

HACIA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DEL INGLÉS: DESAFIANDO DISCURSOS HEGEMÓNICOS EN LA EDUCACIÓN CHILENA

*Towards a Critical Teaching of English:
Challenging Hegemonic Discourses in
Chilean Education*



Editores y Compiladores
Diego Cabezas - Maximiliano Acuña



**Hacia una Enseñanza Crítica del Inglés: Desafiando
Discursos Hegemónicos en la Educación Chilena**

**Towards a Critical Teaching of English:
Challenging Hegemonic Discourses in Chilean
Education**

Hacia una Enseñanza Crítica del Inglés: Desafiando Discursos Hegemónicos en la Educación Chilena

Towards a Critical Teaching of English: Challenging Hegemonic Discourses in Chilean Education

Editores y Compiladores

Diego Cabezas

Maximiliano Acuña

ISBN: 978-956-6276-97-5

Santiago de Chile

Primera edición, junio 2026

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

Doi: <https://doi.org/10.26448/ae9789566276975.179>

Los textos publicados en la presente obra han sido evaluados mediante el sistema de pares de doble ciego

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Esta editorial postula o indexa su producción en BCI-WoS, según sus normas (ver <https://n9.cl/bx7i3>), en Dialnet libros, Open Access Publishing in European Networks, OAPEN; en el Muse Project (Universidad John Hopkins); en el Directory of Open Access Books, DOAB; en la Digital Library of Commons (Universidad de Indiana, EEUU). Además, agrega sus trabajos en los repositorios ZENODO (OpenAIRE, Europa Occidental), HAL (Archives ouvertes, Francia), Google Scholar, Open Alex, SSOAR, ProQuest Central, Knowledge Commons Works, PhilPapers, WorldCat, Humanities Commons, Open Library (Internet Archive), Open Research Library, las redes sociales académicas Mendeley y academia.edu. Indexa, a la vez, toda producción en el repositorio ANID que cuente con folio Fondecyt. Todos nuestros textos disponen de los registros ISBN y DOI.

Índice

Prólogo

Noemí Pizarro.....	9
--------------------	---

Introducción

Diego Cabezas.....	11
--------------------	----

Sección 1

Raíces y Desafíos / Roots and Challenges

Introducción a la Sección: Hacia una pedagogía crítica del inglés en el contexto chileno

Diego Cabezas.....	15
--------------------	----

Teachers of English as critical educators and trainers of socially conscious and reflective individuals

Diego Cabezas.....	21
--------------------	----

Desafiando el discurso fundacionista: El rol de los cuentos en la enseñanza del idioma inglés en el Primer Ciclo

Bárbara Rasse.....	43
--------------------	----

Formative Assessment through Critical Pedagogy: Situated English Teaching in a 10th Grade Public School Classroom,

Paulina Aguirre Alarcón.....	56
------------------------------	----

Sección 2

Diálogos Globales / Global Dialogues

Introducción a la Sección: Diálogos globales para una pedagogía crítica del inglés

Diego Cabezas.....	73
--------------------	----

Surplus Fascism and the Post-Digital Apocalypse

Peter McLaren.....	78
--------------------	----

Critical Pedagogy: A Path to Humanization Peter McLaren.....	96
Critical Pedagogy Against the Neoliberal Agenda in Education: The Stance of Critical Educators Henry Giroux.....	101
Critical Pedagogy in Action: Transforming Education, Challenging Oppression, and Building Hope Michael Apple.....	112
Paulo Freire's Legacy: Critical Pedagogy and the Global Pursuit of Liberation Ira Shor.....	123
Critical Pedagogy and the Challenges of Uncertainty in Education Loreto Abarzúa.....	135
La mirada descolonizadora en el campo de las lenguas extranjeras en Chile Cristian Sánchez.....	140
Reflexiones sobre la decolonialidad Miguel Farías.....	152
Can Teaching English in Chile Contribute to Social Justice? Malba Barahona.....	161

Sección 3

Propuestas en Acción / Pedagogical Proposals in Action

Introducción a la Sección. Propuestas en acción: de la crítica a la praxis Diego Cabezas.....	169
Imperialismo lingüístico y praxis educativa en la educación superior chilena: Propuesta de un taller docente crítico Catalina Pérez Macuada.....	176

Colaboración, comunicación y emocionalidad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera Génesis Ordoñez Alarcón.....	184
Voices Unbound: una propuesta para la exploración de las relaciones entre lengua, cultura y justicia social en el aula de inglés como lengua adicional Rossana Mántaras Gadea.....	190
Archivos desclasificados: Pedagogía de la memoria y enseñanza del inglés desde un enfoque crítico Mauricio Alessandro Gamboa Miranda.....	199
Las historias que nos cuentan: una propuesta de diseño para reflexionar sobre poder, desigualdad e injusticia en la clase de inglés a través del lenguaje de los cuentos infantiles Eugenia Balseiro.....	214
Words with Purpose Victoria Catalán Lorca.....	225
Developing pedagogical agency of pre-service English teaching students through TED workshops Nicolás Osvaldo Flores Velásquez.....	228
La emocionalidad en el quehacer del proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma extranjero inglés Milena S. Morales.....	236
Innovación en la enseñanza del inglés: Construcción de trayectorias para niveles 1 a 6 Valentina Álvarez Reyes.....	242
Jornadas para la autorreflexión docente Andrés Gutiérrez; Manuel Vásquez.....	247

Enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos vulnerables: Secuencia didáctica para la enseñanza del idioma en primer y segundo ciclo básico Samantha Antonia Ahumada Galaz.....	256
Resignificando el cierre de semestre Paula Astudillo C.....	262
Epílogo	
Entre decisión política y comunidad docente: hacia un ouroboro pedagógico en la enseñanza crítica del inglés Emilio Cornejo.....	270
Participantes del libro.....	276
<i>Pachakuti</i> , colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana.....	279

Prólogo

Noemí Pizarro

El inglés es considerado la lengua universal; muchos dirán que es el idioma que todos debiéramos hablar para entender y entendernos con el mundo. Se nos ha repetido que es la lengua que "abre puertas", que nos muestra un mundo ajeno, pero que se nos impone como un deseo necesario.

Quienes habitamos en Chile conocemos un sinfín de criterios de segregación, y uno de ellos es el manejo del inglés. Quienes gozan del privilegio del *speaking*, el *reading* y el *listening* acceden a mejores oportunidades laborales y, por ende, a mayores ingresos; además, pueden consumir información científica, tecnológica y de entretenimiento que para otros resulta inalcanzable. ¿Se puede cantar la frase "No one I think is in my tree" del "Strawberry Fields Forever", conectando con John Lennon mediante una traducción literal? ¿Podemos disfrutar la belleza sonora de "Song of Myself" de Walt Whitman sin saber inglés? Ambos ejemplos son secretos que les enseñaron a otros, porque a ellos sí les dieron esa "cosa llamada educación", como dirían Los Prisioneros en unos años ochenta que se resisten a pasar de moda.

En nuestro país, saber inglés es, en muchos casos, sinónimo de privilegio económico. Comprenderlo suele ir ligado a la necesidad de mirar a Occidente como nuestro norte, bajo la premisa de que "valemós más" si nos acercamos al canon anglosajón, si consumimos su música o si en marzo nos sentamos a ver los premios del cine estadounidense. Son ejemplos que advertimos cuando olvidamos que, como diría Torres García, nuestro norte es el Sur.

Lo anterior nos lleva a reflexionar: saber inglés quizás abre muchas puertas, pero también se las cierra a quienes en el colegio solo recibieron lecciones vacías sobre "el verbo *tu bi*". Existe, posiblemente, una enseñanza del inglés para ricos y otra para pobres. Por ello, para muchos, esta asignatura es el ícono escolar del discurso hegemónico que reproduce el poder cultural, económico y político de los dueños del mundo. Pensar su enseñanza desde la

crítica es una bandera de lucha colectiva de académicos y profesores; un grito emancipador que, inspirados por Freire, resuena desde nuestro quehacer y nuestra agencia para abrir las puertas que el saber técnico nunca abrió.

Aprender inglés cuestionando los poderes que oprimen el medio ambiente, el derecho al trabajo digno y la justicia social no es algo nuevo. Desde principios de los años 90 se debate sobre la reflexión docente *para, en y sobre* la práctica, pero poco hemos discutido sobre las intenciones profundas de nuestras acciones en el aula. ¿Cuáles son nuestras creencias? ¿Qué entendemos por enseñar inglés para formar ciudadanos? ¿Qué democracias promovemos en las aulas de idiomas extranjeros?

Este libro no pretende responder puntualmente a tales preguntas, pero sí nos ofrece ejemplos de transformación para cuestionar quiénes somos y a quiénes sirven nuestras prácticas. El fin es transformar nuestros contextos singulares en un colectivo consciente del poder hegemónico de la lengua inglesa, donde conocerla sea la principal herramienta para disputar territorios y formar ciudadanos libres de yugos históricos.

Contagiarnos con una enseñanza crítica será necesario, interesante y agradable por medio de las tres secciones de este libro que Diego y Maximiliano han compilado y editado, porque es un brillante ejemplo de agencia docente y académica en una universidad del Estado que debe responder a las demandas de un Chile que no reside en las cúpulas del poder, sino en sus barrios, sus escuelas, sus infancias y juventudes. En esos espacios, las supuestas "neutralidades" —que nunca lo fueron— no tienen sentido. *Jugando juegos de otros, nunca vamos a campeonar*, nos dijo el grupo local "los Prisioneros" en un antiguo single llamado "independencia cultural".

Ojalá que, desde las aulas de la enseñanza del inglés, se conquisten nuevas independencias, levantando barricadas pedagógicas y didácticas que nos conduzcan a un aprendizaje caracterizado por lo colectivo, lo humano, lo diverso y lo justo. *You may say I'm a dreamer, but I'm not the only one* (léase cantando).

Introducción

Hacia una Pedagogía Crítica del Inglés en el Contexto Chileno

Diego Cabezas Bravo

En un mundo globalizado donde el inglés se erige como *lingua franca* de la economía, la academia y la cultura digital, su enseñanza en Chile enfrenta una paradoja histórica: mientras su dominio se promueve como herramienta de movilidad social, su instrucción permanece anclada en modelos técnico-instrumentales que replican jerarquías coloniales. Este libro surge como respuesta colectiva a ese desencuentro, articulando voces de docentes, investigadores y pensadores críticos chilenos e internacionales para repensar radicalmente el rol del inglés en la educación pública transformadora y no meramente reproductora.

Las últimas décadas han visto cómo el enfoque comunicativo, inicialmente revolucionario, se burocratizó en prácticas pedagógicas vaciadas de su potencial transformador, incentivando una comunicación vacía de sentido y contenido. Los programas educativos, obsesionados con estándares internacionales como el Marco Común Europeo, han convertido las aulas en laboratorios de competencias descontextualizadas donde prima la gramática funcional sobre el pensamiento crítico. Esta "didáctica neoliberal" reduce a los docentes a técnicos ejecutores de currículos que naturalizan el inglés como capital simbólico de élites, ignorando su dimensión política en un país marcado por desigualdades estructurales, las cuales son replicadas sin ningún atisbo de enmascaramiento en un sistema de "apartheid" educativo. Frente a este escenario, los capítulos que componen esta obra tejen un contra-discurso desde la pedagogía crítica freireana, el giro decolonial y los estudios culturales. Lejos de ser un manual de metodologías alternativas, el libro propone una desestabilización epistemológica: cuestiona los relatos fundacionales de la enseñanza del inglés (desde el mito de la neutralidad lingüística hasta el sueño

meritocrático del bilingüismo), al tiempo que ofrece rutas concretas para su reinención como práctica emancipadora.

Si bien esta tarea autoimpuesta de transformación de las lógicas tradicionales de la enseñanza/aprendizaje del inglés nace de un interés colectivo desarticulado, se concretó inicialmente en la construcción y desarrollo del Diplomado de Pedagogía Crítica en la enseñanza/aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, camino que no estuvo exento de críticas ni de problemas. Tomar una postura contracorriente ante lo establecido, incluso desde dentro de una comunidad que se autodenomina crítica, es remecer constructos anquilosados y creencias que se reproducen sin una mirada político pedagógica clara, o al menos una que vaya en una dirección de transformación radical. Esa postura la plasmamos en la sección 1 de este libro compartiendo nuestras reflexiones, sentires y haceres. Pero cómo sabemos que no estamos solos ni solas, que no estamos inventando la rueda, que hay un camino extensamente andado es que hicimos un buen uso de las redes colaborativas construidas por años. Ante ese escenario, nos dimos la tarea de convocar a pensadores y pensadoras, educadores y educadores de base, a realizar diálogos directos, honestos y prácticos, los que están transcritos en la sección 2. Finalmente le quisimos dar la voz a quienes han cursado el Diplomado ya nombrado, quienes en la sección 3 desarrollan trabajos concretos, territorializados y contextualizados a las diferentes realidades de nuestro complejo sistema educativo.

Así, en la primera sección, *Raíces y Desafíos*, se despliegan análisis situados de la realidad chilena. El capítulo de Cabezas examina cómo la formación docente reproduce lógicas coloniales al priorizar estándares tecnocráticos sobre la conciencia social. En paralelo, Rasse deconstruye el rol de los cuentos en la enseñanza del idioma Inglés en Primer Ciclo, ofreciendo un análisis sofisticado de cómo la literatura infantil funciona como vehículo para reproducir narrativas culturales hegemónicas dentro de la educación en lengua inglesa. Estos trabajos dialogan con la propuesta de Aguirre detalla una experiencia en un liceo público de Santiago, aportando diversas perspectivas y enfoques metodológicos a una preocupación común: cómo la enseñanza del idioma inglés en Chile puede transformarse

de un vehículo de reproducción cultural en un instrumento de conciencia crítica y liberación social.

En la segunda sección, *Diálogos Globales*, se amplía el marco teórico con contribuciones seminales. Peter McLaren analiza el ascenso del "fascismo post-digital" y su impacto en las políticas educativas, advirtiendo cómo plataformas tecnológicas convierten las aulas en campos de batalla ideológica. Michael Apple, desde su teoría del *currículum* oculto, desmonta el mito de la neutralidad, demostrando cómo estos naturalizan la supremacía cultural angloamericana. Henry Giroux, por su parte, profundiza en las tensiones entre democracia, pedagogía crítica y neoliberalismo, subrayando el rol de los y las docentes como intelectuales transformativos en la disputa por el sentido de la educación pública. Complementan este eje las reflexiones de Ira Shor quien explora el legado perdurable de Paulo Freire, mostrando cómo los principios freireanos de diálogo, concienciación y reconocimiento de los estudiantes como "creadores de historia" mantienen su relevancia vital para la educación crítica del inglés contemporáneo. Las perspectivas latinoamericanas de Loreto Abarzúa sobre los desafíos de la incertidumbre, Cristian Sánchez con su mirada descolonizadora del campo de las lenguas extranjeras, Miguel Farías y sus reflexiones sobre decolonialidad, y la síntesis comprensiva de Malba Barahona que responde directamente si la enseñanza del inglés en Chile puede contribuir a la justicia social, completan un diálogo intercultural que establece las bases teóricas para las propuestas prácticas que siguen en la tercera sección.

La tercera sección, *Propuestas en Acción*, trasciende la crítica para ofrecer herramientas concretas que demuestran cómo la enseñanza del inglés puede convertirse efectivamente en vehículo de justicia social. Desde los talleres docentes críticos de Catalina Pérez Macuada que confrontan el imperialismo lingüístico en educación superior, pasando por la propuesta "Voices Unbound" de Rossana Mántaras Gadea que explora las relaciones entre lengua, cultura y justicia social, hasta la innovadora "Pedagogía de la Memoria" de Mauricio Gamboa Miranda que utiliza archivos desclasificados de la CIA para desarrollar conciencia histórica crítica, esta sección presenta un arsenal diverso de estrategias

pedagógicas. Las contribuciones de Eugenia Balseiro sobre análisis crítico de cuentos infantiles, Victoria Catalán Lorca con su enfoque de "Words with Purpose", y Nicolás Flores Velásquez con talleres TED para desarrollar agencia pedagógica en futuros profesores, junto con las propuestas de Genesis Ordóñez Alarcón sobre emocionalidad en el aprendizaje y Paula Astudillo sobre resignificación evaluativa, configuran un mapa comprensivo de posibilidades transformadoras que van desde la formación inicial docente hasta la práctica áulica cotidiana.

Este libro no pretende ofrecer recetas universales, sino alimentar un movimiento pedagógico que reconozca el inglés como arma de doble filo: vector de dominación imperialista, pero también territorio de disputa donde es posible germinar prácticas contrahegemónicas. Enseñar inglés críticamente en el Chile actual equivale a "dar clases con un pie en la barricada", acto subversivo que exige desaprender décadas de colonialidad para reinventar el idioma como puente hacia utopías compartidas, utopías realizables, inéditos viables como nos contaba Paulo Freire, o al menos, utopías que nos ayudan a caminar como pregonaba Eduardo Galeano. En tiempos donde el modelo educativo chileno oscila entre la mercantilización extrema y los intentos reformistas tímidos, este libro ayuda a sembrar intentos de transformación desarticulados para convertirse en una cosecha colectiva. Invita a docentes, estudiantes y desarrolladores de políticas a transitar del inglés como *commodity* al inglés como praxis liberadora, donde cada verbo irregular enseñado, cada texto literario seleccionado, cada evaluación diseñada, se conviertan en actos conscientes de resistencia pedagógica.

Section 1

Introduction to Section: Raíces y Desafíos

Diego Cabezas Bravo

In the landscape of Chilean educational transformation, Section 1, "Raíces y Desafíos" (Roots and Challenges), establishes the foundational terrain upon which this entire volume stands. This opening section serves as both archaeological excavation and contemporary diagnosis, unearthing the historical roots of English language education in Chile while simultaneously mapping the urgent challenges that define the current moment. The contributions gathered here represent more than academic analysis, they constitute acts of educational archaeology and pedagogical resistance that expose the colonial continuities embedded within seemingly progressive language education policies.

The three chapters that comprise this section emerge from situated experiences within Chilean educational contexts, yet their implications extend far beyond national boundaries. Each contribution demonstrates how local struggles reflect global patterns of linguistic imperialism, cultural hegemony, and educational standardization that characterize neoliberal approaches to language instruction worldwide. The authors, Diego Cabezas, Bárbara Rasse, and Paulina Aguirre, bring diverse perspectives and methodological approaches to bear on a shared concern: how English language education in Chile can be transformed from a vehicle of cultural reproduction into an instrument of critical consciousness and social liberation.

To begin with, Diego Cabezas' opening chapter, "Teachers of English as Critical Educators and Trainers of Socially Conscious and Reflective Individuals," establishes the theoretical and practical foundation for the entire volume by directly confronting the colonial dimensions of English teacher education in Chile. His analysis reveals how traditional applied linguistic models have

reduced English instruction to the mechanical transmission of grammatical rules and phonological patterns, effectively stripping language education of its inherent political dimensions and cultural implications. Cabezas' critique penetrates beyond surface-level methodological concerns to expose how English teacher training programs reproduce what he identifies as "colonial logics" by prioritizing technocratic standards over critical social consciousness. His examination of the professional identity formation of English teachers demonstrates how educators are systematically trained to view themselves as "grammar instructors without any political role within the education system," a positioning that serves to neutralize the transformative potential of language education while maintaining existing power hierarchies.

The chapter's theoretical framework draws extensively from critical pedagogy scholarship, particularly the work of Paulo Freire, to demonstrate how English language instruction inevitably operates within broader networks of power, identity, and social transformation. Cabezas argues that the conventional separation between linguistic competence and critical consciousness reflects a false dichotomy that serves imperial interests by producing technically proficient but politically passive language users. His analysis of the Chilean context reveals how English has been positioned as "cultural capital" that promises social mobility while simultaneously reproducing class divisions and colonial mentalities. By exposing the contradictions between the democratic rhetoric that surrounds English language education and the authoritarian pedagogical practices that actually characterize most language classrooms, Cabezas demonstrates the urgent need for what he terms a "paradigmatic change" in English teacher education. Perhaps most significantly, the chapter introduces the concept of "Talleres de Educación Democrática" (Democratic Education Workshops) as a concrete methodological proposal for transforming teacher education through critical reflection and collective problem-solving. This proposal is not presented as a pedagogical innovation, as this technique has been around more than thirty years, but it constitutes the recovery of an experimental systematic approach to developing what Cabezas calls "pedagogical agency" among English language educators.

To continue, Bárbara Rasse's contribution, "*Desafiando el discurso fundacionalista: El rol de los cuentos en la enseñanza del idioma Inglés en Primer Ciclo*," provides a sophisticated analysis of how children's literature functions as a vehicle for reproducing hegemonic cultural narratives within English language education. Her examination of the stories and texts used in primary English education reveals what she identifies as a "foundationalist discourse" that naturalizes particular worldviews while marginalizing alternative perspectives and ways of being. Rasse's theoretical framework draws from postcolonial studies, particularly the work of Chimamanda Adichie on "the danger of a single story," to demonstrate how English language textbooks and children's literature systematically privilege Anglo-American cultural perspectives while rendering Chilean and Latin American experiences invisible or peripheral. Her analysis of the Chilean Ministry of Education's Digital School Library reveals that 98% of English-language titles available to Chilean students come from U.S. publishers, while only two titles come from Chilean publishers, a disproportion that has profound implications for cultural representation and identity formation. The chapter demonstrates how traditional fairy tales, adventure stories, and contemporary narratives reinforce stereotypical representations of gender, race, class, and cultural difference that shape children's understanding of themselves and their place in the world.

Rasse's proposal for challenging foundationalist discourse through the strategic selection and adaptation of children's literature represents a concrete intervention into the cultural politics of English language education. Her emphasis on stories that "promote cultural representation and diversity of identities" offers teachers practical strategies for creating more inclusive and empowering learning experiences while maintaining engagement with authentic literary texts.

To finish this section, Paulina Aguirre Alarcón's chapter, "Formative Assessment through Critical Pedagogy: Situated English Teaching in a 10th Grade Public School Classroom," bridges the gap between critical pedagogical theory and classroom practice by documenting a concrete experience of implementing transformative approaches to English language instruction in a Santiago public

school. Her action research project demonstrates how formative assessment practices can be redesigned to support critical consciousness development while maintaining academic rigor and institutional accountability. Aguirre Alarcón's classroom-based research reveals how students can become co-creators of knowledge when provided with opportunities to examine the relationships between language, power, and social reality. Her documentation of a collaborative project in which students developed a critical English-Spanish dictionary that challenges neoliberal euphemisms (such as "labor flexibility" versus "precarity") provides compelling evidence that young people are capable of sophisticated critical analysis when their teachers create appropriate pedagogical conditions.

The chapter's detailed examination of assessment practices reveals how traditional evaluation methods function as mechanisms of social control and cultural reproduction. Aguirre demonstrates how standardized testing and competitive grading systems promote individual achievement over collective learning while discouraging the kind of critical questioning that characterizes transformative education. Her alternative assessment framework emphasizes reflection, dialogue, and social engagement rather than mere language proficiency measurement. Her analysis of institutional constraints provides crucial insights into the challenges facing critical educators within public school systems. The chapter documents how rigid curricula, standardized textbooks, and administrative pressure to conform to international standards (such as the Common European Framework) create structural obstacles to implementing critical pedagogical approaches. Yet rather than accepting these constraints as insurmountable, Aguirre demonstrates how creative educators can work within and against institutional limitations to create spaces for critical learning.

The classroom practices documented in this chapter, including the use of students' mother tongue to support complex critical analysis, the co-construction of assessment criteria, and the integration of social justice themes into language learning activities, provide concrete models for other educators seeking to implement critical approaches to English language instruction.

Taken together, these three contributions establish a comprehensive framework for understanding both the roots of current challenges in Chilean English language education and the possibilities for transformative change. Each chapter demonstrates how theoretical understanding must be grounded in careful analysis of specific contexts and concrete experiences, while simultaneously revealing how local struggles connect to broader global patterns of domination and resistance. The methodological diversity represented across these chapters, from Cabezas' teacher education research and workshop design, through Rasse's critical discourse analysis of children's literature, to Aguirre classroom-based action research, demonstrates that critical pedagogy in English language education requires multiple approaches and entry points. Yet despite their methodological differences, all three contributions share a commitment to what Paulo Freire identified as the fundamental purpose of critical education: the development of critical consciousness that enables individuals and communities to read both the word and the world.

The section's emphasis on identity, power, and representation throughout all three chapters reflects a sophisticated understanding that language learning is never merely a technical process but always involves questions of who we are, how we understand ourselves in relation to others, and what kinds of future we want to create together. This recognition provides the foundation for the more expansive global dialogues presented in Section 2 and the concrete pedagogical proposals offered in Section 3. The challenges identified throughout Section 1 are foundational: colonial continuities in teacher education, hegemonic narratives in educational materials, institutional constraints on critical practice, and the persistent influence of neoliberal policies that reduce education to market preparation. Yet each chapter also demonstrates that these challenges are not insurmountable. The Democratic Education Workshops recovered by Cabezas, the alternative storytelling practices advocated by Rasse, and the critical assessment methods documented by Aguirre all provide evidence that other ways of teaching and learning English are not only possible but are already being implemented by committed educators.

Perhaps most importantly, this section establishes that the question of whether English language education can contribute to social justice is not merely theoretical but requires concrete engagement with the specific conditions, constraints, and possibilities that characterize particular educational contexts. The authors demonstrate that transformative change requires careful analysis of existing conditions, creative adaptation of critical pedagogical principles, and sustained commitment to collective struggle rather than individual solutions. The roots examined in this section, both the colonial roots that continue to nourish oppressive educational practices and the emerging roots of critical pedagogical alternatives, provide the foundation for the international perspectives and concrete proposals that follow in subsequent sections. These contributions establish that critical English language education in Chile is not an impossible dream but a practical project that requires theoretical clarity, methodological creativity, and collaborative commitment from educators, students, and communities working together for educational and social transformation.

Teachers of English as critical educators and trainers of socially conscious and reflective individuals

Diego Cabezas Bravo

Introduction

The teaching of English in Chile has been undergoing a series of changes in recent years. Far from the traditional applied linguistic model which has conceived the teaching of English as the instruction of specific language elements belonging to the grammatical and phonological levels, there is, nowadays, an increasing awareness of the fact that language teaching is not only about good language proficiency (Barahona, 2015). This author proposes that, during several decades, the teaching of English in Chile was reduced to the learning of grammar rules, the reading of short texts and the preparation for university exams; this, to the detriment of the development of pedagogical, critical and reflective competencies. Such a state of affairs, undoubtedly, led to the questioning of the pedagogical role of teachers, who developed their professional identity under the assumption of being only grammar instructors without any political role within the education system (Ramos, 2018).

From a critical thinking and critical pedagogy perspective, the previous assumption has been questioned, proposing that pedagogues are to be 'specifically concerned with the influences of educational knowledge, and of cultural formations, that perpetuate or legitimate an unjust status quo, all of this, in order to create a critical stance in a society that allows itself to be deceived (Burbules and Berk, 1999). It is due to these factors that English teaching has been facing the aforementioned changes: there is a higher tendency to consider the role of English teachers as important as that of any other teacher in the school/university system, including the encouragement of critical perspective (Herrera-Molina, J, and Portilla-Quintero, 2021); Nkealah and Simango, 2023). English also

represents an opportunity for a better lifestyle in this globalized world. Similarly, this language is viewed as a new form of cultural capital, which will be later used by its learners along with other forms of capital (e.g. social, economic, etc) in order to have access to knowledge and, as a consequence, to information in a wide spectrum of areas of human life (Barahona, 2015).

The present article aims at giving a critical account of the state of the art around the figure of the teacher of English in their role of critical educator, i.e. as a generator of socially conscious and reflective individuals. In this context, we expose the need for a paradigmatic change that moves from a view of the educator as a critical agent towards one centred on the educator as a generator of critical thinking in their students. To conclude, we present the benefits and necessary elements of a protagonist-centred investigation and its alignment with the critical paradigm, a view that we believe should serve as base for research and pre-service teacher education.

Critical English teaching and learning

The place English has in today's world has been on the spotlight during the last years and, as a consequence, serious questioning of the effects of English as a lingua franca has taken place (see, for example, Barahona, 2015; Jenkins, 1998, 2000; Crystal, 2003; Phillipson, 1992; Pennycook, 1995; McKay, 2002, among others). Such examination has been part of the old debate held between authors like Crystal and Phillipson, when discussing the role of English in today's society. Crystal argues that English has the place it deserves because it was 'in the right place, at the right time' (Crystal, 2003). On the other hand, Phillipson (1992) states that this is not a random phenomenon and it takes place because of the domination and hegemony the English-speaking world has over the rest of the planet (Phillipson, 1992). This linguistic domination only represents another kind of imperialism; a linguistic one, which is as powerful as any other kind of imperialism.

Some other authors (see, for example, Widdowson, 1997; Swan, 1985; Seidlhofer, 1999; Gray, 2000 among others) have stated

the importance of language teaching, not only in relation to the linguistic skills that are required to become a fluent and accurate speaker. This is, the teaching of languages and the learning process cannot be reduced to a mere cognitive dimension, but it is directly related to other realms of human life (e.g. political, social, economic, etc). From this perspective, some researchers (Hymes, 1972; Kachru, 1989) have suggested that language teaching cannot take place in an asocial context and some approaches have emerged from this call, such as CBL (Community-Based Learning). This kind of approach promotes the development of teachers' individual identity, which, in turn, will help them set the appropriate goals according to the context they are immersed in. All of this, having a direct impact on their pedagogical decisions (Yeh, 2017).

From the students' perspective, studies have shown that the language learning process is also a fundamental aspect in their identity construction. These studies also suggest that this process is not only a mere linguistic but also a relational phenomenon and therefore identity is 'constituted as a story, through which happenings in specific places and at specific times are made coherent' (Pavlenko and Lantolf 2000, p.158). For these authors, the role other aspects of life take in the construction of identity when learning a new language, such as emotions, have become of paramount importance and how this can, for example, have an impact upon other dimensions of language development, such as the construction of L2 ideal self (Dörnyei, 2009; 2014).

There is no doubt the teaching of languages, and in our case, the teaching of English, is a complex phenomenon which cannot be reduced to its basic constituents. It is a multifactorial process that takes place not only at the linguistic realm, but it is also shaped and modelled by many other factors, such as the environment, the attitudes towards the L2 and the L2 community, the role of emotions, and the like. Our role as language educators then must consider these factors if we want to foster the growth of critical and reflexive (would-be) teachers for our education system. Teachers that, in turn, will promote reflexive and critical thinking in their students, using other languages as educational bridges to value and learn from other cultures and ways of living.

The English teacher as a critical Educator

From a critical perspective, the training of future teachers, and particularly that of English teachers, should focus on their work as transforming agents of society, whose primary concern would be to transform unjust non-democratic and oppressive institutions and social relations. In this sense, they would not only have the capacity and skills to perceive reasons and evidence to improve our society, but they would also have the impulse and disposition to look for them (Burbules and Berk, 1999). However, EFL teachers have not always been viewed as critical subjects that promote reflective thinking. In general, ESL is considered more critical because students have to deal with reality themselves; even so, it is also important for EFL students as they need to create an identity in the second language. As Chahak and Basirizadeh (2012) state 'in teaching a foreign language, we must be sensitive to the fragility of students through the use of techniques that promote cultural understanding' (p.523). Thus, language is, in fact, a critical instance, since it is closely related to the construction and transmission of culture, power and identity. As Kramsch explains, 'language embodies the cultural reality' (2003, p.3).

When we teach English as a foreign language, we also teach the use of language, speech, and interaction. In this context, the teaching of words cannot be enough to produce real and valid knowledge. We concur with what Ho (2009) affirms, the correspondence between language and culture acquires a primordial and central sense in language learning; therefore, we could say that 'the person who learns language without learning culture risks of becoming a fluid fool' (Bennett, Bennett & Allen, 2003, p.237). So as educators, we cannot step aside, letting our students drift away from culture from a critical perspective.

Leeman and Rabin (2007, p.307) explain that educators inclined to the critical teaching of language 'intend to help students to critically examine the cultural and ideological components of language phenomena, including the different social and cultural value of the different languages, varieties of languages and linguistic practices'. Such a proposal is supported by Fairclough (1996) with

his critical discourse approach which states that knowledge is progressively constituted and organized in multi-semiotic forms in our contemporary society. This multisemiotic organisation has led to the inclusion of other language teaching practices aimed at reflecting on discourse as a cognitive organiser of reality. In this context, relevant are the contributions of Kramsch (2003), who declares that 'it is significant that translation, language awareness and metadiscursive reflection are reappearing in a field still very dominated by the teaching of communicative language and its utilitarian vision of human communication' (p.314). His claims highlight and validate the importance and use of the aforementioned practices, which have been neglected by language policies and language educators around the world.

In this regard, it is also important to consider DordiNejad and Bakhshi's ideas (2010) which propose critical and transformative teaching as a necessary approach to increase the ability of language students to understand what happens in society outside the classroom.

In this line, Osborn (2006) states that language educators, whatever the environment they are carrying out their teaching practice, are to expand and broaden the language curriculum and instruction, taking a critical approach to language teaching. We must take a pedagogical perspective towards exploring issues related to the role of language in society, especially in the fields of ideology and discrimination. Consequently, a critical stance in language education means connecting language learning with students' experiences and the socio-political contexts in which texts are created and reproduced (Farías and Cabezas, 2015). The learning of foreign languages is fundamental for peoples and societies devoted to and committed with democracy and the integration of all individuals into the community. Despite this, current notional curricular approaches ask students to communicate prescriptively, repeating words but not relating to real life situations that may be challenging. Guerrero and Quintero (2009, p.141) assure that 'English students who are exposed to this narrow focus are convinced that English is a neutral language because there are patterns that must be followed, the same for everyone, on each

occasion, and anywhere in the world'. In this sense, Osborn (2006) disagrees with this teaching approach, as the center of the professional discussion should be placed on the kind of education our students require at all levels, and as a consequence, moving away from a utilitarian vision of language led by market needs. Undoubtedly, the teaching profession is a political one, and, as stated by Reagan and Osborn (2008), the debates and discussions about alternative teaching methodologies have a profound value in this reconceptualization.

This reformulation of teaching is aligned with Freire's postulates (2000) regarding the association of the narrative nature of the teacher-student relationship, which conceives students as irreflective individuals, who only need to memorize and repeat chunks of information. Freire questions such an idea and asserts that teachers' role is a fundamental one, not only for making changes in their own classrooms but also for transforming society.

Fostering social consciousness and reflection in individuals

The act of speaking a language is not separable from the social relationships constructed and the individuals who speak it (Norton, 1997). From this view, language itself goes beyond the mere act of communicating; it turns into 'practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future' (Norton & Toohey, 2003). From this perspective, Teaching English as a Foreign Language (TEFL), and, consequently, the training of EFL teachers, becomes a complex phenomenon that needs to incorporate these subjective dimensions. In this context, many authors have explored the concepts of identity and power as being core elements of the EFL teaching and learning process (Norton, 2000; Norton & Toohey, 2004; Potowski, 2007; Toohey, 2000). The conclusions drawn by these authors highlight the close relationship between the notions of identity, power, and the education system which co-construct and re-shape one another. In this light, it is fundamental to address these issues in the teacher training process.

In this line, Van Dijk's (2003) Critical Discourse Analysis approach, proposes that common sense (or common ground) includes a body of knowledge, beliefs, and practices that are accepted and undisputed by all *competent* members of a group, i.e., the individuals who abide by the accepted social constraints. The body of knowledge, beliefs and practices functions as a regulatory frame, therefore, if any group member attempts at. However, when a group contains *incompetent* members, Said group may be as small as a group inside a classroom or as big as entire societies. Moreover, when some members of the group do not abide by, know or understand this set of constraints, the competent group members reinstruct or teach the *incompetent* ones.

This is not different when we talk about education. However, Harklau (2000) argues that:

What appear to be commonsense or self-evident conceptualizations from within a classroom or program can be seen as prevailing institutional representations, forged in broader processes of social interaction and meaning making and manifested in educators' and students' perceptions, classroom talk, and curricula. (p.62)

What we can draw from this is that there are several different actors who inform this shared common ground and, depending on their interests and objectives, it may vary from country to country, town to town, and even school to school. Consequently, critical pedagogy has to deal with this issue. Norton & Toohey (2004) believe that critical pedagogy cannot be a single set of texts or ideas, which is why educators working towards social change need to reflect, analyze, and take action.

Before further exploring the concepts of identity and power in the classroom, we need to differentiate two crucial concepts: motivation and investment. According to Gardner and Lambert (1972), in EFL learners there is either instrumental motivation (learners who are motivated for instrumental purposes) and integrative motivation (learners who are motivated for integration

with the target culture). Closely related to motivation we have investment, which according to Norton & McKinney (2010) is the relationship that is historically and socially built between learners and the target language. They share the example of a student who could be highly motivated to learn the language, but not invested in the way the language is being taught.

For instance, in Eva Lam's (2000) study, Almon, a Chinese high school student frustrated with his level of English perceived as "broken" is perfectly able to communicate with people in English on the internet, which may generate two different identities for Almon: the student and the internet persona. Ironically, the former does not handle English well, while the latter does. This is where the concept of identity comes into play. Norton (2000) explains that identity is a person's perception of their relationship with the rest of the world, how this relationship came to be, and what it will be like in the future. This relationship with the world is affected by the languages we speak. Furthermore, Canagarajah (2004) says that motivation comes from the building up of the identities we want to be part of as well as the communities we want to join.

To sum up, a learner can be motivated (instrumental motivation) to learn English to further their education, but not invested as they do not wish to be part of the English-speaking community for many different reasons. For example, Canagarajah (2004) studied people in Sri Lanka who were reluctant to learning the language as they associated it with the British occupation of their country. This was made clear by Foucault (1979), by arguing that identities are relational categories, embedded in the powerful influence of other aspects that take place in any given setting, such as discourses and other social forces.

What makes critical thinking and critical pedagogy crucial is that there are some common classroom practices that go unnoticed but nevertheless shape the learner's identity. Toohey (1998) provides us with a clear example: the seating arrangement in most classrooms gives the idea that learning is a solitary process. Norton & McKinney (2010) express that SLA is understood as an activity that involves speakers who form a relationship in different

sociocultural contexts. Therefore, identity plays an important role. A student's identity may be influenced by the relationship of power they have with their teachers and learning institution. As Canagarajah stated (2004) students may be intimidated by the teacher's power and not present their true identity because when they do, they are pointed out as "failures" by the institutions. Two choices: assimilate and assume the identity desired by their institutions or resist.

Canagarajah (2004) explores in different studies (mainly the one about Sri Lankan people learning English) how students cope with this dichotomy. Some question how to learn English without losing their *membership* in their societal group, some perceive the English-speaking community as different and better than their own indigenous or lower-class community, creating integrative motivation, and some assume fake identities to fit the institutions desired identities. Whatever students do, it has an effect. Moreover, when students are considered as *failures* or deficient in any way by their institutions, they usually fall into the process of *representation*, which according to Harklau (2000, p.32) refers to stereotypes of identity students are labelled with. Not only that, but Harklau (2000) cites studies that claim that through representation schools keep and perpetuate certain societal images of minority groups as well as immigrants by the use of a hidden curriculum at schools (Auerbach, 1995; McGroarty, 1985; Tollefson, 1989).

This makes students' resistance to the representation that their teachers and learning institutions set upon them all the more relevant. Goffman (1961) states that resisting an institution's effect on the self is more than self-defense; it is part of one's essence. One of the mechanisms used by students to *reserve something of themselves* is creating safe houses. Canagarajah (2004, p.21) lists some of the more common ones:

In the classroom: asides between students, passing of notes, small group interactions, peer activities, marginalia in textbooks and notebooks, transition from one teacher to another, before classes begin, after classes are officially over. Outside the classroom: the

canteen, library, dorms, playgrounds, and computer labs. In cyberspace: e-mail, online discussions/chat. In other words, safe houses are the metaphorical and literal spaces students build or use in order to manifest their real identities and not lose standing in the eyes of their learning institutions that do not approve of them. She goes on to explain that, even though these actions may seem harmless and even playful, they can be considered as subversive.

Actually, Canagarajah (2004) explains that these safe houses have a very powerful historical background in the US, which goes all the way back to slavery, when African American slaves lived a 'double life'; they acted a certain way so as to please their masters, while at the same time behave differently in their private lives with their fellow slaves. Outsmarting their masters; albeit in private and therefore safely, was how they kept their humanity. The stakes are not as high as in those times, but according to Canagarajah (2004), students are nonetheless being pressured to become who the institutions want them to become. Consequently, the importance of safe houses cannot be overstated; students' identities and the way they express them within their safehouses contribute to their critical and creative development.

For teachers in Chile, representation (or misrepresentation) of students' identity is also a relevant issue in the classroom. In 2016, Manzi, Meeus, & González published a book called "Abriendo las puertas del aula" (Opening the classroom doors) in which, one of the chapters, dealt with the issue of representation regarding student's skin colour. It was called "Ser 'blanco' o 'moreno' en Chile" (Being light-skinned or dark-skinned in Chile) and pointed out that in our society, historically, light-skinned people are associated to those of European descent, whereas dark-skinned people are associated with indigenous origins (Hunter, 2007). Furthermore, this historical difference translate to nowadays when students who are dark skinned are perceived as of low socio-economical status (Villalobos, 1987).

Their study showed that teachers and in-service teachers, when presented with two students with almost identical qualifications, being their only difference their skin colour, they expected less from the dark-skinned students in terms of behaviour, marks, university entrance exams, and jobs. For all of what was previously stated, it is paramount that teachers and in-service teachers study the relationship between identity and power in the classroom, representation and misrepresentation, safe houses and above all, critical pedagogy and critical thinking. Norton and Toohey (2003) praised the researchers who participated on their book saying that apart from finding different methods to teach a language, they were also concerned about the power dynamics inherent to the subject matter. Chile is a country that has been heavily influenced by English and English-speaking (mainly the United States) culture, which is why it is fundamental to promote critical pedagogy and critical thinking in general to educate both future teachers and students so as to not incur in some of the faults reviewed here and promote healthy identities in our students, which in turn should have a positive effect in our society.

What has been done so far in the Chilean context and other current contributions

Teaching English as a foreign language in South America has mainly answered to international communication needs brought about by globalisation, as opposed to historical or political motivations as it has been the case in many other parts of the world, which makes for rather similar educational circumstances in the region (Barahona, 2015, p. 2). Hence, it is not surprising that in different countries of the area there seems to be a growing interest in studying the perceptions of teachers as social change agents (Banegas, 2017; Barahona, 2015; Raquimán Ortega, 2008; Sánchez et al, 2018), following a general trend that has developed around the world in the last few decades as an answer to the inequality and power imbalances that can be clearly observed in everyday life, in general, and education in particular (Casey, 2017; Freire, 1970; Zeichner, 1995).

In this context, research in South America has had a focus on teacher education as the instance where these new social change agents can be trained, following a critical-reflective model of teacher education (Molina, 2008). We were able to identify three main areas that due to their nature allow preservice teachers to become critical, socially-responsible agents: action research, reflective practice, and teaching critical thinking skills. These three elements cannot be understood separately from one another, as they all interweave and build upon the others in order to function.

First, action research emerges as a relevant component in the development of reflective, critical teachers through the implications of its methodology: by researching one's own practice new possibilities arise to revise one's beliefs and praxis (Banegas, 2011; Banegas, 2017; Fernández and Johnson, 2015). The importance of action research, and what makes it different from other types of research, is its situated nature, as it depends on the specific context in a specific classroom, whose participants' involvement is central due to the fact that the research process stems from the participants own interests and needs as observed in their practice (Burns, 2005). It is because of this that Banegas (2017, p. 6) advances action research in future educators' initial training, as it can promote context-situated reflection, collaborative learning, and agency. As such, action research can be understood as a form of reflective practice, given how both have at their core the improvement of one's own practice, and they both seem to benefit from the critical analysis of it at the same time. Studies on action research in teacher education in Chile have focused mainly on the practicum process or in teachers who are recently starting their careers (Labra, Montenegro, Iturra and Fuentealba, 2005; Cornejo and Fuentealba, 2008), yet little research has been carried out in the context of English language teaching.

Second, we understand reflective practice as the action of reflecting about one's own actions in the teaching process, which has been documented as occurring with newly in-service teachers as a means of helping them begin their careers, and as support in teachers' organisations (Cornejo and Fuentealba, 2008; Piedra, Hernández and Rodríguez, 2013). A study carried out by Sánchez,

Kuchah, Rodrigues and de Pietri (2018) supports previous evidence about the importance of reflection on the teaching practice, and expands on it by showing how critical reflection helped pre-service language teachers develop perceptions about context-appropriate pedagogies in Brazil. In concrete terms, they found that it was only through the pre-service teachers' reflection process, which included critical appraisals of their teacher-supervisor's performance in the classroom and of their own performance as teachers, that they could identify certain points of complexity which they were later able to address by identifying elements that could boost their students' motivation and understanding in the classroom.

These findings agree with the aims of Kumaravadivelu's postmethod pedagogy (2001) and Freire's ideas (1970) of a meaningful teaching-learning process for all actors involved, with special emphasis on teachers as active subjects in the creation of knowledge and meaning by their deep understanding of the context they live through. Thus, the relevance of reflective practice is threefold: it helps teachers improve their own practice, it is an instance of engaging in critical thinking, and it allows teachers to adapt their practice according to contextual needs.

Finally, studies on reflective practice in the Chilean context are few and they have not focused on its critical dimension, but rather on its benefits as peer support and professional improvement (Cornejo and Fuentealba, 2008). The critical dimension has been peripherally approached from the perspective of the development of critical thinking skills in teacher education. Veliz and Veliz (2018) have illustrated the contradiction that critical thinking skills suppose in the Chilean educational context: on the one hand, they are regarded as a key skill to develop at all levels, while on the other hand, they are scantily cultivated. In their study of teacher educators and postgraduate students, they note that some of the reasons given by the participants for this lack of development of critical thinking skills include a considerable concern with developing students' linguistic skills (at the expense of critical thinking) and a pessimistic view of teacher educators about their students' capacity to develop and engage in critical thinking. These results mirror those of Barahona (2015, p. 163-164) in that teachers understand that

achieving a high level of proficiency in English is not enough to become a good, successful English teacher, forgoing the other exceedingly relevant skills that have been mentioned throughout this text, especially the ability to adapt their practice to their context. Further, Veliz and Veliz's results are relevant inasmuch as they show how unprepared teachers are regarding critical thinking skills during their training years, which we can claim will result in teachers who will put no emphasis on teaching critical thinking skills to their students, lacking said skills themselves. This contradicts the theoretical efforts put into Chilean curriculum, which stresses the importance of teaching and learning critical thinking skills, but that involves unclear, obstructing elements in itself added to the macro structural problems of the entire educational system that hinder the attempts made by some teachers to include critical thinking in their classrooms (Mora, 2013). This evidence supports Barahona's findings (2015), who states that among the contradictions experienced by preservice teachers during their practicum they encountered trouble "every time they exercised their agency and criticised the programme" (p. 146), therefore effectively ending their initiatives to engage in critical thinking activities in their initial career encounters.

In Argentina, Banegas (2011) presses for the involvement of teachers in the construction of education and curriculum through a successful initiative led by teachers and the Argentinian government, which he states would not have been possible without being critical. He claims that reflection and criticism of one's own beliefs is the basis for the responsibility that participants have in the co-construction of education, given the significance of the educational labor and those who take part in it (p. 430). Here we can see how one pivotal aspect of this pedagogy is change in education and society, achieved by an initiative that arises from the ideas and participation of significant agents themselves instead of being imposed uncritically by government policies.

This experience contrasts with what was faced by some preservice teachers in Chile who believed in being social change agents before completing their practicum, but did not hold the same opinion after this process was completed (Barahona, 2015), as this

is the moment where they face the different realities of different schools, most of which do not allow much space for the development of students into good, critical citizens. It is our opinion that more studies with teachers, both preservice and in-service, are needed in order to delve into our context for a broader understanding of Chilean reality, having into consideration that each school is different with its own particular environment, and, according to the British Council, as of the year 2012 there were approximately 40 teacher education programs specialized in English language teaching, each with its own characteristics.

A Necessary methodology

The Democratic Education Workshops, from now on DEW (TED in Spanish for *Talleres de Educación Democrática*), are understood and conceptualized as a continuous training resource that makes use of research as a means to help in the professionalisation and democratisation of the professional practices of teachers and pre-service teachers. DEWs have been implemented with History, Mathematics and Language teachers in the Chilean context, but their occurrence has been uncommon in English.

For all the above mentioned, we understand we are responsible for encouraging critical thinking in safe environments free of any kind of silencing judgment. In this same line is that the DEW, according to Hevia and Ramírez (2001), try to generate knowledge from the analysis of the central role of teachers in the learning of their own students. These workshops aim to develop a reflection and critical awareness based on pedagogical practices, producing object of knowledge and creating an invaluable learning opportunity. DEWs are meant to trigger consciousness of what we call critical knots, which are part of the daily conflicts of any teacher, who acts according to their social, psycho-pedagogical and institutional reference frames. Therefore, we focus on the teacher consciously revealing the critical knots that she or he has experienced, expressing their inside, objectifying why they act in the way they do, and reconstructing alternatives to their actions.

By means of DEWs each individual manages to provide an invaluable view from within the problems. This process is made with small groups of teachers or pre-service teachers. To start this process, they are asked to identify and share with the group the critical knots experienced during their professional process. This stage consists of a series of steps that we conceptualise as: a) description of the knots, b) interpretation, and c) proposal of solutions. The initial step, description of critical nodes, is divided into internal and external description. The first part is based on each of the participants describing an event of a critical knot that they consider relevant as if they were an outside observer of the event; this is carried out by making a description in third person, giving relevant details about what they observed, heard, and how they performed during the event. The second description is made from an internal perspective, in which the participants share relevant emotional elements, highlighting how they felt during the critical knot, and reflecting the reasons for their behavior. This stage of interpretation is open for those who want to share all the emotions and contradictions experienced.

Once all the teachers tell their experiences, the second stage begins. It is here when they collectively choose which of the critical knots stood out from the rest and was most relevant to their practice. It should be noted that each member of the group had the opportunity to give their opinion of everything described so far without any restriction or impediment, and the moderator had the sole task of coordinating the comments but never to guide them, let alone interrupt them. This second stage of interpretation begins when the event is chosen, which will be the center of the reflection. It is highly important that at this stage the socio-psychological and pedagogical rationalities of the selected situation are unraveled and unveiled. In this section, they concentrate on the subject who lived through the selected critical knot to rationalise their behavior and look for the origin of that behavior, not emotionally, but rather the elements that have to do with their professional training to justify their actions.

To finish, the third step is mainly in the direction of finding alternatives that could help with the resolution of critical knots.

These are worked to gather elements of their professional training that would serve them to transform their immediate reality. By these inputs of their training, we understand all those elements that serve to encourage actions of mediation or conflict management; those which assist in the construction of collective or institutional norms to avoid or solve conflicts; and strategies that aim to work on the diversity of individualities inhabiting school institutions. Once solutions appear, with all the elements at their disposal, the workshop is finished.

An additional stage can be included, the *reflection of reflection*, which is based on the collective analysis of the development of the workshop itself, together with the sharing of emotions and reactions that caused them to talk about the critical knots of their professional practice. In the light of the above, we can perceive that the DEW is a way of giving the teacher trainee not only the agency, but the concrete power to decide where to take their education. In this way they can take the wheel, being more than a mere passive observer or an empty recipient, they can be in charge of the process and the position of the supervisor is diluted.

Conclusion

The teaching of English as a Foreign language is a process with multiple factors that not only deals with linguistic elements, but is also shaped by many other different dimensions, such as the environment, the attitudes towards the target language, the role of emotions, culture, etc.. As so, the role of language educators must address and include these factors so as to foster the growth of critical and reflexive individuals. In fact, teachers need to promote reflexive and critical thinking in their students, using other languages to value and learn from other cultures and ways of living. The teaching of languages cannot be reduced to the instruction of discrete elements, neglecting, in turn, all the different cultural and social factors that might allow us to understand and value other people and their cultures. It is partly in teachers' hands to improve both in-class and society relations in order to contribute to social change and justice. We are not just teaching an additional language; the world around us does not remain paused during the process, so

we must become aware of all the injustices of this world. Consequently, teachers as change agents are to undertake the task of improving both in-class and society relations.

Then, it is of paramount importance for teachers to study the relationship between identity and power within the classroom, the concepts of representation and misrepresentation, “safe houses” and above all, critical pedagogy and critical thinking. Taking into consideration that Chile is a country heavily influenced by English and North American (mainly the United States) culture, it is fundamental to promote critical pedagogy and critical thinking. All this, in order to educate both future teachers and students and promote healthy identities, which in turn will have a positive effect in our entire society. As stated before, we strongly believe that the teaching profession is a political endeavour. Therefore, we must certainly address the ideological, political, cultural, and social contexts in which we teach and how discourse is developed. A revolutionary pedagogy and pedagogue cannot be constructed rhetorically; however, it must be translated into a beneficial action, and so into a profoundly revolutionary and transforming practice. Because of this, DEWs take a relevant role as a key tool when educating teachers of English as critical educators and trainers of socially conscious and reflective individuals.

References

- Banegas, D. (2011). Teachers as ‘reform-doers’: Developing a participatory curriculum to teach English as a foreign language. *Educational Action Research* 19(4): 417-432.
- Banegas, D. (2017). Introduction. In D. Banegas (Ed.), *Initial English Language Teacher Education: International Perspectives on Research, Curriculum and Practice* (pp. 1-11). London: Bloomsbury Academic.
- Barahona, M. (2015). *English Language Teacher Education in Chile: A Cultural Historical Activity Theory Perspective*. Abingdon: Routledge.
- Bennett, J., Bennett, M., & Allen, W. (2003). “Developing intercultural competence in the language classroom”. In *Culture*

as the core: Perspectives in second language learning. USA: Information Age Publishing

British Council. (2012). La formación de docentes de inglés en Chile: El desafío de la calidad y la pertinencia. ¿Qué aspectos críticos deben ser cautelados? Seminar in Santiago de Chile. [on line] Available at

<http://piap.cl/seminarios/archivos/1er-seminario/informe-1er-seminario.pdf>

Burbules, N., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences and limits. In Popkewitz, T., & Fendler, L. (eds.). *Critical Theories in Education* (45- 65). New York, NY: Routledge.

Burns, A. (2005). Action Research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 241-256). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Burbules, N., Berk, R., Popkewitz, T. & Fendler, L. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. *Critical theories in education*. New York: Routledge

Canagarajah, S. (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, and critica learning. En B. Norton, *Critical Pedagogies and Language Learning* (págs. 116- 137).

Casey, K. (2017). *I answer with my life: Life histories of women teachers working for social change*. Routledge.

Chahak, S. M., & Basirizadeh, F. S. (2012). The Study of Culture on Foreign Language Teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 522-524.

Cornejo, J. and Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago: Ediciones UCSH.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

DordiNejad, F. y Bakhshi, H. (2010). The Role of Language Ideology in Language Teaching. pp 1-10.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.) *Motivation, language ideraiT and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.,

pp. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning

Dijk, T. A. (2003). *Ideology and Discourse*. Barcelona.

Ellsworth, E. (1992). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. In C. Luke, and J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 90–119). New York: Routledge.

Fariás, M., Cabezas, D. (2015). Identity imposition in EFL textbooks for adult secondary education in Chile. In van de Craats, I., Kurvers, J., van Hout, R. (Eds.), *Adult literacy, second language, and cognition* (pp. 69–88). Nijmegen, the Netherlands: Radboud University

Fairclough, N. (1996). *Language and power* (10th ed.). New York, NY: Longman.

Fernández, M. & Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas* 14(3): 93-105.

Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients*. New York: Anchor.

Guerrero, C., & Quintero, A. (2009). English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: A Constituent of Dominance in English Language Education. *Profile*, 11 (2), 135-150.

Harklau, L. (2000). From the “Good Kids” to the “Worst”. *TESOL Quarterly*.

Herrera-Molina, J. & Portilla-Quintero, B. (2021). Critical Pedagogy Trends in English Language Teaching. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 155-165. Epub August 26, 2021. <https://doi.org/10.14483/22487085.16732>

Ho, Si Thang Kiet. (2009). *Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance*. National University of Singapore.

Hunter, M. (2007). The persistent problem of colorism: Skin tone, status, and inequality. *Sociology Compass*, 1, 237-254.

