UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA – VUAD
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO COLOMBIANO CONTEMPORÁNEO

Carlo Erwin Granados Beltrán

Bogotá
20 de noviembre de 2018

LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO COLOMBIANO CONTEMPORÁNEO

Autor: Carlo Erwin Granados Beltrán
Director: Harold Andrés Castañeda-Peña, PhD

Tesis para optar al título de
Doctor en Educación

Bogotá, 20 de noviembre de 2018

Tesis aprobada por:

Director de la tesis _____

Jurados:

_____

Nombre y firma

_____

Nombre y firma

_____

Nombre y firma

Agradecimientos

Como todos los trabajos de investigación, este no habría sido posible sin la ayuda de múltiples personas durante su desarrollo. Mi familia, en especial, a mi madre cuyo apoyo continuo, me permitió culminar estos estudios. A mi asesor de tesis, el Dr. Harold Castañeda, cuya sabiduría llegó en un momento clave para poder desarrollar este trabajo de la mejor manera y quien me continúa motivando a investigar y a aprender. Otro apoyo permanente, aun cuando estuviera fuera del país, fue el de mi asistente de investigación, Diana Bernal, quien estuvo al tanto de mi redacción y de la parte formal de este documento. Agradezco también a mis amigas Ruth Domínguez, Paola Forero, Carolina Gómez y Rocío Albarracín, quienes cordialmente me ofrecieron un espacio alternativo de trabajo, los recursos bibliográficos y audiovisuales a su alcance, y su ánimo constante para finalizar este proyecto.

Este estudio tampoco se hubiera podido desarrollar sin la participación de mis estudiantes del Programa en Educación Bilingüe de ÚNICA, quienes siempre han sido fuente de inspiración para innovar y mejorar mis prácticas y, en general, el apoyo de toda la comunidad educativa, representado en el intercambio de ideas con mis colegas, el soporte de las instancias directivas y administrativas con la flexibilidad en los horarios y la asignación de asistentes de investigación y un ambiente general de camaradería que hizo lo difícil de este trabajo, una actividad más llevadera y divertida.

A todos, y a los que haya olvidado mencionar, muchas gracias.

Tabla de contenido

Resumen 9
Abstract 10
Introducción 11
1. Planteamiento del Problema 17
1.1. Problema de Investigación 17
1.2. Pregunta-problema a Investigar 31
1.3. Objetivos generales y específicos 34

2. Marcos de Referencia 37
2.1. Estado del Arte (Status Quaestionis) 37
2.2. Marco Teórico 43
2.3. Marcos Conceptual y Categorial 49
Pedagogía decolonial. 50
Formación contrahegemónica de docentes. 54
Formación de docentes de lenguas extranjeras. 56
Capacitación/entrenamiento, formación y educación de docentes. 58
El contexto contemporáneo y la formación de docentes de lenguas. 60
La tríada ontología-epistemología, interculturalidad crítica y formación inicial de docentes de lenguas extranjeras. 67
La ontología crítica en la formación de docentes. 72
La ontología en el giro decolonial: la colonialidad del ser. 74
La ontología y los docentes de inglés como lengua extranjera. 75
La epistemología en la formación de docentes. 76
La epistemología en el giro decolonial: la colonialidad del saber. 78
La epistemología y los docentes de lengua extranjera. 79

3. Marco Metodológico 83
3.1. Paradigma Investigativo 83
3.2. Enfoque Sociocrítico 88
3.3. Etnografía Crítica como Diseño Investigativo 102
Definición y características. 102

Etapas para la implementación de la etnografía crítica. 108
Técnicas de recolección de datos. 117
Instrumentos de recolección. 123
Contexto. 131

4. Intervención pedagógica 135
4.1. La Pedagogía de la Pregunta 136
4.2. La Pedagogía Transgresora o Contrahegemónica 142
La experiencia. 144
La teoría. 145
La cultura popular. 147
4.3. Modelo de Inmersión Protegida - Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) 155
4.4. Lenguaje, Cultura e Identidad 157
4.5. Comunicación Intercultural 161
4.6. Pedagogía y Segunda Lengua 165

5. Análisis de datos 172
5.1. Recolección Monológica de Datos – Primer Momento de la Etnografía Crítica 172
5.2. Análisis Preliminar Reconstructivo – Segundo Momento de la Etnografía Crítica 173
Resultados de la encuesta de caracterización demográfica. 173
Resultados de la encuesta diagnóstica. 174
5.3. Generación Dialógica de Datos – Tercer Momento de la Etnografía Crítica 186
Método de análisis para los datos dialógicos. 190
Resultados de la fase dialógica. 191
5.4. Descripción de relaciones entre sistemas – Cuarto momento de la etnografía crítica 198
Dimensiones del análisis de documentos dentro de la investigación. 198
Resultados del análisis: discursos en tensión que enmarcan la formación inicial de docentes de inglés en Colombia 204

5.5. Explicación de relaciones entre sistemas – Quinto momento de la etnografía crítica 207

Primera tensión discursiva: instructor de inglés vs. profesional en enseñanza de inglés. 208

Criterio 1: 217

Segunda tensión discursiva: profesor de inglés nativo vs. profesor de inglés no-nativo. 219

Criterio 2 224

Tercera tensión discursiva: profesor ideal de inglés vs. profesor deficitario de inglés. 227

Criterio 3 233

Cuarta tensión discursiva: funciones instrumentales del inglés vs. funciones cognitivas e interculturales del inglés. 237

Criterio 4 246

Quinta tensión discursiva: competencias disciplinares vs. competencias integrales. 250

Criterio 5 262

Sexta tensión discursiva: énfasis en el conocimiento práctico vs. integración teoría y práctica. 265

Criterio 6 268

6. Conclusiones 274

6.1. Aportes al Giro Decolonial 274

6.2. Aportes a la Formación Inicial de Docentes de Lenguas Extranjeras 277

6.5. Aportes desde el Análisis de Huellas 285

Referencias 288

Índice de tablas

No. Tabla	Tabla	Pág.
1	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	87
2	Ruta del trabajo doctoral	120
3	Agrupación de respuestas a la primera frase de la encuesta diagnóstica según dimensiones	175
4	Agrupación de respuestas a la segunda frase de la encuesta diagnóstica según dimensiones	180
5	Agrupación de respuestas a la tercera frase de la encuesta diagnóstica según dimensiones	181
6	Agrupación de respuestas a la cuarta frase de la encuesta diagnóstica según dimensiones	183
7	Agrupación de respuestas a la quinta frase de la encuesta diagnóstica según dimensiones	184
8	Número de grupos de discusión por asignatura	188
9	División de las preguntas de los protocolos según los aspectos propuestos en las preguntas de investigación	188
10	Convenciones para denominar participantes expertos	190
11	División de las preguntas de los protocolos según los aspectos propuestos en las preguntas de investigación	190
12	Códigos iniciales resultado de los grupos de discusión	195
13	Códigos iniciales entrevistas a expertos	198
14	Selección del corpus para el análisis de huellas	204
15	Códigos iniciales análisis de huellas	205
16	Tensiones discursivas halladas en los datos	208
17	Competencias del educador según la resolución 02041	255

Índice de Figuras

No. Figura	Figura	Pág.
1	Progresión teórica de la ontología y la epistemología en el estudio	81
2	Implementación de la etnografía crítica a partir de Thomas (1993)	109
3	‘Cebolla’ de la planeación y formulación de políticas lingüísticas a partir de Ricento y Hornberger (1996)	113
4	Intersección entre la ‘cebolla’ de la planeación lingüística y la metodología multicapa	115
5	Aplicación del modelo de Carspecken (1996) en este estudio	122
6	Selección de documentos a partir de la metáfora de la ‘cebolla’ (Ricento & Hornberger, 1996)	131

Resumen

Esta indagación doctoral presenta una exploración de las formas cómo la interculturalidad crítica, como postura teórica decolonial (Maldonado-Torres, 2010; Mignolo, 2005a, 2005b; 2007; 2010; pero principalmente, Walsh, 2005; 2007; 2009), puede fundamentar ontológica y epistemológicamente la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras. Para esta investigación, cualitativa y de enfoque crítico (Kincheloe & McLaren, 2012; Steinberg, 2015); se recolectaron datos mediante entrevistas a maestros formadores de formadores vinculados a Licenciaturas a nivel nacional y al representante de formación docente de Colombia Bilingüe para la fecha del estudio; se realizaron grupos de discusión con estudiantes de una Licenciatura después de haber hecho una intervención pedagógica; por último, se analizaron documentos de política pública e institucionales relacionados con la formación de docentes. El análisis de los datos indica que existen seis tensiones discursivas en el área de formación docente: ser instructor o educador, la preferencia por un hablante nativo o uno no-nativo, la imagen deficitaria de los maestros de lenguas extranjeras en oposición a un maestro ideal, los fines instrumentales o cognitivos e interculturales para aprender inglés, el énfasis en el conocimiento disciplinar o en una integralidad de conocimientos, y la división o la integración entre teoría y práctica. De estas tensiones, se derivan los criterios propuestos para la formación inicial de docentes con base en la interculturalidad crítica.

Palabras clave: formación inicial docente, docente de inglés como lengua extranjera, desarrollo profesional, colonialismo académico, interculturalidad crítica

Abstract

This doctoral dissertation describes an exploration of ways in which critical interculturality, as a theoretical decolonial position (Maldonado-Torres, 2010; Mignolo, 2005a, 2005b; 2007; 2010; but mainly, Walsh, 2005; 2007; 2009), can support initial foreign language teacher education ontologically and epistemologically. For this qualitative critical research (Kincheloe & McLaren, 2012; Steinberg, 2015), data were collected through interviews with teacher educators from national Licenciatura programs and with the representative of teacher education from Colombia Bilingüe at the moment of the study; discussion groups were undertaken with students of one Licenciatura program, after having made a pedagogical intervention; lastly, documents related to foreign language teacher education at the political and institutional level were analyzed. Data analysis indicates the existence of six discursive tensions in foreign language teacher education: being instructor or educator, preference for a native or non-native teacher, deficitarian image of language teachers as opposed to an ideal image, instrumental or cognitive and intercultural purposes for learning a language, emphasis on disciplinary knowledge or diverse knowledges, and division or integration between theory and practice. From these tensions, the criteria proposed for initial language teacher education based on critical interculturality are derived.

Keywords: initial teacher education, English language teachers, professional development, academic colonialism, critical interculturality

Introducción

La implementación del Programa Nacional de Bilingüismo desde el año 2004 ha generado continuos debates entre las entidades gubernamentales, las instituciones educativas de todos los ámbitos, los maestros y los estudiantes[1]. Estos debates se centran en la necesidad y los fines de aprender inglés en Colombia, la comprensión del bilingüismo reducida al español y al inglés, la adopción de estándares internacionales (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas- MCER), el propósito de aprender inglés en Colombia, la enseñanza de inglés en primaria y la formación de docentes de lenguas extranjeras, entre otros aspectos.

Esta indagación doctoral gira en torno a la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano. Las instituciones formadoras de docentes en pregrado y en posgrado, por influencia de sus académicos, han comenzado a experimentar un desplazamiento de la concepción del maestro de inglés de instructor a educador, a una comprensión del idioma como mediación en vez de un fin en sí misma, y a una reivindicación de la importancia del contexto con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Cárdenas, González y Álvarez (2010) hacen un recorrido desde la formulación del Proyecto COFE en la década de los 90 hasta investigaciones más recientes. Este les permite afirmar que durante los últimos veinte años los académicos locales a partir de sus experiencias prácticas en los contextos han hecho propuestas enmarcadas en estrategias de desarrollo profesional –maestro como educador, no instructor– que producen “conocimiento local pertinente para nuestro contexto” (p. 64). Así mismo, los autores ven una “tendencia creciente a que las universidades tengan unas propuestas académicas integrales para la formación de docentes de inglés” (p. 62). El trabajo de estos autores se enfoca principalmente

[1] Ayala y Álvarez (2005), en relación la implementación del Marco Común Europeo; Bermúdez-Jiménez, J., Fandiño-Parra, Y., & Ramírez-Valencia (2014), en cuanto a percepciones del Programa Nacional de Bilingüismo en colegios públicos; De Mejía (2004, 2006) y González (2007), 2009, 2010, 2012, 2015; Bonilla y Tejada-Sánchez (2016) y Usma (2009), en relación con la política lingüística y su implementación; Guerrero (2008, 2010b), en términos de lo que se considera ser bilingüe, el uso del inglés y los maestros en los estándares de lengua; Granados-Beltrán (2013) acerca de los retos que plantea el bilingüismo en educación superior; Herazo, Jerez y Lorduy (2012), en cuanto a los supuestos beneficios de ser bilingües en Colombia; Maturana (2011) acerca de la implementación del bilingüismo en primaria; Sánchez (2013), acerca de los bajos resultados del Programa, entre muchos otros).

en el desarrollo de maestros en servicio; no obstante, también es necesario plantearse qué conocimientos y destrezas deben fomentar en sus futuros egresados los programas de Licenciatura en lenguas extranjeras; lo que constituye una de las motivaciones que sustentan esta indagación doctoral.

El Programa Nacional de Bilingüismo como política lingüística ha desencadenado un interés general y ha fomentado investigaciones y propuestas en acerca de la enseñanza y el aprendizaje de inglés. Sin embargo, esta política tiene unas características que parecen anclarla a una tradición colonial (González, 2007, 2010, 2012, 2015; Usma, 2009), a saber, la excesiva incidencia de entidades transnacionales como el Consejo Británico en la formulación e implementación de la política en comparación con aquella que tienen los académicos locales; la consideración del bilingüismo solo en inglés y español, desconociendo lenguas indígenas y criollas; estrategias de entrenamiento mas no de formación docente basadas en el modelo de cascada y el uso de materiales que promueven metodologías de enseñanza uniformes diseñadas en Gran Bretaña o Estados Unidos; la implementación de un modelo de evaluación foráneo creado para un contexto europeo y la preferencia por hablantes nativos, entre otros aspectos que configuran colonialidades del ser, el saber y el poder a las que están expuestos los maestros desde su trayecto formativo en las Licenciaturas.

En consecuencia, este estudio tiene por fin aportar a la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras a partir del concepto de interculturalidad crítica propuesta dentro del giro decolonial latinoamericano para así visibilizar, problematizar y proponer posibles estrategias que permitan resistir las dimensiones de la colonialidad ya ejemplificadas. La interculturalidad crítica busca establecer simetrías entre el conocimiento que se produce en el ámbito local y aquel que Wallace (1991) denomina ‘conocimiento recibido’, es decir, el que ha surgido como resultado de las investigaciones que se llevan a cabo en Europa Occidental, Canadá y Estados Unidos. Este enfoque permite poner en tensión la subordinación y marginación del conocimiento local y pensar en otras maneras de aproximarse al conocimiento pedagógico, de tal manera que se puedan proponer soluciones más ajustadas a los contextos propios. En este sentido, este trabajo se articula con la

línea de investigación en Pedagogía del Doctorado, en la que uno de sus fines es favorecer la investigación sobre “pedagogías y metodologías de corte crítico, reflexivo, participativo y liberador” (J. Gómez, s.f., p. 2).

En segunda instancia, la línea de investigación en Pedagogía tiene la intención de “Rastrear los discursos actuales, aquí y ahora, sobre el problema de la formación del hombre, objeto central de la acción pedagógica” (J. Gómez, s.f., p. 16). Una de las metas que se ha propuesto en este estudio es el rastreo de las formaciones discursivas (Foucault, 2007) en torno a la formación de docentes de inglés como lengua extranjera mediante una revisión documental. En especial, porque como lo sugieren Clavijo (2008) y González (2009), se requiere recuperar el conocimiento generado por los académicos locales especialmente en la coyuntura de la política lingüística propuesta dentro del Programa Nacional de Bilingüismo y en el contexto legal de reforma a programas de Licenciatura.

Finalmente, el documento base de la línea de Pedagogía sugiere una pregunta en relación con las corrientes pedagógicas contemporáneas: “¿la educación debe dedicarse a transmitir los saberes científicos establecidos o debe preocuparse por desarrollar una nueva forma de concebir y representar el mundo?” (J. Gómez, s.f., p. 17). A partir de este trabajo y las conexiones que se puedan establecer, de manera práctica y teórica, entre el giro decolonial, la enseñanza de inglés como lengua extranjera y la interculturalidad crítica se espera poder dar una respuesta parcial —debido a la naturaleza específica del campo de enseñanza de idiomas— de esta nueva forma de concebir y representar el mundo.

La metodología seleccionada para abordar el fenómeno[2] fue la etnografía crítica con base en Carspecken (1996) y Thomas (1993). Se intervino en tres espacios académicos de un programa de Licenciatura mediante adaptaciones de contenido, material y actividades. Después de la intervención, se llevaron a cabo grupos de discusión con los participantes con el propósito de obtener información

[2] Van Manen (1990) define un fenómeno como una experiencia que viven los seres humanos. Además, indica que la fenomenología estudia el tipo de problema en el que es importante comprender las experiencias compartidas por varios individuos en relación con un fenómeno. Si bien el diseño de este estudio es etnográfico, se optó por describir la formación inicial de docentes como un fenómeno, puesto que involucra las experiencias de distintos actores: maestros formadores, maestros en servicio, representantes del gobierno y académicos locales. Por otra parte, el uso del término ‘fenómeno’, en lugar de ‘objeto de estudio’, desmarca esta investigación de las características de objetividad y neutralidad que hacen parte de la tradición de la investigación científica asociada a la colonialidad del saber.

acerca de sus percepciones. De manera simultánea, se realizaron entrevistas semiestructuradas con maestros formadores de formadores de cuatro universidades regionales y con el responsable de formación docente del programa Colombia Bilingüe para la fecha de ejecución del proyecto.

Dos eventos importantes relacionados con la formación y el acompañamiento docente tuvieron lugar durante esta indagación doctoral. En primera instancia, la expedición de la Resolución 02041 que regulaba los criterios de calidad para los programas de Licenciatura y en la cual se recomendaba a estos programas incluir 50 créditos de práctica, además de exigir un nivel de lengua C1 según el MCER para los egresados de programas en Lenguas Modernas o afines, entre otras normas. En segunda instancia, la formulación del programa de Formadores Nativos Extranjeros del Ministerio de Educación Nacional, en el cual hablantes de inglés, no necesariamente nativos o con formación en pedagogía, eran enviados a escuelas y colegios a distintas regiones del país para trabajar de manera conjunta con el profesor local. Estos dos eventos son frecuentemente referenciados en los grupos de discusión y en las entrevistas con los maestros por su relevancia durante el desarrollo de este trabajo.

Esta indagación doctoral parte de la intencionalidad de convertirse en un posible primer paso hacia la exploración del potencial que tendrían la interculturalidad crítica y el giro decolonial como teorías orientadoras en la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras, así como en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados de este trabajo sugieren áreas de exploración como la formación investigativa en pregrado desde una perspectiva intercultural crítica, el diseño de materiales contextualizados y menos dependientes de las dinámicas de los países del Centro, y la implementación de pedagogías alternativas o contrahegemónicas que potencien el desarrollo de pensamiento crítico de futuros formadores. La parte práctica de esta indagación se realizó con 33 estudiantes de un programa de Licenciatura relativamente joven y pequeño. Sería interesante llevar a cabo procesos similares en programas con trayectorias más largas y con una población estudiantil mayor para contar con resultados quizá más transferibles a otros contextos.

Debido a que gran parte de la bibliografía consultada sobre la formación de docentes de lenguas extranjeras se encuentra originalmente en inglés, las citas fueron traducidas al español por el investigador. Para este proceso, se siguió la instrucción del blog oficial de normas APA[3], en el que se indica que estas traducciones cuentan como paráfrasis y que, por tanto, siguen el esquema de citación de autor más año[4]. Por otra parte, en aras de facilitar la lectura de un texto tan extenso, al inicio de cada capítulo se encuentra una infografía, cuya función es suplir un resumen del contenido de la sección que precede. Finalmente, los capítulos que componen este trabajo se encuentran distribuidos de la siguiente manera: el capítulo 1 describe el problema de investigación, las preguntas orientadoras y los objetivos formulados; el capítulo 2 contiene los marcos de referencia, es decir, el estado de la cuestión, el marco teórico y el marco conceptual; el capítulo 3 especifica el marco metodológico e incluye el paradigma investigativo, el enfoque y el método seleccionados, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el marco de análisis. El capítulo 4 se enfoca en la intervención pedagógica, cuyo fin era implementar la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de un programa de Licenciatura; el capítulo 5 da cuenta del análisis y la discusión de la información recolectada y, por último, el capítulo 6 presenta las conclusiones que surgen después de haber realizado la indagación doctoral.

[3] http://blog.apastyle.org/apastyle/2014/11/lost-in-translation-citing-your-own-translations-in-apa-style.html

[4] Luckily, the solution is quite simple: If you translated a passage from one language into another it is considered a paraphrase, not a direct quotation. Thus, to cite your translated material, all you need to do is include the author and date of the material in the in-text citation. [Afortunadamente la solución es bastante simple. Si usted tradujo un pasaje de un idioma a otro, se considera una paráfrasis, no una cita directa. Por tanto, para citar el material traducido, todo lo que necesita hacer es incluir el autor y la fecha del material en la citación dentro del texto.].

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
Colonialidad en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia
Bajo niveles de bilingüismo en Colombia - English First
Política Lingüística - Plan Nacional de Bilingüismo:
Modelo foráneo
Entrenamiento
Baja calidad de los programas de Licenciatura y de sus aspirantes y egresados
Colonialidad en el desarrollo profesional
Certificaciones adicionales
Hablantes nativos
Mercantilización
INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO RESPUESTA
Contextualización de las prácticas
Reivindicación de subjetividades
Ruptura epistémica y recuperación de saberes
Objetivos
Analizar las tensiones entre los distintos regímenes discursivos acerca de la formación del docente de lenguas extranjeras.
Establecer cómo la interculturalidad crítica puede implementarse en el aula.
Evidenciar las posibles transformaciones experimentadas por los participantes con base en la implementación de la interculturalidad crítica.
SPI 1
¿Cómo han influido los distintos regímenes discursivos acerca de la formación de docentes de lenguas extranjeras en los programas de formación inicial?
SPI 2
¿Qué estrategias se pueden utilizar para implementar la interculturalidad crítica en los espacios académicos de los programas de formación inicial de docentes?
SPI 3
¿Qué posibles cambios incita en los participantes la implementación de la interculturalidad crítica en cuatro espacios académicos de un programa de formación inicial?
PREGUNTA PRINCIPAL
¿Qué criterios ontológicos y epistemológicos fundamentados en la interculturalidad crítica, como expresión de lo decolonial, pueden orientar la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo?

1. Planteamiento del Problema

1.1. Problema de Investigación

Como se mencionó en la introducción, el interés de esta investigación es explorar las maneras en las que la interculturalidad crítica, como desarrollo teórico dentro del giro decolonial, puede contribuir a orientar la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano. En consecuencia, con el fin de dar una visión global en torno a este fenómeno, se abordan cuatro temas que permiten hacer un rastreo de los aspectos coloniales tanto en la enseñanza de inglés como en la formación inicial de docentes con esta especialidad.

Las dos primeras temáticas permiten situar los desarrollos en relación con el bilingüismo español-inglés, primero, en América Latina y, segundo en Colombia, específicamente a partir del Programa Nacional de Bilingüismo, de los cuales surge la calidad de los docentes como un factor de éxito en la implementación de la política lingüística. Si bien para este trabajo se hace énfasis en la situación colombiana, es importante reconocer que las políticas lingüísticas bilingües en América Latina y el Caribe se encuentran imbuidas en una dinámica geopolítica que hace parte del sistema mundializado de poder. Por tanto, ni la región ni el estado-nación existen por sí mismos, sino que hacen parte de un sistema mundo colonial (Grosfoguel, 2006), que influye de manera similar en la región. No obstante, es necesario considerar que las situaciones de bilingüismo tienen particularidades en distintos países del Caribe, como Jamaica, Barbados o Aruba, y de América Latina, como Bolivia, Paraguay o México, que en algunos casos están más avanzados en el desarrollo de resistencias frente a la colonialidad.

Posteriormente, se trata la colonialidad en el desarrollo profesional de los docentes bilingües en el contexto colombiano con base en los aportes de González (2007, 2009, 2010, 2012, 2015). Este colonialismo académico se observa en la adopción y universalización de un modelo foráneo de proficiencia lingüística, el asocio a entidades de cooperación internacional que tienen mayor influencia que los académicos locales en la implementación de la política, la preferencia por materiales y metodologías de enseñanza provenientes del Atlántico Norte, la entronización del hablante nativo y el requerimiento de certificaciones adicionales

basadas en modelos de entrenamiento en uso de materiales y la aplicación de recetas metodológicas.

Estas características del desarrollo profesional bilingüe en el marco de la política lingüística en Colombia denotan distintas dimensiones de la colonialidad. Una colonialidad del ser en la que se inferioriza al maestro hablante no-nativo por su manera de hablar la lengua extranjera y que se articula con procesos de racialización en los que el hablante nativo se asocia a la raza blanca y el no-nativo a los no-blancos (Kubota & Lin, 2006). Una colonialidad del saber en la que históricamente se han favorecido metodologías de enseñanza extranjeras que no siempre son completamente adecuadas para los contextos colombianos y una descalificación de las adaptaciones que hacen los maestros de estas metodologías para adecuarlas a sus entornos, lo que, en consecuencia, los convierte en 'malos maestros'.

Por último, una colonialidad del poder, que subsume las dos anteriores y que mediante las políticas educativas de entidades transnacionales como la OCDE y el Banco Mundial determinan las razones por las cuales es importante aprender inglés en Colombia. Razones como la competitividad y el desarrollo económico que se esgrimen como motivos para aprender inglés ocultan una división internacional del trabajo (A. Escobar, 1999; Mignolo, 1995). Esta hace que los países ingresen al mercado global en condiciones inequitativas, ya que configuran a los países que tienen maquinaria y soporte financiero en explotadores y a los países que cuentan con recursos naturales y mano de obra barata como explotados.

Finalmente, se presenta la necesidad de incorporar una perspectiva intercultural crítica en la formación inicial de maestros de inglés como lengua extranjera con el fin de visibilizar, problematizar y ejercer posibles resistencias en contra de las distintas dimensiones de la colonialidad presentes tanto en la formación inicial de docentes como en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el país. Es común que los maestros de lenguas extranjeras, tanto en formación como en servicio, desconozcan cómo las políticas delimitan lo que pueden o no hacer en sus contextos en términos metodológicos, como lo indica el experto de la Universidad de Antioquia que hace parte de los datos de este trabajo.

Por otra parte, los docentes también entran en conflicto cuando los estudiantes los cuestionan acerca de las razones por las cuales se debería aprender inglés en Colombia; y en algunos casos, aún se perciben como inferiores en relación con el hablante nativo idealizado (Viáfara, 2016).

En resumen, la exposición del problema parte de la generalidad del bilingüismo español-inglés en América Latina y el Caribe, decantándose en aspectos específicos como son la situación del bilingüismo español-inglés en Colombia, para posteriormente centrarse en la colonialidad del desarrollo profesional en el contexto colombiano, y finalizar, con la propuesta de emplear los desarrollos teóricos del giro decolonial, pero en especial, la interculturalidad crítica como sustento de criterios orientadores para la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras.