Kramsch, C. (2003). *Language and culture* (4th ed.). New York, NY: Oxford.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, n° 35(4), 537-560.

Leeman, J., & Rabin, L. (2007). Critical perspectives for the literature classroom. *Hispania*, n° 90 (2), 304-315.

Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., & Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos* 31(2): 137-143.

Lam, E. (2000). L2 literacy and the design of the self. *TESOL Quarterly*, 457-482.

Manzi, J., Meeus, J., & González, R. (2016). Ser “blanco” o “moreno” en Chile. En J. Manzi, & M. R. Garcia, Abriendo las puertas del aula (págs. 515-542). Santiago: Ediciones UC.

Nkealah, N and Simango, J. (2023). Using critical pedagogy in English education: Preparing pre-service teachers for social transformation. *South African Journal of Education*, 90, 69-86.

Norton, B. (1997). Language, identity and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 409-429.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning*. Harlow: Pearson Education.

Norton, B., & McKinney, C. (2010). An identity approach to Second Language Acquisition. *Approaches to SLA*, 73-94.

Norton, B., & Toohey, K. (2003). *Critical Pedagogies and Language Learning*.

Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. In R. Fuentealba y J. Cornejo (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 13-27). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Mora, D. (2013). Pensamiento crítico en el currículum oficial y en los textos escolares. Propuesta didáctica: “La Revolución Industrial” (MA Thesis). Master in Social Sciences Teaching, Universidad del Bio Bio.

Osborn, T. (2006). Teaching world languages for social justice. *Journal of Christianity and Foreign Languages*, 29 (04), 11-23.

Pavlenko, A., and J. P. Lantolf. 2000. “Second Language Learning as Participation and the (Re)Construction of Selves.” In

Sociocultural Theory and Second Language Learning, edited by J. P. Lantolf, 155–177. Oxford, UK: Oxford University Press.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford [England: Oxford University Press

Piedra, D., Hernández, E. and Rodríguez, J. (2013). El estado de la reflexión sobre la práctica de aula. Una muestra por conveniencia de profesores de matemáticas en Bogotá. En Flores,

Rebeca (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, pp. 1497-1504. México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Ramos, M. (2018). El Rol de la Educación y su Contribución en la Construcción de una Sociedad Mejor. *Ensayos Pedagógicos*, 13.1 (forthcoming).

Raquimán Ortega, P. (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 7(13): 73-84.

Reagan, T., & Osborn, T. (2008). *The foreign language educator in Society: Toward a critical pedagogy*. London: LEA Publishers.

Sánchez, H., Kuchah, K., Rodrigues, L. & de Pietri, E. (2018). Pre-service language teachers' development of appropriate pedagogies: A transition from insightful critiques to educational insights. *Teaching and Teacher Education* 70: 236-245.

Shor, I. (2012). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.

Toohey, K. (1998). Breaking them up, taking them away. *TESOL Quarterly*, 61-84.

Veliz, L., & Veliz, M. (2018). An interrogation of the role of critical thinking in English language pedagogy in Chile. *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2018.1456424.

Villalobos, S. (1987). *Origen y ascenso de la burguesía chilena*. Santiago, Chile: Universitaria.

Yeh, S. (2017). Student-Teachers' Perceptions of Second Language Teaching in the CBL Program: Identity Construction and Development. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 21-28.

Zeichner, K. M. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In T Russell and F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 11-24). London: Falmer Press.

Desafiando el discurso fundacionista. El rol de los cuentos en la enseñanza del idioma Inglés en el Primer Ciclo

Bárbara Rasse Gallo

“‘Nkali’ is a noun that loosely translates to ‘to be greater than another.’ Like our economic and political worlds, stories too are defined by the principle of nkali: How they are told, who tells them, when they're told, how many stories are told, are really dependent on power”
Chimamanda Adichie

Durante las últimas décadas, la enseñanza del idioma Inglés ha adquirido gran relevancia en educación parvularia y básica, constituyendo un área de aprendizaje que requiere del desarrollo de habilidades lingüísticas y, a la vez, actitudes que reconozcan y valoren la diversidad cultural y distintos modos de vida (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018). Frente a este contexto, los cuentos, emergen como una estrategia esencial, dada su capacidad para captar la atención y estimular la imaginación de las y los estudiantes, junto con presentar temáticas que invitan “al lector a recrear un mundo imaginario a través de su propia experiencia” (MINEDUC, 2018, p.266).

La literatura se posiciona como un recurso privilegiado, al facilitar el acercamiento a múltiples realidades culturales y fomentar el desarrollo integral de la comprensión y producción lingüística en el aprendizaje de una segunda lengua (Maley, 2001). No obstante, las temáticas y recursos disponibles para la enseñanza del idioma, a menudo se encuentran supeditados a un discurso fundacionalista, que limita las representaciones sociales y culturales, reforzando jerarquías de poder que perpetúan estereotipos inmutables y verdades absolutas, que favorecen una visión homogénea y monolítica de la cultura (Scott, 2001). Este enfoque no sólo margina otras formas de ser, vivir y creer, sino que también privilegia ciertas perspectivas a expensas de la diversidad.

En contextos culturales diversos, se hace imperativo revisar y replantear los métodos, estrategias y contenidos educativos que promuevan nuevas narrativas y que, a través del aprendizaje de un nuevo idioma, se desafíen relatos tradicionales que acentúan subalternidades (Hook, 2014). Cuando los recursos educativos se basan predominantemente en enfoques de culturas dominantes, se reconoce un discurso que interfiere en las experiencias educativas al momento que se restringe la construcción colectiva de significados, lo que resulta en un reflejo escaso de las identidades individuales y comunitarias (Hall, 1997).

Este ensayo, plantea la importancia de los cuentos en educación parvularia y básica, explorando cómo la selección y adaptación de historias, personajes y situaciones que promuevan la representación cultural y la diversidad de identidades, les entrega la oportunidad de desafiar el discurso fundacionalista en el aula. Es, por tanto, una invitación a reflexionar sobre la influencia de las narrativas tradicionales en nuestras prácticas educativas en la enseñanza del idioma Inglés, y en los recursos pedagógicos que empleamos con el fin de garantizar una educación que celebre la representación cultural e identitaria.

El discurso funcionalista

"History has been largely a foundationalist discourse. By this I mean that its explanations seem to be unthinkable if they do not take for granted some primary premises, categories, or presumptions"

Joan Scott

El relato: culturas dominantes y subalternidades

La historia ha sido, en gran medida un discurso fundacionalista, en cuanto los fundamentos que conforman nuestras sociedades y representaciones culturales, no son cuestionados y más bien, se consideran permanentes y trascendentes (Scott, 2001), por tanto, es fundamental comprender que todo lo que conocemos como sociedad, y de la forma en que lo conocemos, es parte de un relato histórico, que ha sido establecido por estructuras

hegemónicas de poder, que posicionan a ciertos grupos como dominantes y a otros como subalternos (Chakravorty, 2003). “En ciertos momentos históricos, algunas personas, tuvieron más poder para hablar sobre ciertos temas que otros” (Hall, 1997, p.25), y estos discursos, convertidos en verdades, no solo crean estructuras de poder entre una sociedad y otra, sino que también imposibilitan que las voces subalternas sean auténticamente visibilizadas (Chakravorty, 2003)

Cuando un discurso establecido excluye o marginaliza otras perspectivas y experiencias, se configuran jerarquizaciones y posicionamientos sociales, que refuerzan la subordinación de culturas e identidades, determinando que una cultura, identidad o pensamiento, tenga mayor validez y reconocimiento que otro (Said, 1985). De la misma manera Adichie (2018), advierte sobre el peligro de narrativas unificadas, que no solo distorsionan realidades complejas, sino que también limitan la comprensión diversa del mundo. Pues, cuando las narrativas tradicionales demarcan las temáticas o parámetros de lo correcto y lo apropiado, consolidan una única perspectiva en detrimento de otras.

En el ámbito pedagógico, es crucial prestar atención a este discurso, que históricamente ha posicionado a sujetos, grupos e identidades, por sobre otras, reproduciendo sus experiencias y perpetuando un relato que establece dominancia y subordinación (Scott, 2001). Desde la docencia, es necesario integrar nuevas miradas y representaciones que, además de promover el encuentro con otras culturas y sociedades, también fomentan la validación de diversidades y sensibilidades en los primeros años de escolaridad. Surge entonces la pregunta, ¿qué sucede en el aula cuando los recursos educativos, en conjunto con las temáticas que éstos respaldan, son conducidos por el mismo discurso hegemónico?

En Chile, la enseñanza del Inglés en los primeros años educativos tiene un énfasis principal en las habilidades de comprensión, por lo que lectura de textos literarios se convierte en uno de los principales recursos para el desarrollo de la lengua, la imaginación y creatividad (MINEDUC, 2012). En la Biblioteca Digital Escolar, según un análisis de los datos descargados de la base

de datos de oferta literaria de agosto 2024 (MINEDUC, 2024) se encuentran disponibles más de 500 títulos para trabajar el desarrollo del idioma Inglés a través de la literatura en educación parvularia y básica, incluyendo cuentos, novelas, poemas, rimas, picture books y audiolibros. Sin embargo, el 98% de estos títulos pertenecen a editoriales estadounidenses, mientras que sólo dos títulos provienen de una editorial chilena. Es decir, que mientras las bases curriculares fomenten el uso de textos literarios para acercar a las y los estudiantes a diferentes culturas (MINEDUC, 2018) al mismo tiempo, los recursos disponibles para docentes y estudiantes, promueven una aproximación predominantemente a sociedades angloparlantes tradicionales.

Garantizar que distintas culturas, representaciones e identidades en los cuentos e historias del aula es fundamental, ya que modelos hegemónicos, al imponerse, privan a niñas y niños de representaciones individuales y comunitarias clave mientras exploran y construyen sus identidades (Adichie, 2018). Temáticas transversales en las niñeces como: la pobreza, las enfermedades, las identidades de género, discapacidades y neurodivergencias resuenan por su ausencia en el relato tradicional y en los recursos disponibles para la enseñanza del idioma. Aún cuando es posible encontrar algunos títulos disponibles sobre estas temáticas, lo común apunta a gustos e intereses estereotipados en las infancias, dejando la gran responsabilidad de abordar la transversalidad y desafiar un discurso histórico de representación y desigualdad social en manos de cada docente.

Es, por tanto, indiscutible que la existencia de un relato único contribuye a la construcción de identidades con una visión homogénea y, con frecuencia, excluyente en lo que respecta al sentido de pertenencia en comunidades y grupos sociales (Chakravorty, 2003). La marginalización de identidades genera subalternidades, y esta falta de representación cultural sistemática, hace que la voz de los grupos subalternos sea prácticamente inaudible en las estructuras de comunicación dominantes (Chakravorty, 2003). Adoptar enfoques pedagógicos que valoren la diversidad y la representación cultural e identitaria, no solo enriquece la diversidad cultural y pedagógica, sino que también

favorece la experiencia personal y colectiva de comunidades (Hall, 1997). Del mismo modo, transformar las estrategias en torno al relato, adaptando y fomentando un currículum representativo que reconozca la multiplicidad de experiencias, sienta las bases para cuestionar, explorar, resistir y reflexionar sobre temáticas que suelen ser reprimidas (Scott, 2001), integrando a aquellos grupos de estudiantes que han sido históricamente excluidos de representación en los recursos pedagógicos.

El rol de los cuentos

*“Telling stories is one of the ways that we can begin the
process of building community,
whether inside or outside the classroom”*

Bell Hooks, 2010

Estética y desarrollo lingüístico

El papel que desempeñan los cuentos en la enseñanza del idioma Inglés en educación parvularia y básica trasciende lo meramente didáctico, como señala Acero (2013), es un recurso que posee una dimensión estética fundamental, capaz de transformar la experiencia en una fuente de emociones satisfactorias y significativas. Además, la utilización de historias en el aula, fomenta la creación de vínculos en el entorno cotidiano, al establecer una conexión entre las sensaciones generadas y las “realidades factuales o imaginarias, sociales y personales a través de tales percepciones” (Mandoki, 2008, p. 49). La literatura ofrece la posibilidad de emplear una amplia gama de estrategias para el desarrollo del lenguaje: la adquisición de vocabulario, junto con estrategias de comprensión auditiva y lectora, el desarrollo de la conciencia fonológica y las primeras aproximaciones a estructuras lingüísticas, son solo algunas de las numerosas oportunidades que surgen al trabajar con cuentos. (Maley, 2001).

Dentro de este marco, Heathfield y Göksu (2019) señalan cómo esta estrategia resulta especialmente refrescante en comparación con metodologías más tradicionales que se limitan al uso del libro de texto como recurso de aprendizaje. Las historias, en

sus distintas presentaciones, no sólo captan la atención de un público variado, sino que también contienen una invitación implícita a ser recontadas, lo que promueve la producción natural de la lengua, lo que se complementa con la expresión corporal y, sobre todo, la creatividad en el aprendizaje.

Asimismo, la estética de la literatura permite que en las infancias se desarrolle un placer que abarca dimensiones interpretativas, basadas en las experiencias individuales de cada niña y niño (Acero, 2013). Esto facilita la creación de relaciones entre distintos relatos, en los que se navega por una multiplicidad de significados. En consecuencia, los cuentos se consolidan como un recurso esencial en la docencia, ya que trascienden su condición de simples narraciones para convertirse en “un conjunto de signos, una estructura de lenguaje que producen significación” (Acero, 2013, p.17) a partir de percepciones y estímulos que contribuyen a la construcción de identidades y realidades culturales propias y cotidianas.

Identidad, representación cultural y experiencias

Es así como se reconoce uno de los componentes más destacados del relato, en su función de representación cultural. A través de la narración de historias, se puede explorar una amplia gama de experiencias humanas, integrando culturas, valores y diversidades, lo que permite que las y los estudiantes se encuentren con personajes, situaciones y conflictos que difieran de su realidad, o, por el contrario, les ayuden a comprender su propio contexto (Hall, 1997). Por otra parte, el trabajar con historias fomenta la formación de comunidad, tanto dentro como fuera del entorno escolar, al proporcionar herramientas para la comprensión del otro y facilitar encuentros culturales (hook, 2010). Estos contextos, donde se pueden discutir y valorar temáticas de relevancia social, ofrecen oportunidades para reclamar identidades y resistir las opresiones que invisibilizan otros contextos culturales (Hook, 2014). Al comprender que “las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él” (Hall, 2003, p.18) se puede, además, apreciar la transversalidad de aprendizajes que ofrece el uso de cuentos en el aula.

Adichie (2018) relata cómo, en su infancia, los cuentos que tenía a disposición eran de origen estadounidense o británico, por tanto, los personajes eran “blancos, de ojos azules, que jugaban en la nieve y comían manzana” (p.5). Cuando comenzó a escribir, sus primeros relatos también trataban sobre niñas y niños que jugaban en la nieve y comían manzanas, a pesar de que, en Nigeria, no había nieve y la fruta común era el mango. No fue hasta que descubrió libros africanos, con diferentes historias y personajes, que pudo verse representada en las narrativas, reconociendo así las similitudes, diferencias y encuentros entre su cultura y otras. De manera similar, Hook (2010) describe como en sus primeros años escolares tuvo el interés de leer literatura de autores negros y llevó a la escuela una lista de textos proporcionada por sus padres. Sus docentes le comunicaron que aquella literatura era considerada inferior, y por tanto, no merecía ser enseñada. Este ejemplo revela no solo un sesgo educativo que prioriza la supremacía blanca en el aula, sino también una privación de relatos esenciales que podrían ofrecer representación e identidad étnica o racial a estudiantes de distintas comunidades.

Asimismo, Scott (2006), explica cómo conceptos o términos que reconocemos y utilizamos comúnmente nacen de la narrativa de nuestra cotidianidad, lo que, a su vez, constituye discursivamente las identidades, ya sea individuales y colectivas. Es decir, dentro de las vivencias que conocemos, es la experiencia la manera en que se conforma nuestra historia como sujetos y el lenguaje el medio a través del cual se presenta esta historia. Scott (2001) plantea cómo Jamaica, una sociedad de personas que no se identificaron a sí mismas como personas negras durante siglos, se posicionó como tal hasta la conformación de un evento discursivo en los años 70, que trajo consigo un concepto identitario por medio del relato. Por otro lado, Said (1978) argumenta cómo, desde Occidente se ha instaurado un discurso estereotipado y peligroso con respecto al Oriente, promoviendo la dominación y poder de una cultura sobre otra. Esta representación, que plantea una imagen de la sociedad en Oriente como irracional, depravada, atrasada y bárbara, ha deshumanizado a toda una sociedad, justificando intervenciones colonizadoras, dominación geográfica y aspiraciones imperialistas. Lo que comenzó como una construcción binaria imperialista, se

convirtió en un relato que consolidó relaciones de poder desiguales, que hasta la fecha resuenan en las dinámicas culturales y políticas contemporáneas en Oriente.

Transformación de la didáctica

*“Stories provide a common thread that can help unite
cultures and provide a bridge
across the cultural gap”*

Paula Stoye

Selección y adaptación de textos

La implementación de cuentos constituye un fenómeno pedagógico complejo, que trasciende la mera adquisición de competencias lingüísticas, para situarse en el cruce entre la didáctica de la lengua, el desarrollo comunicativo y al mismo tiempo promover la representación cultural y la diversidad de identidades.

Por consiguiente, se observa una contradicción entre el discurso intercultural presentado en las Bases Curriculares de Inglés y los recursos a disposición para la enseñanza del idioma, lo que plantea interrogantes fundamentales sobre los mecanismos de representación en el aula. Mientras que 57 países reconocen el Inglés como lengua oficial (SIL International, 2023), menos del 20% se encuentra representado en los materiales didácticos a disposición en la Biblioteca Digital Escolar (MINEDUC, 2024), lo que perpetúa una visión hegemónica de la literatura en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. Desde un enfoque pedagógico crítico, esto implica ir más allá de un instrumento lingüístico; requiere incorporar un trabajo de selección y adaptación de cuentos que reflejen la multiplicidad de experiencias, identidades y contextos culturales que emergen como una estrategia contrahegemónica, capaz de alterar este orden discursivo. La incorporación de realidades tradicionalmente marginadas, presenta la oportunidad de abordar historias con diversos personajes: niñas y niños con enfermedades, discapacidades, infancias indígenas, neurodivergentes, transgénero, migrantes, entre otros, sin que esto entorpezca objetivos lingüísticos (Heathfield & Göksu, 2019).

El proceso de adaptación, lejos de ser una modificación superficial del texto, constituye un acto de reescritura política que aborda el currículum oculto en la enseñanza de otra lengua, mientras que legitima otras voces comúnmente silenciadas en la literatura infantil. Resulta imprescindible que el relato aborde temáticas que problematicen la noción de universalidad en las infancias, por ejemplo: una niña sorda como protagonista, que se comuniquen en lengua de señas; un niño migrante que reconstruye su identidad en un nuevo país; o una niña con cáncer, que afronta las dificultades de una enfermedad. Este tipo de adaptación, no debería alterar la esencia narrativa que convoca la lectura, ni el propósito original de la autora o autor, ya que una niña en silla de ruedas puede resolver un misterio, una niña autista puede ser valiente y enfrentar al villano y un niño migrante puede vivir una aventura mágica con sus amigos. La incorporación de características menos tradicionales en la literatura infantil, rivaliza espacios monolíticos atribuidos a las niñeces y permite cuestionar imaginarios sociales en torno a realidades y vivencias.

Asimismo, es necesario que el uso de cuentos como herramienta pedagógica, esté acompañado de reflexiones que permitan levantar un discurso crítico sobre la historia. Comparar versiones de una historia, analizar tradiciones o escenarios, crear finales alternativos, modificar roles o capacidades de personajes, son tan solo algunas de las actividades que permiten descolonizar el currículum. Al posicionar el aula como un espacio de coautoría, que valide subjetividades e identidades, se cumple con el objetivo didáctico, lingüístico y transversal del relato. Lo fundamental no reside solo en la exposición a narrativas diversas, sino en analizar, cuestionar, debatir o reescribir la historia desde múltiples voces. Este proceso enriquece los recursos de aprendizaje sin caer en reduccionismos ni mensajes forzados, el cuento trasciende su función tradicional y se convierte en una plataforma para la agencia infantil, donde la enseñanza-aprendizaje de la lengua no opera con un fin en sí misma, y se convierte más bien en un medio para articular identidades, resistencias y nuevas formas de interacción e imaginación colectiva.

En conclusión, desde una perspectiva metodológica, el potencial transformador de los cuentos se manifiesta en tres dimensiones interrelacionadas: comenzando con su capacidad para funcionar como artefactos culturales que fomentan la representación de identidades y culturas (Mandoki, 2008); su flexibilidad narrativa que permite múltiples niveles de métodos pedagógicos, desde el análisis crítico de estereotipos hasta la creación colectiva de nuevas significaciones; y tercero, en su poder para generar espacios de enunciación, con la oportunidad de que las y los estudiantes reflejen sus propias identidades en diálogo con el texto. La incorporación de estas dimensiones en la práctica pedagógica, no solo enriquece la enseñanza del idioma desde una perspectiva lingüística, además, ofrece la oportunidad de reinterpretar historias según las particularidades de cada comunidad educativa, lo que fomenta la valoración local, la diversidad de vivencias y construcción de espacios que cuestionen la jerarquización implícita de culturas e identidades dominantes (Heathfield y Göksu, 2019).

Conclusión

“Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign. But stories can also be used to empower, and to humanize”
Chimamanda Adichie

Al ser, nuestra representación como sujetos, construida a partir de la exploración con el entorno (Hall, 2023), es fundamental integrar propuestas pedagógicas que posibiliten la apertura a experiencias literarias que faciliten relaciones entre la propia experiencia y la de otros, con distintos relatos que invitan a navegar en una multiplicidad de significados, los cuales dan vida a nuevas formas de ver y pensar (Acero, 2013). La presentación de relatos que rivalicen con lo hegemónico constituye un método para germinar nuevos discursos que validan diversas formas de subalternidad (Chakravorty, 2003) transformando al aula en un espacio pedagógico de oposición a las normativas colonizadoras.

Comprender la importancia de las historias presentadas en el aula, permite cuestionar una visión única de la experiencia humana, que puede tanto consolidar narrativas dominantes o constituir nuevos significados e identidades (Hall, 2023). Asimismo, cuando se abren oportunidades de exploración y descubrimiento mediante el aprendizaje de un nuevo idioma, no solo se promueven habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión y producción de la lengua, también se desarrolla la reflexión sobre las distintas diferencias y similitudes de una cultura con otra (Baker, 2015, como se citó en Barahona et al, 2024) y por ende, se reconocen experiencias subalternas al mismo tiempo que se celebran y validan. Mediante personajes, problemáticas y contextos que reflejen la diversidad de la vida en comunidad, la docencia contribuye a definir nuevas pautas que nos conforman como sociedad. La exposición constante a la literatura, puede incluso disminuir la tendencia a juzgar a otros, favoreciendo en su lugar actitudes como la empatía y la tolerancia (Baker, 2015, como se citó en Barahona et al, 2024), por lo que no solo se trata de contar cuentos, se trata de conectar con otros mediante historias que representen complejidades culturales y sociales. Por consiguiente, las decisiones pedagógicas en torno a la elección y adaptación del material utilizado en la enseñanza del idioma Inglés, pueden transformar la manera en que se abordan temáticas de sociedades e identidades subalternas, desafiando las temáticas tradicionales y los discursos fundacionalistas establecidos por culturas angloparlantes.

Referencias

Acero, M. (2013). La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/49461/51952893.2013.pdf>

Adichie, C. N. (2018). El peligro de la historia única. *Literatura Random House*

Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62–70. https://www.researchgate.net/publication/271834404_From_cultural_awareness_to_intercultural_awareness_Culture_in_ELT

Barahona, M., Arellano, T., Echeverría, C., Ow, M., y Romero, G. (2024) Promoting the joy of reading and Intercultural Awareness.

https://educacion.uc.cl/htdocs/content/uploads/2024/06/promotingjoyreading_interculturalfinal.pdf

Chakravorty Spivak, G. (2003) ¿Puede hablar el subalterno? Revista colombiana de antropología, 39, 297-364.

<https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>

Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. Representation: Cultural representations and signifying practices, Sage Publications, 1, 13-74.

https://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? Cuestiones de identidad cultural, 17, 13-39.

<https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/lectura-6.pdf>

Heathfield, D. y Göksu, A. (2019). Storytelling for diverse voices. Creating an inclusive school environment, 187.

<https://www.english-efl.com/wpcontent/uploads/pdf/bc/Creating-an-inclusive-school-environment.pdf#page=191>

Hooks, B. (2010). Teaching critical thinking: Practical wisdom.

Hooks, B. (2014). Teaching to transgress. Routledge.

Maley, A. (2001). Literature in the Language Classroom en R. Carter y D. Nunan (Ed.) The Cambridge Guide to TESOL. Cambridge: Cambridge University Press (Pp 180-185). https://ia600507.us.archive.org/24/items/ilhem_20150321_1654/%5BDavid_Nunan%2C_Ronald_Carter%5D_The_Cambridge_guide_t.pdf

Mandoki, K. (2008). Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I (Vol. 1). Siglo XXI.

Ministerio de Educación (2012). Bases curriculares 1° a 6° básico.

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación (2018). Propuesta curricular Inglés Pre Kinder a 4to básico

<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/>

Ministerio de Educación (2024). Base de datos de oferta literaria - Agosto 2024 [Conjunto de datos]. Biblioteca Digital Escolar. <https://bdescolar.mineduc.cl>

Said, E. W. (2002). *Orientalismo*. Debolsillo.

Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 42-74.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202178>

Scott, J. W. (2006). El eco de la fantasía: la historia y la construcción de la identidad. *Revista Ayer*, 111-138. https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/62-5-ayer62_MasAllaHistoriaSocial_Cabrera.pdf

SIL International. (2023). *Ethnologue: Languages of the World* (26^a ed.). <https://www.ethnologue.com>

Formative Assessment through Critical Pedagogy: Situated English Teaching in a 10th Grade Public School Classroom

Paulina Aguirre Alarcón

Introduction

In Chilean public education, English Language Teaching (ELT) is often conceived in terms of economic development, international competitiveness, and standardised achievement (Barahona & Ibaceta-Quijanes, 2025). Classroom practices are shaped by official curricular materials and national assessment systems such as SIMCE, which prioritise results, competition between schools and coverage over other essential aspects of learning (Acuña, Mendoza, & Rozas, 2019); namely, contextual relevance, dialogue, and critical reflection (Barahona, Veliz, & Darwin, 2024). As a result, in Public Chilean schools, assessment is frequently reduced to the administration of summative instruments that measure learning outcomes at the service of the economic system, leaving little space for students' voices and agency. This limited scope of assessment practices does not reflect individual teachers' choices but rather a consequence of structural pressures that limit pedagogical possibilities. As Romero (2022) explains, while some tend to blame teachers and students, framing it as a "people's problem," the real issue stems from the alienation fostered by neoliberalism, which individualises educational challenges and disconnects them from broader socio-economic injustices.

This instrumental approach to assessment reflects a long-standing tradition of using assessment as a mechanism for social ordering and control. Fulcher (2010) describes its use in maintaining societal order, as illustrated in Plato's Republic. For Plato, testing was necessary to select the ideal candidates for leadership; hence, it served to preserve the elite and maintain the stability of a hierarchical, class-based political system (Fulcher, 2010). Similarly, Spolsky (2017) traces the origins of testing to the Chinese Imperial examinations and their later adoption in 1853 for selecting cadets

for the Indian Civil Service. He notes that there was no genuine interest in evaluation *per se*, stating that “its only concern was sorting and selecting a tiny and in theory independent elite” (p. 376).

These historical accounts reveal that assessment is far from a neutral practice from its conception. As Giroux states, schooling practices are inherently ideological, reflecting and reinforcing particular power relations and visions of knowledge (2005, pp. 8-9). From this point of view, formative assessment emerges as a pedagogical action with the potential to subvert dominant forces: when conceived as an ongoing dialogue between teacher and students, formative assessment can foster agency and promote metacognitive awareness (Colby-Kelly & Turner, 2007), and thus, challenge traditional, top-down models of knowledge transmission. Despite this potential, Chilean public school teachers are forced to prioritise summative assessment practices and testing, largely due to the washback effect of standardised testing and institutional pressures for accountability and efficiency (Gysling, 2015).

In this context, Cabezas (2023) rightly asserts that revolutions have never been the main driving force behind schools; however, this recognition prompts us to reclaim our public schools as spaces for transformation, where assessment can work as a political and dialogic act. With this aim in mind, this article examines formative assessment in the secondary public school in Chile through the lens of critical pedagogy (CP henceforth), suggesting that practices such as peer feedback, co-constructed assessment criteria, and journaling in the students’ mother tongue can help shift the focus of ELT education from mere content delivery to fostering critically aware language learners. This is realised by situating formative assessment within Canagarajah's (1999) pedagogical orientations of CP, advocating for classroom assessment as a dialogic, empowering, and contextually relevant process.

Building on this framework, this article explores the tensions and possibilities of applying formative assessment and CP in the public ELT classroom, starting with definitions of both concepts, followed by an analysis of their potential to converge in practice. Next, it discusses how formative assessment is seen through the lens

of CP by providing a detailed sequence of activities of a 10th-grade class in a public school in Chile based on the textbook *High School English 2* provided by the Ministry of Education in 2025 (Corda Ediciones, 2024), **Figure 1**. Subsequently, different challenges and opportunities of application are addressed before moving to the concluding remarks.

Before starting this exploration, it is important to note that, as a practising public school ELT teacher, I do not intend to present a universally applicable model but rather to share a reflective account of a practice that has been relevant in my specific teaching context. Thus, this article is not a comprehensive review but a reflective inquiry, drawing from literature in formative assessment and CP, as well as my experience in the classroom.

Formative Assessment and CP: Possibilities of Convergence and Tensions

Formative assessment and CP emerge from different epistemologies and, when brought together, can reveal both tensions and possibilities, particularly in the public ELT classroom. In the case of formative assessment, Black and Wiliam (1998) define it as the process of using evidence gathered from teaching and learning activities to adapt instruction to meet learner needs. Heritage (2011) further explains that, unlike summative assessments, which judge learning after instruction, formative assessment creates a feedback loop where teachers and students actively work together to develop understanding during the learning process; therefore, its real value lies in being a collaborative and ongoing teaching practice that supports and advances learning as it unfolds. Concerning second language acquisition theory, several approaches have been developed to implement formative assessment. Turner (2012) observes that, as recognition of formative assessment's benefits for supporting learning grows, the literature explores several labels and approaches that share common characteristics. Some examples are Assessment for Learning (e.g., Colby-Kelly & Turner, 2007), Assessment as Learning (e.g., Dann, 2014), Classroom-based Assessment (e.g., Brookhart, 2003), and Teacher-Based Assessment (e.g., Davison & Leung, 2009).

Although they differ in some features, to keep it brief and to avoid rigid categories that can cause relevant learning opportunities to be overlooked, details of these labels are not explained. Instead, this article uses formative assessment as an umbrella term.

In parallel, critical pedagogy (CP) offers a complementary yet distinct standpoint, grounded in the practice of dialogical relationships, where educators and learners teach and learn from each other, sharing the responsibility for a process of mutual growth (Freire, 2005). This pedagogical perspective holds that knowledge is inherently contextual and thus cannot be considered abstract, isolated, or detached from social reality (Freire, 2005). However, as Macedo (2005) reminds us, dialogue should not be mistaken for a method, casual conversation or group therapy session in which participants solely express their problems. An excessive focus on one's lived experiences, he warns, may hinder the development of epistemological curiosity, therewith reducing dialogue to surface-level exchange and limiting the reflective depth required for transformative learning. In this sense, dialogue within CP is an open-ended process of collective inquiry that goes hand in hand with the theorisation of experience. It is not an end in itself, but a means of deepening understanding of the subject matter in its social and political complexity. Along the same lines, hooks' (2009) practical teachings contend that despite that all students have valuable contributions to the class, that does not mean to applaud the capacity for speaking. In a classroom in which dialogue is truly valuable, we all think before we speak, taking active pauses, and hence, silence becomes an active practice.

Building on this dialogical foundation, CP also encourages a critical examination of how knowledge is produced and whose interests it serves, offering key pedagogical orientations that contrast with mainstream educational practices. Although CP does not consist of a uniform set of practices, Canagarajah (1999) outlines key features that inform critical pedagogy in contrast to mainstream pedagogy that often leaves the curriculum unexamined and allows powerful socio-cultural forces to shape our identities, ultimately preserving the dominance of privileged groups. In response, CP proposes that learning should be *personal*, meaning that learners'

backgrounds are essential; learning should be also *situated*, as students are embedded in specific socio-political contexts that influence their lives and thereby the curriculum; learning should be *cultural*, making learning a socially constructed process while we acknowledge that learning approaches are not value-free and often reflect the norms of dominant communities; learning should be *ideological*, requiring teachers to scaffold processes through which students interrogate hidden values, in opposition to supposedly neutral perspectives that align with dominant ideologies; knowledge should be *negotiated*, rather than preconstructed, through dialogue and collaboration between teachers and students; and finally, learning should be *political*, adopting a critical orientation that recognises how knowledge is shaped by dominant social groups, often excluding the perspectives of marginalised communities.

Despite their distinct theoretical foundations, when analysing these conceptualisations, we can identify a potential for convergence between formative assessment and CP, depending on how each perspective is interpreted and implemented. Firstly, both view learning as a socially situated process, where understanding emerges through interaction rather than transmission. Secondly, they both have listening as a tenet, not merely as a strategy, but as an ethical stance that values students' voices. Thirdly, each perspective invites us to consider the broader social and political contexts that shape learning and influence students' experiences. Moreover, when formative assessment is implemented critically, it can foster metacognition and learner autonomy, aligning with critical pedagogy's emphasis on developing epistemological curiosity and agency. Both perspectives also place the role of the teacher as a facilitator and co-learner who engages students in a collaborative process of inquiry, resisting rigid, top-down educational models by valuing flexibility, dialogue, and responsiveness to diverse ways of knowing. Conversely, integrating these perspectives can reveal significant contradictions within the public school context. For example, how can teachers engage in meaningful feedback dialogues with students when the official curriculum is too specific and focuses greatly on grammar and vocabulary outcomes? Also, to what extent can critical learning, especially learning that challenges dominant ideologies, be

meaningfully assessed using conventional school standardised grading systems? Moreover, how can public school teachers balance prioritising situated learning with the demand for students to reach a B1-level, as defined by the Eurocentric CEFR, an instrument that prevents such situated learning? While these questions are complex, the tensions they present also create space for pedagogical experimentation. A critically informed approach to formative assessment might help shift the focus from prioritising correcting metalinguistic errors to co-constructing meaning in relevant and empowering ways for students.

Formative Assessment Through Critical Pedagogy: A 10th Grade Classroom-Based Account of ELT

According to Canagarajah (1999), teachers should critically interrogate the hidden curricula of their courses. In the Chilean context, while the explicit curriculum (Ministerio de Educación, 2016) appears to focus on grammar, vocabulary, and communication skills, it often carries underlying values and ideologies that shape students' identities. This is particularly evident in the textbooks provided by the Ministry of Education. For instance, the 10th-grade English textbook (Corda Ediciones, 2024) has a unit on global warming, promoting individual actions to address this serious problem, namely, taking shorter showers, planting a tree, or recycling; all of these actions are presented as neutral and universally applicable solutions, without questioning the systemic causes of environmental degradation. In this sense, as Apple and King (2019) contend, the school plays a key role in reinforcing inequality by teaching a hidden curriculum that normalises existing social hierarchies and supports the dominance of powerful classes. This can also be seen in the vocabulary instructed by the book, such as “renewable energy”, “reduce population”, “reuse items”, and “take long showers”, again, framing the issue as one of individual responsibility, effectively obscuring the accountability of major polluting industries and global corporations, the dominant powerful classes. Given the ideological framing of environmental issues in this material, it is crucial to examine how classroom content reinforces or challenges dominant narratives. Therefore, considering the convergence between

formative assessment and CP, and drawing on Canagarajah's (1999) orientations on CP, I decided to apply formative assessment strategies to work with a text from the 10th-grade book in ways that encourage situated practices, dialogic interactions, political relevance, and learner agency. It is important to note that the scope of this work is the exploration of formative assessment through the lens of CP, so for a broader perspective on the Ministry of Education textbooks, an account can be found in Birkner and Cortés (2024).

To start navigating this tension, I used the textbook content not as a definitive source of information, but as a basis for critical dialogue. Formative assessment strategies, such as reflective questioning, peer feedback, open-ended language tasks, co-constructed assessment criteria, and journaling in the students' mother tongue, were key to this process. These tools provided me with data on both students' growing understanding of vocabulary and the ideological assumptions embedded in the material.

The following sequence, **Figure 1**, represents activities implemented in 3 classes (4.5 chronological hours total) in a 10th grade using the textbook given by the Ministry of Education in 2025 (Corda Ediciones, 2024), additional questions, and regular elements, namely, whiteboard, timer and markers. It is important to note that the additional questions provided were designed following formative assessment and CP perspectives. **Figure 1** details the planning step, a description of the step, and an explanation that illustrates the convergence between formative assessment and CP. Although the experience was not planned using a particular English language teaching method, a methodological tool that guided my planning was pre-reading, while-reading, and post-reading for its convenience and flexibility to work with texts. Additionally, the activities presented in the sequence do not follow a particular timeframe, as they were modified based on students' feedback and participation during the sessions.

Sequence of activities

Pre-reading 1 Introducing the topic.	Students answer and discuss their experiences in pairs: <i>-What environmental issues have you noticed around you?</i> <i>-Who is most affected by these issues?</i> <i>-What do you think causes these problems, and who might be responsible?</i>	Activating prior knowledge and initial questioning gives insight into students' baseline understanding. Also, the questions prompt the discussion of experiences at home, following the orientation of CP that learning should be situated in the large political and social context.
Pre-reading 2 Students scan the text to look for unfamiliar words.	More connected to language use, students look for words they are unfamiliar with or are curious about. Then, working in pairs, define them together. Afterwards, they write them on the whiteboard to share them with the class.	Instead of working with the vocabulary activities of the book, students choose words they are unfamiliar with or are curious about, while taking responsibility for sharing that knowledge with the rest. This approach helps teachers to gain insight into students' language gaps and interests while allowing learners to practise agency by expressing their language needs. Moreover, defining words as a class reveals how students interpret meaning and negotiate understanding.
While-reading Students read the text and answer questions. They also create 2 more questions.	Using the strategy "Think-Pair-Share", students answer: <i>-Who is expected to change?</i> <i>-How are individuals being blamed for systemic environmental problems?</i> <i>-Whose voices are missing (e.g., corporations, governments, marginalised communities)?</i> As part of their collaborative work, each pair also formulates two additional critical questions they consider necessary to fully understand or challenge the text's treatment of the issue.	This step provides teachers with valuable insight into students' ability to critically question texts and express diverse viewpoints. The strategy think-pair-share supports a continuum of formative assessment: students begin by reflecting individually, engaging in self-assessment as they formulate initial thoughts; then, through dialogue with a partner, they refine and expand their ideas, to receive scaffolding before speaking in public with the whole class; finally, by sharing with the whole class, they encounter diverse perspectives and engage in collective meaning-making. This process promotes deeper understanding and helps students address their learning gaps while fostering key components of a CP perspective, such as agency, responsible dialogue, and critical thinking.
Post-reading 1 In groups, students choose one of two tasks.	Students choose one of two tasks. 1. Write a letter to the authorities to change a policy, fund a project, or address a community concern. 2. Design a campaign proposal initiative to raise awareness about the environmental issues caused by big industries. Before starting, we co-constructed the criteria needed to complete each task successfully. Some of the criteria elements were introduced by me, and students then defined the levels of achievement. For example, they decided that the language clarity category should assess language that is sufficient to understand the message, not perfect language. This was discussed in Spanish. In the grey cell below, you can find a summary of the criteria for both tasks.	By co-constructing the success criteria together, students gain clarity on learning goals and self-monitor their progress, while also democratically shaping the standards that guide their work. Through peer review and feedback loops, learners receive immediate commentary that helps refine their ideas, and in doing so, classmates become co-teachers in a flattened classroom hierarchy. The interest groups mapping exercise reveals each student's grasp of systemic power dynamics (informing targeted instruction) and also draws attention to whose voices are included or excluded, fostering critical inquiry into structures of authority. Finally, students' choices of tasks inform students' interests and possible strengths, and empower learners to engage with issues meaningful to their experiences, reinforcing agency and relevance in the classroom.
Summary of the Criteria Write a letter to the authorities - Identification of the issue and its local impact -Identification of the people involved (e.g. interest groups and communities) -Evidence (data, people's testimonies, affected groups) -Specific requests -Clear, firm, and respectful tone to advocate for change, effectively communicating urgency -Each member of the group has a role (research, design, testimonies) -Language Clarity Action Campaign Proposal -Identification of the issue and its local impact		

	-Identification of the people involved (e.g. interest groups and communities) -Evidence -Campaign goal -Engagement Strategies (e.g. events, short videos, posters, etc.) -Timeline and materials -Each member of the group has a role (research, design, testimonies) -Language Clarity	
Post-reading 2 Students individually reflect as a journaling exercise.	Students reflect in their mother tongue or English (their choice) using the following prompts: 1. <i>How did your classmates' ideas, stories, or examples deepen or challenge your own? (peer perspective)</i> 2. <i>Which part of the sequence of activities was the easiest and hardest for you? (process reflection)</i> 3. <i>What did you learn about power and responsibility, considering both the topic of the classes and your role as a writer/organiser in your community?</i> 4. <i>What material are you engaging with to learn more about this topic? Any documentaries, books, or articles you would like to engage with or recommend to your class?</i>	Each prompt provides a low-stakes opportunity to see students' evolving understandings and misconceptions, supplying the teacher with actionable insights for the following sessions. Prompt 1 helps students monitor their learning by comparing their ideas with their peers' contributions, surfacing new insights or questions. Prompt 2 invites learners to self-assess their process, identifying where they felt confident and where they would benefit from extra support or scaffolding. Prompt 3 encourages critical reflection on power, privilege, and agency, asking students to examine their positionality as part of their community. Prompt 4 fosters epistemological curiosity to develop intellectual tools to apprehend and comprehend the object of knowledge. Furthermore, it encourages metacognition by asking students to think of the type of materials they prefer to use for learning. Finally, students writing their reflections in either English or their mother tongue deepens both formative assessment and CP. From a formative-assessment perspective, inviting learners to use their strongest language ensures they convey their ideas more accurately, giving teachers clearer diagnostic data on students' evolving understanding. From a CP standpoint, on the other hand, affirming students' home language empowers their cultural and linguistic identities, challenges the dominance of English in academic spaces, and democratises the classroom by valuing diverse voices.

Figure 1

Activity sequence implemented over three 10th-grade ELT classes using the 2025 Ministry of Education textbook, formative assessment strategies, and critical pedagogy (CP) principles. The sequence includes planning details, activity descriptions, and explanations illustrating the convergence of formative assessment

and CP. Time allocated to each activity was adapted based on student feedback and participation.

Challenges and Opportunities of Application

This section discusses different challenges and opportunities of application of the convergence between formative assessment and CP in my context, ranging from limitations of the curriculum, the role of the textbook, school testing practices such as institutional exams, time allotted to work with the students, and the professional autonomy within institutional frameworks.

Currículum

The 10th-grade curriculum comprises 16 learning objectives, each accompanied by several learning indicators. For instance, the first objective is already overspecific and is further broken down into nine detailed indicators of expected learners' behaviour, as in "learners express quantity, for example, there is little communication..." (Ministerio de Educación, 2016, p. 104). Additionally, the curriculum also mandates the inclusion of particular grammatical content; in the case of 10th, this includes reported speech, adverbs of frequency, correlative conjunctions, and the past perfect tense, among others (Ministerio de Educación, 2016, p. 29). These requirements, all together, can feel overwhelming for teachers and students, as they demand compliance with highly specific elements that may not always align with the realities of the classroom. On a positive note, the document promotes cross-curricular connections, encouraging interdisciplinary collaboration with other subjects and making connections to students' mother tongue. Similarly, it supports the inclusion of diverse cultural materials, including multimodal texts, which can help address the situated needs of each class. In this regard, Caro and Peña-Sandoval (2024) propose the curricular nuclearisation model, which does not discard official guidelines but instead empowers teachers to reorganise content around socially relevant problems, thus increasing contextual relevance. This model can be exemplified in the case discussed in this article: when addressing the textbook's individualistic framing of climate change,

I redesign activities to foster systemic critique. Such adaptations align with the nuclearisation model's emphasis on transforming prescribed content to foster critical inquiry.

The Textbook

Even though students can still learn to engage critically with the textbook and adopt an empowering role by questioning its content, lesson planning can get time-consuming. Many of the activities in the textbooks are ideologically biased, for instance, as observed with the case of the environmental issues unit mentioned in this work. Hence, to adopt a critical perspective, I often have to design additional or alternative tasks to address these limitations, and most of the time, I have to find texts and materials from other sources, which demands time and effort that is scarce due to my contractual conditions as a public school teacher. While this often results in richer and more meaningful learning experiences, it can also lead to teacher burnout, especially when institutional constraints, such as rigid schedules, being in charge of several levels, little planning time, the number of students in the classroom, and standardised assessments, leave little room for flexibility. Despite these challenges, students have responded positively, often expressing surprise or frustration when they identify that the textbook deals with issues with a very narrow framing. Also, having worked with this system for some time, my experience has helped me adapt the textbook more easily than in the past and create additional resources focused on different socially relevant issues that are occasionally appropriate for other classes.

School Testing Practices: Institutional Exams

One of the main challenges is the institutional exam, a standardised testing practice conducted once at the beginning and then at the end of a semester. It is applied across all levels, from 3rd to 12th grade, and administered simultaneously for all classes. This exam follows a traditional summative format where students work individually under strict conditions, e.g., seating arrangements to prevent cheating. Accordingly, the limitations of this approach lie in its lack of opportunities for group work, the absence of immediate

feedback, and the constraints of a traditional pen-and-paper test format. However, since I am responsible for designing the English tests for my levels, I try to enhance the conditions for critical reflection and offer students some degree of autonomy, while still adhering to the structural requirements of institutional testing. Hence, the English institutional exam currently consists of two sections: reading and writing. Students first read a text and then answer a writing task connected to the reading so they can analyse the information and express their opinions, thus applying theory and practice about a relevant issue. To support expression, optional vocabulary is provided for students who have trouble articulating their ideas under these restricted conditions. Along the same lines, their mother tongue can be used to support complex ideas or culturally specific expressions they consider lack a direct translation; in this case, my Chilean, Peruvian, and Venezuelan students use Spanish, while my Brazilian student uses Portuguese. Regarding the topics of the exam, these are based on the areas students have previously expressed curiosity about. To lower possible test anxiety, the format includes a section where students can choose a task to complete for an extra point, not considered in the grading scale; for example, illustrating something or answering an open-ended question related to the test topic. The focus is not on grammar or vocabulary accuracy, but rather on expressing themselves through drawings or less structured writing. In the past, I used to include one extra task, but students suggested including more options. While the institutional format remains a constraint, these adaptations reflect an effort to align summative practices with the principles of formative assessment using a CP perspective.

Time to work with the students

In the 10th grade addressed in this article, I see my students twice a week for two pedagogical hours each session, which means three chronological hours a week. This frequency and time are sufficient to engage with content critically without losing continuity, as the regular contact helps sustain the learning atmosphere to work collaboratively and take intellectual risks, as transformative practices require. However, in other levels, e.g. in 11th and 12th grade, I only have one session per week (one and a half chronological hours a

week). This time is often reduced further due to other school-wide curricular activities. As a result, the quality of the learning experience is diminished, and using formative assessment from a CP perspective becomes significantly more challenging. In those cases, I must design materials from scratch, selecting texts relevant to students' interests and adapting them to match their language proficiency. It is not impossible, but it is more demanding for both the teacher and students, and at times it seems less meaningful, as evidenced by the quality of the dialogue being more on a surface level.

Autonomy Within Institutional Frameworks

The head of the school and the head of the curriculum and instruction unit of the school place a high level of trust in my professional judgment. As a result, they do not micromanage my work and have never questioned the texts I select for the institutional exams or my classes, provided that I align with the national curriculum. This trust empowers me to make pedagogical decisions essential for meaningful learning based on my students' needs. Moreover, this support allows me to integrate formative assessment practices more consistently and purposefully into my teaching. To illustrate this, I have the freedom to co-construct evaluation criteria with my students and design some of the assessments with them. Therefore, with flexible oversight, I can use assessment to evaluate performance, inform instruction, and respond to students' evolving understandings. This contributes to a classroom environment where mistakes are seen as opportunities to learn, as evidenced by the students being more likely to take intellectual risks. In this way, institutional trust creates the conditions necessary for assessment to be formative and aligned with the principles of CP within the institutional framework of a public school.

Conclusion

This article has explored how formative assessment, when implemented through CP, can transform the classroom into a space for reflection, dialogue, and political agency. Rather than reinforcing

dominant ideologies or narrow achievement measures, the convergence between formative assessment and CP can help students question socially accepted assumptions and engage with knowledge as a socially situated practice. Key strategies include reframing feedback as dialogical, using tasks to invite critical thinking and co-constructing assessment criteria. Additionally, encouraging students to use their mother tongue, such as Spanish or Portuguese, in the case of this account, supports more accurate expression, especially for complex or culturally specific ideas, while also providing teachers with clearer insights into student understanding. In doing so, formative assessment and CP together help reclaim public schools as spaces where responsible expression is practised and diverse voices are genuinely valued.

On the other hand, while formative assessment aligned with CP can open meaningful pedagogical spaces for transformative practices, the public school remains a public school, an institution shaped by policies, hierarchies, and socioeconomic demands. The changes made may not radically transform society in the immediate term, particularly in settings like public schools, wherein teachers and students are forced to operate following strict rules and curricular expectations. Along these lines, I recognise that my public school context, despite its challenges, offers a favourable environment that makes these perspectives applicable and relevant, since I have relative autonomy in test design and freedom to use the materials appropriate for my students according to the information provided by them through formative assessment practices within CP. In the same vein, the constant creation and adaptation of materials can cause teacher burnout and require class time to be implemented effectively, especially with frequent lessons. Therefore, it is urgent to acknowledge that the ability to implement critical, formative assessment may be limited or even unfeasible in traditional educational contexts. For all these reasons, the public school institution needs radical reforms to make meaningful learning emerge, starting with a less rigid curriculum and a greater emphasis on classroom-based assessment practices rather than standardised testing.

For future research inquiries, formative assessment within CP can potentially inform practice across different disciplines in public schools. Also, fostering collaboration with teachers of other subjects, such as History, Maths, and Spanish, among others, can prompt the design of shared learning units that critically address cultural and social issues within the curriculum. This kind of cross-disciplinary work could strengthen the role of education in questioning dominant narratives and empowering students to think and act differently within the world they inhabit. Additionally, considering the focus of this work on students' agency, it would be valuable for future accounts to observe and register students' perceptions of the collaborative work with their peers and teachers.

Ultimately, while the path is complex and marked by contradictions, formative assessment through CP remains a powerful way to make the act of learning more humanising, responsive, and transformative.

References

Acuña, F., Horvitz, M., & Rozas, T. (2019). El hechizo del SIMCE: *Sobre cómo ocultar la competencia escolar en nombre del aseguramiento de la calidad de la educación*. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 54–70. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2019.55633>

Apple, M. W., & King, N. (2019). Economics and control in everyday school life. In *Ideology and curriculum* (4th ed., pp. 45–61). Routledge.

Barahona, M., & Ibaceta-Quijanes, X. (2025). Chile, English in. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of World Englishes*, 1–14. <https://doi.org/10.1002/9781119518297.ewo00302>

Barahona, M., Veliz, L., & Darwin, S. (2024). Introduction – Exploring avenues for the transformation of teaching and learning English in Chile. In L. Veliz, M. Barahona, & S. Darwin (Eds.), *Critiquing the teaching and learning of English in Chile: Challenges and opportunities for transformative practice* (pp. 1–9). Routledge. <https://www.routledge.com/Critiquing-the-Teaching-and-Learning-of-English-in-Chile-Challenges-and-Opportunities-for-Transformative-Practice/Veliz-Barahona>

Darwin/p/book/9781032750453

Birkner, V., & Cortés Seitz, T. (2024). ELT textbook adaptation as a tool for social justice in disadvantaged schools: Empowering marginalised students. In L. Veliz, M. Barahona, & S. Darwin (Eds.), *Critiquing the teaching and learning of English in Chile: Challenges and opportunities for transformative practice* (pp. 171–185). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003482550-15>

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5–12

<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>

Cabezas Bravo, D. (2023). Educación popular en Chile (2011–2021): Desde el encontrarse hasta la construcción de soberanía educativa. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 21(29), 21–47.

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.

Caro, M., & Peña-Sandoval, C. (2024). Nuclearización curricular, reflexiva y contextualizada como respuesta a la estandarización en Chile. *Educación y Sociedad*, 45(1), e284670. <https://doi.org/10.1590/ES.284670>

Colby-Kelly, C., & Turner, C. E. (2007). AFL research in the L2 classroom and evidence of usefulness: Taking formative assessment to the next level. *The Canadian Modern Language Review*, 64(1), 9–37.

Corde Ediciones. (2024). *Texto del estudiante idioma extranjero inglés 2° medio SM* (1st ed.). SM S.A.

Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>

Davison, C., & Leung, C. (2009). Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL Quarterly*, 43(3), 393–415.

<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00242.x>

- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.
- Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. Hodder Education.
- Giroux, H. A. (2005). *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and education's challenge* (2nd ed.). Paradigm Publishers.
- Gysling, J. (2015). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812>
- Heritage, M. (2011). Formative assessment: An enabler of learning. *Better: Evidence-based Education*, Spring, 18–19.
<https://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/FA-Heritage-an-enabler-of-learning.pdf>
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.
- Macedo, D. (2005). Introduction. In P. Freire, *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., pp. 11–35). Continuum.
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa de estudio: Inglés 2° medio* (ISBN 978-956-292-602-7). Unidad de Currículum y Evaluación.
<https://www.curriculumnacional.cl/recursos/programa-estudio-ingles-2-medio>
- Romero, G. (2022). The neoliberal blow to English language teaching: Deconstructing the Teacher Academy program in Chile. In A. Jalalian Daghigh, J. Mohd Jan, & S. Kaur (Eds.), *Neoliberalization of English language policy in the Global South* (pp. 15–34). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-92353-2_2
- Spolsky, B. (2017). The history of language testing. In E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment* (3rd ed., pp. 375–384). Springer.
- Turner, C. E. (2012). Classroom assessment. In G. Fulcher & F. Davison (Eds.), *The Routledge handbook of language testing* (pp. 65–78). Routledge.

Section 2

Introduction to Section: Diálogos Globales

Diego Cabezas

In an era defined by the convergence of digital technologies and resurgent authoritarianism, the teaching of English as a foreign language finds itself at the epicenter of profound ideological struggles that transcend national boundaries. Section 2, "Diálogos Globales," presents an urgent and necessary expansion of the theoretical framework introduced in Section 1, bringing together seminal voices from critical pedagogy to examine how English language education operates within, and potentially against, the machinery of global domination.

This section represents a crucial pivot in our collective understanding of English language teaching in Chile and beyond. While Section 1 established the local foundations and challenges of critical English pedagogy within Chilean contexts, Section 2 situates these concerns within broader global patterns of power, resistance, and social transformation. The contributions gathered here, from internationally recognized scholars like Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, and Ira Shor, illuminate how the seemingly neutral act of language instruction has become a contested terrain where competing visions of humanity, democracy, and social justice collide.

Peter McLaren's opening chapter, "Surplus Fascism and the Post-Digital Apocalypse," serves as a clarion call that demands our immediate attention. McLaren's analysis of post-digital fascism reveals how contemporary authoritarian movements have weaponized digital infrastructures to normalize hatred and manufacture consent for oppression. His concept of "surplus fascism" demonstrates how fascist ideologies now circulate through algorithmic systems, creating what he terms "affective publics" bound not by reason but by manufactured fear and resentment. For English language educators, McLaren's analysis is particularly crucial

because it exposes how digital platforms, increasingly central to language learning, have become vehicles for spreading nationalist mythologies and anti-democratic sentiment.