La situación del bilingüismo español-inglés en América Latina y el Caribe. Durante la I Conferencia en Educación Superior Bilingüe realizada en Ciudad de Panamá en el 2012, se discutió cómo el bilingüismo español-inglés se ha constituido en un problema para los países latinoamericanos dado el bajo nivel de desempeño de la región, como se indica en los informes *English Proficiency Index – Education First* (EPI-EF). Para el año 2013, Panamá, El Salvador, Guatemala, Venezuela, Ecuador, Colombia, Chile, México, Perú, Brasil, Costa Rica y Uruguay se encontraron en los niveles *bajo* o *muy bajo* y para el año 2017, aunque se pudo observar una mejora en el índice de algunos países, entre ellos Colombia, los estados de la región continúan en el índice *bajo* o *muy bajo* según esta clasificación que se realiza entre 80 países.

Teniendo en cuenta que actualmente el inglés se ha convertido en un idioma de uso común, la poca proficiencia en esta lengua ha generado una gran preocupación en la región, ya que su desconocimiento limita la comprensión de la ciencia, los desarrollos investigativos, y excluye a los países de la globalización (Páez, 2013). En muchas ocasiones, estos bajos niveles de proficiencia en inglés no se les atribuyen a las variables del contexto o la imposición de modelos extranjeros, sino a una supuesta falta de calidad en los programas que forman a los docentes. Por tal motivo, dentro de las soluciones propuestas frente a esta

problemática se encuentran la conexión del aprendizaje de la lengua extranjera con las demás actividades académicas y la vida cotidiana, así como un fortalecimiento en la formación de profesores bilingües desde las facultades de educación y desde los programas de desarrollo profesional docente (Acuerdo de Panamá sobre Educación Superior Bilingüe, 2012).

No obstante, según los proponentes del Acuerdo, la formación debe estar mediada por la autogestión en el sentido de que deben ser los mismos profesionales de la región quienes deben formular modelos educativos relevantes para dar respuesta a las necesidades locales. Por esto, se sugiere que estos programas surjan a partir del saber local, considerando que los problemas propios de América Latina y el Caribe podrían ser resueltos con mayor seguridad en la medida en que nosotros mismos elaboremos conocimientos que propongan alternativas para su resolución. Así mismo, se hace un llamado urgente a la creación y práctica de modelos educativos que hagan énfasis en aprendizajes basados en construcción de conocimientos; conocimientos que para que sean relevantes deben ser transformados en valores e innovaciones (Acuerdo de Panamá sobre Educación Bilingüe, 2012).

Despagne (2015) en su estudio acerca de la enseñanza de inglés y su relación con la modernidad y la colonialidad en Puebla, México afirma que “el inglés, al ser asociado con el discurso de la modernidad, el poder y el conocimiento global, es usado como sinónimo de superioridad” (p. 76). Es decir que, a pesar de las buenas intenciones de los países partícipes de este Acuerdo, es innegable que la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje del inglés se encuentra permeada por una colonialidad del saber en la cual se asume que los desarrollos científicos ‘modernos’ solo se publican en inglés y que el desconocimiento de este idioma en particular impide el ingreso al mercado global del cual se espera participar en condiciones de equidad.

Programa Nacional de Bilingüismo de Colombia y la calidad de los docentes de inglés como lengua extranjera. En el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia formuló el Programa Nacional de Bilingüismo (hoy Programa Nacional de Inglés) con el propósito de fomentar el aprendizaje de inglés

como lengua extranjera y así contar con ciudadanos bilingües en inglés y español que permitieran insertar al país en “procesos de comunicación universal, economía global y apertura cultural” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006).

Con la intención de lograr esta meta para el año 2019, el Programa Nacional de Bilingüismo se articuló en tres ejes: definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media, definición de un sistema de evaluación sólido y coherente y desarrollo de planes de capacitación. Esto dio lugar a la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como el conjunto de estándares para determinar los niveles de dominio de inglés, la definición de los lineamientos curriculares de inglés para la educación básica y media y la inclusión del componente de inglés en las pruebas de estado (Usma, 2009). Las metas se han reformulado de manera continua y para el periodo 2015-2025, el *Programa Nacional de Inglés – Colombia Very Well* se articula en tres ejes: estrategias de formación docente y material pedagógico para educación básica y media; calidad, acompañamiento y financiación para la educación superior y articulación con el sector productivo.

En el documento *Programa Nacional de Inglés 2015-2025 Colombia Very Well,* el MEN hace un balance de los logros y los retos que la política lingüística tiene actualmente. Dentro de los datos mencionados se encuentra que se ha capacitado a más de 9500 maestros en lengua y metodología en 94 Secretarías de Educación Certificadas. Esto ha permitido un avance en las competencias en inglés de los docentes según los resultados de la prueba nacional Saber Pro, en la que el 43% de los docentes alcanzaron el nivel B2 en comparación con el 29% en 2010. Entre las limitaciones se admite que se desconoce el nivel de lengua real de los docentes dado que el diagnóstico fue hecho de manera voluntaria y se presume que entre el 63% y el 86% tiene un nivel menor a B2. En cuanto a los egresados de Licenciatura de idiomas, a pesar de que alcanzan el nivel B2, el desafío es que la mayoría no tiene el nivel C1 para enseñar a personas que deseen alcanzar el nivel B2.

Según el informe del MEN, el número de horas asignadas al espacio académico de inglés, en teoría, son suficientes para lograr las metas propuestas

(nivel B2), pero para que esto sea efectivo, las horas deben ser de mejor calidad y el ambiente de aprendizaje debe contar con buenas condiciones. Frente a esta afirmación, se podría inferir que existe un problema en la calidad de la enseñanza de inglés que los maestros brindan, no obstante, hay un avance al asegurar que se necesitan ciertas condiciones para que el aprendizaje de inglés sea real.

El MEN señala que la formación docente ha sido fundamental en los procesos de cambio, y que esta se ha dado tanto en idioma como en metodología; sin embargo, parece no existir claridad entre formación, entrenamiento y desarrollo profesional, ya que los términos se utilizan indistintamente. En los documentos oficiales no aparece una visión amplia de los ideales de formación docente que maneja el MEN ni una indicación acerca de las implicaciones de enseñar inglés en el país para los programas de formación. Únicamente se enuncia la idea de aprender inglés por las necesidades que crea la globalización en términos de competitividad e inserción en la economía mundial. Este discurso está legitimado y parece ignorar las situaciones sociales presentes en el contexto colombiano que van más allá del aprendizaje del inglés y el cumplimiento de los estándares. Situaciones como la inequidad social, las violencias sexuales, raciales o de género, los problemas de desplazamiento y conflicto armado y las condiciones del trabajo del docente, entre otras, en muchas ocasiones afectan a los profesores de inglés directamente.

Pese a las propuestas y estrategias planteadas por el MEN, como se reconoce en el *Programa Nacional de Inglés 2015-2025*, los avances en torno a la promoción del bilingüismo en Colombia no son muy satisfactorios. En un informe denominado *Bilingüismo en Colombia*, Sánchez (2013) plantea que solo el 25% de los docentes de inglés alcanza el nivel esperado en las pruebas de Estado y que este factor puede explicar el bajo desempeño de los estudiantes si se considera que “la calidad de los docentes tiene una incidencia significativa sobre [el] rendimiento académico [de los estudiantes]” (p. 31). El autor añade que existe un déficit de calidad en la oferta de docentes de inglés, puesto que los estudiantes de los programas de Licenciatura en este campo no cumplen con el desempeño esperado

ni en las pruebas de estado Saber Pro, cuando ya son profesionales, ni anteriormente en las pruebas Saber 11, cuando estaban en bachillerato.

Ante esta problemática, el informe propone que las políticas educativas se concentren en mejorar el nivel de inglés de los docentes, en especial de aquellos que no tienen la competencia lingüística para ejercer su labor. Así mismo, se expone la necesidad de fortalecer los programas de Licenciatura que se ofrecen en el país, dado que, según el informe, “dichos programas no cuentan con los estándares académicos requeridos para formar docentes altamente calificados” (Sánchez, 2013, p. 32).

El informe de Sánchez (2013), de manera similar a otros estudios acerca de la calidad de los docentes, parece tener una visión instrumentalista porque extrae sus conclusiones a partir de los resultados del nivel de inglés de las pruebas Saber. En primera instancia, habría que cuestionar si el rendimiento de los estudiantes en inglés se debe únicamente a la calidad de los docentes o si este factor actúa en combinación con el hecho de estar en una situación de enseñanza de inglés como lengua extranjera —no como segunda lengua— y con el uso de metodologías que no son adecuadas para todos los contextos presentes en el territorio colombiano. En segunda instancia, es importante considerar las condiciones laborales de los docentes en el sector público y en el privado. Es posible que los docentes que cuentan con un mejor nivel de lengua y una mejor formación en metodología prefieran trabajar en universidades al comparar la remuneración y las condiciones del trabajo en colegios públicos o privados.

La implementación del Plan Nacional de Bilingüismo en Colombia denota varios elementos que se pueden asociar a las tres dimensiones de la colonialidad: poder, saber y ser. La primera se observa en los propósitos para los cuales se formula la política lingüística, a saber, insertar al país en el mercado global, fomentar el desarrollo económico y promover la equidad. Permea a estos objetivos lo que indica la OCDE y el Banco Mundial (2012) en cuanto a que, si Colombia desea “convertirse en una economía basada en el conocimiento” (p. 240), es importante que los egresados de educación superior dominen una lengua extranjera, que para el caso es inglés. Estos discursos alrededor de la enseñanza y el aprendizaje del

inglés han sido problematizados por académicos locales (Guerrero, 2010a, 2010b; Usma, 2009; Valencia, 2013), puesto que legitiman las intervenciones de los gobiernos extranjeros y las compañías transnacionales y, además, contribuyen a mantener un *statu quo* que privilegia a las élites colombianas mediante una articulación con el neoliberalismo y la mercantilización del inglés. Así mismo, Hurie (2018) explica que desde comienzo de la década de los 70, la gran inversión económica que hace Estados Unidos en el sistema educativo colombiano fundamenta una racionalidad económica para fortalecer lazos de dependencia.

La colonialidad del saber se percibe en la adopción, no adaptación, de un marco de proficiencia extranjero –el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas– que no responde adecuadamente a las necesidades del contexto colombiano (Ayala & Álvarez, 2005). De igual modo, en el privilegio otorgado a entidades de cooperación internacional como el Consejo Británico para la formulación de la política lingüística, en comparación con las universidades nacionales con un amplio recorrido en el área de formación docente en las regiones. Esta disparidad entre lo internacional y lo nacional también trae consigo la implementación de metodologías desarrolladas en los países angloparlantes del Centro (Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña) que tampoco se adaptan, sino que se adoptan como un conjunto de recetas por seguir (Cárdenas, González & Álvarez, 2010). Por otra parte, tanto las empresas editoriales como el Ministerio se hacen cargo de capacitar a los docentes en el uso de los libros de texto (González, 2003; MEN, 2014), lo que se considera ‘formación’, pero que, en realidad, se limita al uso instrumental del libro de texto con su metodología correspondiente, pero con pocos elementos de reflexión y creatividad acerca de su implementación.

Por último, es importante tomar en cuenta que las dimensiones de la colonialidad no son independientes la una de la otra, sino que constituyen una matriz de poder. Para el fenómeno de la formación docente, por ejemplo, la colonialidad del ser se advierte en el buen uso o no de las metodologías propuestas que, en algunas ocasiones, contribuye a designar al maestro local como bueno o malo. Por otra parte, la implementación de la política lingüística configura roles particulares para los maestros como técnicos, empleados, comerciantes, o simplemente los

hace invisibles (G. Gómez, 1971, Guerrero, 2010b; Guerrero & Quintero, 2009; Kumaravadivelu, 2014). Adicionalmente, existe una preferencia por los hablantes nativos del idioma inglés o por personas que hayan crecido o vivido por mucho tiempo en países de habla inglesa (Ramírez, 2015, citada en González & Llurda, 2016). González y Llurda (2016) explica que a pesar de que se recomienda que los nativos sin formación pedagógica obtengan un certificado de enseñanza, las instituciones los contratan aún si no lo poseen, puesto que su proficiencia y su acento se consideran más importantes a la hora de tomar la decisión de vincularlos a los programas. Lo descrito anteriormente busca explicar las maneras en las que la colonialidad desde distintos ámbitos permea la política lingüística bilingüe en Colombia. A continuación, se profundiza un poco más en la presencia de la colonialidad en el desarrollo profesional de docentes bilingües.

La colonialidad en el desarrollo profesional de docentes bilingües. En el contexto colombiano, la ideología hegemónica del hablante nativo ha tenido un gran impacto en los programas de formación docente. Por ejemplo, la formación de docentes en servicio ha sido asumida comúnmente por las editoriales de los libros de texto mediante la realización de talleres ocasionales para el uso del material publicitado. De igual manera, debido a una presunta falta de proficiencia tanto de los profesores en formación como de aquellos en servicio, se les solicita obtener certificaciones adicionales tales como el TKT (*Teaching Knowledge Test*)[5] y el ICELT (*In-service Certificate in English Language Teaching*)[6], lo que a la larga debilita el trabajo realizado por los programas universitarios locales de formación inicial de docentes y establece jerarquías entre profesores certificados y no-certificados (González, 2009).

Cuando las agencias internacionales ofrecen talleres de desarrollo profesional, siguen de manera implícita un enfoque instrumental en el cual el docente deviene en un técnico que aplica *mejores prácticas*. Se supone que dichas prácticas creadas por expertos extranjeros darán resultados si se cumple con una secuencia de pasos específica en un período determinado. Esta instrumentalización

[5] Prueba de conocimiento pedagógico realizada por la Universidad de Cambridge a los docentes de inglés.
[6] Certificado en Enseñanza de Lengua Extranjera para docente en servicio.

contribuye a la de-profesionalización de los docentes de lenguas extranjeras, pues se convierten en consumidores más que en productores de conocimiento (Cárdenas, González & Álvarez, 2010).

Los programas de formación inicial también han sentido el impacto de la colonialidad. En Colombia, hay una creencia generalizada de la falta de calidad en los programas de formación inicial de docentes (*Licenciaturas*) diseminada por estudios basados en los resultados de las pruebas de Estado (Barón & Bonilla, 2011; Barrera-Osorio, Maldonado, & Rodríguez, 2012; García, Maldonado, Perry, Rodríguez, & Saavedra, 2014), así como en aquellos que describen el bajo nivel de bilingüismo en el país (OCDE & Banco Mundial, 2012; Sánchez, 2013). En consecuencia, el MEN desarrolló una estrategia de apoyo para las Licenciaturas en lenguas extranjeras denominada *Programa de Fortalecimiento a Licenciaturas* cuyas acciones fueron: la administración del examen *Online Oxford Placement Test* (Prueba de Clasificación en Línea de Oxford)[7] a estudiantes y a docentes para determinar su proficiencia y del *Teaching Knowledge Test* (Prueba de Conocimiento Pedagógico)[8] para describir el conocimiento acerca de la metodología para enseñar inglés. Adicionalmente, se realizaron unas cuantas observaciones a docentes de los programas y a estudiantes practicantes.

Esta visión eficientista y neocolonial trae consigo aspectos problemáticos, por ejemplo, la estandarización, exclusión, inequidad y mercantilización de la profesión de los docentes de inglés como lengua extranjera (González, 2009). Así mismo, hace que desaparezca el papel del docente como productor de conocimiento, fomenta las diferencias entre los sectores público y privado en el acceso a los programas de formación, etiqueta a los profesores en certificados y no-certificados, y mantiene la relación desigual entre el conocimiento local y el conocimiento extranjero. Además, conlleva la pérdida de independencia de las universidades, puesto que las entidades del Estado solicitan la adopción de estas certificaciones internacionales para la asignación de recursos.

[7] Un examen de inglés en línea desarrollado por Oxford University Press que permite determinar el nivel de proficiencia en inglés de la persona que lo toma.
[8] Una prueba de conocimientos pedagógicos para docentes de inglés administrada por la Universidad de Cambridge.

Anteriormente, se había mencionado cómo la enseñanza y el aprendizaje del inglés estaba mediado por las políticas educativas formuladas de entidades transnacionales que presionan a los territorios de América Latina y del Caribe para entrar en la modernidad, representada actualmente en el desarrollo económico y la globalización. Tomando como base el concepto gramsciano de hegemonía, en el cual un grupo dominante, de manera sutil, obliga a un grupo subordinado a que satisfaga sus intereses al configurar formas de relación y de producción, se puede afirmar que a las políticas bilingües regionales y locales les subyace una ideología neocolonial que mantiene a estas regiones en una situación de inferioridad y dependencia.

Esta ideología neocolonial se advierte en tres elementos: primero, ignorar los desarrollos de conocimiento de los académicos colombianos dentro de la formulación de la política lingüística para privilegiar modelos y desarrollos extranjeros no acordes al contexto local. Segundo, favorecer la presencia del inglés británico (González, 2007), en comparación con otras variantes del inglés, por medio de la selección del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los textos y las pruebas seleccionadas lo que, a su vez, refuerza un mercado editorial y de compra y venta de servicios educativos pre-empaquetados (Cárdenas, González & Álvarez, 2010). Tercero, dentro de estas recetas pre-empaquetadas, auspiciar un modelo de entrenamiento docente, con prevalencia de ciertas metodologías, que limita la autonomía del docente para tomar decisiones informadas en cuanto a otras maneras de enseñar o de mejorar su práctica (González, 2007). La formulación del Programa Nacional de Bilingüismo ha estimulado acciones tanto de apoyo como de crítica; para el caso de este trabajo, se considera que es importante hacer visible la naturaleza colonial del Programa y brindar a los maestros en formación las herramientas para desarrollar una consciencia crítica acerca de las implicaciones de sus conocimientos, saberes, actuaciones y aportes a la profesión.

Desarrollo profesional de docentes bilingües desde un enfoque crítico. Dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo se han llevado a cabo iniciativas de capacitación docente, que generalmente se enfocan en el incremento

del nivel de inglés. Estas capacitaciones se realizan a través de programas de inmersión organizados, en la mayoría de las ocasiones, por agencias internacionales o a través de las editoriales que promocionan los textos de inglés. Según L. Maturana (2011), esto no es suficiente, ya que estos programas carecen de un enfoque crítico que contribuya a generar respuestas frente a las necesidades específicas de los profesores de lenguas y a los criterios que deben desarrollar en cuanto a la selección, el uso y la evaluación de distintas estrategias de enseñanza según sus entornos. Esta problemática ha sido detallada por autores del subcontinente indio como Kumaravadivelu (1994, 2001) y Canagarajah (1999), quienes han enfatizado la necesidad de un enfoque crítico en la enseñanza de inglés y en la formación de docentes de lenguas que permita la apropiación y adaptación de metodologías.

Kumaravadivelu (2012b), por ejemplo, siguiendo los desarrollos teóricos posmodernos, poscoloniales y decoloniales, insta a una ruptura epistémica en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esto implica un cuestionamiento a los sistemas de conocimiento eurocéntricos y occidentales de los cuales los profesionales del campo dependen casi en su totalidad. El autor sugiere la ruptura de las dependencias de terminologías vacuas e ineficientes, de la producción de conocimiento occidental, de los métodos generados en los países del Centro, de la competencia cultural, así como de la industria editorial perteneciente a estos mismos países.

En Colombia también ha habido ecos de este llamado. Los expertos locales críticos exhortan a la construcción, el apoyo y la diseminación del conocimiento local al recordar su ausencia en la formulación de políticas como el Programa Nacional de Bilingüismo. González (2010) asevera que las contribuciones de los académicos locales representan uno de los principales recursos del debate epistemológico sobre el papel del inglés en Colombia. En esta misma línea, Clavijo (2008) reconoce que una de las prioridades que tiene el país es hacernos más independientes intelectualmente de las ideologías dominantes impuestas y ser capaces de valorar y apoyar el conocimiento y la producción local.

Finalmente, Agray (2008) reflexiona sobre lo que la sociedad colombiana les exige a los profesores de lengua extranjera y hace una crítica fuerte, primero que todo, a la instrumentalidad rampante fomentada por los sectores sociales y por el MEN, y segundo, a la falta de coherencia entre lo que los sectores y el Consejo Nacional de Acreditación exigen a las Licenciaturas. La autora asegura que se requiere que los docentes de lenguas extranjeras vayan más allá de estas dicotomías y se pregunten, con base en sus subjetividades, lo que ellos se exigen a sí mismos.

Una posible respuesta para ejecutar esta subjetividad, según la autora, es el desarrollo de la conciencia crítica, uno de los elementos que compone la interculturalidad como lo propone Freire (1970, 1973, 1998) y lo interpreta Fantini (2000). Esta involucra una conciencia de sí mismo, una conciencia de sí mismo en una situación social, una transformación de sí mismo en relación con los otros, y un enfoque creativo y práctico frente a la fantasía y la realidad. Es en esta reivindicación de la conciencia crítica y la subjetividad en la que la pedagogía decolonial y la interculturalidad crítica juegan un papel fundamental.

Este estudio tiene por fin construir teóricamente criterios ontológicos y epistemológicos que orienten el desarrollo profesional de docentes de inglés como lengua extranjera en su fase inicial o universitaria desde una perspectiva intercultural crítica, teniendo en cuenta que la formación inicial de docentes se ha enfocado en cuestiones de tipo metodológico, procesos de aprendizaje y en la cualificación en enseñanza de lengua extranjera (Cárdenas et al., 2010). La construcción del conocimiento profesional de base, el papel de los programas de formación inicial en la construcción de dicho conocimiento, el crecimiento profesional y el aprendizaje del profesor parecen haber sido ignorados.

En este mismo sentido, en el panel *Global and Local Issues in English Language Teaching* (2016, abril) realizado en la Universidad Distrital, expertas en el campo de formación de docentes de inglés como, Melba Libia Cárdenas, Anne Marie De Mejía, Paula Golombek y Carmen Helena Guerrero mencionaron en sus distintas intervenciones la necesidad de investigar los discursos en conflicto en el área de la enseñanza de lenguas y, en particular, del inglés; la decolonización como

la manera de impulsar un nuevo papel de los profesionales en la enseñanza de inglés; la interacción entre los conocimientos locales y centrales y el conocimiento de base del docente, así como el desarrollo de un cambio paradigmático en la formación de docentes de lenguas extranjeras, en el cual el profesor de lenguas se transforme de instructor en educador.

El propósito de esta sección de planteamiento del problema era dar cuenta de manera escalonada –desde las generalidades a los aspectos particulares– de cómo las dimensiones de la colonialidad constituyen una línea que sustenta, primero, el cuestionamiento constante al fracaso de las naciones latinoamericanas en el desarrollo del bilingüismo inglés-español, lo que las pone en situación de inferioridad frente al mundo globalizado; por tanto, aún son naciones en una condición de pre-modernidad, por no estar a la par con las pautas formuladas desde los países del Atlántico Norte. Segundo, se abordó el Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia y se explicaron sus aspectos coloniales a partir de estudios hechos por académicos locales como González (2007, 2009, 2010, 2012, 2015), Guerrero, (2008, 2009, 2010), y Guerrero y Quintero (2009).

Posteriormente, y como el interés primordial de este trabajo yace en la formación inicial de docentes, se explicó como la colonialidad de la política bilingüe, también se articula a una colonialidad del ser dentro de los procesos de formación docente, que se nota en roles definidos para los maestros como comerciantes o técnicos, y en una subvaloración de sus capacidades por su condición de hablantes no-nativos del inglés. Finalmente, para abordar la necesidad de un replanteamiento de la formación docente en el contexto colombiano, se recoge el reclamo de los académicos locales por una formación docente de índole crítica que permita no solo hacer visibles las dimensiones de la colonialidad ya descritas, sino también ejercer acciones de resistencia en su contra.

González (2007) indica que ya no se considera como un valor el papel neutral y apolítico de los maestros de inglés. Por el contrario, los maestros se identifican cada vez más con su papel como agentes de cambio en la sociedad y con unas visiones del mundo particulares que pueden ayudar a trazar líneas de fuga y resistencias en contra del discurso colonial en la enseñanza de inglés y, en general,

de las inequidades sociales. Por este motivo, en esta indagación doctoral se considera que la interculturalidad crítica, como un desarrollo teórico dentro del giro decolonial, puede contribuir a la toma de consciencia de los maestros en formación acerca del problema de la colonialidad en la formación de docentes y, potencialmente, a su resistencia.

1.2. Pregunta-problema a Investigar

Es de especial interés de los investigadores en educación tratar de definir las habilidades, capacidades o competencias que deberían tener los docentes con base en los cambios que han experimentado las sociedades contemporáneas, a saber: el incremento en el uso de la tecnología, la importancia del aprender a aprender en vez del aprender contenidos y la necesidad de una ciudadanía informada, entre otros aspectos. Perrenoud (2001), Vaillant (2013), Imbernón (2001) y Bain (2007), entre otros, han hecho aportes relacionados con lo que el docente contemporáneo debería estar en capacidad de hacer.

Si bien las propuestas de estos autores son útiles para los docentes de todos los ámbitos y niveles, en el contexto colombiano parecen existir pocos desarrollos en relación con la formación de maestros de inglés desde una perspectiva decolonial, y en particular, con su formación inicial. Una formación inicial de docentes fundamentada en la interculturalidad crítica permitiría la creación de comunidades de aprendizaje en las cuales se valore la experticia y conocimiento propio y de otros maestros por fuera de los discursos coloniales dominantes. Estas comunidades fomentarían el aprendizaje autónomo e interactivo, pero también problematizarían los valores socioculturales e ideológicos que crean conflictos y tensiones en la implementación práctica de las políticas lingüísticas.

La interculturalidad crítica busca establecer diálogos entre sujetos y saberes de orígenes distintos en condiciones de igualdad. Los maestros de lenguas extranjeras, al conocer dos o más códigos lingüísticos, cuentan con herramientas que les permiten servir de mediadores culturales. Esto implica que, aparte de reconocer la riqueza, diversidad y problemáticas de la(s) cultura(s) de sus países de origen, pueden apreciar los mismos aspectos en la(s) cultura(s) extranjeras y

fomentar actitudes de apertura, comprensión y diálogo entre lo local y lo propio. En consonancia con los planteamientos del giro decolonial, en esta indagación doctoral no se busca entronizar lo propio o crear una nueva hegemonía desde un autoctonismo que rechace la tradición de la enseñanza de lenguas por venir de un contexto colonial anglosajón. Este trabajo está relacionado con los desafíos que presenta a los docentes de lenguas extranjeras una política lingüística colonial en el contexto colombiano contemporáneo y cómo una formación docente fundamentada en la interculturalidad crítica les brindaría las herramientas para poder darles respuesta. Es por ello por lo que se formulan las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta principal

¿Qué criterios ontológicos y epistemológicos fundamentados en la interculturalidad crítica pueden orientar la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo?

Sub-preguntas

¿Cómo han influido los distintos regímenes discursivos acerca de la formación de docentes de lenguas extranjeras en los programas de formación inicial?

Esta pregunta permite comprender cómo la docencia de lenguas extranjeras ha estado delimitada por una naturaleza instrumental construida históricamente a partir del origen de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto anglosajón. Por otra parte, ayuda a ver los discursos alternativos que han emergido desde las asociaciones profesionales o desde las instituciones de educación superior locales con respecto a la formación de docentes. Al analizar estos discursos y sus contextos, es posible proponer unos criterios basados en la recuperación de aquellos aspectos que son vigentes y útiles para la sociedad actual y una reformulación de aquellos que deben transformarse para dar respuesta a las necesidades contemporáneas.

¿Qué estrategias se pueden utilizar para implementar la interculturalidad crítica en los espacios académicos de los programas de formación inicial de docentes?

Después de la revisión documental (análisis de huellas) propuesta anteriormente para la identificación y el análisis de las tensiones entre los distintos regímenes discursivos sobre la formación del docente de lenguas extranjeras, se propone explorar las maneras como la interculturalidad crítica puede romper estas tensiones al incorporarse en un contexto de aula de tal manera que pueda servir a la decolonización de los programas de formación inicial de docentes.

¿Qué posibles cambios incita en los participantes la implementación de la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de un programa de formación inicial?

Esta aproximación etnográfica también tiene por objeto explorar maneras de ejercer una decolonización de la práctica con el fin de ver cuáles son las posibles transformaciones en los estudiantes en esta fase de formación. Para dicho fin, se implementan elementos de la interculturalidad crítica como la base orientadora de los criterios ontológicos y epistemológicos de los programas de formación inicial de los docentes de lenguas extranjeras en Colombia.

En este sentido, González (2009) convoca a no desvincular la pedagogía de su responsabilidad moral y política, y enfatiza la necesidad de situarla en los principios de posibilidad, particularidad y practicidad propuestos por Kumaravadivelu (1994, 2001). Este autor afirma que una pedagogía de la posibilidad también se preocupa por la sensibilidad de los practicantes del postmétodo frente al contexto económico, político y social más amplio en el cual trabajan. Esta indagación doctoral parte entonces de la premisa de que probablemente la interculturalidad crítica es la manera en la que se puede dar respuesta a la pregunta de cómo puede un programa de formación de docentes crear tal sensibilidad en los estudiantes (Kumaravadivelu, 1994).

La articulación de los discursos evidenciados por la revisión documental (análisis de huellas) empleada para dar respuesta a la primera pregunta, en conjunto con la exploración de la interculturalidad crítica mediante estrategias etnográficas y el trabajo con participantes clave brinda las herramientas para

intentar teorizar las necesidades de los docentes de inglés en el contexto colombiano contemporáneo. Lo anterior con el propósito de construir criterios orientadores para la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras que permitan comprender cuál es su papel en la sociedad colombiana actual.

1.3. Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Construir teóricamente criterios ontológicos y epistemológicos fundamentados en la interculturalidad crítica que puedan orientar la formación inicial de los docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano actual.

Objetivos específicos

- Analizar las tensiones entre los distintos regímenes discursivos acerca de la formación del docente de lenguas extranjeras y su influencia en los programas de formación inicial.
- Establecer las maneras en las que la interculturalidad crítica puede implementarse en el aula con el fin de potenciar el discurso decolonizador emergente en los programas de formación inicial de docentes de lengua extranjera.
- Evidenciar las posibles transformaciones experimentadas por los participantes con base en la implementación de la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de un programa de formación inicial.

Es importante aclarar que a lo largo del trabajo se utiliza el término ‘decolonial’ en vez de ‘descolonial’ en aras de mantener la coherencia epistemológica del trabajo con la propuesta de la interculturalidad crítica de Catherine Walsh, quien comenta:

> Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. *No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible*

> *que sus patrones y huellas desistan de existir*. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alternativas [énfasis añadido] (Walsh, 2009, pp. 14-15).

En consecuencia, y como se indicó anteriormente, no es propósito de este trabajo deshacerse de todo aquello que se considere europeo o moderno para crear alteridades epistemológicas y posicionar un nuevo paradigma decolonial, ya que esto sería paradójico, sino que se busca promover formas otras de conocimiento y de su correspondiente producción y comunicación en el ámbito de la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras.

MARCOS DE REFERENCIA

Temas comunes

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Colonialismo académico

MARCO TEÓRICO

Giro decolonial

Ruptura epistémica

Formación inicial de docentes

Prácticas decoloniales en educación en lenguas extranjeras

Ontología crítica y meta-epistemología

Modelo monolingüe de identidad
Etnografía crítica

La formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en Colombia pueden fundamentarse en la interculturalidad crítica para decolonizarse y superar la simplicidad con la que se ha visto la disciplina.

2. Marcos de Referencia

2.1. Estado del Arte (Status Quaestionis)

A pesar de que existe una literatura amplia sobre la manera de abordar la enseñanza de lenguas en clave de interculturalidad, su gran mayoría concierne a la recuperación, reposicionamiento y difusión de las lenguas indígenas (Abram, 2004; Ahuja et al., 2004; Ipiña, 1997; Castillo & Caicedo, 2008; Dietz & Mateos, 2011; y Fajardo, 2011, entre muchos otros). El interés específico de este proyecto está relacionado con las maneras en las que un enfoque intercultural crítico puede servir como base para la construcción de unos criterios ontológicos y epistemológicos que orienten la formación inicial de los docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano. Para esta sección, se seleccionaron tres trabajos clave referentes a la decolonización en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras: dos aproximaciones teóricas, una por Train (2012) fundamentada en la teoría poscolonial, otra por Kumaravadivelu (2014) con base en lo decolonial y una etnografía feminista crítica realizada por Motha (2006).

Train (2012) desarrolla una perspectiva crítica en torno a la educación en lenguas extranjeras a partir de la teoría y la investigación decolonial con el fin de abordar y conceptualizar la complejidad de la enseñanza de lenguas mediante una metáfora de ecosistema, donde confluyen la política, el currículo y la práctica escolar. El autor se basa en el informe publicado por la Asociación de Lenguas Modernas (*Modern Language Association*) en 2007, en el que se afirma que es necesario situar el estudio de los idiomas en marcos culturales, históricos, geográficos e interculturales dentro del contexto del aprendizaje humanístico para promulgar un humanismo crítico transcultural y translingüístico fundamentado en prácticas decoloniales de enseñanza de lenguas.

Estas prácticas decoloniales deberían fundamentarse en una relación dialéctica entre teoría y práctica, mediada por la interdisciplinariedad, en la que el lenguaje y la educación se informen de áreas como la sociolingüística, la lingüística aplicada, la educación, la literatura, la historia, la antropología y la filosofía. En este mismo orden de ideas, Kumaravadivelu (2012a) sostiene que una ruptura epistémica implica prestar atención a las particularidades de la enseñanza y el

aprendizaje en los países periféricos, identificar preguntas investigables, investigarlas utilizando métodos apropiados, producir conocimiento original y aplicarlo en contextos de aula.

Esas prácticas educativas decoloniales también deben caracterizarse por su compromiso social, es decir, no pueden ignorar las cuestiones políticas de *qué* se enseña, *a quién* y *por qué*. En este sentido, Pennycook (1994) afirma que los profesores de inglés deben evitar la reducción de la enseñanza a cuestiones de motivación, metodología o lingüística —dominios comunes de la lingüística aplicada— e involucrar las luchas socioeconómicas y políticas dentro de las cuales se encuentra inmerso el lenguaje. Por esto, aquellos que enseñan inglés deberían: (1) dudar y ser críticos frente al discurso dominante que representa la internacionalización del inglés como buena y como un pasaporte para el primer mundo, (2) considerar la relación de su trabajo con la expansión del idioma y evaluar críticamente las implicaciones de su práctica en la producción y reproducción de inequidades y (3) cuestionar si están contribuyendo a la perpetuación y dominación (Pagliarini & De Assis-Peterson, 1999).

Train (2012) habla del compromiso social como característica de las prácticas decoloniales en la enseñanza de lenguas. Este tiene por fin establecer conexiones entre lo que sucede en el aula y las vidas de los estudiantes y de los docentes mismos como actores sociales en las ecologías locales, nacionales y globales. Este rasgo de la práctica decolonial se vincula con lo que cuestiona Agray (2008) en relación con los docentes de lenguas extranjeras en Colombia:

> ¿Qué pasa con nosotros, los individuos que por encima de ser profesores somos sujetos? (…) ¿qué nos pedimos los profesores de lenguas extranjeras a nosotros mismos como miembros de la sociedad colombiana? (…) Tal vez si nos hiciéramos esta pregunta desde otro lugar, ya no desde nuestra profesión de docentes, sino desde esa, nuestra condición de sujetos que sentimos, pensamos, vivimos, sabemos, amamos, tenemos contradicciones, cometemos errores, tenemos problemas, sentimos miedo, etc. las respuestas podrían ser otras o (…) las respuestas, aunque fueran las mismas, nos permitirían asumir de otra manera lo que se nos pide “en nombre de la sociedad colombiana (…).” (p. 356)

Otra característica de la práctica educativa decolonial es la relevancia educativa, que se refiere a la implementación de políticas y metodologías de acuerdo con el contexto. Es común que las propuestas de formación inicial de docentes de idiomas se instrumentalicen mediante su reducción a la 'aplicación de recetas' originarias de Estados Unidos o Gran Bretaña —o lo que Canagarajah (1999) denomina 'Centro', es decir, comunidades tecnológicamente avanzadas donde el inglés es la lengua primaria— en algunos casos sin una reflexión previa acerca de la pertinencia y adaptabilidad de estas técnicas para las condiciones de los distintos contextos latinoamericanos. Calvo, Rendón, & Rojas (2004), por ejemplo, señalan que en los programas de formación docente en Colombia permanecen los modelos pedagógicos que privilegian la instrucción técnica en vez de la comprensión profunda y la intervención significativa en el aula. Fandiño-Parra (2013) también indica que los cambios generados por la acreditación, globalización y estandarización han sido principalmente el resultado de la implementación de modelos importados, lo que hace evidente la existencia de prácticas en las que visiones coloniales e instrumentales desplazan el conocimiento de nuestra realidad local.

Para el caso colombiano, Fandiño-Parra, Bermúdez-Jiménez y Lugo-Vásquez (2012) explican que los lineamientos propuestos por el MEN en el Programa Nacional de Bilingüismo parecen hacer una transposición de estándares internacionales —MCER—, sin que se haya hecho una reflexión pública en cuanto a su pertinencia. Por otra parte, los lineamientos parecen ignorar las diferencias que ofrecen los contextos con respecto a la globalización. En este sentido, Areiza (2008) afirma que a pesar de que se dice que la globalización crea ventajas en términos del desarrollo económico y cultural de las poblaciones, esta se ejerce de manera ajena a los intereses y culturas particulares. Otros autores como Vargas, Tejada y Colmenares (2008) en su análisis de los estándares básicos critican:

> el desconocimiento de las características regionales, de las culturas locales y de los contextos de las instituciones educativas evidenciando en los modelos de evaluación presentes en los estándares básicos (…) la nación como un país homogéneo y a evaluar soslayando (…) las diferencias. (p. 246)

En lo que concierne al documento en el que se encuentran los lineamientos específicos para inglés como lengua extranjera, los autores mencionan el hecho de que en el texto se enuncie la *adopción* y no la *adaptación* de los estándares propuestos por el MCER, ya que esto implica la recepción de una política en vez de su estudio a partir del contexto y de las condiciones para las cuales fue creada.

Por último, Ayala y Álvarez (2005) explican que debido a que los estándares de lengua extranjera en Colombia no estaban estructurados, se tomaron en cuenta los estándares internacionales creados bajo diferentes circunstancias y contextos que posiblemente no se ajustan totalmente a las particularidades de los aprendices e instituciones colombianas. González, en entrevista con Miguel Rodríguez para *El Educador* (2009), también cuestiona que se haya utilizado el MCER, dado que las condiciones lingüísticas, sociales, económicas y de proximidad entre las distintas comunidades lingüísticas en Europa son diferentes a las colombianas. La autora añade que el acceso al idioma, los recursos y la formación y capacitación de docentes, así como los requisitos para desempeñar esta labor son elementos que diferencian ambos contextos. De igual manera, Agray (2008) afirma que la formación de docentes de lenguas extranjeras se ha "[encaminado] a seguir modelos únicos de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y de formación de docentes (…) sin tener en cuenta el contexto socioeconómico, político y cultural del país" (p. 355).

Otro aporte teórico es el de Kumaravadivelu (2014) en su artículo *La opción decolonial en la enseñanza de inglés. ¿Puede hablar el subalterno?*[9] en el cual, por medio de lo que él denomina viñetas personales, describe cómo su condición de hablante no-nativo de inglés ha, de distintas maneras, jugado en contra de su deseo de contribuir al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, lo ha afectado en su interés de investigación en metodología para la enseñanza de inglés, en sus esfuerzos de publicación y en las conferencias internacionales realizadas en los países donde el inglés no es una lengua oficial —o países periféricos—, como los denomina Phillipson (1992).

[9] The Decolonial Option in English Teaching. Can the subaltern act?

Kumaravadivelu (2014) reclama que, pese a que se han tomado acciones en el campo de la enseñanza del inglés para desmitificar la 'infalibilidad' del hablante nativo mediante el reconocimiento de la producción intelectual de los profesores no-nativos, de las variantes de inglés en el mundo (*World Englishes*) y de la apreciación de las prácticas pedagógicas situadas, aún existe una ortodoxia en términos de métodos (enfoque comunicativo, enseñanza por tareas), materiales (libros de texto producidos por industrias editoriales basadas en países del Centro) y una preferencia por profesores que sean hablantes nativos de inglés. Lo anterior contribuye a construir a los profesores hablantes no-nativos como subalternos (Spivak, 1988).

En consecuencia, Kumaravadivelu (2014) propone una opción decolonial para la enseñanza de las lenguas extranjeras basada en los constructos teóricos de Maldonado-Torres (2010) y Mignolo (2010). Esta opción decolonial implica varias acciones, por ejemplo, en términos de investigación, se sugiere suspender estudios cuyo objetivo sea demostrar que los miembros de las comunidades subalternas están en la capacidad de enseñar bien o comparar entre profesores nativos y no-nativos quiénes pueden enseñar mejor cualquier aspecto del idioma. Dentro de esta opción decolonial, se insta a reconsiderar estudios que tengan por fin probar teorías desarrolladas en los países del Centro en detrimento de las necesidades locales.

Una segunda sugerencia tiene que ver con el diseño de prácticas pedagógicas situadas que tomen en cuenta las condiciones históricas, sociales, políticas y educativas locales. En el mismo orden de ideas, otras acciones mencionadas son: la creación de textos y materiales que respondan a las prácticas pedagógicas implementadas por los profesionales locales; y, el repensar los programas de formación de tal manera que los futuros docentes y los maestros en servicio se conviertan en productores en vez de consumidores de conocimiento.

Finalmente, Motha (2006) es un referente para las investigaciones guiadas por la decolonialidad. Esta autora realizó un estudio durante un año en la costa este de Estados Unidos, en el cual exploró la relación entre la enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas, la herencia histórica del colonialismo y la influencia de la globalización tanto en la enseñanza de inglés como en la vida de personas

multilingües que estudian este idioma. Para llevar a cabo esta exploración, la investigadora empleó una etnografía feminista crítica con cuatro docentes en su primer año de trabajo, de la cual obtuvo los siguientes datos: primero, la aceptación de la supremacía del inglés sobre otras lenguas relacionada con un modelo monolingüe de identidad; segundo, el mantenimiento de la dicotomía entre el Yo y los Otros reflejada en la categoría del hablante de inglés no-nativo como Otro y deficitario, y por último, el establecimiento de un ideal blanco nativo norteamericano con una consecuente marginalización de las minorías étnicas, los hablantes no-nativos y los inmigrantes.

Con base en estos resultados, Motha (2006) convoca a una reconceptualización de la identidad lingüística, en particular, a la deconstrucción del modelo monolingüe de identidad vigente en Estados Unidos; a una revisión de las categorías del hablante nativo y no-nativo, y a una acción escolar en búsqueda de la transformación del estatus periférico del hablante no-nativo dentro de una cultura escolar mayoritaria. La autora señala la falta de una discusión acerca del papel que los docentes juegan en la configuración de relaciones de poder tanto en los programas de formación inicial como en los de desarrollo profesional de docentes en servicio, el acceso a los recursos y el posicionamiento de las minorías lingüísticas. También afirma que la enseñanza de inglés se ha trabajado aislada del contexto histórico del colonialismo y del contexto contemporáneo de la globalización, lo que invisibiliza su relación con una supremacía blanca, la dominación del inglés, la valorización de la cultura y el conocimiento occidental. El estatus inferior de los hablantes no-nativos se naturaliza de tal manera que no es visible a menos que se señale, argumenta la autora.

En este sentido, De Sousa (2009) explica cómo la *'sociología de las ausencias'* puede demostrar que lo que no existe en realidad se construye como no-existente, es decir, una alternativa no-creíble de lo que existe. El objetivo de la *sociología de las ausencias* es entonces transformar lo no-creíble en creíble, y de este modo, visibilizar las ausencias y transformarlas en presencias, lo que se ejemplifica mediante un conjunto de preguntas:

> ¿Qué existe en el Sur que escapa a la dicotomía Norte/Sur? ¿Qué existe en la medicina tradicional que escapa a la dicotomía medicina moderna/medicina tradicional? (…) ¿Es posible ver lo que es subalterno sin tener en cuenta la relación de subalternidad? (p. 109)

Motha (2006) concluye su estudio afirmando que los programas de formación y desarrollo profesional de docentes de inglés deben esforzarse por potenciar el valor que el multilingüismo puede tener hacia la transformación y que los docentes deben estar preparados para cuestionar los comentarios que representan al hablante no-nativo como deficitario. Así mismo, basada en la noción de *frontera* propuesta por Anzaldúa (1987), manifiesta que no es suficiente señalar y criticar las dicotomías, sino explorar alternativas al excavar en esos *intersticios*. Por ello, propone realizar más estudios prácticos con el fin de dar cuerpo a las experiencias locales, en especial, sugiere exploraciones etnográficas intensivas acerca de lo que los docentes reflexivos y críticos están realizando para redireccionar el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este trabajo parte de la hipótesis de que la interculturalidad crítica implica el desarrollo de una consciencia crítica frente a la colonialidad que permite develar contradicciones y transformar realidades basándose en la 'lectura de la palabra' y en la 'lectura del mundo' (Freire & Macedo, 1987). La pedagogía decolonial con base en la interculturalidad crítica tiene por objeto la transformación de estudiantes y de docentes, la construcción de comunidades de aprendizaje, el reconocimiento de distintas voces y el respeto y la incorporación de la experiencia personal como parte de la construcción del conocimiento.

2.2. Marco Teórico

El lente bajo el cual se va a realizar la aproximación a la formación de docentes de inglés como lengua extranjera es el del giro decolonial, con énfasis en la noción de interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2007). El giro decolonial se caracteriza por hacer una crítica de la modernidad desde la visión de aquellos que la vivieron desde una condición subalterna, es decir, como colonias.

Restrepo y Rojas (2010) presentan un conjunto de características que dan forma a la argumentación desde lo decolonial. En primera instancia, se hace

pertinente diferenciar el colonialismo de la colonialidad. El colonialismo hace referencia al ejercicio del poderío político y militar para la explotación de las riquezas de las colonias, lo que quiere decir que está más relacionado con los procesos de colonización por parte de los imperios durante los siglos XVI y XVII. En cambio, la colonialidad es un fenómeno que se extiende hasta el presente y que redunda en diferentes tipos de jerarquización. Los autores explican que:

> Se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (p. 15)

Con respecto a la colonialidad en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, González (2010, 2012) habla del colonialismo académico porque el conocimiento local de los docentes y los formadores de formadores es desplazado cada vez más por agencias extranjeras y empresas editoriales. Estas instituciones se hacen cargo de los programas de desarrollo profesional de maestros en servicio convirtiéndose así en entes certificadores al ser percibidos como mejores hablantes, por ser nativos, y como mejores docentes, supuestamente, por contar con mejores métodos y estrategias que aquellas que emergen de las experiencias locales.

Teniendo en cuenta que la difusión de la enseñanza de inglés y los primeros programas de formación de docentes a nivel global surgieron de agencias internacionales, es importante basarse en ellos para identificar los distintos discursos que emergieron desde los centros de poder en torno a la formación de docentes de inglés como lengua extranjera. Phillipson (1992) explica que, durante la década del 50, el Consejo Británico expandió la enseñanza del inglés a Suramérica mediante asociaciones anglófilas e institutos de las más grandes ciudades europeas. Aparte de esta expansión, y debido a que algunos de sus empleados tenían puestos influyentes en educación superior, también se consolidaron como consultores en el diseño de programas, entrenamiento de docentes y métodos de enseñanza en los países periféricos (Phillipson, 1992). Por

esta razón, un enfoque decolonial puede brindar herramientas para comprender la formación inicial de docentes de inglés en Colombia.

La inflexión decolonial establece una relación entre modernidad y colonialidad. La colonialidad se define como el lado oscuro de la modernidad que constituyó —y que aún influye— en los países que fueron colonias. Otra característica del giro decolonial es pensar la modernidad/colonialidad más allá de los estados, países o naciones al incorporar la geopolítica al análisis y pensar en un sistema mundializado de poder. En relación con este sistema, Mignolo (2005b) explica que, si bien esta construcción de la alteridad latinoamericana desde el colonialismo europeo y estadounidense es una característica de la modernidad debido a los procesos históricos tanto de Europa como de Estados Unidos, en la era contemporánea, la posmodernidad continúa ocultando la colonialidad y mantiene la lógica universal desde el Atlántico Norte (Estados Unidos y Europa Occidental) hacia afuera. En palabras de Restrepo y Rojas (2010):

> El sistema mundo moderno es producido en el proceso de expansión colonial europea que conecta por primera vez las diferentes regiones del planeta, dándole así una nueva escala (global). Desde entonces, las experiencias locales de cualquier región del planeta se hacen impensables por fuera de su interconexión en el marco de este sistema mundial. (p. 20)

Ante este panorama, los autores citados afirman que “la inflexión decolonial aspira a consolidar un proyecto decolonial” (p. 20). El giro decolonial se interesa por analizar cómo la modernidad ha expandido formas políticas y económicas provenientes de Europa —y ahora de Estados Unidos— a otras regiones del mundo. Este también busca formular un proyecto ético y político decolonizador, cuyo fin es la visibilización de la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y aspiraciones sobre el mundo que emergen desde los espacios subalternos; esto es, la construcción de una igualdad-en-la-diferencia, de tal manera que estos conocimientos subalternizados cuenten con la misma validez que aquellos originarios de la experiencia europea y norteamericana.

Este proyecto decolonizador busca ejercer resistencias en contra de la colonialidad en sus tres dimensiones: ser, saber y poder. La colonialidad del ser se trata de la condición inferior que se les atribuye a los sujetos de las antiguas

colonias, entrelazada con procesos de racialización, que eventualmente hacen que estas poblaciones se consideren inferiores en comparación con el ideal de hombre blanco europeo. La colonialidad del saber se relaciona con la supresión y marginalización de conocimientos distintos de las formas científicas, europeas y blancas, entre ellas, las maneras de conocer afro e indígenas. Por último, la colonialidad del poder describe los mecanismos sociales, económicos, políticos y culturales mediante los cuales la subalternidad se mantiene. Esta dimensión de la colonialidad establece jerarquías entre territorios y poblaciones dentro de un patrón global de poder en el que unos son explotadores y otros explotados. Estas dimensiones de la colonialidad coinciden en cierta medida con las lógicas de la producción de ausencias descritas por De Sousa (2010): la monocultura y rigor del saber, la monocultura del tiempo lineal, la lógica de la clasificación social, la lógica de la escala dominante y la lógica productivista.

La monocultura del saber se refiere a la entronización de la ciencia moderna y de la alta cultura como los cánones exclusivos de producción de conocimiento y de creación estética, es decir, que estos son los criterios únicos de verdad y cualidad estética. En este sentido, la colonialidad del saber y la monocultura del saber son similares al hacer una crítica de la ciencia objetiva y neutral, supuestamente no contaminada por particularidades e intereses al estar basada en la lógica y la razón. En consecuencia, otras formas de conocer distintas al cientificismo europeo se descartan, puesto que equivalen a ser ignorante.

La monocultura del tiempo lineal tiene que ver con la unidireccionalidad de la noción de progreso y desarrollo en la cual los países centrales del sistema mundo en conjunto con sus conocimientos, instituciones y formas de sociabilidad son los que dominan, por lo que todo aquello que no siga esta norma temporal, se declara como atrasado. En esta misma línea, los teóricos del giro decolonial explican la subalternización, folclorización e invisibilización de aquellos conocimientos que no responden a los modos de producción de conocimiento occidental como resultado del eurocentrismo.

La lógica de la clasificación social se relaciona con la naturalización de las diferencias, principalmente racial y sexual, para justificar la inferiorización de

poblaciones y su explotación en un sistema económico capitalista. Si bien existe una supuesta 'misión civilizadora', "quien es inferior lo es porque es insuperablemente inferior y, por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble a quien es superior" (De Sousa, 2010, p. 23). De manera similar, la colonialidad del ser busca problematizar cómo las poblaciones no-blancas de los territorios colonizados deben seguir el ideal de ser blanco europeo que nunca van a alcanzar como consecuencia de la experiencia colonial.

La lógica de la escala dominante está muy relacionada con la globalización en el sentido de que, en el mundo contemporáneo, las entidades o realidades válidas son aquellas que ejercen su influencia en todo el globo, por ende, invisibilizan las entidades o realidades locales o las designan como rivales. Los países, sus poblaciones y sus formas de ser, hacer y sentir deben ajustarse a las dinámicas globales, aun cuando vayan en detrimento de lo que las hace únicas: su condición de locales.

Por último, la lógica productivista se encuentra vinculada a la idea de que uno de los objetivos racionales de los países y los seres humanos es el crecimiento económico, por tanto, el trabajo debe existir en función de la productividad, en consecuencia y en relación con la noción de progreso. Esto implica la explotación de la naturaleza en aras de la productividad, el fomento de la ciencia en relación con sus fines económicos, y la descalificación de aquellos trabajadores vinculados a áreas que se consideran improductivas económicamente. Estas últimas dos lógicas que explica De Sousa (2010) se relacionan con las jerarquizaciones entre poblaciones y conocimientos que se mantienen por medio de condiciones económicas, políticas, sociales y culturales, por ejemplo, a través de las organizaciones transnacionales y entidades gubernamentales.

Con respecto al giro decolonial como un proyecto ético y político decolonizador, Walsh (2007) propone una "interculturalidad epistémica" (p. 48). La autora explica que, en América Latina, la noción de interculturalidad se encuentra asociada frecuentemente a la resistencia de los movimientos indígenas y afrodescendientes y su correspondiente "construcción de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la

transformación" (p. 47). No obstante, advierte que la construcción de interculturalidad en su trabajo parte de un lugar de enunciación indígena, lo cual no implica que otros sectores no puedan abordar exploraciones en esta dirección de la interculturalidad crítica. La interculturalidad epistémica representa un *pensamiento otro* o un *pensamiento fronterizo*, concepto común en la inflexión decolonial, que se trata de un

> pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural socio-histórica. Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en la confrontación del poder, pero que también proponga otra lógica de incorporación. (Walsh, 2007, p. 52)

La interculturalidad epistémica no está desligada de los paradigmas o estructuras dominantes, sino que los utiliza para generar ese *pensamiento otro* de manera que esos paradigmas se afecten y *decolonicen* para romper con "la estandarización cultural que construye el conocimiento universal de Occidente" (Walsh, 2007, p. 51). De esta manera, la interculturalidad epistémica daría respuesta a la crítica hecha por Restrepo y Rojas (2010) al giro decolonial en cuanto a "la idea es deshacerse de todo lo que aparezca como europeo o asociado a la modernidad" (p. 220). Los autores advierten el riesgo que se corre de caer en desfases teóricos y políticos al rechazar autores, racionalidades y teorías europeas o modernas, así como de empobrecer conceptual y políticamente la argumentación decolonial. En otras palabras, este *pensamiento fronterizo* no puede convertirse en una nueva hegemonía pensada desde la esencialización, por ejemplo, desde la noción del indígena o el afrodescendiente puro.