The implications for English language teaching are profound and disturbing. When educational content is filtered through platforms designed to maximize engagement through outrage and polarization, the classroom becomes what McLaren describes as an "intellectual crypt" where "students are not taught but entombed." His warning about "aerosol patriotism" and "mandated patriotic education" speaks directly to contemporary efforts to sanitize curricula and eliminate critical perspectives from language education. For Chilean educators working within systems influenced by global educational policies, McLaren's analysis provides essential tools for understanding how seemingly neutral pedagogical technologies can serve imperial interests.

In Giroux's contribution in particular, teachers emerge not as passive transmitters of linguistic skills but as transformative intellectuals who help students read both the word and the world, clearly following the teachings of Paulo Freire. His work exposes how neoliberal common sense works to depoliticize education, hollowing out the public sphere and reducing teaching to technical delivery and students to consumers. Against this backdrop, Giroux calls for a renewed understanding of critical pedagogy as a form of civic engagement and public intervention, where English classrooms become spaces to question authoritarianism, challenge market-driven logics, and imagine democratic futures. For us, Chilean educators, navigating policy regimes shaped by global neoliberal agendas, Giroux offers both a language and a horizon for reclaiming English teaching as a project of collective emancipation.

Building upon McLaren's post-digital critique, Michael Apple's contribution, "Critical Pedagogy in Action: Transforming Education, Challenging Oppression, and Building Hope," offers both diagnostic insight and practical resistance strategies. Apple's theory of the hidden curriculum reveals how English language textbooks and materials function as vehicles for cultural imperialism, naturalizing Anglo-American supremacy while

marginalizing local knowledge systems. His analysis demonstrates that the question is never simply what knowledge we teach, but whose knowledge gains legitimacy and who benefits from particular curricular choices.

Apple's work is particularly relevant for Chilean contexts where English instruction has often been justified through economic arguments about global competitiveness and social mobility. His critique exposes how such instrumental approaches to language education can paradoxically reinforce the very inequalities they claim to address. When English is presented as a neutral tool for accessing global opportunities, educators inadvertently participate in what Apple calls the "selective tradition", the process by which dominant groups determine which knowledge counts as legitimate while systematically excluding alternative perspectives.

The theoretical framework is further enriched by Ira Shor's exploration of Paulo Freire's enduring legacy in "Paulo Freire's Legacy: Critical Pedagogy and the Global Pursuit of Liberation." Shor's chapter demonstrates how Freire's pedagogical principles remain vitally relevant for contemporary English language education, particularly in contexts where students have internalized negative self-images as a result of colonial and neocolonial educational practices. His analysis of the "banking model" of education, where knowledge is deposited in students as if they were empty vessels, provides a powerful critique of traditional language teaching methodologies that prioritize mechanical repetition over critical consciousness.

For English language educators in Chile, Shor's emphasis on dialogue, critical consciousness, and the recognition of students as "creators of history" offers transformative possibilities. His work suggests that language learning can become a process of conscientização, critical awakening, rather than mere skill acquisition. This approach is particularly important in Chilean contexts where English has often been associated with elite privilege and where students from working-class backgrounds may feel alienated from language learning experiences that fail to validate their lived experiences.

The global dialogues continue with Loreto Abarza's contribution on "Critical Pedagogy and the Challenges of Uncertainty in Education," which adds essential nuance to these international perspectives. Abarza's work acknowledges that critical pedagogical approaches must grapple with the complexity and ambiguity that characterize contemporary educational environments. Rather than offering simplistic solutions, her analysis encourages educators to embrace uncertainty as a generative space for critical inquiry and collective problem-solving.

Complementing these international perspectives, the section includes crucial interventions by Chilean scholars who bring decolonial and Latin American perspectives to bear on English language education. Cristian Sánchez's chapter, "La Mirada Descolonizadora en el Campo de las Lenguas Extranjeras en Chile," provides essential context for understanding how colonial patterns of domination continue to operate within contemporary language education policies. His decolonial analysis reveals how seemingly progressive initiatives to promote English language learning can perpetuate epistemic violence by privileging European and North American ways of knowing while marginalizing indigenous and local knowledge systems.

Miguel Farías's "Reflexiones sobre la Decolonialidad" extends this analysis by examining how decolonial theory can inform pedagogical practice in English language education. Farías's work is particularly valuable for Chilean educators because it demonstrates how global theoretical frameworks can be adapted and applied to specific national and regional contexts. His emphasis on developing approaches "arraigada en la idiosincrasia propia de las comunidades latinoamericanas" (rooted in the idiosyncrasies of Latin American communities) provides a crucial counterpoint to universalizing tendencies within both mainstream and critical pedagogical discourse.

Perhaps most significantly, this section features Malba Barahona's comprehensive analysis, "Critical Pedagogy: A Path to Humanization," which serves as both theoretical synthesis and practical guide for implementing critical pedagogical approaches in

English language education. Barahona's work is particularly valuable because it directly addresses the central question that motivates this entire volume: "Can Teaching English in Chile Contribute to Social Justice?" Her analysis demonstrates that the answer to this question depends entirely on how English is taught, by whom, and in service of what broader social and political projects.

The challenges identified throughout Section 2 are formidable, yet this section also offers hope and practical strategies for resistance. The international dialogue format demonstrates how educators across national boundaries can learn from each other and develop collective responses to shared challenges. The integration of decolonial perspectives from Chilean scholars shows how global theoretical frameworks can be adapted and applied to specific local contexts. Most importantly, the consistent emphasis on critical consciousness and collective action throughout these contributions suggests that English language education can indeed become a force for liberation rather than domination

Surplus Fascism and the Post-Digital Apocalypse¹

Peter McLaren

In the great furnace of the post-digital world, fear and rage are no longer mere emotions but raw materials smelted into algorithms of hate. These algorithms, wielded by techno-savvy demagogues, have been transmuted into golden idols of grievance, drawing the disaffected and the enraged into echo chambers of perpetual indignation. Here, the market of attention reigns supreme, each click, each share, each outrage amplifying the spectacle of division.

Like modern-day alchemists, far-right actors manipulate the digital ether, distilling insecurities into potent brews of paranoia. These potions are imbibed by ‘affective publics’—online mobs bound not by reason, but by the intoxicating logic of fear. The result is a grand disorder, a chaos by design, where disinformation thrives, breeding shadow-worlds of manufactured enemies. Teachers become indoctrinators, historians become heretics, and the study of race and oppression becomes a crime against the purity of nationalist myth.

Across the wastelands of this post-digital sphere, figures like Ron DeSantis rise, conjuring illusions of benevolent slavery, rewriting history with Orwellian audacity. The notion that the enslaved ‘benefited’ from their bondage is not an aberration but a calculated spell, designed to reshape the past into an acceptable fable. Yet truth, as filmmaker Spike Lee reminds us, is the foundation of love for a nation—its light, not its darkness, should guide us.

The social media machinery, a vast and relentless automaton, normalizes the unthinkable through repetition and reframing. What was once an extremist whisper now becomes the soundtrack of the everyday. Strategies once reserved for the dehumanization of immigrants are now repurposed to vilify educators, intellectuals, and

¹A previous version was published in *Transformar la educación: Reflexiones compartidas* / coord. por Belén Sáenz Rico de Santiago, Laura Benítez Sastre, María Isabel Galvín Arribas, 2025, págs. 157-166

the bearers of inconvenient truths. Anti-teacher bias is no accident but a byproduct of algorithmic curation, a mechanism that feeds on selective exclusion, inflammatory spectacle, and the monetization of hatred.

This is post-digital fascism—a movement reborn in the cybernetic dawn, clad not in the uniforms of the past but in memes, livestreams, and networked communities. It is a hydra-headed entity, morphing as needed, perpetually disseminating the illiberal, the racist, the supremacist, all under the guise of populist grievance. It thrives by replacing truth with expedience, history with myth, democracy with the mirage of strongman salvation.

Fox News, its great oracle, does not merely broadcast but transfigures. It spins a fascist ontology, weaving it seamlessly into the ideological architecture of Trumpism, rendering its horrors mundane. Trump, in turn, steps beyond the temporal, presenting himself as eternal—the Chosen One, the Messiah of aggrieved whiteness, the vessel of retribution. In his shadow, his followers bow, their eyes fixed eastward on Putin and Orbán, drawn by the magnetic pull of authoritarian dreams.

Trump's promise is not of renewal, but of ruin—an America re-forged in the crucible of vengeance, stripped of its democratic sinews, its soul surrendered to the specters of the past. 'I am your retribution,' he proclaims, offering indictment as sacrament, grievance as gospel, fascism as fate.

Against this rising tide, there must be a counter-alchemy—a post-digital pedagogy forged in critical social ontology, one that resists the siren song of algorithmic enslavement. We must build, not a community of division, but of ethical critique, a framework for post-digital collective education that does not flinch from history's weight, but bears it forward. The future is unwritten, but if we do not act, it will be authored by the architects of our destruction.

The digital ether has become a battlefield, an ever-churning tempest where currents of hate, fear, and rage collide in relentless,

self-sustaining tempests. In this post-digital age, where the swarm reigns supreme, the far-right has learned to ride the storm, mastering the dark arts of circulation—trolling, doxing, and the algorithmic alchemy of outrage. Though the final battle has not yet been lost, the tide tilts in their favor.

Civil society, once anchored in the tangible world of institutions and discourse, now drifts in the shifting sands of networked technologies, where the far-right casts its spell—whispering siren songs of ethno-nationalism, white supremacy, and anti-globalist dread. Their manifestos rise like wildfire in the wind, fanned by the normalisation of digital platforms that amplify their reach, their vitriol spreading in fractal patterns, embedding themselves in the neural pathways of the young.

They have reinvented themselves as the warriors of a new age, digital crusaders battling the so-called ‘woke’ leviathan, their victories measured not in truth but in virality. The battlefield is not confined to cyberspace. The venom spills into the streets, into policy, into history’s bloodstream. Fascism, long thought vanquished, stirs once more, awakened by the intoxicating fusion of hate and technology. The web, once envisioned as a place of liberation, has become a loom upon which they weave their dark tapestry. And we can no longer look away.

In the words of Stephen Albrecht, Maik Fielitz and Nick Thurston, (2019, p. 10) it is becoming alarmingly clear that

Our technical era is intermedia and digitally driven – one in which old and new interact – and our intermedia tools run software that allows multiple simultaneous user-tool and user-user interactions with ‘glocal scope’.... This connectivity makes the online and offline responsive to one another, and their growing augmentation makes them increasingly interdependent.... For those post-digital far-right actors leading the current resurgence, intermedia systems are not neutral communication tools. Rather, they are a catalyst for highly social processes and

forums where political opinions are created, expressed and practised. These media are mediating politics. They connect larger audiences more quickly and widely, allow for autonomous spreading, circumvent regional and national restrictions, can host parallel channels that range from open access to the encrypted, and use overlapping frames, feeds and windows to keep politics, digital citizenship and users' personal lives in constant contact.

In the alchemical crucible of the post-digital age, fear, sex-laden narratives, and precision-engineered rage are transmuted into the lifeblood of algorithmic hate—a currency that digital networks eagerly trade upon, luring audiences into their ever-tightening grip. In the hands of far-right architects and techno-savvy political actors, these algorithms become instruments of manipulation, plucking at the raw nerves of insecurity, shaping restless online "affective publics" into chaotic, self-perpetuating forces within the frenzied marketplace of the attention economy (Mintzer, 2020). Here, where time itself is rationed by the ruthless logic of engagement metrics, the battle is not for truth but for dominance over the fleeting gaze of the scrolling masses.

In this dense fog of information, a new counterpublic sphere has emerged—not one of resistance, but of reaction, where the far-right forges its own digital republic of grievance. Their rallying cries now center on the demonization of educators, the dismantling of Critical Race Theory, and the rewriting of history itself—one in which the scars of slavery are recast as blessings in disguise. Florida's Governor Ron DeSantis has declared, without shame, that the enslaved derived "benefit" from their bondage, citing skills like blacksmithing as evidence. This grotesque revisionism, enshrined in Florida's education standards, twists historical violence into a perverse narrative of self-improvement (Niemeyer, 2023).

In response, Spike Lee, ever the truth-teller, delivered a clarion call in a CNN interview: *"You learn to love America by learning the truth—the good, indifferent, and bad."* But in the far-right's algorithmic empire, where lies travel faster than facts, the question

remains: Will truth still have a place in the ever-shrinking windows of our collective attention?

The socio-technical architecture of social media has become a vast and insidious factory of perception, where the once unthinkable is slowly rendered mundane, and contempt—carefully engineered—transforms into common sense. Just as anti-immigrant sentiment along the Mexico-U.S. border has been meticulously cultivated through repetition, reframing, and the weaponization of fear (Ekman, 2019), so too has an ambient hostility toward teachers taken shape in the algorithmic undercurrents of the digital sphere.

This machine of manufactured bias operates with ruthless efficiency. Stories—often half-truths, distortions, or outright fabrications—proliferate across platforms, their sheer volume conferring legitimacy. Teachers, once the bedrock of civic education, are rebranded as ideological adversaries. In-group victimization fuels grievance, while out-group stereotyping paints educators as indoctrinators, threats to parental authority, or sinister agents of a nebulous "woke" agenda. Emotional manipulation becomes both method and spectacle, a steady drip of outrage engineered for maximum engagement, monetized through the perpetual churn of clicks, shares, and incendiary headlines.

Algorithms sharpen these divisions, clustering users into self-reinforcing echo chambers where misinformation metastasizes. Mainstream news is not merely repurposed but *re-contextualized*—twisted, amended, and injected with sensationalist poison to make xenophobia, resentment, and paranoia seem not only natural but necessary. And at the heart of this digital war machine lies the greatest trick of all: the creation of imaginary enemies, so grotesque and villainous that their vilification feels not only justified but imperative.

Through this technological alchemy, social media does not merely reflect reality—it remakes it, scripting new antagonists and feeding the fires of righteous fury. In this spectacle, teachers have become the latest scapegoats, their reputations bartered for

engagement, their profession recast as a battlefield in a war they never enlisted to fight.

The most virulent strains of digital fascism have yet to fully mature, but the soil in which they grow is already rich with grievance, deception, and the algorithmic amplification of hate. We stand at a precipice, and the time to act is vanishing quickly. If history has taught us anything, it is that the power of scapegoating—so easily dismissed in its early stages—can become the furnace in which entire societies are forged anew, often into something monstrous.

The rise of the Nazi Party in 1930s Germany was not a sudden event, nor was it inevitable. It was cultivated, brick by brick, through the slow normalization of hatred, the construction of enemies, and the systematic erosion of truth. And yet, that machinery of destruction was built without the accelerants of today's digital infrastructure, without the viral speed of misinformation, without the relentless churn of social media's outrage economy. What once required years of propaganda can now be accomplished in days, spreading like wildfire across platforms designed not to inform, but to enrage.

The stakes could not be higher. The power of today's technological affordances is not just in their ability to devastate individuals or communities—it is in their potential to rewire entire nations, to radicalize populations at scale, to bring forth horrors that history had warned us never to repeat. And if we fail to act swiftly, if we underestimate the seductive pull of algorithmic hate, we may soon find ourselves not merely recalling the past but reliving it—only this time, at digital speed.. I am using the term 'post-digital' after Maik Fielitz (2019) to identify

Begin block quotation

the blurring line between digital and actual life. It is a technical condition that followed the so-called 'digital revolution' and is constituted by the naturalisation of pervasive and connected computing processes and

outcomes in everyday life, such that digitality is now inextricable from the way we live while its forms, functions and effects are no longer necessarily perceptible. This ‘naturalisation’ has been accelerated by the growth in computing power, internet-enabled mobile devices, the low participation barriers to internet culture, as well as the push within that culture towards an emphasis on mass postproduction and compressed expression in the form of content (textual, audiovisual, etc.) that is made to circulate widely.

End block quotation

Post-digital fascism is not merely a resurgence of old hatreds; it is a mutation, a rebranding of authoritarian nationalism by populist leaders who have mastered the dark arts of digital warfare. With surgical precision, they weave a tapestry of racist, white supremacist, and illiberal narratives, embedding them into the very logic of our networked society. Truth, once an intersubjective agreement, has been supplanted by instrumental reasoning and technocratic rationality, repackaged and disseminated across a sprawling ecosystem of internet forums, shadowy communities, and viral misinformation hubs.

These digital demagogues have perfected the art of grievance, positioning themselves as warriors against a corrupt political elite while stoking fears of immigration, economic displacement, and the erosion of a once-mythic national identity. In the U.S., they lament the supposed dilution of Anglo-American Christian heritage, decry globalism as the great eraser of America’s former greatness, and call for the dismantling of NATO alongside the abandonment of Ukraine. Sena Eksi (2021) aptly describes how digital media has become the battleground for extremist propaganda, a force capable of reshaping populist movements into powerful, transnational far-right currents. What was once a broad, ideologically flexible populism has now been subsumed by racist policy platforms, where digital infrastructures serve as both megaphone and incubator for radicalization.

Jan-Werner Müller (2016) dissects populism as a moralistic vision of politics in which a singular, "pure" people are pitted against a corrupt elite. Populist leaders do not simply claim to represent their supporters; they claim to be the *only* legitimate voice of the people. And in the hyper-mediated digital landscape of Web 2.0—where participatory culture, algorithmic curation, and perpetual outrage fuel an ever-churning cycle of hate—their message metastasizes at alarming speeds. The structural inequalities that underpin these platforms provide fertile ground for perceptual manipulation, ensuring that far-right agitators, ensnared within the very social media architectures they exploit, perpetuate their own imprisonment.

Maik Fielitz and Holger Marcks (2019) illuminate this paradox brilliantly, revealing that today's networked masses, much like Marx's proletariat, carry within them the means to dismantle the very structures of digital fascism that ensnare them. And yet, they are simultaneously the engine of their own manipulation—amplifying, accelerating, and entrenching the forces that imprison them. White Christian nationalism, as it manifests today, thrives on this digital scaffolding, relying on an architecture of "organizing without organizations"—a decentralized, self-replicating web of fear, conspiracy, and misinformation that renders traditional counter-strategies obsolete.

In this landscape, truth is not merely contested—it is drowned. The sheer volume of lies, the speed of their transmission, and the sophistication of their digital distribution overwhelm fact-based interventions, leaving us to grapple with an urgent question: Can a society survive when its shared reality is no longer merely fractured, but deliberately weaponized?

This passage provides a sophisticated analysis of how digital technologies have facilitated the evolution of contemporary fascist movements, particularly through the intersection of race, social media, and authoritarian populism. It highlights how racism has been platformed and technologized, creating new mechanisms for racial subjugation that operate within the internet's attention economy. The use of memes, digital blackface, and racialized humor

demonstrates how online spaces are not neutral but are instead structured by power dynamics that reinforce white supremacy under the guise of play and irony.

Fielitz and Marcks' concept of *post-organisational fascism* is particularly striking, as it reframes contemporary fascism not as a movement directed by hierarchical institutions, but as a cultural phenomenon that thrives in the participatory chaos of social media. This decentralization makes digital fascism more insidious and pervasive—self-replicating through algorithms, echo chambers, and user-driven manipulation rather than traditional propaganda structures. The idea that the "masses are manipulating themselves" suggests that digital fascism is no longer dependent on a singular Führer figure but instead flourishes through networked interactions, viral misinformation, and a shared sense of existential threat.

The incorporation of *palingenetic ultranationalism* (Griffin, 1991) into this framework is critical. The idea that far-right movements mobilize around a perceived need for national rebirth—often framed in terms of white European citizens being "replaced"—explains why contemporary digital fascism is obsessed with extinction narratives. These fears are calibrated to create a siege mentality, fostering a reactionary backlash that justifies illiberal politics in the name of survival.

By linking these insights to concepts like *cyber-fascism* and *broadband terrorism*, the passage underscores how digital infrastructures provide an ideal environment for fascist discourses to proliferate globally. The paradox of freedom of expression being weaponized to facilitate authoritarianism is another key insight—social media platforms, originally conceived as tools for democratic engagement, have instead become breeding grounds for reactionary politics.

What makes this analysis especially compelling is its refusal to reduce fascism to a single actor or ideology. Instead, it presents fascism as a political rationality that manifests through cultural practices, digital architectures, and discursive formations. This aligns with Acker's (2018) argument that contemporary fascism is

not merely a result of far-right organization but is instead an emergent property of new communication structures that subtly reshape societal perceptions.

The implications of this analysis are profound. If digital fascism is not simply the work of organized hate groups but is instead embedded within the very logic of social media, then countering it requires more than just de-platforming extremists. It necessitates a fundamental restructuring of how digital communication operates—challenging the algorithmic amplification of hate, disrupting echo chambers, and fostering digital literacies that can inoculate users against manipulation.

In this light, digital fascism is not just a political threat but an existential one—reshaping not only governance but the very conditions of social reality. The question remains: Can liberal democratic societies respond effectively when the infrastructure of public discourse itself has been co-opted by illiberal forces?

The digital landscape has become a shadowed theater, where the specters of old hatreds find new masks, and the ghosts of supremacies past flicker across pixelated screens, reanimated in the neon glow of the internet's restless gaze. Here, racism is no longer bound to parchment laws or whispered conspiracies—it has been alchemized into the currency of attention, transfigured into the language of memes, the sly humor of trolls, the insidious repetition of digital blackface. Within this ever-churning coliseum of content, the architecture of online spaces bends not toward neutrality, but toward the gravitational pull of power, reinforcing hierarchies under the veneer of play, irony, and feigned detachment.

In this new order, fascism does not wear a uniform nor march in disciplined lines—it thrives in the tangled wilds of decentralized networks, scattering spores of ideology into the fertile chaos of social media. Fielitz and Marcks name it *post-organisational fascism*, an entity without a single master, a hydra whose heads multiply with each retweet, each algorithmic nudge, each viral contagion of misinformation. The old tyrants needed pulpits and podiums; the new ones whisper through code, through comment sections,

through the invisible hand of engagement metrics. The masses, once led by demagogues, now march to the rhythms of their own echo chambers, shaping their chains even as they rattle them in defiance.

At the heart of this digital maelstrom lies a fever dream of rebirth—what Griffin called *palingenetic ultranationalism*. It is the cry of a wounded beast, convinced that its extinction is imminent, its once-mighty dominion besieged by outsiders. It is a myth spun of old fears and new technologies, urging its followers toward a manufactured peril, a siege without walls, a war waged in the realm of perception. And in the glowing embers of these extinction narratives, a reactionary fire burns—a force that sees illiberalism not as a creeping shadow, but as salvation, as the final barricade against the tides of imagined erasure.

Thus, digital fascism does not need a throne, for it is a mist, a virus, a song hummed so often that it becomes the only melody left in the air. It is not shackled to leaders or manifestos, but woven into the architecture of the very platforms that claim to be neutral. It is a specter with a thousand faces, waiting in the glow of a screen, lingering beneath a laughing emoji, whispering through the endless scroll.

By linking these insights to concepts like *cyber-fascism* and *broadband terrorism*, the passage underscores how digital infrastructures provide an ideal environment for fascist discourses to proliferate globally. The paradox of freedom of expression being weaponized to facilitate authoritarianism is another key insight—social media platforms, originally conceived as tools for democratic engagement, have instead become breeding grounds for reactionary politics.

To push this analysis further, we might consider exploring:

- The role of *platform capitalism* in facilitating digital fascism. How do the business models of major social media companies (profit-driven engagement, algorithmic recommendation systems) contribute to the amplification of these ideologies?

- The *gamification* of extremist ideologies, particularly through "meme warfare" and troll culture, which create an atmosphere of detachment and ironic participation that can shield individuals from recognizing their complicity in fascist rhetoric.

- The paradox of *free speech* in digital spaces—how liberal principles of open discourse are being weaponized to enable illiberal and authoritarian movements.

If digital fascism is not simply the work of organized hate groups but is instead embedded within the very logic of social media, then countering it requires more than just de-platforming extremists. It necessitates a fundamental restructuring of how digital communication operates—challenging the algorithmic amplification of hate, disrupting echo chambers, and fostering digital literacies that can inoculate users against manipulation.

In this light, digital fascism is not just a political threat but an existential one—reshaping not only governance but the very conditions of social reality. The question remains: Can liberal democratic societies respond effectively when the infrastructure of public discourse itself has been co-opted by illiberal forces?

To confront this existential threat, we must forge an *anti-fascist post-digital critical pedagogy*, one that does not merely react to the tides of digital fascism but actively dismantles its very foundation. This resistance demands not withdrawal, not retreat into a digital-less utopia, but the forging of new sensibilities, new habits, and a policy matrix designed to combat the viral spread of online hate. Like Marx's proletariat, who possess the power to become the gravediggers of capitalism, we too can refuse complicity in digital fascism—not by silence, but by constructing a counter-universe in which the architects of hate are identified, challenged, and held accountable.

Pedagogical Implications

Here in the US the MAGA cult preaches an aerosol patriotism steeped in willful amnesia—a studied forgetfulness that erases the country's bloodied genesis in the genocidal attacks on indigenous

peoples. It demands a counterfeit reverence, a coward's creed, the sort of spectral nationalism where history is not recalled but revised, where truth is not confronted but chloroformed.

Such mandated "patriotic education" embalms history in a frozen orthodoxy, a dark alchemy that transforms the classroom into an intellectual crypt. Here, students are not taught but entombed, interred beneath a mausolocacy ruled by the dead—white men long turned to dust yet still dictating the terms of memory. Within this sepulcher of scripted recollections, truth is but a ghost, democracy a forgotten whisper, courage a relic, justice a mirage glimpsed through the veils of sanctioned deceit.

This doctrine does not educate; it indoctrinates. It is an unholy covenant sworn not to truth but to political expediency, a servile genuflection before dogma so shopworn it reeks of mothballs and Jim Crow. It is history shackled and gagged, made to march backward into the gauzy hallucination of a "great again" America—the rancid dreamscape where the past is not studied but sanctified, where ignorance is not an affliction but a virtue, and where the only crime is to remember.

People forget that engaging American history with a critical approach was a tough battle, and the successes of that battle are being rolled back by Trump's administration. Popular education and critical pedagogy was mostly established in North America through the writings of Paulo Freire. Critical pedagogy is not bound by the walls of academia; it breathes wherever injustice is named, wherever the silenced find a voice, wherever the struggle for liberation demands its own vocabulary. When a marginalized group cannot find its suffering mirrored in existing critiques, when there is no language that speaks to their pain, their resistance, or their hope, then their very story—their own lived reality—becomes part of the evolving history of critical pedagogy. Nobody can claim ownership of critical pedagogy. People need to share their own struggles and that means writing about them, sharing with others through essays, videos, podcasts, and other means. Criticisms of critical pedagogy are part of the evolution of critical pedagogy.

This pedagogical struggle is not limited to the humanities or schools of education. A biology student investigating the role of insulin in diabetes may find the science pristine, yet untouched by the shadow of social inequality—the disproportionate impact of diabetes on the poor, the racialized barriers to medical care, the pharmaceutical industry’s grip on life itself. Here, critical pedagogy steps in, demanding that education not merely describe the world but interrogate the power that shapes it.

Wherever individuals witness injustice and seek to expose it, wherever they gather to share their experiences and teach one another how to resist, critical pedagogy flourishes. It is both a theoretical framework and a lived practice, a space where students and professors alike find tools to question, disrupt, and reimagine. It is the forge where debates take shape, where teachers ask not just how to teach but what histories their curriculum is designed to obscure. In this space, memory is weaponized against forgetting, and learning becomes an act of defiance.

Critical pedagogy is not a doctrine with preordained answers, nor is it a neatly packaged methodology waiting to be applied. It begins not with theory, but with action. One does not awaken to critical consciousness in the abstract; it is forged in struggle, sharpened through the practice of justice itself. We do not become critically aware and then act—we act, and through action, deepen our understanding. Society is not a static force that molds us into submission; we shape it even as it shapes us.

In the vast and unruly landscape of critical pedagogy, each scholar turns to their own compass—drawing from the theorists who resonate with their struggles, their histories, their convictions. No single voice holds dominion over this work; the path is lined with many.

Every critical writer has priorities. And lives in the hope that he or she will make a sufficient difference to turn the tide. Every critical writer’s struggle is both a moral stand and a call to history—a refusal to let injustice go unchallenged. Every critical writer chooses their battleground: to illuminate, to warn, to press the

weight of truth against the machinery of aggression. The hope that writing, speaking, podcasting, debating can bend the arc of justice, even by the smallest degree, is what keeps the work urgent, necessary, and alive.

Critical pedagogy is not bound by the walls of academia; it breathes wherever injustice is named, wherever the silenced find a voice, wherever the struggle for liberation demands its own vocabulary. When a marginalized group cannot find its suffering mirrored in existing critiques, when there is no language that speaks to their pain, their resistance, or their hope, then their very story—their own lived reality—becomes part of the evolving history of critical pedagogy. Nobody can claim ownership of critical pedagogy. People need to share their own struggles and that means writing about them, sharing with others through essays, videos, podcasts, and other means. Criticisms of critical pedagogy are part of the evolution of critical pedagogy.

This pedagogical struggle is not limited to the humanities or schools of education. A biology student investigating the role of insulin in diabetes may find the science pristine, yet untouched by the shadow of social inequality—the disproportionate impact of diabetes on the poor, the racialized barriers to medical care, the pharmaceutical industry's grip on life itself. Here, critical pedagogy steps in, demanding that education not merely describe the world but interrogate the power that shapes it.

Wherever individuals witness injustice and seek to expose it, wherever they gather to share their experiences and teach one another how to resist, critical pedagogy flourishes. It is both a theoretical framework and a lived practice, a space where students and professors alike find tools to question, disrupt, and reimagine. It is the forge where debates take shape, where teachers ask not just how to teach but what histories their curriculum is designed to obscure. In this space, memory is weaponized against forgetting, and learning becomes an

I stand in admiration of every teacher and every parent who resists, who refuses to bow to the ideological hostage-taking of

current educational initiatives under the Trump administration. For in their defiance, there is still hope. And in their struggle, a flicker of justice yet remains. I am optimistic but not hopeful. And therein lies the difference. Yes, there is a difference—a chasm wide and deep.

Optimism is a stance, a way of seeing the world with clear eyes yet refusing to surrender to despair. It is the recognition that struggle has always been part of the human condition, that history is a long and uneven battle between justice and oppression. Optimism allows me to believe that resistance is never futile, that even in the darkest moments, acts of defiance matter.

Hope, on the other hand, carries an expectation—a belief that things will turn out well in the end. And that, I cannot afford. Hope is fragile, too easily shattered by the weight of reality, by the relentless march of history that so often bends not toward justice, but toward ruin.

I am optimistic because I know that resistance continues, that there are those who refuse to be silenced, who push forward even when the odds are against them. But I am not hopeful, because I have seen how power consolidates, how fascism does not simply disappear but mutates, adapts, survives. I have watched as lies take root more quickly than truth, as cruelty is normalized, as the lessons of the past are ignored in favor of comforting illusions.

No, I do not hope for a happy ending. But I remain optimistic in the fight itself. Because the fight is where dignity resides. Optimism has sparked conversations on what it means to be human in the apocalyptic rubble of today's post-digital technoverse and the current crisis of the Capitalocene. And the conversation continues.....

Notes

This article draws significantly from the following:

McLaren, P. (2023). Are We Creating the Postdigital Digital Foundations of Fascism?: Pedagogical Wanderer Be Ye Herefore

Warned!. *PESA Agora*. <https://pesaagora.com/columns/are-we-creating-the-postdigital-digital-foundations-of-fascism/>

McLaren, P. (2022). Post-Digital Fascism and the Escape from Freedom: Critical Pedagogy and the Struggle for an Anti-Fascist Counterpublic Sphere. *PESA Agora*.

<https://pesaagora.com/columns/post-digital-fascism-and-the-escape-from-freedom/>

References

Acker, Antoine. (2018). How Fascism Went Digital: A Historian's Perspective on Bolsonaro's Victory in Brazil. *Geschichte der Gegenwart*. November 7. As retrieved from: <https://geschichtedergegenwart.ch/how-fascism-went-digital-a-historians-perspective-on-bolsonaros-victory-in-brazil/>

Albrecht, Stephen, Fielitz, Maik and Nick Thurston. (2019). Introduction. *Post-Digital Cultures of the Far Right*. Transcript Open. As retrieved from:

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783839446706-001/html?lang=en>

Ekman, M. (2019). Anti-immigration and racist discourse in social media. *European Journal of Communication*, 34(6), 606–618. As retrieved from

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0267323119886151>.

Fielitz, M., & Marcks, H. (2019). Digital Fascism: Challenges for the Open Society in Times of Social Media. *UC Berkeley: Center for Right-Wing Studies*. Retrieved from

<https://escholarship.org/uc/item/87w5c5gp>

Griffin, Roger (1991). *The Nature of Fascism*. Pinters Publisher Ltd.

Griffin, Roger (2000) Interregnum or endgame? The radical right in the 'post-fascist' era, *Journal of Political Ideologies*, 5:2, 163-178,

Jandrić, P. (2021). The postdigital challenge of critical educational research. In C. Mathias (Ed.), *The handbook of critical theoretical research methods in education* (pp. 31–48). Routledge.

Jandrić, P. (2019). We-think, we-learn, we-act: the trialectic of postdigital collective intelligence. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 275–279.

Matamoras- Fernández, Ariadna (2020). ‘El Negro de WhatsApp’ meme, digital blackface, and racism on social media, *First Monday*, Volume 25, Number 1. January 6. As retrieved from: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/10420/8325> doi: <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v25i1.10420>

Mintzer, Ally. (2020) Paying Attention: The Attention Economy. Berkeley Economic Review. March 31.

<https://econreview.berkeley.edu/paying-attention-the-attention-economy/>

Mullhall, Joe (2018): A Post-Organisational Far Right? In: Hope Not Hate. Available online at

hopenothate.org.uk/research/state-of-hate-2018/online-radicalisation/post-organisational-far-right/.

Müller, Jan-Werner. (2016). *What is Populism?* Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Paxton, Robert O. (1998). The Five Stages of Fascism: The Journal of Modern History, Vol. 70, No. 1. (Mar., 1998), pp. 1-23.

Niemeyer, Kenneth. (2023). DeSantis says Black people benefited from slavery by learning skills like 'being a blacksmith.' Business Insider (India). July 24. As retrieved from:

<https://www.businessinsider.in/politics/world/news/desantis-says-black-people-benefited-from-slavery-by-learning-skills-like-being-a-> Turner, Fred. (2019). Machine Politics: The rise of the internet and a new age of authoritarianism. Harper’s Magazine.

<https://harpers.org/archive/2019/01/machine-politics-facebook-political-polarization/>

Critical Pedagogy: A Path to Humanization

Peter McLaren

The Complexity of Critical Pedagogies

I'm going to provide some brief comments about critical pedagogy, with particular focus on the work of Paulo Freire. I hope these remarks will be useful. To begin, let me give you an overview of critical pedagogy. It is important to note that a critical pedagogy must be understood within the context of plural pedagogies. We should not only talk about critical pedagogy in a singular form, but rather refer to critical pedagogies, as they emphasize different contexts and social relations. For instance, some critical pedagogies center on gender relations, others examine the intersection of gender, race, and class, while some focus on class itself, analyzing its strategic role in relation to other antagonisms within capitalism. Therefore, the field encompasses a variety of critical pedagogies, each bringing a distinct perspective. I generally take a broad approach and use the term critical pedagogy as an umbrella under which these other pedagogies are situated. For instance, I regard critical race theory not as a subset of critical pedagogy, but rather as part of the same family.

In the United States, there has been a significant political attack on critical race theory and critical pedagogy. Many governors from states that voted for Trump in the 2020 election have introduced bills that support banning specific books and enforcing restrictive ways of teaching U.S. history—particularly the history of slavery, Jim Crow laws, the Civil War, and ongoing racial relations. Some of these bills mandate that American history be taught by only highlighting the positive aspects of the nation's story; effectively whitewashing it. This version of history portrays the U.S. as a Christian nation of European immigrants, erasing the histories of systemic racism, settler colonialism, and Indigenous peoples' rights. Teachers who attempt to discuss these issues openly could lose their teaching licenses or face lawsuits from parents. Critics of the U.S. are now labeled as unpatriotic or even as communists; they are

accused of trying to teach students to hate their country and replace it with a socialist government.

The Role of Paulo Freire in Critical Pedagogy

While many critical educators identify as socialists, my position is that critical patriotism is essential. Loving one's country includes acknowledging its faults. Any nation that wishes to progress in its relationships with its diverse peoples must, at its core, be self-critical. Such self-criticism reflects maturity—a willingness to confront problems and the readiness to grow and transcend limitations. If we shy away from addressing the darker aspects of U.S. history, we fail in our duty as critical citizens—citizens who love their country and who believe it holds potential for positive contributions both within and beyond its borders.

Paulo Freire embodies the moral structure and key principles of critical pedagogy. His work and practices serve as the foundation for what we now recognize as critical pedagogy. I'd like to share some insights from an interview I conducted for *Tikkun*, where I discuss Freire's ideas in further detail. It's important to recognize that Freire's work should not be treated as a religious text—although his thinking is certainly influential, we must avoid treating it as dogma. Nonetheless, Freire's contribution remains foundational to any discussion of critical pedagogy.

Freire recognized that oppressed learners had internalized deeply negative images of themselves—images that had been imposed by the oppressor. These learners often felt powerless to make changes in their own lives or to act as agents of historical change. In the U.S., many conservative governors fear that identifying white people as oppressors will make white students feel guilty. This is often referred to as white fragility. However, this concern becomes laughable when compared to the everyday struggles of students of color—particularly African American and Indigenous students—who have faced systemic inequities since the country's founding. This comparison illustrates the contradiction in the narrative that positions white students' discomfort in discussing history against the lived realities of oppressed groups.

Freire designed learning environments that allowed students to examine the limits and possibilities of their existential circumstances, frequently shaped by traumatic experiences. Critical consciousness, the goal Freire sought, required rejecting passivity and instead fostering a spirit of dialogue. Through dialogue, students could identify the contradictions embedded in their lived experiences, reaching new levels of awareness as active participants rather than passive objects of history. This process mirrors Marx's concept of alienation, encouraging individuals to recognize their potential as creators of history, rather than just passive recipients of it.

Freire's critique of "banking education," where knowledge is deposited in students as if they were empty vessels, is well-known. He challenged the notion that education is merely the accumulation of information. Rather, we must ask critical questions: What do we learn? What counts as knowledge? Whose interests are being served? These are vital questions in education, and Freire opened the door to asking them.

In my experience, North American students tend to connect with Freire's critique more quickly than students from other countries. When I taught in China, for example, students often asked, "Why are you spending time asking students to share their life experiences? You're the expert, Professor McLaren. Just tell us your ideas. Couldn't you put them on the board or use a PowerPoint?" However, by the end of the course, my students came to appreciate Freire's approach. I had the privilege of translating *Pedagogy of the Oppressed* into Mandarin for the latest edition published in mainland China.

Freirean education differs fundamentally from a top-down delivery of facts or theories to be memorized. Instead, it's about engaging with the material world critically—analyzing it in ways that empower learners. I call this protagonistic knowledge. For oppressed individuals, the world feels like something that has already been written. They see themselves as being excluded from it. Freire's critical consciousness is protagonistic because it invites learners to re-engage with and rewrite the world, not as passive recipients, but as agents of change.

Freire's concept of reading the word and the world highlights the close connection between language and the material world. The two are not separate but are intertwined in the very fabric of our social relationships. The critical questions Freire poses are: Whose interests are served by these relationships, and how can we reshape them to benefit the oppressed? For Freire, becoming critically conscious is synonymous with humanization—the process of becoming fully human. This transformation enables people to actively participate in the creation of history rather than simply submitting to its inevitability.

Freire's pedagogy is based on dialogue and mutual learning, where both educator and student work together toward shared goals. Unlike mere conversations, this approach recognizes the potential for educational relationships to produce revolutionary knowledge. The path to revolutionizing society, according to Freire, begins with revolutionizing our thinking. Yet, to change the way we think, we must also change society itself. All human development—ideas, actions, and relationships—is fundamentally a social activity born out of collective labor. Freire's thinking is grounded in the idea that process and outcome are inseparable, and this is the essence of critical consciousness.

Freire's approach encourages learners to confront words and concepts that arise from their own life experiences. In many educational systems, the experiences of individuals from economically disadvantaged or marginalized backgrounds are overlooked or dismissed. The deficit model must be avoided. Instead, we should view students as half-full, not half-empty. Each person's lived history holds value, and it is through respect for these histories that we can truly transform ourselves, our communities, and even the world. Paulo Freire understood this intimately. His work has inspired and continues to transform the lives of students worldwide.

Despite its profound impact, critical pedagogy is not widely taught in most educational programs. While many books on the subject exist, there are few programs fully grounded in Freire's philosophy. Critical pedagogy has the potential to serve as a

dialectical framework for learning. It is not enough to passively read the world; we must also engage with and critically examine it. This remains a core function of education today, especially considering the political climate in the U.S. As someone who has helped foster international alliances between critical educators, I can see that more work remains to be done. This seminar, I hope, will be an opportunity for deep reflection and thoughtful discussion of critical pedagogy.

Critical Pedagogy Against the Neoliberal Agenda in Education: The Stance of Critical Educators ²

Henry A. Giroux

Since the 1970s, a form of predatory capitalism known as neoliberalism has aggressively undermined the welfare state, public sphere, and the common good. This mode of governance asserts that the market should dictate the economy and all aspects of society, concentrating wealth among a financial elite. It promotes unchecked self-interest, individualism, deregulation, and privatization as societal governing principles. Under neoliberalism, everything becomes commodified, reducing citizenship to mere consumerism. We now live in an era where economic activities disregard social costs, while policies fostering racial discrimination, militarism, and extreme inequality have become pervasive features of everyday life.

Between 2020 and 2023, the Covid-19 pandemic laid bare the shortcomings of a market-driven social order, highlighting its disregard for fundamental human needs such as healthcare, access to food, fair wages, and quality education. Neoliberalism views government as the enemy of the market, limits society to the realm of the family and individuals, embraces a fixed hedonism, and challenges the very idea of the public good. The pandemic revealed in all its ugliness, neoliberalism's death-producing mechanisms of systemic inequality, deregulation, a culture of cruelty, and an increasingly dangerous assault on the environment. It has also made visible an anti-intellectual culture and pedagogy of repression that derides any notion of critical education, that is, an education that equips individuals to think critically, engage in thoughtful dialogue, appropriate the lessons of history, and learn how to govern rather than be governed.

² A previous version of this work was published in © Journal of Underrepresented and Minority Progress Volume 8, Issue 2 (2024), pp. 1-9 ISSN: 2574-3465 Print/ISSN: 2574-3481 Online <http://ojed.org/jump>

Across the global landscape, another crisis is unfolding as students rally for Palestinian freedom and statehood, boldly positioning themselves on the right side of history. However, their peaceful demonstrations often meet with brutal repression by armed police officers, illustrating the grim reality of state violence and the specter of an emerging fascism.

Increasingly, democratic institutions such as the independent media, schools, the legal system, health systems, certain financial institutions, and higher education are under siege. The promise, if not ideals, of democracy are receding as those who breathe new life into a fascist past are once again on the move, subverting language, values, civic courage, vision, and critical consciousness. Education has increasingly become a tool of domination, as entrepreneurs of hate target workers, the poor, people of color, refugees, immigrants, and others considered disposable. The present moment stands at a historical juncture in which the structures of liberation and authoritarianism are vying to shape a future that appears to be either an unthinkable nightmare or a realizable dream.

It is hard to imagine a more urgent moment than now to make education central to politics. What is at stake is a view of education as both a moral imperative and political project, rooted in the goal of emancipation for all people. What is being assaulted by the far-right and fascists is a mode of critical pedagogy that encourages human agency and enables people to be not only critical thinkers but also actively engaged social actors. If we are going to develop a politics capable of awakening our critical, imaginative, and historical sensibilities, it is crucial for educators and others to recognize the central role of critical pedagogy. This approach is essential for shaping agents, identities, and values that foster a citizenry that is knowledgeable, informed, and critically attentive and willing to hold power accountable. Drawing on the legacy of Paulo Freire, this pedagogical project recognizes that there is no democracy without well-informed and engaged citizens.

This is a pedagogical practice that calls students beyond themselves, affirms the ethical imperative for them to care for others, embraces historical memory, works to dismantle structures

of domination, and enables students to become subjects rather than objects of history, politics, and power. If educators are going to develop a politics capable of awakening students' critical, imaginative, and historical sensibilities, it is vital to engage education as a project of individual and collective empowerment—a project based on the search for truth, an enlarging of the civic imagination, and the practice of freedom

We live at a time when the unthinkable has become so normalized that anything can be said and everything that matters unsaid. Moreover, this degrading of truth and the emptying of language makes it all the more difficult to distinguish good from evil, justice from injustice. Under such circumstances, democratic societies are rapidly losing a language and ethical grammar that challenges the political and racist machineries of cruelty, state violence and targeted exclusions (Wilderson III, 2010).

Central to the current political moment is the development of a language of critique and possibility. Such a language is necessary to expose, resist and overcome the tyrannical fascist nightmares that have descended upon the United States, India, Argentina, Hungary, and a number of other countries plagued by the rise of right-wing populist movements and neo-Nazi parties. In an age marked by social isolation, information overflow, a culture of immediacy, consumer glut, and spectacularized violence, it is more crucial than ever to take seriously the idea that a democracy cannot endure or be safeguarded without citizens who are civically literate and critically engaged.

Critical pedagogy, both in its symbolic and institutional forms, has a vital role to play in fighting the resurgence of false renderings of history, white supremacy, religious fundamentalism, accelerating militarism, and ultra-nationalism. Moreover, as fascists across the globe are disseminating toxic racist and ultra-nationalist images of the past, it is essential to reclaim education as a form of historical consciousness and moral witnessing. This is especially true at a time when historical and social amnesia has undermined the foundations of civic culture, matched only by the masculinization of the public

sphere and the increasing normalization of fascist politics that thrives on ignorance, fear, the suppression of dissent, and hate.

The merging of power, new digital technologies, and everyday life have not only altered time and space but also expanded the reach of culture as an educational force. A culture of lies, cruelty, and hate, coupled with a fear of history and a 24/7 flow of information, now wages a war on attention spans and the conditions necessary to think, contemplate, and arrive at sound judgments. Education as a form of cultural work extends far beyond the classroom and its pedagogical influences and is crucial to challenging and resisting the rise of fascist pedagogical formations and their rehabilitation of fascist principles and ideas (Mayer, 2019).

Any viable notion of critical pedagogy needs to create the educational visions and tools to produce a radical shift in consciousness; it must be capable of recognizing both the scorched earth policies of a form of gangster capitalism system, marked by staggering inequalities, settler colonialism, and the twisted anti-democratic ideologies that support it. This shift in consciousness cannot occur without pedagogical interventions that speak to people in ways in which they can recognize themselves, identify with the issues being addressed, and place the privatization of their troubles in a broader systemic context. Thus, there can be no authentic politics without what I call a pedagogy of identification. Lacking this understanding, pedagogy all too easily becomes a form of either symbolic violence or is reduced to a jargonistic form of rhetoric that assaults and shames, in one instance, and confuses in the other. What it does not do is educate a broader set of publics and audiences. At the same time, if academics are going to function as public intellectuals, they need to combine the mutually interdependent roles of critical educator and active citizen. In doing so, they should not only address their work to a broader public and important social issues, they also need to develop a language that connects everyday troubles to wider structures and presses the claim for economic and social justice. Taking a term from the scholar Ariella Azolay, educators need to practice what might be called a form of pedagogical “citizenship” with a “focus on its ability, when

practiced thoughtfully, to remind us of our mutual responsibilities” (Cole, 2019, p. 17).

One of the challenges facing the current generation of educators, students, and others is the need to address the question of what education should accomplish in a society. Or more pointedly, what is the role of education in a democracy? What pedagogical, political, and ethical responsibilities should educators, musicians, artists, journalists, and other cultural workers take on at a time when there is an alarming rise of authoritarian regimes across the globe, especially in formally democratic countries such as Turkey, Hungary, India, and Italy. How can educational and pedagogical practices be connected to the resurrection of historical memory, new modes of solidarity, a resurgence of the radical imagination, and broad-based struggles for an insurrectional democracy? How can education be enlisted to fight what the cultural theorist Mark Fisher once called neoliberalism’s most brutal weapon “the slow cancellation of the future” (Fisher, 2014)?

Such a vision suggests resurrecting a radical democratic project that provides the basis for imagining a life beyond a social order immersed in massive inequality, endless assaults on the environment, and elevates war and militarization to the highest and most sanctified national ideals. Under such circumstances, education becomes more than an obsession with accountability schemes, testing, market values, and an unreflective immersion in the crude empiricism of a data-obsessed market-driven society. In addition, it rejects the notion that colleges and universities should be reduced to sites for training students for the workforce—a reductive vision now being imposed on public and higher education by high tech companies such as Facebook, Netflix, and Google who want to encourage what they call the entrepreneurial mission of education (Singer, 2017). Education and pedagogy should provide the conditions for young people to think about keeping a democracy alive and vibrant, not simply training students to be workers.

An education for empowerment that functions as the practice of freedom should provide a classroom environment that is intellectually rigorous and critical, while allowing students to give

voice to their experiences, aspirations, and dreams. It should be a protective and courageous space in which students should be able to speak, write, and act from a position of agency and informed judgment. It should be a place where education does the bridging work of connecting schools to the wider society, connects the self to others, and addresses important social and political issues. It should also provide the conditions for students to learn how to align themselves with an increased sense of social responsibility, coupled with a passion for equality, justice, and freedom.

This suggests that one of the most serious challenges facing educators is the task of developing discourses and pedagogical practices that connect a critical reading of both the word and the world in ways that enhance the creative capacities of young people and provide the conditions for them to become critical agents. In taking up this project, educators and others should attempt to create the conditions that give students the opportunity to acquire the knowledge, values, and civic courage that enables them to struggle in order to make desolation and cynicism unconvincing and hope practical.

Educated hope is not a call to overlook the difficult conditions that shape both schools and the larger social order, nor is it a blueprint removed from specific contexts and struggles. On the contrary, it is the precondition for imagining a future that does not replicate the nightmares of the present, for not making the present the future. Educated hope should be an active pedagogical practice that dignifies the labor of teachers, offers up critical knowledge linked to democratic social change, affirms shared responsibilities, and encourages teachers and students to recognize ambivalence and uncertainty as fundamental dimensions of learning. Such hope offers the possibility of thinking beyond the given. As difficult as this task may seem to educators, if not to a larger public, it is a struggle worth waging.

Hope must be tempered by the complex reality of the times and viewed as a project and condition for providing a sense of collective agency, opposition, political imagination, and engaged participation. Without hope, even in the direst times, there is no

possibility for resistance, dissent, and struggle. Agency is the condition of struggle, and hope is the condition of agency. Hope expands the space of the possible and becomes a way of recognizing and naming the incomplete nature of the present.

Democracy should be a way of thinking about education, one that thrives on connecting pedagogy to the practice of freedom, learning to ethics, and agency to the imperatives of social responsibility and the public good (Giroux, 2019). Neoliberal capitalism strips hope of its utopian possibilities and thrives on the notion that we live in an era of foreclosed hope, and that any attempt to think otherwise will result in a nightmare.

The current fight against a growing fascist politics across the globe is not only a struggle over economic structures or the commanding heights of corporate power. It is also a struggle over visions, ideas, consciousness, identifications, the power of persuasion, and the ability to shift the culture itself. It is also a struggle to reclaim historical memory. Any struggle for a radical democratic socialist order will not take place if “the lessons from our dark past [cannot] be learned and transformed into constructive resolutions” and solutions for struggling for and creating a post-capitalist society (Bertoldi, 2018).

In the age of nascent fascism, it is not enough to connect education with the defense of reason, informed judgment, and critical agency; it must also be aligned with the power and potential of collective resistance. At stake here is the courage to take on the challenge of what kind of world we want— what kind of future we want to build for our children? The great philosopher, Ernst Bloch, insisted that hope taps into our deepest experiences and that without it reason and justice cannot blossom. In *The Fire Next Time*, James Baldwin adds a call for compassion and social responsibility to this notion of hope, one that is indebted to those who will follow us. He writes: “Generations do not cease to be born, and we are responsible to them.... [T]he moment we break faith with one another, the sea engulfs us, and the light goes out.” Now more than ever educators must live up to the challenge of keeping fires of resistance burning with a feverish intensity. Only then will we be

able to keep the lights on and the future open. In addition to that eloquent appeal, I would say that history is open, and that it is time to think differently in order to act differently, especially if, as educators, we want to imagine and fight for alternative democratic futures and build new horizons of possibility.

We may live in dark times, but the future is still open. Critical pedagogy performs a theoretical function in its ongoing attempts to develop a political language and pedagogical tools in which values, social responsibility, and the institutions that support them become central to invigorating and fortifying a new era of civic imagination, a new sense of social agency, collective struggle, and an impassioned sense of civic courage and political will. In what follows, I want to comment on some of its crucial principles.

First, in the midst of the current assault on public and higher education, educators need a language of imagined futures—they need a language in which pedagogy both defends democracy and enables it.

Second, educators should also acknowledge and make good on the notion that there is no democracy without informed and knowledgeable citizens and in doing so affirm education's critical function and the crucial role it plays in promoting civic awareness, civic courage, and civic engagement. In this instance educators need to assume the role of public intellectuals and in doing so perform the bridging work of connecting the classroom to larger social issues.

Third, in a world driven by data, metrics, and fragmented knowledge, educators need to teach students to be border crossers, who can think comprehensively, comparatively, and historically. Critical pedagogy is not a method such as teaching for the test or a model for examining learning objectives. Nor is it a method driven by a crude empirical instrumental. On the contrary, it is a space of vision, translation, critical reflection, intellectual rigor, and suggests a future that is open and resonant with the demands of economic, social, and political justice.

Fourth, educators must defend critical education as the search for truth, the practice of freedom, and as a pedagogy that enables students to write and act from a position of agency and empowerment. Such a task suggests that critical pedagogy should shift not only the way people think but also encourage them to shape for the better the world in which they find themselves.

Fifth, students need to learn how to think dangerously, push at the frontiers of knowledge, and support the notion that the search for justice is never finished and that no society is ever just enough. Critical pedagogy teaches students how to be historical, narrate themselves, and take on the task of being socially responsible. This means learning how to ask questions that illuminate complex social issues and how they can be addressed.

Six, educators need to argue for a notion of education that is viewed as inherently political— one that relentlessly questions the kinds of labor, practices, and forms of teaching, research, and modes of evaluation that are enacted in public and higher education. It is important to acknowledge that pedagogy is always political because it is a moral and political practice that is always implicated in unequal power relations, especially in its production of particular notions of agency, versions of civic life, the larger society, and the future itself. Schools are never removed from issues of power and at their best should be places where students realize themselves as thoughtful, informed, and critical citizens.

Seven, critical pedagogy argues for a sense of hope, rooted in a passion for equality, justice, empathy and empowerment. This is a hope that is educated, critical, reflective and suggests that the future is open and without hope there is no agency and without agency there is no hope. Critical pedagogy is about more than self-interest and privatized values, it is about a sense of hope rooted in the struggle for the common good, civic courage, and an “indispensable foundation for justice, freedom, and civility (Botstein, 2019).

Eight, in an age in which educators are being censored, fired, and in some cases subject to criminal penalties, it is crucial for them to fight to gain control over the conditions of their labor. Educators

need a new vision, language, and collective strategy in order to regain the power, rightful influence, control and security over their work conditions and their ability to make meaningful contributions to their students and larger society.

Conclusions

Critical pedagogy provides a language of critique and possibility, exploring the intricate interplay of knowledge, culture, values, social relations, and identity formation within specific contexts and power dynamics. It raises fundamental questions about education, viewing it not merely as a technical endeavor but as a moral and political practice. At its core, critical pedagogy is driven by political concerns about how power operates within the classroom, shaping agency, social interactions, and future trajectories. At issue here is the relationship between critical pedagogy as an educational project and practice and embracing the challenge of moral witnessing, historical remembrance, and a renewed sense of social agency where equality and social justice become possible. Put succinctly, critical pedagogy offers a moral and political project to conceive of education as a pathway to emancipation, embracing democracy both as an ideal and an ongoing radical project that requires defense and active facilitation.

References

Bertoldi, N. (2018, January 3). 'Today: Are we living through a new "Weimar era"? constructive resolutions for our future.us1.campaign.

<https://us1.campaignarchive.com/?e=d77f123300&u=9c663f765f28cdb71116aa9ac&id=367a142d39>

Botstein, L. (2019, November 20). What does it mean to educate citizens? Bard HAC.

<https://hac.bard.edu/amor-mundi/what-does-it-mean-to-educate-citizens-2019-11-20>

Cole, T. (2019, February 10). "Photography has the power to record and reveal the world; but not all things can be recorded or should be revealed. The New York Times Magazine.

Fisher, M. (2014). *Ghosts of my life: Writings on depression, Hauntology and lost futures*. Zero Books.

Giroux, H. A. (2019). *The terror of the unforeseen*. Los Angeles Review of Books. Mayer, J. (2019, March 4). *The Making of the Fox News White House*. The New Yorker.

<https://www.wbur.org/hereandnow/2019/03/05/fox-news-new-yorker-jane-mayer-report>

Singer, N. (2017, June 6). *The Silicon Valley billionaires remaking america's schools*. The New York Times.

<https://www.nytimes.com/2017/06/06/technology/tech-billionaires-education-zuckerberg-facebook-hastings.html?>

Wilderson III, F. (2010). *Red, White & Black*, 1–32.

<https://doi.org/10.1515/9780822391715>

Critical Pedagogy in Action: Transforming Education, Challenging Oppression, and Building Hope

Michael Apple

It is a pleasure to be here, even though it is virtual and not in person. Some of you know I have acted in solidarity with movements in Chile for many years. Because of that, I must begin, oddly enough, with an apology. Unfortunately, I come from the belly of the beast—the US—and that means we assume that the rest of the world speaks English. I did learn español in secondary school, but it was pure castellano, so I learned to say me llamo Miguel Manzana. Because of my embarrassment—since the city I was from in the United States was 40 percent Puerto Rican—it meant that I was embarrassed every time I tried to speak, since no one said gracias and things like that. So I do appreciate your English, and I am very sorry that, because I am from the empire, it means that I must be listened to not in español.

Overview of Critical Pedagogy

I want to begin by talking about what I am going to do. First, I am going to talk about what critical pedagogic work is about: what are the questions that it asks, and why are these important? In the second part of my brief talk, I want to be honest about the challenges it faces, since it is being attacked. Many teachers are resigning or losing their positions as they engage in it, and I want to address that honestly. However, I want to end optimistically. I want to give a practical example of what it looks like when it is successful—when it deals honestly with class, race, and gender, and when it uses education to transform cities and local power relations.

While the first half may seem like, “Oh, mi Dios, it is so difficult,” there are thousands of examples throughout Latin America, throughout the US, and throughout Africa. So we must be optimistic about this. In fact, as some of you may know, I’ve worked in Brazil since 1986 and have participated in the formation of the

Citizen School and participatory budgeting. So I know from countries near you that these things are hard to take away once they are established.

The Role of Critical Pedagogy in Society

Let me emphasize: we cannot understand critical pedagogy or any form of critical education unless we understand that it is part of a larger project. To transform society and its relations of dominance and exploitation, and to build movements against those relations, we have to change students. Schools are fundamental institutions in society, especially for poor children. Rather than being, as we say in English, “cooled out”—that is, failing school and then having their first taste of what reality is like—it is absolutely crucial for students at the bottom of society to learn how to participate as critical citizens who have a voice and have power.

Changing education is a fundamental act in engaging with those relations and giving students and teachers identities as agents—as actually able to work in transforming their institutions. So it is connected to what we might call critical participatory democracy. Now, democracy is a dangerous word because the right uses it as well as the left. For the right, democracy is simply consumer product purchasing. Education is just like buying bread or even toilet paper, and schools are good only if test scores are high. They try to keep the budget low for schools that must serve the most oppressed groups—those barrios that are often near Santiago, for example. When the right uses democracy, it is in the liberal vision: a vision of consumerism where, as long as I have a choice, that is all that is needed in education.

For the left, especially the left deeply committed to critical participatory democracy, democracy is full participation. It is parents, community activists, and students themselves deeply involved in building and transforming their institutions. It is having a voice in curriculum and pedagogy—a voice that is strong.

Key Questions in Critical Pedagogy

This means that certain questions tend to be asked in critical pedagogic forms. The first is a serious one—it is not an easy one, but it is the original question in curriculum: What knowledge should we teach? Whose knowledge should we teach? Who decides? Who benefits from the knowledge that is now there? And, as Pierre Macherey, the famous French left cultural theorist, asks: What is the knowledge that is not taught? Often, what is missing is even more important than what is there.

Then, not only who benefits, but even more importantly, how do we interrupt this? What is the role of education in challenging the kinds of knowledge that is and is not taught? That requires that teachers have certain rights and responsibilities, and it means that the teacher's role is to be a mentor—to actually demonstrate why these social commitments are so crucial.

Critical pedagogy is not only about students or the responsiveness of communities. It is about the rights of teachers, collectively and individually, who participate in social transformation. As you know, throughout the world—even under sometimes leftist governments—good teaching is being redefined not as participatory but as simply measured gain on national examinations.

Challenges and Forces Against Critical Pedagogy

Now, we are faced with complicated ideas about how to interrupt this. To deal with that, we have to understand the location of critical pedagogy in society. What are the social movements that are progressive in fighting for teacher syndicates, community participation, and determining curriculum? But these are groups who, in many ways, are making it almost impossible in many nations for teachers to engage in such work.

Let me give you some examples. There are four groups that have formed what Gramsci would call a new hegemonic bloc, and they are gaining power increasingly—for instance, in Brazil, even

with the new election in Colombia, where the new president will have to fight massively about this. Certainly, these groups are visible even now in your great nation, Chile, even though you have a new president. It is quite clear that these groups can be described by one thing about the right: the right never sleeps. All gains are temporary.

From Pessimism to Optimism: The Power of Agency

Now, I want to turn, in the concluding section, from this pessimism. As Gramsci would say, “Pessimism of the intellect, optimism of the will.” That is optimism not simply that we can will it, but that people are not puppets. No teacher in a public or private school is a puppet. They have agency, and they work extraordinarily hard, often because they are faced with 40 to 100 students, depending on whether they are in an affluent area or a poor one. Facing that, they know they have ethical as well as pedagogic responsibilities.

The Algebra Project: A Case Study in Baltimore

So what would the alternative look like? I want to take us into one of the poorest cities in the US, and also a very conservative place economically: the city of Baltimore. It is very near Washington, DC, on the east coast. The city is 70 to 80 percent people of color—African Americans, Latino and Latina groups who come from oppressive nations, fleeing violence or looking for a better economic life for their children. There are also many Asian Americans, including Hmong and Rohingya people fleeing oppression. The schools of the city are 90 percent what we call “minoritized,” and we also know that 60 to 70 percent of those students, when they get to secondary school, will probably not finish in the four or five years given for free secondary education.

There is a group of mathematics teachers called the Algebra Project, and their funding was cut. The Algebra Project is one of the most well-known social justice mathematics programs in the US for elementary, middle, and secondary school. Teachers spend a year learning how to take official knowledge—knowledge that often is the sorting device for failure in schools—and transform it. For

example, how you do in beginning algebra in secondary school or advanced elementary school in the US determines whether you will be in advanced courses later or in remedial mathematics, meaning you will be seen as not rational, as a failure already. It is part of what we call the school-to-prison pipeline. How well you do in mathematics, in many ways, determines your life chances in these poor secondary schools and poor communities.

The budget under neoliberal agencies has been cut for the school, as well as the budget for social welfare, meals for the elderly, and healthcare for poor communities. All of that has been cut, and the government has instead put that money into a program to build a new juvenile prison for the children who are arrested in that community. The Algebra Project has said, “We must work with students—remember, participatory democracy—and we must work with the families to try and stop it.”

Following Gramsci’s understanding of curriculum, you do not throw away necessarily elite knowledge; you transform elite knowledge and connect it to the lived experiences of the communities and the students. You use elite knowledge to subvert dominance, to fight back. This is a very different understanding of mathematics. Mathematics is a language, so can we use that language and the skills that come with it to stop the alienation and to give agency to teachers and students?

They were using a book of mine called *Democratic Schools* and Paulo Freire’s brilliant book, *Pedagogy of the Oppressed*, which will never go out of date. It is the bible of critical pedagogy in many ways. Instead of immediately beginning to teach mathematics, they spent the first week in discussions identifying social problems that the students face. These are 13- to 15-year-old students in their first and second years of secondary school, almost all of them African American. The students debated and deliberated, and finally, they came to the consensus that the major problem is the arrests in the community. Even when the students are doing well in school, when they are walking with a group of their friends in the barrios, the police will often stop and search them. If they talk back and say, “I know my rights; you can’t do this to me; why are you arresting me?”

they are then arrested and charged with resisting arrest. They go before juvenile court justice, and many of them will wind up in jail.

In fact, one out of every four African American young men in my own state, Wisconsin, has been or is now in what we call the injustice system—jails, but not just. So the students began talking about this: “This is our real problem.” They also said, “They are going to build a new jail, and we know that with new space, it is more likely even more of us will be arrested. We will spend two or three months in these juvenile jails even before we see a judge because there is no money to support judges and defense lawyers, and we can’t afford defense.”

So they began to talk about how mathematics could help them, and then the teachers connected it to the daily life and problems of being arrested, being fearful, and being given an identity of being stupid. They began to say, “Well, one of the topics of the first year of secondary school is elementary statistics. What would we use mathematics and statistics for to help us?” The teachers and students continued joint deliberations. They began to use mathematics—things that they had failed before and actually did not even study. They would cut classes; they would not go to classes.

They used those statistics to find out how much taxes the collectors took from corporations and the banks in the city. They found out that the top 25 banks in that state paid zero taxes—nada, nothing—so poor people paid a much higher percentage of their very poor income than the richest corporations in that state. Then they found out as well that, depending on where you lived, the higher your grades were, the more opportunities you had: classes were smaller, teachers had more professional training, and lawyers were present. They spent a very long time finding out what the statistical data showed about the ways in which schools were connected to inequality and what the carceral society was like.

Then they began to talk about how to use this knowledge. It is not going to be for the test. By the way, at the end of this, two-thirds of the students scored one standard deviation higher than a passing grade, so even in terms of elite forms and expectations—

Barack Obama's performance-pay model—the students actually succeeded.

Transforming Education, Restoring Hope

Then, they contacted critical journals and said, “Hey, would you like to interview us? Here is what we found.” They joined with workers’ strikes, and they contacted radio and TV people who are usually subtly racist—who will interview not teachers or students but the mayor of a city or someone in charge, an administrator arm of the state—and they used the stereotypes of poor Black children to get interviewed. They were so articulate, so knowledgeable about the mathematics, that when they spoke through mainstream journalists—the equivalent of *La Nación* and other widespread, largely conservative newspapers—the editors and journalists said, “My God,” they were so surprised at how articulate poor African American and Latino students were. Young girls and young boys were able to argue brilliantly, and they were on TV three or four times a week, on radio, being interviewed.

So what is the endpoint of this? Something that I think is a model that is powerful for all of us who are trying to think about what we can do with critical pedagogy. Is it simply academic, or is it part of an answer to social transformation? At the end of this, because of all the publicity, the prison was not built, and the money came back to social welfare, to the school, to the community. Just as importantly, the students made epistemological gains. They were seen as knowers; they were no longer a stereotype, and it transformed the possibilities of other schools in other districts by using this as a model.

This creates not just the closing of a prison but new identities for oppressed youth. It creates a demand among communities and elsewhere that this is the kind of thing that we want. Now, this is absolutely crucial. Raymond Williams, a British cultural theorist, has a brilliant idea: we must never forget the dangers, but part of our task is to restore hope, to restore the understanding that people have agency, to find practices that may be difficult to put in place and must be defended as if our lives depended on it. But we must build

these practices, not just because they restore hope, but because the lives of our children and our children's children depend on it. This is, if you will, the reason that we study and do critical pedagogy.

Questions made during the online seminar

How do you apply critical education in the classroom while teaching English as a second language?

Online participant

It seems like a simple question, but it is actually very complicated. Ask: Where are the students from? What are the ways in which class is intersected by racializing forms and policies? What kind of resources do we have?

One of my favorite schools, for instance, is a school called La Escuela Fratney. It is in Milwaukee, a very poor community. Milwaukee is the third most residentially racially segregated city in the U.S., and in Wisconsin, the state budgets have been cut massively for exactly these kinds of programs. Right-wing arguments claim that "this is the United States, we all speak English," which has never been the case; that is an ideological attack. So, it was very clear and exactly correct to ask, "When was that the case?" It really is a very dangerous position to take, both in Chile and the U.S.

Now, it also has a school board and a sort of governance part of the city of Milwaukee that controls the school and is very performance-oriented. This meant that they wanted guarantees that the test scores would go up. The most important subjects that people in Milwaukee test for are English language reading and mathematics. They don't test English ability—in quotes, "English leaders." So, all of that was working against them.

They mounted a three-year campaign to have the right to hire only bilingual teachers and to have the curriculum partly formed in interaction with the community, where 60 percent of the population were Spanish speakers. That does not mean that they all speak the

same Spanish or that there is no tension in the community. It is a bit like asking, “Are you from Peru or Santiago?” These are very tense situations, and the right mobilizes by exploiting these fractures.

But they began, and then they took a position and organized with the teachers’ unions, which was very important because the syndicate backed this. They said, “Every subject will be taught for one month in Español, and the next month, every subject will be taught in English,” instead of a situation in which Spanish-speaking kids would be failing constantly. That was extraordinarily important.

However, they also had bare walls, an old school, and actually a Chilean exile muralist who lived in the community. He came and worked with the children, especially the Spanish-speaking children, to recreate on the walls of the school images of where they were from, like Valparaíso or other places in the south—all to make it feel like home.

Curriculum is also about creating an environment that makes these things powerful and meaningful. So again, that has been a major gain. However—and this is a point I want to make that is extremely important—I mentioned that the right never sleeps, so these schools are under threat. But it is not just the right that has made this a threat.

As Malba reminded us brilliantly, English, whether we like it or not, is seen as a form of cultural capital by elite groups. Milwaukee has a school choice program, a neoliberal ideological mechanism thrown in, that says, “Parents can choose the school they want their children to go to.” Many upwardly mobile middle-class white parents—white is, you know, not about color; now it is a signifying political device—identify as white. Then, they use that regulation to transfer their children to that school. So, instead of a 60 percent majority Spanish-speaking school, it is now a 30 percent minority.

This meant that many African Americans now feel marginalized, and tensions are building between Spanish-speaking

kids and African American Black parents. The teachers feel caught in the middle.

You will forgive me for the long answer, but one of the things we are learning is that solutions, though often brilliant, often carry contradictions. We understand race powerfully and the ability of the white middle class and elite groups to reoccupy the space that has now been opened up for critical pedagogic work. We are not going to win in the long run, but I hope that is helpful.

Is it possible to dispute the mandatory curriculum and implement a context-based curriculum, considering that it may clash against the status quo or the State?

Online participant

I have spent 50 years trying to answer this question. Actually, my God, it has been 50 years. The first thing is to get a large bottle of good gin, look at it, and say, "If I answer this, I can have a drink later on." I am sorry, that is a very bad joke. One of the things I actually used to joke about is because these questions can be quite cynical in form. One answer is that we at universities say what we can do. That requires that we change the kinds of things that are often required as research forms at universities.

Let me give an example: in the US, under conservative presidencies, conservative congresses, and conservative state governments, there was pressure to say how much money you brought in from research funds. The government said we will use only medical model research. It had control groups and experimental group research. It had to be published in particular kinds of journals, and only then would you be able to get a permanent job. Otherwise, you would be kept at a very low salary.

Now, part of what we have tried to do collectively is organize among faculty at universities, particularly those in pedagogy and education, to change what counts as research so that participatory research with teachers, students, and communities is valued just as much. That includes the role of what I call "critical secretariat work"

in Can education change society. Part of what we do is write the stories of teachers answering exactly this question.

Now, that is actually quite important. I think that the answers do not come only from academic work; they come from below, and there are people who are solving this repeatedly. For instance, when I go into the favelas in Porto Alegre, Brazil, and work with some of the teachers and the teachers' syndicate, and watch what they do, my jaw just drops because they answer the questions that have been asked. But I know very few teachers who have the time to write their stories. They are basically doing two jobs: one of examination and using the materials so that they can keep their position, and the other is staying up until 10 o'clock at night and planning other kinds of things that are powerful.

So, part of this, I think, is for us to deskill and reskill ourselves so that we, in fact, change the politics at our institutions, so that what is legitimate research often includes narratives. I've got nothing against serious scientific models. I think we de-skill ourselves if we don't do that because we don't respect the disciplines of that, but that isn't the only way.

So again, I want to say, what are the tasks of the critical scholar-activists in terms of assisting teachers and communities and answering these kinds of questions? And that means academic publishing houses have to change what they publish as well. We will work very hard collectively to put pressure on some of the most prestigious publishers in many nations to publish things that have a much larger audience among teachers, administrators, communities, and so on.

Paulo Freire's Legacy: Critical Pedagogy and the Global Pursuit of Liberation

Ira Shore

An Extraordinary Legacy

The last few years have been extraordinary because of the amount of attention on Paulo Freire's life and work. We had two big anniversaries in 2018. It was the 50th anniversary of the publication of *Pedagogy of the Oppressed*, which was published while he was out of Brazil in forced exile. It has been read by millions of people in many, many languages around the world.

When Paulo was alive and I traveled with him, I would meet him, and he would say, "You know, in Korea, my book is coming up"; he would say, "In Turkey, my book is coming up," or he would travel, and someone would hand him a copy of the translation of his book. No one asked his permission, no one checked with him, no one offered him a contract, and no one paid him anything. It just went on like that, year after year, until millions of copies had been spread around the globe.

The book is what we call in English a phenomenon because it is so well-read, popular, and important as a starting point for making sense of our roles as critical teachers, liberatory educators, and change agents in society. It's a very good starting point.

But here is something Paulo urged for all of us: we must not copy him. He said, "The only way to follow me is not to follow me." That was one of the mysteries that Paulo Freire left behind. He invented a way of working in the Brazilian reality of the 1940s, 50s, and 60s. He created what he called a situated pedagogy: a pedagogy that was very historically situated in the Brazilian conditions, openings, and limits of the 1950s, which was a pre-revolutionary period in Brazil.

Paulo Freire's Journey

At the time, a coordination of events came together that was very hospitable for Paulo. He went to law school in 1942, and in 1947, he got his law degree. He went to practice as a lawyer and had his first case—maybe you read the story in the books he has written. His first case was a young dentist who had taken out many loans to establish his office and could not build a practice to pay off his loans.

Paulo's law office was suing the dentist for all the money he owed. The dentist came to Paulo's office and sat there, saying, "You can have all my furniture, you can have all my dental equipment, you can have all. All my desks and everything I own. You can have my house and my refrigerator. There is only one thing you cannot have. You cannot have my little girl who I love. Everything else you can take away."

Paulo was across the desk listening to him, and he was overwhelmed with sadness at this young man with a little child losing everything. So he said to the dentist, "I will delay filing these papers for a day or two. That will give you some time to try to sell as much as you can and take the money." The dentist was very grateful and went home.

That night, Paulo came home to his first wife, Eliza, and said to her, "I am no longer a lawyer." He did not want to be a lawyer because he did not like what he would be called upon to do. He was 26 years old, a lawyer by training, with no income, and starting a family with Eliza.

Historical Context and Early Career

There was a certain historical moment that is worth thinking about. After WWII, there was tremendous destruction all over the world. All of the nations that had been bombed and attacked by the Germans and the Italian fascists had to rebuild. At a certain point, capitalism freezes as a system because it is overproducing too many goods that no one has enough money to buy.

So then the market system freezes because there are no longer exchanges and transactions. At that moment, something very big and awful happens; it's been called in the literature *creative destruction*. I don't think it's so creative, but economists have a different way of seeing the world.

Anyhow, what it means is that a lot of destruction happens, and all the destruction now requires rebuilding. Everyone who made capital or money in the previous period now had something to invest in rebuilding. Therefore, the whole world in 1946 was involved in rebuilding, and the United States went into an economic boom because it was the only nation in the world whose industrial base, railroads, and ports were not destroyed by bombs and attacks.

All around the world, the industrial leaders of various nations wanted to take part in this industrial boom, including Brazil, where Paulo was. The belief at that time was that to take part in the world expansion, you needed a literate workforce. You had to educate the working class, and they all had to know how to read and write.

At the time, Brazil had 20 to 30 million illiterate working-class people and peasants. Hence, the industrialists, the nationalist bourgeoisie, and the liberals among them thought, "We must teach all our working people and peasants to read and write. But how can we do that spending the least money possible? It has to be efficient, effective, and fast. So we don't want to over-invest in teaching the working class how to read and write. How are we going to do this?"

What happened was that along came Paulo Freire. He had just quit the law practice and was looking for a job. Paulo Freire was hired to be Director of Family and Cultural Education in the SESI (in Portuguese, it means Industrial Social Services). Over the next ten years in SESI, he got to know the working class of Brazil very intimately, and it taught him some democratic lessons.

Lessons in Democracy

For example, once there was a dispute where one of the directors wanted all the janitors to wear special caps. However,

Paulo objected to that policy. He said, “We should ask the janitors if they want to wear caps.”

These are small examples of the democratic orientation that Paulo brought to leadership and administration. Another time, he asked the staff, “Are there any changes you want us to make in the organization?” One of the staff said, “All of you directors, you all ask us to go out and bring you coffee, to bring you food, to bring you sandwiches, to get a newspaper. And we're going out all day. Why don't you collect all your requests at once at the same time and give them to us so we don't have to go out on ten different trips during the day?”

It was like an education in democratic policymaking and popular thinking for Paulo. He kept practicing how to approach the families and the workers and so on. Then, in 1957, he left that job to pursue his doctorate at the University of Recife, where he spent the next two or three years studying the history of Brazilian education.

The Literacy Movement

Paulo earned his doctorate in 1959 and was appointed the head of extension services, tasked with organizing courses in the interior of Recife, probably one of the poorest states in Brazil. Recife had one-third of the population but only one-sixth of the wealth of Brazil.

Paulo was in charge of extension classes. He also began an adult literacy program to test out his method. He started a popular culture movement and joined the political uprising of that time, where many groups and organizations—peasants and workers—were in motion. Labor strikes were happening.

He practiced and practiced until, around 1963, he felt his literacy method was ready for large exposure. He invited the president of the republic, João Goulart, who was a liberal president, to take part in the graduation of the first literacy class that was using Paulo Freire's method.

This event took place on April 2nd, 1963. Goulart brought his entire cabinet, including the American ambassador and the military commander Castelo Branco. It was a national event with the highest authorities.

There were 299 illiterate peasants and workers, about half men and half women. Most of them were aged 14 to 29. The most common occupation was domestic worker. They began to make speeches to the president of the Republic about how they were no longer the masses; now, they were the people because they knew their rights and could contend for their rights in society because they could read and write.

The big thing was this: the Brazilian constitution forbade any Brazilian from voting if they could not write. In 1888, slavery was finally abolished in Brazil, and in 1889 the national bourgeoisie, mostly the *latifundistas*, passed a constitution that gave only men the right to vote—if they could read and write.

That stayed that way until more and more agitation forced a second constitution in 1932, where women were added to the franchise to vote. But the women also had to know how to read and write and demonstrate it.

So far, the 20 to 30 million Brazilian peasants and workers who were illiterate had no right to vote, so they were forced into silence. The movements of the 1950s and 1960s were all designed to extend the electorate from the bottom up and to also change the taxation and economy to favor the people at the bottom.

After the president witnessed this graduation, he invited Paulo to Brasília to be the director of a national literacy campaign. His job was to immediately establish 20,000 culture circles in the hope that, within two years, he could bring literacy to 5 million peasants and workers.

This timing was critical because the next presidential election was approaching. They were convinced that the peasants and workers, once enfranchised, would vote for the left. Naturally, the

oligarchs were very alarmed at this prospect, and they called out the army.

Exile and Global Impact

In 1964, a terrible coup drove Paulo into exile. Paulo was thrown out of Brazil, but now he became what I call Brazil's unintended gift to the world. After testing all these methods and developing this whole aspect of critical pedagogy, education, and cultural action for freedom, he was thrown into the international arena.

He traveled widely, developing a larger and larger following. Finally, in 1980, Paulo returned to Brazil. He helped found the Workers' Party in Brazil and resumed teaching at the University of São Paulo.

One of the key aspects we should keep in mind is that, at that moment in Brazilian power relations, the right to vote was restricted against illiterates. Any of us teachers, especially language teachers, who worked with the movements could immediately add to their power and authority. Everyone we taught to read and write could then go to the Election Commission and demand the right to vote.

By itself, however, we cannot be certain what reading and writing accomplish in terms of power relations. That requires research and inquiry. We have to discover in our own situations how to use literacy to make a difference in the power struggles for democracy and equality.

It just so happened that, in the 1950s and 1960s, Brazil forbade 20 to 30 million peasants and workers from voting. If they could learn to read and write, they had the legal right to vote. This is where Paulo Freire and history found each other and created a pre-revolutionary situation in Brazil.

Learning from Freire

Now, it may repeat in other places, but we cannot copy and follow Paulo's example as if history is just a rubber stamp that continues similarly from place to place. We have to situate this critical pedagogy and education for liberation and critical literacy in the terms of our own society and conditions.

It is not immediately clear how best to use our considerable talents. We, as teachers, are extremely important people. That is why Paulo was arrested in 1964. We have to remember that he was not a guerrilla, not even a politician, and not an elected senator. He was a teacher of reading and writing. He went all around the country conducting professional development workshops, which at that moment were absolutely essential for the left forces to move.

In my society now, and for many of us, we do not work in non-formal education. We do not work like Paulo did in alphabetization or literacy classes for illiterate peasants and workers. Most of us teach in what are called post-literate settings and also in formal education.

Paulo Freire taught in pre-literacy, informal education. Most of us are in schools and colleges, in formal institutions that are bureaucratic, institutionalized, regulated, and supervised. There is a lot of surveillance to certify the teachers who are allowed to operate in these formal institutions.

That is where I have spent my entire life. I have taken this project of critical pedagogy, learned a great deal from Paulo's methods, and have been attempting to apply them to a post-secondary working-class college. This was not what Paulo attempted to do.

The books I have published over the past 50 years or so discuss how critical pedagogy and this search for critical literacy and consciousness about power relations in society take shape in formal colleges and schools. These are spaces where students must register, where we must give final grades, and where there are final exams—

all the apparatus we are familiar with. That has been my project. More or less, it reiterates what Paulo said: do not follow him, but learn from him and situate his teachings in our own conditions.

Questions made during the online seminar

How can teachers of English or language teachers integrate a critical perspective into their everyday practices? Nowadays, there's almost no space for educational processes outside formal education. So what can be done in formal education, in terms of applying the official curriculum and trying to crack the structure of official formal education imposed. Can individual work make a structural impact on education? *Online participant*

Ira Shore's Answer

For the past 50 years, the United States has experienced a continuous increase in testing requirements across all levels of education, from elementary school to college. Simultaneously, the number of required courses has grown, leaving less time and freedom for teachers and students to pursue meaningful questions. This is not an isolated issue but part of a global phenomenon tied to what Loreto described as the neoliberal campaign, invasion, and takeover of the world economy and its subsystems. In education, this takeover is evident in the erosion of autonomy and the prioritization of rigid curricula over creativity and critical inquiry.

This issue presents itself in two contradictory ways. On one hand, it is not purely a pedagogical problem; it stems from broader societal power structures. On the other hand, it is inherently a pedagogical problem because it affects the classroom and the learning process. This contradiction requires us to approach the issue from both perspectives.

If we had more political power in society, we could halt the neoliberal takeover of our institutions and the transfer of public wealth to private interests. Thus, the first step is to reflect on the power we currently possess. What kind of power do we have, and how can we use it effectively? These are not pedagogical questions

but rather societal ones, and they require global discussions about power dynamics and strategies for change.

The second question concerns how we can gain the power we lack. What kind of power is necessary to effect meaningful change, and how can we develop it? This involves not only recognizing our current limitations but also identifying practical steps to accumulate power and challenge the status quo. Discussions on power relations and strategies for empowerment must become central to our efforts.

Within the pedagogical realm, we must consider how educators and students can organize to push back against oppressive structures. One idea I have advocated for many years is the inclusion of a subject in teacher education programs called *Change Agency in School and Society*. This subject would focus on teaching educators how to become effective change agents in classrooms, departments, schools, and the wider community. Teachers and students often feel cornered by the structures imposed by neoliberal policies, and this kind of training could provide them with tools to confront these challenges.

One specific practice I developed to challenge traditional power dynamics is the creation of “after-class groups.” After each class, I invite students to discuss the session with me: Was the class successful? What did they learn? What did I, as the teacher, do well, and where did I fall short? This type of critical discourse does not currently exist in formal education, yet it is crucial for fostering shared responsibility for learning and changing the power dynamics in the classroom.

When classrooms become suffocating, it is important to recognize that not all spaces within schools are as tightly controlled. Hallways, walls, and outdoor areas offer opportunities for creative and critical engagement. For example, I have used the walls and doors of my classroom as kiosks to display messages and spark discussions. Education should be understood as spatial; it exists not only in the classroom but also in the spaces around it.

Institutional spaces such as committee meetings and assemblies are also arenas where we can challenge neoliberal pedagogies and curricula. By intervening in these spaces, we can begin to contest the failed policies of standardized testing and rigid lecture regimes, which have dominated education for over a century.

One practical strategy for fostering resistance is to create a campus or school newsletter. This newsletter can critique the status quo, share alternative perspectives, and spark dialogue. Distributing it widely—through mailboxes, under doors, on walls, and in outdoor spaces—can help build a network of critical voices. The goal is to create spaces where the authorities are put on the defensive and forced to address the inadequacies of current policies.

Education, as it stands, has been co-opted by neoliberal agendas. However, by reclaiming spaces, fostering critical reflection, and building networks of resistance, we can begin to challenge these forces and envision a more equitable and empowering future for education.

Questions made during the online seminar

As teachers, how can we fight against these established ideologies about teaching at a government level, or is research enough to convince the government? If not, what can we do? *Online participant*

I believe that we can improve student participation through the implementation of critical pedagogy. It is a goal that causes me a lot of illusions, since in Chile student participation is quite low. From your experience, how can we enhance student participation in these times? *Online participant*

Ira Shore's Answer

When I began teaching at a working-class college, I quickly noticed a troubling dynamic: male students routinely interrupted and silenced female students during discussions. Female students, habituated to this behavior, would stop speaking the moment a man

began. They were so accustomed to men deciding when they had said enough that they simply yielded.

This behavior exemplifies a broader oppressive pattern, one that Lev Vygotsky's "law of awareness" helps illuminate. Vygotsky, a Russian cognitive researcher from a century ago, argued that interrupting an automatic activity raises awareness of it. Guided by this principle, I made it my responsibility to disrupt this oppressive dynamic. When a male student interrupted a female student, I would immediately intervene, saying, "Wait, she was not finished." Then I would turn to the woman and ask her to continue her remarks.

This practice, though simple, was transformative. It shocked students—particularly male students—to witness a woman being allowed to finish her thoughts in a public setting. By repeatedly asserting this principle, I used my authority as a teacher to challenge patriarchal norms in the classroom. As critical educators, we must "own authority" in order to redistribute it. If we lack authority, we have none to share. Critical pedagogy demands that teachers govern the learning process and intervene in oppressive power dynamics, ensuring that democratic dialogue is possible.

Paulo Freire famously asserted that there is always space for opposition and rebellion, and our task is to find and test these spaces. He called this process "untested feasibility," referring to the exploration of what is possible but yet untried. Critical pedagogy requires us to look closely—microscopically—at the learning process to identify opportunities for intervention.

In practice, this means recognizing even the smallest instances of inequality, such as a woman being interrupted, and addressing them immediately. If we fail to intervene, we tacitly agree to silence half of humanity. Democratic dialogue cannot exist in such conditions, nor can critical pedagogy. Teaching change agency, as I've proposed, must include instilling Freire's concept of untested feasibility. It involves cultivating the ability to imagine new possibilities, testing them, and using them to challenge oppressive structures.

Amid the rise of neoliberalism, we face an urgent need to defend the value of research, data, and knowledge. Neoliberal forces often dismiss facts in favor of memes and simplistic slogans designed to manipulate and distract. This rejection of intellectual rigor threatens to usher in a new Dark Age.

As educators and intellectuals, we must resist this trend by using our knowledge as a tool for liberation. However, as Paulo Freire emphasized, we must be “simple, but not simplistic.” To communicate effectively with the masses, we must speak plainly and accessibly, avoiding condescension or academic elitism. This is no easy task. The university often prioritizes complexity and exclusivity, discouraging language that is clear and relatable.

Yet, if we hope to build a future rooted in equity and understanding, we must bridge this divide. Speaking simply does not diminish the value of our ideas; it enhances their reach and impact. By making knowledge understandable and actionable, we empower others to stand against oppression and imagine alternative futures.

Critical Pedagogy and the Challenges of Uncertainty in Education

Loreto Abarzúa

Thank you. I also want to thank Professor Ira Shore. It was very enlightening to listen to him, and it's actually quite connected to what I wanted to bring today to this seminar. Also, I want to thank the people who have registered and those attending the seminar. It feels wonderful to have so many people who feel connected to these topics and who agree or maybe disagree—whatever it is—but who are willing to comment and reflect with us on these topics.

Navigating Uncertainty in Chilean Education

I wanted to start by commenting on the big name we had for today's seminar: *Critical Pedagogy for Uncertain Times*. This is very well connected to what Professor Ira was saying before, because we feel, especially in our context, that we cannot be extracted or separated from the context in which we are working. Today, in Chile, we are dealing with a pervasive sense of uncertainty.

We have lived through the pandemic, which has been a very difficult situation for educators everywhere—not only in this country but around the world. Everyone has had to face such challenging circumstances. For students, we still don't know the full effects the pandemic will have on them—or even on ourselves. We don't know the possible consequences the pandemic will bring, not only in economic terms, which we are already feeling, but also in terms of health. Mental health has been a significant issue in Chile during the last semester, but we are also dealing with questions about physical health.

For instance, we don't know how many children will face prolonged consequences from long COVID or other health-related issues. Politically, we have been facing difficulties since the social outbreak in 2019. I almost said 2011, but it doesn't go as far back as

that, though we could argue that 2011 set a precedent for what happened a few years ago. Amidst all this, we are grappling with the upcoming referendum and other uncertainties.

It's very difficult to deal with uncertainty. I'm saying this not because I bring certainties to anyone—I don't. I don't think anyone can offer definitive answers right now. However, part of the motivation for this seminar, together with my colleagues like Diego and others who will participate in future seminars, was to create spaces like this one—and more institutionalized spaces, like the *Diplomado* we have planned—to reflect, to talk, and to develop strategies to cope with uncertainty.

Reflection as the Core of Critical Pedagogy

Having said that, I want to emphasize the need to continue learning and reflecting. To me, reflection is at the core of what we are doing. Critical pedagogy cannot happen without reflection—not only our reflection as teachers but also the reflection we aim to cultivate in our students, at whatever level they can manage.

We've heard people ask how we can expect students to reflect on complex matters. For example, when thinking about students with cognitive development challenges, such as students with Down syndrome, how does this align with having inclusive classrooms? Of course, it does, because we encourage students to reflect at a level they can manage. We're not asking students to do things beyond their capacities or developmental stage.

This principle applies to broader societal and political issues. For instance, in Chile just two days ago, debates arose around the meaning of *Educación Sexual Integral* (comprehensive sexual education). I'm sorry—I'm not sure how to translate that exactly into English. Similarly, we know that in Florida, teachers have been forbidden to discuss such topics, or new bills are being proposed to restrict them further.

This is not unique to Chile. We are witnessing a global pushback from conservative voices intent on maintaining certain

power structures. This raises questions about the role of universities and institutions, such as schools and public universities like UMCE. What role do we play during these challenging times?

If you are here today—whether in this seminar, in conversations with classmates, students, or coworkers—you likely feel a sense of agency and an interest in acting on these issues. This agency is especially important in Chile’s educational system. Research I have conducted and assisted with has shown that too many teachers feel a lack of agency, particularly during this post-lockdown period. Teachers have had to cope with feelings of powerlessness and an increase in school violence.

In this sense, we feel deeply connected to Paulo Freire’s pedagogy of liberation. Personally, I am also inspired by bell hooks, who emphasizes reflective pedagogy as a way to foster agency—for both students and educators. In the *Diplomado*, I will focus on gender issues in the classroom and feminist pedagogies. I use the plural because I don’t believe there is a single way to approach feminist pedagogy. Agency, to me, is inherently political, and so is a feminist perspective in education.

This ties into the neoliberal policies imposed by universities and schools. Some believe that taking a course or attending a three-hour lecture will provide a manual or list of tips for adopting feminist pedagogy or a gender perspective. That’s not how we approach liberation pedagogies. This is a political stance, requiring reflection and contextual awareness. It’s impossible to separate this work from one’s personal positioning within the setting.

Confronting Contradictions in Education

Of course, contradictions are everywhere. I face my own contradictions, as I’m sure many of you do. These contradictions are evident in teacher education programs, where educators must address diverse student needs while adhering to standardized testing and societal expectations.

For example, we've seen the government's efforts to halt the SIMCE test, a major standardized assessment in Chile, only to encounter conservative pushback. Evidence suggests that such tests may not benefit students, yet they continue to be enforced.

Teachers also face contradictions in their interactions with families. On one hand, families demand that schools educate their children. On the other hand, they claim that education is the parents' responsibility, not the school's.

Balancing these competing demands creates immense stress for educators. I often wonder how teachers maintain their sanity while juggling such expectations. Reflective teaching and meaningful conversations with coworkers are vital but challenging to sustain.

While I may not have offered any certainties, I hope I have contributed to our collective reflection. I'm sharing insights from my conversations with teachers and educators in Santiago and Valparaíso. These contradictions are difficult to articulate, but we must continue reflecting on and addressing them together.

Questions made during the online seminar

As teachers, how can we fight against these established ideologies about teaching at a government level, or is research enough to convince the government? If not, what can we do? *Online participant*

I just wanted to say that the question, "Is research enough to convince governments to bring about this change?" is very interesting. We're coming out of a very traumatizing government (Piñera 2018). I feel personally traumatized by the previous government we had because it was a very ideological government that didn't follow evidence. They just did what their conservative minds told them to do. So now, I definitely don't think research and evidence-based research are enough. However, research can contribute, of course, and I believe, as a researcher myself, that it

does contribute and that evidence is important. But that's not going to make some people change their minds.

I do feel that the spaces where we have the power to make changes—whichever changes are possible—are a good way to go. For example, some people only feel empowered to change small things in their classrooms, like the way they approach their lessons. And that's fine. That's completely fine. Sometimes we think we need to make very big transformations all at once and at the same time. But maybe that's not the case. Maybe we can be patient and start with small changes.

For instance, someone was wondering how we can foster a feminist perspective in lessons. That's one way we can do it—by making small changes and small adjustments to our approaches. Consider the material I'm using. What about that? Am I including different perspectives? Women, Black women, Indigenous women—these are individuals who have spoken out and produced many cultural resources we can use in our classes. Even Indigenous women from this region or people from other countries.

For example, when we teach English, do we only focus on people in the United States and Europe? What about other Englishes? What about Indian English? What about South African English? These are small changes we can make, and while they won't completely transform the educational system, we all know that. But these small adjustments are meaningful actions we can take in the spaces we do have control over.

La Mirada Descolonizadora en el Campo de las Lenguas Extranjeras en Chile

Cristian Sánchez

Para comenzar, me gustaría hacer eco de algunas de las palabras de Miguel con respecto al lugar de enunciación y a los procesos de decolonización de este espacio tan colonizado que es la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile, especialmente en nuestra área de inglés como lengua extranjera. Dentro del Outline de la presentación que preparé para ustedes hoy se encuentran los siguientes puntos: lugar de enunciación, la escuela chilena, referencias conceptuales, nudos críticos que he identificado en este proceso de desarrollo investigativo en el área, que, tal como lo mencionaba Miguel, “no es nuevo”, pero en nuestro contexto chileno sí parece ser un concepto incipiente.

Lugar de Enunciación

Dentro del lugar de enunciación, nos encontramos con la presencia de varios elementos, sobre todo pensando en cómo hacer la bajada desde la política educativa, el currículo, la formación inicial docente, la implementación de estos elementos o políticas dentro del aula, y finalmente, la experiencia. La discusión se sitúa dentro de un espectro amplio de posibilidades, bajo el paraguas del paradigma de la educación para la emancipación. Mi lugar de enunciación responde a un contexto muy similar, y desde donde me sitúo yo, para no repetir la categorización anterior, tiene que ver con el pensamiento latinoamericano y la construcción de una filosofía latinoamericana, dentro del reconocimiento de nuestro contexto como pueblo latinoamericano, con un fuerte componente colonial, en el cual se amalgama una mirada distinta del concepto de interculturalidad, y en la bajada, que es lo que nos compete a nosotros, la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

La escuela chilena: contexto

Entonces, ¿cuál es el contexto de nuestra escuela desde un punto de vista global y general? El sistema escolar chileno nos entrega un contexto en el cual nuestros estudiantes se agrupan principalmente por edad, aunque en algunos casos todavía por género debido a los sesgos. Existe una concepción de currículo rigidizado, algo que será importante durante la presentación y que aparecerá en las reflexiones finales. Nuestra escuela se constituye principalmente por actividades de formación de interés limitado, lo opuesto a esto son actividades de formación obligatorias, lo que se conecta con el currículo rigidizado. Hay poca posibilidad para nuestros estudiantes de escoger áreas de formación diversas. Algo muy importante es que nuestras escuelas reproducen jornadas laborales. Hoy en día hay una discusión importante respecto a cuánto tiempo deberían nuestros estudiantes pasar dentro del contexto escolar. Eso tiene un correlato con el tema de la clase tradicional, más allá de alguna clase extracurricular que puedan tener. Si uno lo mira desde fuera, lo que asemeja son jornadas laborales.

La escuela chilena: tecnificación y estandarización

Esto ha redundado en dos conceptos que son claves: la tecnificación y la estandarización de los aprendizajes. Tienen un correlato con la evaluación docente. Nuestros profesores de escuela se ven enfrentados a un sistema evaluativo constante que tecnifica y pone un estrés aún mayor al estrés que ya se tiene con respecto a una evaluación que, en inglés, le decimos *high stakes*, ya que tiene una carga de consecuencias muy importantes en términos de los tramos, etc. La estandarización de los saberes se ve reflejada no solo en el área del inglés o de las lenguas extranjeras; tenemos ejemplos de sobra con el SIMCE o la PSU. Esto tiene un correlato con un concepto que viene después de la estandarización, y cuando ocurre de manera constante o frecuente se habla de la sobreestandarización de los saberes. Eso es lo que ocurre en nuestro contexto escolar. Hay un reduccionismo de la labor de la escuela chilena a la función de ejecutor de un currículo descontextualizado y rígido, donde hay poco espacio para la criticidad, la creatividad y la propuesta de

actividades diversas dentro de las escuelas, porque eso responde al contexto de este currículo rígido. Una de las consecuencias, no la única, que es particularmente decisiva, tiene que ver con los altos niveles de rotación en primeros empleos de las y los profesores, especialmente en contextos vulnerables. Existe un alto nivel de deserción de parte de profesores y profesoras del sistema escolar, y al mismo tiempo, hay un alto nivel de rotación. Esto tiene, por supuesto, una consecuencia en la falta de continuidad en los procesos de aprendizaje-enseñanza en general. Se ha priorizado la educación basada en la estandarización, y precisamente el concepto de estandarización lo que hace, y el concepto especialmente de sobreestandarización, es dejar de lado conceptos como la igualdad en su espectro más amplio, o bueno, después vamos a hablar de diversidad, diversidad de saberes. Pero la sobreestandarización efectivamente tiene esta consecuencia: no atender efectivamente a la diferencia. Sabemos que hay distintos procesos y ritmos de aprendizaje, pero la estandarización o sobreestandarización, en cuya categoría está el SIMCE, la PSU, la prueba estandarizada de inglés, con las cuales estamos muy familiarizados, terminan haciendo lo contrario. Ejemplos de propuestas que han tendido a lo contrario, o más bien declaraciones, son las que encontramos en lo que estoy estudiando, que es el estudio de qué es lo que se declara, lo oficial versus qué es lo que se practica. Cómo ocurre aquella declaración en la bajada, en la experiencia docente. Hay dos ejemplos que traje, hay muchos más, pero hoy traje dos: uno es el plan de estudio para 3° y 4° medio, en el que el MINEDUC ha realizado una propuesta de incorporación de flexibilidad curricular. Eso es un principio fundante de dicha propuesta. El segundo son las bases curriculares desde 1° a 6° básico, en su apartado *orientaciones*, que hace especial énfasis en la atención a la diversidad y se alude explícitamente a la realidad multicultural del aula escolar. Estas son dos declaraciones de intenciones que vamos a ver sus resultados en la bajada a la práctica, y ver cómo se ha llevado a cabo dicha bajada. La flexibilidad curricular propuesta en dichos documentos depende fuertemente de las posibilidades de implementación que tengan las escuelas. Entonces, va a depender de las posibilidades, de los recursos que tenga una escuela en particular, la posibilidad de que tenga que hacer uso de esta flexibilidad curricular. Declarada la intención de flexibilidad curricular, son los contextos escolares

quienes se hacen cargo, con sus propios recursos, sabemos las diferencias que hay en aquello, de su implementación. La propuesta de bases curriculares de 1° a 6° básico enfatiza más bien un enfoque monocultural, en el cual las distintas culturas que existen en el contexto escolar son más bien satelitales y tributan a la cultura hegemónica dentro del contexto escolar. "El conjunto de actividades que aluden a la diversidad cultural revela aspectos visibles de las culturas bajo la premisa de la valoración de ellas con un énfasis solo en las diferencias culturales superficiales" (Mora-Olate, 2019).

Conceptualización: pensamiento eurocéntrico

Dentro de la conceptualización, tenemos que poner atención al pensamiento eurocéntrico que está fuertemente presente en nuestro estudio del inglés como lengua extranjera. En algunos de los trabajos dentro de este pensamiento latinoamericano, en esta visión distinta de apropiación cultural respecto de nuestra herencia colonial, hay distintos intentos por traer este matiz al centro de la atención del estudio y del desarrollo del pensamiento. Por ejemplo, Lepe-Carrion hace referencia a este debate entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas, que, de alguna forma, definen desde el pensamiento europeo-español, en este caso, nuestra herencia colonial y nuestra identidad como colonial. Se necesita iluminar, ilustrar y civilizar al "bárbaro". Nosotros sabemos de dónde viene esa palabra, que está muy ligada al lenguaje, en la que los griegos no podían entender otros lenguajes, por lo tanto, los llamaban bárbaros, todos producían el mismo sonido. Dentro de otros estudios, como el de Horkheimer y Adorno, se habla de la ilustración como referente moderno eurocéntrico. Siempre la ilustración es parte fundamental del pensamiento eurocéntrico, y como referente al que vuelve el modernismo y otros movimientos. Ellos hablan de la ilustración que oscurece, hablan de un cambio dentro de la ilustración que cambia todo esto de la superstición por el conocimiento que es racional. Ellos dicen que se cambia el miedo por el engaño. La ilustración es un gran engaño que perpetúa las condiciones paupérrimas que tenía la gente. Pasan de vivir en los campos a vivir en la ciudad, pero en condiciones igual de difíciles. Mignolo efectivamente habla desde la occidentalización de las

colonias, y cómo las colonias, en este caso nosotros, nos hemos permeado por el pensamiento eurocéntrico que sigue una clara tendencia de la teología primero, después la secularización y luego incluso la filosofía-ciencia, en la que aparentemente estos dos conceptos opuestos conviven. De todas formas, lo que hacen las colonias es tomar este pensamiento eurocéntrico, y se ve afectada su propia identidad a través de esta referencia constante.

Conceptualización: capitalismo

El capitalismo no puede quedar fuera de nuestro análisis. Aquí hay una cita de Frederick Jameson, un pensador norteamericano con una tradición marxista. Él habla de la imposibilidad de deshacerse del capitalismo tardío. Se imagina primero la destrucción de la tierra, antes de que se destruya el capitalismo. Esto da un marco de referencia muy importante para la discusión que podamos tener con respecto a la bajada, a la práctica y al aprendizaje de las lenguas.

Conceptualización: identidad

Dentro de la conceptualización, tenemos también la identidad reconocida como un proceso constante y un concepto emancipador ulterior, como lo propone Swire Hall. En el ámbito de las lenguas, la identidad se manifiesta en términos de las competencias en las lenguas del contexto, aunque se agrega a esta dimensión de construcción de identidad la adaptación efectiva en el entorno social. Lo que ocurre aquí es que la identidad no es solo un proceso individual; lo es hablando del proceso cognitivo, de desarrollo individual en el aprendizaje de un lenguaje, pero también es una adaptación efectiva al entorno y en el entorno social. Lo que le agrega la dimensión colectiva.

Nudo crítico

Entonces, el nudo crítico que tenemos es que, en el centro, tenemos la modernidad, el posmodernismo y este pensamiento eurocéntrico al que hacemos referencia. Después tenemos todo lo que tiene que ver con la subalternidad, la periferia, lo colonial, Latinoamérica, África, el Caribe, orientalismo. En esta propuesta

que estamos estudiando y que estamos exponiendo existe un concepto que es, dentro de las colonialidades, el concepto de Nuestra América. Es la apropiación de un pensamiento propio reconociendo que tenemos una herencia colonial, pero que también dentro de nuestros propios contextos tenemos tantos pensamientos como sean reconocidos. Esta amalgama de estas visiones, de estos dos mundos en los que interactúan, es lo que puede generar una visión distinta. No es olvidar nuestra herencia colonial. En esto, la filosofía intercultural de Fornet-Betancourt de alguna forma resume lo que estamos conversando con cuatro aspectos fundamentales. Una filosofía intercultural latinoamericana debiera transmitir, sin reduccionismo, la pluralidad filosófica, es decir, la incorporación de todas las voces dentro de un contexto intercultural. Asimismo, es una filosofía comprometida políticamente. Asume una posición política importante, ya que al ser comprometida incorpora los componentes políticos de aquel contexto situado en el que se desarrolla. Incorpora el concepto de interculturalidad y alteridad de diversidades. Por último, es un reto histórico a escala mundial; incorpora las voces no solo de Latinoamérica, sino que se hace presente en las voces de otros contextos coloniales. Hablamos del orientalismo, de lugares como el Caribe, etc.

Reflexiones finales

Dentro de las reflexiones finales, tenemos que el desorden no es el opuesto del orden, sino una forma de problematizar la hegemonía del orden. Aquí ya vienen unas propuestas de qué hacer en torno a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Morin dice que, sin la desestabilización de las estructuras, no es posible la construcción de nuevas, por lo que sin desorden no hay avance. Entonces, para nosotros remecer las políticas educativas de hoy en día es fundamental al hacer nuevas propuestas que respondan a un contexto intercultural en el que el inglés no sea la lengua exclusiva. Carlos Skliar entiende la aceptación como el lado negativo del concepto de diversidad, dentro de su rechazo a la normalidad. Lo que se sugiere aquí es aceptar la anormalidad. Muchas personas me han preguntado, dentro del mismo contexto en el que estamos, cómo introducir estos conceptos. En la búsqueda del *tip*. Sin el remecimiento de la estructura, todo lo demás parece

ser accesorio, un maquillaje. Sin la remoción de la estructura, que es un proceso mucho más difícil y a largo plazo, pero ¿qué mejor momento histórico que este? Es muy difícil hacer cambios profundos. Katherine Walsh conceptualiza la interculturalidad como un campo o realidad en construcción, y este concepto es muy decisivo y bonito: como una utopía necesaria de perseguir.

En el campo de las lenguas extranjeras, entonces, el aprendizaje se declara como un acto de acercamiento cultural. En cuyo escenario la lengua es parte sustancial de las comunidades en que se produce y representa acuerdos sociales que responden a sus contextos propios. En Chile, lo que ha ocurrido es que el aprendizaje del inglés tiene una categorización exclusiva. Pasamos de tener lenguas extranjeras como alemán, francés, incluso portugués y japonés en el pasado, a tener solo una lengua extranjera hegemónica presente. Y ojo, ni siquiera ha tenido un correlato tan directo con una mejora en los resultados en los aprendizajes de dicha lengua. El énfasis en lo instrumental de la lengua tiene un correlato con los fines económicos, sociales y académicos al momento de enseñar y aprender esta lengua extranjera exclusiva. Entonces, lo que se produce es una separación entre el dominio de la lengua por enseñar y que se aprenda la lengua por estos fines. Se olvida el elemento consustancial que declaramos como inseparable de la lengua: lo instrumental y lo sociocultural no coexisten en la gran mayoría de los casos.

La intención de ser un país plurilingüe, que lo declaramos en los documentos oficiales, multicultural y diverso, se contraponen de inmediato al concepto de estándar y sobre todo al concepto de lengua exclusiva. Somos un país plurilingüe, multicultural y diverso, con una sola lengua extranjera y con una sola lengua oficial. La sola dimensión instrumental de la lengua, entonces, ha resultado en la sobreestandarización de los aprendizajes, y esto baja desde la política educativa y permea tanto la formación inicial docente como la enseñanza en el contexto escolar. Con esto quiero decir que esta pirámide que vimos al principio, esta dimensión instrumental y esta sobreestandarización no permea solo el nivel más bajo, sino que permea toda la pirámide. Si no se cambia esta estructura, es muy difícil que alguno de los niveles salga de esa dinámica. Por lo tanto,

bajo mi perspectiva, es muy difícil cambiar a través de solo la didáctica este tipo de dinámicas, si es que las políticas que nos permean siguen atendiendo a un contexto monocultural y monolingüe. Muchas gracias por el tiempo.

Questions made during the online seminar

Primero, saludar a todes y agradecer el espacio. Más que nada, quisiera hacer un comentario: todes quienes elegimos esta carrera vivimos este dilema de estar estudiando una pedagogía que tiene un idioma tan imperialista y capitalista. Al final, yo me convencí de que mi idea de ser profe de inglés es combatir esa brecha que existe entre un estudiante que está en un colegio privado y uno que está en un colegio público.

Hoy en día, mirando mi barrio, vivo en una población de Maipú que está lejos de la universidad. Es un lugar marginado que está a 40 minutos de una plaza y a 2 horas de la universidad. Siempre que voy al consultorio, me preguntan qué es lo que estoy estudiando. La gente se sorprende al escuchar que estoy estudiando una carrera, ya que siempre piensan que estoy terminando mi cuarto medio. Entonces, vivo con esa realidad y siempre me pregunto cómo podemos acortar esa brecha o cómo podemos colaborar.

Tal vez esta pregunta no tiene respuesta, pero quizás Miguel podría darnos una pincelada a las almas que recién estamos empezando este camino, porque es decepcionante darse cuenta de que tal vez no hay mucho que hacer. He vivido tantas decepciones en este sistema que son mis bebés lo único que logré que me motive cada día.

¿Cómo podemos contribuir desde nuestras realidades a que el inglés sea un idioma accesible, que sea un idioma con el que la gente se pueda comunicar, especialmente al ser una *lingua franca*? ¿Cómo podemos aportar a esto? *Online participant*

Yo solo quisiera agregar que estás haciendo suficiente. Estás siendo una educadora. Nuestra disciplina lleva consigo aquella carga social, y la conciencia social respecto a tu propio contexto y

comunidad creo que es súper importante. Muchas veces es demasiado ver los contextos, las poblaciones, lo que está ocurriendo en el sistema de salud, en el sistema educativo, etc. Pero desde nuestro lugar, nuestra disciplina, nuestro quehacer, siento que (bueno, y aquella es la razón por la que hacemos lo que hacemos) esa conciencia ya lleva consigo un hacer, que luego se formaliza con tu formación y preparación como profesora, devolviéndole posteriormente a nuestras comunidades. aración como profesora en la que después se devuelve a nuestras comunidades.