En lo que concierne al tema de interés de este proyecto, la formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera, sería inconveniente ignorar el origen del fenómeno desde una tradición colonial y expansionista europea —y ahora transnacional— y las contribuciones que se han hecho a la disciplina desde los centros de poder, puesto que sería una visión parcial que probablemente sesgaría negativamente la aproximación a la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto colombiano. Por consiguiente, uno de los aportes que se espera hacer

desde este trabajo es una mediación entre los desarrollos hechos por la comunidad de argumentación modernidad/colonialidad con la formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera a través de esta noción de interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2007).

La autora además menciona, dentro del marco de la interculturalidad desde el lugar de enunciación indígena y afro, la importancia de "la recuperación y reconstrucción de la memoria y el conocimiento colectivos" (Walsh, 2007, p. 53). De manera similar, aunque hablando desde un lugar de enunciación diferente y tomando en cuenta lo que mencionan Clavijo (2008) y González (2010, 2012), este trabajo también busca hacer una recuperación de la memoria y el conocimiento acerca de la formación de docentes de inglés como lengua extranjera a nivel local.

A pesar de que se han hecho unas aproximaciones históricas en las que se determina que la formación de docentes de inglés en Colombia se remonta a 1940 a través de las cooperaciones británicas y americanas, no hay recuentos sistematizados de cómo empezó; es decir, si fueron estas mismas instituciones o si fueron otros actores; cuáles fueron las razones por las que se llegó a plantear la necesidad de las Licenciaturas en inglés y/o lenguas modernas o el período en el que surgieron las asociaciones profesionales en el país y los motivos detrás de su aparición. Dentro de las limitaciones de este estudio se encuentra que, si bien se logró elaborar un análisis de huellas y un recorrido histórico parcial de la llegada del inglés a Colombia para evidenciar los discursos acerca de la formación de los profesores de inglés, una tarea pendiente por hacer es esta recuperación acerca del origen de los programas de Licenciatura y de las asociaciones profesionales relacionadas con el campo.

2.3. Marcos Conceptual y Categorial

Con el fin de brindar mayor articulación y profundidad a este trabajo, en esta sección se discute lo que se entiende por formación de docentes dentro del marco de la pedagogía decolonial y se establecen conexiones con los desarrollos propios de la lingüística aplicada en cuanto a la formación de docentes de inglés como lengua extranjera. Por otra parte, se aclara el uso del término interculturalidad, ya

que este ha sido utilizado con significaciones y propósitos distintos en ámbitos diversos.

Para este apartado, se toma como base la discusión teórica acerca de las pedagogías decoloniales hecha por Walsh (2013) en su texto *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, en el cual fundamenta estas pedagogías en los trabajos de Freire (1970), Fanon (1973, 1983) y Zapata (1997). Posteriormente, se establecen vínculos entre las pedagogías decoloniales y la noción de reconocimiento como una postura contrahegemónica con respecto a la formación de docentes propuesta por Huergo y Morawicki (2010). Simultáneamente, se establecen paralelos con otras discusiones de formación propuestas por otros autores, incluidos aquellos relacionados con el desarrollo profesional de docentes de inglés.

Pedagogía decolonial. Walsh (2013) elabora una discusión detallada de las teorías que fundamentan los desarrollos de las pedagogías decoloniales y las maneras en las que estas hacen énfasis en la dimensión política de lo educativo. En este sentido, la autora afirma que:

> la pedagogía y lo pedagógico va[n] más allá del sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitados al campo de la educación o los espacios escolarizados (…). La pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (p. 29)

Dicho de otra manera, dentro del marco de la teoría decolonial, la(s) pedagogía(s) se conciben como estrategias de resistencia frente a la subordinación y la marginación propiciadas por las colonialidades del poder, del ser y del saber, de tal manera que se “[inciten] posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (Walsh, 2013, p. 28).

Para brindar un soporte teórico a estas pedagogías emergentes, se realiza un enlace entre lo pedagógico y lo decolonial basado en los procesos de humanización, la praxis emancipatoria y el horizonte de esperanza que son elementos comunes a las propuestas de Freire (1970), desde la pedagogía del oprimido; a los desarrollos de Fanon (1973, 1983) en cuanto a la sociogenia, y a la

importancia de la escritura como práctica pedagógica liberadora propuesta por Zapata (1997).

Un aspecto fundamental de la pedagogía de Freire que sirve de base para las pedagogías decoloniales es la intervención por oposición a la adaptación. Freire (2012) argumenta que lo político no puede separarse de lo pedagógico porque la educación les brinda a las personas la posibilidad de ejercer una lectura crítica del mundo, lo que les permite llevar a cabo intervenciones, más que acomodarse a una realidad sin cuestionarla. Por esto, el autor considera que la reinvención de la sociedad (aspecto político) requiere de la organización de grupos (aspecto pedagógico), en especial, de aquellos que emergen de las clases populares. Walsh (2013) argumenta que la pedagogía freireana se basa en la auto-criticidad a partir de la "praxis crítica, no como algo fijo, identificable y estable, sino como una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión" (p. 40).

Este ciclo de reflexión es similar a la propuesta de Schön (1983) acerca del profesional reflexivo que da base a muchas de las iniciativas de formación docente existentes. Este autor divide el ciclo de reflexión en tres etapas: conocer desde la acción, la reflexión desde la acción y la reflexión desde la práctica. Conocer desde la acción se refiere al conocimiento que se adquiere en la práctica y que se convierte en un saber tácito, en otros términos, una acción experta que a menudo revela más de lo que se puede decir (Schön, 1983). Además, explica que la reflexión desde la acción se trata del momento en el que se piensa mientras se ejecuta la acción y solo cuando dicha acción lleva a situaciones de sorpresa espontáneas agradables o no deseadas, se genera una reflexión sobre la acción.

Por último, el autor menciona que la *rutinización* de la práctica hace que los profesionales dejen de pensar acerca de lo que hacen. Por ende, la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada y puede dar nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre (Schön, 1983). Esta contribución ha sido retomada en el campo de la formación de docentes de inglés de tal manera que se puede llevar a cabo una articulación entre el conocimiento recibido conformado por las

teorías halladas mediante la investigación y el conocimiento experiencial basado en la práctica de la profesión (Richards & Lockhart, 1994; Wallace, 1991).

Otro autor que sirve de base para la pedagogía decolonial es Fanon, psicólogo originario de Martinica, en la época en que la isla era colonia francesa. A diferencia de Freire que llega a lo político desde lo pedagógico, Fanon llega a lo pedagógico desde lo político, a partir del análisis de la racialización mediante la sociogenia, que Walsh (2013) describe como "una metodología imprescindible (…) para estudiar tanto los modos de ser humano como los procesos de humanización, deshumanización y rehumanización en contextos coloniales" (p. 45).

Fanon (1973, 1983) considera fundamentales para la descolonización la toma de conciencia propia de los pueblos negros como oprimidos y la toma de conciencia de los blancos como cómplices en el mantenimiento de un sistema racial colonial. Esto implica procesos de (des)aprendizaje, invención, intervención y acción que deben llevar a acciones de transformación social que surjan de los colonizados mismos. Maldonado-Torres (2005, citado en Walsh, 2013) explica esta conexión entre lo decolonial y lo pedagógico de la siguiente manera:

> Cuando Fanon nos hace recordar que lo que es importante no es educar [negros] sino enseñarle al negro a no ser esclavo a los arquetipos foráneos, Fanon se hace pedagogo o maestro socrático (…) que pretende facilitar la formación de subjetividad, autorreflexión y la praxis de liberación. La enseñanza consiste entonces en capacitar al sub-otro a tomar una posición en la cual él o ella puede reconocer y hacer las cosas por sí mismo – es decir, actuar. (p. 159)

Los elementos principales de la sociogenia de Fanon (1973, 1983) que influyen en la pedagogía decolonial son el *hacer despertar* o la toma de conciencia, la auto-agencia y la acción, la formación de subjetividad y auto-reflexión y la revitalización de subjetividades políticas otras. La toma de conciencia o el despertar se refiere al reconocimiento, la visibilización y la comprensión de las problemáticas que conlleva la colonialidad; la auto-agencia y la acción están relacionadas con las maneras en las que el sujeto subalterno busca transformar esa realidad por sí mismo. La formación de subjetividad y auto-reflexión implican la construcción que el sujeto hace del concepto de sí mismo para deshacerse del complejo de

inferioridad que le ha heredado la experiencia colonial. Las subjetividades políticas otras se enfocan en el cuestionamiento y modificación de la racionalidad moderna-occidental-colonial con el fin de crear maneras de vivir, ser y sentir distintas.

Por último, una de las contribuciones más notables que hace Zapata a la pedagogía decolonial es el uso de la escritura como "una herramienta de transformación" (Walsh, 2013, p. 36), ya que la utiliza como una forma de reflexionar sobre tres problemas clave: el primero, la articulación entre raza, capitalismo, colonialismo y poder; el segundo, la condición de deshumanización y alienación de los pueblos colonizados; y el tercero, el nacionalismo excluyente de Colombia.

Ante estas problemáticas, Walsh (2013) identifica en Zapata (1997) un manifiesto decolonial que involucra una serie de acciones: tomar posición del lado de las poblaciones colonizadas desde el trabajo intelectual y la ciencia; tener una comprensión de la historia que permita reconocer y problematizar las herencias que dejó la colonialidad y la esclavitud para así enfrentarlas y superar el colonialismo intelectual; recuperar la voz en el sentido de des-alienar la palabra y valorar el conocimiento vivencial; recrear estrategias de liberación fundamentadas en la "rebeldía del cimarronaje intelectual, artístico, actitudinal y cultural" (Walsh, 2013, p. 60).

En conclusión, la pedagogía decolonial tiene como meta el cuestionamiento, el desplazamiento y la subversión de los conceptos y las prácticas que dejaron la herencia colonial con el propósito de intervenir, construir, crear y liberar mediante una praxis decolonizadora (Alexander, 2005, citada en Walsh, 2013). Las acciones por tomar dentro de esta praxis involucran una comprensión crítica de la historia que permita identificar cómo la colonialidad se manifiesta de diversas formas en el contexto actual (Díaz, 2010), la recuperación de la memoria colectiva para revelar aquellas voces que han sido acalladas y el reconocimiento de la subjetividad del colonizado como diferente de la del colonizador, pero igualmente valiosa en términos de experiencia y conocimientos. En este sentido, Agray (2008) comenta que desde la conciencia crítica propuesta por Freire "podríamos responder a lo que se nos pide como profesores de lenguas extranjeras en la sociedad colombiana, ya

no desde las demandas externas sino desde nuestras propias demandas, provenientes del deseo (…) de transformar nuestra realidad" (pp. 356-357).

Díaz (2010) reflexiona sobre los aspectos fundamentales de la pedagogía decolonial y delimita tres grandes características: la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas emancipatorias y el descentramiento de la episteme colonial. La comprensión crítica de la historia, aparte de los aspectos mencionados anteriormente con base en Fanon y Freire, también involucra directamente el cuestionamiento a la imposición de los sistemas de pensamiento pedagógicos extranjeros —europeos o norteamericanos— como el referente que permite indicar si los territorios colonizados están o no en la modernidad.

El reposicionamiento de las prácticas pedagógicas emancipatorias se relaciona con la localización, recuperación y revalorización de las "experiencias, sujetos y saberes" (Díaz, 2010, p. 225) que propendan hacia la transformación de la realidad social. Así mismo, este aspecto apunta a la apertura de prácticas educativas enfocadas en el desarrollo de una conciencia histórica y el fomento de pensamiento crítico como habilidades que trascienden el aula. El descentramiento de la episteme colonial cuestiona los modos de producción de conocimiento tradicionales enfocados en una supuesta objetividad y la división de disciplinas, y busca generar maneras de conocer otras en las que se incluyen "la perspectiva del sujeto y su orientación ética, valórica, histórica y epistémica como variantes clave en la activación de procesos formativos" (Díaz, 2010, p. 228). La pedagogía decolonial implica la reflexión acerca del aprendizaje como un proceso de creación de sentido que se evidencia en la apropiación y problematización de la realidad a partir de la experiencia subjetiva.

Formación contrahegemónica de docentes. Dentro del marco de la pedagogía decolonial también existen experiencias relacionadas con los aspectos que fundamentarían la formación de docentes de manera contrahegemónica. En esta área, Huergo y Morawicki (2010) describen su experiencia en el proceso de transformación curricular de la formación docente de la Universidad de Buenos Aires y concluyen que la formación de docentes debe girar en torno a la noción de

reconocimiento. Esto debido a que la comprensión de la escuela implica entender la emergencia de nuevos sujetos y de nuevas modalidades de formación, que involucran otros discursos como el de la tecnología, el de los medios y el de la calle, entre otros.

Huergo y Morawicki (2010) proponen tres dimensiones del reconocimiento dentro del marco de una formación docente contrahegemónica: el reconocimiento del otro y la cultura diferente, el reconocimiento de la experiencia, la voz y los saberes en la comunicación educativa y el reconocimiento del escenario educativo como un espacio social y cultural. Para empezar, el reconocimiento del otro y su cultura diferente se basa en la aceptación del otro como un igual que pertenece al mismo campo y que está en "capacidad de jugar el mismo juego y de jugarlo bien" (Huergo & Morawicki, 2010, p. 135). Sin embargo, este aceptar al 'otro' debe ir más allá de un multiculturalismo basado en el consumo, en el que se mantienen ocultas las relaciones desiguales de poder en las que el 'yo' tolera a los 'otros', pero no establece el verdadero contacto cultural que propone la interculturalidad crítica (Walsh, 2007).

El reconocimiento de las experiencias, los saberes y la voz en la comunidad educativa tiene que ver con la manera en la que docentes y estudiantes articulan sus aprendizajes a partir de la vivencia en el espacio escolar, las maneras cómo abordan las dinámicas propias de este espacio, y cómo interpretan e incorporan los saberes generados por otros medios como las tecnologías de la información y la comunicación en el entorno escolar. Los autores consideran que la voz es importante porque esta les permite a los sujetos leer, dialogar e incorporar la experiencia escolar, así como establecer mediaciones entre el aula y los discursos ajenos a ella; es mediante la voz que estudiantes y docentes construyen conocimiento.

Esta noción de reconocimiento hace una parte fundamental de lo que Walsh (2007) denomina la interculturalidad crítica en cuanto a que su función es la construcción y reposicionamiento de "modos 'otros' de poder, saber, ser y vivir". Así mismo, se plantea un cuestionamiento frente a "las estructuras e instituciones que

han servido para posicionar grupos, prácticas y pensamientos dentro de una lógica colonial" (p. 12).

Tras esta descripción de las generalidades de la pedagogía colonial y la formación contrahegemónica de docentes, es necesario abordar otro aspecto fundamental del trabajo debido a la especificidad de la disciplina del investigador y de los participantes en esta indagación doctoral. Por tal motivo, a continuación, se describe el fenómeno que da origen a esta investigación: la formación de docentes de inglés como lengua extranjera.

Formación de docentes de lenguas extranjeras. Para Ferry (1997), la formación docente debe entenderse como un "proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades" (p. 52). El autor explica que esta definición sitúa la formación en una dinámica psicológica que involucra distintas etapas de la vida escolar, las capacitaciones recibidas y aquellas acciones obligatorias o facultativas que hacen parte del trayecto de la formación.

Este mismo autor explica que el concepto de formación tiene múltiples acepciones que al ser analizadas no definen la formación en sí, sino aspectos relacionados con ésta. La primera acepción se refiere al dispositivo que brinda el soporte a los procesos de formación, mientras que la segunda está vinculada con la implementación de programas y contenidos. Esta segunda acepción se ejemplifica con la frase '*en ingeniería los alumnos reciben una importante formación'* (Ferry, 1991, pp. 53-54), y hace énfasis en el verbo *recibir* en el sentido de que es algo que es recibido del exterior y que es consumido y digerido más o menos bien por aquellos que lo reciben.

Dado que los programas y contenidos tampoco son la formación en sí, sino sus soportes y condiciones, el autor define la formación como el '*adquirir cierta forma*' de actuar, de pensar o de ser; también puede ser '*ponerse en forma*' como los atletas. En términos de formación profesional, esta se entendería como el encontrar las formas adecuadas para ejercer un oficio o una profesión, esto es, la manera en la que la persona se pone en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Agregado a lo anterior, el autor afirma que esta búsqueda de la forma adecuada va a estar determinada según los objetivos que la persona busca y su

posición. De ahí que la formación deba entenderse como *"*la dinámica de un desarrollo personal*"* (Ferry, 1991, p. 54).

Si la formación es un desarrollo personal —explica Ferry (1991)— es claro que no pueden existir un individuo formador y un individuo que es formado, en el sentido de agentes y pacientes, pues es el sujeto interesado el que se forma a sí mismo y por sus propios medios. Lo anterior no sugiere que el individuo lleve a cabo su formación por sí solo, sino que se forme a sí mismo a través de las mediaciones de distinta índole con las que se encuentra (otros seres humanos, las lecturas, las experiencias de vida, la relación con los otros, etc.). Por ende, la formación es un trabajo sobre sí mismo.

En relación con la formación de docentes de lenguas extranjeras, Johnson (1999) aboga por un enfoque sociocultural en el que la enseñanza es socialmente construida, altamente contextualizada y de naturaleza interpretativa. Este enfoque involucra, a partir de los postulados de Vygotsky, la mediación y la teoría de la actividad, entre otros elementos, por tanto, se concibe que el aprendizaje se logra mediante una visión holística de las actividades humanas en la que se toma en cuenta la agencia de los individuos dentro de dichas actividades.

En este orden de ideas, Day (1999) afirma que los profesores no pueden ser desarrollados (pasivamente). Ellos se desarrollan (activamente). Por ello, es vital que estén involucrados de manera central en las decisiones que conciernen la dirección y los procesos de su propio aprendizaje. De igual manera, Curtis (2001, citado en Bailey, Curtis & Nunan, 2001) explica que, si bien los docentes pueden ser obligados a valoraciones, evaluaciones y capacitaciones, esto no es garantía de desarrollo profesional porque para que esto suceda, la libertad de elegir es de gran importancia. Por su parte, Díaz-Maggioli (2012) sostiene que los educadores de educadores deben ser agentes de cambio equipados profesionalmente para que promuevan constantemente la reinterpretación y reconstrucción de conocimientos *con* sus aprendices. En otras palabras, la formación de docentes no es una acción que se ejerce *a* los docentes en potencia sino *con* ellos.

Para los propósitos de este trabajo, la formación docente se entiende como una iniciativa de desarrollo personal que se logra a través de mediaciones como

actividades de formación de distinta índole, la interacción con otros docentes —incluido el formador de formadores— las lecturas y las experiencias de vida. A pesar de que este es el concepto de formación utilizado en este estudio, a continuación, se realizan aclaraciones en cuanto a los términos capacitación o entrenamiento, formación y educación de docentes para brindar argumentos que sustenten cómo dicho fenómeno se comprende en esta indagación doctoral.

Capacitación/entrenamiento, formación y educación de docentes. Wallace (1991) hace la distinción entre entrenamiento/capacitación (*training)* y desarrollo (*development*), explicando que el entrenamiento es presentado y administrado por otros, mientras que el desarrollo se entiende como lo que solo puede ser realizado por el mismo docente. De manera similar, Díaz-Maggioli (2012) resume la distinción entre *capacitación docente, educación de docentes y desarrollo profesional* de la siguiente manera:

La *capacitación docente* se refiere al proceso utilizado para que los docentes aprendan a realizar ciertas tareas en cursos cortos con énfasis limitado, es decir, que se enfoca en el desarrollo de habilidades. La *educación de docentes* va más allá de la transmisión de técnicas y procedimientos, dado que está comprometida con la teoría, la acción y la reflexión como una manera de ayudar a los futuros docentes a desarrollar las características inherentes a todos los educadores profesionales, sin importar la asignatura que enseñen; por ejemplo, la empatía hacia los alumnos y sus situaciones individuales, así como la responsabilidad por el aprendizaje de todos los estudiantes. Por último, el *desarrollo profesional* de docentes hace referencia a las actividades en las que se involucran los docentes después de graduarse, y tienen por objeto afinar su conocimiento, sus habilidades y disposiciones profesionales. Con base en las anteriores definiciones, parece que el entrenamiento/capacitación y la formación/educación de docentes se distinguen principalmente por la agencia que ejercen los docentes en sus procesos de aprendizaje. No obstante, existen varias diferencias que justifican que para este estudio se utilice el término formación de docentes en vez de capacitación o entrenamiento.

Richards (1989) y Díaz-Maggioli (2004) enumeran las siguientes características del entrenamiento/capacitación docente. Primero, es vertical, lo que significa que son los administradores y consultores quienes establecen los temas y modos de desarrollo profesional en lugar de los profesores. Según Richards (1989), el entrenamiento está guiado por la teoría y, por eso, son aquellos considerados 'expertos' los que están a cargo de ofrecer capacitaciones. Segundo, el entrenamiento parte de la idea de que tanto los docentes en formación como aquellos en servicio ingresan al programa con deficiencias de distinto orden, por ejemplo, falta de conocimiento sobre la disciplina o destrezas específicas, por lo que los docentes deben ser 'reparados', ya que se asume que si los estudiantes no aprenden es por causa de la inefectividad del docente.

Tercero, el entrenamiento es de naturaleza tecnocrática, en otras palabras, se espera que los docentes aprendan técnicas para su réplica posterior en el aula. De esta manera, se despoja a los docentes de su sentido de agencia, puesto que su papel se limita al de imitar las fórmulas brindadas por los expertos. Otra característica relacionada con la anterior es que se asume la aplicación universal de prácticas de aula, independientemente de la edad de los estudiantes, las asignaturas y los contextos. Así, la enseñanza se puede delimitar a un único conjunto de competencias o destrezas que se desarrollan a partir de la imitación y la teoría.

Estas características del entrenamiento van en contraposición del concepto de formación descrito anteriormente porque restan importancia a la individualidad y agencia del docente y porque ignoran la influencia que ejerce el contexto en esta formación. Para el propósito de este trabajo, se utilizan los términos formación docente y desarrollo profesional indistintamente y se entienden como todas las actividades en las que los aspirantes a profesor y los docentes en servicio se comprometen con el fin de contribuir a su aprendizaje profesional para el beneficio de sus estudiantes (Díaz-Maggioli, 2012).

Teniendo en cuenta que la formación es una construcción social localizada dentro de un contexto específico, es pertinente considerar cuáles son las características del contexto que nos lleva a revisar el concepto de formación de

docentes. Para dicho fin, se utilizan principalmente las cinco perspectivas *post* (postnacional, postmoderna, postcolonial, post-transmisión y postmétodo) propuestas por Kumaravadivelu (2012b).

El contexto contemporáneo y la formación de docentes de lenguas. Phipps y Levine (2012) en su discusión acerca de la pedagogía de las lenguas y su papel en el contexto actual describen 'el estado del mundo' de la siguiente manera: el mundo está un poco en desorden, así como nuestros intentos humanos de mejorar las cosas (…). En un momento histórico y social que ubica la virtud primordialmente en la adquisición de bienes y habilidades, las energías del universo se emplean al servicio de la producción de habilidades funcionales. O ha sido así hasta el momento. Los autores explican que su intención no es criticar las prácticas actuales enfocadas en la adquisición de habilidades, sino argumentar que existe 'una base ética más profunda' para la pedagogía de lenguas; una en la que los docentes se encuentran comprometidos de manera cotidiana, aunque no se refleje en los discursos amplios acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Así mismo, Grossman (1992), en torno a la formación inicial de docentes, afirma que un énfasis temprano en el conocimiento procedimental implica que este se considera el aspecto más importante de aprender a enseñar, de ahí que los nuevos docentes pueden enfocarse únicamente en eso. No obstante, la autora indica que los nuevos docentes pueden reflexionar —y reflexionan— en profundidad sobre las dimensiones intelectuales y morales de la enseñanza, pero se pregunta ¿cuáles son las cuestiones intelectuales y morales que influyen la enseñanza de lenguas y la formación de docentes hoy en día?

Kumaravadivelu (2012b) plantea una revisión de la formación docente a partir de cinco perspectivas (postnacional, postmoderna, postcolonial, post-transmisión y postmétodo) desarrolladas con base en los efectos de la globalización en las sociedades actuales. Dentro de la perspectiva postnacional, el autor explica que hoy en día los estados-nación y los nacionalismos han perdido importancia debido al impacto de la globalización en el capital, el mercado laboral y el comercio, lo que conlleva cambios en la producción, la distribución y el consumo de bienes y servicios en todos los países sin importar filiaciones políticas y religiosas. Por consiguiente,

los problemas y las soluciones que plantean estas transacciones globales transcienden los límites de los estados, razón por la cual entidades transnacionales como el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio ejercen su poder sobre estados soberanos.

Lo anterior coincide con lo que Mignolo (2003) denomina “nuevas formas de colonización” (p. 23) cuando menciona al Fondo Monetario Internacional, al Banco Mundial, a la política exterior de Estados Unidos y a la Unión Europea como el marco de referencia de la colonialidad global actual. Específicamente, en lo que concierne a América Latina, las organizaciones transnacionales, bajo la retórica de la modernidad, conciben los países periféricos como un espacio que aún está por desarrollarse (Mignolo, 2005a).

Kumaravadivelu (2012b) afirma que, para los docentes de lenguas y los formadores de docentes, la perspectiva postmoderna representa un camino hacia la comprensión del estatus del conocimiento y del concepto del *self* —relacionado con las identidades, valores y creencias del individuo. En primera instancia, los metarrelatos que tratan de obtener una verdad única dejan de existir para dar paso al reconocimiento de la diversidad y multiplicidad de narrativas acerca de lo que la gente conoce y hace. En segunda instancia, la postmodernidad otorga importancia a la identidad individual —o el sentido de *self.* La identidad en esta perspectiva es fragmentaria, múltiple y cambiante; es un proyecto en construcción continua, y, por tanto, se otorga al individuo cierto grado de agencia en determinar su identidad o su sentido de *self.*

En este mismo orden de ideas y dentro del marco de una epistemología crítica compleja, Kincheloe (2004) explica que la manera en la que los docentes enseñan, así como sus propósitos pedagógicos están ligados a cómo los docentes se ven a sí mismos. Según el autor, rara vez en la universidad, en la práctica docente o en las sesiones de desarrollo profesional se confronta a los docentes con el porqué piensan como lo hacen en relación con su papel como profesores y, en general, la construcción de su persona docente (*teacher persona*) y su vínculo con el mundo social, cultural, político, económico y cultural a su alrededor. Por esta razón, el autor habla de un conocimiento *ontológico* en educación.