Esto tiene que ver con lo que mencionó el profesor Sánchez sobre algo que yo también veo en la cotidianidad y que, además, es un problema para mí: la sobreestandarización. Yo, personalmente, en el área de la lingüística aplicada, he estado trabajando mucho con un giro hacia el, que es la enseñanza de lenguas. En ese sentido, a veces también entro en conflicto conmigo mismo, con mi postura, en cómo abordar este quiebre con la estandarización: estar tú con el hablante sin caer en lógicas liberales. Esto implica evitar que cada hablante se valga únicamente por sí mismo y, en cambio, enfocar este pontífice, en ese enfoque crítico que queremos desarrollar. Esto implica reconocer que un hablante, desde la mirada estandarizada, está en desventaja. Así que, ¿cómo conciliamos la validación de su forma de hablar, pero sin dejar de lado, ni ignorar, que hay solamente ciertas formas de inglés favorecidas o consideradas válidas para el resto de la gente y para el orden capitalista del que estamos hablando? *Online participant*

Creo que se han dado pasos significativos desde la mirada disciplinar muy tradicional, ya sea sobre cierto tipo de inglés o cierto tipo de historia que se enseña. Hemos recorrido un camino importante, especialmente dentro de las universidades estatales, al concebir el aprendizaje de una lengua extranjera pensando en dónde están los focos. En cuanto a la estandarización, creo que hay modelos de evaluación, seguimiento y monitoreo de la progresión de nuestros estudiantes que resultan muy interesantes. Los mismos mapas de progreso fueron una experiencia que, la verdad, falló efectivamente, pero lo hizo por un proceso específico: no acomodar un instrumento importante dentro de un sistema ya rígido.

Creo que hay que partir de la base de que nuestros estudiantes, en todas las áreas, sobre todo en aquellas con un alto porcentaje de productividad o habilidad, parten de puntos distintos. Por ejemplo, los estudiantes que llegan a la universidad provienen de contextos diversos: algunos de contextos vulnerables, otros de entornos donde la enseñanza del inglés tuvo un enfoque mayor. Por lo tanto, hay ciertos niveles y momentos en que una nivelación o un ritmo distinto puede ser muy efectivo, especialmente en los niveles iniciales. Sin aquel trabajo, te enfrentas a la dificultad de la multiplicidad de niveles, que siempre es un tema para quienes enseñamos lenguas.

Sin embargo, considerar esas circunstancias y procesos propios, y evaluar a un estudiante de acuerdo a su propio progreso, creo que es un punto de partida súper importante a todo nivel. Esto no solo en el contexto escolar. Es un trabajo mucho más arduo, pero es nuestra responsabilidad como profesores y profesoras. La consideración de las condiciones de entrada de nuestros estudiantes, en relación con su progreso personal, es clave. Finalmente, lo que hace la estandarización es alentar la competencia, estableciendo un estándar en el que quienes lo alcanzan primero son, de alguna forma, premiados.

En esta otra visión, las personas progresan de acuerdo a su propio ritmo, lo cual es un trabajo efectivamente mucho más arduo, pero que atiende a lo que queremos lograr: la diversidad en todo su amplio espectro, incluyendo la diversidad de aprendizaje. No todos avanzan al mismo ritmo. Por eso digo que esta pirámide —entiendo que quienes trabajan en el colegio lo ven como algo bastante utópico—, como dice Welsh, es una utopía que hay que perseguir. Pero si las políticas educativas no nos permiten hacer esto, es precisamente ahí donde hay que apuntar. Mientras tanto, existen instrumentos de evaluación que pueden servir en esa vía que tú propones.

Tengo un ejemplo de trabajar en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, donde la población extranjera ha ido en aumento durante los últimos años. Si bien ha habido un aumento en estos años, no se han llevado a cabo grandes cambios en materia de trabajo con esas

comunidades para incorporar su cultura dentro de la nuestra. Me ha pasado mucho, especialmente al pensar ahora en estos festejos de Fiestas Patrias, reflexionar sobre cómo incorporar esas nuevas culturas dentro de esta celebración y también cómo hacer que las familias que viven en estos contextos lo incorporen y lo entiendan de esa forma.

Ahora bien, muchas de las respuestas a lo que había preguntado anteriormente han aclarado las dudas que tenía. En ese sentido, más que nada me gustaría pedirles qué tipo de ejemplos o experiencias de descolonización, de alguna forma, conmovieron sus conciencias para impartir el conocimiento. *Online participant*

Yo hago eco de cómo hay ciertas comunidades que se han apropiado de su propia generación de currículum. Existe una cierta flexibilidad para crear currículums propios que responden al territorio en el cual las comunidades educativas se encuentran establecidas. Sin embargo, es una flexibilidad muy insuficiente; hay muy pocas comunidades que han podido hacer uso de esta flexibilidad curricular.

Hablando de experiencias, esas han sido muy enriquecedoras. Ha sido interesante observar cómo estas comunidades han transitado hacia la construcción y apropiación de su propio currículum, y cómo esta construcción responde a las necesidades de esa comunidad en particular. Estamos hablando tanto de comunidades en la zona de la Araucanía como en la zona metropolitana. Hay lugares donde las comunidades han decidido hacer uso de esta flexibilidad curricular, han logrado implementar, y creo que ahí radica un elemento muy importante y clave.

Esto tiene que ver con la apropiación y el fortalecimiento de las propias necesidades de una comunidad, en oposición a un currículum establecido y entregado ya hecho. Creo que ese currículum impuesto es una forma de colonización. En cambio, el proceso de crear e implementar un currículum propio es una forma de descolonización y de fortalecimiento de la territorialidad de los aprendizajes y los saberes.

Creo que este es un ejemplo súper relevante y concreto que puede ayudarnos a visualizar un camino a futuro, indicándonos algunos puntos clave sobre cómo hacer las cosas de aquí en adelante.

Palabras finales. Yo me uno a las palabras de Miguel, junto con agradecer al equipo organizador, a los presentes y a sus preguntas. Para no redundar, quisiera hacer un llamado a la comunidad: a la construcción colectiva de conocimientos, saberes y experiencias en torno a esto que nos une, que es la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A continuar por esta senda de interés en la formación.

Nosotros, como profesores, no sé si lo han notado, pero siempre tenemos la curiosidad por aprender más y la apertura para seguir aprendiendo constantemente. Creo que eso nos caracteriza y es un sello distintivo de profesores y profesoras de manera transversal.

El agradecimiento no es solo por haber venido, sino también por continuar constituyendo estas instancias de participación. Ya sea como expositores, asistentes, estudiantes o profesores, siempre tenemos el espacio para seguir construyendo y aprendiendo. Es esa apertura la que nos llevará por este camino decolonial, permitiéndonos hacer una contribución aún mayor al desarrollo de este país.

Reflexiones sobre la Decolonialidad

Miguel Farías

Las ideas que voy a exponer serán ideas en progreso, porque el tema de la decolonialidad es un tema reciente en mi horizonte de investigación, por lo que aún estoy calibrando toda la grilla conceptual que una nueva propuesta lleva. Espero estar también a la altura de los expositores anteriores: Ira Shore, Peter McLaren, etc.

Un primer punto que quisiera enfatizar es el lugar de la enunciación. En las lecturas de los autores que trabajan el tema de la decolonialidad, uno de los puntos más importantes es desde dónde hablamos, desde dónde escribimos, desde dónde se posiciona nuestra voz cuando tratamos el tema de la decolonialidad. Por ejemplo, ser un hombre blanco ya trae toda una carga semántica porque, de partida, blanco aplicaba más cuando vivía en Estados Unidos, y por contraste no era negro. Sin embargo, cuando vinieron las encuestas y censos en Chile, y había que elegir una categoría étnica, mi primera preferencia era mapuche. Finalmente, me hice una prueba de ADN en Estados Unidos en la cual resultó que tengo 47% de indio americano y el otro 50% es europeo. Creo que esto refleja el mestizaje de la población chilena.

Epistemologías del sur en la enseñanza del inglés

Hemos estudiado los paradigmas que marcan los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, que es el tema particular de la exposición de hoy.

El primer punto fue enfatizar el lugar de la enunciación. Ahora, el punto número dos tiene que ver con las epistemologías del sur. Este tema es de particular relevancia en el campo de la lingüística aplicada en la enseñanza-aprendizaje del inglés o en la formación de profesores de inglés, dado el fuerte peso colonizante que tiene la lengua inglesa. A pesar de que de a poco se ha ido tratando de desligar de ese peso, sabemos que las cargas simbólicas

y valóricas de las lenguas permanecen por mucho tiempo. Por lo tanto, a pesar de que podríamos decir que estamos en una etapa poscolonial, el campo de la enseñanza del inglés está muy retrasado en cuanto a mirarse, reflexionar e (intentar) crear estas categorías propias con la lingüística aplicada en lugar de utilizar las categorías mayoritariamente heredadas del norte global.

Un ejemplo de esto es la reciente transmutación de los acrónimos con los que se distingue la enseñanza del inglés: ESL, EFL, ELF. Parece interesante este cuestionamiento, que va en conjunto con una serie de otros conceptos como el translanguaging, que tiene que ver con la aceptación de las diferencias individuales en lo que es el desarrollo de la así llamada competencia lingüística en un segundo idioma. Desde hace tiempo hemos tenido el peso epistemológico de un paradigma que privilegia lo cognitivo por sobre lo social-constructivo, que a la vez es otro paradigma que está siendo apropiado por parte de la comunidad formadora de profesores de inglés.

Por lo tanto, es interesante este nuevo concepto del inglés como lengua franca porque, en un reciente estudio que está publicado (el último número de la revista Íkala de la Universidad de Medellín), es un número sobre decolonialidad en la formación de los profesores de lengua. Ahí hay un trabajo sobre el inglés como lengua franca donde las investigadoras hicieron un rastreo de los conceptos asociados a este nuevo paradigma y estudiaron los últimos cinco o siete congresos de inglés como lengua franca en el mundo. Aquí descubrieron que los plenaristas invitados a este inglés como lengua franca eran mayoritariamente pertenecientes al núcleo eurocéntrico, a pesar de que las conferencias se hacían en China o en Colombia. Siempre los plenaristas provenían de la tradición hegemónica eurocéntrica.

Estos son algunos de los temas que es necesario que reflexionemos: primero, que los identifiquemos; segundo, que los interroguemos; y, luego, que interrumamos la fuerza descolonizadora que trae esta trayectoria epistémica. Estos son los tres pasos importantes en la actitud decolonial: identificar, interrogar e interrumpir.

Propuestas para la formación crítica de profesores de inglés

Una propuesta que tenía para esta ocasión es que me parecería interesante que en la formación de profesores de inglés (de eso conozco porque he trabajado en aquello) se incluyera alguna actividad sobre la historia de la enseñanza del inglés en Chile para ver sus diferentes contextos e irnos dando cuenta de cómo las variables políticas, económicas, sociales y culturales influyen en la formulación de políticas lingüísticas para la enseñanza del inglés. La última política lingüística que tenemos para la enseñanza del inglés es esta que se llama "idioma extranjero". Esto es muy importante, particularmente para los lingüistas, ya que ahí hay un guión en "idioma extranjero-inglés". Lo que pasa es que, con ese guión, lo que se quiso hacer era respetar el plurilingüismo, y que en ese lugar donde está "inglés" podía ir cualquier idioma extranjero. Sin embargo, como sabemos, el inglés ha monopolizado ese espacio curricular.

Hace algunos años vimos cómo se sacó el francés de la enseñanza pública, y esos profesores franceses tuvieron que, los que pudieron, convertirse en profesores de inglés porque, como dice Philipson, el inglés es la lengua del imperialismo lingüístico dominante. Por lo tanto, sería interesante ver aquella historia desde el primer llamado para profesores de inglés que hizo Camilo Henríquez en *La Araucana* pidiendo hablantes nativos. Ese es otro tema que tenemos que conversar en nuestra comunidad: el *native speaker*. Sería interesante rastrear los distintos hitos en las políticas públicas de la enseñanza del inglés en Chile para ir viendo sus contextos.

En estos momentos estamos con una enseñanza del inglés que es dominante y que obedece a necesidades de desarrollo profesional. Tenemos que también estudiar el rol del inglés en las comunicaciones y ver sus propósitos (que, por lo general, es instrumental: estudiar inglés para ingresar al mundo laboral). Sin embargo, esa política no ha funcionado tan bien porque hace algunos cuantos años se firmaron unos tratados de libre comercio con Estados Unidos, y uno de los resultados de esos tratados fue que no hubo bidireccionalidad porque no había una masa crítica de

personas chilenas preparadas con la competencia lingüística para poder implementar algunos ítems de este tratado que trataba particularmente el área comercial. Esto es un punto interesante que podemos discutir: la inclusión de la historia en la formación de profesores de inglés.

En esto de desarrollar las epistemologías del sur, he estado investigando y haciendo un curso electivo de literacidad medioambiental para profesores en formación. Sería interesante ver cuáles son los vasos comunicantes entre estas dos áreas: la decolonialidad y la literacidad medioambiental. Yo creo que sí los hay, en cuanto ambas perspectivas tienen una tensión al contexto y una atención a las comunidades de uso de la lengua. Ver más posibles relaciones entre estos dos campos sería interesante.

No es algo nuevo: la profesora Katharina Glas, de la Universidad Católica de Valparaíso, tuvo un proyecto en el cual puso en diálogo estas dos perspectivas, la decolonial y la medioambiental, para abordar desde la interculturalidad problemas de deterioro ambiental. Una de las propuestas de ella tiene que ver con involucrar el pensamiento de las comunidades mapuches en su relación con el medioambiente. Sería interesante ver aquellos conceptos del *buen vivir* o del Kúme Mongen (palabra mapuche), que es distinto del concepto neoliberal del bienestar. Esto porque el *buen vivir* en la cosmogonía mapuche incluye el respeto a la biodiversidad y el conocimiento profundo de la lengua.

Hacia una pedagogía crítica y situada

En estas relaciones que se pueden establecer para ir revisando nuestro campo disciplinario, creo que también las ideas del antropoceno podrían servir de momentos sinérgicos para esta gran perspectiva decolonial, que yo creo que también habría que, como dijo Peter McLaren, situar bajo el concepto paraguas de las pedagogías críticas. Creo, además, que la decolonialidad es un concepto paraguas, ya que cada uno de nosotros se enfrenta con su propio pasado colonizante, tratando de entender e implementar esta nueva categoría que incluye lo afectivo.

Me interesa el concepto de una política geocorporal del conocimiento en las comunidades, en los contextos geopolíticos particulares. No es lo mismo enseñar geográficamente en Arica, Punta Arenas o Valdivia. Hay allí distintos contextos para los cuales es necesario desarrollar una voz en la segunda lengua que sea adecuada para el desarrollo personal de quien aprende la lengua.

Eso me parece interesante en la perspectiva decolonial, ya que es posible que incluya la dimensión afectiva en este proceso. Cuando hablo de la dimensión afectiva, creo que en estos momentos es aún más importante que reflexionemos sobre aquello por el fuerte impacto que este último tiempo ha tenido en la dimensión socioemocional de nosotros y de nuestros estudiantes.

Entonces, para tratar de recapitular esto de las epistemologías del sur, me parece necesario reflexionar particularmente en la formación de profesores de inglés, que tiene una fuerte carga colonizante. No es nada nuevo, pues ya hay una tradición crítica, pero esta es minoritaria. Además, esta tradición crítica a veces entiende lo crítico en su sentido cognitivo y de abstracción, y no como una conciencia sociopolítica para la acción.

Entonces, allí tendríamos que buscar, tal como dice uno de los autores decoloniales que no recuerdo, cuál es el *hybris del punto cero*. ¿Qué entendemos por conocimiento? ¿A partir de qué punto evaluamos quiénes pertenecen y quiénes no a las comunidades epistemológicas?

Esto nos lleva a cuestionarnos las pruebas estandarizadas, donde se demuestra un pseudoconocimiento que mayoritariamente es de repetición, y no de una creatividad en los significados.

Entonces, la pregunta con la que quiero cerrar, y que viene de aquel número especial de la revista *Íkala* sobre decolonialidad en la enseñanza y formación de profesores de lenguas, es la siguiente: ¿Estamos conscientes de la matriz colonial de poder en la producción de conocimientos?

Sería un punto de partida para la reflexión sobre mirarnos en nuestra dimensión colonizada. En un segundo punto, interrogarnos sobre aquello para, en un tercer punto, interrumpir la fuerza colonizante, que es tan fuerte en nuestro campo de la formación de profesores de inglés y de la enseñanza de inglés en Chile en particular. Digo "en Chile en particular" porque hay más avances en la decolonialidad de nuestro campo en Brasil y en Colombia. Aquí estamos un tanto a la zaga.

Questions made during the online seminar

Primero, saludar a todes y agradecer el espacio. Más que nada, quisiera hacer un comentario: todes quienes elegimos esta carrera vivimos este dilema de estar estudiando una pedagogía que tiene un idioma tan imperialista y capitalista. Al final, yo me convencí de que mi idea de ser profe de inglés es combatir esa brecha que existe entre un estudiante que está en un colegio privado y uno que está en un colegio público.

Hoy en día, mirando mi barrio, vivo en una población de Maipú que está lejos de la universidad. Es un lugar marginado que está a 40 minutos de una plaza y a 2 horas de la universidad. Siempre que voy al consultorio, me preguntan qué es lo que estoy estudiando. La gente se sorprende al escuchar que estoy estudiando una carrera, ya que siempre piensan que estoy terminando mi cuarto medio. Entonces, vivo con esa realidad y siempre me pregunto cómo podemos acortar esa brecha o cómo podemos colaborar. Tal vez esta pregunta no tiene respuesta, pero quizás Miguel podría darnos una pincelada a las almas que recién estamos empezando este camino, porque es decepcionante darse cuenta de que tal vez no hay mucho que hacer. He vivido tantas decepciones en este sistema que son mis bebés lo único que logré que me motive cada día. ¿Cómo podemos contribuir desde nuestras realidades a que el inglés sea un idioma accesible, que sea un idioma con el que la gente se pueda comunicar, especialmente al ser una *lingua franca*? ¿Cómo podemos aportar a esto? *Online participant*

Es un muy buen punto el que hace Anacarla, y es una pregunta que yo también me hacía y me sigo haciendo cuando se introducen

estas perspectivas críticas con respecto a la enseñanza del inglés. Justamente porque te lleva a cuestionar los supuestos heredados con respecto a lo beneficioso que puede ser el aprendizaje del inglés. El lado positivo es que esa reflexión es una reflexión productiva porque al cuestionar el concepto mismo de enseñanza del inglés, se puede encontrar el sentido en las comunidades mismas, su conocimiento, y en el desarrollo de una voz alternativa que te permite expresar otros significados que no son posibles en la lengua materna. Es interesante también el tema que dices del inglés como lengua capitalista. Ahora, dos casos: el caso de India y el caso de Cuba. En la India, Mahatma Ghandi se dio cuenta que con la diversidad lingüística que existía dentro de la India, iba a ser imposible que todos se pusieran de acuerdo para expulsar al colonizador. Entonces, lo que vio fue que la lengua del colonizador les ayudó a descolonizarse, porque fue justamente a través del medio común del inglés como lengua franca que pudieron organizarse para poder sacar a los británicos de la India. No completamente, porque quedaron todos los rastros coloniales, pero allí hay un ejemplo del beneficio político del aprendizaje del inglés. En el caso de Cuba, en los tiempos más fuertes del comunismo en Cuba el inglés seguía siendo la lengua que los cubanos aprendieron para conectarse con el mundo. Compitió un tiempo con el ruso, y vimos como muchos cubanos estudiaron y se graduaron en Rusia; hubo un fuerte incremento de clases de ruso en Cuba, pero la lengua hegemónica dominante que fue el inglés siguió su auge. Cuando llegó internet le sirvió a los cubanos para conectarse con el mundo. Nuevamente, muy buena tu pregunta Anacarla. A veces, nosotros como profesores generalmente damos respuestas fáciles, pero para esa pregunta la respuesta no es fácil.

Tengo un ejemplo de trabajar en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, donde la población extranjera ha ido en aumento durante los últimos años. Si bien ha habido un aumento en estos años, no se han llevado a cabo grandes cambios en materia de trabajo con esas comunidades para incorporar su cultura dentro de la nuestra. Me ha pasado mucho, especialmente al pensar ahora en estos festejos de Fiestas Patrias, reflexionar sobre cómo incorporar esas nuevas culturas dentro de esta celebración y también cómo hacer que las

familias que viven en estos contextos lo incorporen y lo entiendan de esa forma.

Ahora bien, muchas de las respuestas a lo que había preguntado anteriormente han aclarado las dudas que tenía. En ese sentido, más que nada me gustaría pedirles qué tipo de ejemplos o experiencias de descolonización, de alguna forma, conmovieron sus conciencias para impartir el conocimiento. *Online participant*

Las políticas lingüísticas son muchas veces saludos a la bandera, y por eso, en castellano tenemos la palabra "política", mientras que en inglés existen las palabras politics y policy. Policy perdura más en el tiempo que politics. Lo vemos aquí en nuestro propio campo disciplinar, cuando llegan cambios de gobierno y cambia la persona a cargo del puesto curricular, especialmente en el ámbito donde "el inglés abre puertas" y donde se preocupan de esta bajada de las políticas lingüísticas.

En una utopía posible, se me ocurre que habría que integrar otras dimensiones en las que se hace significado, que no son meramente lingüísticas. La sobreestandarización está basada en un énfasis en lo logocéntrico, y por lo tanto, otras formas de comunicar significados —como los gestos, la visualidad o la multimodalidad— no tienen cabida. Entonces, algo concreto sería evaluar la posibilidad de realizar alguna medición a través de video, en la que se observe cómo se crean los significados en inglés. No solo a través del código lingüístico, sino también mediante otros códigos.

Volviendo al tema de los saludos a la bandera, recuerden que durante mucho tiempo existió la posibilidad de la autoevaluación y la coevaluación, pero, como decía Cristian, aquello, al igual que los mapas de aprendizaje, no prendió. Esto ocurrió porque hay un desfase entre la bajada de las grillas conceptuales —que reflejan ciertas filosofías— al aula, y allí se pierden. Creo que habría que rescatar la autonomía del profesor para hacerse cargo de sus propios procesos de evaluación de sus estudiantes.

Palabras finales. Reitero mis agradecimientos por participar en este encuentro. Agradezco a Cristian por sus aportes, sus ideas y el diálogo. Este es un campo emergente y necesario, particularmente en los tiempos en que vivimos, donde fuertes oleadas conservadoras no permiten aperturas.

Este impulso decolonial no es excluyente; acepta y reconoce otros paradigmas como válidos. Tampoco es algo que nazca de la noche a la mañana, sino que es una tradición crítica que, como decía Cristian, va en búsqueda de una filosofía arraigada en la idiosincrasia propia de las comunidades latinoamericanas. Es importante destacar que hablamos de comunidades latinoamericanas porque hay una gran diversidad dentro de cada una de ellas.

Creo que sería interesante que se creara algún grupo de estudio. Ustedes ya lo están haciendo allá en la UMCE. Yo estoy en otro grupo liderado por brasileños y colombianos, enfocado en el estudio de la decolonialidad en la formación de profesores en lengua. Creo que estas instancias, con los colegas que están aquí presentes, son una excelente oportunidad para seguir creciendo en este sentido, cuestionando los modelos establecidos.

Can Teaching English in Chile Contribute to Social Justice?

Malba Barahona

An Anecdote to Begin. I'd like to begin with a brief anecdote from January last year. I was visiting a university in Chile to share some research findings. Among the audience was a student-teacher of English who was nearing the end of his program. He was excited to be there, yet expressed how distant he still felt from becoming an English teacher. I was glad to take the time to answer his questions, and he then shared a project he had been working on—not just during the past year, but over the last couple of years. He told me, with great enthusiasm, about a project he and some classmates had organized from a social justice perspective—a *preuniversitario* in a rural area for students from under-resourced schools. He was the coordinator and proudly shared details about the classrooms and everything he had done to make it possible. I then asked, “Do you also teach them English?” As we know, Chile’s university entrance exams only include Spanish, science, math, and history—but not English. Still, I was curious: “So, do you teach them English anyway?” He replied, “No. A big no,” explaining that, in his view, English had nothing to do with social justice—so what would be the point of teaching it?

His response made me pause. Why would a student-teacher see no connection between English teaching and social justice? That question stayed with me, and today I want to share some reflections—looking back at the historical roots of this perception and the role of English. As Michael once noted, English has often been seen as the language of commerce, tied to economic motives.

It's important for English teachers to reflect on these underlying motives because English is not a neutral language. Teaching it involves navigating cultural, political, and historical forces. We need to be mindful of these factors to ensure our teaching practices align with broader values and perspectives—

especially when aiming for more equitable and socially just classrooms.

The Economic Motive and Its Impact on Teaching English in Chile

This is the question—the one we are exploring today: How does an economic motive undermine the value of teaching and learning English in Chile?

As we know, the English language has dominated the world of business, international diplomacy, academic production, and the communication of knowledge. Because of that, it has acquired the status of a *lingua franca* and a commodity. It is considered a consumer good that can be acquired and even transported. Thus, the English language takes on a hegemonic, symbolic value in relation to other languages.

That is the case in Chile as well. In Chile, English is one of the most desired foreign languages among the population, as it is considered a powerful international language that allows Chileans to be part of the globalized world. Under these premises, several governments in the last decades have invested in and created different initiatives to promote the teaching of English at all educational levels. In this context, this question emerged: Can Teaching English in Chile Contribute to Social Justice?

Looking to the Past to Understand the Present

As shown in the image, this photograph depicts a nitrate town and the extraction of nitrate. The accompanying map highlights the location of various mines active in the late 19th and early 20th centuries. The presence of English in Chile dates back to the 1800s, introduced through the migration of English speakers and the early incorporation of English into the national secondary school curriculum—as early as 1812.

The English language was introduced to Chile through English, Scottish, and Irish migrants who came to engage in trade.

This movement was closely linked to the opening of the strategically located port of Valparaíso in 1811. As a result, Valparaíso became the largest English-speaking settlement in Chile until the early 20th century, with a growing British colony taking root. The British community exerted significant influence, and Anglo culture became a defining feature of the city during that period.

To highlight the role of ports, I brought this historical image of Valparaíso. As you can see, it predates the construction of a formal port. Alongside Valparaíso, other port cities like Antofagasta and Punta Arenas also became key settlement areas for British and other English-speaking migrants in the 1800s. As they moved across the country, these communities established colonies and founded bilingual schools where English became the dominant language. Over time, English also came to be associated with social prestige and was positioned as the language of the elite.

The Role of English in Education and Society

Valparaíso was also a major hub for English-language journalism. As seen in these images, it produced a variety of English newspapers such as *The Valparaíso Review*, *The English Mercury*, *The Star of Chile*, and *The Valparaíso and West Coast Mail*. These publications—some dating as far back as 1867—played a key role in sustaining and giving voice to the English-speaking community in Chile, particularly in Valparaíso. They are a vivid testament to the cultural and social presence of the British colony during that period. Many of these newspapers are available online at: <https://news-archive.anglophonechile.org>.

As I mentioned earlier, English was introduced into the curriculum of the Instituto Nacional in 1812, one of the first public secondary schools in Chile. It was classified as a *lengua viva* (living language), in contrast to *lenguas muertas* (dead languages) like Latin. English was given equal importance to French, which was then the global lingua franca. Its inclusion was based on the belief that English was a wise language—sacred to philosophy and intellectual thought. It was also seen as culturally enriching and useful for training professionals such as journalists, merchants, and travelers.

This early decision reflects how English was viewed from the start as a practical and economic tool. The idea of English as a transactional language—linked to commerce and global engagement—was already embedded in Chile’s educational vision as early as 1812.

The Promise of English and Social Inequality

The promise of bilingualism is a common discourse in educational policy. The promotion of English as a tool for integrating Chile into the global economy has political and economic motives. With the advance of democracy, English was increasingly seen as a facilitator of knowledge, communication, and commerce. One of the major educational reforms in this regard was *Chile Bilingüe*, which made English a compulsory subject from 5th to 12th grade in all schools.

However, the Chile Bilingüe policy focused exclusively on English and Spanish, overlooking the country’s rich and diverse linguistic landscape—particularly indigenous languages. This narrow approach reinforces a monolingual mindset that marginalizes other forms of linguistic and cultural knowledge.

Research across Latin America has shown that the main motivations for learning English tend to be instrumental—such as improving employability or gaining access to study abroad opportunities. Yet these benefits are not evenly distributed. In practice, they primarily serve the elite, deepening existing inequalities.

Recent studies in Chile have explicitly linked English language achievement to socioeconomic status. Students in public schools consistently show the lowest levels of proficiency, while those in elite private schools outperform them by a wide margin. In this way, English has become a marker of class distinction, with access to high-quality English instruction functioning as a form of social stratification rather than social mobility.

Conclusion: A Call for Social Justice in English Teaching

In Chile, the promise of English as a gateway to employment continues to dominate public discourse. This view promotes an instrumental, reductionist, and ultimately elitist understanding of both the language and English Language Teaching (ELT).

English teachers in Chile are thus called to challenge these narratives and foster more inclusive, meaningful, and socially responsive reasons for teaching and learning English. The English classroom holds the potential to be much more than a space for linguistic instruction—it can be a space for exploring community-relevant social issues, resisting dominant ideologies, and nurturing identity development. It offers both students and teachers opportunities to critically engage with the world and to shape their sense of agency and belonging through language.

Returning to the student-teacher who once told me that English had nothing to do with social justice—I want to end by saying: I believe we can do more. English teaching can, and should, be a powerful tool for social transformation

Thank you very much.

Questions made during the online seminar

This question has to do with the political climate we have here in Chile now and the way education is being seen—specifically, how critical pedagogy, or this type of education, might help us improve our educational system in the face of what we have ahead, such as the change of the constitution. Do you have any thoughts on how we should approach this change? *Online participant*

Lately, I've been reflecting on and reading about ideas from researchers at the Universidad de Chile—particularly Marco and others working on multilingualism. A recent proposal recognizes the concept of *multilingual language rights*, guaranteeing all communities the right to communicate and be educated in their own languages. I find this not only fascinating, but also essential. English

teachers can contribute to this effort by sharing knowledge about language learning methodologies and supporting the teaching of multiple languages. This is a promising and much-needed shift.

Importantly, the proposal also acknowledges Chile as a multilingual country. Until now, the dominant narrative has portrayed Chile as monolingual—which is simply not true. Many people speak indigenous languages or other heritage languages at home, though these are often not the privileged ones, like English. Personally, I'm hopeful. I support the idea of a new constitution that embraces multilingualism and multiculturalism, and I believe we must continue working toward a society where all languages—and the people who speak them—are truly respected.

I find it difficult to have a critical discourse when all teaching materials are associated with economic reasons. Isn't it time to move the discussion to the English curriculum itself? *Online participant*

I find it difficult to have a critical discourse when all teaching materials are associated with economic reasons. Isn't it time to move the discussion to the English curriculum itself?

Yes, absolutely. Actually, as Michael Apple said, one of the things we have to ask ourselves as teachers is: What is it that we are teaching in terms of curriculum, and what materials are we using? What do they portray? We cannot continue using that material, especially when we become aware of this. It is even offensive to continue using some materials that promote this kind of commerce or trade.

However, and this is the thing, this is why it is so difficult. Textbooks are provided in all schools, and that is a resource given to each student. It is an institutionalized resource. So, what do we do about it? Schools want you, as a teacher, to use those textbooks, so they are going to expect you to use them, no matter what. It is kind of the proof of evidence that you are covering the curriculum. This is a common experience where teachers want to try something different but are forced to do something they do not agree with.

There, we get into this conflict and must figure out how we can resist and do things differently.

So, probably, we will have to work together in the school with other teachers, with networks, to find different ways or to create spaces to act on. We might not be able to change the entire textbook or curriculum, but we can start by asking parents, students, and colleagues to get involved in creating—or at least identifying—different things, different issues to discuss. That could be one way to deal with it. Of course, it is not easy, and that's the thing. It is very difficult, complex, with lots of resistance. It is easier not to do it. Much easier. Just follow the textbook, just get into the curriculum: objective 1, objective 2...

The other stuff we are talking about is much more difficult. However, it is also more gratifying, and as human beings, we care about students. If we start caring about our students, about where they live, their community, their parents—that is one starting point. Being democratic in the classroom, not just telling students what to do, but talking to them, integrating them—that is also something we can do. It may be small, but it is super important.

How can we break the gap between rich and poor people while teaching English? What can we do to eliminate the elitist perspective of language? *Online Participant*

Very good question, because there are no easy answers. Now, English language teaching is provided to all schools for all the population. However, it must go beyond that; that is not enough. When we talk about a kind of social justice perspective, instead of thinking about English as being useful for trade or commerce, we need to find other reasons. What would be an important issue for communities? What would be the reason if we focus on social problems that are relevant for that community?

We focus on the curriculum, but we also focus on actions. So, we can look at the problem, but we can also look at the actions in our classes too, so that the teaching of English is not just grammar or only communicative skills for selling things or going to the

airport. I remember once I had to teach that, and I remember it very well. Instead of focusing on some other issues, do we have issues about migration? Do we have issues about race, gender, work, etc.? There are many issues, of course, and we can bring them up with different levels of proficiency, but also with different levels of education.

But that does not mean that you just go through some of these issues at different levels, and with different types of tasks. Instead of writing a complaint letter because you bought something and it doesn't work, why not write the letter to the United Nations or to the president of whatever country? That could be an action and making it real—making it happen—so the kids actually write the letter to someone, whatever they are working on as a project.

But perhaps the most important thing is to work with the community—to find ways to build something together. Even if my school or colleagues aren't willing to take action, I'll still try—and keep trying. You might succeed once or twice on your own, but eventually, failure is inevitable because we're not superheroes; we're just human beings. If we truly want to create meaningful change, it has to be collective. And yes, it's hard—there's no denying that. But we need each other. That's why today is such a valuable opportunity—a moment to come together, collaborate, and move forward with goodwill and shared effort.

Section 3 - Propuestas en Acción

Propuestas Pedagógicas

Diego Cabezas Bravo

After establishing theoretical foundations in Section 1 and situating Chilean English language education within global frameworks of critical pedagogy in Section 2, Section 3, "Propuestas en Acción," represents the culmination of this volume's transformative vision. Here, theory meets practice as Chilean educators, researchers, and students present concrete pedagogical proposals that demonstrate how English language teaching can become a vehicle for social justice, critical consciousness, and collective liberation.

This section embodies the praxis-oriented spirit that defines authentic critical pedagogy—the dialectical unity of reflection and action that Paulo Freire identified as essential for genuine transformation. Rather than remaining at the level of theoretical critique, the contributors to this section have taken up the challenge of reimagining English language education from the ground up, creating innovative pedagogical approaches that address the specific needs and contexts of Chilean learners while contributing to broader movements for educational and social justice.

The transition from the global dialogues of Section 2 to the concrete proposals of Section 3 represents more than a methodological shift—it constitutes a fundamental reimagining of what English language education can become when guided by principles of critical pedagogy. Each contribution in this section demonstrates how educators can move beyond the instrumental approaches that have dominated English language instruction in Chile, creating instead pedagogical experiences that foster critical consciousness, social responsibility, and transformative agency.

The opening contribution by Catalina Pérez Macuada, "Imperialismo Lingüístico y Praxis Educativa en la Educación

Superior Chilena: Propuesta de un Taller Docente Crítico," sets the tone for the entire section by directly confronting the imperial dimensions of English language education in Chilean higher education. Pérez Macuada's proposal for critical teacher workshops represents a bold intervention into university-level English instruction, challenging educators to examine their own complicity in systems of linguistic imperialism while developing collective strategies for resistance.

Her analysis reveals how university English programs often reproduce colonial patterns of knowledge production and transmission, privileging native-speaker models and Anglo-American cultural content while marginalizing local knowledge systems and experiences. The workshop model she proposes—based on the concept of "nudos críticos" (critical knots)—provides a structured approach for educators to identify and address the contradictions and challenges they encounter in their daily practice. What makes Pérez Macuada's proposal particularly valuable is its recognition that transformation must begin with educators themselves, creating spaces for critical self-reflection and collective problem-solving that address one of the fundamental challenges identified throughout this volume: how to prepare English language educators who are capable of implementing critical pedagogical approaches rather than merely reproducing existing patterns of domination.

Genesis Ordóñez Alarcón's contribution, "Colaboración, Comunicación y Emocionalidad en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera," introduces crucial dimensions often overlooked in both mainstream and critical approaches to language education—the role of emotions and affective factors in language learning. Ordóñez Alarcón's proposal represents an important intervention into the traditional rationalist bias that has characterized much educational theory and practice, emphasizing collaboration and emotional intelligence in language learning while adding important insights about the holistic nature of human learning. Her pedagogical innovations include specific strategies for creating emotionally supportive learning environments, fostering

collaborative relationships among learners, and integrating affective considerations into curriculum design and assessment practices.

The pedagogical innovations continue with Rossana Mántaras Gadea's "Voices Unbound: una propuesta para la exploración de las relaciones entre lengua, cultura y justicia social en el aula de inglés como lengua adicional," which presents one of the most comprehensive pedagogical frameworks in the entire volume. Her proposal directly addresses the central question of how English language learning can contribute to social justice by creating structured opportunities for learners to examine the relationships between language, culture, and power.

The "Voices Unbound" framework is particularly innovative in its emphasis on English as an "additional" rather than "foreign" language—a conceptual shift that recognizes learners' existing linguistic resources while positioning English as one tool among many for communication and meaning-making. This approach aligns with translanguaging pedagogies that have emerged from sociolinguistic research while maintaining a critical focus on issues of power and social justice. Mántaras Gadea's proposal includes specific curricular sequences, assessment strategies, and materials designed to engage learners in critical examination of how language functions in society, demonstrating how English language learning can become a vehicle for developing critical literacy skills that extend far beyond the confines of the language classroom.

Mauricio Alessandro Gamboa Miranda's "Archivos Desclasificados: Pedagogía de la Memoria y Enseñanza del Inglés desde un Enfoque Crítico" represents one of the most politically explicit contributions to the volume, demonstrating how English language education can engage directly with questions of historical memory, political repression, and collective trauma. His "Declassified Archives" approach uses English language learning as a vehicle for examining historical documents and testimonies related to periods of political repression in Chile and elsewhere. This pedagogical strategy serves multiple purposes: developing English language skills through engagement with authentic historical materials, fostering critical historical consciousness, and creating

opportunities for learners to connect their own experiences with broader patterns of struggle and resistance.

Gamboa Miranda's approach is particularly significant because it demonstrates how English language education can contribute to processes of historical memory and collective healing. Rather than treating language learning as disconnected from broader social and political processes, his proposal shows how English instruction can become part of efforts to understand and transform unjust social conditions. The use of declassified CIA documents provides students with access to previously hidden historical information while simultaneously developing their English language skills through engagement with authentic, politically significant texts.

Eugenia Balseiro's "Las historias que nos cuentan: una propuesta de diseño para reflexionar sobre poder, desigualdad e injusticia en la clase de inglés a través del lenguaje de los cuentos infantiles" presents an innovative approach to critical literacy through the analysis of children's stories. Her proposal demonstrates how seemingly innocent cultural texts can serve as vehicles for examining systems of power and domination. Balseiro's focus on children's stories is particularly strategic because these texts are often assumed to be neutral and apolitical. By revealing the ideological dimensions of popular narratives, her approach helps learners develop critical reading skills that can be applied to more complex texts and situations. The pedagogical sequence she proposes follows the multiliteracies framework while maintaining a consistent focus on social justice concerns, moving from situated practice through critical analysis to transformative practice.

Fostering Agency and Professional Development

Victoria Catalán Lorca's "Words with Purpose" represents another example of how English language education can be oriented toward meaningful social engagement. Her proposal focuses on developing learners' ability to use English for advocacy and social action, moving beyond traditional communicative approaches to embrace more explicitly political dimensions of language use. This

approach is particularly valuable because it demonstrates how language learning can be connected to learners' own social justice concerns and community engagement, providing opportunities for learners to research, analyze, and communicate about issues that matter to them while creating authentic contexts for language use and fostering critical consciousness.

Nicolás Osvaldo Flores Velásquez's "Developing Pedagogical Agency of Pre-service English Teaching Students through TED Workshops" addresses one of the most crucial challenges identified throughout this volume: how to prepare English language educators who are capable of implementing critical pedagogical approaches. His proposal for "Talleres de Educación Democrática" (Democratic Education Workshops) represents a systematic approach to fostering pedagogical agency among future English teachers. Flores Velásquez's emphasis on pedagogical agency is particularly important because it recognizes that critical pedagogy cannot be implemented through top-down mandates or standardized programs but requires educators who are capable of critical reflection, collaborative problem-solving, and adaptive response to the specific challenges they encounter in their practice.

Milena S. Morales's contribution on "La emocionalidad en el quehacer del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero inglés" provides crucial insights into the emotional dimensions of language teaching and learning. Her analysis of how neuroscience research can inform pedagogical practice represents an important bridge between scientific research and critical pedagogical approaches, demonstrating that attention to learners' emotional needs and experiences is not separate from but integral to critical pedagogical practice.

The practical proposals continue with Valentina Álvarez Reyes's "Innovación en la Enseñanza del Inglés: Construcción de Trayectorias para Niveles 1 a 6," which addresses systemic challenges in English language program design and implementation. Her framework for creating coherent learning pathways represents an important contribution to institutional reform efforts, demonstrating how individual pedagogical innovations must be

supported by institutional changes if they are to achieve lasting impact. Álvarez Reyes's proposal recognizes that transformation requires attention to both classroom practices and broader institutional structures.

Andrés Gutiérrez and Manuel Vásquez contribute "Jornadas para la autorreflexión docente," focusing on creating structured opportunities for teacher self-reflection and professional development. Their proposal recognizes that implementing critical pedagogical approaches requires ongoing support and development for practicing educators, providing specific strategies for examining teaching practice, identifying areas for growth, and developing action plans for improvement. This approach acknowledges that critical pedagogy is not a fixed methodology but an ongoing process of reflection and adaptation.

Samantha Antonia Ahumada Galaz's "Enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos vulnerables: secuencia didáctica para la enseñanza del idioma en primer y segundo ciclo básico" addresses one of the most challenging contexts for English language education: working with young learners from economically disadvantaged backgrounds. Her proposal demonstrates how critical pedagogical approaches can be adapted for elementary-age learners while remaining responsive to the specific challenges faced by students from vulnerable contexts, providing concrete guidance for creating inclusive and empowering learning experiences for young English language learners.

The section concludes with Paula Astudillo's "Resignificando el cierre de semestre," which focuses on transforming traditional assessment practices to align with critical pedagogical principles. Her proposal addresses one of the most persistent challenges in implementing critical approaches to education: how to evaluate learning in ways that support rather than undermine transformative pedagogical goals. Astudillo's emphasis on "resignification" reflects a broader theme throughout this section—the need to reimagine fundamental aspects of English language education rather than simply making superficial modifications to existing approaches.

Taken together, the contributions to Section 3 represent a comprehensive transformation of English language education—from teacher preparation through institutional design to classroom practice and assessment. These proposals demonstrate that critical pedagogy in English language education is not merely a theoretical position but a practical approach that can be implemented across diverse contexts and educational levels. The diversity of contexts and approaches represented in this section demonstrates that critical pedagogy is not a uniform methodology but a flexible framework that can be adapted to address specific challenges and opportunities.

Perhaps most importantly, these contributions demonstrate that the question posed at the beginning of this volume—"Can Teaching English in Chile Contribute to Social Justice?"—can be answered definitively in the affirmative. The proposals presented here provide concrete evidence that English language education can indeed become a vehicle for social transformation when it is guided by critical pedagogical principles and implemented by committed educators working in solidarity with their students and communities.

The path from theory to practice represented by the progression from Sections 1 and 2 to Section 3 reflects the dialectical nature of critical pedagogical work, where theoretical understanding informs practical action, while practical experience generates new theoretical insights. The proposals presented here represent not final solutions but ongoing experiments in creating more just and liberating approaches to English language education that will undoubtedly generate new challenges and opportunities for further development as they are implemented, evaluated, and refined.

Imperialismo Lingüístico y Praxis Educativa en la Educación Superior Chilena: Propuesta de un Taller Docente Crítico

Catalina Pérez Macuada

Abstract: Este trabajo explora la necesidad de implementar una pedagogía crítica en la enseñanza del inglés en una universidad del centro-sur de Chile. En este contexto, se identifica una visión hegemónica y mercantilizada del inglés manifestada tanto en el profesorado como en el estudiantado, que perpetúa desigualdades sociales y culturales. Este trabajo se fundamenta en teorías de autores como Freire, Giroux, McLaren, Hooks y Phillipson, quienes destacan la importancia de reconocer y superar las opresiones e injusticias en el proceso educativo. La propuesta pedagógica consiste en levantar un taller docente con perspectiva crítica, cuyo objetivo principal es generar un espacio de reflexión continua sobre la hegemonía del inglés en la práctica docente. Los objetivos específicos incluyen examinar los sesgos hegemónicos en la enseñanza del inglés en educación superior y evaluar críticamente su impacto en las decisiones pedagógicas. La metodología sugerida del taller es dialéctica y participativa, con reuniones mensuales que permitan fomentar el análisis crítico a través de diversas dinámicas y actividades como también facilitar el debate académico a través de lecturas. Al concluir el taller, se espera que las y los participantes puedan cuestionar las relaciones de poder y las dinámicas socioculturales asociadas con la enseñanza del inglés, contribuyendo así a una enseñanza más inclusiva y transformadora. Este enfoque pretende abrir el diálogo entre docentes y tener un primer acercamiento a deconstruir patrones hegemónicos y promover una visión del inglés que reconozca y valore la diversidad cultural y lingüística, legitimando las distintas variantes del idioma y sus culturas como también la propia.

Palabras claves: pedagogía crítica, hegemonía del inglés, educación superior en Chile, práctica pedagógica.

Propuesta Pedagógica

La pedagogía crítica y algunos de sus principales autores entienden la educación como un proceso de transformación social. Este se ha discutido, a lo largo del tiempo, considerando diferentes enfoques tales como la “conscientización” de la(s) realidad(es) que rodea a los individuos para su emancipación (Freire, 1970) el rol de la cultura popular, la democracia y las dimensiones sociopolíticas de la enseñanza (Giroux, 1997; McLaren, 1989), como también una perspectiva feminista e interseccional (Hooks, 1992). Sin embargo, existe un punto clave en común: la identificación y superación de la opresión e injusticia en el proceso educativo. Estos nudos críticos son considerados relevantes para comprender y luego abordar los desafíos específicos que estudiantes y docentes puedan enfrentar para lograr un aprendizaje significativo que vele por la transformación social.

Durante este último periodo trabajando en una institución privada de educación superior ubicada en la zona centro sur de Chile, he podido identificar una fuerte mirada mercantil y hegemónica del inglés. Los discursos provienen no solo del profesorado, sino también del estudiantado. Investigaciones sobre el rol del inglés indican que, a lo largo de la historia moderna, esta lengua ha sido utilizada preferentemente en las relaciones empresariales y personales, pero también como medio de acceso a la información, tecnología y comunicación, especialmente en la actual era digital (Crystal, 2003). Desde esta perspectiva, la lengua es entendida como algo “universal”, es decir, el inglés es una herramienta para acceder al progreso y la modernización de las sociedades. En consecuencia, el inglés se convierte en un vehículo neutral para la comunicación internacional, libre de ideologías y valores culturales.

Sin embargo, Phillipson (1992) argumenta que esta lengua legitima las ideas de culturas dominantes del hemisferio norte, ignorando por completo el colonialismo y el imperialismo lingüístico que subyacen a su expansión. Según el autor, el imperialismo lingüístico se refiere a “las ideologías, estructuras y prácticas que son usadas para la división desigual de poder y

recursos materiales e inmateriales entre grupos que son definidos sobre la base del idioma” (1992, p. 47). Por lo tanto, la promoción y acción del discurso instrumentalista del inglés y su imposición como lengua mundial son el resultado de dinámicas de poder político, económico y cultural en las que las naciones anglosajonas ejercen influencia y subordinación.

Por otra parte, Kubota (2002) declara que otorgar una ventaja competitiva lingüística entre las personas ha contribuido a perpetuar desigualdades sociales que favorecen, y seguirán favoreciendo, solo a aquellos que tienen dominio del inglés. En países como Chile, el dominio de la lengua inglesa tiene estrecha relación con los recursos económicos. Por consiguiente, este nudo crítico dificulta la labor docente porque el equipo carece de conciencia sobre el poder de estos discursos y el impacto que tiene en sus decisiones pedagógicas en el aula. La hegemonía del inglés realza desigualdades y desequilibrios de poder los que surgen cuando una lengua se convierte en dominante a escala mundial como un fenómeno asociado a la globalización provocando así la posible socavación de las lenguas y culturas locales. (Pennycook, 2010).

En este sentido, Freire (1970) sugiere que, para superar la opresión, tanto opresores como oprimidos deben humanizarse y liberarse mutuamente mediante la praxis: reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. Es por esto que se hace necesaria la creación de un taller docente con perspectiva crítica que permita visibilizar y debatir las tensiones entre lo global y local, como también cuestionar las relaciones de poder y de reproducción sociocultural asociadas con la difusión del inglés y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Habiendo dicho esto, el objetivo general de esta propuesta pedagógica es generar un espacio de reflexión crítica colectiva continúa, cuestionando la hegemonía del inglés en el quehacer docente de la dirección de formación general en una universidad de la zona centro sur de Chile. Respecto a los objetivos específicos, en primer lugar, la propuesta apunta a explorar las voces docentes y sus sesgos hegemónicos asociados a los propósitos y sentidos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. (¿Por qué y para qué aprendo

inglés?). Y, en segundo lugar, evaluar críticamente el impacto lingüístico-cultural dominante en las decisiones de contenido y material pedagógico. (¿Qué aprendo en inglés?)

Como fenómeno social, Moncada y Chacón (2018) indican que “el inglés incide en la identidad local de los individuos que aprenden la lengua, transmitiendo valores culturales e ideológicos de los países angloparlantes” (p. 211). Por esta razón, es importante que nosotros como docentes de inglés nos hagamos cargo de una posición crítica para resignificar la enseñanza de esta lengua extranjera especialmente en un contexto latinoamericano permeado estructuralmente por el neoliberalismo. El aprendizaje de una lengua extranjera es sin duda un acto de acercamiento cultural y político (Pennycook 2010). La lengua es parte sustancial de las comunidades en las que se produce, y representa acuerdos sociopolíticos que responden a sus propios contextos. Una mirada que reduce el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés netamente a asuntos lingüísticos, sigue perpetuando el aspecto tecnócrata de mercado y su relato eurocéntrico, por ejemplo, el inglés estándar (CEFR), la superioridad del hablante nativo, la reproducción de sus acentos, entre otros. Esto entendido como otra forma de colonización donde la homogenización cultural e ideológica responde a intereses económicos y políticos de los países de habla inglesa. La supremacía de la lengua inglesa no debería ser un hecho desconocido, y es por esto importante la comprensión de los elementos que generan y sostienen las desigualdades sociales y culturales. En este sentido, un enfoque crítico podría permitir la deconstrucción de patrones hegemónicos (Canagarajah, 1999) o al menos proveer un lente que los identifique de forma consciente para considerar y cuestionar tanto las relaciones de poder y reproducción socio-cultural asociadas al inglés como también sus implicaciones pedagógicas en el aula.

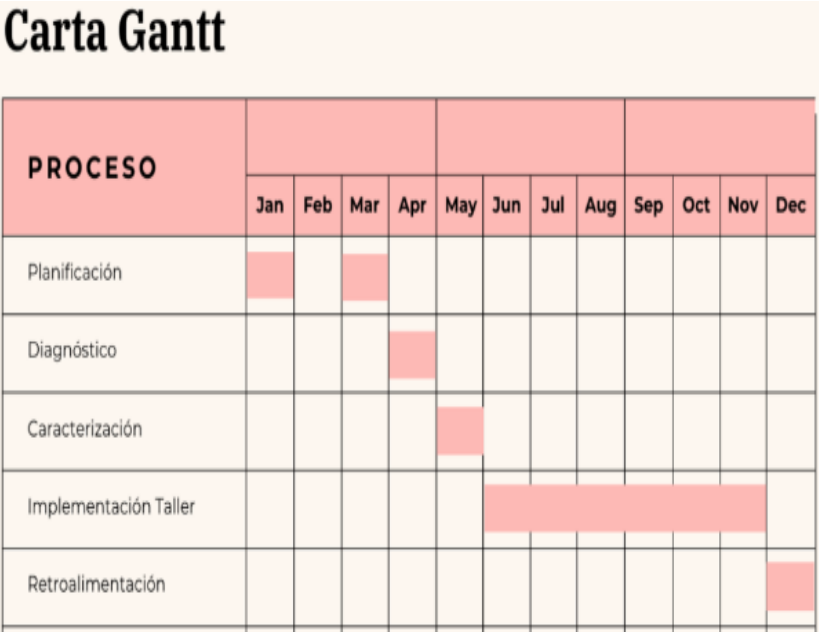
Con relación a la metodología de esta propuesta, el taller se llevará a cabo durante un año académico, considerando dos reuniones mensuales de 120 minutos. El taller tiene un carácter continuo de la mano de una metodología dialéctica. Ambos elementos son vitales en procesos de reflexión crítica colectiva permitiendo analizar, cuestionar, conectar y evaluar constantemente el pensamiento, la práctica docente y la comprensión de conceptos

en discusión. A la luz de estos criterios y principios metodológicos generales, se utilizarán una diversidad de instrumentos y herramientas que podrían ser utilizadas de formas diferentes dependiendo de las características de cada grupo de participantes: número, dominio de la temática, espacio físico, etc. Los instrumentos o herramientas también dependerán del propósito de cada sesión, si es para tratar un tema en específico, motivar una discusión, arribar a conclusiones luego de un debate, comunicar el resultado de una discusión o investigación, recoger determinada información, etc. En general, se sugieren dinámicas grupales, juego de roles o sociodrama, proyección de material audiovisual, entrevistas colectivas, mesa redonda, método socrático y exposiciones. Dentro de este marco de referencia, es importante precisar que las técnicas pueden ser utilizadas de formas muy diferentes dependiendo de las características del grupo de participantes (número, dominio de la temática, etc.), el espacio o ambiente físico en el que se trabaja y, por supuesto, del objetivo específico para el que se va a utilizar cada herramienta en particular.

Este taller será implementado de forma virtual con el fin de facilitar el acceso y traslado de las y los participantes. Idealmente, se sugiere que al menos dos docentes del equipo, de Talca y Curicó puedan ir guiando las sesiones del taller durante el año. Esto para resguardar que ambas sedes institucionales y se sientan integradas y representadas. Sin embargo, el taller aspira a mantener una participación activa y sobre todo horizontal, por lo que se les solicitará a las y los participantes guiar dinámicas o actividades de discusión al menos una vez en el año con el fin de potenciar la agencia del profesorado.

Por otro lado, entendiendo que el contexto es de educación superior y que estos son en esencia espacios de debate y diálogo académico, es imperante realizar lecturas de artículos o capítulos breves de libros en las sesiones. Este ejercicio asincrónico permitirá navegar desde lo que el profesorado siente y/o que no lo han podido expresar respecto a la temática, hacia la teoría y evidencia con el fin de reconocernos, problematizarnos para poder eventualmente transformarnos.

Al culminar el taller, se les solicitará a las/los participantes contestar algunas preguntas a través de encuestas anónimas para evaluar y retroalimentar. Esto con el propósito de implementar futuras mejoras.



Respecto a los materiales, este taller no necesita materiales complejos para poder llevar a cabo las actividades debido al formato online. Sin embargo, es necesario asegurar que todas y todos los docentes tengan acceso a internet o wifi y un espacio cómodo dentro de la universidad para poder participar. Finalmente, dentro de la plataforma de aula virtual de la universidad quedarán alojadas las grabaciones de las reuniones y los textos de lectura.

En conclusión, aprender inglés en la era de la globalización debe comprometernos a las y los docentes de inglés a reconocer la relación lenguaje-poder. La perspectiva de expansión del inglés como idioma “universal” asume la hegemonía del inglés y su expansión como algo apolítico, neutral e incluso beneficioso. Sin embargo, esta mirada tiene fundamentada una visión colonialista. Según Hooks (1994) “aprender inglés, aprender a hablar la lengua extranjera, fue una de las vías por las que las personas africanas

esclavizadas empezaron a reclamar su potencia personal dentro de un contexto de dominación” (p. 167). Una lengua impuesta por dominación más que por excelencia lingüística debido en gran parte a la colonización. Esto ha traído como resultado que el idioma inglés haya adquirido un estatus de preferencia en la educación formal en muchos países de Latinoamérica sin realmente cuestionarse la naturaleza de la decisión.

Por lo general, además, no es fácil visibilizar la carga ideológica de una lengua porque empuja a un cambio de paradigma en las comunidades educativas. Este proceso exige un cierto nivel de incomodidad y dolor al renunciar a las formas antiguas de pensar, conocer y aprender nuevos enfoques. Sin embargo, seguir desconociendo que el idioma representa ideologías e intereses sociales, políticos y económicos mantendrá su poder y su concepción técnico-funcional que obstaculizará la transformación social en las aulas de inglés. Este cambio de visión permitiría pasar de una concepción homogeneizadora y estándar de la lengua inglesa, a una más flexible y enfocada en el reconocimiento y valoración de la heterogeneidad cultural y lingüística. De este modo, se legitima a los hablantes de las diferentes variedades del idioma y a sus culturas. Asume un rol como medio de comunicación intercultural entre personas de diferentes contextos donde se pueden proyectar los propios valores culturales e identidad de los hablantes.

Finalmente, los talleres reflexivos contribuyen al mejoramiento de las relaciones entre currículum, conocimientos y experiencias pedagógicas, si bien no pretenden ser la solución definitiva o absoluta. Por otro lado, es importante señalar que en este tipo de talleres emergen resistencias, ya que los cambios son percibidos como disruptivos y naturalmente alteran la zona de confort. No obstante, son espacios de gran valor que permiten cuestionar, (re)pensar, (des)aprender la praxis para la co-construcción de mejoras para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes en su contexto.

Referencias

Canagarajah, A. Suresh (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Chacón, C., y Moncada, B. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 23, núm. 2, pp. 209-227, 2018.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. University Press, 2003 M07 28 - 212 páginas.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of The Oppressed*. Nueva York: Seabury Press.

Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*.

Giroux, H. (2005). *Schooling and the Struggle for Public Life*, 2nd Edition.

Hooks, Bell. (1994). *Teaching to Transgress. Education as a Practice of Freedom*. Routledge.

Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. En D. Block y D. Cameron, (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 13-28). Londres: Routledge.

McLaren, P (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*.

McLaren, P (1997). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Routledge.

McLaren, P. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Pennycook, A. (2010). English and globalization. En J. Maybin y J. Swann (Eds.),

Colaboración, Comunicación y Emocionalidad en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera

Genesis Ordóñez Alarcón

Abstract: Durante mi labor como profesora de inglés en diversos contextos educativos, he observado que, principalmente en primer ciclo, las clases y evaluaciones a menudo se basan exclusivamente en textos escolares pre planificados, sin considerar el contexto y los intereses de los estudiantes. Aunque estos materiales son útiles, a menudo resultan poco significativos y generan un ambiente tenso. Esta propuesta busca reformar la planificación de clases y las evaluaciones, integrando el trabajo en equipo, la comunicación, los intereses y la emocionalidad de los estudiantes. Se pretende que los alumnos participen activamente en la creación de sus evaluaciones, promoviendo un entorno más autónomo y motivador. Para esto, se implementarán talleres al inicio del año escolar donde los estudiantes compartirán sus intereses respecto al idioma y decidirán cómo se evaluarán las unidades temáticas. Este enfoque permitirá que las actividades y evaluaciones sean más relevantes y personalizadas. Al involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación y considerar sus intereses y emociones, se busca ofrecer una experiencia educativa más significativa y contextualizada. Este cambio tiene el potencial de mejorar la motivación y autonomía de los estudiantes, contrastando con el enfoque tradicional que limita la participación activa y el vínculo emocional con el aprendizaje.

Propuesta Pedagógica

La presente propuesta tiene como objetivo principal fomentar el trabajo colectivo y comunicativo en estudiantes de primer ciclo para desarrollar habilidades del lenguaje y habilidades sociales. Esto se logrará mediante evaluaciones de unidades temáticas contextualizadas, las cuales buscan ser más significativas debido a su enfoque en los intereses y emociones de los estudiantes.

Esta propuesta está enfocada en modificar y mejorar la forma de evaluar a estudiantes de primer ciclo con la intención de generar un ambiente cómodo, seguro, interactivo y contextualizado en el proceso de enseñanza del inglés como idioma extranjero.

Es importante mencionar que actualmente los y las estudiantes se encuentran en un contexto donde las evaluaciones son pruebas escritas, en las cuales la comunicación oral en el idioma objetivo es bastante reducida, y el trabajo colectivo escasamente se promueve ya que éstas se realizan de forma individual. Además, cabe recalcar la relevancia de que niños y niñas tengan la oportunidad de participar de manera colectiva en la creación de sus propias evaluaciones, ya que esto puede incrementar altamente su motivación al momento de ser evaluados. Esto incrementa el sentido de independencia de los estudiantes al centrarse en la interacción con sus pares en lugar de la dependencia del profesor o profesora.

Asimismo, se considera de gran importancia el trabajo en equipo ya que los y las estudiantes tienen la oportunidad de generar diálogos, dar sus opiniones y manifestar sus emociones con respecto a la tarea asignada. Esto contrasta con la tendencia de la educación tradicional, que a menudo prioriza la racionalidad sobre la emocionalidad de los estudiantes, ya que la racionalidad se considera más importante que la emocionalidad de los educandos durante el proceso de evaluación, lo cual los aleja de la experiencia integral dentro del contexto educativo, ya que de acuerdo con Maturana (1990) las emociones son las que nos llevan a la acción, no solamente la razón. En adición a lo anterior, Freire (1973) sostiene que el trabajo en equipo y comunicativo genera un proceso donde los y las estudiantes pueden acercarse al aprendizaje más que solo recibir y procesar información descontextualizada.

Ya mencionado esto, debemos tomar consciencia de lo fundamental que es que los y las estudiantes puedan relacionar los contenidos, el idioma y las tareas a realizar con su contexto de vida. De esta manera, las actividades y evaluaciones se alinean con lo que conocen, con lo que es familiar y además con sus propios intereses. De acuerdo con lo anterior, es preponderante poner atención a

espacios que pueden impactar positivamente en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo lugares donde se considere el contexto e intereses de los y las estudiantes, como fue mencionado anteriormente.

Aquí es donde el concepto de Safe Houses entra en la fundamentación de esta propuesta. Estas Safe Houses por definición son espacios sociales y de aprendizaje que son contruidos por los mismos estudiantes y que, además, escasamente presentan control autoritario de un tercero (Canagarajah, 2015), por lo que el o la profesora se considera facilitador de estrategias para adquirir conocimientos acerca del idioma objetivo y los contenidos de cada unidad. Como complemento a esta definición, estos espacios ayudan a los docentes a comprender los estilos de aprendizajes, valores, necesidades y actividades diarias de cada estudiante para que el proceso de enseñanza sea justo para ellos y ellas y además complementa el quehacer del docente gracias al conocimiento de sus estudiantes (Canagarajah, 2015).

Por otra parte, el incluir estas características en el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita la construcción del conocimiento por parte de los y las estudiantes. Por todo lo mencionado ya, es que se desarrolla esta idea de integrar a los y las estudiantes en el proceso previo al comienzo del desarrollo de cada unidad planificadas para el año escolar, donde serán parte de la creación de actividades, adaptación de contenido de acuerdo con su contexto específico y a la elección e implementación de evaluaciones que los lleven a utilizar el idioma extranjero en contextos reales y de significado para ellos y ellas.

Para llevar a cabo la propuesta pedagógica se proponen tres instancias: la primera, consta de un taller en el cual los y las estudiantes participarán de actividades de reconocimiento de los contenidos de la unidad, con la intención de que puedan familiarizarse con ésta y además puedan expresar y comunicar de manera colectiva lo que conocen, lo que les gusta y lo que no les gusta sobre el tema en particular.

La segunda parte se compone de las clases lectivas, en las cuales también se planea que los y las estudiantes trabajen colectivamente, desarrollando los contenidos incluidos en la unidad por medio de actividades que pueden, o no, ser tomadas desde el texto de inglés, como así también pueden ser parte de la planificación del docente.

Finalmente, la tercera instancia de esta propuesta consiste en generar, con la ayuda de todo lo realizado durante la unidad en conjunto con los y las estudiantes, la evaluación final, la cual tiene la calidad de evaluación sumativa, para así finalizar la unidad temática y continuar a la siguiente.

Acá detallo cada una de las instancias y cómo se llevarán a cabo. El primer taller, el cual propone el reconocimiento de la unidad temática por parte de los y las estudiantes está planificado para llevarse a cabo dentro de las horas lectivas de la asignatura de inglés en un rango horario de 2 horas pedagógicas y que se realice en grupos, no de manera individual. En esta etapa no se exigirá el uso del idioma objetivo, ya que el propósito es recopilar información personal más que evaluar la producción del idioma. Este taller, como mencioné anteriormente, tiene como objetivo contextualizar la unidad con las experiencias de vida de los y las estudiantes. Lo importante de esta primera instancia es que luego de reflexionar en los grupos se compartirá con el resto del curso para así, tener una percepción global de lo que es importante y cercano para ellos. Esto se realizará desde un espacio seguro, comprensivo e integrativo, ya que las opiniones y sentires de los y las estudiantes serán considerados durante el desarrollo de la unidad.

Con ayuda de la información recolectada por el docente, se procederá a enriquecer el material disponible en los textos de inglés. Estos serán adaptados en función de ser interesantes y relevantes para los y las estudiantes durante el desarrollo de la unidad correspondiente. En esta segunda instancia, entonces, se aplicará el resultado del primer taller. Los estudiantes seguirán siendo actores activos en su propio proceso de aprendizaje, guiados por su profesor o profesora. La idea de esta instancia es que tenga una duración de seis clases aproximadamente de dos horas pedagógicas

cada una. Cabe mencionar que este tiempo puede variar, y se puede modificar de acuerdo con la cantidad de horas semanales en cada nivel. Sin embargo, es importante que se desarrolle durante el 60-70% del tiempo disponible para cada unidad temática, ya que el 30-40% restante se dividirá en la instancia de reconocimiento y en la de generación, creación e implementación de las evaluaciones.

Finalmente, en la última etapa, o instancia, se llevará a cabo el proceso de creación del instrumento de evaluación, el cual se realizará, óptimamente, en grupos. De esta manera se puede fomentar la comunicación e interacción entre los y las estudiantes. Estas evaluaciones pueden variar en formato, pero no así en contenidos. Lo ideal es que cada grupo cree una situación comunicativa donde puedan usar el idioma objetivo y, además, incluir sus apreciaciones sobre el contenido de la unidad. Se presentarán opciones y ejemplos para que puedan elegir la modalidad con la que cada grupo se sienta más cómodo; estas pueden ser presentaciones orales, role play, videos o alguna otra forma que sea sugerida por los y las estudiantes y aprobada por el o la docente.

Este proceso está planificado para durar entre tres a cuatro clases de 2 horas pedagógicas cada una, donde el o la docente pueda monitorear el avance de cada grupo y apoyar con la creación de diálogos, los cuales serán presentados en la clase final. En esta clase se expondrán los trabajos de cada equipo para luego ser evaluados y calificados. Esto se llevará a cabo por medio de una rúbrica que incluirá los indicadores para cada aspecto de la presentación, como, por ejemplo: el uso del idioma objetivo, la participación en la creación de la tarea, el trabajo en equipo, entrega en la fecha indicada, la vinculación de la presentación con el contenido de la unidad y la entrega del diálogo creado en clases.

Para ejecutar este proceso de creación de la evaluación se necesitarán algunos materiales; estos pueden variar en cada grupo dependiendo de lo que decidan hacer. El único material que será igual para todos y todas es el texto escolar de la asignatura como apoyo para integrar los contenidos de la unidad en su presentación.

Como conclusión, se hace evidente que el generar cambios en la forma de evaluar a los y las estudiantes es necesario en el mundo de hoy, así también como incluirles en el proceso, ya que esto puede generar aumento en la motivación intrínseca, lo cual puede mejorar el rendimiento de los y las estudiantes. Además, queda claro que la enseñanza del inglés como lengua extranjera requiere de interacción, el manejo de las habilidades del lenguaje y la producción oral para comunicarse efectivamente con las demás personas, sino se transforma en un memorice de conceptos y palabras sin utilidad real. Por consiguiente, el trabajar en equipo fomenta estas instancias, como también sitúa a los y las estudiantes dentro de un espacio construido por ellos mismos y contextualizado con sus propias experiencias y emociones, donde su opinión vale y logran desarrollar sus habilidades de manera autónoma y colectiva al mismo tiempo. Por otro lado, la no implementación de propuestas como esta mantiene la pasividad con la cual los y las estudiantes aprenden, memorizan y no adquieren la capacidad de convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje. Creo firmemente que cuando los intereses y sentires de nuestros estudiantes son tomados en cuenta dentro de la sala de clases, se produce un aumento en su motivación por aprender el inglés como un medio de comunicación, más que solo como una asignatura en la cual deben obtener buenas calificaciones para así cumplir con las exigencias del establecimiento y apoderados de aprobar la asignatura.

Voices Unbound: una propuesta para la exploración de las relaciones entre lengua, cultura y justicia social en el aula de inglés como lengua adicional

Rossana Mántaras Gadea

Abstract: El Programa de Lenguas de la Universidad Tecnológica busca innovar en la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante trayectos individuales de aprendizaje, ajustados a las necesidades y preferencias de los estudiantes. A pesar de que el enfoque tradicional prevalece en la percepción del inglés como una herramienta instrumental para alcanzar metas académicas y laborales, se reconoce la necesidad de promover un enfoque más integral y crítico. Esta propuesta pedagógica se centra en diseñar talleres que, además de desarrollar habilidades lingüísticas, fomenten el pensamiento crítico a través de la exploración de la relación entre lengua, cultura y justicia social. Basados en la interculturalidad crítica, la alfabetización crítica y el aprendizaje basado en la indagación, estos talleres buscan transformar la enseñanza del inglés en un espacio de diálogo intercultural, reflexión profunda y acción social. Así, se espera que los estudiantes no solo mejoren su competencia en el idioma, sino que también desarrollen una conciencia crítica sobre su entorno, contribuyendo a formar ciudadanos comprometidos y capaces de transformar la realidad. Esta iniciativa pretende influir en futuros diseños pedagógicos y en la percepción de la enseñanza del inglés dentro de la institución y la comunidad universitaria en general.

Propuesta Pedagógica

El Programa de Lenguas de la Universidad Tecnológica (UTEC) busca desde su concepción ofrecer una propuesta innovadora y que se ajuste a las necesidades e intereses de los estudiantes a través de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en un sistema de trayectos individuales de aprendizaje. Este enfoque permite a los estudiantes seleccionar sus cursos de inglés obligatorios de acuerdo con sus horarios, preferencias de

modalidad y contenidos relevantes, marcando una diferencia con la propuesta tradicional en Uruguay. En este contexto, se puede observar en el discurso del estudiante regular y la comunidad universitaria en general que la enseñanza y el aprendizaje del inglés se perciben como un elemento fundamental para alcanzar metas académicas y laborales en el futuro. Esta percepción no resulta sorprendente si consideramos el enfoque tradicional que ha caracterizado la enseñanza del inglés en latinoamérica y las condiciones actuales de la sociedad global, donde el carácter instrumental de la lengua extranjera prevalece sobre los enfoques integrales que implican un "proceso de diálogo intercultural" (Párraga & Cárdenas, 2022).

En consonancia con esta valoración las propuestas pedagógicas de los cursos de inglés suelen enfocarse en el desarrollo algunas habilidades y en el dominio de determinados aspectos de la lengua meta, desaprovechando el potencial intrínseco y la importancia sustancial para el desarrollo del pensamiento crítico que tienen los espacios de aprendizaje de habilidades lingüísticas (Mendoza et al, 2023). Esto se torna aún más pertinente si consideramos que una meta esencial de la educación superior es formar personas críticas capaces de pensar libremente, resolver problemas y ejercer una ciudadanía responsable. Ante esta consideración, reconocemos que, aunque el Programa de Lenguas realiza propuestas que promuevan la incorporación de este aspecto en talleres y cursos, aún no se han presentado propuestas didácticas que aborden de manera directa, intencionada y prioritaria el desarrollo del pensamiento crítico. Con esta finalidad, se entiende que poner en el foco el carácter intercultural e integral de las lenguas desde miradas críticas es una forma acertada de potenciar la clase de inglés.

En este sentido, se hace evidente la necesidad de formular e implementar en UTEC una acción pedagógica que vaya más allá de los aspectos comunicativos y lingüísticos del inglés, creando un espacio de diálogo intercultural y de saberes. Este espacio, donde se cuestione la realidad desde perspectivas diversas, locales y personales, implica un cambio en el papel de la lengua como herramienta, situándola en un contexto cultural que propicie una

revalorización de la propia cultura. Asimismo, al propiciar el intercambio desde miradas diversas se fomenta el pensamiento crítico, fundamental para el desarrollo intelectual y ciudadano de todas las personas.

Justificación

En base al problema planteado, este trabajo propone el diseño pedagógico de una serie de talleres dirigidos a estudiantes de inglés como lengua adicional con nivel intermedio en el dominio de la misma, que ponga su foco en promover el pensamiento crítico evidenciando y analizando las relaciones que surgen de la triada lengua, cultura y temas de justicia social. En tal sentido, esta propuesta se fundamenta en tres líneas teóricas que se vinculan estrechamente: la interculturalidad crítica, la alfabetización crítica (critical literacy) y el aprendizaje basado en la indagación.

Históricamente la enseñanza de lenguas, en especial del inglés, ha pasado de centrarse en los aspectos lingüísticos a uno en el que el manejo no solo de la cultura meta sino de la propia son considerados esenciales para el real dominio de la lengua. En este contexto se pretende asumir una concepción de la cultura desde la mirada de la interculturalidad crítica y dialógica. Esto implica reconocer que, al adoptar una perspectiva intercultural, se destaca la importancia del encuentro entre culturas diversas, individuos, formas de pensar y actuar, y donde el estudiante revisa su propia identidad desde la interacción y visión de ambas culturas (Bonilla Medina y Alvarez Valencia, 2009). Siguiendo a Zárate (2020) la interculturalidad crítica toma preponderancia en la educación superior en tanto las universidades forman "sujetos que se posicionan socioculturalmente" (p.41) formándose para la vida en comunidad con la conciencia de que conviven distintas maneras de ver el mundo. Es la incorporación de esta interculturalidad crítica que permite la reflexión constructiva acerca de la variedad de cosmovisiones y la otredad, el análisis de las relaciones de poder y la promoción de la equidad.

Un enfoque para alcanzar esto en la enseñanza del inglés puede estar dado por la alfabetización crítica, tal como señalan

Bobkina y Stefanova (2016) entre otros autores que buscan promover la justicia social desde el aula de lenguas. La alfabetización crítica implica enseñar a los estudiantes a realizar una lectura activa y reflexiva de textos, reconociendo que estos son parte de un conjunto amplio de prácticas discursivas que reflejan realidades socioculturales, ideológicas y económicas (de autor y lector). Para esta propuesta se toma un concepto de texto amplio que incluye todas las formas textuales asociadas con las tecnologías de la información y la comunicación dado que de este modo se contribuye a la representación de la diversidad cultural y subcultural del mundo actual como sugieren Cazden et al. (1996). Por medio de la lectura y discusión de diversos textos los estudiantes tienen oportunidades para reflexionar y transformar su manera de percibir el mundo e interactuar con su realidad (Caetano, 2020).

En consonancia con estos preceptos, se selecciona como metodología al aprendizaje basado en la indagación, donde los estudiantes van más allá de la lectura de textos enmarcándolos dentro de preguntas de su propio interés. De este modo, como lectores obtienen información socialmente significativa, se generan conversaciones auténticas y se estimula la acción ante problemas (Wilhem, 2007).

Objetivos

Se plantean los siguientes objetivos para la propuesta pedagógica:

Objetivo General: Establecer nuevas conexiones entre ideas emergentes de la lectura y las relaciones existentes entre lengua, cultura y temáticas de justicia social a través de la indagación.

Objetivos Específicos:

Al finalizar el ciclo, los estudiantes habrán implementado al menos tres estrategias de lectura crítica en el análisis de textos sobre justicia social, demostrando la capacidad de identificar y cuestionar sesgos, perspectivas y contextos culturales en sus intervenciones escritas/orales.

Durante el ciclo, los estudiantes participarán en al menos cuatro discusiones grupales, donde se evaluará su habilidad para articular ideas, intercambiar perspectivas y reflexionar críticamente sobre las relaciones entre lengua, cultura y justicia social.

Al concluir el ciclo de talleres, cada estudiante habrá completado con su equipo una breve investigación sobre una temática de relevancia social, relacionada con la lengua y la cultura, y la presentará de forma oral.

Detalles de la propuesta diseñada y cronograma de actividades

La propuesta consiste de una serie de seis talleres con estudiantes universitarios de distintas carreras y grados de avance en las mismas, con un manejo intermedio del idioma inglés. Se planifica como una actividad creditizada optativa en formato presencial, con una duración de dos horas por encuentro semanal. Los temas guía propuestos para cada taller son language and race, language and identity, language and gender, language and the world of work, language and the world of education.

En cada taller se utilizará una misma secuencia de actividades basada en la propuesta de Oktaviah et al. (2020) de las 5E como estrategia instruccional para el desarrollo de la comprensión lectora en el marco del aprendizaje basado en la indagación. Estas 5E refieren a compromiso [engagement], exploración, explicación, elaboración y evaluación. La primera etapa supone activar la curiosidad y el conocimiento previo de los/las estudiantes. El segundo paso implica plantearse preguntas e hipótesis, realizar análisis preliminares e intercambios de forma colaborativa para luego plantear sus propias perspectivas usando evidencia y escuchar críticamente a las de otros. En cuarto lugar, se identifican otros cuestionamientos vinculados al tema, se buscan soluciones y se plantean posibles conclusiones. El último tramo permite visualizar las ideas aprendidas y plantear nuevas interrogantes e incluso transformaciones.

El primer y el último taller tienen variaciones con respecto a este ciclo. Por un lado, el primer taller incluye dinámicas rompehielo para generar confianza entre los/las participantes, comprender la dinámica de trabajo y explorar características e intereses del grupo por parte del docente. Por otro lado, el último taller consiste en la presentación oral por parte de los equipos de trabajo de su propia indagación sobre una temática identificada por ellos como relevante en su contexto donde se evidencien las relaciones con lengua y cultura. Esta instancia se planifica abierta a la comunidad universitaria ya que puede ser una oportunidad no solo de generar un espacio genuino de comunicación sino también una oportunidad de poner los temas sobre la mesa y generar interés para futuras iteraciones.

A continuación, se detalla la secuencia de un taller con la temática Language and Identity para ilustrar el diseño. Para este taller en particular se espera fomentar en los estudiantes la habilidad de analizar y reflexionar críticamente sobre la relación entre el lenguaje y la identidad, y cómo el lenguaje puede ser utilizado como herramienta de dominación y ejercicio de poder. Como objetivos específicos, al finalizar el taller los estudiantes habrán analizado dos textos desarrollando una comprensión más profunda de cómo el lenguaje influye en la formación de la identidad y habrán reflexionado sobre la su identidad como estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Engagement: Los/las estudiantes observan una imagen y comentan qué ideas les sugiere para activar conocimientos previos, vocabulario, etc. La docente introduce algunos términos (accent, dialect, levelling, overt/covert prestige, convergence) y en pares intercambian sobre las conexiones que tienen los términos con la imagen. Posteriormente, los/las estudiantes realizan una lluvia de ideas sobre su identidad como estudiantes de inglés: ¿qué escuchabas/escuchas de tu familia/ amigos/ distintos docentes/ compañeros sobre el inglés? ¿qué opiniones tenían/ tienen?

Exploración: Los/las estudiantes se dividen en grupos y a cada grupo se le asigna un texto (Texto 1 "I lost my Talk", Texto 2 "Prepone That! Your Accent Is Funny!"). Los estudiantes leen el

texto asignado de forma individual y se preparan para trabajar en un círculo de lectura. Como guía tendrán que buscar al menos 3 conexiones con los textos con las ideas que se intercambiaron en la etapa previa. Dentro de cada equipo se asignan roles de acuerdo con la propuesta de Ferrer y Staley (2016). Esto es: cada grupo tiene un generador de discusión que se encarga de crear preguntas para que el grupo responda y controla el tiempo de intervención de cada participante; un analista de personaje/protagonista/autor del texto que reflexiona sobre la personalidad del mismo; un identificador de conflicto que busca las ideas y temas fuerza del texto; un analista de la lengua, que selecciona nuevo vocabulario, busca definiciones, ejemplos; un investigador/conector que se encarga de establecer conexiones entre el texto y la vida de los estudiantes, particularmente con lo que ya se trabajó en la etapa anterior. Una vez los/las estudiantes leyeron el texto y se concentraron en su rol, intercambian y discuten sus ideas en grupo.

En una segunda etapa, se reorganizan los grupos con participantes que trabajaron en distintos textos. Comparten las ideas discutidas en sus grupos y textos iniciales y buscan en equipo las conexiones entre ambos textos.

Explicación: Los equipos diseñan un soporte visual (ej. mindmap) para presentar sus cuestionamientos y conclusiones con respecto al tema compartido en ambos textos. Los/las estudiantes pueden buscar otras fuentes para afirmar sus argumentos, etc.

Elaboración: Se realiza una discusión general y los/las estudiantes exponen sus opiniones y experiencias. Se identifican ideas comunes en los equipos y posibles preguntas para continuar profundizando en la temática.

Evaluación: Cada estudiante completa su tabla de reflexión de la sesión consignando:

Principales preguntas y cuestiones que surgieron en el trabajo en grupos o a nivel personal ¿Cómo influyó el texto en ti? ¿Sobre qué te hizo reflexionar? ¿Guarda alguna relación con tu contexto?

¿Cuál? ¿Qué acciones en torno a este tema visualizas como posibles/ pertinentes?

Conclusión: En la búsqueda de una visión más crítica del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contraposición a la mera instrumentalización del idioma, se propone una serie de talleres en los que los estudiantes universitarios puedan encontrar un espacio dónde desarrollar su pensamiento crítico: reflexionar, hacerse conscientes y críticos acerca de las relaciones que se establecen entre las lenguas, las culturas y la justicia social.

Esta propuesta pedagógica se entiende como una oportunidad para que los estudiantes continúen trabajando sus habilidades comunicativas y de comprensión lectora en la lengua extranjera pero que a la vez despierte o saque a la luz preguntas y cuestionamientos sobre sus realidades y las de otros. Por medio de la lectura, la indagación y la discusión se espera que los/las estudiantes puedan problematizar las formas en que perciben y se relacionan con el mundo, contribuyendo así a la formación de ciudadanos del mundo comprometidos y transformadores de las realidades.

Además, consideramos que la incorporación de estas propuestas puede fomentar nuevas formas de concebir la enseñanza del inglés tanto en el Programa de Lenguas como en la institución en general. Es decir, integrar enfoques que incluyan perspectivas interculturales y pedagogías críticas puede influir en los futuros diseños que desarrolle el equipo docente, en las percepciones de la comunidad universitaria, e incluso en la investigación sobre su impacto.

Referencias

Bobkina, J., & Stefanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in second language learning and teaching*, 6(4), 677-696.

Caetano, É. A. (2020). "But When do I do Critical Literacy?" Perspectives for Designing Critical Literacy Activities in EFL Classrooms. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20, 279-300.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., y Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Ferrer, E., y Staley, K. (2016). Designing an EFL Reading Program to Promote Literacy Skills, Critical Thinking, and Creativity. *CATESOL Journal*, 28(2), 79-104.

Mendoza Laz, P. E., Morán Aguilar, M. A., Mendoza Cedeño, J. H., Freire Jáuregui, J. P., Quiroz Alonzo, B. G., & Llor Mendoza, J. E. (2023). Language Skills and critical thinking of Basic Education Students. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(especial), 53-62.

Oktaviah, R., Rokhman, N. M., & Maulana, A. R. (2021). Inquiry-based teaching to develop EFL students' critical thinking in reading comprehension. *EDUCAFL: Journal of Education of English as Foreign Language*, 4(1), 44-51.

Párraga, J. S. S., & Cárdenas, E. M. P. (2022). De la colonialidad del lenguaje a la descolonización del pensar, sentir y actuar de los docentes de inglés como lengua extranjera. *Revista de filosofía*, 39(101), 455-466.

Wilhelm, J. (2007). *Engaging readers and writers with inquiry*. New York: Scholastic, 335.

Zarate, L. L. (2020). *Lectores interculturales: una apuesta en educación superior a través de literatura*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/49968>.

Archivos Desclasificados: Pedagogía de la Memoria y Enseñanza del Inglés desde un Enfoque Crítico

Mauricio Alessandro Gamboa Miranda

Abstract: Esta experiencia pedagógica nace en la ex Escuela de Experimentación N°1 Consolidada de Santiago, actualmente conocida como Escuela Consolidada Dávila, y propone aventurarnos al desafío de utilizar diferentes didácticas en la enseñanza del idioma desde una perspectiva crítica, y concientizarnos sobre cómo nuestra labor se articula en las líneas de la reproducción de injusticias epistemológicas, para investigar qué caminos tomar para evadir aquellas políticas. Este trabajo fue llevado a cabo ya que gran parte de la comunidad desconocía el pasado reciente de nuestra historia relacionado al impacto de la dictadura cívico-militar en Chile, lo que planteó, además, la necesidad de educar en derechos humanos, debido a que esta carencia de información, en algunos casos, llevaba a la comunidad a establecer relaciones erróneas respecto a sus derechos universales y de las responsabilidades de quienes perpetraron los hechos. El objetivo de este proyecto fue promover la responsabilidad ciudadana y la memoria, generando instancias de diálogo frente a situaciones conflictivas al analizar los archivos desclasificados de la CIA, aportando a la justicia social y el entendimiento mutuo, y desarrollando una posición frente a la construcción de la memoria individual y colectiva. Por lo tanto, se planteó utilizar la pedagogía de la memoria; ya que, al considerar la memoria como una propuesta reflexiva, surge la necesidad de repensar nuevas perspectivas que combatan el relato hegemónico, en donde los hechos históricos se vinculan con las personas desde un enfoque comprensivo y crítico.

Propuesta Pedagógica: Cuando mucha gente hace discursos pragmáticos y defiende nuestra adaptación a los hechos, acusan al sueño y la utopía, no sólo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos en cuanto elementos que necesariamente forman parte de toda práctica educativa que desenmascare las mentiras dominantes.

Paulo Freire. Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido

La cita de Freire contiene ideas que a menudo están ausentes, o restringidas, en los discursos educativos habituales. El pasaje despliega un paisaje hostil en juego; uno que debe generar conciencia e inquietudes entre todo aquel que se inscribe en la lucha por combatir las injusticias sociales y que pretenda transformar el statu quo. La cita describe un bombardeo hegemónico diario llevado a cabo por los grupos dominantes que han adoptado una retórica cada vez menos sutil y constante en las últimas décadas, apoyada por diferentes mecanismos disciplinarios y de control. Para ello, los grupos dominantes mantienen y reproducen las desigualdades sociales, utilizando discursos políticos engañosos y un sistema de explotación sin que los sujetos involucrados en el proceso puedan desenmascarar estas mentiras en ocasiones de forma consciente (Apple, 1994). Esto no significa que los grupos oprimidos no se identifiquen como tales, sino que su conocimiento de sí mismos y su capacidad de leer y transformar las condiciones materiales se ven muchas veces condicionados por su profunda inmersión en el sentido común neoliberal (Freire, 2005).

En este sentido, las perspectivas neoliberales insertas en los procesos de escolarización utilizan los recursos materiales e ideológicos de las escuelas para reproducir las relaciones de dominación, los valores necesarios para sostener las divisiones de clase, y las estructuras que se requieren para la consolidación de estas lógicas (Giroux, 2004). La pregunta es, por tanto, ¿qué alternativas podemos ofrecer a las nuevas generaciones que disputen los mapas de la realidad? Y, en mi caso particular, ¿cómo puede la asignatura de inglés aportar a este cometido desde un enfoque crítico? Desde el campo educativo, esto plantea un compromiso interno y activo que comprenda que toda acción o proceso pedagógico es una forma de posicionamiento político, y que explore diversas maneras creativas de desarrollar una visión crítica en oposición a los sesgos dominadores, para convertirnos en agentes de cambio de nuestros contextos. Por tanto, se responde a esta problemática, apelando a la necesidad de comprender la intencionalidad de los hechos históricos, para develar sus causas, cargas ideológicas, y

consecuencias desde la mirada y testimonios de diferentes sectores con el objetivo de dejar de lado aquellas perspectivas que deslegitimizan y clausuran los eventos vividos. Desde allí nace esta propuesta y reflexión sobre mi práctica docente al integrar herramientas desde las pedagogías críticas, reconociendo, tal como argumenta Rubio (2012) que no es viable imponer nuestros sentimientos, pero sí promover el entendimiento a través del recuerdo, ya que “quien enseña el pasado reciente sin ingenuidad, provoca el acontecimiento desde la narración, introduce el pasado de dolor y fractura de la comunidad en el presente, abriendo espacios para que emerja en ese proceso la comunidad actual y la posible” (p. 394). Utilizando en este caso el inglés como un dispositivo problematizador, a través de los archivos desclasificados de la CIA, podremos avanzar en la transformación en cuanto a personas críticas e informadas, con capacidad de ponerse en el lugar del otro/a, de entender los contextos, y de cuestionar los sesgos que han reproducido las circunstancias que llevan a las injusticias epistemológicas.

Justificación. El desarrollo del pensamiento crítico, efectivamente, es parte fundamental en esta disputa al poner énfasis en la justicia social y humana en demanda de la verdad, y en posicionamiento contra de las doctrinas de dominación. De acuerdo con Hooks (2022), el pensamiento crítico es “una forma de acercarse a las ideas que pretende comprender las verdades esenciales, subyacentes y no simplemente la verdad superficial que nos resulta obvia a primera vista” (p. 20). Es un paso importante en la construcción de esas otras nociones de poder, saber y ser en nuestra sociedad; en otras palabras, la educación es una pieza clave cuando esta se envuelve de un enfoque transformador y emancipador. Por lo que, para caminar hacia una propuesta transformadora, es vital asumir un cuestionamiento permanente de nuestras prácticas y de nuestros contextos, sin perder de vista las buenas experiencias tanto recientes e históricas, como territorializadas y globales.

Al analizar nuestro contexto reciente, los acontecimientos en el panorama social y político con diferentes movilizaciones y revueltas populares, tanto a nivel local como global, la creciente alza de grupos reaccionarios y un trance histórico causado por la crisis

sanitaria, profundizan aún más el impacto y el compromiso que debe tener la educación en la conformación de personas críticas que puedan reconocer formas autoritarias en el ejercicio del poder. Según Rubio (2016):

Las prácticas de represión y exterminio, el terrorismo de estado, las transiciones a la democracia, junto a los procesos acelerados de modernización vividos en las últimas décadas, han llevado a integrar enfoques reflexivos sobre los efectos sociales y subjetivos olvidados por la historia y han validado la memoria como un dispositivo problematizador del presente que puede agenciar procesos emancipadores. (p. 111)

Nuestra historia reciente, al ser un terreno fértil de discusión, plantea un escenario bidireccional para nuestro cometido, ya que, en palabras de Freire (1985), la “educación puede o bien funcionar como un instrumento que se utiliza para facilitar la integración y la conformación de las nuevas generaciones en la lógica del sistema actual, o bien convertirse en un ejercicio de la libertad” (citado en Gutiérrez & Fernández, 2021). Lamentablemente, se ha convertido en una práctica frecuente que la enseñanza del inglés se reduzca principalmente a la adquisición de estructuras lingüísticas, excluyendo sus dimensiones sociales, políticas y culturales. En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es la entidad que determina las directrices del aprendizaje del idioma. Estas indicaciones se enfocan en desarrollar las cuatro habilidades básicas del lenguaje: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, lo cual incluye un alto porcentaje de contenido gramatical y el uso de libros de texto (Román, 2021). De acuerdo con Lin (2008):

El plan general de estudios de inglés en las escuelas, especialmente en contextos de inglés como lengua extranjera, donde la lengua no es usada por los estudiantes en su vida cotidiana, es a menudo diseñado a partir del deseo del Estado y de los empleadores, por producir fuerza laboral capacitada en inglés en el futuro. (p. 18-19)

En efecto, en el contexto de la globalización neoliberal, la enseñanza del inglés suele ser vista como un dispositivo que beneficia tanto a las economías nacionales como a las personas al aumentar su capacidad para comunicarse a nivel internacional. Por tanto, se puede deducir que la enseñanza del idioma queda reducida a parámetros instituidos que lo posicionan como un medio para lograr generalmente un fin meramente financiero. No obstante, el desarrollo de la enseñanza del inglés no puede ser asumido neutralmente, debido a que el idioma en sí, más allá de su aportación cultural, es a la vez un componente de fuentes de división sociocultural, estratificación e inequidades. Puesto de otra forma, conlleva una aceptación acrítica de las injusticias, promoviendo una pedagogía que adoctrina con los valores que sostienen el statu quo. Así, ¿cómo integrar, más allá de los parámetros instituidos, perspectivas críticas para replantear el tipo de contenidos y materiales que se utilizan en la enseñanza del inglés?

Para quienes enseñamos el idioma, es fundamental concientizarnos en torno a cómo nuestra labor se articula en las líneas de la reproducción de desigualdades y explotación, e investigar qué caminos tomar para evadir aquellas políticas (ibid.). En el horizonte de posibilidades, las experiencias vividas en la revuelta social en Chile en 2019 daban cuenta de un pasado que aún cuestiona nuestra presente. Un cuestionamiento relacionado con el peso y el valor del recuerdo en torno a nuestra memoria histórica y la violenta represión que buscaba la despolitización de la población en el periodo de la dictadura cívico-militar. Se debe enfatizar que: La memoria es un bien público que se encuentra en la base del proceso de construcción de la identidad social, política y cultural de un país. Esto significa que la memoria es fundamental para la construcción de la(s) verdad(es) sobre los acontecimientos históricos, para que no terminen en el olvido y para que nunca más ocurran violaciones sistemáticas de los derechos humanos. (Sacavino, 2015, p. 75)

Por lo que, para abordar la asignatura de inglés desde una mirada crítica, esta propuesta plantea utilizar la pedagogía de la memoria; ya que, al considerar la memoria como una propuesta reflexiva, surge la necesidad de repensar nuevas perspectivas, en

donde los hechos históricos se vincularán con el sujeto social desde un enfoque comprensivo y crítico (Rubio, 2007).

Metodología. La siguiente propuesta fue desarrollada durante mi experiencia como profesor en la ex Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago, actualmente conocida como Escuela Consolidada Dávila; la cual es una institución pública ubicada en la población homónima en Pedro Aguirre Cerda. Esta es una comuna de complejas transformaciones sociales y significativos hitos educativos. Aquellos cambios sociales permitieron que, en 1952, la Consolidada -como nos referimos a ella hoy en día- fuera impulsada por autoridades, profesores/as, apoderados/as y trabajadores/as del sector y que se remonta al contexto de renovación y experimentación pedagógica, en donde se fortaleció el Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública. Su objetivo era disponer de un espacio educativo y formativo para toda la comunidad, convirtiéndose en un importante centro de reunión para las y los pobladores de la época, albergando a estudiantes del sector y de comunas colindantes. Esta poderosa carga histórica, traspasada a través de la memoria colectiva de la comunidad, me invitó a reflexionar en torno a mi propia práctica, ética y compromiso, con el propósito de crear alternativas, propiciando y potenciando la vida comunitaria.

Es importante precisar que esta propuesta no pone énfasis en la eficacia de la enseñanza del inglés, sino en aventurarnos al desafío de utilizar diferentes didácticas en la enseñanza del idioma desde las perspectivas críticas de la educación, con el propósito de enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para tales efectos, la pedagogía de la memoria contribuye a la formación ciudadana, ya que esta “aspira a abrir la palabra a los tiempos del pasado reciente para que los/as jóvenes puedan acrecentar su disponibilidad de experiencia social compartida” (Rubio, 2012, p. 392).

Actividades. Declaración Universal de Derechos Humanos

Objetivo de Clase: Analizar las amenazas actuales hacia los derechos humanos en noticias en diferentes formatos acerca de

temas de actualidad e interés global, promoviendo el respeto hacia estos.

Actividad: Lectura y análisis de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos humanos y búsqueda de prensa en Chile y en el resto del mundo en diferentes formatos en inglés que incluyan transgresiones a algunos de estos derechos. Línea de Tiempo sobre la Desclasificación de los Archivos Secretos.

Objetivo de Clase: Reflexionar en torno a los desafíos que la desclasificación de los archivos secretos de las agencias estatales plantea a la sociedad chilena actual y el conocimiento de estos hechos a la ciudadanía.

Actividad: Lectura y reflexión grupal sobre la línea de tiempo del proceso de desclasificación de los archivos secretos de la CIA. Conversación entre Richard Nixon y Henry Kissinger.

Objetivo de Clase: Comprender el rol de Estados Unidos en el golpe y durante la dictadura, y promover el sentido de responsabilidad ciudadana a partir de una experiencia de vinculación personal con los hechos, mediante la descripción hipotética de una situación.

Actividad: Lectura y reflexión grupal de las notas que Henry Kissinger escribió durante su reunión con el expresidente Nixon en 1970, para desestabilizar económicamente al país, y creación en parejas de diálogo hipotético en cuanto a cómo se pudo haber desarrollado y qué pudo haber incluido aquella conversación. Personas Detenidas-Desaparecidas en Nuestro Contexto Directo.

Objetivo de Clase: Investigar sobre las víctimas de la dictadura cívico-militar en nuestro contexto directo, como forma de experiencia de vinculación personal en torno a la historia reciente, para promover aprendizajes para la no repetición de circunstancias que vulneran nuestros derechos humanos.

Actividad: Búsqueda en grupos de las víctimas de la represión durante el periodo dictatorial, para conocer y valorar el origen de las

víctimas, las memorias militantes y la historia de las organizaciones políticas que, en diferentes etapas de la historia del país, buscaron la transformación social.

Conversatorio y Relatos Testimoniales

Objetivo de Clase: Reflexionar en torno a la responsabilidad ciudadana, la justicia y la memoria generando disposiciones de diálogo a través de narrativas testimoniales como anclajes para la comprensión de pasados traumáticos.

Actividad: Discusión y reflexión en torno a material audiovisual y entrevistas sobre relatos tanto de víctimas como personas que fueron partícipes o testigos de la represión, respecto a la credibilidad y contribución que se le puede conceder a las personas entrevistadas en el discurso histórico y la construcción de la memoria colectiva.

Ex centros de Tortura y Desaparición

Objetivo de Clase: Examinar los motivos o causas en que ex centros de tortura y desaparición fueron reconocidos y resignificados como espacios simbólicos de memoria, mediante el análisis de sus antecedentes, asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, y político.

Actividad: Discusión e investigación grupal sobre sitios de memoria, y los antecedentes y condiciones en las que estos fueron reconocidos y resignificados como tal. Salida a Terreno a Parque por la Paz Villa Grimaldi

Objetivo de Clase: Reflexionar en torno a cómo los sitios de memoria hacen visible las huellas del pasado para el rescate del recuerdo de pasados traumáticos y la construcción de la memoria personal y colectiva.

Actividad: Ruta interactiva guiada por el Parque por la Paz Villa Grimaldi, para lograr la comprensión de los contextos sociales y políticos de la época, reflexionando sobre los conceptos democracia

y dictadura al relacionarlos con las situaciones vividas en el presente y en la historia reciente de Chile.

Las actividades que se plantearon utilizaron una metodología orientada a reflexionar, analizar y vislumbrar un futuro que se construya desde la integración de la experiencia del pasado reciente al comprender el rol de ciudadanos, militares y autoridades chilenas en el apoyo a la dictadura y las violaciones a los Derechos Humanos. En otras palabras, la pedagogía de la memoria “es una acción que implica una negociación entre la memoria historiográfica, la memoria del pedagogo y la de los otros” (ibid.). Al mismo tiempo, dentro de estas actividades, también se contempla desarrollar las cuatro habilidades básicas del lenguaje: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. La siguiente actividad encuentra sus bases en la revisión de las sugerencias metodológicas propuestas por las guías educativas tanto nacionales, como del territorio trasandino. Cabe destacar que, tal como plantean los documentos estudiados, para la planificación y posterior realización de una salida a terreno, se trazó un plan de tres instancias diferentes: un antes, un durante y un después. Para tales efectos, es primordial involucrar a las y los estudiantes en el proceso de planificación de la salida educativa, ya que una mayor participación se traduce en el fortalecimiento y valoración de la propuesta de enseñanza-aprendizaje de una propuesta teórica didáctica basada en la visita a espacios urbanos con memoria, ya que, en este marco, el recuerdo, así como también el testimonio de la experiencia pasada, es considerado como acción político-pedagógica para que las y los jóvenes sean parte de la construcción de memorias desde su cotidianeidad.

Documentos: Memorandum: “Extreme Option – Overthrow of Allende”

Chile Project (#S199900030)

U.S. Department of State

Release Excise X Deny

Declassify In Part X In Full

Exemption(s) B1 + B3

RA79

ARA

R



DEPARTMENT OF STATE

Washington, D.C. 20520

UNCLASSIFIED

August 17, 1970

MEMORANDUM

TO : J - Ambassador Johnson

FROM : ARA - Charles A. Meyer

SUBJECT: NSSM-97: Extreme Option - Overthrow of Allende

Dept. of State, RPS/IPS, Margaret P. Gnafield, Dir

() Classify as () Extend as () Downgrade to

Date 8/21/01 Declassify on Reason 25X

In the attached memorandum we examine the extreme option to use if Allende is elected. This option assumes that an Allende government would be a sufficiently great security threat to the U.S. to justify a covert effort to overthrow him.

Fuente: National Security Archive

Línea de Tiempo: “Declassified records of the US intervention in Chile”

1970 Salvador Allende wins the presidential election, leading to the onset of the "Chilean Revolution". The CIA and the Defense Intelligence Agency (DIA) begin to investigate the Chilean situation, leading to the formation of the Chilean Task Force (CTF) and the establishment of the Chilean Liaison Office (CLO) in Santiago.	1974 The Chilean Task Force (CTF) is established to monitor the Chilean situation. The CTG is a joint effort of the CIA and the DIA, and is headed by the CIA's Chief of Operations in Chile, William J. Felt.	1976 The Chilean Task Force (CTF) is established to monitor the Chilean situation. The CTG is a joint effort of the CIA and the DIA, and is headed by the CIA's Chief of Operations in Chile, William J. Felt.	1973 The Chilean Task Force (CTF) is established to monitor the Chilean situation. The CTG is a joint effort of the CIA and the DIA, and is headed by the CIA's Chief of Operations in Chile, William J. Felt.	1975 The Chilean Task Force (CTF) is established to monitor the Chilean situation. The CTG is a joint effort of the CIA and the DIA, and is headed by the CIA's Chief of Operations in Chile, William J. Felt.	1976 The Chilean Task Force (CTF) is established to monitor the Chilean situation. The CTG is a joint effort of the CIA and the DIA, and is headed by the CIA's Chief of Operations in Chile, William J. Felt.	1979-2000 The Chilean Task Force (CTF) is established to monitor the Chilean situation. The CTG is a joint effort of the CIA and the DIA, and is headed by the CIA's Chief of Operations in Chile, William J. Felt.	1988 The Chilean Task Force (CTF) is established to monitor the Chilean situation. The CTG is a joint effort of the CIA and the DIA, and is headed by the CIA's Chief of Operations in Chile, William J. Felt.	1996 The Chilean Task Force (CTF) is established to monitor the Chilean situation. The CTG is a joint effort of the CIA and the DIA, and is headed by the CIA's Chief of Operations in Chile, William J. Felt.	2004 The Chilean Task Force (CTF) is established to monitor the Chilean situation. The CTG is a joint effort of the CIA and the DIA, and is headed by the CIA's Chief of Operations in Chile, William J. Felt.	2015 The Chilean Task Force (CTF) is established to monitor the Chilean situation. The CTG is a joint effort of the CIA and the DIA, and is headed by the CIA's Chief of Operations in Chile, William J. Felt.
---	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

Fuente: Elaboración y traducción propia en base a sugerencias del material educativo presentado por el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, el cual a su vez se basa en el libro “Pinochet: los archivos secretos” de Peter Kornbluh.

Documento de conversación desclasificada entre el expresidente estadounidense Richard Nixon y Henry Kissinger: "Meeting with President"

MEETING WITH PRESIDENT
ON CHILE AT 1525 SEPT 15, '70
PRESENT: JOHN MITCHELL & HENRY KISSINGER

1 in 10 chance perhaps, but save Chile!
worth spending
not concerned risks involved
no involvement of embassy
\$10,000,000 available, more if necessary
full-time job -- best men we have
game plan
make the economy screen
48 hours for plan of action

White re \$25,000,000
Schlesinger

MEETING WITH THE PRESIDENT
ON CHILE
1525, 15 SEPTEMBER 1970 -- PRESENT WERE: JOHN MITCHELL AND HENRY KISSINGER
67688

copy of
741

MEETING WITH PRESIDENT
ON CHILE AT 1525 SEPT 15, '70
PRESENT: JOHN MITCHELL & HENRY KISSINGER

1 in 10 chance perhaps, but save Chile!
worth spending
not concerned risks involved
no involvement of embassy
\$10,000,000 available, more if necessary
full-time job -- best men we have
game plan
make the economy screen
48 hours for plan of action

White re \$25,000,000
Schlesinger

SECRET

Fuente: National Security Archive

Conclusión: Un modelo de educación que pretenda presentar a la comunidad una alternativa a la narrativa neoliberal debe tener en cuenta que las instituciones educativas no son ajenas al bombardeo hegemónico de quienes ostentan el poder económico, político y cultural, y cuyas narrativas intentan convencer a los grupos oprimidos de que sus propuestas son claramente mejores que otras alternativas. Esta avanzada hegemónica ha evidenciado una tendencia hacia la invisibilización de las memorias sociales para pensar en torno a nuestro pasado reciente, y ha profundizado la deslegitimación del posicionamiento político, catalogándolo de adoctrinamiento o proselitismo, y desvinculando a la ciudadanía de los procesos históricos

Quien pretenda tratar el pasado debe ser consciente de los límites y las resistencias al desarrollo de una memoria crítica y reflexiva, y los cercos epistemológicos que atraviesan nuestras aulas para la construcción del futuro. La memoria social, en efecto, se debe defender, y es nuestra tarea, como educadores, investigar nuevos horizontes y utopías posibles para evadir aquellas políticas, tanto dentro como fuera del aula de clases, en un esfuerzo constante de mantener una consciencia crítica que nos permita presentar alternativas diferentes a las lógicas imperantes. Para quienes enseñamos inglés, y, en general, para cualquier persona cuyo rol este vinculado a la educación, es fundamental, primero que todo, concientizarnos en torno a cómo nuestra labor se articula en las líneas de la reproducción de desigualdades. Utilizando, en este caso, el inglés como un dispositivo problematizador a través de una pedagogía crítica, se puede avanzar en la transformación en cuanto a personas críticas e informadas, con capacidad de ponerse en el lugar del otro/a, de entender los contextos, y de cuestionar los sesgos que han reproducido los grupos dominantes. La aplicación de esta propuesta, por tanto, entrega alternativas de actividades para la conformación de personas que tengan aprendizajes para la no repetición y la reivindicación, para evitar memorias negacionistas y para que puedan desarrollar una posición frente a la construcción de la memoria individual y colectiva. Por ello, la pedagogía de la memoria tiene a la vez directa relación con la defensa del futuro, ya que “defiende la libertad como carta de ciudadanía y la necesidad de una educación moral abierta a lo humano, que reconozca al sujeto y

a la comunidad como un proceso en construcción (Rubio, 2012, p. 391).

En lugar de utilizar el inglés como un medio para reforzar las estructuras existentes de poder, esta propuesta utilizó la relación dialógica para criticar aquellas estructuras, permitiendo tanto a docentes como estudiantes aventurarnos en una forma diferente de acercarse al idioma al reconocer instancias que reproducen las injusticias sociales y al tomar acciones y posicionamientos ante estas inequidades, convirtiéndose en un modelo de enseñanza del idioma responsable socialmente. La enseñanza del inglés no puede ser asumida neutralmente; en otras palabras, hacerlo conlleva una aceptación acrítica de las injusticias, promoviendo una pedagogía que simplemente adoctrina.

Cabe destacar, sin embargo, que, si bien se aboga por una enseñanza en base a la comprensión y el diálogo, no se puede asegurar que las nuevas generaciones se dispondrán a desarrollar una memoria crítica. Por lo tanto, la activación del recuerdo cobra mayor relevancia, ya que permite develar qué capacidades ciudadanas se presentan latentes en las y los alumnos. De acuerdo con Sacavino (2015, p. 84) “no es suficiente con solo recordar, es necesario reflexionar teniendo en cuenta que cada persona lleva consigo muchas historias y memorias construidas a través de diferentes percepciones y experiencias.”

Si bien quedan bastantes interrogantes y puntos de debate a seguir trabajando, esta experiencia tuvo un impacto importante en las actitudes de las y los estudiantes quienes se mostraron con más confianza a la hora de compartir sus perspectivas sobre la dictadura cívico-militar en Chile, luego de investigar la historia y desenmascarar las memorias falsificadoras o negacionistas, desarrollando una posición frente a la construcción de la sociedad. Por ello, se destaca el hecho de que hayan comenzado a entregar juicios críticos sobre el pasado reciente de manera más sistemática y consistente, y, al mismo tiempo, que hayan comenzado a valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento personal, reconociendo el diálogo entre pares como fuente de crecimiento y de superación de las diferencias. Esta propuesta, si

bien no estuvo exenta de tensiones y resistencias, ha presentado algunas perspectivas que pueden trazar líneas futuras de trabajo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Como diría Freire (2005), “la educación puede o bien funcionar como un instrumento que se utiliza para facilitar la integración y la conformación de las nuevas generaciones en la lógica del sistema actual, o bien convertirse en un ejercicio de la libertad” (p.15). Por tanto, quienes nos dedicamos a la docencia debemos mantenernos alerta y en constante cuestionamiento de la cultura dominante, para investigar y llevar a cabo alternativas de construir el conocimiento de forma colectiva, corregir nuestros sesgos y promover a las nuevas generaciones un cuestionamiento crítico de las perspectivas y valores hegemónicos, para acabar con las injusticias epistemológicas.

Referencias

- Apple, M. (1994). Educación y poder (2.^a ed.). Paidós.
- Freire, P. (1992) Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Paulo freire: Pedagogía del oprimido (J. Mellado, Trad.; 2.a ed.). Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición (6.a ed.). Siglo XXI.
- Gutiérrez, E. (2021). Educación crítica: por una educación pública, laica e inclusiva antineoliberal, anticapitalista y antipatriarcal. En Gutiérrez, E. & Fernández, R. (Coords.) Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista (1.^a ed., p. 61-83). Octaedro hooks, B. (2022). Enseñar pensamiento crítico (2.^a ed.). Rayo Verde.
- Lin, A. M. Y. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá (J. M. Ocampo, Trad.). Revista Educación y Pedagogía, 20(51), 11-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074193.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Mes de la memoria y la democracia: Sugerencias de acciones de conmemoración para el sistema educacional y contenido base para acciones curriculares a implementar. Recuperado de

<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/mes-de-la-memoria-y-la-democracia-2/>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). Los sitios de memoria como desafío pedagógico: Una guía educativa (2.^a ed.). Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/158029/los-sitios-de-memoria-como-desafio-pedagogico-una-guia-educa>

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. (2012). Construyendo memorias. Recuperado de

<https://web.museodelamemoria.cl/publicaciones/set-didactico-construyendo-memorias/>

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. (s.f.). Secretos de Estado: Historia desclasificada de la dictadura chilena 1970-1990. Recuperado de

<https://educamemoria.museodelamemoria.cl/material-educativo/secretos-de-estado/>

Román, N. M. (2021). La enseñanza del inglés desde la pedagogía crítica [Trabajo de Grado de Especialización en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16768>

Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafío y tensiones de una propuesta. Nómadas. Revista crítica de ciencia sociales y jurídica 15(1). Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2206980>

Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena: Bases para una pedagogía de la memoria. Estudios Pedagógicos 38(2), 375-396.

<https://dx.doi.org/10.4067/S071807052012000200023>

Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. Revista Colombiana de Educación, (71), 109-135. Recuperado de

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4075/3468>

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. Revista Folios 2(41), 69-85. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf>

Las historias que nos cuentan: una propuesta de diseño para reflexionar sobre poder, desigualdad e injusticia en la clase de inglés a través del lenguaje de los cuentos infantiles

Eugenia Balseiro

Abstract: El siguiente trabajo propone una secuencia pedagógica diseñada para ser parte de la oferta curricular obligatoria de la unidad curricular Inglés como lengua extranjera (ILE) en una universidad pública del Uruguay. El objetivo de la propuesta es generar cursos más inclusivos y culturalmente relevantes, donde se valore y recontextualice el capital lingüístico y cultural de los estudiantes. El diseño se basa en la lectura crítica de un cuento infantil tradicional, "Caperucita Roja", con el objetivo de problematizar temas de poder, desigualdad e injusticia en las relaciones humanas. Los estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel A1/A2 participarán en actividades que les permitirán reflexionar sobre las narrativas y sus contextos socioculturales, así como reversionar la historia desde una perspectiva local.