Retomando los postulados teóricos del enfoque sociocultural de Johnson (1999), del *self* de Kumaravadivelu (2012b) y de la epistemología crítica compleja de Kincheloe (2004), se pueden observar coincidencias con los avances hechos por Yadav, Herron y Samarapungavan (2011) en sus exploraciones referentes a la formación inicial de docentes y a la epistemología personal. Esta última entendida como las teorías y creencias de los individuos sobre el proceso de conocer y lo que es el conocimiento (Hofer & Pintrich, 1997), en otras palabras, las maneras cómo los docentes en formación cambian paulatinamente hasta convertirse en profesionales informados, reflexivos, hábiles y efectivos. Estos cambios pueden ser generados por la mediación entre pares o mediante otros mecanismos, y de igual forma, se ven influidos por variables afectivas que repercuten en la manera en la que el docente en formación se ve a sí mismo como profesor.

Desde la perspectiva postcolonial, Kumaravadivelu (2012b) nos recuerda que es primordial ver la enseñanza globalizada del inglés en cuatro dimensiones: escolástica, lingüística, cultural y económica. La dimensión escolástica muestra cómo Occidente ha impulsado sus intereses particulares al propagar el conocimiento occidental acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y la formación de docentes, subestimando el conocimiento local. La dimensión lingüística revela cómo el uso de las lenguas locales se hizo irrelevante para la enseñanza y el aprendizaje de inglés alrededor del mundo. La dimensión cultural se refiere a la conexión de la enseñanza del inglés con la enseñanza de una cultura occidental cuyo objetivo sea el desarrollo de tendencias culturales de asimilación en los aprendices de la lengua extranjera. Finalmente, estas tres dimensiones se vinculan con la dimensión económica, en la cual se busca la creación de empleo y riqueza que beneficie a las economías de los países de habla inglesa a través de las industrias de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

En este sentido, una de las búsquedas del giro decolonial es recuperar formas de conocimiento local y, así, desentronizar la supuesta validez única del conocimiento occidental y eurocéntrico. Tanto Walsh (2007) en relación con las epistemologías indígena y afro como Kumaravadivelu (2014) con la enseñanza de lenguas extranjeras proponen una ruptura epistémica que permita el reconocimiento

y aplicación del conocimiento local pertinente para cada contexto. De igual modo, Phillipson (1992) describe, dentro de las falacias que sirven de base para la enseñanza de inglés en países no-hablantes, el principio de que el inglés se enseña mejor de manera monolingüe, es decir, que la instrucción se debe llevar a cabo únicamente mediante el uso del inglés. El autor argumenta que esta falacia no solo refleja la idea de que otras lenguas, incluyendo la materna, son un impedimento para el aprendizaje del inglés, sino también reflejan el estatus de lenguas diferentes al inglés bajo el colonialismo, pues en el período colonial se restringía el uso de las lenguas con el objetivo de lograr una cultura monolingüe.

Con respecto a la dimensión económica, es relevante recordar lo que se enuncia en el Programa Nacional de Bilingüismo como principal objetivo: “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (MEN, 2006). Phipps y Levine (2012) comentan que el estado actual de la pedagogía de lenguas se caracteriza por poner demasiado énfasis en el desarrollo de habilidades y critican el supuesto de que las habilidades —de lengua para nuestros propósitos— son las que salvarán el día y conducirán a una buena vida; esta parece ser la ‘teoría’ popular acerca de la pedagogía de lenguas. Se asume que con buenas notas en sus habilidades de lengua (y con buenas notas en general), los estudiantes obtendrán empleos, contribuirán a la economía y harán dinero, y todos estarán bien. Lo que se dice en la conversación, lo que se lee o se escribe durante los tiempos de trabajo o descanso no es tan importante como la existencia de las habilidades para que eso sea dicho, escuchado, leído, o escrito, en varios niveles de competencia. Cuando el dinero hace que el mundo gire, cuando la sociedad disfruta de estabilidad y seguridad, tales lujos son asequibles: empleos y habilidades, empleos y habilidades. Habilidades de lengua.

Del mismo modo, para el contexto colombiano, Guerrero (2010a) cuestiona la perspectiva del MEN por considerarla simplista al insinuar que hablar inglés es suficiente para obtener un empleo y el éxito económico. La autora afirma que el Ministerio perpetúa la creencia de que hablar inglés es suficiente para tener mejores

trabajos y, en consecuencia, mejores provisiones económicas en el mundo globalizado; se promueve como la tarjeta de crédito hacia el éxito (London, 2001). Se insinúa que el inglés es la única forma de capital (cultural/lingüístico) que se necesita para tener éxito y a la vez oculta el hecho de que se requieren otros títulos (más el capital económico y social) para competir por trabajos, especialmente en el mundo globalizado, donde la competencia es bajo condiciones desiguales.

De ahí que se cuestione si la globalización en realidad beneficia a todos los países y a sus ciudadanos o si, por el contrario, contribuye a mantener o crear nuevas inequidades. Por ejemplo, McLaren, en entrevista con Aguirre (2003), cuestiona que se hable de globalización en lugar de imperialismo, ya que la globalización oculta "la dominación y explotación por medio de los estados imperiales, las corporaciones multinacionales, los bancos de los estados menos desarrollados y las clases trabajadoras" (p. 5), y explica que los dominados se encuentran principalmente en los países del Tercer Mundo, "quienes son los de áreas de salarios más bajos y que (…) son prisioneros de las instituciones financieras internacionales, [puesto que] dependen de mercados limitados en el extranjero y de productos de exportación" (p. 5). Teniendo en cuenta lo anterior, es válido cuestionar no solo la razón para implantar una política bilingüe español-inglés en Colombia con el fin de insertar al país en las dinámicas de la economía global, sino las condiciones inequitativas en las que entrarían el país y sus ciudadanos a estas dinámicas.

Kumaravadivelu (2012b) también habla de la post-transmisión, pues considera que los modelos de formación de docentes basados en la transmisión restringen el rol del educador de educadores y el de los futuros docentes. Al primero lo limita a ser una persona que ejecuta recetas listas para aplicar, y a los segundos, los convierte en técnicos que aplican esos conocimientos fácilmente digeribles en el aula, sin brindarles la opción de crear sus propias visiones y versiones de la enseñanza o cuestionar la validez del conocimiento transmitido para aplicarlo en sus contextos. Por consiguiente, el éxito del docente es medido con base en qué tan cercana es su aplicación de ese conocimiento profesional de base.

Una perspectiva de post-transmisión, en cambio, concibe la formación de docentes como un proceso cognitivo y sociocultural que se logra a través de la experiencia en contextos sociales como aprendices en aula, participantes en programas de formación y profesionales en instituciones (Johnson, 2006). El enfoque sociocultural frente a la formación de docentes de lenguas se caracteriza por la perspectiva de que los docentes son aprendices del proceso de enseñar, el cual se lleva a cabo a través de una mediación dialógica. De igual manera, el lenguaje y la enseñanza se conciben como prácticas sociales situadas (Johnson, 2009).

La perspectiva del postmétodo, mencionada en secciones anteriores, tiene que ver con el cuestionamiento a la existencia de un solo método para la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que los métodos son pensados para contextos y estudiantes ideales. En contraposición, el postmétodo busca que los docentes en formación construyan una teoría de la práctica que sea pertinente para su contexto particular a partir de sus conocimientos, habilidades, actitudes y autonomía o lo que Kumaravadivelu (2012a) llama pragmatismo con principios.

El postmétodo se basa en tres pedagogías: la pedagogía de la particularidad, la pedagogía de la practicidad y la pedagogía de la posibilidad (Kumaravadivelu, 2001). La pedagogía de la particularidad rechaza la idea de que existe un conjunto de procedimientos genéricos para lograr objetivos predeterminados; esta se caracteriza por su naturaleza situada y sensible al contexto basada en una comprensión profunda de las particularidades locales lingüísticas, socioculturales y políticas. Relacionado con lo anterior, Train (2012) menciona que, dentro de una práctica educativa relevante, la enseñanza de lenguas extranjeras no puede reducirse a un conjunto de cursos, programas y departamentos desconectados del contexto educativo más amplio, por ejemplo, las políticas lingüísticas, por tanto, la enseñanza de lenguas no puede separarse de las cuestiones políticas de *qué* se enseña, *cuándo* y *a quién*.

La pedagogía de la practicidad rechaza la dicotomía entre el papel del teórico como productor de conocimiento y el del docente como consumidor de este. La practicidad busca incentivar a los profesores no solo a practicar lo que teorizan sino

a construir teoría a partir de sus experiencias en el aula. La teoría debe contribuir a comprender que el lenguaje, la enseñanza, el aprendizaje, la teoría y la práctica no pueden reducirse a categorías compartimentadas que ocultan las interrelaciones entre ellas. Por ende, es primordial que la enseñanza de lenguas extranjeras esté fundamentada en la integración de la teoría con la práctica y viceversa (Train, 2012).

Finalmente, la pedagogía de la posibilidad tiene por objeto detonar la conciencia sociopolítica que los participantes traen al aula de tal manera que contribuya a la búsqueda continua de formación identitaria y transformación social. Por esto, la relevancia de la enseñanza de lenguas extranjeras está enmarcada en una práctica comprometida socialmente. Train (2012) afirma que un humanismo transcultural y translingüístico conectaría de maneras complejas lo que sucede dentro del aula con las vidas de nuestros estudiantes y de nosotros mismos fuera de ella como actores sociales en ecologías locales, nacionales y globales. Este autor propone una práctica éticamente responsable en la que de una manera crítica y decolonizadora se tome en cuenta que la colonialidad detrás de la enseñanza de lenguas ha contribuido a crear tensiones en las vidas de los hablantes que existen dentro de nosotros y más allá de nosotros. Desde una visión postestructuralista, Train (2012) sugiere cuestionar a quién se incluye en nuestras nuevas comprensiones del lenguaje y a reflexionar sobre las dimensiones éticas de la subjetividad, es decir, la actuación de mí mismo en términos de quién soy en un momento dado.

Después de esta revisión de las características del contexto contemporáneo y sus implicaciones para la formación de docentes de lenguas extranjeras, es necesario abordar el tipo de conocimiento que esta debe contribuir a generar en los futuros profesores. Para dicho fin, se toma como base la discusión de Kincheloe (2004), puesto que ayuda a aclarar los términos utilizados en la pregunta de investigación de este proyecto: *¿Qué criterios ontológicos y epistemológicos fundamentados en la interculturalidad crítica pueden orientar la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo?*

Este autor aporta una visión crítica frente a las clasificaciones de los tipos de conocimiento requeridos por los docentes de lenguas que, por lo general, involucran

el conocimiento del contenido o el saber disciplinar (saber acerca de…), el conocimiento pedagógico o el saber procedimental (saber cómo…) y el conocimiento de contenido pedagógico o el saber transmitir el contenido (saber para…) (Malderez & Weddell, 2007; Shulman 1987, citados en Díaz-Maggioli, 2012). Si bien Kincheloe (2004) también enumera estos conocimientos, su descripción va más allá e incluye el conocimiento ontológico, el crítico y el meta-epistemológico que son de gran interés para este estudio.

La tríada ontología-epistemología, interculturalidad crítica y formación inicial de docentes de lenguas extranjeras. Tomando como punto de partida la pregunta orientadora de este trabajo de investigación: *¿Qué criterios ontológicos y epistemológicos a partir de la interculturalidad crítica pueden orientar la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo?*, a continuación, se realiza una discusión sobre los elementos que la componen. Primero, se menciona de dónde surge la necesidad de repensar los criterios para la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras; y segundo, se explica qué se entiende por ontológico y epistemológico dentro de este estudio, los vínculos que se perciben en relación con la interculturalidad crítica y las razones por la que esta puede fundamentar esta formación.

Para esclarecer de dónde surge la necesidad de redefinir criterios, se toman distintos elementos de la hermenéutica de Gadamer a partir de sus textos *Truth and Method* (2004), *Arte y Verdad de la Palabra* (1998) y *La Educación es Educarse* (2011), así como la explicación que hacen Packer (2013) y Delgado (2015) de este autor. Previamente, se describieron las características del contexto contemporáneo y cómo estas deberían contribuir a la formación del docente de lenguas; en este sentido, de manera similar a la ‘condición posmoderna’ (Lyotard, 1987), se podría argumentar que debido a las transformaciones que el mundo contemporáneo ha experimentado, y aún experimenta, se requiere empezar a discutir una ‘condición intercultural’. Con el propósito de desglosar esta apreciación en mayor detalle, se toman los siguientes elementos de la hermenéutica gadameriana: la tradición y el prejuicio, la comprensión basada en la *phronesis,* y, por último, la formación.

Gadamer (2004) realiza una aproximación al círculo hermenéutico de Heidegger, en la cual la estructura circular de la comprensión está basada en la temporalidad del *Dasein* (el ser ahí). Esto quiere decir que la relación teoría-práctica es contingente y no se puede esperar que la aplicación de una teoría se lleve a cabo de tal forma que la práctica sea técnicamente correcta; por el contrario, el proceso de interpretación consiste en corregir y (refinar la manera) cómo se comprende la comprensión en sí misma. Por consiguiente, toda interpretación debe estar vigilante de las limitaciones que los hábitos de pensamiento le imponen para surgir de los objetos en sí mismos.

Durante el proceso hermenéutico descrito por Heidegger, Gadamer (2004) explica que cada revisión de un prejuicio proyecta un nuevo significado y esto hace que varios significados rivales coexistan. Por ende, la interpretación parte de los prejuicios del intérprete, pero estos son evaluados hasta que se reemplazan por aquellos que se consideran más apropiados. Este proceso de proyección y de evaluación de la legitimidad de los prejuicios que realiza el intérprete es lo que constituye el movimiento de la comprensión. Por esta razón, el autor advierte que el prejuicio no es algo negativo en sí, por el contrario, este ayuda a comprender al otro y a las ideas propias. Lo que debe hacer el intérprete es estar abierto al significado del texto o de la otra persona mediante la puesta en diálogo de este significado con sus prejuicios, ya que, al no poder renunciar a ellos, la consciencia formada hermenéuticamente debe, desde el inicio, ser sensible a la alteridad presente en el texto, lo que no involucra específicamente neutralidad, sino un reconocimiento y apropiación de los prejuicios propios.

Gadamer (2004) define la tradición como una fusión entre horizontes que imaginamos que existen por sí mismos o en palabras de Packer (2013), “la tradición es una continuidad de vida que une el presente con el pasado” (p.111), pero en la que siempre existe una tensión entre lo antiguo y lo nuevo que la hermenéutica interpreta para construir algo de valor viviente. Estas tradiciones están compuestas por prejuicios, entendidos como preconcepciones producto de un tiempo y un lugar particulares, no obstante, estos prejuicios no son fijos y son probados constantemente mediante encuentros con otras personas, por lo que se puede

descubrir que existen algunos que deben ser cambiados. Por esto, Gadamer (2004) explica que lo que se necesita es una rehabilitación fundamental del concepto de prejuicio y un reconocimiento del hecho de que hay prejuicios legítimos si se quiere hacer justicia al modo de ser finito, histórico, del hombre.

En este mismo orden de ideas, Guilherme (2002) y Males (2000) argumentan que Gadamer contextualiza el proceso de comunicación en una consciencia situada dentro de la tradición, en la que experiencias pasadas y presentes confluyen, pero en la cual un individuo puede confrontar las experiencias de la historicidad y se puede mover más allá para lograr una nueva comprensión de sus prejuicios y las posibilidades e imposibilidades de estos.

Referente al tema de esta indagación doctoral —la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras a partir de la interculturalidad crítica— existe una fuerte tradición de lo que es la enseñanza de inglés basada en sus antecedentes históricos como el lenguaje del imperio británico que debía ser impuesto en las colonias. Aproximadamente desde los años 50, el inglés se ha establecido como la lengua del comercio transnacional, las finanzas y las comunicaciones en el mundo globalizado; y se cree que esta puede ser aprendida mediante el uso de un método específico de enseñanza (Howatt, 1986). La vigencia de esta tradición se puede observar en la instrumentalización de la formación de docentes y del idioma inglés en sí, y en la entronización del hablante nativo como el modelo a seguir para la estandarización lingüística de los hablantes no-nativos y para los métodos de enseñanza de inglés en países periféricos, aspectos descritos en el planteamiento del problema y el estado del arte.

En su explicación de la hermenéutica de Gadamer, Packer (2013) menciona que “debemos poder cuestionar y criticar cualquier tradición. Después de todo los portadores de una tradición pueden actuar irracionalmente y las tradiciones pueden imponer desigualdades” (p. 112). Es en esta dirección que este trabajo explora la interculturalidad crítica como una manera de cuestionar la tradición con el objeto de construir nuevos prejuicios, en el sentido gadameriano del término. Esta necesidad de construir nuevos prejuicios está basada en la noción aristotélica de *phronesis*, “un dominio práctico de cómo actuar bien en una circunstancia concreta y

específica" (Aristóteles, 1980, citado en Packer, 2013, p. 109), lo que quiere decir que interpretar un texto implica utilizarlo para comprender la situación actual y darle un uso práctico que ayude a enfrentar los retos actuales.

Gadamer (2004) afirma que la tarea del conocimiento moral es determinar lo que la situación concreta le exige o —en otros términos— la persona que actúa debe ver la situación concreta a la luz de lo que se le pide en general. En este sentido, Packer (2013) explica que la interpretación de un texto está dada por su relevancia para resolver preocupaciones actuales al guiar nuestra *phronesis*; de ahí que el término *criterios* que da inicio a la indagación doctoral se refiera a esta noción de *phronesis* como una guía para actuar bien en una situación concreta. Estos criterios surgen de la interpretación de los datos que se obtuvieron de los distintos participantes involucrados en el trabajo: profesores expertos de programas de Licenciatura, estudiantes de un programa de Licenciatura y los documentos escritos concernientes a la formación inicial de docentes de inglés.

En la sección de marco conceptual, se realizó una discusión acerca de la noción de formación y de desarrollo profesional dentro de esta investigación a partir de Ferry (1991, 1997), Day (1999) y Johnson (1999), en la cual esta se define como una iniciativa de desarrollo personal que se logra a través de actividades de formación de distinta índole y de la interacción con otros docentes. Del mismo modo, Gadamer (2011) afirma que la responsabilidad de educarse recae sobre nosotros mismos y define la formación, a partir de Hegel, como "poder contemplar las cosas desde la posición del otro" (Gadamer, 2002, p. 123). Esto se lleva a cabo mediante la conversación, resaltando así la naturaleza dialógica del formarse. Lo anterior hace eco de la perspectiva sociocultural de la formación de docentes propuesta por Johnson (1999), en la que los maestros novatos aprenden a enseñar mediante el diálogo con sus colegas, sus formadores y su inmersión en un contexto en el que se familiarizan con prácticas sociales relacionadas con la enseñanza.

Otro aspecto importante tiene que ver con la afirmación que Gadamer (2011) hace sobre la educación auténtica como la voluntad de auto-educarse según ideales culturales elevados, independientemente de las competencias y las habilidades.

Delgado (2015) explica que el concepto de formación se puede definir de múltiples maneras, aunque en el contexto actual:

> las capacidades pueden ser interpretadas de manera reducida, y determinadas por el rendimiento, la producción y la competitividad (…) Empero, esta perspectiva lisa y reducida de la formación y las capacidades es solo una instrumentalización del sentido que estas tienen para nuestra sociedad. (p. 17)

La formación en sentido amplio se refiere a la capacidad de conocerse a sí mismo en lo que se realiza, tomar responsabilidad por las acciones y comunicarse con los otros. Phipps y Levine (2012), quienes fueron citados en el marco conceptual, también problematizan el excesivo énfasis en las competencias lingüísticas y en su instrumentalización, y Train (2012) sugiere que la pedagogía de lenguas debe estar guiada por una práctica socialmente comprometida, en la que se conecte lo que sucede en el aula con la vida de los estudiantes fuera de ella.

Gadamer (1998) aborda la situación del aprendizaje de una lengua extranjera en la que el 'saber' una lengua está determinado por la habilidad para usarla con fines instrumentales, en otras palabras, traducir un significado de una lengua a otra, pero de manera irreflexiva, mientras que Delgado (2015) afirma que "aprehender una lengua (…) es el esfuerzo de permanecer abierto a lo otro" (p. 18). Gadamer (1998) afirma que, pese a que la función instrumental de la lengua es una condición fundamental para la existencia humana, esta no contribuye a la convivencia pacífica de los pueblos ni a la preservación del entorno en sí misma debido a que esto solo lo puede lograr la capacidad lingüística y dialógica del ser humano, es así como el lenguaje contribuye a posicionarse en el camino de lo común de unos con otros. En este sentido, el autor explica que comprender es comprender-*se* en el mundo, es decir, entenderse unos con otros, por lo cual considera crucial lograr una verdadera solidaridad entre las culturas lingüísticas y las de las tradiciones mediante la productividad del lenguaje para entender al otro.

Si la interculturalidad crítica es una manera de abordar al otro en sus dimensiones de ser, saber y poder dentro del marco de una 'igualdad-en-la-diferencia', se requiere que la acción de aprender una lengua extranjera y la de aprender a enseñarla se constituyan en maneras de encontrarse con el otro y

consigo mismo. La interculturalidad crítica como fundamentación para la formación inicial de docentes de inglés se convierte en una forma de entender, así lo explica Delgado (2015) a partir de Gadamer:

> "también en el otro y en lo diferente puede realizarse una especie de encuentro consigo mismo. Con todo, nunca se ha hecho más necesario aprender a reconocer en el otro y en la diferencia lo común" (Gadamer, 2001, p. 186). Agreguemos a lo anterior: "Pensamos el lenguaje así como un estar en camino a lo común de unos con otros" (Gadamer, 2002, p. 116). (p. 19)

En conclusión y retomando la idea de Phipps y Levine (2012) acerca de la 'base ética más profunda' que subyace a la pedagogía de lenguas extranjeras y si la formación es el 'aprender a comprender las cosas desde la posición del otro' (p. 2), las lenguas extranjeras se convierten en un medio para aproximarnos a un universo de sentido diferente, en otras palabras, "un saber humano dirigido a la comprensión de nosotros mismos con los demás" (Delgado, 2015, p. 20).

Tras haber establecido las razones por las que la pregunta orientadora de esta investigación incluye el concepto de criterio, se procede a elaborar una discusión de lo que se entiende por ontológico y epistemológico dentro de este estudio, los vínculos que se perciben con la interculturalidad crítica y las razones por la que esta se considera un proyecto enriquecedor para la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras.

La ontología crítica en la formación de docentes. Para este propósito, se utilizan las nociones de ontología crítica y meta-epistemología propuestas por Kincheloe (2003, 2004) y se vincula con la interculturalidad crítica como proyecto de decolonización del ser, el saber y el poder argumentada por Walsh (2007, 2009, 2013) dentro del marco del giro decolonial. Cabe decir que el objetivo de esta investigación no es definir una ontología o una epistemología de la interculturalidad, sino explorar el potencial de la interculturalidad crítica como una fundamentación ontológica y epistemológica de la formación inicial de docentes de lengua extranjeras.

Según Crookes (2013), la ontología en contextos de investigación se relaciona con las maneras cómo el investigador concibe la realidad. Esto se refiere

a si el investigador considera que puede llegar al conocimiento de un mundo real y objetivo, o si, por el contrario, piensa que el conocimiento se obtiene de entidades que se conciben como ‘no dadas’, es decir, que no son independientes de la acción humana o de su implicación en la cultura humana. Por otra parte, para Shudak (2014), la ontología es el área filosófica de indagación interesada en preguntar lo que significa ‘ser’ o existir como seres humanos.

Si bien dentro de esta investigación, el fenómeno de indagación —la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras— se concibe como una construcción social mediada por la cultura, lo que se considera principal de la ontología para este trabajo es su preocupación por el existir como seres humanos; es en este sentido que Kincheloe (2003) describe lo que es la ontología crítica. El autor explica que existe un vínculo entre las formas en las que los maestros enseñan, los propósitos curriculares y la manera cómo ellos se ven a sí mismos. Sin embargo, es raro que los maestros sean cuestionados durante sus carreras —en la formación inicial, en la práctica profesional o ya en servicio— cómo se piensan a sí mismos con respecto a los ámbitos social, cultural, político y económico en los que se encuentran inmersos.

Por lo anterior, Kincheloe (2003) propone la ontología crítica, a partir de 23 postulados, para conceptualizar nuevas maneras de ser humano que sean más complejas, pero más justas. Meyer (2011) resume estos postulados en cinco categorías, a saber:

a. Una meta-consciencia que expande la capacidad para la reflexión del yo y el análisis de la formación de la identidad. Dentro de este aspecto, la identidad se concibe un proyecto de desarrollo personal —autopoiético en la descripción de Maturana y Varela (1994)— que se elabora mediante las relaciones con los otros. Así mismo, se entiende que la cognición no refleja un mundo externo pre-existente, sino que lo construye.

b. La trascendencia del egocentrismo de tal manera que la reflexión sobre la construcción del yo no se convierta en narcisismo. En otras palabras, tomar consciencia de que el autoconocimiento y la re-construcción del yo emergen de la

construcción de la comunidad mediante las relaciones que establecemos con los otros, pues estas contribuyen a cambiar las estructuras mentales.

c. La creación de un conocimiento integrado, en el cual se involucra la comprensión de nosotros mismos a través de las maneras en las que damos sentido al mundo. Esto involucra no solo las maneras personales de conceptualizar la experiencia sino aquellas formales derivadas de la investigación. Por otro lado, implica el reconocimiento de las diferencias que surgen al investigar los objetos por sí mismos o al analizarlos en relación con otros y sus respectivos contextos.

d. El reconocimiento de la diferencia no-jerárquica y la conexión del desarrollo intrapersonal con la comprensión de los otros individuos. Por un lado, se le otorga importancia a una comprensión de la influencia sociohistórica en la construcción del yo y, por el otro, al desarrollo de una literacidad del poder, en la que los sujetos sean conscientes de su posicionamiento en una red de realidad mediada por distintos agentes de poder.

e. El desarrollo de una autorregulación que trascienda la dependencia de la autoridad y que confronte la cultura de la pasividad política y ética. Esto implica la consciencia de que nuestra naturaleza como seres humanos, la naturaleza del mundo y los sentidos que construimos a partir de nuestra experiencia de este no son finitas y, por tanto, siempre estamos en construcción, o lo que Shudak (2014) denomina la ontología del llegar a ser.

La ontología en el giro decolonial: la colonialidad del ser. Según Restrepo y Rojas (2010) la colonialidad del ser es “la dimensión ontológica de la colonialidad del poder” (p. 156), en la cual ciertas poblaciones se construyen como inferiores o no-humanas a partir de su posicionamiento en el sistema-mundo colonial. Lo que quiere decir que, a partir de la historia europea de Asia, África y América Latina, el ser aparece encarnado por el “hombre blanco, europeo, post-renacentista” (Mignolo, 2001, p. 30), mientras que las poblaciones de estas regiones hacen parte de una ontología al margen o su existencia es suprimida. Los autores explican que la colonialidad apunta a un ‘exceso ontológico’ en el que la imposición de unos seres sobre otros hace que estos últimos se constituyan como ausentes.