Propuesta Pedagógica

Introducción. La siguiente propuesta pedagógica se elabora a efectos de ser presentada como parte de la oferta curricular obligatoria de la unidad curricular Inglés como lengua extranjera (ILE) en una universidad pública del Uruguay. Primeramente, se presenta la descripción de la situación problema que originó el diseño propuesto. Luego, se realiza una breve contextualización del problema en base a literatura académica disponible. Por último, se introducen las perspectivas teóricas que sustentan el diseño y se describe la propuesta a realizar. Se espera que el presente proyecto se alinee con perspectivas pedagógicas actuales sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) y pueda ser de aporte para el crecimiento del programa.

Problema. El Programa de Lenguas de la universidad para la que se propone este proyecto cuenta con una amplia oferta para el estudio de ILE. A lo largo de todas las carreras, los estudiantes deben cursar Inglés como unidad curricular obligatoria en todos los semestres y también pueden continuar sus estudios a través de actividades creditizadas optativas. Además, los estudiantes pueden optar por diferentes modalidades de cursado (autogestionada, virtual o presencial), temáticas ofrecidas diversas (Inglés para profesionales y para mundo del trabajo, Inglés para TIC, Inglés para áreas STEM, tutorías de inglés general, Inglés con foco en habilidades de lectura y escritura etc.) y varias opciones disponibles dependiendo de su nivel de ingreso a la Universidad. Estas características posicionan a la propuesta del programa como una iniciativa innovadora en la enseñanza de lenguas de nuestro país, marcada en general por programas rígidos, poca posibilidad de agencia del alumnado y poca consideración del nivel de ingreso del estudiante.

Los cursos que la universidad ofrece responden a dos objetivos centrales: en primer lugar “alcanzar competencias lingüísticas en lenguas extranjeras, así como en su lengua materna, que les permitan comunicarse de forma efectiva, aprender de otros y compartir sus ideas en las comunidades donde están insertos” y en segundo lugar “fomentar la competencia intercultural de nuestros estudiantes”. Aunque ambas son metas deseables, la propuesta actual da mayor énfasis al primer objetivo mientras que el segundo se ve menos representado.

Los cursos obligatorios semestrales tienen un fuerte foco en el desarrollo de habilidades lingüísticas y/o comunicativas y promueven el inglés como medio para acceder a contenidos específicos conectados con la vida profesional o laboral de los estudiantes. Estos cursos, presentes durante todos los semestres de las carreras de la universidad, tienen una carga horaria de 60 horas aproximadamente (4 créditos académicos). Sin embargo, el segundo objetivo se refleja mayoritariamente en actividades creditizadas optativas de menor duración y menor carga horaria que los estudiantes pueden elegir cursar durante su paso por la universidad, siendo Inglés una de las tantas otras opciones ofrecidas.

Esa porción menor de cursos disponibles, apuntan a conocer y aprender aspectos culturales de la lengua meta y en darle a los estudiantes habilidades y conocimientos culturales para ser exitosos en el mundo global actual. La gran mayoría de esos espacios son diseñados y están a cargo de asistentes docentes nativos provenientes de Estados Unidos, becados por la embajada de ese país. Si bien son espacios altamente valorados por los estudiantes que participan, son tomados por un pequeño porcentaje de los alumnos de la institución y cuentan con el sesgo de asociar la enseñanza del Inglés únicamente con el capital cultural y lingüístico de ese país.

Indirectamente, las decisiones pedagógicas detrás del programa le asignan al espacio de enseñanza de inglés como lengua extranjera un valor meramente instrumental y en apariencia neutral: el inglés para acceder a mejores oportunidades (sociales, laborales, profesionales etc.) Los pocos espacios optativos con foco en habilidades interculturales presentan a hablantes nativos como las personas a cargo de “enseñar una cultura”, dotando (sin intención explícita) a los aspectos culturales de la lengua meta de cierto aire de superioridad por sobre lo local. La unidad curricular Inglés queda en general desprovista de conversaciones bidireccionales y críticas entre culturas, donde el conocimiento cultural y la lengua de nuestros estudiantes no es uno de los elementos de valor. Es por eso que el presente diseño apunta a explorar formas de descolonizar el currículum del programa, buscando integrar propuestas culturalmente más relevantes que revaloricen y reposicionen el capital lingüístico y cultural de nuestros estudiantes.

Justificación del problema. El término colonialismo en el mundo actual ha adoptado una nueva acepción para los estados y naciones independientes. Si bien en esos casos hemos avanzado hacia una época política poscolonial, el colonialismo cultural, ideológico y epistémico persiste (Martínez-Vargas, 2022). Esta nueva concepción de colonialidad valida el conocimiento eurocentrista y la dominación cultural de los países que ostentan el poder político y económico, relega la producción de conocimiento de comunidades locales y descalifica su forma de ver el mundo (Eastermann, 2014)

El mundo de ILE no ha sido la excepción a esa nueva visión de colonialismo (Kramsch et al, 2023), donde el aprendizaje del inglés y su cultura se ofrece como un sistema formal, objetivo, y neutral que se enseña/aprende aplicando ciertas metodologías, y que permite que el estudiante consumidor progrese en su mundo laboral y académico. Esta concepción de la educación en ILE idealiza el modelo de hablante nativo por sobre el hablante local, fomenta en el uso de libros de textos genéricos y sanitizados creados por el mundo editorial, y promueve la visión de superioridad del inglés por sobre otras lenguas.

Pennycook (1990) afirma que esta visión de la educación en ILE ha sido también alimentada por las teorías positivistas y estructuralistas de adquisición del lenguaje las cuales lo consideran como un sistema objetivo compuesto por elementos susceptibles de ser aislados y ordenados. Bajo este paradigma, el aprendizaje de una lengua extranjera se ha simplificado a un proceso organizado y lineal, guiado por teóricos de la lingüística y la psicolingüística tradicional, y su enseñanza ha quedado sujeta a procedimientos que los docentes deben aprender e implementar para alcanzar un resultado exitoso. Esta concepción desconsidera el contexto social, cultural, económico y político en el cual cualquier aprendizaje se desarrolla y minimiza el poder que tienen esas interseccionalidades para promover o dificultar el progreso en el aprendizaje de una L2.

Diversos autores articulan una perspectiva diferente y más crítica sobre la educación opuesta a esta concepción de espacio ahistórico y despolitizado. Inglis (1997) diferencia la educación empoderadora de la educación emancipadora. Si bien este autor no habla específicamente del contexto de ILE, propone que la educación que empodera apunta a equipar al estudiante con las habilidades, conocimientos y destrezas necesarias para funcionar dentro del sistema existente sin cuestionar estructuras sociales económicas y políticas de poder, apostando únicamente a un progreso individual. Por otro lado, la educación emancipadora utiliza el acto educativo para analizar críticamente y desafiar las estructuras de poder explícitas o implícitas en el sistema, persiguiendo la transformación social y colectiva.

Brown (2021) y Brown y Bicknell (2021) retoman estos dos conceptos y los contextualizan en el escenario de enseñanza y aprendizaje de ILE en el mundo actual. Agregan que debido a la mercantilización de la enseñanza del inglés y a la necesidad de hacerlo un producto rentable y universal este espacio ha quedado vacío de una mirada crítica y de contenido social y culturalmente relevante. Kramsch et al (2023) e Eastermann (2014) exploran la dicotomía emancipación y empoderamiento en términos de interculturalidad, marcando una diferencia entre la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. La primera apunta a atender la diversidad cultural mediante el diálogo y la coexistencia pero manteniéndose alineado con el sistema actual mientras que la interculturalidad crítica apunta a reconocer en ese acercamiento las controversias y desigualdades del sistema. Norton y Toohey (2004) sostienen que el aprendizaje de una segunda lengua no es simplemente un acto que permite la expresión y comunicación, sino que es una práctica que está atravesada por las percepciones que los estudiantes tienen de su realidad, el mundo donde viven, sus historias y sus posibilidades de futuro. Todas estas posturas más críticas con respecto a la educación en general y la educación en lenguas extranjeras desmitifican la concepción de la existencia de un conocimiento legítimo, neutral y desprovisto de una intencionalidad. Su objetivo es cuestionar y criticar la noción del saber único, apostando a lo local como forma de reposicionar otras perspectivas y voces menos representadas, revalorizándolas como conocimiento de igual valor.

Propuesta de diseño. La propuesta de diseño que se presenta en este trabajo formará parte de un curso curricular de ILE de 20 estudiantes de nivel A1/A2. El curso se organiza con encuentros semanales presenciales de una hora y media más trabajo autónomo domiciliario. La propuesta está pensada para llevarse a cabo en un lapso de 6 semanas. El curso será tomado por estudiantes que ingresan a la universidad en su primer semestre.

El objetivo general de la propuesta es problematizar temáticas de poder, desigualdad e injusticia en las relaciones humanas a través de la lectura activa y reflexiva de un cuento infantil tradicional, parte del acervo cultural de los estudiantes.

Los objetivos específicos son:

Reflexionar sobre la relación entre las narrativas, el mensaje que intentan transmitir y el contexto sociocultural en el que están inmersas a través de la lectura de un cuento infantil tradicional.

Reversionar el cuento clásico disparador del diseño desde una mirada local.

Se elige trabajar con un cuento infantil, en este caso Caperucita Roja, ya que es un cuento muy presente en nuestra cultura local y con el cual se asume que los estudiantes tendrán una conexión emotiva fuerte. Por otro lado, el hecho de conocer la historia ya es un recurso valioso en sí mismo para que estudiantes de nivel básico que recién entran a la universidad sientan que tienen aportes valiosos para realizar a la clase de ILE, más allá de su manejo del idioma.

Perspectiva teórica que fundamenta la propuesta. En línea con lo expuesto en la sección de justificación del problema, el diseño que se presenta a continuación está alineado con dos de los fundamentos que Kumaravadivelu (2001) defiende en su “pedagogía del post método” para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por un lado, la pedagogía de la particularidad, que propone una enseñanza culturalmente relevante para los estudiantes que se relacione directamente con las particularidades lingüísticas, culturales y políticas del lugar y por otro lado una práctica que reconozca y construya aprendizajes en base a la experiencia que los participantes traen al contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la cual ha sido moldeada por el entorno social, económico y político en el que han crecido. En este sentido, el docente no solo tiene una función pedagógica de enseñar una lengua, pero también una función social de poder discutir y concientizar sobre cómo esas experiencias moldean la situación pedagógica de los estudiantes. A este último concepto el autor lo llama la “pedagogía de la posibilidad”, entendiendo como la oportunidad de cuestionar el conocimiento y las estructuras de poder que lo avalan a través de la reflexión crítica colectiva entre educadores y estudiantes.

En consonancia con la propuesta Kumaravadivelu, el presente diseño se basa en el concepto de literacidad crítica, retomado por Bobkina y Stefanova (2016), quienes generan un modelo para trabajar este concepto en un curso de ILE.

Según esta perspectiva, los textos tienen el poder de transmitir el mundo de determinada manera y las narrativas a las que nos exponemos construyen puntos de vista sobre los temas que se presentan. La literacidad crítica apunta a ayudar al lector a interactuar con ese texto, entender cómo y en qué contexto fue escrito, descubrir su significado escondido y analizar a qué tipo de mundo social, económico y político responde. A través de una lectura más crítica, los estudiantes aprenden a reflexionar sobre los sesgos, los significados implícitos y también reconocen su propia posicionalidad sobre esos temas. La literacidad crítica entiende que la actividad del lector tampoco es neutral, sino que su propia perspectiva puede resistir o ceder ante la visión del autor. La literacidad crítica no solo analiza la palabra sino el mundo que se construye a través de esa palabra para luego poder actuar sobre su propia realidad (Gómez et al., 2021).

El modelo que las autoras proponen se basa en los cuatro elementos propuestos por el New London Group en su “pedagogía de las multiliteracidades” (Cazden et al., 1996). La tabla 1, adaptada de Bobkina y Stefanova (2016), resume cómo el modelo propuesto por estas últimas se relaciona con las etapas propuestas por Cazden et al. (1996).

Tabla 1 Modelo adaptado de la propuesto por Bobkina y Stefanova (2016) y su relación con las etapas (1-4) propuestas por (Cazden et al., 1996).

Secuencia de diseño. Siguiendo el modelo presentado previamente es que se diseña la siguiente secuencia didáctica para trabajar la literacidad crítica a través del cuento “Caperucita Roja”.

1. Práctica situada	2. Instrucción explícita o directa.	3. Lectura crítica	4. Práctica transformadora.
Actividades de pre-lectura.	Actividades de lectura:	Análisis crítico del texto.	Aplicación crítica y creativa del conocimiento a situaciones nuevas.
Activar conocimiento previo. Compartir sus sentimientos, ideas y experiencias relacionadas con el tema.	Lectura del texto. Revisar la comprensión general. Discutir las ideas más importantes del texto.	Analizar la relación entre el texto escrito, lo que comunica explícitamente y el contexto social, cultural e histórico. Analizar los mensajes "ocultos" del texto.	Reescribir los textos o crear un nuevo texto en base a lo analizado en las etapas anteriores
	Lectura párrafo por párrafo: Analizar la idea general de cada párrafo. Entender la estructura del texto en general.	Explorar la intencionalidad del autor, su punto de vista, su posicionalidad y cómo eso se refleja en el lenguaje utilizado.	

Práctica situada: Trabajar el concepto de fábula y sus características más salientes. Explorar las fábulas más comunes en su infancia y su percepción sobre ellos. Introducir el cuento “Caperucita Roja”. Trabajar sus ideas previas sobre el cuento: diferentes versiones, sentimientos o sensaciones que les genera la historia etc.

Instrucción explícita o directa. Leer el texto original de Caperucita Roja en Inglés. Realizar actividades de lectura general y de lectura más detallada párrafo por párrafo, focalizándose en el vocabulario y estructuras utilizadas por el autor. Trabajar la estructura de la narrativa, la descripción de los personajes y el contexto.

Lectura crítica. Reflexionar sobre cómo se presentan los personajes de la historia. Analizar sus características de los

personajes que el autor resalta y los mensajes que se transmiten a través de cada personaje.

Analizar el vocabulario y las expresiones utilizadas para describir los personajes y sus acciones en la historia. Discutir qué estereotipos o visión del mundo es comunicada a través de cada personaje.

Analizar la relevancia o presencia de esos estereotipos en la actualidad.

Práctica transformadora. Reversionar la historia de Caperucita Roja desde una mirada más actual/local incorporando lo trabajado en las etapas anteriores.

Conclusión. El presente proyecto intenta aportar una mirada más consciente y más crítica en el diseño de propuestas pedagógicas para la enseñanza de ILE. Mediante la utilización de un cuento popular infantil para el desarrollo de la literacidad crítica, postula la importancia de crear currículos culturalmente relevantes tal como propone Kumaravadivelu (2001) en su pedagogía de la particularidad. A través de las etapas 3 y 4 del modelo (análisis crítico del texto y la aplicación crítica y creativa a nuevos conceptos) busca fomentar la pedagogía de la posibilidad propuesta por el autor, mediante la reflexión y el análisis de las relaciones de poder que se reflejan en la historia y la conexión con su propia realidad. Este diseño es un paso para abordar la innovación en la educación desde una mirada más justa para todos y una propuesta que contenga maneras más democráticas de integrar a los estudiantes en nuestros cursos de ILE. De la misma manera, propone reconceptualizar la educación en ILE como una práctica social donde la enseñanza del inglés como sistema en sí mismo y su enseñanza crítica transitan un camino en común (Chun and Morgan, 2019) en vez de considerarlas como opciones excluyentes o caminos bifurcados entre las cuales el educador debe elegir.

Referencias

Bobkina, J. y Radoulska, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. 6. 677-696.

Brown, S. (2021). The emancipation continuum: analysing the role of ESOL in the settlement of immigrants. *British Journal of Sociology of Education*. 42. 1-17. 10.1080/01425692.2021.1908116.

Brown, S. y Bicknell, R. (2021) Indoctrination, Empowerment or Emancipation? The Role of ELT in Global Society. In: 32nd IATEFL BESIG Annual Conference, Berlin, Germany, 11–13 October 2019, pp. 7-12. ISBN 9781912588350

Chun, C. W., y Morgan, B. (2019). Critical research in English language teaching. *Second handbook of English language teaching*, 1091-1110.

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Apuntes desde la Filosofía Intercultural*. Polis. Revista Latinoamericana, (38).

Gomez, D., Turcios, E., ArreolaRamirez, I., Lozada, V., y Figueroa, J. (2021). Critical Pedagogy and Critical Literacy in the Bilingual and ESL Classroom. *TWU Student Journal*, 1(1), 55-67.

Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 3–17.

<https://doi.org/10.1177/074171369704800102>.
https://www.umsi.edu/~henschkej/henschke/empowerment_and_emancipation.pdf

Kramsch, C., Castañeda Peña, H. y Gamboa, P. (2023). Introduction: Exploring the decolonial challenge - Critical pedagogy and epistemological translation in applied linguistic research in Latin America. In Castañeda Peña, H., Gamboa, P. y Kramsch, C. (Eds.), *Decolonizing Applied Linguistics Research in Latin America*. (pp. 1-30). Routledge.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560. Norton, B. y Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning: An introduction. In Norton, B. y Toohey, K. (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*. (pp. 1-19). Cambridge University Press.

Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.

Martinez Vargas, C. (2022). Democratising participatory research: Pathways to social justice from the south (p. 260). Open Book Publishers.

Norton, B. y Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning: An introduction. In Norton, B. y Toohey, K. (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*. (pp. 1-19). Cambridge University Press.

Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.

Words with purpose

Victoria Catalán Lorca

Abstract. La presente propuesta metodológica está dirigida a la enseñanza del inglés en estudiantes de 5to año básico en una escuela particular subvencionada, ubicada en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, con un contexto caracterizado por altos niveles de vulnerabilidad social y escasos recursos tecnológicos. Frente a este escenario, se busca resignificar la asignatura de inglés como una herramienta útil y accesible, más allá de una asignatura secundaria, promoviendo su uso en contextos reales y significativos para los estudiantes.

Propuesta pedagógica. La propuesta tiene como objetivo principal fomentar el aprendizaje del inglés como un recurso práctico para la vida cotidiana, fortaleciendo la motivación y la autoconfianza a través de actividades contextualizadas y relevantes. Se sustenta en el enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching) y en la pedagogía de la relevancia cultural, adaptando el contenido a la realidad e intereses del estudiantado.

Metodológicamente, se aplica un enfoque participativo, destacando el uso del aprendizaje basado en proyectos. El eje central es la creación de un diccionario visual interdisciplinario, que articula el inglés con otras asignaturas del círculo. La implementación contempla una duración de ocho semanas, con dos sesiones semanales de 45 minutos. Se utilizarán materiales simples y recursos gratuitos, accesibles para todos los estudiantes.

Propuesta Pedagógica. Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés.

Contexto: Estudiantes de 5to año básico de una escuela Particular subvencionada, ubicada en la comuna de Pedro Aguirre Cerda con altos niveles de vulnerabilidad, y acotados recursos digitales. Esta propuesta busca integrar el inglés como una herramienta valiosa y

accesible para los estudiantes, en lugar de una asignatura "para rellenar", demostrando su utilidad en contextos reales y significativos.

Objetivos: Fomentar el aprendizaje del inglés como una herramienta útil para la vida diaria de los estudiantes, vinculando el idioma con situaciones cotidianas y de interés.

Incrementar la motivación hacia el aprendizaje del inglés mediante actividades significativas y relevantes para el contexto de los estudiantes.

Desarrollar habilidades básicas de comprensión y producción oral en inglés, enfocadas en necesidades prácticas como saludar, describir su entorno y expresar necesidades básicas.

Promover la confianza de los estudiantes en su capacidad para usar inglés en contextos reales.

Justificación. En el contexto de una escuela de alta vulnerabilidad y con recursos materiales limitados, el inglés es percibido con frecuencia como una asignatura de menor importancia. Sin embargo, dado su papel como idioma global, aprender inglés puede abrir oportunidades significativas para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Teóricamente, la metodología propuesta se sustenta en el enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching, CLT), que privilegia el uso del idioma en situaciones reales y funcionales. Además, se apoya en la pedagogía de la relevancia cultural, que busca adaptar los contenidos educativos a las experiencias y necesidades específicas de los estudiantes, aumentando su motivación y compromiso.

Metodología. La propuesta se basa en un enfoque participativo y activo, con actividades que integren al inglés como herramienta para la resolución de problemas y la comunicación real. Las estrategias incluyen:

Aprendizaje basado en proyectos: Realizar proyectos simples como crear un diccionario visual con palabras de su entorno, que los ayuden a ir relacionando de mejor manera imágenes y palabras,

ampliando su vocabulario en inglés, este diccionario será trabajado con todas las asignaturas:

Artes visuales: Creación de portada y contraportada del diccionario visual, búsqueda de imágenes para cada una de las palabras y conceptos.

Lenguaje y comunicación - Inglés: Revisión de conceptos, escritura.

Ciencias Naturales: Conceptos vistos durante el semestre.

Matemáticas: Conceptos vistos durante el semestre.

Tecnologías: Conceptos vistos durante el semestre.

Religión: Valores y sus definiciones.

Educación Física y Salud: Deportes y maniobras vistas en clases.

Historia y Geografía: Conceptos vistos en clases

Cronograma de actividades. La propuesta se implementará en un periodo de 8 semanas, con dos sesiones de 45 minutos semanales. El cronograma tentativo es el siguiente:

Semana 1: Introducción al programa y actividades iniciales de diagnóstico.

Semanas 2-3: Actividades para aprender vocabulario cotidiano (colores, números, objetos del aula y casa).

Semanas 4-5: Práctica de estructuras básicas (saludos, presentaciones, descripciones simples).

Semanas 6-7: Desarrollo de un proyecto grupal (diccionario visual).

Semana 8: Presentación del proyecto y retroalimentación.

Materiales necesarios: Papel y lápices para actividades escritas.

Cartulinas y marcadores para elaborar materiales visuales.

Acceso a computadores para uso de recursos online.

Recursos imprimibles gratuitos (flashcards, hojas de actividades) disponibles en línea.

Developing pedagogical agency of pre-service English teaching students through TED³ workshops

Nicolás Osvaldo Flores Velásquez

Abstract: The following pedagogical proposal has the objective to provide future English teachers with the tools to develop and strengthen their pedagogical agencies. This will be done through the implementation of Talleres de Educación Democrática (TED) in their teacher education programmes. The TED workshops provided teachers with the opportunity to reflect on their teaching practices by sharing and reflecting on their own nudos críticos to tackle classroom issues (Assael 1992). By bringing these workshops to teacher education programmes, students can not only start reflecting on their practicum experiences from the beginning but also addressing emerging issues in a collaborative manner. Furthermore, research indicates the importance of providing this type of opportunities to preservice teachers in their professional development (Tagle et al, 2019 & Barahona, 2020). The 10-sessions workshop are designed to help students progressively develop their agency, critical thinking skills and collaborative abilities, so that by the end of the workshops, they can explore new teaching practices, set out goals for themselves and also have the tools to create or be part of a teaching community.

Propuesta Pedagógica. Talleres de Educación Democrática, TED from now on, were put forward as instances that collaboratively propose solutions to day-to-day pedagogical issues at schools (Assael et al, 1992). In these sessions, teachers first shared classroom experiences, called nudos críticos, that “illuminate in an electrifying instant some key problematic aspect or aspects of the teacher's role” (Woods, 2012, p. 157), so that then, teachers themselves could address these issues through reflection, collaboration and the proposal of new and emerging teaching practices. As a result, TED

³ Talleres de educación democrática

workshops not only helped teachers in developing their pedagogical agency but also enacting change at the classrooms.

Having this in mind, the present pedagogical proposal looks to develop and strengthen the pedagogical agency of pre-service English teaching students through the implementation of TED workshops during their undergraduate programs. In teacher education programmes, practicums are supervised, observed, and assessed. In fact, practicums might be the first time students experience the many challenges that schoolteachers have to face on a day-to-day basis. As a result, they play a pivotal part in connecting contents, skills, experiences, and expectations to real teaching scenarios.

In their case study of 121 pre- and in-service teachers, Tagle et al (2019) set out to describe the types of conceptual reflection preservice and novice teachers achieved during their practicums and lessons. Their results indicated that while in-service teachers reflected more concerning language learning, both only achieved a descriptive level of reflection. Along the same lines, Barahona (2020), after carrying out qualitative interviews to three preservice teachers, the author concludes that Professional Pedagogical Responsibility (PPR) and agency are developed and enacted through complex relation between the practicums, students' goals and motivations, and support from both teacher educators and mentors. In both studies, the authors strongly point that the need for having meaningful spaces that encourage self-reflection and critical thinking to allow the development of reflection, PPR and agency.

The proposed workshop can tackle these suggestions by providing a safe space where students can comment, discuss and vent their struggles concerning their practicums with the added value of not being part of a high-stakes evaluation. Through guidance from a moderator and collaborative work with their peers, students can develop their critical thinking skills, prepare for their future job as teachers, be more open to other people's point of view, start creating a teachers' community or give them the tools they need to do so, and start developing their own agency as teachers.

The proposal has the following general objective: To both develop and strengthen the pedagogical agency of pre-service English teaching students at teacher education programmes through a series of TED workshops that allow them to reflect on their practicum experiences through introspection, discussion, and collaboration.

To achieve this, the following specific objectives have been outlined below:

To design a 1-semester workshop where students who are in their practicums can, from a critical pedagogy perspective, identify and share relevant experiences from their practicums.

To strengthen students' sense of being a part of a teaching community through the sharing and reflection of their own and their classmates' nudos críticos.

To develop students' pedagogical agency through collaboratively reaching to solutions/agreements on how to behave/act/do when confronted with classroom issues.

The workshop will be adapted from TED described in Assaél et al (1990). The authors explain that the main objective of these workshops is to “crear condiciones adecuadas para convertir la experiencia del taller en una ocasión de aprendizaje que favorezca en los propios profesores participantes modos de aprender autónomos” (14). These sessions invite teachers to a continuous process of self-reflection and self-improvement. In this context, the concept of pedagogical Agency as explained by Echeverría (2023) is relevant. From Echeverría's point of view, institutions are responsible for “ofrecer una formación de profesores/as que amplíe la noción de educación reducida a la mera enseñanza de contenidos” (4). In this sense, to avoid becoming just replicators and enforcers of educational policies, Echeverría argues that teachers need to develop a critical consciousness about their own practices and the agency to enact change beyond educational policies. It follows then that teachers also need to have the time and physical spaces available

to do this. Moreover, the sooner we provide teachers with this opportunity, the sooner they will start developing both.

The TED itself involves three main dimensions/activities: (a) pedagogical research about own pedagogical practices, (b) cooperative work, and (c) continuous evaluation on own learning process (Assael et al, 1992). Through these activities teachers are encouraged to share, reflect, discuss, and collaboratively propose solutions to classroom or education policy issues. This is why, the proposed workshops draw from the TED methodology and objectives but adapted for pre-service English teaching students. This means that nudos críticos could consists of either observations or lived experiences occurred in their practicums. The workshops will consist of ten sessions which are described below:

Session 1: To establish the workshop's rules, objectives, and expectations and to create a bond of trust between participants, and between participants and the moderator. This will be done through getting-to-know you activities ad games that will encourage students to introduce themselves to the members of the workshop and work collaboratively.

Session 2: To familiarize students with the notion of nudo crítico, to reflect on a nudo crítico experience and to collaboratively come out behaviours/practices/solutions/etc. that critically address the issue at hand. In this session, the moderator will present their own nudo crítico for students to comment. The nudo crítico from the moderator occurred in his first course of university as a teacher, and it is related to the results of the first evaluation of that course, "When the results first evaluation came in, I was a little bit disappointed. Students had worked so hard during classes, and I even had created formative assessments for them to do weekly, but the marks didn't seem to reflect that. After giving the tests back to the students, one of them asked me, "¿Por qué nos fue tan mal, profe?," I just replied, "porque no estudiaron." The student nicely replied, "no nos diga eso profe, porque sí estudiamos." Her comment still resonates with me now. How would I know if they did study or not? Why would I tell them that they didn't study? I wasn't achieving anything by my comment, apart from making them

feel guilty or bad. It was then that I realize the importance of questioning your own practices as a teacher, and the importance of taking the time to actually do it.” At the end of this session, students will be asked to think of their own nudo crítico to bring it to class.

Sessions 3-7: To think about observed or experienced classroom issues, to share those experiences with the rest of the class, and to put forward solutions/behaviours/practices to enact new ways of addressing class issues. Here students will present their own nudos críticos, so that the group can discuss them.

Sessions 8-9: To collaboratively agree on an interesting nudo crítico to act out in class and, in this way, get students put themselves into their classmates' shoes through the forum theatre activity and to collaboratively agree on new ways of acting/behaving/teaching.

Session 10: To share the final reflections concerning the workshop and define personal objectives concerning their own pedagogical practicum. Students will also be encouraged to share their final reflections on the workshops.

Sessions 3 to 7 are the core of this workshop as it is in these sessions where students will start delving into the group's experiences and/or observations. Once students have identified their nudos críticos to share with the class, they will actively listen to each other having the following questions in mind: Why do you think the teacher/student behave in this way?; What was the role of the teacher/institution in this nudo crítico?; What power/gender relations can you find in this nudo crítico?

Write down any interesting points you would like to discuss with the group. Once students have listened to and taken notes of their classmates' experiences, the collaborative work towards new ways of teaching starts. The main question students will have to answer then is: what would you have done differently and why? This question will trigger a brainstorming session of new alternatives that aim to promote critical thinking and agency in the students.

Finally, for session 8 and 9, the forum theatre methodology will be implemented. García-Gómez (2020) explains that this methodology can help university students to first imagine new possibilities and then “*intervenir críticamente y asumir las consecuencias de las acciones*” (446). Thus, forum theatre will allow them to enact their pedagogical agency through imagined but realistic scenarios. After selecting a *nudo crítico*, students will become active participants of their classmates’ experiences by acting them out and, in addition, putting forward alternative behaviours that, collaboratively, change the original conclusion of the *nudo crítico* to one that can bring new teaching practices and possibilities. Table 1 below shows a general overview of the activities, actors, objectives, materials, and verification checks for session 6 of the workshop.

Table 1

Session N°	Activity	Main Actor(s)	Objective	Materials	Progress Checks
6	Nudo Crítico: Reflection and Agency development	Students	1. To agree on TWO nudos críticos to reflect and comment on 2. To put forward solutions/behaviours/practices to enact new ways of addressing class issues 3. To develop pedagogical agency through discussion and self-reflection.	Classroom Computer Markers	Moderator's notes Session recording Students' reflection notes Attendance sheet

Each session will have between two or three objectives. The progression and completion of the objectives will be registered and supervised by the workshop’s moderator through their notes and recordings. The objectives of sessions three through six are shared as the developing of pedagogical agency will consists of constant reflection and discussion. In terms of materials needed to conduct this 1-semester workshop, the university can provide most of the materials described in Table 1 by providing a classroom. In terms of budget, for ten one-hour sessions plus one hour for pedagogical material preparation, the total payment for the workshop to the moderator is 750,000 CLP.

Conclusion. TED prove to be an innovative and interesting methodology for teachers' professional development. Assaél et al (1992), García-Gómez (2020), and Echeverría (2023) point out the importance of these workshops for current and future schoolteachers. What is more, Ponce et al (2020) implemented TED for university level teachers who had no pedagogical background with positive results. Finally, research suggest the importance of spaces for reflection during preservice teachers' practicums. My proposal sets out to provide these spaces as soon as possible to enable critical reflection, develop agency and collaborative work as part of their programs. Moreover, promoting pedagogical reflection, developing pedagogical agency, and providing tools for participating in teaching communities will better prepare students for the realities they will face in their future jobs. In addition, doing this will helps students better connect the content and skills they are acquiring at university with their future professional life.

References

Assaél, J.; Guzmán, I. Talleres de Educación Democrática. (1992). En Assaél, J. & Soto, S. (Eds) *Cómo Aprende y Cómo Enseña el Docente. Un Debate sobre el Perfeccionamiento*. Ed. ICI-PIIE, p. 91-100.

Assaél, J., Cerda, A.M., Guzmán, I., Hevia, R. & Peñafiel, S. (1990). Talleres de Educación Democrática – TED. Cuaderno de apoyo para los participantes de talleres, PIIE, Santiago.

Barahona, M. (2020). Developing And Enacting Professional Pedagogical Responsibility: A chat perspective. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, (9), 2, p. 131-152.

Echeverría, P. (2023). La Capacidad De Agencia Pedagógica De Profesores/As Novicios/As Desarrollada En La Formación Inicial Docente. *Revista Saberes Educativos*, 11, 1-20. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71396>

Garcia Gomez, T., y de Vicente Hernando, C. (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XX1*, 23(1), 437-458, doi: 10.5944/educXX1.23347

Ponce R., Dionisio Vitalio, Viteri Intriago, Danilo Augusto, Gavilanes Garófalo, Luis Amado, Rivera Segura, Gilma Nelly, & Andrade Olmedo, María Ernestina. (2020). Talleres metodológicos

como estrategia para la formación docente profesional del claustro académico en la universidad. *Conrado*, 16(75), 403-409, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400403&lng=es&tlng=es.

Tagle Ochoa, T., Paola Alarcón Hernández, C. D. L., Quintana Lara, M., Ramos Leiva, L., & Etchegaray Pezo, P. (2019). Pre-service and in-service EFL teachers' levels of reflection. *Opción*, 35(90), 1402-1434.

Retrieved from

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30501>

Woods, P. (2012). *Critical Events in Teaching and Learning* (Vol 244). Routledge Library Editions: Education. <https://doi.org/10.4324/9780203125809>

La emocionalidad en el quehacer del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma extranjero: inglés

Milena S. Morales

Abstract: Este trabajo surge por un nudo crítico que se presentó en una institución de ed. Superior, en la cual, en el programa transversal de inglés como idioma extranjero debíamos hacer clases a distintas carreras. Es en una de ellas donde noté que la adquisición de un segundo idioma, mis estudiantes lo veían y adquirirían al igual como en su área de estudio. Es con esta problemática y gracias a los aprendizajes adquiridos durante mi formación en el diplomado, es que decidí enfocar mi trabajo en la neuroeducación y cómo esta nos podría ayudar a ver el idioma inglés como una herramienta comunicativa, emocional y que se adquiere de manera distinta que a una asignatura que se aprende de memoria. Es por esto, que se propone un taller que se dictará en distintas instancias del semestre para tener en cuenta la emocionalidad como parte esencial de resultados óptimos y una experiencia llevadera y significativa.

Propuesta Pedagógica. Propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés como segundo idioma en Educación Superior

I.Objetivo:

a) General:

Cómo aplicar la neuroeducación en el aula para entender e internalizar el uso de ésta considerando factores que inciden en el cumplimiento de los objetivos establecidos por el MEQR que son contextualizados y adecuados a los programas de inglés respecto a el perfil del estudiante por cada carrera.

b) Específicos

- Conocer los factores de la neuroeducación que inciden en el aprendizaje de un segundo idioma.

- Entender la importancia de las emociones en el aprendizaje de un segundo idioma

- Analizar cómo las emociones influyen en la motivación de los estudiantes
- Aplicar el uso de la neuroeducación (mente/psicológico) para cumplir con los objetivos del programa y MECR

Justificación: La neuroeducación es una ciencia que ha estado en boga en el área de la educación y su nombre suena rimbombante e innovador porque nos explica cómo funciona el cerebro en distintas edades y nos indica ciertas consideraciones que debemos tener cuando desarrollamos el proceso de enseñanza aprendizaje, como por ejemplo, nos hace conscientes de las partes del cerebro que se activan cuando aprendemos un idioma, nos hace comprender que hay algunos neuromitos que se nos enseñan en nuestro proceso educativo como profesores y profesoras que no son tan contextualizados a la realidad de nuestros estudiantes: “los estudiantes aprenden mejor cuando reciben información a través de su estilo de aprendizaje dominante (ej. Auditivo, visual, kinestésico, etc.) y los estudiantes muestran preferencia por la manera en que reciben la información (visual, auditivo, kinestésico, etc) (Sanne Dekker, 2012). Por lo que, esto hace replantearnos el enfoque que damos en nuestras clases considerando carencias de nuestros pupilos, tales como no tener una buena base en: el uso del inglés, comprensión lectora, métodos de estudios y las emociones que influyen en su motivación por incluir el uso de un idioma extranjero en sus carreras por falta de exposición o de visión de mundo.

Son esos factores que nos hacen pensar y dar vuelta a cómo aplicar a los cursos en los que trabajamos el uso de la neurociencia y su rama de la neuroeducación. Este objetivo nos puede resultar tedioso llevarlo a cabo considerando cuando debemos abarcar un todo para cumplir con los objetivos tanto de un programa como los del MCER. Y a su vez preguntarnos si mente y cerebro son lo mismo, sin embargo, la respuesta es clara “mente” abarca un ámbito psicológico que considera destrezas no cognitivas, tales como: motivación, perseverancia, autocontrol, metacognición; relaciones sociales, resiliencia y capacidad de enfrentar problemas las que son determinantes para tener un buen rendimiento académico.

Es variada la literatura y autores que hacen referencia a la neuroeducación cuando hablamos del aprendizaje de un segundo idioma, ya que es importante considerar ciertos factores que hacen que esta experiencia sea positiva o negativa tanto para los y las estudiantes como para los y las docentes, siendo los últimos los que tienen que considerar ciertos aspectos para lograr concretar lo que se nos solicita.

Tomando lo anterior en consideración es importante entender que el lenguaje es un convivir en coordinaciones recursivas de haceres y emociones y, a su vez, la necesidad de “lenguajear” entendiéndolo como el fluir de la coordinación de haceres y emociones de un observador cuando distingue un fluir en coordinaciones, de coordinaciones, de coordinaciones conductuales consensuales (Humberto, 1990). Es por esto por lo que se hace indispensable considerar las emociones en el aula debido a su influencia tanto en los y las estudiantes como en los y las profesores y, es aquí, donde debemos diferenciar dos conceptos claves que se tienden a confundir: Emoción y sentimiento. Siendo el primero una serie de patrones de comportamientos que son clave para la supervivencia y el segundo va más de la mano de la racionalización y verbalización que internaliza elementos culturales y educativos para llevarlos a cabo (David, 2018).

Entendiendo esta diferencia podemos hablar de la maduración que está presente en el grupo etario en y con el que trabajamos, que se conoce como “reserva cognitiva” que se caracteriza por el desarrollo de redes neuronales, la tardanza de segundos para responder en un segundo idioma y el desarrollo de la toma de decisiones al momento de identificar si se les habla en español o inglés, esta nos ayuda a entender que cuando hablamos de aprendizaje de una segunda lengua nuestros estudiantes enfrentan 2 zonas: emocionales que se perciben en ciertas zonas del cerebro (Área de Wernick y área de Broca) que están en la lengua materna proporcionándoles mayor seguridad y las zonas racionales que se relacionan con el ámbito social y de interés emocional otorgándoles la respuesta del para qué están adquiriendo conocimiento del inglés (David, 2018).

Sesión	Instancia	Temas	Actividades
1:2 horas	Primera semana de marzo	¿Qué es la neuroeducación? ¿Para qué nos sirve? ¿Qué factores inciden en el aprendizaje	Discusión de lo que se conoce. Identificar partes del cerebro que se activan en el aprendizaje de idiomas. Corroborar factores que inciden en el aprendizaje Identificar los factores que inciden en el aprendizaje de una sección.
2:2 horas	Después de la primera evaluación	Analizar cómo las emociones y el lenguaje corporal influyen en el aprendizaje	Juego de miradas usando mascarillas para percibir a otro y expresar emociones e identificarlas. Interpretar emociones a través del lenguaje corporal, cerrando los ojos y escuchando sonidos/música. Juego de miradas interpretando rol de profesor y estudiante para conocer cómo influye la corporalidad en nuestras emociones. Discusión sobre qué factores y emociones notaron previo a la primera evaluación, qué cosas los ayudaron a percibirlos.
3:2 horas	Previo a segunda evaluación	Analizar cómo las emociones influyen en la motivación de aprender un segundo idioma.	Discusión: ¿Qué emociones inciden en la motivación? Estrategias para motivar la autoconfianza de nuestros estudiantes. Teatro foro: Trabajo en grupo, seleccionan una situación, la interpretan y analizamos en conjunto acciones a llevar a cabo para estar más preparados (as)
4:2 horas	Después de segunda evaluación	Aplicar el uso de la neurociencia en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como segundo idioma.	Lluvia de ideas acerca de los objetivos del programa por el nivel seleccionado. Analizar lluvia de ideas comparándolo con el MCER. Leer un caso y proponer actividades que apliquen el uso de la neuroeducación en el aula y tener una experiencia más positiva en el desarrollo de sus cursos y en la última evaluación para que los y las estudiantes tengan una experiencia más significativa a la finalización de la asignatura.

Comprendiendo que trabajamos con personas con distintas emociones frente a la asignatura, debemos contemplar la motivación de nuestros estudiantes que se define como el combustible del aprendizaje que va de la mano con acciones proactivas y que como profesores debemos activar, dirigir, mantener y hacerlos conscientes del objetivo que queremos que logren clase a clase.

Metodología. La propuesta pedagógica abarca 4 sesiones que se desarrollarán en 4 instancias durante el semestre que se presenta en el siguiente cuadro:

Conclusión: En un sistema educativo que hace que olvidemos que tanto estudiantes como profesores son personas con emociones válidas, las que se vuelven aún más relevantes en el contexto de educación superior y debido a la exigencia que tienen ambos actores de rendir de manera excelente académicamente, se vuelve preponderante y necesario llevar a cabo esta propuesta porque tenemos la ventaja de ser una asignatura transversal que, en la mayoría de los casos, tiene libertad de cátedra y se considera distinta a la malla curricular por el estilo de los docentes a cargo, poder preocuparnos de cómo poder hacer la experiencia de aprender un segundo idioma tomando en consideración lo antes expuesto, dará como resultado el poder aportar con la misión y visión de la institución de educación superior en la que nos desempeñamos, la cual, busca forjar estudiantes con excelente calidad académicas y seres humanos integrales.

Por otra parte, es importante no dejarnos llevar por las obviedades de la vida cotidiana y preguntar a nuestro estudiantado las herramientas que conocen para llevar a cabo ciertas tareas que les podemos presentar durante el semestre y, si es necesario, hacer una breve explicación de las que desconocen y sepan cómo implementarlas. Así como también, considerar la realización de actividades previas a la iniciación del curso para poder conocerlos mejor, identificar sus fortalezas y debilidades, comprender cuáles son sus trabas al omento de lidiar con un idioma extranjero como es el inglés. Es lo que indica Maturana cuando hablaba de que tenemos que hacer en el aula, “si creamos un espacio que acoge, escucha, en el cual decimos la verdad y contestamos las preguntas y nos damos tiempo para estar allí con el niño o niña, haremos que se transforme en una persona reflexiva, seria, responsable que va a escoger desde sí.”

Es importante también hacer hincapié que la motivación juega un papel importante cuando queremos comunicarnos, esta característica es la que debemos compartir e internalizar con

nuestros estudiantes, de manera tal que entiendan que el inglés no es sólo herramienta laboral, sino que también es una manera de comunicación que conlleva una emoción de querer expresar una idea, una ideología, un sentimiento con y hacia un otro para lograr una conexión que permita tener intercambios culturales, temáticas vistas en el diplomado que permitió una abertura de pensamiento que permite actualizar y renovar la concepción de aprender un nuevo idioma cuyo objetivo es y será conocer otras perspectivas de vida y educación.

Referencias

David, B. (2018). Neurociencia para educadores: todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil. Barcelona: OCTAEDRO S.L.

Hooks, B. (2009). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York and London: Routledge.

Humberto, M. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Planeta Chilena SA.

Joel, S. (2017). “El desafío de los profesores de inglés en Latinoamérica es usar esta herramienta comunicativa para mostrar nuestras realidades locales al mundo”. (P. Aguilera, Entrevistador)

OECD, O. f.-o. (2007). *Understanding the Brain: The birth of learning science*. Paris.

Programa ESP. (2022). *Derecho Inglés II*. Santiago: UAH.

Reyes, M. E. (2016). Análisis de los fundamentos de la pedagogía del oprimido en. In *Crescendo*. Institucional: In *Crescendo*. Institucional.

Sanne Dekker, N. C.-J. (18 de Octubre de 2012). *Frontiersin Web site*. Obtenido de *Frontiersin Web site*:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00429/full>

UNEMI. (2020). Obtenido de https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/4444586/normal_5fcfd36006d20.pdf

Innovación en la Enseñanza del Inglés: Construcción de Trayectorias para Niveles 1 a 6

Valentina Álvarez Reyes

Abstract. Esta propuesta pedagógica aborda la construcción de trayectorias educativas para el ramo obligatorio de inglés de los estudiantes de la universidad Adolfo Ibáñez que abarca los niveles del 1 al 6 . Las razones para este trabajo surgen de la observación de un nudo crítico en mi práctica docente: la desmotivación de los estudiantes hacia las clases de inglés, que se evidencia en su participación mínima y tardía. El objetivo principal es desarrollar estrategias que incrementen la motivación y el compromiso de los estudiantes a través de una intervención más significativa en las decisiones curriculares. La metodología de este trabajo incluye una descripción detallada del contexto laboral, un análisis del nudo crítico basado en literatura relevante, y una reflexión sobre las implicancias y posibles soluciones. El análisis revela que la falta de motivación de los estudiantes se relaciona con una flexibilidad curricular mal entendida y aplicada, además de una estructura evaluativa que no fomenta el compromiso continuo. Se destaca la importancia de involucrar a los docentes en las decisiones curriculares para asegurar una mayor coherencia y relevancia en la enseñanza. En la reflexión final, se concluye que es crucial transparentar y enseñar explícitamente el concepto de flexibilidad curricular para que los estudiantes comprendan sus beneficios. Además, se propone la implementación de actividades que promuevan la participación activa y la responsabilidad, contribuyendo así a una mayor valoración del ramo de inglés. Este enfoque no solo mejoraría la motivación de los estudiantes, sino también la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, favoreciendo un desarrollo académico más integral y significativo.

Propuesta pedagógica

Objetivos: Construir trayectorias que motiven al alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Justificación: Esta propuesta pedagógica está vinculada al primer ensayo reflexivo donde analizo uno de los factores críticos en mi práctica docente: las trayectorias educativas. Es esencial implementar esta propuesta por tres razones fundamentales: Aprendizajes Vinculados al Proceso Formativo: Actualmente, los estudiantes experimentan un proceso formativo complejo que tienden a acumular hacia el final del semestre. Esto impide que asimilen adecuadamente los contenidos, creando tiempos "vacíos" en su aprendizaje. En consecuencia, los estudiantes se convierten en meros "clientes" que solo deben completar una plataforma (Freire, 1987), lo que lleva a una producción forzada y afecta negativamente su motivación en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1986).

Constitución Efectiva de Trayectorias: Es crucial garantizar que las trayectorias educativas se desarrollen de manera efectiva. El actual enfoque lleva a los estudiantes a apresurar su aprendizaje, sin tiempo para procesar y consolidar el conocimiento. Este enfoque también impacta el aspecto afectivo de la motivación, esencial en el aprendizaje de una segunda lengua.

Contextualización y Conexión con las Necesidades de la Carrera: Incorporar elementos de las carreras de origen de los estudiantes es vital para contextualizar el aprendizaje del inglés. La pedagogía crítica destaca la importancia de la participación social, la comunicación horizontal, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización y contextualización del proceso educativo, y la transformación de la realidad social (Ramírez, 2008).

Esta contextualización permitirá a los estudiantes ver la relevancia del inglés en sus realidades profesionales, motivándolos a darle un uso más positivo. A medida que desarrollaba estos aspectos, me percaté de la relevancia de fomentar la autonomía en los estudiantes. Muchos de ellos provienen de instituciones donde esta autonomía

no ha sido promovida adecuadamente. Siguiendo la perspectiva de Freire (1997), considero fundamental concebir la práctica educativa como un ejercicio constante orientado a la producción y desarrollo de la autonomía tanto de educadores como de educandos. Por lo tanto, resulta esencial construir esta autonomía de manera gradual, teniendo en cuenta el contexto educativo previo de los estudiantes. Este proceso permitirá que los estudiantes se vuelvan conscientes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus logros, convirtiendo dicho proceso en un acto político. Como señala Behar (2016), una educación que aspira a desarrollar individuos autónomos y con pensamiento crítico, que contribuyan a una sociedad justa y democrática, es inherentemente política.

Metodología: Para los niveles del 1 al 6, se han establecido cuatro sesiones grupales de conversación ("speaking sessions") por semestre, cada una con una duración de 60 minutos. Cabe destacar que, hasta el año pasado, estas sesiones eran de 45 minutos, pero tras exponer los problemas críticos al departamento, se decidió extenderlas a 60 minutos. Sumado a esto, los estudiantes deberán trabajar en las unidades 7 a la 12 de la plataforma Cambridge One (Evolve Digital A1-A2-B1), y completar dos pruebas finales.

Para apoyar este proceso ofreceremos apoyo con tutores en el laboratorio, quienes acompañarán a los estudiantes en su avance en la plataforma. Los tutores se pondrán en contacto directamente con los alumnos para organizar los días y horas de las sesiones de trabajo, siendo estas opcionales.

Por otra parte, las clases comenzarán el primero de marzo. Para asegurar una adecuada comprensión del programa, ofreceremos tres charlas informativas tanto para alumnos nuevos como antiguos. En estas charlas se explicará el programa de inglés, las tutorías, los hitos, las fechas y las evaluaciones. Durante todo ese mes se difundirá la información necesaria.

En cuanto a los hitos, habrá tres que los estudiantes deberán completar en la plataforma, la cual podrán comenzar a utilizar a partir del 20 de marzo. Esta plataforma está coordinada con las "speaking sessions". El primer hito deberá completarse el 25 de

abril, por lo que la primera clase se realizará entre el 3 de marzo y el 10 de abril, para conocer a los estudiantes y avanzar en el primer contenido. El segundo hito deberá completarse el 30 de mayo, por lo que la segunda clase se llevará a cabo entre el 17 de abril y el 8 de mayo. El tercer hito está programado para el 4 de julio, y la tercera clase se realizará entre el 15 de mayo y el 5 de junio. La cuarta clase se llevará a cabo entre el 12 de junio y el 3 de julio, para avanzar en la plataforma, proporcionar retroalimentación y responder dudas.

Finalmente, Es importante destacar que algunas fechas de clases coinciden con el inicio de algunos hitos debido a que los temas de inglés para los niveles del 1 al 6 cambian cada dos semanas. Por esta razón, los estudiantes solo pueden asistir a una clase cada dos semanas, ya que no pueden repetir el tema. Para no alterar por completo este cronograma, he decidido mantener las fechas previstas, pero respetando la estructura existente.

Cronograma de actividades: Aplicación de trayectorias

Primera clase	Hito en plataforma	Segunda clase	Hito en plataforma	Tercera clase	Hito en plataforma	Cuarta clase	Duración
3 marzo - 10 abr	25 abril	17 abr - 8 mayo	30 mayo	15 mayo - 5 jun	4 julio	12 jun - 3 julio	60 min
del 3 marzo - al 24 abril	Tutorías	del 18 abril al 29 mayo	tutorías	Del 15 de mayo al 3 de julio	tutorías	del 11 jun al 3 julio solo plataforma	

Materiales: Calendario de fechas/hitos primer y segundo semestre impreso en cada sala de clases. Cambridge One (Evolve Digital A1-A2-B1).

Conclusión. Consideré la creación de esta propuesta como una gran oportunidad tanto para los alumnos como para el programa de inglés. Al abordar la desmotivación, incrementar el compromiso y fomentar la autonomía de los estudiantes, se espera como resultado una disminución significativa en las tasas de reprobación. Sin embargo, a medida que desarrollaba la propuesta y a través de las conversaciones con el profesor Maximiliano, me di cuenta de que la implementación podría tener desventajas o aspectos que requerirían

ajustes. Por ello, considero adecuado promover espacios de reflexión con mis colegas al finalizar el primer semestre. Por ejemplo, se podría desarrollar un "focus group" con preguntas sistematizadas para recibir retroalimentación detallada, permitiendo analizar los procesos de gestión y proponer cambios concretos para el segundo semestre. La recopilación de todos estos datos al finalizar el primer semestre será invaluable para refinar esta propuesta y asegurar su eficacia, no solo en el próximo semestre, sino también en futuros períodos académicos. Este enfoque permitirá una mejora continua y una adaptación constante a las necesidades de los estudiantes y del programa.

Finalmente, quiero expresar mi satisfacción con esta propuesta y con los logros obtenidos hasta ahora. Siempre recordaré que en una de nuestras primeras clases nos recomendaron trabajar con lo que tenemos más a nuestro alcance. En ese momento, deseaba poder controlar y mejorar todo lo relacionado con mi contexto laboral. Hoy, gracias a esos consejos, pude enfocarme en un aspecto aparentemente pequeño, relacionado con fechas específicas, pero que ha sido un gran problema en el programa. Confío en que esta solución funcione eficazmente.

Referencias

Behar, A. (2016). Education is always Political. Recuperado 17 marzo, 2016, de Education is always political | Mint (livemint.com)

Freire, P. (1987). Pedagogía del Oprimido. (36a. ed.). México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. México DF: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1996).

Krashen, S.D. (1982). Principles and Practices in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica, una manera ética de generar procesos educativos. Recuperado el 28 de julio de 2017 de n28a09.pdf (scielo.org.co)

Jornadas para la autorreflexión docente

Andrés Gutiérrez - Manuel Vásquez

Abstract. La formación de profesores de inglés en el contexto chileno tradicionalmente se ha regido por prácticas normativas en el ámbito lingüístico, y bajo una lógica neoliberal en sus propósitos educativos. En consecuencia, la agencia y creatividad como hablantes se ve limitada por razones raciales y geopolíticas bajo el alero de un duopolio lingüístico que opaca la diversidad del inglés. En este contexto, apuntamos a la autoformación docente con un enfoque crítico y autorreflexivo, el cual no se ha encontrado en la formación inicial, proponiendo así desde la reflexión continua un espacio autogestionado abierto a cuestionar en base a la propia experiencia de sus biografías lingüísticas, como en sus prácticas docentes, las relaciones de poder que han atestiguado y experimentado en el camino al bilingüismo propio, como también de los educandos. En base a esto, se plantea desarrollar una educación que promueva la agencia y creatividad de cada estudiante para ser protagonista de su propio aprendizaje mediante la planificación de jornadas para la autorreflexión docente, en busca de una enseñanza crítica y con propósitos emancipatorios.

Presentación del nudo crítico. La formación de profesores del área de inglés está fuertemente marcada por lógicas instrumentales y de medición, asociadas a niveles de dominio de la lengua mediante estándares extranjeros (Marco Común Europeo de Referencia) que están descontextualizados y que son causante de agobio para los docentes, relegando a segundo plano la reflexión del ejercicio en cuestión (Barahona, 2016). Estos estándares a menudo generan una instrumentalización del inglés como un diploma o certificado que teóricamente acredita cierto dominio, y que ha marcado tanto la formación como el discurso docente (Orrego Ramírez, et al., 2022), conceptualizando a las lenguas no como herramientas de comunicación, interacción, y expresión, sino como capital simbólico en el cual invertir como individuos, estableciendo a los hablantes como sujetos neoliberales que acumulan conocimiento acreditable,

sin necesariamente utilizarlo en el medio en que están inmersos. En un contexto educativo que establece jerarquías y relaciones de poder, dicho discurso tiene un alto potencial de ser reproducido en la sala de clases, en donde el docente entrega un servicio que es constantemente evaluado en términos de normatividad lingüística, y desempeña una práctica docente ultra tecnificada, eliminando de ella la reflexión necesaria para una pedagogía en que convergen dos de los ámbitos más inherentemente políticos de la actividad humana, como son lenguaje y educación (Pennycook, 2001). A raíz de estas problemáticas de instrumentalización de la lengua, como también de tecnificación y despolitización del ejercicio docente, se ha dado cuenta que, a pesar de provenir mayoritariamente de estratos sociales desaventajados (Anabalón-Schaaf, 2022; Menard-Warwick, 2011), la identidad del profesorado de inglés en Chile es descrita como la de alguien que enseña para consumir productos de cultura pop mediados por la lengua (Lizasoain, 2021), con interés en la mejora en el plano didáctico (Orrego Ramírez, et al., 2022), con complicidad con el paradigma lingüístico normativo (Lizasoain, 2011; Rodríguez Clavero, 2022), y con escasas o nulas posibilidades de organización entre pares del gremio (Anabalón-Schaaf, 2022), desempeñando así su labor como profesores de inglés en condiciones, y eventualmente con intereses poco prolíficos para una educación emancipatoria y enfocada en la justicia social.