Con respecto a lo anterior, De Sousa (2009) afirma que “hay producción de una no-existencia siempre que una entidad es descalificada y tornada invisible, ininteligible o descartable de un modo irreversible” (p. 109). Esta no-existencia se establece cuando se localiza al ser en el sistema-mundo colonial, donde los centros y las periferias tienen experiencias diametralmente opuestas (Restrepo & Rojas, 2010). Por otra parte, Zárate (2014) manifiesta que inicialmente la colonización europea segregó las culturas indígenas y afro, pero posteriormente con la constitución de los estados-nación, la segregación “se profundizó a nivel del ser, generándose el complejo de inferioridad (colonialidad del ser)” (p. 99).

Frente a esta dimensión de la colonialidad, Walsh (2009) propone la interculturalidad crítica como un proyecto que aparte de preocuparse por lo político y epistémico trasciende a los ámbitos del ser, pues se interesa “por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados” (p. 10) y por “los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación” (p. 11). En la misma línea de Kincheloe (2003), en relación con la trascendencia del egocentrismo mediante la construcción de comunidad, Albán (2008, citado en Walsh, 2009) afirma que la interculturalidad crítica es un proyecto que se dirige a la “re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de convivencia – de vivir “con” –, y de sociedad" (p. 10).

La ontología y los docentes de inglés como lengua extranjera. En un apartado anterior, se explicó cómo Kumaravadivelu (2014) propone una opción decolonial en la enseñanza de inglés como lengua extranjera con base en los postulados del giro decolonial y la teoría postcolonial. Aunque este autor no habla de manera directa de una *ontología*, sí describe cómo los profesores de inglés hablantes no-nativos se construyen como intelectuales subalternos consumidores de conocimiento o como deficitarios por no cumplir con una ortodoxia profesional. No obstante, afirma que desarrollar una gramática de la decolonialidad no es tarea sencilla y que son los sujetos que conocen las condiciones locales quienes deben formularla e implementarla. Añade que esta no es una acción que pueda emprender solo un individuo o un grupo de individuos, sino que debe ser la consciencia de la

‘comunidad subalterna’ la que cree las condiciones necesarias para que los individuos y los grupos inicien y mantengan un plan de acción en aras de la decolonización. Uno de los elementos del plan que propone el autor involucra la reestructuración de los programas de formación de docentes con el fin de que los profesores en formación desarrollen el conocimiento, la habilidad y la disposición para convertirse en productores de conocimiento y material pedagógico.

Kumaravadivelu (2014) propone la opción decolonial y describe acciones concretas en términos de conocimiento (colonialidad del saber) y de modificación de las dinámicas de poder (colonialidad del poder), sin embargo, no aborda de manera amplia, la dimensión ontológica (colonialidad del ser). Es premisa de este estudio que la interculturalidad crítica puede brindar herramientas que contribuyen a la decolonización en todas sus dimensiones (ser, saber y poder) y por este motivo es que el término *ontología* está presente en la pregunta orientadora de esta investigación.

La epistemología en la formación de docentes. Kincheloe (2004) enuncia su deseo de que las universidades puedan formar profesores educados de manera integral, que estén en capacidad de afrontar las complejidades de la labor docente y de comprometerse con el desarrollo de una escuela más justa y democrática. Por esto, critica la aplicación de un paradigma tecnicista o instrumental a la labor docente, en la que los profesores se conciben como unidades de producción en una línea de ensamblaje —sujetos abstraídos históricamente y localizados al margen de un contexto social amplio.

Este autor cuestiona la idea de un único conocimiento de base acerca de lo educativo, por lo que propone una perspectiva meta-epistemológica para la formación de docentes que involucra el reconocimiento de distintos tipos de conocimiento necesarios en el ámbito educativo, a saber: el empírico, el experiencial, el normativo, el crítico, el ontológico y el reflexivo-sintético. Al incluir estos dominios, se tiene por objeto que los docentes se formulen los siguientes interrogantes: ¿qué significa “conocer” algo?, ¿qué está involucrado en el proceso de comprensión?, ¿cuáles son las responsabilidades morales de la comprensión?, ¿qué significa actuar con base en el conocimiento y comprensión del mundo?, y

¿cómo se evalúa que los individuos se han comprometido con estos procesos de una manera rigurosa? (Kincheloe, 2004).

El conocimiento empírico se refiere al que se construye a partir de datos sensibles que se obtienen mediante la investigación, mientras que el conocimiento normativo está relacionado con el aspecto ético de la educación, pues no se trata solo de lo que es la educación sino de lo que debería ser idealmente en términos de justicia social en cuanto a raza, género, clase social y orientación sexual. La comprensión de cómo las dinámicas de poder influyen en la formación de docentes y en la enseñanza en sí misma se aborda desde el conocimiento crítico. En cambio, las maneras en las que el profesor se ve a sí mismo como aprendiz y como profesional y las conceptualizaciones que realiza sobre sus necesidades, lugares y formas de aprendizaje y cómo estas contribuyen al desarrollo de una *persona docente* (*teacher persona*) se tratan desde el conocimiento ontológico.

Por otra parte, el conocimiento experiencial es el que se desarrolla a partir la práctica, es decir, alude a cómo el docente puede tomar decisiones informadas no solo con base en la teoría, sino en distintos momentos de su práctica y la lectura de aulas diversas. Por último, tomando en cuenta que no se busca una homogenización de la práctica docente, sino que el profesor esté en capacidad de articular estos conocimientos para dar respuesta a las necesidades de su entorno, el conocimiento reflexivo-sintético es el que le permite al profesor desarrollar una manera de pensar acerca del rol profesional a la luz de un cuerpo de conocimientos, principios, propósitos y experiencias (Kincheloe, 2004).

El autor propone esta metodología, pues asegura que es poco frecuente que los docentes se cuestionen por qué piensan como lo hacen acerca de ellos mismos como profesores y de su papel en relación con su contexto social, político, económico e histórico en los momentos de su práctica profesional. Rara vez se indaga por las dinámicas que dan forma a la identidad y que generan toma de consciencia de quiénes son los profesores en estos contextos y cómo estos contribuyen a crear nuevas necesidades relacionadas con los conocimientos que se requieren en la formación; de ahí la importancia de una reflexión ontológica y epistemológica. En este orden de ideas, para Kincheloe (2004), la enseñanza es

epistemológica porque depende del, está fundamentada en, y constituye conocimiento (Munby & Russell, 1996, citados en Kincheloe, 2004).

La epistemología en el giro decolonial: la colonialidad del saber. Anteriormente se mencionó que el proyecto de Modernidad/Colonialidad elabora su argumentación con base en las tres dimensiones de la colonialidad: la colonialidad del poder, la colonialidad del ser y la colonialidad del saber. La dimensión de la colonialidad más analizada dentro del grupo es la del poder, sin embargo, esta no se puede separar de su dimensión ontológica (colonialidad del ser) y de su dimensión epistemológica (colonialidad del saber). Tal y como lo afirman Restrepo y Rojas (2010), en la "noción de colonialidad del saber [se] pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder" (p. 136), es decir, las maneras en las que el conocimiento distinto al occidental se considera subalterno o folklórico y ajeno al discurso experto. En primera instancia, esto supone el desconocimiento de la "producción intelectual indígena y afro" (Walsh, 2007, p. 104), pero como lo explica Grosfoguel (2006), este desconocimiento involucra a un sujeto subalterno colonial más amplio que incluye "el lado de la periferia, los trabajadores, las mujeres, los sujetos racializados/coloniales, los homosexuales y lesbianas y los movimientos anti sistémicos en el proceso de producción del conocimiento" (p. 38).

Un concepto fundamental en la colonialidad del saber es el eurocentrismo, es decir, la localización de Europa y sus referentes ideológicos como un modelo universal de "la historia, el conocimiento, la política, la estética y la forma de existencia" (Restrepo & Rojas, 2010, p. 135), a partir de la primera modernidad (Dussel, 2000). No obstante, Mignolo (2007) señala que "el eurocentrismo sólo surge cuando la historia particular de Europa (y, en la segunda mitad del siglo XX, la de Estados Unidos) y la formación subjetiva concomitante se promueven e imponen como un modelo universal" (p. 100). En otras palabras, si bien al inicio el modelo europeo se consideraba universal, en el mundo contemporáneo, este modelo universal es el estadounidense.

Al establecerse entonces el modelo europeo como universal, otras formas de conocimiento —u otras epistemes— pertenecientes a poblaciones no europeas se consideran pre- o no-modernas y son menospreciadas o invalidadas —o en los

casos que se consideran útiles son apropiadas por las maneras europeas/modernas de producción de conocimiento. En este sentido, Walsh (2005) asevera que la "colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y "científicas")" (p. 19). Por otro lado, Restrepo y Rojas (2010) hablan de una geopolítica del conocimiento, que es consecuencia de la colonialidad del saber, y explican que se ha llevado a cabo "la periferialización de unos lugares y la centrificación de otros" (pp. 140-141). Esto conlleva a la subordinación de conocimientos generados en lugares diferentes al Centro con el fin de dominarlos y explotarlos.

Finalmente, dentro del canon moderno, el conocimiento parte de una supuesta objetividad y neutralidad, lo que Restrepo y Rojas (2010) describen como un "no-lugar" y una "no-posicionalidad" (p. 141) en la producción del conocimiento que legitima su universalidad. Walsh (2007) asevera que en América Latina se reproduce un modelo de generación de conocimiento basado en supuestos como "(...) la universalidad, la neutralidad y el no lugar del conocimiento científico hegemónico y la superioridad del logocentrismo occidental como única racionalidad capaz de ordenar el mundo" (p. 103). En contraposición a esta colonialidad del saber, Restrepo y Rojas (2010) sugieren rechazar dos premisas fundantes del modelo eurocéntrico de producción de conocimiento: primero, la idea de que el conocimiento únicamente se produce en la academia; segundo, "los conceptos de racionalidad" que dan base a lo que se denomina "conocimiento experto" (p. 143).

La epistemología y los docentes de lengua extranjera. A partir de la descripción de la hegemonía imperante en el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, Kumaravadivelu (2014) propone una ruptura epistemológica en el campo de tal manera que la comunidad subalterna —para el caso los docentes de inglés de las periferias— puedan ejercer agencia y romper con la colonialidad del saber. Por eso, el autor convoca a los maestros locales a formular e implementar una gramática de la decolonialidad (Mignolo, 2010) debido a que son ellos quienes conocen y son sensibles a las condiciones locales. Esta gramática de la decolonialidad debe estar fundamentada en la ruptura con distintas dependencias del conocimiento producido en los países del Centro en distintos ámbitos, a saber:

en las industrias editoriales, en los métodos de enseñanza, en una noción de competencia cultural basada en un modelo de aculturación, en terminologías vacuas, y a nivel general, en la producción de conocimiento occidental.

Por otro lado, en lo que concierne a la investigación como manera de producir conocimiento, Kumaravadivelu (2014) sugiere superar los estudios que buscan demostrar que el profesor no-nativo enseña bien o aquellos que buscan establecer comparaciones acerca de la calidad de enseñanza entre de profesores nativos y no-nativos. También recomienda realizar investigaciones de tipo proactivo con miras a romper dependencias de los sistemas de conocimiento occidentales y a tomar en cuenta las necesidades particulares de los contextos de enseñanza y aprendizaje. Por último, y de gran importancia para este trabajo, el autor recomienda la reestructuración de los programas de formación de docentes para que los futuros profesores desarrollen el conocimiento, las habilidades y la disposición para convertirse en productores más que en consumidores de conocimiento.

Es aquí donde emerge la interculturalidad crítica como una posibilidad de configuración de una nueva episteme en el campo de la formación de docentes de inglés. Restrepo y Rojas (2010) explican que “la interculturalidad apunta a revertir los mecanismos que han subalternizado ciertos conocimientos marcándolos como folclore o étnicos en nombre de un conocimiento que se asume como universal” (p. 170). Cabe aclarar que el objetivo de la interculturalidad crítica no es fomentar un “autoctonismo latinoamericanista” en contraposición al “eurocentrismo” (p. 143) sino buscar poner en un diálogo las maneras de conocimiento canónicas con esas ‘otras’ formas de conocimiento que emergen de la diferencia colonial. Castro-Gómez (2007) explica que:

> No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo postfordista. (p. 90)

Finalmente, Walsh (2005) ve en la interculturalidad una opción de generar rupturas en la lógica hegemónica de producción de conocimiento y de establecer diálogos entre conocimientos subalternizados —de ahí los postulados comunes

entre la teoría poscolonial y la decolonial— para reconocer maneras de conocer subjetivas y situadas que permiten desafiar la condición subalterna creada históricamente. En consecuencia, la interculturalidad trasciende la noción de relación entre culturas para funcionar como una manera de visibilizar la existencia de múltiples formas de conocimiento y cómo estas tienen distintas valoraciones según la geopolítica del conocimiento y las personas que las producen.

A manera de resumen de la conceptualización hecha sobre la ontología y la epistemología dentro de esta indagación doctoral, en la Figura 1 se puede observar cómo el estudio parte de la definición filosófica general de lo que es la ontología y la epistemología, para luego identificarlas en la postura teórica del giro decolonial. A continuación, se indica cómo estos dos conceptos se ven en el área de interés de formación de docentes, para finalizar, con la especificidad de la formación de docentes de inglés como lengua extranjera. Para dar respuesta a esta problematización de la ontología y la epistemología, se propone una intersección entre la interculturalidad crítica, la ontología crítica y la meta-epistemología como una base para la formulación de criterios para la formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera.

Figura 1. Progresión teórica de la ontología y la epistemología en el estudio

MARCO METODOLÓGICO
CUALITATIVO CRÍTICO

BRICOLAJE

Estrategias investigativas de una variedad de disciplinas y tradiciones a medida que se necesitan en el contexto de la situación de investigación.

ETNOGRAFÍA CRÍTICA

Etnografía convencional con un propósito político. Un estilo más directo de pensar la relación entre conocimiento, sociedad y acción política.

PLANEACIÓN Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Metáfora de la 'cebolla'

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN

Encuestas
Entrevistas
Grupos de discusión
Análisis de huellas

3. Marco Metodológico

Esta sección da cuenta del marco metodológico utilizado para este estudio, el cual se desarrolla a partir de la descripción del paradigma cualitativo propuesta por Denzin y Lincoln (2012). Posteriormente se explica cómo se comprende el enfoque sociocrítico en esta investigación con base en la actualización de los postulados de la teoría crítica hecha por Kincheloe y McLaren (2012), y finalmente, se abordan diferentes características de la etnografía crítica como la estrategia metodológica utilizada para articular el análisis y la recolección de datos.

3.1. Paradigma Investigativo

Como se mencionó en la sección del planteamiento del problema, el objetivo principal de este trabajo doctoral es la construcción teórica de unos criterios ontológicos y epistemológicos fundamentados en la interculturalidad crítica que puedan orientar los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras, en especial, inglés. Siendo este el objetivo, se puede afirmar que el paradigma cualitativo es el más apropiado para el desarrollo de este trabajo, pues la investigación cualitativa es “una actividad situada que ubica al observador en el mundo [y] consiste en un conjunto de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 48). En este sentido, la perspectiva teórica desde el giro decolonial y la interculturalidad crítica sitúan al objeto de estudio y al investigador en un contexto específico: Latinoamérica y Colombia como espacios por explorar en relación con un nuevo modo de pensar acerca de la formación de docentes.

Por otra parte, y como se explica más adelante en el apartado de técnicas de recolección de datos, la indagación mediante las entrevistas a expertos locales y los grupos de discusión con profesores en formación tiene por fin la interpretación de los sentidos que le otorgan a lo que es la formación de docentes para la enseñanza de lenguas en Colombia y cómo esta puede transformarse y mejorarse mediante la implementación de nuevas visiones, en este caso, la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2005, 2007).

Creswell (2007) coincide con Denzin y Lincoln (2012) al describir el paradigma cualitativo como el estudio de problemas investigativos a partir de la indagación de los significados que los individuos o grupos le otorgan a un problema humano o social. En otras palabras, este es de naturaleza interpretativa y naturalista, puesto que busca comprender los contextos, las situaciones y las maneras cómo los participantes abordan un problema o una cuestión específica. Este autor también afirma que la investigación cualitativa se utiliza cuando se quiere empoderar a los participantes para que cuenten sus historias, emerjan sus voces si han sido silenciadas y se minimicen las relaciones de poder entre investigador y participantes.

Si bien a primera vista podría parecer que en este trabajo no existen voces silenciadas, después de lo planteado en el estado de la cuestión y en el marco teórico, se puede identificar a los docentes de inglés colombianos como subalternos debido a que su conocimiento requiere ser recuperado y valorado en la misma medida que aquel que se produce en los contextos hegemónicos tradicionales en la enseñanza de inglés como son Gran Bretaña y Estados Unidos. Es por esta misma razón por la que este trabajo doctoral involucra entrevistas con expertos locales regionales, quienes poseen un conocimiento más preciso de sus contextos y sus necesidades particulares.

Es pertinente aclarar que los cuatro académicos locales y el representante del MEN entrevistados solo dan cuenta parcialmente de lo que se podría considerar una visión local de los profesores de inglés en Colombia; en primera instancia, por ser un número reducido de docentes, y en segunda, porque su vinculación a un sistema hegemónico de comunicación del conocimiento —universidades y el Ministerio— hace que su conocimiento sea más visible en comparación con el de los docentes que se encuentran por fuera de dicho sistema, por ejemplo, aquellos en educación básica o media, en zonas rurales, o en entornos distintos de la academia. En consecuencia, en esta indagación doctoral se reconoce la naturaleza relativa de lo que aquí se denomina conocimiento local y de la imposibilidad de establecer generalizaciones a partir del mismo.

El paradigma cualitativo es el más apropiado para este estudio, dado que la construcción de unos criterios epistemológicos y ontológicos orientadores para la formación de docentes de lenguas extranjeras no puede surgir de la visión parcializada del investigador, así este se encuentre directamente vinculado con el campo, sino de una lectura amplia de los contextos locales y regionales, y de los sentidos que le otorgan los participantes a su labor como docentes de inglés. Esta postura concuerda con la meta-epistemología del sujeto conocido propuesta por Vasilachis de Gialdino (2006), quien considera que el proceso de conocimiento surge como resultado de una interacción cognitiva entre dos sujetos: el sujeto cognoscente (el investigador) y el sujeto conocido (el sujeto investigado). Esta meta-epistemología desplaza el centro de la investigación, ya que "recupera la posibilidad de que el sujeto conocido sea al mismo tiempo una parte activa en la construcción cooperativa del conocimiento y una presencia no oscurecida o negada, sino integralmente respetada en la transmisión de éste" (p. 52).

Del mismo modo en que Gadamer (2002) afirma que la formación es el "poder contemplar las cosas desde la posición del otro" (p. 123), Vasilachis de Gialdino (2006) indica que en esta meta-epistemología dos personas al identificarse como iguales en su capacidad de conocer mediante la interacción cognitiva se comunican para ampliar y profundizar su conocimiento del otro, así como el de sí mismos. Sin embargo, dicho conocimiento esta mediado por el posicionamiento de cada sujeto, que recurre a sus propias herramientas para interpretar al otro, es decir que:

> la interacción cognitiva que tiene lugar en el proceso de conocimiento se presenta mediada tanto del sujeto cognoscente como del sujeto conocido puesto que ninguno de los dos puede evitar recurrir al cúmulo de representaciones que caracterizan, definan y ubican a aquel con quien dialoga. El investigador apela a las teorías y el sujeto conocido recurre a nociones, representaciones e imágenes sociales a través de las que situará al investigador. (Vasilachis de Gialdino, 2006, pp. 53-54)

En conclusión, el desarrollo del conocimiento no se presenta de manera unívoca —del sujeto cognoscente acerca del sujeto conocido—, al contrario, este se da de una forma cooperativa, en la cual los dos sujetos se identifican como

iguales y construyen dicho conocimiento con igual participación, pero con contribuciones diferentes.

Dentro de la investigación cualitativa, el contexto y los participantes se conciben como ‘misteriosos’ (Holliday, 2007) porque, por una parte, el estudio solo se puede acercar a ellos superficialmente a través de la interpretación, y, por otra, al ser estudios de tipo abierto, se crean oportunidades que conducen al investigador a áreas de descubrimiento que pudieron no haber sido planeadas inicialmente. Este diseño emergente significa que el plan inicial no puede ser prescrito al detalle y que las etapas del proceso pueden cambiar después de que el investigador entra al campo y comienza a recolectar información. Marín (2012) reitera la flexibilidad de la investigación cualitativa en comparación con la cuantitativa al afirmar que “el uso de los métodos depende, en gran parte, del ingenio y la creatividad del autor” (p. 125), y que, por tal motivo, se podría asociar a una obra de arte.

Para Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa brinda el espacio para la implementación de múltiples prácticas interpretativas, lo que implica el uso de diferentes técnicas para la recolección de datos empíricos como “el estudio de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos y las producciones culturales y los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales” (p. 49). Estos autores sostienen que también se hace uso de “la semiótica, el análisis de relatos, contenidos y discursos (…) la etnografía, las entrevistas, el psicoanálisis, los estudios culturales, las encuestas, la observación participante, entre otros” (p. 55). Holliday (2007) afirma que no existe una categorización exacta en cuanto a las estrategias metodológicas que se pueden utilizar en investigación cualitativa, razón por la cual una interacción entre diferentes estrategias es válida. Este autor compara esta mezcla de elementos con mirar el mismo terreno desde la cima de diferentes montañas.

En la presente investigación, primero se utilizaron dos encuestas con el fin de realizar una caracterización poblacional; luego, se usaron grupos de discusión con el propósito de obtener la visión de los estudiantes de un programa de Licenciatura con respecto a su formación pedagógica y su comprensión de la

interculturalidad después de la intervención. Posteriormente, se realizaron entrevistas a expertos locales para dar cuenta de los significados que le otorgan a la formación docente, las necesidades que ven en el campo y su papel como investigadores y docentes en el área. Por último, se hizo una selección de documentos con el objetivo de hacer un rastreo de los discursos relacionados con la formación docente y una recuperación del acervo construido en distintos momentos por los académicos locales e internacionales referentes a este tema. Esta información se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 1

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Técnicas	Instrumento	Objetivos	Fuentes de datos
Encuesta de caracterización poblacional	Cuestionario	Obtener información demográfica de los participantes.	Estudiantes de los espacios académicos de Lenguaje, cultura e identidad, Comunicación intercultural y Pedagogía y segunda lengua
Encuesta diagnóstica tipo Likert	Cuestionario	Lograr una apreciación inicial de las percepciones de los participantes en relación con la interculturalidad crítica.	Estudiantes de los espacios académicos mencionados
Grupos de discusión después de la intervención pedagógica realizada en los espacios académicos de Lenguaje, cultura e identidad, Comunicación intercultural y Pedagogía y segunda lengua	Protocolo de preguntas	Establecer las maneras en las que la interculturalidad crítica puede implementarse en el aula con el fin de potenciar el discurso decolonizador emergente en los programas de formación inicial de docentes de lengua extranjera. Evidenciar las posibles transformaciones experimentadas por los participantes con base en la implementación de la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de un programa de formación inicial.	Estudiantes de los espacios académicos mencionados
Entrevistas	Protocolo de preguntas	Analizar las tensiones entre los distintos regímenes discursivos acerca de la formación del docente de lenguas extranjeras y su influencia en los programas de formación inicial.	Cuatro profesores de programas de licenciatura Representante de formación docente del Programa Colombia Bilingüe

Análisis de huellas	Documentos	Analizar las tensiones entre los distintos regímenes discursivos acerca de la formación del docente de lenguas extranjeras y su influencia en los programas de formación inicial.	Resolución 2041 acerca de lineamientos para Licenciaturas. Presentación de PowerPoint *Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés*. 2015-2025. Julio de 2014. Documento de formación docente del Proyecto COFE. Proyecto Educativo Institucional (PEI)– Programa de Licenciatura.

En conclusión, la investigación cualitativa está fundamentada en una posición filosófica interpretativa y se caracteriza por brindar una comprensión detallada de un fenómeno específico mediante el uso de técnicas que facilitan la generación de datos flexibles y sensibles al contexto social donde se producen. A partir de estos, se desarrollan y se describen temas que surgen después del análisis, que es usualmente textual. La interpretación que hace el investigador consiste en ampliar el significado de los hallazgos en explicaciones que buscan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto en el cual el fenómeno sucede (Creswell, 2008; Mason, 2012).

Estas características de la investigación cualitativa indican que el enfoque sociocrítico es el que puede contribuir a orientar este trabajo doctoral, precisamente, por la preocupación por los participantes y sus contextos históricos, sociales y culturales, así como por la oportunidad que tiene el investigador de reconocer su posición como sujeto frente al fenómeno estudiado. A continuación, se describe cómo se entiende el enfoque sociocrítico dentro de este estudio en mayor detalle.

3.2. Enfoque Sociocrítico

El desarrollo de esta sección parte de las descripciones del enfoque sociocrítico propuestas por Creswell (2007) y Morrow y Brown (1994). Luego se toma como base el replanteamiento de la teoría crítica y de la investigación cualitativa hecho por Kincheloe y McLaren (2012), dentro del *Manual de Investigación Cualitativa*, coordinado por Denzin y Lincoln (2012), para así dar respuesta a lo que se entiende por crítico dentro de este trabajo doctoral.

Según Guba (1990), el enfoque es un conjunto básico de creencias que guían la acción. El conjunto de creencias que guía este trabajo está delimitado por el enfoque sociocrítico, ya que, como lo explica el autor citado, este permite estudiar de manera científica las instituciones y sus cambios por medio de la interpretación de los significados que los participantes le otorgan a la vida social. Además, para Creswell (2007), este enfoque proporciona medios para analizar los problemas históricos de la alienación, la dominación y las luchas sociales, y realizar una crítica de la sociedad y la visualización de nuevas posibilidades.

El objetivo primordial del enfoque sociocrítico es la teorización social entendida como el deseo de comprender y —en algunas ocasiones— transformar, a través de una reflexión sobre las prácticas, los órdenes que subyacen a la vida social, es decir, las relaciones sistémicas que constituyen la sociedad. Para lograr este fin, el investigador puede hacer uso de un estudio de caso intensivo, un estudio que involucre un número reducido de casos históricamente comparables de actores, mediaciones o sistemas específicos o recuentos etnográficos, taxonomías o modelos formales (Morrow & Brown, 1994). Es importante reconocer que los enfoques han experimentado transformaciones debido a los cambios sociales, las reflexiones y las experiencias de los investigadores durante la realización de sus indagaciones y el sociocrítico no ha sido la excepción.

Kincheloe y McLaren (2012) reconocen cuán difícil es definir la teoría crítica por varias razones. En primera instancia, existen muchas teorías críticas dentro de las que se pueden mencionar: (1) la tradición neomarxista de la Escuela de Frankfurt basada en los trabajos de Horkheimer, Adorno y Marcuse, entre otros, cuyo fin primordial es la transformación social; (2) la arqueología-genealogía de Foucault, cuyo propósito radica en la reconstrucción de memorias históricas de fenómenos que contribuyen a una comprensión hegemónica del mundo; (3) la deconstrucción postestructuralista de Derrida como estrategia interpretativa en la que el mundo está compuesto por una multiplicidad de textos que se pueden decodificar para dar cuenta de sus significados ocultos; y (4) otras corrientes críticas asociadas con los estudios culturales y la pedagogía crítica en las que se desafían las certezas de la

ciencia moderna basada en las relaciones de causalidad y la racionalidad (Steinberg, 2015).

En segunda instancia, la teoría crítica se encuentra en constante evolución y, en tercera, la teoría crítica renuncia a la especificidad en aras de no generar desacuerdos entre los teóricos que se afilian a este enfoque ni de contribuir a la prescripción de creencias sociopolíticas y epistemológicas. Pese a estas dificultades, Kincheloe y McLaren (2012) proponen "una 'toma' idiosincrática de la naturaleza de la teoría crítica y la investigación crítica en la primera década del siglo XXI" (p. 241), de la cual se seleccionan algunos postulados que guían el desarrollo de este trabajo.

a. La naturaleza del investigador. Dentro de la reconceptualización de la teoría crítica propuesta por estos autores, el investigador crítico es un intelectual interesado en utilizar su trabajo como una forma de crítica social y cuya premisa es que todo pensamiento está mediado por relaciones de poder construidas histórica y socialmente. Es decir que no se puede atribuir una supuesta objetividad a la investigación porque "los hechos nunca pueden aislarse del dominio de los valores ni ser extraídos de alguna forma de inscripción ideológica" (Kincheloe & McLaren, 2012, p. 243). Este postulado coincide con la crítica que le hace el giro decolonial a la superioridad epistémica que se le otorga al 'conocimiento occidental' con su pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad invisibilizando formas de producir conocimiento distintas como las indígenas o afro, y para el caso específico de esta investigación, las diferencias que se establecen entre el conocimiento recibido (Wallace, 1991) acerca de la enseñanza de inglés en comparación con aquel conocimiento que poseen y construyen los maestros locales de inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, el propósito del investigador no se limita a la descripción y la interpretación de la realidad, puesto que este concibe su trabajo como el posible inicio de una acción política y, como tal, trata de "tomar conciencia de los imperativos ideológicos y las presuposiciones epistemológicas que guían su investigación y sus propias afirmaciones de referencias subjetivas, intersubjetivas y normativas" (Kincheloe & McLaren, 2012, p. 245). A pesar de que no se podría afirmar que una

indagación doctoral en sí misma constituye o se convierte necesariamente en una acción política, era interés del investigador explorar formas en las que una perspectiva teórica del giro decolonial y la interculturalidad crítica podrían implementarse de una manera práctica con el fin de iniciar procesos de conciencia crítica (Freire, 1970) en los profesores en formación.

Esta preocupación por establecer una conexión entre la teoría y la práctica surge también de la formación del investigador en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la cual prevalece la investigación-acción como método que prioriza la praxis y la toma de consciencia (S. Grundy, 1987; Kemmis & McTaggart, 1988; Kincheloe, 2003; McIntyre, 2000). Por este motivo, esta investigación no se detiene en la descripción del fenómeno, sino que involucra una intervención pedagógica que podría considerarse una instancia de acción política en el área de influencia del profesor-investigador.

En relación con el campo de la formación inicial de docentes de lengua extranjera y la enseñanza de inglés en sí misma, Kubota y Lin (2006) explican que, los teóricos críticos han tratado de exponer la influencia que tiene el mito del hablante nativo en las prácticas de contratación y en la representación que tienen los estudiantes acerca del hablante ideal de inglés. Sin embargo, no se ha prestado suficiente atención a la racialización de estos hablantes en esta discusión del hablante nativo vs. el hablante no-nativo; en especial, cuando el concepto de hablante nativo se equipara con la raza blanca y al hablante no-nativo con otras razas, lo que explica la discriminación en contra de profesionales no-nativos que pertenecen a otras razas.

Cabe recordar que dentro del giro decolonial se busca recuperar el saber y las formas de conocer locales, pero, como se mencionó anteriormente, no se trata de reivindicar algún tipo de provincialismo o localismo, en el cual lo que es eurocéntrico no tiene cabida. Al contrario, la interculturalidad crítica busca poner en diálogo —con el mismo valor— los conocimientos locales con aquellos de origen europeo. De igual modo, la interculturalidad crítica permite abordar los *loci* de enunciación de ese conocimiento y cómo estos influyen en su posible validación o invalidación. Para el caso de este estudio doctoral, el análisis de la validez del

conocimiento del profesor no-nativo de inglés, de los materiales que diseña, de la metodología que usa y de la manera cómo habla la lengua extranjera hacen parte tanto de la tradición crítica como de la decolonial.

La selección del giro decolonial y la interculturalidad crítica como marco teórico no solo es innovador en el campo de la formación de docentes de lenguas extranjeras, sino que determina una postura ideológica frente a esta como un fenómeno por investigar, y brinda una guía para la toma de decisiones de orden metodológico como el diseño y la administración de los instrumentos. Steinberg (2015) argumenta que el investigador crítico es capaz de mediar entre la variedad de técnicas de recolección de datos y los múltiples enfoques teóricos interpretativos como el feminismo, los estudios culturales, el constructivismo social y la teoría crítica, entre muchos otros.

La autora sostiene que el logro de los objetivos del investigador yace, en gran medida, en la comprensión teórica que este tenga de la tradición crítica y de su destreza para observar cómo su posicionamiento (raza, clase, género) influye en su manera de ver el fenómeno. Como resultado, el investigador abandona el ideal positivista de la objetividad y se enfoca en los valores que le guían durante el desarrollo del estudio. Los trayectos de formación del investigador en el área de los estudios culturales británicos y en un intento previo de formación doctoral en ciencias humanas y sociales influyen en esta comprensión de los fenómenos de una manera holística y en la decisión metodológica de abordar dichos fenómenos desde aproximaciones teóricas y metodológicas interdisciplinares.

b. Crítica a la racionalidad instrumental o técnica. En el enfoque sociocrítico, la racionalidad técnica se ve como una forma de alienación en la que se priorizan los medios sobre los fines, en otros términos, existe un énfasis primordial en el método y la eficiencia más que en el propósito, lo que limita sus temas al “cómo” en vez de al “por qué”. Este trabajo doctoral hace una crítica a la racionalidad técnica presente en la formación de docentes de lenguas extranjeras porque muchas veces se cree que los procedimientos didácticos estandarizados constituyen buenas prácticas docentes y se ignoran los procesos de reflexión que el docente debe realizar para comprender el cómo y por qué se toman ciertas decisiones en aula.

Este aspecto crítico de la investigación surge de la participación del investigador en entrenamientos brindados por entidades de cooperación internacional, como el Consejo Británico, en los que existe una percepción subyacente del conocimiento que los docentes locales han construido como deficitario o incompleto. Por ende, se les entrena en el uso de procedimientos estándar para 'enseñar inglés', sin tomar en cuenta los contextos ni los recorridos de formación de los profesores que se van a capacitar (González, 2009; 2010).

Kincheloe y McLaren (2012) también evidencian esta crítica a la racionalidad instrumental con respecto a los procesos investigativos. Según estos autores, parece haber una preocupación exagerada por los métodos, las técnicas y la eficiencia en lugar de una reflexión acerca de los propósitos humanistas de la investigación. Desde una postura decolonial, Kaltmeier (2012) problematiza cómo los métodos de acumulación del conocimiento sobre el Otro con base en clasificaciones y mediciones —aspectos técnicos— eran elementos importantes de los proyectos coloniales y, debido a esta naturaleza colonial, partían de una visión etnocéntrica del conocimiento que construía al Otro como inferior.

Una visión decolonial de la investigación busca prevenir situaciones de explotación al desarrollar una relación más equitativa con los participantes, luego la investigación ya no se trata de "hablar sobre el otro, ni de una manera advocatoria para el otro" sino de un "intercambio horizontal y recíproco" con el otro (Corona & Kaltmeier, 2012, pp. 11-12). Esto coincide con el llamado que Kumaravadivelu (2014) les hace a quienes realizan investigación en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: impedir el desarrollo de estudios que se enfoquen en la comparación de las destrezas de profesores nativos y no-nativos o en la verificación de que la comunidad subalterna (profesores no-nativos) 'puede enseñar bien'.

En este mismo orden de ideas, Vasilachis de Gialdino (2006) indica que la decisión del investigador o sujeto cognoscente de enfocarse en los rasgos que comparte con el sujeto conocido o en aquellos que le diferencian durante la interacción cognitiva debería estar guiada por su intención "de transformar o mantener el modelo vigente de sociedad o [de] si busca modificar o conservar su posición en ella" (p. 55). Este compromiso ético también orienta la selección de la

etnografía crítica, cuya tarea principal es cuestionar el condicionamiento social y cultural de la actividad humana y las estructuras sociopolíticas que prevalecen.

Por último, la práctica del *bricolaje* parte de una actitud ética y epistemológica que permite reconocer la complejidad del mundo y las complicaciones del poder; en consecuencia, para comprender el fenómeno de la formación inicial de docentes en todas sus dimensiones, el *bricolaje* sirvió como la base teórica para fundamentar el uso de distintas técnicas como encuestas, análisis de huellas, grupos de discusión y entrevistas. El *bricolaje* en conjunto con la etnografía crítica permite asegurar que múltiples lecturas creen nuevos diálogos y discursos y abran nuevas posibilidades. Además, se convierte en un movimiento contra-colonial en el que se cuestiona la universalidad y globalidad de los conocimientos y de las formas de conocer (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 2011).

c. La inmanencia de la crítica. La inmanencia se comprende como el 'debería ser' en contraste con lo que 'es'. Según Kincheloe y McLaren (2012), los investigadores deben ir más allá de la contemplación para incentivar y, si es posible, ejecutar una reforma social concreta. La inmanencia también significa superar el egocentrismo y el etnocentrismo con miras a fomentar nuevas formas de relación entre diversos pueblos. En este sentido, se pueden establecer vínculos con la interculturalidad crítica como proyecto político y epistémico decolonizador, del cual se espera una propuesta alternativa de civilización y sociedad en la que se busca reconocer que el ser y el saber de otras comunidades es igualmente valioso que el ser y el saber hegemónico. Como lo afirman los autores citados, "la inmanencia en el contexto de la investigación cualitativa supone el uso de la sabiduría humana en el proceso de crear un mundo mejor y más justo, con menos sufrimiento y más satisfacción individual" (p. 251).

De la misma manera, Vasilachis de Gialdino (2006) explica que, dentro de la ética del paradigma cualitativo, el investigador examina si el conocimiento que posee y construye contribuye a reproducir las jerarquías, relaciones y exclusiones sociales existentes o si, por el contrario, este conocimiento tiene por objeto hacer visibles todas las formas de opresión que vulneren el principio de igualdad. Para una decolonización del campo de la enseñanza de inglés y la formación de sus

docentes, la investigación debe convertirse en un conjunto de acciones colectivas, concertadas y coordinadas que sacudan los cimientos de las estructuras hegemónicas de poder y que inciten a la comunidad subalterna a tomar acción frente a estas.

d. El cuestionamiento a la ideología. En el contexto de la teoría crítica, la hegemonía ideológica se refiere a "las formas culturales, los significados, los rituales y las representaciones que producen consentimiento al *statu quo* y a los lugares particulares de los individuos dentro de él" (Kincheloe & McLaren, 2012, p. 253). Sin embargo, esta construcción de la ideología no siempre está relacionada con la 'propaganda', como la propondría Althusser (1970); el investigador crítico busca evidenciar formas más sutiles de dominación que son ambiguas en muchos casos o que se asumen como parte del 'sentido común'. Además, los sujetos no se conciben como víctimas pasivas de la ideología, sino que se busca develar formas de resistencia que los individuos agencian frente a las hegemonías ideológicas.

En el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, en algunas ocasiones se toman decisiones a partir de regímenes de verdad que han sido construidos a lo largo de la historia. Los juicios que constituyen este régimen de verdad podrían ser algunas de las falacias propuestas por Phillipson (1992) en torno a la enseñanza del inglés. Por ejemplo, en la falacia monolingüe se considera que el aprendizaje del inglés se puede lograr utilizando el inglés como único medio de instrucción, lo que supone el desaprovechamiento de la lengua materna y de la traducción como estrategias de aprendizaje. De igual modo, esta falacia se entrelaza con la del bilingüismo substractivo, en la que se afirma que, si se usan demasiado otras lenguas, los estándares en inglés pueden verse afectados. Estas dos falacias evocan el pasado colonial en el que se prohibía el uso de las lenguas nativas en aras de fomentar el aprendizaje de la lengua del colonizador, como el lenguaje del imperio.

Otra de las falacias que se ha mantenido a lo largo del tiempo es la noción de que el profesor ideal de inglés debe ser un hablante nativo. Este prejuicio pone en desventaja a los profesores de inglés no-nativos quienes representan el mejor modelo de lo que es un sujeto bilingüe, sin contar la racialización que conlleva esta

distinción entre hablantes nativos y no-nativos. Así mismo, en el campo de la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras, González (2012) asegura que ciertos discursos presentes en las políticas lingüísticas ignoran el trabajo que realizan los académicos locales y favorecen a las comunidades que utilizan el inglés como lengua materna porque creen que estas tienen el poder de mejorar nuestro sistema educativo y que, por consiguiente, sus modelos son los que se deberían imitar. Por ejemplo, menciona la autora cómo los representantes gubernamentales de la política defienden la validez de los exámenes, el modelo de entrenamiento y las certificaciones por haber sido implementados a nivel global y por estar respaldados por la tradición del Consejo Británico (González, 2015).

e. La problematización del poder lingüístico o discursivo. Para los teóricos críticos es prioritario reconocer que el lenguaje no es neutral ni objetivo y que las descripciones lingüísticas no son descripciones de la realidad, sino una manera de construir el mundo mediante formaciones discursivas (Foucault, 1998, 2007) que contribuyen a su regulación y dominación. Kincheloe y McLaren (2012) utilizan el contexto educativo para ejemplificar cómo el lenguaje como discurso contribuye a la regulación: “en un contexto educativo, (…) los discursos legitimados de poder dicen a los educadores, con insidia, qué libros pueden leer los alumnos, qué métodos de enseñanza se pueden utilizar y qué sistemas de creencia y visiones del éxito pueden enseñarse” (p. 253).

La experiencia como profesor en tres programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras – uno público y dos privados – generó en el investigador un cuestionamiento por la constante etiqueta otorgada a las Licenciaturas, sus aspirantes y estudiantes egresados como deficitarios a través de informes de investigación y medios de comunicación masiva. Por este motivo, este trabajo doctoral involucra un rastreo de las formaciones discursivas sobre la formación de docentes con el fin de analizar las relaciones entre las discursividades locales y los saberes eruditos que favorecen una constitución histórica de las tensiones existentes entre los dos.

Esta indagación doctoral se localiza dentro del giro decolonial, no obstante, posturas teóricas como el post-estructuralismo contribuyen a brindar profundidad al

trabajo en su aproximación al lenguaje, específicamente a los discursos como constituyentes de una realidad. Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) sostienen que en el giro decolonial se reconoce la interrelación entre el lenguaje y la cultura, y que como lo indican A. Escobar (1999) y Mignolo (1995), el lenguaje "sobredetermina no sólo la economía sino la realidad social en su conjunto"; por esto, es importante considerar las formas en las que "los discursos raciales organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas" (p. 16). Ambas posturas teóricas le otorgan gran relevancia a la historia y cómo esta influye tanto en los discursos como en los individuos y sus posibilidades de agencia. Finalmente, para estas corrientes, la sociedad no es el punto de partida del análisis investigativo, sino el punto de llegada, es decir, buscan dar cuenta de por qué la sociedad y los individuos son, piensan y actúan de determinadas maneras en un momento particular.

En cuanto a las posibles digresiones entre las dos posturas teóricas, existen autores decoloniales, como Grosfoguel (2006), que se desvinculan del post-estructuralismo por su visión eurocéntrica y por el vínculo que perciben con la colonialidad del saber. Sin embargo, Restrepo y Rojas (2010) afirman que algunos autores del giro decolonial "están más influenciados por el giro discursivo de lo que quisieran reconocer o pueden vislumbrar" (p. 26). Por estas razones, se pueden establecer conexiones entre aspectos de la teoría crítica, el post-estructuralismo y el giro decolonial en términos de la importancia de la historia en la comprensión de los fenómenos y su influencia en la identidad y consciencia humanas. Adicionalmente, las posturas teóricas mencionadas buscan subvertir las ideas de infalibilidad y neutralidad de la ciencia, ya que esta hace parte de un discurso que se produce históricamente. En este sentido, el giro decolonial también cuestiona la unicidad del modo occidental de conocer y busca recuperar otras formas de conocimiento que fueron invisibilizadas.

f. Las relaciones entre cultura, poder y dominación como un centro de interés. La cultura dentro de la teoría crítica se concibe como un espacio de lucha por el poder entre grupos dominantes y subordinados por la producción y transmisión de conocimiento. Así mismo, se reconoce que las culturas poseen distintos sistemas

de significado que emergen de formas de conocimiento diversas producidas en sus ámbitos específicos y que, con el advenimiento de los medios de comunicación masiva, se producen nuevas formas de cultura y de dominación cultural.

Esta renovada importancia de los medios hace que el éxito de una investigación cultural contrahegemónica radique en poder vincular las representaciones hechas por los medios con el poder y la economía política, y en resaltar los efectos de estas representaciones en los individuos y sus concepciones de marcadores identitarios como las razas, los géneros, los sexos y las clases sociales. En este sentido, este trabajo busca usar los medios como una estrategia pedagógica que permite transmitir los aportes teóricos presentes en los estudios culturales de una manera más sencilla, y ejemplificar las representaciones hegemónicas que mantienen inequidades en las sociedades contemporáneas, como lo propone Hooks (1997) en entrevista con Jhally.

Por otro lado, al aproximarse a la interculturalidad crítica como un posible criterio formador de docentes, se busca desplazar la tradición de la enseñanza de la cultura superficial enfocada en las comidas, el folklore, la moda y los festivales (Kramsch, 1991) por una comprensión de la cultura en una dinámica más amplia. Una que, primero, no idealiza ni sataniza la cultura de la lengua meta (estadounidense o británica), sino que la ve en sus múltiples dimensiones y piensa en la multiplicidad de culturas no solo en las asociadas a las lenguas extranjeras que hacen parte de la formación. Segundo, una que busca fomentar en los futuros docentes el reconocimiento y el aprecio de las manifestaciones culturales locales; y tercero, una que puede entender la cultura como un espacio de lucha de poderes, que se manifiesta en prácticas materiales concretas como el racismo, el sexismo, el heterosexismo y el clasismo.

g. Por último, los autores resaltan la importancia de la pedagogía cultural en la teoría crítica. La pedagogía cultural se entiende como “las formas en las que los agentes culturales en particular producen formas hegemónicas de ver” (Kincheloe & McLaren, 2012, p. 256). Esto implica la problematización de los medios de comunicación como nuevos ‘educadores’ que contribuyen a la construcción de representaciones y de sentidos hegemónicos, los cuales deben ser cuestionados

mediante una literacidad del poder (Kincheloe, 2004). Es por esta razón por la que un componente importante de la intervención pedagógica hacía uso de la literacidad critica de medios para realizar un análisis crítico de estos textos.

La literacidad crítica de medios permite observar la materialidad de la cultura como un espacio de lucha de poderes a partir de un cuestionamiento acerca de quién construye los textos, cuyas representaciones son dominantes en una cultura particular en un momento específico; cómo los lectores llegan a convertirse en cómplices de las ideologías persuasivas de los textos, y los intereses de quién se favorecen con tales representaciones y tales lecturas (Morgan, 1997). La literacidad crítica de medios permite analizar las raíces y el impacto actual de las distintas fuerzas de dominación, interrogar formas inequitativas de ciudadanía y explorar memorias históricas en disputa. Si se comprende que la colonialidad es un fenómeno racializado, engenerizado y geosituado, se puede observar que esta se manifiesta en las representaciones hegemónicas que se hacen sobre ciertas razas, grupos étnicos, minorías sexuales o géneros.

Semali y Kincheloe (1999) argumentan que el conocimiento indígena posee potencial para convertirse en un recurso de transformación social. En su estudio, los autores afirman que los investigadores críticos deberían analizar esos conocimientos para comprender las emociones, sensibilidades y epistemologías distintas a la producción de conocimiento occidental. Así mismo, Kincheloe y McLaren (2012) sugieren que “los grupos periféricos dominados por la mirada eurocéntrica condescendiente pueden acercarse más a los límites del respeto y los objetos ‘clasificados’ de investigación y potencialmente adquieren las características de ser sujeto” (p. 260). El concepto de interculturalidad crítica propuesto en este trabajo se origina en los movimientos sociales afros e indígenas de América Latina y se explora su potencial para la transformación en el ámbito del desarrollo profesional de docentes de inglés.

Otro aspecto vinculado con la crítica que vale la pena resaltar es el propuesto por Denzin (2003) que ve la investigación de naturaleza crítica como una manera de crear espacios para un ejercicio de la ciudadanía democrática y un diálogo transformador. Esta perspectiva tiene gran relevancia para el contexto colombiano

debido a las transiciones que está experimentando el país. El 2 de octubre de 2016 se llevó a cabo un plebiscito para la firma de un acuerdo de paz, en el que hubo un alto grado de abstención, una gran polarización entre la población y un resultado negativo causado en gran medida por un liderazgo manipulador de algunos sectores, lo cual genera dudas sobre la existencia de una ciudadanía informada. A pesar de estos inconvenientes, Colombia está transitando a una situación de postconflicto en la que la interacción con diferentes actores, la prevención y resolución de conflictos y la comunicación asertiva son de gran importancia. De modo que es necesario retomar la inmanencia de la crítica, cuyo enfoque es "la mejora de la condición humana, el desarrollo de la comunidad y el fortalecimiento de los ecosistemas en los que operan las personas y las comunidades" (Kincheloe & McLaren, 2012, p. 261).

Después de hacer este recorrido de los postulados de la crítica que orientan este trabajo, se aborda en detalle el diseño de la investigación. No obstante, este diseño está vinculado con un elemento más en la reconceptualización de la teoría crítica, hecha por los autores mencionados, relacionado con el método de investigación: el *bricolaje*. Este término desarrollado por Denzin y Lincoln (2012), siguiendo a Lévi-Strauss, se define como el uso de las herramientas disponibles para realizar una tarea. En términos metodológicos, el *bricolaje* no solo implica emplear distintas estrategias necesarias en el contexto de la investigación sino también involucra autoconciencia y conocimiento de los contextos que ayudan a mantener la coherencia teórica y cierto grado de innovación en las formas de conocer. Por tanto, a medida que el investigador hace explícitas sus decisiones en términos metodológicos y las justifica, "el bricolaje destaca la relación entre las formas de ver de un investigador y la ubicación social de su historia personal" (Kincheloe & McLaren, 2012, p. 264).

Para el caso de esta indagación doctoral, las decisiones teóricas y metodológicas están orientadas por la historia personal y los trayectos del investigador como egresado de, y luego como profesor de programas de Licenciatura en lenguas extranjeras; por su formación en el campo de la lingüística aplicada y los estudios culturales, y por las experiencias de capacitación con

entidades de cooperación internacional. Estos recorridos le permiten al investigador construir sus métodos de manera activa con los elementos que tiene a mano, en lugar de tratar de aplicar métodos supuestamente 'correctos' y 'universales'. Por ende, toma consciencia de las diversas opciones presentes en la 'caja de herramientas' para ser utilizadas según el objeto de indagación que le preocupa. En este punto, se puede ver una coincidencia con las posturas de Denzin y Lincoln (2012) y Holliday (2007), explicadas en la sección del paradigma cualitativo.

Como se indicó en la Tabla 1, acerca de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se combinaron técnicas de naturaleza cuantitativa como las encuestas con técnicas más cualitativas como las entrevistas, los grupos de discusión y el análisis de huellas; es decir, se hizo una selección de las opciones metodológicas viables dentro del *bricolaje* con el fin de abordar el fenómeno desde distintos ángulos. Esta indagación doctoral también toma como aproximación teórica el giro decolonial, dentro del cual se cuestiona la supuesta objetividad, neutralidad y universalidad del conocimiento occidental basado en el paradigma positivista.

El *bricolaje*, por su parte, considera cualquier objeto de indagación inseparable de su contexto, del lenguaje que se utiliza para describirlo, de su historicidad y de las interpretaciones que se han hecho de él (Morawski, 1997, citado en Kincheloe, 2001). Por este motivo, en este trabajo se incluye un análisis de huellas (Giroux & Tremblay, 2004), que se aproxima a la ubicación contextual e histórica de la formación de docentes como fenómeno. Kincheloe (2001) sostiene que los investigadores que se describen a sí mismos como *bricoleurs* no abordan la investigación de la manera tradicional en la que se aceptan las convenciones de la disciplina específica tanto en la forma de producir conocimiento como en las formas de ver un aspecto particular del mundo. De ahí que en este trabajo se cuestionen las convenciones que se convirtieron en parte del 'sentido común' en la tradición de ser profesor de inglés.

Finalmente, Castro-Gómez (2007) afirma que la decolonización de la universidad implica "reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar

como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento" (p. 89). En este sentido, es claro que esta indagación tiene un posicionamiento político que orienta el enfoque teórico, la aproximación metodológica y el análisis de la información.

3.3. Etnografía Crítica como Diseño Investigativo

Definición y características. Tomando en cuenta la descripción del objeto de estudio —la formación de docentes de inglés— desde su naturaleza política y el lente decolonial como la aproximación teórica frente al problema, la etnografía crítica surge como una de las mejores opciones para llevar a cabo el proceso investigativo. A continuación, se describen las características y la fundamentación de este diseño con base en sus principales teóricos: Anderson (1989), Madison (2012) y Thomas (1993).

Para Thomas (1993), la etnografía crítica es una etnografía convencional con un propósito político, es decir, explica el autor, una manera de aplicar una visión subversiva del mundo a la lógica convencional de la indagación cultural. La etnografía crítica ofrece un estilo más directo de pensar la relación entre conocimiento, sociedad y acción política. Con base en la discusión previa, referente a la interculturalidad crítica como proyecto decolonizador en aras de la construcción de un nuevo proyecto de empoderamiento y reconocimiento de formas alternativas de ser y saber, se reafirma la coherencia entre la selección de este diseño metodológico y el propósito de este trabajo doctoral.

El objetivo de la etnografía crítica según Anderson (1989) es liberar a los individuos de las fuentes de dominación y represión. Por esto, los investigadores que optan por la etnografía crítica asumen una postura en la cual buscan desarrollar investigaciones que den cuenta de la relación dialéctica existente entre las limitaciones que las estructuras sociales ejercen sobre los humanos y la relativa autonomía que los mismos pueden lograr mediante la agencia. Si bien sería muy ambicioso pensar que un trabajo de investigación por sí solo puede llevar a la emancipación de los sujetos, sí puede contribuir a dos propósitos. Primero, los participantes pueden tomar conciencia de las dinámicas de las estructuras sociales

y el efecto en su entorno, por ejemplo, cómo el género, la raza, la orientación sexual y la clase social influyen en su labor como maestros. Segundo, los investigadores pueden desarrollar un programa de indagación, cuyos temas sean las distintas posibilidades de influencia del giro decolonial y de la interculturalidad crítica en el ámbito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia.