Es en base a esto que consideramos que, desde una perspectiva pedagógica crítica, los docentes deben reflexionar, tanto de manera individual como colectiva, en base a sus propias prácticas, formando así comunidades de aprendizaje que rompan con el paradigma educativo neoliberal y que conciben el aprendizaje como actos individuales a nivel meramente cognitivo con fines instrumentales que conllevan lógicas de auto inversión. De esta manera, se abren posibilidades de direccionar la enseñanza de inglés a una visión educativa crítica, que permita un aprendizaje interactivo y emancipatorio, en que se cuestionen constantemente, y en comunidad, la labor docente en aula y el discurso que se promueve en ella. Adicionalmente, apuntamos a realzar la agencia de los docentes, propiciando un espacio en el que puedan reflexionar más allá de su formación inicial, mediante cuestionamientos que los haga protagonistas de su aprendizaje mediante la autoformación.

Objetivo(s). Generar un espacio autónomo de discusión y autoformación colectiva de profesores de inglés enfocado en educación emancipatoria para la justicia social.

La propuesta pedagógica en sí consiste en la implementación de talleres de reflexión pedagógica para profesores de inglés, en los cuales se debaten constantemente los conceptos y normas en base a los que varios de los docentes del área fuimos formados y que potencialmente replicamos durante nuestra práctica. El objetivo principal del taller es conformar un espacio en el que docentes de diferentes niveles puedan compartir y debatir respecto a sus diversas experiencias en sala y su proceder en el mismo, obteniendo una retroalimentación constante desde sus pares y una reflexión de su propia práctica que esté enfocada hacia una educación emancipatoria. La idea inicial es que estas reuniones sean periódicas y estén mediadas por una lectura relacionada con el tema a debatir y que propicien la discusión constructiva.

Justificación. Condicionada por el modelo neoliberal en que está inmersa, la educación en Chile se ha constituido como educación bancaria, vale decir al alumnado como depósitos de conocimiento (Freire, 2005), rigiéndose por lógicas de competitividad entre los actores ante mediciones estandarizadas (Slachevsky Aguilera, 2015), siendo algunos ejemplos la PAES en el alumnado secundario, el SIMCE en las instituciones, y la Evaluación Docente en el profesorado. La suma de estas implica una reducción en la agencia de los profesores al verse condicionados por este tipo de evaluaciones, dado que los dos últimos ejemplos funcionan como capital simbólico canjeables por la atracción de nuevas matrículas y una mejora salarial respectivamente, limitando así la posibilidad de experimentar en la enseñanza.

Sin embargo, la agencia del profesorado de inglés también viene condicionada desde su formación inicial docente, en donde a pesar de que los programas apuntan a formar profesores democráticos, inclusivos, y autorreflexivos, los currícula han presentado históricamente una orientación disciplinar del aprendizaje del inglés enfocada en teorías mayoritariamente cognitivas de adquisición de lengua y una ontología duolítica del

inglés ubicándolo en Reino Unido y Estados Unidos (Barahona, 2016), en donde a pesar de que en la última década ha habido una mayor valoración de la diversidad lingüística “se perpetúa en algunas universidades cierta resistencia a acoger la variación lingüística como parte de la formación” (Orrego Ramírez et al., 2022). De esta manera, la formación inicial docente presentaría una epistemología neocolonial al validar únicamente el conocimiento producido en ciertos territorios por un grupo étnico en específico, entendiéndose el hablante blanco (Flores y Rosa, 2015), estableciendo como ilegítima cualquier forma que difiera del habla hegemónica, y legitimando así las desigualdades y relaciones de poder del orden establecido mediante el ejercicio docente.

Adicionalmente, las instancias de formación continua dependientes del Estado, como también de alianzas público-privadas, apuntan a la tecnificación de la labor docente. A modo de ejemplo, los cursos ofrecidos por el Programa Inglés Abre Puertas se enfocan en: classroom management, project based learning, summative assessment, y public speaking. De este modo, son escasas las oportunidades de formación que conciben la educación como práctica emancipatoria o de justicia social, ni que cuestionen las relaciones de poder existentes en nuestra disciplina.

Es así que con el propósito de generar espacios de autoformación de nuestro gremio, la que es entendida como “prácticas en que la persona asume la dirección de su propio proceso formativo y se autonomiza, en grados variables, con respecto a la institución escolar” (Yurén, 2015, p. 40), se desarrolla esta propuesta que se inspira e incorpora elementos provenientes de otras experiencias como lo han sido los Talleres de Educación Democrática (Assáel y Guzmán, 1992), y, de manera más actual, los Grupos de Auto-Formación de la Escuela Pública Comunitaria de Barrio Franklin (Guerrero Lacoste, Olivares Gatica, Basáez Loayza, y Loiza Bustos, 2023). De esta manera, se pretende llevar esta dinámica a la enseñanza de inglés debido a las relaciones de poder que la atraviesan para así cuestionarlas, resistirlas, y transformarlas, evitando así la reproducción y naturalización de estas relaciones, como también la concepción bancaria de nuestra disciplina en la formación educativa.

Metodología. La propuesta apunta a ser desarrollada a través de los autores, en un rol inicial de mediadores, quienes guiarán la reflexión de forma teórica en base a lecturas asignadas cuya temática se espera que emane de las propias discusiones que surjan en los talleres. Vale decir que no entendemos este ejercicio en base a un liderazgo individual por parte de quienes realizan la propuesta, sino una mediación que permita que sean los propios participantes quienes dictaminen lo que se va a revisar mediante un liderazgo colectivo (Mata Benito, 2015) que propicie el diálogo a través de sus propias experiencias y que expresen sus mayores inquietudes a modo que estas sean atendidas en comunidad. Los intereses de discusión tanto como los horizontes que siga el curso idealmente estarán sujetos a las necesidades de los docentes. La idea es que se realicen charlas, orientaciones y que todo gire en torno a lo que el grupo presente como necesidad tanto inmediata como a largo plazo. Es por ello que cada taller debería contar con un número adecuado de participantes, según su propio contexto, para que se pueda atender tanto a las necesidades del colectivo como las individuales en un periodo de tiempo apropiado, considerando sus condiciones materiales, lo que eventualmente implicaría un abordaje más esquemático o más concreto según la diversidad de características de la comunidad.

De esta manera, se espera que los roles sean rotativos (propuesta de lecturas, facilitación de la sesión, toma de actas, entre otros), evitando la deliberación sobre individuos en específico, y de ese modo trabajando de manera comunitaria sin lógicas jerárquicas. Dicha dinámica de trabajo favorece la agencia del profesorado sobre su propia formación continua, al no ser receptores de conocimientos y saberes designados por una entidad externa que responde a intereses de un sistema educativo neoliberal, sino que diseñando de manera emergente sus propios objetivos de trabajo bajo lógicas críticas y emancipadoras para las prácticas educativas.

La forma de divulgar la convocatoria será principalmente mediante las redes sociales del Grupo de Estudio de Sociolingüística Crítica, agrupación de la que formamos parte, aprovechando así el impacto que hemos generado en instancias previas como forma de evidenciar nuestra orientación crítica y emancipatoria en la enseñanza de lenguas.

Cronograma de actividades. Si bien la propuesta no tiene una definición en cuanto a fechas exactas, se espera que estas se adecúen a la disponibilidad y necesidades del grupo, sosteniendo reuniones semanales, divididas en dos partes.

Sesión	Descripción	Lecturas	Aprendizaje esperado
1	Bloque 1: Para dar inicio, se espera que el grupo pueda presentarse y caracterizar su identidad y trayectoria docente (lugar de formación, lugar de trabajo, ideologías y convicciones sobre la educación, emociones durante el transcurso, entre otras) Bloque 2: Luego del break, se pretende discutir qué tensiones identifican en su narración, o las de sus compañerxs, con respecto al medio en que están inmersxs para así discutirlos en conjunto e identificar semejanzas y diferencias en sus vivencias, que den pie a lo que va a ser revisado la próxima sesión de una forma más teórica mediante la lectura de un texto introductorio general sobre pedagogía crítica.	Pennycook, A. (1990). <i>Critical pedagogy and second language education. System</i> , 18(3), 303-314	Identificar tensiones con el medio durante la enseñanza de inglés. Caracterizar a la enseñanza de inglés como una actividad ideológica.
2	Bloque 1: En esta sesión se planea discutir el texto propuesto la semana anterior mediante las preguntas guía que el propio autor propone al final del escrito. Bloque 2: Luego del break, se pretende abrir opiniones respecto a la temática del texto y su vinculación con la realidad de cada uno de los docentes en sus contextos, para así ver si comparten las mismas tensiones, hipótesis, etc. Finalmente, se recolectan mediante un buzón las temáticas propuestas por el grupo y se decide mediante consenso la temática de la próxima sesión.	Pennycook, A. (1990). <i>Critical pedagogy and second language education. System</i> , 18(3), 303-314	Analizar la experiencia pedagógica propia. Identificar relaciones de poder en la enseñanza de inglés. Proponer relaciones de poder en la enseñanza de inglés para abordar críticamente.
3	De esta sesión en adelante, pretendemos que las actividades, lecturas y temáticas de discusión emanen de los propios participantes.		

La primera es para que los participantes discutan respecto a una problemática que hayan visto o vivido en su espacio educativo durante la última semana, y luego separado de un break la discusión del texto designado previamente, en base al tópico que se quiere

discutir por parte de los participantes. Igualmente, esperamos que luego de las sesiones iniciales, el espacio pueda autogestionarse por parte de los propios miembros de la comunidad sin la necesidad de nuestra mediación, sino como un espacio consolidado. A continuación, se detalla un cronograma de las primeras dos sesiones

Materiales. En primer lugar, se plantea que la propuesta se desarrolle de forma presencial, por lo que se va a requerir de una sala o espacio cerrado, sumado a esto se van a disponer de elementos de escritorio como lápices, plumones, post-it dependiendo de las actividades que se desarrollen y, promoviendo la dinámica comunitaria se espera contar con comestibles y bebestibles para el break con el fin de amenizar la convivencia en el espacio seleccionado.

Conclusión. De la propuesta se espera que los docentes se encuentren con un espacio liberador, que primero resigne su labor en aula, disipando dudas y ampliando perspectivas respecto a su labor y formación como profesores de inglés y su rol en la interpretación y el seguimiento irrestricto del currículum establecido, el cual somete a los profesores del área a la tecnificación de su labor e instrumentalización de los saberes y habilidades. En segundo lugar, se espera que en base a la convivencia y conversación con profesores del área se encuentren puntos en común que retroalimenten la práctica de cada docente, ayudando primero a la revisión individual de los eventos compartidos y luego una revisión grupal que propicie un aprendizaje en conjunto, detectando posibles focos de conflicto que serán revisados en cada una de las sesiones. Creemos que este espacio es una necesidad, ya que no existen en las instituciones educativas lugares en los cuales cada docente pueda hablar y reflexionar desde su propia experiencia y práctica, generando una comunidad y un sentido de pertenencia que a su vez enriquezca la práctica individual de cada profesor/a en base a las experiencias de todos, debido a que éstas también actúan dentro de una institucionalidad restrictiva en el marco de la educación bancaria. De no realizarse, consideramos que persiste el peligro constante relacionado con la deserción docente en particular en el área de inglés, puesto a que muchas veces existe una decepción debido a la desconexión entre la realidad y lo que se plantea en el

currículum, a lo que dictan las normas y estándares extranjeros, y que lleva a cuestionar y preguntar en ocasiones para qué enseñamos inglés, cuestionamientos que quedan aislados en el individuo y que consideramos podrían trabajarse mejor en comunidad, encontrando refugio en un espacio de retroalimentación y formación colectiva. Adicionalmente, existe el riesgo de que la enseñanza de inglés, reflejada también en la formación docente (inicial y continua), sea concebida únicamente en lógicas mercantiles que busquen formar mediante la competitividad, medición, e instrumentalización de saberes y habilidades que ignoren la desigualdad en su acceso y uso en las distintas dimensiones que les atraviesan como estudiantes, docentes, hablantes, y sujetos sociales, por lo que vemos a los espacios de autoformación colectiva como una alternativa propicia para la transformación de la enseñanza de inglés hacia la emancipación y justicia social.

Referencias

Anabalón Schaaf, R. (2022). The pedagogy of love: a register of precarised English teachers in Chile. *International Journal of the Sociology of Language*, 2022(276), 15–39. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0095>

Assaél, J., y Guzmán, I. (1992). Talleres de Educación Democrática (TED). En J. Assaél y S. Soto (Eds.), *Cómo Aprende y Cómo Enseña el Docente: Un Debate sobre el Perfeccionamiento* (pp. 91–100). PIIIE.

Barahona, M. (2016). *English Language Teacher Education in Chile*. Routledge.

Flores, N., y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.

<https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Guerrero Lacoste, S., Olivares Gatica, C. Basáez Loayza, F., y Loiza Bustos, T. (2021). Grupo de Autoformación para educadores: propuesta auto educativa para el fortalecimiento de nuestras organizaciones y comunidades en la construcción de movimiento para la emancipación social. En Escuela Pública Comunitaria (Eds.),

Escuela Pública Comunitaria: una década construyendo educación territorializada, emancipatoria y popular. Quimantú.

Lizasoain, A. (2021). Profile of the english teacher in Chile: Who are they and what do they teach? *Educator*, 57(1), 189–205. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1150>

Mata Benito, P. (2015). "DOS OJOS O MÁS": LIDERAZGOS COLECTIVOS EN EL MARCO DE LA ACCIÓN DE UNA CIUDADANÍA TRANSFORMADORA. *Diálogo andino*, (47), 115-121

Menard-Warwick, J. (2011). Chilean English teacher identity and popular culture: Three generations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 261–277. <https://doi.org/10.1080/13670051003797466>

Orrego Ramírez, R. C., Rubio Manríquez, M. F., Úbeda Menichetti, R. L., Yáñez Pastén, S. E., y Castillo Ramos, S. N. (2022). Trayectoria histórica de la formación inicial de profesores de inglés 1960-2019: el discurso de los académicos. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 3–19.

<https://doi.org/10.15443/RL3201>

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.

Rodríguez Clavero, R. (2022). The Sociocultural Factors Influencing Chilean EFL Teachers to Sit for Language Proficiency Examinations. *Cambridge Open Engage*.

<https://doi.org/10.33774/coe-2022-jxlp1>

Slachevsky Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educacao e Pesquisa*, 41(Specialissue), 1473–1486.

<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>

Yurén, T. (2015). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente. En T. Yurén, C. Navia, y C.-B. Saenger Pedrero (Eds.), *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores*. Pomares.

Enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos vulnerables: secuencia didáctica para la enseñanza del idioma en primer y segundo ciclo básico

Samantha Antonia Ahumada Galaz

Abstract. Este trabajo se desarrolla en un establecimiento educativo ubicado en la comuna de Maipú, zona caracterizada por una alta densidad poblacional, diversidad sociocultural y económica, influyendo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. En este contexto, surge la necesidad de fortalecer el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera, considerando las limitaciones estructurales del entorno, la falta de cohesión curricular entre niveles, y la baja motivación del estudiantado frente al aprendizaje del idioma. La propuesta busca implementar una secuencia didáctica transversal y progresiva que responda a las necesidades socioculturales del estudiantado, fomentando la reflexión crítica y promoviendo el desarrollo de habilidades comunicativas. El objetivo es integrar prácticas pedagógicas contextualizadas y significativas, alineadas con los principios de justicia social. En sí, de esta manera, la reflexión crítica de la enseñanza/aprendizaje del inglés en contextos vulnerables orienta una práctica docente equitativa, donde el uso y valoración del idioma genere una proyección personal y desarrollo integral en los y las estudiantes e influyendo en sus contextos.

Propuesta Pedagógica. El trabajo se desarrolla en un establecimiento educativo situado en Maipú, una comuna con alta concentración demográfica y marcada diversidad social y económica, lo que impacta directamente en el proceso formativo de estudiantes en situación de vulnerabilidad. En este marco, surge la necesidad de fortalecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera, considerando las limitaciones estructurales del entorno, la falta de continuidad curricular entre los distintos niveles y la escasa motivación que presentan los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma. La propuesta apunta a diseñar una secuencia didáctica que

responda a las características socioculturales de los estudiantes, el desarrollo de competencias comunicativas y la reflexión crítica sobre su proceso de aprendizaje. El propósito es implementar prácticas pedagógicas contextualizadas, alineadas con principios de equidad y justicia social, de modo que el aprendizaje del inglés contribuya al crecimiento personal y social de los estudiantes, impactando en sus propios contextos. En sí, la enseñanza del inglés en Chile, según declara el MINEDUC, tiene como propósito:

“[...] que las y los estudiantes progresen en las competencias para comunicarse en este idioma, mediante el desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión y producción tanto de textos orales como escritos. Aprender otro idioma no solo contribuye al desarrollo lingüístico y cognitivo de las y los jóvenes, sino también a comprender y analizar las miradas de mundo que aportan otras culturas, acceder a nuevos conocimientos mediante el uso de la tecnología o los medios de comunicación y tomar conciencia del mundo y su propia realidad.”

Sin embargo, la problemática surge en la implementación del programa curricular en escuelas y colegios en contextos vulnerables, donde la enseñanza-aprendizaje del inglés se realiza generalmente sin cohesión entre los niveles de educación básica y media, obviando la progresión de habilidades lingüísticas, a la vez, interfiriendo en el desarrollo de habilidades cognitivas tales como la comprensión, comunicación, escucha activa, asertividad, resolución de problemas, pensamiento crítico, entre otras. En sí, el establecimiento educativo se caracteriza por educar para el desarrollo de habilidades que preparen a los y las estudiantes para el mundo del trabajo. En este sentido, la importancia de diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos vulnerables requiere tener en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes y las limitaciones del entorno, fomentando principalmente la motivación y el sentido de pertenencia a la escuela, favoreciendo la retención en el sistema educativo y el desarrollo de habilidades cognitivas previamente mencionadas, dándole así un sentido a la enseñanza del idioma en educación básica en el establecimiento educativo.

Según la literatura, el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés se ha observado como un punto débil en la escolaridad de los y las estudiantes de contextos vulnerables. En muchas ocasiones, se menciona la escasa motivación por parte de los estudiantes puesto que no observan un impacto en el aprendizaje de una lengua extranjera para su propio desarrollo, tanto social como académico; un manejo inadecuado de las habilidades lingüísticas por parte de los profesores; o la utilización de metodologías pasivas. Existe una necesidad por parte del estudiantado de percibir concreta y empíricamente el nivel del logro en el idioma a lo largo de su trayectoria escolar, que permita determinar el impacto previamente mencionado. (Aguilar, 2017). Por esto, el diseño de una secuencia didáctica cohesionada que se base en la pedagogía crítica orienta a los y las docentes a implementar prácticas pedagógicas desde una vereda sociolingüística crítica, poniendo a los y las estudiantes en el centro del aprendizaje, utilizando metodologías colaborativas y que profundicen en el contenido de manera progresiva, fomentando así los procesos de pensamiento crítico y reflexión en torno a las temáticas trabajadas a través de la trayectoria escolar (Román, 2021). A la vez, promoviendo habilidades comunicativas y comprensión de propias y otras culturas, haciendo especial énfasis en las necesidades socioculturales de los y las estudiantes. En este sentido, el uso de materiales auténticos y de situaciones de comunicación prácticas y significativas son troncales para el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en la escuela.

La metodología propuesta se basa en la coordinación transversal entre docentes de primer y segundo ciclo básico, quienes planifican y evalúan conjuntamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Se emplea un enfoque en espiral, que permite revisar y profundizar progresivamente en los contenidos a lo largo del tiempo, evaluadas mediante procesos formativos periódicos que retroalimentan tanto a estudiantes como a profesores, junto con estrategias metacognitivas para fomentar la reflexión y el pensamiento crítico. Por otra parte, cabe destacar que su principal limitación radica en la ejecución efectiva y significativa, así como la evaluación de las aplicaciones en el corto plazo.

Estrategia a implementar	Objetivo
Planificación transversal entre docentes de ambos ciclos educativos.	Retroalimentar reflexiva y críticamente los procesos de enseñanza/aprendizaje realizados durante la semana entre el equipo docente.
Planificación usando la metodología en espiral (profundidad de contenido de acuerdo a las temáticas trabajadas), y evaluaciones formativas semanales.	Consolidación de conocimientos y habilidades lingüísticas.
Retroalimentación constante de ambos agentes educativos, integración de procesos metacognitivos en cada clase para reforzar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.	Procurar promover el proceso de reflexión y pensamiento crítico sobre el aprendizaje del inglés.
Objetivos medibles y observables clase a clase.	Procurar la progresión en la comprensión de instrucciones, actividades y contenido. Por ejemplo, se debe dar las instrucciones de la misma forma siempre, se debe determinar la misma forma para primer y segundo ciclo, idealmente; identificar verbos y acciones base para lograr los objetivos.
Determinar de antemano los resultados deseados basados en los resultados y observaciones de los niveles en períodos escolares anteriores.	Determinar márgenes de logro para la toma de decisiones en la práctica pedagógica y uso de metodologías.

En sí, la enseñanza/aprendizaje del inglés en contextos vulnerables no puede limitarse a una reproducción de contenidos ni a una simple obligación curricular; sino que se convertir en una

herramienta de transformación y movilidad social. Esta propuesta busca reconocer la fragmentación existente entre ciclos educativos y las brechas de aprendizaje acumuladas, instala una mirada más amplia sobre el rol del idioma como medio para fortalecer trayectorias escolares significativas. El inglés, lejos de ser un conocimiento/habilidad complementarios, se posiciona como una competencia clave para el acceso al mundo del trabajo, oportunidades formativas futuras y proyectos de vida variados. La propuesta se piensa desde una vereda crítica de las prácticas aisladas, y promueve el trabajo colaborativo continuo y coherente pedagógicamente. Busca generar una experiencia educativa que dé sentido al aprendizaje, que invite a los y las estudiantes a verse a sí mismos como capaces, competentes y partícipes de su desarrollo personal. Se posiciona como un acto de justicia social en la educación, entendiendo la necesidad y falta de acceso real y efectivo a una lengua extranjera.

Referencias

- Abad-Céleri, M. P., Fajardo-Dack, T. M., & Argudo-Serrano, J. C. (2025). *Critical pedagogy for humanizing EFL education: A qualitative case study*. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24(11), 745–765.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.24.11.35>
- Aguilar Loyola, D. A. (2017). *Enseñanza del inglés en contextos vulnerables: Fortalezas y debilidades presentes en la enseñanza. Estudio de casos* (Tesis de magíster). Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168029>
- Fajardo-Dack, T., Argudo-Serrano, J., Abad-Céleri, M., & Torres-Ortiz, R. (2024). *Implementing critical pedagogy in EFL classes: Pre-service teachers' experiences*. International Journal of Instruction, 17(4), 521–536. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17429a>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. MINEDUC. (2023). *Bases curriculares: Inglés*.
<https://www.curriculumnacional.cl>
- Porto, M. (2022). *From critical literacy to critical pedagogy in English language teaching: Using teacher-made materials in difficult contexts*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-981-16-5780-1>

Román Castro, N. M. (2021). *La enseñanza del inglés desde la pedagogía crítica*. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/16768>

Véliz, L., Barahona, M., & Darwin, S. (2025). *Critiquing the teaching and learning of English in Chile: Challenges and opportunities for transformative practice*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003477145>

Resignificando el cierre de semestre

Paula Astudillo C.

Abstract. La presente propuesta metodológica surge en respuesta al impacto emocional, intelectual y pedagógico generado por la Prueba de Medición de Aprendizajes (MDA) aplicada en los colegios de la Sociedad de Instrucción Primaria. Esta evaluación estandarizada, aunque útil para medir la cobertura curricular, produce altos niveles de estrés en estudiantes y docentes, al ser percibida como un mecanismo de control de calidad con lógicas empresariales que limitan la reflexión crítica y la continuidad del aprendizaje. Frente a ello, se propone resignificar el cierre del año escolar para estudiantes de segundo medio mediante la creación de una revista digital interdisciplinaria que articule el inglés y las artes visuales. El proyecto busca promover la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión sobre problemáticas de la comunidad escolar, permitiendo a los estudiantes convertirse en protagonistas de su proceso formativo. La iniciativa, apoyada en recursos multimodales y el trabajo colaborativo, tiene como objetivo reducir la presión asociada a la MDA, fortalecer el sentido de pertenencia y transformar la evaluación final en una instancia significativa de expresión y construcción colectiva de conocimiento.

Propuesta Metodológica. En la Sociedad de Instrucción Primaria se ha instaurado una prueba de Medición de Aprendizajes (MDA) que se implementa al final de cada semestre como una instancia de evaluación para los colegios de la institución. Esta es aplicada desde Primero Básico hasta Cuarto Medio en todas las asignaturas (excepto Inglés en Tercero y Cuarto Medio). Esta evaluación busca medir y corroborar mediante el desempeño de los estudiantes la efectividad de la cobertura curricular, sirviendo como “cierre institucional” al proceso formativo semestral, no obstante, no es la última nota en la mayoría de las asignaturas.

Esta prueba consiste en que los estudiantes durante una hora y media contesten preguntas de alternativas que tratan los

contenidos abordados en el semestre y, dependiendo de la asignatura, un ítem de desarrollo. Los 17 colegios que forman parte de la SIP, aplican las pruebas el mismo día, en el mismo horario, y según procuran los protocolos, bajo las mismas condiciones; por otra parte, el periodo de toma de pruebas no se extiende más allá de dos semanas, por lo que exige un gran esfuerzo para toda la comunidad, ya que estas son tomadas una vez al día de forma consecutiva durante dicho periodo. Su aplicación representa un gran nivel de estrés en estudiantes, producto de que el proceso de toma de pruebas es similar al de pruebas estandarizadas como el SIMCE o PAES, ya que todas las pruebas son enviadas a una central de revisión que lee las hojas de respuestas de los estudiantes y traduce en puntajes (casi inmediatamente) en resultados para todos los estudiantes de todos los colegios. La carga emocional e intelectual que genera en los estudiantes es tal, que luego de la MDA muchos estudiantes asumen el cierre de año y no quieren o pueden seguir avanzando en contenidos o evaluaciones posteriores.

Esta instancia evaluativa no solo es un factor importante de estrés para estudiantes, sino que también para los docentes, debido a que estos son comparados según el rendimiento de los estudiantes con otros docentes pertenecientes al mismo colegio o de otros colegios de la institución. La MDA, explícita o implícitamente, promueve la competencia entre colegios, que tiene directas consecuencias en la percepción que se tiene del trabajo del profesorado para bien o para mal.

Si bien esta evaluación no puede ser modificada en el corto o mediano plazo en este contexto, la presente propuesta busca quitar peso emocional e intelectual a lo que significa esta prueba para estudiantes de segundo medio al proponer un cierre de año que ponga a los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje. En otras palabras, el propósito es repensar una evaluación de cierre que desde una perspectiva crítica integre procesos creativos y reflexivos que permitan a los estudiantes reconocer su propia evolución, en una instancia evaluativa, demostrando aquellos aprendizajes que fueron adquiridos, particularmente en el ámbito del inglés y las artes.

La evaluación como instancia empresarial: control de calidad.

Incluir una prueba de tipo estandarizada al cierre del año es una forma de dar un control de calidad a los productos generados por la maquinaria educativa. Si bien las evaluaciones sumativas son excelentes instancias para medir cuantitativamente el progreso de los estudiantes, tener nociones generales de cómo se va avanzando y dónde es necesario hacer incapié en el futuro para procurar que el aprendizaje esperado se logre en la gran mayoría de estudiantes; la evaluación sólo cobra sentido en la medida que permite comprender y mejorar la realidad evaluada (Falabella, 2019). Entonces, cuando se ven enfrentadas comunidades enteras a pruebas de altas consecuencias como lo es la MDA, el propósito evaluativo que lleva a decisiones pedagógicas que son a favor de los estudiantes, queda desconectada de la realidad de aquellos que las rinden y termina procurando un ambiente que queda a merced de la evaluación misma, ya solo se preparan para rendir una prueba y luego de eso es borrón y cuenta nueva.

Esta visión que promueve esta rendición de cuentas, es una muestra palpable del rol de la evaluación en el sistema educativo, ya que es percibida como un mecanismo alineado con una lógica empresarial. Los más asiduos a este tipo de mediciones apuntan a la organización, el orden y la estructura de la gestión escolar, ya que sistematiza los procesos de enseñanza y que genera resultados que si dan ganancias. Sin embargo, se pierde el foco y el entorno educativo se vuelve profundamente mecánico e instrumental y todo aquello que no apunte a la inmediatez, el orden y la preponderancia del desempeño, es visto como innecesario; lo que repercute directamente en las identidades de todos los miembros de la comunidad.

En esta propuesta, la nuclearización permite contextualizar y resignificar el cierre de un proceso para los estudiantes y para los docentes. Es claro que los estudiantes son quienes reciben la nota al final del proceso y son quienes rinden las evaluaciones, pero los docentes son quienes reciben todos los efectos secundarios de los procesos evaluativos que actúan como filtros y evidencias, sin importar que la evaluación solo sea el reflejo de un momento específico. Entonces, esta conjunción de objetivos de dos

asignaturas, tiene como propósito ver al profesorado como un colectivo y conectar conocimientos, para evitar la competitividad y no dar prioridad a asignaturas por sobre otras. La evaluación dejará de ser un simple instrumento técnico y se convierte en un evento situado, que prioriza la reflexión y el pensamiento crítico (Caro M., 2023).

Es por esto, que la elección de revista digital como medio para confluir la expresión de una problemática responde a la necesidad de integrar la creatividad y la reflexión crítica en un formato accesible y significativo. Además, promueve la colaboración interdisciplinar que ayuda que los estudiantes combinen sus habilidades productivas y refuerza habilidades sociales, volviéndola una herramienta para la expresión, la crítica y el cambio de paradigmas en este contexto.

Objetivos Objetivo General. Desarrollar una revista digital mediante recursos multimodales que integren el uso del inglés y las artes visuales, permitiendo a los estudiantes analizar temas de interés global, expresar sus ideas de manera reflexiva y crear composiciones que comuniquen mensajes significativos para su comunidad escolar.

Objetivos Específicos

1. Analizar problemáticas relevantes de la comunidad escolar mediante la exploración grupal, reflexionando sobre su impacto social y cultural en el contexto educativo.
2. Crear composiciones visuales y/o textuales mediante recursos multimodales en Inglés que comuniquen mensajes relevantes para ellos y la comunidad.
3. Expresar sus ideas, emociones y reflexiones de manera clara y crítica mediante la producción de proyectos, destacando su relevancia en la comunidad escolar

Diseño Metodológico. Los objetivos de esta propuesta apuntan a crear, analizar y expresar una problemática, para ello fueron considerados los objetivos de ambas asignaturas, que permiten un espacio de colaboración entre docentes para el cierre de año y una mayor gama de posibles formas de expresión para los estudiantes.

Los objetivos, que se encuentran más abajo, fueron tomados de la planificación anual 2025 de la SIP para el periodo designado de la evaluación comprendida entre Noviembre y principios de Diciembre.

Objetivos Segundo Medio en Artes: AE10, OAC3, OAC4, OAC5, OAC6

- Expresar y crear visualmente.
- Difundir y comunicar.
- Pensamiento crítico y reflexivo.

Objetivos de II medio de Inglés

OA 13: Escribir historias e información relevante, usando diversos recursos multimodales en forma creativa y efectiva que refuercen el mensaje en textos variados, acerca de temas como:

Experiencias personales; Contenidos interdisciplinarios; Aspectos de interés global; Cultura de otros países; Textos leídos.

OA 14: Escribir una variedad de textos, como cuentos, correos electrónicos, artículos, folletos, rimas, descripciones, biografías, instrucciones, cartas, resúmenes, diario personal (journal) y poemas o canciones utilizando los pasos del proceso de escritura (organizar ideas, redactar, revisar, editar, publicar), generalmente en forma independiente de acuerdo a un criterio de evaluación.

La propuesta evaluativa involucrará una primera instancia de exploración de distintas formas de expresión tanto escritas como visuales, ambas serán abordadas en clase, donde se explicarán mediante ejemplos y ejercitación cómo expresarse mediante estas. En esta etapa ambas asignaturas aportarán con medios y guía para que los estudiantes puedan involucrarse con las distintas maneras de plasmar su sentir.

La siguiente semana mediante una clase tipo taller, los estudiantes ahondarán en problemáticas que logran percibir en la comunidad escolar, realizando un análisis de lo que observan y cuál es su parecer al respecto. Trabajarán en grupos y utilizarán preguntas

que guíen el proceso de cuestionar su entorno en diferentes áreas, como: infraestructura, vinculación con el entorno, carga académica, cobertura de problemáticas socioemocionales dentro del colegio.

Luego, se va a incorporar lo conversado y lo aprendido en clase, ya que los estudiantes crearán en los grupos de trabajo (de la etapa de análisis) una propuesta que dé cuenta de lo que observaron de su comunidad. De forma simultánea, una vez vayan progresando los proyectos, estos serán incorporados en una carpeta de uso común y serán incorporados en la revista. Cada grupo deberá distribuir roles que les permitirán trabajar en su proyecto, por ejemplo: una o más personas pueden estar a cargo de la expresión artística, pero solo un estudiante debe estar a cargo de presentar el trabajo al resto del curso al final de la evaluación y solo un estudiante (de cada grupo) estará a cargo del montaje de la revista en conjunto con el docente a cargo.

Carta Gantt



Por último, como ya se había mencionado, un estudiante presentará su proyecto al resto del curso, en él presentará lo que representa para ellos y la significancia dentro de la comunidad. La importancia del uso de la revista reside en que este medio permite la socialización de estos proyectos al resto de la comunidad educativa de forma fácil y rápida.

Herramientas:

- Plataforma digital Heyzine para la creación de proyectos.
- Materiales visuales y recursos en inglés relacionados con problemáticas en la comunidad.

La implementación de esta propuesta buscará resignificar el proceso evaluativo de cierre para estudiantes de II medio, de manera que promueva el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión en ellos. Esta iniciativa propone un enfoque interdisciplinario que combina las asignaturas de Inglés y Artes Visuales para abordar problemáticas locales relevantes para los estudiantes. A través de la creación de la revista los estudiantes podrán desarrollar habilidades lingüísticas y artísticas, a la vez que son protagonistas de su proceso de aprendizaje, demostrando que son capaces de mostrar su parecer, lo que fortalecerá su sentido de pertenencia.

Esta propuesta tiene el potencial de mejorar la percepción de los estudiantes del cierre del año escolar y ayudará a los profesores a reducir la presión producida por las altas consecuencias que produce el rendimiento de la evaluación previa. Las evaluaciones, deberían dejar de ser usadas como un espacio intimidatorio y convertirse en espacios de expresión y mejoramiento personal. No es posible quitar la MDA, pero si es posible reducir su impacto y ese es el fin último de esta propuesta.

Referencias

Falabella, A. (2019). Cuando la Evaluación crea el problema: Las políticas de rendición de cuentas en Chile. In: DE LA VEGA, L. F. (ed.). *Mejorar la educación: aprendizajes desde la investigación educativa*. Santiago: Ril Editores, 2020. p.205-218

Duque, J. F. (2023). Cambios del neoliberalismo en la educación superior chilena: el caso de la política de aseguramiento de la calidad. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 8(2), 189–215. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.008>

Caro, M., Cárcamo, E., Castro, G., & Quezada, C. (2023). Cuadernillo N°1 Fundamentos, orientaciones y ejemplos de nuclearización curricular. Centro de Experimentación pedagógica (CENEPU). Dirección de Vinculación con el Medio y Extensión. UMCE, Santiago Chile

Epílogo

Entre decisión política y comunidad docente: hacia un ouroboro pedagógico en la enseñanza crítica del inglés

Emilio Cornejo

Se me ha solicitado escribir el epílogo de este libro, que nace de las experiencias provenientes del Diplomado de Pedagogía Crítica en la Enseñanza de la Lengua Inglesa, dictado por el Departamento de Inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en Santiago de Chile, entre los años 2022 y el presente. Este diplomado ha sido un espacio que ha permitido la creación de diversas acciones que promueven una perspectiva alternativa, quizás llamada crítica, entre los miembros de este programa. Si me preguntan, creo que ha sido un lugar de encuentro, aprendizaje y desafío frente a lo que nos convoca.

En lo personal, creo que es importante, luego de terminar la lectura de los trabajos aquí presentes, reflexionar en torno a dos elementos que engloban, desde mi perspectiva, los temas tratados. El primero de ellos es el rol del posicionamiento político; el segundo, el valor de la acción comunitaria.

De la realidad profesional y la toma de decisiones

La profesión docente, o el ejercicio de la acción pedagógica, no se reduce al acto de “enseñar”, sino que también implica planificar acciones, espacios y momentos que favorezcan la producción de aprendizaje; en otras palabras, tomar decisiones. Un docente debe decidir sobre múltiples aspectos, desde la priorización curricular hasta el tono de voz con que se dictan las clases. Estas decisiones no contienen solo elementos técnicos, sino también componentes personales e ideológicos. Toda decisión pedagógica es compleja, porque está mediada por múltiples factores y tomada por

un ser humano en toda la amplitud de su significado. El acto pedagógico no consiste únicamente en el traspaso de información o habilidades; es también un proceso de transformación, crecimiento, crítica y diseño. El rol de la profesora o del profesor no puede limitarse al de transmitir conocimiento desde una fuente hacia un receptor, no porque ese gesto sea insuficiente en sí mismo, sino porque la enseñanza contiene la intención de transformar la realidad de las y los estudiantes. El profesorado no es solo un agente técnico vinculado a la educación. Es un conjunto de profesionales especialistas en procesos de enseñanza y aprendizaje, capaces de tomar decisiones acertadas e incluso sensibles respecto de la manera en que dicho proceso se desarrolla, poniendo siempre en el centro el bienestar, el crecimiento y la seguridad de sus estudiantes.

Sin embargo, lo expuesto en el párrafo anterior contrasta con una realidad que nos ha demostrado que las decisiones pedagógicas no siempre se toman manteniendo a los aprendizajes y a nuestros estudiantes en el centro. Muchas veces, las y los profesores deben decidir considerando factores ajenos al desarrollo de sus estudiantes, y que, por lo mismo, terminan afectándolos. Estas decisiones son influenciadas, o derechamente solicitadas, por agentes de poder que buscan cumplir otros objetivos, incluso ajenos al aprendizaje. Esta presión puede observarse en situaciones como cuando una profesora debe modificar las notas porque el porcentaje de aprobación no es suficiente, cuando se exige cubrir todo el currículum sin respetar los tiempos de aprendizaje, o cuando se pide al profesorado actuar en contra de sus propias convicciones. En ese sentido, lo que planteo es que las decisiones tomadas no siempre tienen como foco el aprendizaje, sino que pueden priorizar otros factores anexos a este.

La toma de decisiones en el acto pedagógico no es solo producto de una acción profesional, sino también humana. La amplitud de contextos educacionales a los que el profesorado se enfrenta implica también una amplia variedad de decisiones, que deben tomarse al establecer la relación enseñanza-aprendizaje. Estas decisiones no son solo de carácter técnico; no operan únicamente en función del traspaso de información o del desarrollo de habilidades, sino que también implican actitudes frente a los temas

tratados. Este es el factor humano de la relación entre profesores y estudiantes, un espacio que va desde el conocimiento transmitido hasta la posible transformación de la realidad. Creo que esto es inherente a la acción docente, porque esa acción dialógica es, por definición, humana y está atravesada por la historia de quienes participan en ella.

Lo anterior nos conduce a una interrogante acerca de la condición de las y los profesores, quienes muchas veces son, o se espera que sean, solo agentes técnicos: sujetos que transmiten información para que luego se produzca aprendizaje, sin considerar los contextos propios de los estudiantes. Considero que, a través de lo que se puede revisar en este libro, se hace evidente el carácter humano y la experiencia de cada uno de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso se hacen visibles las decisiones y las acciones, porque la enseñanza-aprendizaje es un proceso social, un proceso en el que una comunidad expone problemáticas que son estudiadas y reflexionadas por sus propios miembros.

La labor del profesor o de la profesora, entonces, es establecer un nexo entre la teoría y la práctica, y servir como puente facilitador entre la academia, el mundo escrito y los sentires propios de los miembros de la comunidad. Es en ese traspaso donde aparece la técnica, o la cuestión de la técnica: ¿ese puente es solo un acto técnico, apolítico, o también contiene en su interior la reflexividad del profesor o la profesora? Es una pregunta sugerente, porque, si lo consideramos con detención, pareciera que la pedagogía se asemeja más a un artesanado que a una ciencia exacta, ya que muchas de las acciones que se realizan dependen de la calidad de la experiencia o de la experiencia previa del o la docente.

Creo que es importante establecer, o reconocer, que es inevitable —o al menos esperable— que toda decisión tomada por el o la profesora contenga una carga ideológica. Esta carga es inherente, porque la decisión es tomada por un ser humano. Me pregunto si esto, que considero relevante abordar, deberíamos esperarlo y asumirlo, o si deberíamos, más bien, luchar para que el profesorado sea un elemento “inocuo”. Esta pregunta surge porque,

en muchas de las discusiones que se llevan a cabo en Chile en la actualidad, cada vez que se habla del elemento ideológico, este es considerado algo negativo.

Todo actuar humano contiene una carga ideológica, que puede ser criticada o aceptada por el resto de la sociedad. Si lo ponemos en perspectiva, el actuar de un médico contiene una carga ideológica cuando se le impide la eutanasia o un aborto libre; del mismo modo, un abogado actúa desde una determinada interpretación al aplicar una ley ante un caso concreto. La sociedad acepta que estos profesionales tomen decisiones considerando sus cargas ideológicas como legítimas, lo cual, al parecer, no es ampliamente apoyado en la labor docente. Podríamos decir, entonces, que hay una carga valorativa en el actuar de las profesiones, y que esta carga se esconde bajo una aparente neutralidad técnica. Por eso, si eliminamos la carga ideológica del acto pedagógico, ¿sigue siendo un acto pedagógico o este se transforma en instrucción? Y si se transforma en instrucción, ¿sigue siendo pedagógico?

De las comunidades docentes

Una vez establecida la importancia de lo ideológico en el actuar docente, es momento de hablar de lo que reúne este libro: una comunidad. Si bien es cierto que las comunidades de aprendizaje han sido estudiadas por diferentes autores y en diversos contextos, creo que no solo se trata de desarrollo profesional, sino también de la construcción de un marco de acción entre profesionales, con historias distintas, que se desempeñan en contextos socioeconómicos y culturales específicos.

A través de los años me ha tocado participar en discusiones con profesionales de la educación en distintos contextos, algunos más académicos y formales, y otros más cercanos al simple acto de compartir experiencias desde nuestras vivencias y anécdotas profesionales. Lo que creo que tienen en común es la necesidad de compartir lo vivido y la posterior reflexión personal que cada experiencia nos deja, y que imagino que todos los participantes de

coloquios, congresos y otras instancias formales también se llevan consigo.

Los profesionales de la educación conversamos constantemente sobre lo que vivimos en torno a nuestra profesión, no solo como un reporte de lo hecho, sino también como una forma de buscar consejo entre pares. Esta acción es importante porque estos diálogos no buscan reafirmar únicamente lo que ya creemos, sino indagar en las experiencias de otros para encontrar respuestas a las problemáticas que atraviesan nuestro propio actuar. Creo que uno de los valores de este libro es justamente esta reflexión comunitaria, que se hace posible al reunir estos trabajos en un espacio físico al que se puede acudir para reflexionar individualmente y luego trasladar esa reflexión a una esfera colectiva. Es de suma importancia contar con estos espacios de difusión, en un primer momento, para resguardar las reflexiones de nuestras y nuestros colegas en un lugar al que podamos volver. Esperamos, además, que estas ideas se vuelvan comunitarias en la medida en que los lectores las lleven a sus propias realidades, tanto individuales como colectivas, y que luego formulen sus críticas en este medio o en otros que aún no hemos podido vislumbrar.

En mi opinión, la identidad profesional docente se construye de manera colectiva y situada, dentro de contextos sociales y culturales concretos, y se enriquece mediante las acciones comunitarias. Así se vuelve al principio de esta discusión: ser docente es aceptar la propia historia, los sesgos y las fortalezas ideológicas, ponerlos al servicio de la comunidad, recoger experiencias y llevarlas luego a espacios de reflexión tanto formales como informales, para después volver a comenzar. Lo anterior indica que la formación docente nunca termina, porque las experiencias que vamos adquiriendo cambian junto con el avance de la humanidad, y las certezas que teníamos se verán inevitablemente cuestionadas por otras nuevas.

Este ouroboro pedagógico-profesional nos impulsa a seguir adelante, con la creación de un diplomado de pedagogía crítica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, luego con la búsqueda de una comunidad a través del primer encuentro de pedagogía crítica

que ya realizamos, después con la recolección de historias en este libro, y en algún momento con nuevos caminos que quizá todavía no tenemos del todo pensados, pero que conviene seguir abriendo. Avanzar: eso es lo importante.

Este volumen reúne a docentes, investigadores y pensadores de distintas trayectorias y territorios, comprometidos con la construcción de una enseñanza crítica del inglés en Chile y en clave global. A continuación, se presenta el listado de autores y autoras que contribuyeron con capítulos, diálogos y propuestas pedagógicas para este libro.

Editores/Compiladores

Cabezas Bravo, Diego <https://orcid.org/0000-0003-0789-5364>

Doctor en Estudios Americanos, Educador Popular de la Escuela Pública Comunitaria, miembro del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas CLACSO y miembro del Grupo de Estudios de Pedagogía Crítica en enseñanza de Lenguas GEPCEL. Académico e Investigador de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile

Acuña, Maximiliano <https://orcid.org/0000-0002-8059-7403>

Doctorando del Doctorado en políticas y gestión de la educación superior, Magíster en en políticas Educativas Coordinador de Segundo Idioma y Académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), y miembro del Grupo de Estudios de Pedagogía Crítica en enseñanza de Lenguas GEPCEL, Chile.

Autores

Abarzúa, Loreto <https://orcid.org/0000-0001-6560-409X>

Doctor © en Educación, académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), y miembro del Grupo de Estudios de Pedagogía Crítica en enseñanza de Lenguas GEPCEL, Chile.

Aguirre Alarcón, Paulina <https://orcid.org/0009-0007-4246-7951> Magíster en TESOL, académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), y miembro del Grupo de Estudios de Pedagogía Crítica en enseñanza de Lenguas GEPCEL, Chile.

Ahumada Galaz, Samantha <https://orcid.org/0009-0006-5406-6111> Coordinadora del Departamento de Inglés y Profesora de Inglés de aula del Colegio Carolina Llona de Cuevas, Chile.

Álvarez Reyes, Valentina <https://orcid.org/0009-0003-1921-3727> Magíster en Artes Liberales, coordinadora del Programa de Inglés en la Universidad Adolfo Ibáñez (UAI), Chile

Apple, Michael <https://orcid.org/0000-0001-8459-8238>
Professor at University of Wisconsin Madison, USA

Astudillo C., Paula <https://orcid.org/0009-0008-5774-8913>
Profesora de Inglés de aula, Chile

Balseiro, Eugenia <https://orcid.org/0009-0001-0108-2250> MA
in Digital technologies and Language teaching, docente encargada de
Maestría en Diseños de Ambientes de Aprendizaje, Universidad
Tecnológica (UTEC), Uruguay.

Barahona, Malba <https://orcid.org/0000-0003-4587-5794> Ph.D.
Education, Directora de Pregrado Facultad de Educación, académica e
investigadora, Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Chile.

Catalán Lorca, Victoria Profesora de Inglés de Aula, Chile.

Cornejo, Emilio <https://orcid.org/0000-0002-8380-923X>
Académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(UMCE), y miembro del Grupo de Estudios de Pedagogía Crítica en
enseñanza de Lenguas GEPCEL, Chile.

Farías, Miguel <https://orcid.org/0000-0002-9202-7053> Ph.D.
Literatura y Lingüística, académico Universidad de Santiago de Chile y
Editor Revista Árboles y Rizomas, Chile.

Flores Velásquez, Nicolás <https://orcid.org/0009-0008-6466-5702> Master of Arts, Linguistics, Académico de la Universidad de Santiago
de Chile y Universidad de Chile, Chile.

Gamboa Miranda, Mauricio <https://orcid.org/0009-0003-4601-4635> Magíster en Educación y justicia social, académico de la Universidad
Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile.

Giroux, Henry <https://orcid.org/0000-0003-1637-9142>
Professor at McMaster University, Canadá.

Gutiérrez, Andrés <https://orcid.org/0009-0003-0396-9167>
Doctorando en Estudios Americanos, Educador Popular de la Escuela
Pública Comunitaria, y académico de Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación (UMCE), Chile.

McLaren, Peter <https://orcid.org/0009-0004-3974-379X>
Profesor emérito de la Facultad de Educación y Estudios de la Información de la Universidad de California en Los Ángeles, USA.

Morales, Milena <https://orcid.org/0009-0008-1189-9804> Máster en Gestión Educacional, académica de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile.

Mántaras Gadea, Rossana <https://orcid.org/0009-0006-3395-2886> MA in Digital technologies and Language teaching, docente de Universidad Tecnológica (UTEC), Uruguay.

Ordoñez Alarcón, Génesis Profesora de Inglés de Aula, Chile.

Pérez Macuada, Catalina <https://orcid.org/0009-0004-6112-125X> Master's degree in TEFL, Docente de inglés en Dirección de Formación General de Universidad Católica del Maule (UCM), Chile.

Pizarro, Noemí <https://orcid.org/0000-0002-6743-2145> Doctora en Didáctica de la Matemática y las ciencias, académica de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile.

Rasse, Bárbara <https://orcid.org/0009-0000-5363-7708> Magister en Didácticas Integradas, académica de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile.

Sánchez, Cristian <https://orcid.org/0000-0002-5343-6209>
Doctor en Educación, académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), y miembro del Grupo de Estudios de Pedagogía Crítica en enseñanza de Lenguas GEPCEL, Chile.

Shor, Ira Professor of English at City Univ of NY Graduate Center, USA

Vásquez, Manuel <https://orcid.org/0009-0006-2660-7371>
Profesor de Aula, Liceo Cardenal Caro, Chile

Pachakuti

Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana es una iniciativa de Ariadna Ediciones que busca socializar el conocimiento crítico generado en los procesos de investigación del campo pedagógico nacional y Latinoamericano. Las obras se publican preferentemente en formato digital. Todas las obras son sometidas a mecanismos de referato externo (pares ciegos, informes de editores, informes de calificación de grado y posgrado, etc.) que validan su pertinencia y calidad en términos técnicos y académicos. Su difusión es en acceso abierto en plataformas de indexación de internet. A este propósito, los/las autores/as incluidos están al tanto de la cesión de sus derechos, los que de todos modos se resguardan mediante licencia *Creative Commons By* que favorece la libre difusión del conocimiento y la creación.

La colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana se organiza a partir de dos núcleos temáticos:

1. Pensamiento pedagógico latinoamericano. Contribuciones de pedagogos/as, tradiciones y corrientes pedagógicas críticas producidas desde Latinoamérica, que entregan aportes epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos pertinentes al campo educativo y pedagógico nacional y regional. Particular interés generan las contribuciones en torno a la relación entre educación y procesos de democratización social, política y económica; las complejas articulaciones entre educación, política e ideología; los debates en torno al reconocimiento de la alteridad, la interculturalidad y la descolonización del campo educativo y pedagógico; los planteamientos en torno producción de saber pedagógico crítico y la producción de conocimientos a partir de procesos de investigación-acción participativa; la construcción de proyectos pedagógicos preocupados por incidir en procesos emancipatorios fomentando el desarrollo de la conciencia ético crítica de los sujetos; el pensamiento crítico y su preocupación por la construcción de una universidad liberadora; entre otros.

2. Experiencias y prácticas pedagógicas transformadoras. Contribuciones de experiencias educativas y pedagógicas impulsadas por organizaciones docentes, sindicales, sociales y comunitarias de Latinoamérica, que poseen un carácter crítico y transformador. Experiencias y prácticas pedagógicas que resignifiquen la relación entre educación y trabajo superando los discursos de la meritocracia y el

empreendedorismo; que formulen alternativas con respecto a la crisis ecológica a partir de una nueva vinculación entre educación y agroecología; que avancen en visibilizar la historia de los sujetos, comunidades, pueblos y naciones subalternizadas (población vulnerada, migrante y grupos indígenas y afrodescendientes) y de complejizar los debates sobre la temporalidad histórica; que desarrollen la crítica a la educación sustentada en los principios del patriarcado y el machismo avanzando en propuestas de educación no sexista y educación sexual integral; que a partir de lógicas anticipatorias o prefigurativas, avancen en la construcción de experiencias de aprendizaje democráticas, de educación constituyente y de una ciudadanía robusta, propositiva y deliberante; que vinculen los procesos educativos con los desafíos de la comunicación popular y el uso contrahegemónico de las tecnologías y comunicaciones; y que desde la especificidad del territorio local, regional y nacional, contribuyan con robustecer pedagogías críticas y liberadoras.

Finalmente, es relevante señalar que la colección está conformada por obras inéditas⁴ que son productos de:

1. Proyectos de investigación: presentan resultados (concluyentes o avances) de ejercicios de investigación empírica, teórica, metodológica, histórica y/o epistémica que permiten generar nuevos conocimientos asociados a las perspectivas críticas del campo pedagógico.
2. Análisis y ejercicio ensayístico: presentan resultados del estudio de un tema o núcleo problemático, profundizando, ampliando, sintetizando y/o planteando nuevas perspectivas, a partir de la formulación de una tesis central y el desarrollo de razonamientos y argumentaciones para sustentarla.
3. Sistematización de prácticas y proyectos de intervención: presentan resultados de la sistematización de prácticas educativas transformadoras, así como de la práctica de implementación de un proyecto educativo de cuño emancipatorio, articulando elementos empíricos, epistemológicos, teóricos y metodológicos.

No se considerarán: informes administrativos, documentación de experiencias, ensayos de opinión, artículos periodísticos o protocolos de proyectos.

⁴ Esto no implica que la Colección de Pedagogías Críticas Latinoamericanas no publique obras clásicas que no han sido traducidas y/o publicadas en lengua castellana.

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana promueve la co-edición de las obras con Centros de Investigación, Universidades, Grupos de Estudio u otras Instituciones de Chile y Latinoamérica.

Coordinador de Pachakuti. Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana: doctor Fabian Cabaluz Ducasse, email: fabiancabaluz@gmail.com

Comité científico de la Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana

- Gaudencio Frigotto (Universidade Estadual do Río de Janeiro, Brasil)
- Lía Pinheiro (Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil)
- José Claudinei Lombardi (UNICAMP, Brasil)
- Anahí Guelman (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mercedes Palumbo (Universidad de Luján, Argentina)
- Piedad Ortega (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)
- Leonora Reyes (Universidad de Chile, Chile)
- Cristian Olivares (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
- Diego Cabezas (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
- Sebastián Guerrero (Universidad de Chile, Chile)
- Silvy de Alarcón (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia)

HACIA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DEL INGLÉS

Desafiando Discursos Hegemónicos en la Educación Chilena

Este libro propone una mirada crítica y situada sobre la enseñanza del Inglés, cuestionando los discursos hegemónicos que históricamente han configurado el aprendizaje de lenguas extranjeras. A través de reflexiones teóricas, diálogos globales y propuestas pedagógicas, la obra invita a comprender el aula de Inglés como un espacio político, cultural y ético.

Hacia una Enseñanza Crítica del Inglés reúne aportes de profesoras, profesores, investigadoras e investigadores nacionales e internacionales que conciben el lenguaje como una herramienta para la conciencia social, la justicia educativa y la transformación pedagógica.

Dirigido a profesoras y profesores, estudiantes de pedagogía y profesionales de la educación, este volumen busca abrir caminos hacia una enseñanza del Inglés más crítica, humana, y capaz de articular diversos saberes.

www.ariadnaediciones.cl