En esta misma línea de pensamiento, Madison (2012) afirma que el etnógrafo crítico tiene como meta explorar debajo de las superficies, cuestionar el *statu quo*, la neutralidad y los fenómenos que se dan por hecho para develar las operaciones de poder y control que no son observables a primera vista. En esto coincide con Thomas (1993), quien afirma que los investigadores que utilizan este diseño describen, analizan y abren para el escrutinio agendas ocultas, centros de poder y suposiciones que inhiben, reprimen y constriñen. Estos postulados hacen eco de la discusión de Kumaravadivelu (2014) concerniente a la necesidad de una opción decolonial en la enseñanza de inglés lengua extranjera debido al posicionamiento de los docentes de inglés de las periferias como intelectuales subalternos y en la cual cuestiona supuestos que hacen parte del sentido común en este campo.

Madison (2012) señala tres características importantes a la etnografía crítica: el posicionamiento, el diálogo con el Otro y el vínculo entre teoría y método. El posicionamiento se refiere a la reflexión que debe hacer el investigador sobre el ejercicio de dominación que se lleva a cabo al estudiar y representar a un grupo de individuos y sus situaciones. Por consiguiente, en el desarrollo de una etnografía crítica, es primordial que el investigador cuestione cuáles son los beneficios, quiénes son los beneficiarios del estudio, quién autoriza las representaciones hechas en este y qué tantas transformaciones se pueden derivar de las intervenciones incorporadas en el trabajo.

Estos interrogantes se hacen aún más relevantes cuando el investigador hace parte de la comunidad con la que trabaja y ha sentido la marginación o los efectos del poder en su vida; lo que quiere decir que el etnógrafo debe ser consciente de qué tanto influye su experiencia de vida dentro de ese grupo en la investigación que lleva a cabo. En el contexto específico de este estudio, el investigador fue al mismo tiempo el docente de los grupos con los cuales trabajó

durante año y medio en distintos espacios académicos, características que influyeron en el desarrollo del estudio y que se mencionan en el apartado de técnicas de recolección de datos.

Con el propósito de buscar una solución al dilema del beneficio y los beneficiarios de este tipo de estudios, Lather (1993) desarrolló la noción de validez catalítica. Esta se entiende como el grado en el cual la investigación mueve a aquellos a los que estudia a entender el mundo y la manera en que este funciona con el fin de transformarlo (Kincheloe & McLaren, 2005). En otros términos, aunque la etnografía crítica busca llegar a la transformación de las situaciones de inequidad de aquellos que investiga, el hecho de lograr una toma de conciencia y autodirección en dichas poblaciones ya le otorga validez a la investigación. En este sentido, la tercera sub-pregunta que orienta este trabajo —*¿Qué posibles cambios incita en los participantes la implementación de la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de un programa de formación inicial?*— apunta específicamente a este aspecto de la toma de conciencia que se desarrolló en los participantes con posterioridad a la intervención en el aula.

Con respecto al diálogo y a la conciencia del Otro en la etnografía crítica, se debe comprender que el Otro no es estático, sino que es cambiante en el contexto, y por tal motivo, el diálogo debe funcionar como un mecanismo intersubjetivo para apreciar esos cambios y temporalidades del Otro al que el investigador se aproxima. Adicionalmente, Madison (2012) sostiene que la etnografía crítica es polifónica porque es una reunión de múltiples partes en un encuentro con y entre los Otros, en el cual hay una negociación y un diálogo hacia construcciones de significado que hacen una diferencia en el mundo del Otro. Este diálogo no es finito, pues las conversaciones entre el investigador y el Otro se mantienen continuas, abiertas y recíprocas con el objetivo de enriquecer los significados mediante las relaciones dialécticas entre opuestos como la diferencia y la unidad, el acuerdo y el desacuerdo, la separación y la unión (Madison, 2012). Dentro de esta investigación, se trató de dar voz a distintos miembros involucrados en el fenómeno bajo estudio: estudiantes de un programa de Licenciatura, investigadores locales expertos en el

área y los discursos tradicionales relacionados con la formación de docentes de inglés.

Finalmente, la última característica de la etnografía crítica se refiere a la relación entre teoría y método, la parte práctica de la teoría crítica (Kincheloe & McLaren, 2005). La teoría se considera una manera de interpretar la acción social, es decir que esta guía la selección del método. Madison (2012) afirma que la teoría está vinculada a los métodos y estos a los escenarios que se estudian, pero que la selección del método está mediada por los propósitos del investigador, las preguntas orientadoras, la teoría y el contexto en el que se va a realizar el estudio. Los etnógrafos, explica esta autora, emplean la teoría con varios propósitos dentro de los cuales se hallan: develar las dinámicas de poder en toda su ubicuidad y magnitud, así como las ambigüedades ocultas por el sentido común; guiar los juicios y las valoraciones que surgen del descontento del investigador; estar atento a las expresiones críticas que surgen dentro de las distintas comunidades en relación con sus sistemas simbólicos; brindar herramientas que ayuden a analizar y nombrar lo que se siente de manera intuitiva; y por último, inspirar actos de justicia a partir del ejercicio investigativo.

Esta investigación doctoral busca develar estas dinámicas del poder y sus ambigüedades a través de la exploración de las experiencias de varios actores con distintos grados de participación en la formación de docentes de lenguas extranjeras: estudiantes dentro de un programa de Licenciatura, profesores de estos programas con conocimiento o involucramiento en la implementación de las políticas de bilingüismo y el representante de la división de formación docente de Colombia Bilingüe en el MEN a la fecha de realización de este estudio. Durante la recolección de datos, ellos expresan cómo el poder en términos de formación docente circula de grupo a grupo y explican las resistencias que ejercen frente a la imposición de las políticas. Por otra parte, la exploración de la interculturalidad crítica como base fundante de los programas de Licenciatura pretende no solo contribuir a esta línea de argumentación iniciada por varios académicos locales de áreas distintas a la educación como Santiago Castro-Gómez, Eduardo Restrepo, Axel Rojas y Arturo Escobar, entre otros, sino incentivar maneras de pensar otras

en el campo de la enseñanza de inglés, que propendan a actos de justicia en relación con los docentes en formación y en servicio.

Las características que Madison (2012) le otorga a la etnografía crítica concuerdan con las preocupaciones de los investigadores que trabajan con comunidades de mujeres, comunidades afro y movimientos indígenas. Por ejemplo, Corona y Kaltmeier (2012) incluyen en su reflexión sobre las características de las metodologías horizontales: la comprensión del Otro como un sujeto en construcción, puesto que los sujetos se construyen de manera constante a través del diálogo y a partir de sus interacciones con los demás. En este sentido, explican los autores que el investigador es parte constitutiva del investigado y viceversa, y la voz del Otro está determinada por el que la escucha en un contexto dialógico de hablante y oyente.

Además, estos autores proponen la horizontalidad como un modo alternativo de investigación, en el cual se trata de reducir las diferencias de poder entre investigador e investigado(s) mediante el uso de un modelo dinámico de interacciones con base en los actores involucrados, lo que Kaltmeier (2012) denomina una “constelación” (p. 35). Corona y Kaltmeier (2012) también mencionan la posición del investigador y comentan que este no es externo a las constelaciones de poder y, en consecuencia, su posición “está marcada por las dinámicas y lógicas del campo académico, que tiene un alto poder simbólico y es profundamente informado por la colonialidad del saber” (p. 36).

Para concluir esta sección, es importante mencionar las razones por las que la etnografía crítica es un diseño que se debería explorar aún más en las disciplinas de educación y pedagogía. Carspecken y Apple (1992) afirman que la educación no puede ser considerada un fenómeno exento de los conflictos ideológicos y sociales, por el contrario, la educación se encuentra profundamente mediada por las relaciones culturales, económicas y políticas. Por consiguiente, se constituye en un espacio que puede servir a la continuación o al combate de inequidades de distinta índole (sociales, raciales, de género o sexuales). En la década del 90, estos autores invitaban a reflexionar sobre los esfuerzos de países como Estados Unidos y Gran Bretaña para acercar la educación cada vez más a las necesidades industriales.

Con la desintegración de los acuerdos socio-democráticos de la posguerra, el capital, los grupos de derecha y las nuevas clases medias han cambiado los términos del debate acerca de la educación *al lenguaje de la eficiencia, los estándares, la "tradición occidental" y la productividad.*

Al observar el contexto colombiano, el panorama parece no haber cambiado, ya que se continúa hablando en términos que se han vuelto vacíos con el tiempo como calidad de la educación y estándares; y en el caso particular de la política bilingüe en Colombia, de competitividad, productividad y desarrollo económico. Esto impacta directamente a los docentes en servicio y a los docentes en formación, y los pone en algunos casos a dudar de cuáles son los aspectos prioritarios en sus contextos, pues existen resultados pobres en otras áreas distintas al desarrollo de competencias en inglés como lengua extranjera, por ejemplo, el desarrollo de competencias en lengua materna o el desarrollo de competencias ciudadanas (Barletta et al., 2013; De Zubiría, 2014; Salazar-Sierra et al., 2015).

Carspecken y Apple (1992) explican que es importante pensar que las escuelas se encuentran inmersas en unos contextos sociales que limitan las transformaciones que se pueden lograr en las dinámicas de clase, raza y género. Por eso, en el contexto de la etnografía crítica, las escuelas se analizan como instituciones educativas a las que se les presiona para que cumplan con ciertas funciones para la economía política. Si bien los autores mencionan principalmente las escuelas, es necesario resaltar que todas las instituciones educativas — escuelas primarias y secundarias, universidades, institutos de educación no formal e incluso los programas de educación virtual o a distancia— están inmersas en contextos políticos y económicos específicos que influyen directamente en su naturaleza y sus funciones.

El contexto en el que se llevó a cabo esta indagación es claramente un ejemplo de lo descrito por Carspecken y Apple (1992). Esta universidad surge en el año 2004 como una iniciativa de responsabilidad social de un grupo económico, en conjunto con el Centro Binacional Colombo Americano. Pese a que se han hecho algunos cambios, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se evidencia la influencia del discurso hegemónico en relación con el bilingüismo para el desarrollo

económico, la competitividad y la inserción en el mercado global, como se observa en la sección de análisis de huellas.

Tras esta exploración de la etnografía crítica y sus principales características, se procede a explicar las etapas metodológicas de la etnografía crítica con base en Madison (2012), y principalmente, Thomas (1993). También se explica por qué dentro de la implementación del método, se tomó la decisión de incorporar la metáfora de la 'cebolla' propuesta por Ricento y Hornberger (1996) para analizar los distintos aspectos involucrados en la formulación de políticas lingüísticas.

Etapas para la implementación de la etnografía crítica. Thomas (1993) presenta un conjunto de etapas para desarrollar una etnografía crítica en su texto *Doing Critical Ethnography*, pero advierte que no se puede concebir este tipo de trabajo como la suma de tareas individuales, y que, por tal motivo, en una investigación de esta naturaleza, no todas las partes serán críticas o tendrán el mismo valor en términos de lo que se considere crítico. A pesar de esta condición, este autor estima que existen dimensiones comunes que sirven de guía de evaluación acerca de lo crítico durante el desarrollo de un proyecto. Estas dimensiones son: ontología, selección del tema, método, análisis e interpretación de datos, discurso y reflexión (ver Figura 2), que se discuten a continuación y se complementan con las propuestas de otros autores.

Figura 2. Implementación de la etnografía crítica a partir de Thomas (1993)

Según este autor, el primer momento es la ontología, que parte de la premisa de que existen diferencias de poder entre distintos grupos debido a su posición cultural. Dichas diferencias en cuanto al género, la raza o la edad, entre otros aspectos se hacen evidentes en el día a día de las comunidades. Con respecto a lo anterior, Madison (2012) sugiere como una primera etapa en el desarrollo de la etnografía crítica 'Comenzar por dónde estás', es decir, que el investigador debe cuestionarse qué le interesa, sobre qué tema desea saber más y qué es lo que más le preocupa acerca de la sociedad. Con base en las respuestas a estos interrogantes es que el investigador puede tomar decisiones sobre su tema y pregunta de investigación.

Por lo general, estas decisiones parten de datos empíricos referentes a las formas de opresión social que se convierten en parte del sentido común y se establecen como el inicio de investigaciones de naturaleza crítica, en las que se desea develar las dinámicas de poder. En el caso particular de este trabajo, las reflexiones sobre el estatus del profesor no-nativo de inglés, la ortodoxia metodológica y el conocimiento local en comparación con saberes hegemónicos

que han empezado a formar parte del ‘sentido común’ en la profesión guiaron la decisión de tomar una postura teórica desde el giro decolonial.

El segundo momento tiene que ver con la selección de un tema crítico. Durante este momento, el autor recomienda tener flexibilidad, dado que, inicialmente, el tema puede no estar muy claro o el investigador puede tener una idea vaga que se va refinando a medida que recolecta y analiza los datos. Del mismo modo, el autor retoma el hecho de que en algunos casos el foco de la investigación está invisibilizado por la noción de ‘sentido común’, por lo que es tarea del investigador hacerlo aparecer. Finalmente, Thomas (1993) advierte que, aunque es importante contar con un cuerpo teórico que lleva a la formulación de conclusiones derivadas empíricamente, también es necesario que el investigador esté dispuesto a modificar o cambiar sus creencias o teorías si los datos lo requieren.

En la misma línea, Madison (2012) menciona un segundo paso en el desarrollo de las etnografías críticas que denomina ‘Ser parte de una comunidad de interpretación’. En este caso, esto se relaciona con la búsqueda de estudios o modelos referentes al tema; esta búsqueda puede ser bidireccional, es decir, se puede hacer una selección de estudios que inspiran el trabajo que se está desarrollando y otra que muestre posturas contrarias, teniendo así la oportunidad de un diálogo crítico entre dos o más visiones de un mismo fenómeno.

El tercer momento, según Thomas (1993), es el método, que está relacionado con la selección de las fuentes y las técnicas de recolección de datos. El autor menciona que las fuentes seleccionadas pueden ser de distinta naturaleza como personas, documentos o artefactos que poseen significado cultural; no obstante, no todas las personas, documentos o artefactos pueden brindar datos del mismo valor. Por ende, el investigador debe estar alerta en cuanto a las fuentes que le garantizarían una mejor calidad de datos y estar preparado para triangular la información con el objeto de garantizar la precisión de la evidencia. Para la recolección de datos dentro de este trabajo doctoral, se utilizaron como técnicas el análisis de huellas, grupos de discusión con estudiantes de un programa de Licenciatura en educación bilingüe y entrevistas a expertos en el área de formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera. Las razones de esta decisión

en términos metodológicos se explican en la sección de técnicas de recolección de datos.

Con respecto al análisis y la interpretación de datos – o cuarto momento – Thomas (1993) propone ir más allá del nombrar y categorizar, y llevar a cabo un proceso de 'desfamiliarización', es decir, revisar los hallazgos y tratar de reinterpretarlos de nuevas maneras. Este proceso es similar al de *'*extrañamiento' que describe Malinowski (1973), ya que se refiere al distanciamiento que debe ejercer el investigador del grupo y del fenómeno que estudia. Sin embargo, en el caso de la etnografía crítica, se trata del distanciamiento de aquellos presupuestos que se han convertido en parte del sentido común con el propósito de verlos con una mirada crítica. En este sentido, explica el autor, la etnografía crítica se parece a la crítica literaria, pues se enfoca en los significados no literales de los datos recolectados.

En esta indagación, el proceso de *'extrañamiento'* era necesario porque el investigador estaba inmerso como profesor en el ámbito de programas de Licenciatura. En consecuencia, se requería poner en duda la tradición teórica acerca de la formación de docentes de inglés y las maneras en las que son socializados en el ejercicio de la profesión. Además, era importante reconocer y abordar la subjetividad en la recolección de análisis de los datos, la cual se realizó mediante la triangulación de las fuentes y la administración de los instrumentos utilizados. Dentro de esta investigación, estos procesos de *'*desfamiliarización' o *'*extrañamiento' permiten tomar conciencia y distancia del riesgo de esencializar los actores dentro del estudio, esto es, victimizar o a satanizar a quienes participan o influyen en la investigación e ignorar la compleja dinámica de las relaciones de poder entre estos. No siempre los profesores de inglés locales son víctimas ni siempre las entidades gubernamentales o de cooperación internacional son victimarias, sino que sus relaciones están mediadas por un contexto histórico, social y cultural en el cual ciertos significados se le asignan a uno u otro grupo.

En este sentido, Kamberelis y Dimitriadis (2005) explican que los procesos de 'desfamiliarización*'* llevan a pensar la etnografía como una manera de recolectar conocimiento no solo a través de una reflexión sobre sí mismo, sino también a través

de una reflexión intersubjetiva; esta última ayuda a los individuos a reconocer la naturaleza fragmentaria, históricamente situada, parcial e inacabada de sí mismos y a promover formas de auto-construirse y reconstruirse en relación con los nuevos discursos y con los otros sujetos. Lo anterior está en consonancia con lo que afirma Gadamer (2002) desde la postura hermenéutica que se discutió en el marco teórico: “poder contemplar las cosas desde la posición del otro” (p. 123).

Por último, el quinto momento es el del discurso y la reflexión. Este momento busca dar cuenta del objetivo de la etnografía crítica: analizar tanto el lenguaje en el que se expresa el dato como el lenguaje que el investigador utiliza para dar sentido al mismo de manera discursiva. Este análisis nos permite desbloquear las metáforas y los significados alternativos que los participantes le otorgan a las tradiciones, normas, instituciones, artefactos, y otras características de la cultura (Thomas, 1993). En lo que concierne a la reflexión, el autor explica que es importante que el investigador realice una evaluación consciente de cómo su conexión con el tema y los participantes ha podido influir en la recolección, el análisis y la comunicación de los datos a diferentes audiencias.

Esta reflexión implica evitar la idealización, condescendencia u hostilidad que se puede tener frente a los participantes después de haber interactuado con ellos durante los procesos de investigación. Thomas (1993) sugiere dos alternativas: la primera, conservar la distancia que otorga el rol de investigador, aunque esto podría afectar la riqueza de los datos que se recolecten; y la segunda, seleccionar temas que no se vean afectados por la posible simpatía que se tenga hacia los participantes. Finalmente, el autor sugiere dos preguntas clave que se deben realizar para ejercer la reflexividad crítica en el desarrollo de una etnografía: 1) ¿cuál es el coeficiente de verdad del estudio?, que se orienta en términos de cómo los valores e ideología propias influyeron en el trabajo; 2) ¿cómo desafía el estudio la injusticia y cuáles son las implicaciones para la acción?, que busca dar cuenta de las implicaciones sociales de los resultados y las maneras cómo se presentan.

Retomando el tercer momento de la etnografía según Thomas (1993) — el método—, el autor hace la salvedad de que no todos los participantes o las técnicas utilizadas pueden tener el mismo nivel de significado cultural o de criticidad, y que,

por tal razón, es necesario llevar a cabo una selección cuidadosa de las fuentes y una triangulación de los datos. Para este trabajo doctoral, se decidió utilizar una metodología multicapa basada en la metáfora de la 'cebolla', propuesta por Ricento y Hornberger (1996), para el campo de la planeación y formulación de políticas lingüísticas. Existen distintas capas que se permean e interactúan en distintos grados y en conjunto constituyen la totalidad de la planeación lingüística o lo que estos autores denominan la 'cebolla'. Estas capas son: la legislación y los procesos políticos, los estados y las agencias supranacionales, las instituciones, y, por último, los maestros como la parte central de la cebolla (ver Figura 3).

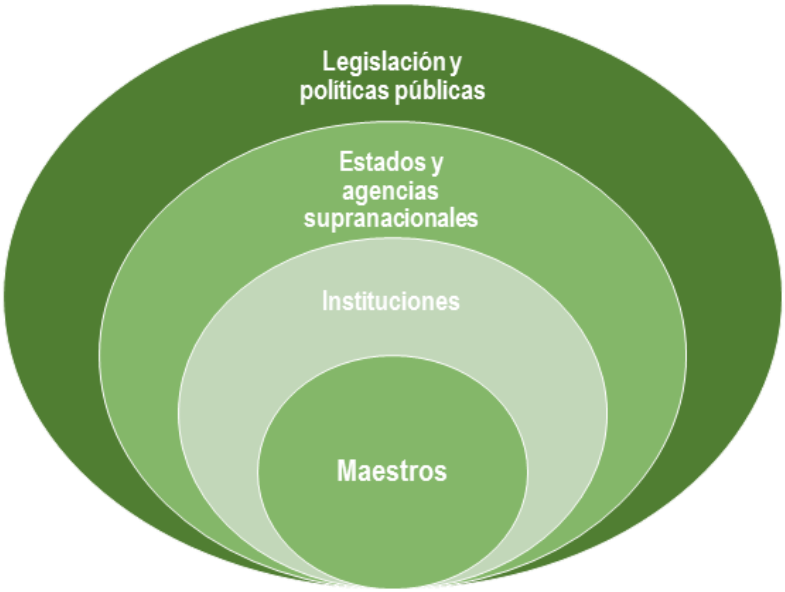

Figura 3. 'Cebolla' de la planeación y formulación de políticas lingüísticas a partir de Ricento y Hornberger (1996)

Esta metodología multicapa converge con la idea de que el *bricolaje* le permite al etnógrafo ver lo que está oculto o aquello que no siempre es fácil de observar porque carece de presencia física; el enriquecer la etnografía con otros discursos metodológicos contribuye a dar una visión multidimensional de los fenómenos (Dicks & Mason, 1999; Foster, 1997, citados en Kincheloe, 2001). Los etnógrafos vinculados con el *bricolaje* son conscientes de las relaciones dinámicas entre los individuos entre sí y entre estos, sus contextos y las actividades que realizan. El ser conscientes de este hecho le otorga a los *bricoleurs* una

comprensión más sofisticada de la naturaleza del conocimiento debido a que reconocen que este es un proceso mediado por la cultura y el poder.

Denzin y Lincoln (2000; citados en Kamberelis y Dimitriadis, 2005) describen el sincretismo metodológico como un imperativo de la investigación cualitativa. Este imperativo significa que más allá de favorecer un método o enfoque únicos para el desarrollo de la investigación, se debe motivar a los investigadores a usar las técnicas, las estrategias y los marcos para llevar la investigación a buen término y producir documentos verosímiles que se caractericen por ser transgresores, inacabados y transformativos.

Aunque el tema de este trabajo doctoral no es directamente la planeación y formulación de políticas lingüísticas, a partir de lo expuesto por Ricento y Hornberger (1996) se puede observar que los maestros se encuentran en el centro de la 'cebolla', por tanto, están inmersos y son permeados por las otras capas: las políticas, los estados, las agencias transnacionales y las instituciones. Un estudio acerca de la formación de maestros no puede ignorar estas influencias. Por lo anterior, la metodología para el desarrollo de este trabajo es multicapa (ver Figura 4), ya que busca dar cuenta de distintas partes de la 'cebolla', a saber: la concepción y las propuestas de formación desde lo estatal y lo institucional, y la agencia que ejercen los maestros expertos y los futuros maestros en relación con las políticas y demandas que los rodean.

Los autores explican que la localización de los maestros en el centro de la planeación lingüística se debe a que los profesores no son simples reproductores de la realidad social; por el contrario, son ellos quienes transforman las aulas y promueven el cambio institucional que, eventualmente, puede llevar a cambios políticos y sociales más amplios. Por consiguiente, la formación de maestros se convierte en una avenida para introducir cambios en el aula que afectan indirectamente los procesos de cambio social (Ricento & Hornberger, 1996).

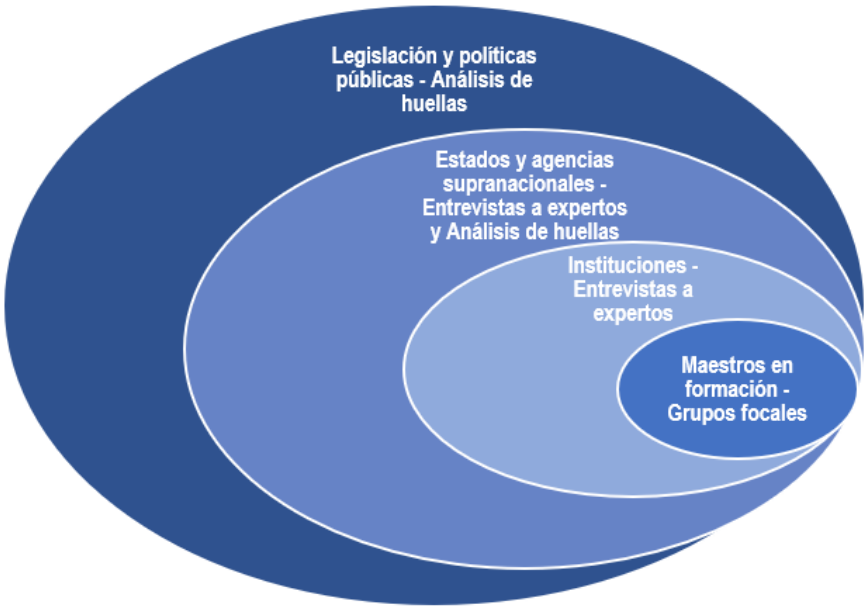

Figura 4. Intersección entre la 'cebolla' de la planeación lingüística y la metodología multicapa

Por otra parte, en relación con el uso de la etnografía dentro de la planeación lingüística, Hornberger y Cassels (2007) explican que la etnografía sirve como una herramienta para 'tajar la cebolla', pues permite develar espacios de agencia, en los que los actores tienen la posibilidad de implementar, interpretar e incluso ejercer resistencias frente a las políticas. Así mismo, estos investigadores describen la riqueza de la etnografía de las políticas lingüísticas, puesto que esta puede involucrar el análisis textual e histórico de las políticas y complementarlo con la comprensión de los contextos locales, ya que son los agentes humanos quienes funcionan como los canales de interpretación de las distintas capas de las políticas. En otros términos, la etnografía ofrece una manera de ver las prácticas discursivas dentro de un contexto cultural e histórico más amplio (McCarty, 2005).

Finalmente, Marcus (2001) también fundamenta la decisión de realizar una investigación multicapa. Este autor propone una re-lectura de la etnografía de acuerdo con los cambios contemporáneos porque lo que se busca es "examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso" (p. 111). Esto quiere decir que este tipo de etnografía es un método de investigación en el que no solo se estudian los sujetos sino las narrativas macro del sistema-mundo. Por ende, la implementación de una etnografía multilocal conlleva

hacer el rastreo de un fenómeno cultural complejo desde distintos ángulos: seguimiento a las personas, seguimiento a los objetos, seguimiento a las metáforas; seguimiento a las tramas, historias y alegorías, seguimiento a la biografía o seguimiento al conflicto.

El seguimiento a las personas se refiere a que, aunque el intercambio y la circulación de objetos pueden ser la base de la etnografía, la comprensión de esas acciones se logra mediante el procedimiento de seguir los movimientos de un grupo particular de sujetos y permanecer con ellos. El seguimiento a los objetos está relacionado con el rastreo de un objeto de estudio a través de diferentes contextos, por ejemplo, bienes, regalos, obras de arte, entre otros. El seguimiento de las metáforas se relaciona con la circulación de significados y es de naturaleza discursiva, mientras que el seguimiento a las tramas, historias y alegorías tiene que ver con el rastreo a las narrativas o historias contadas en la etnografía multilocal y que sirven para dar respuesta a la pregunta de investigación. El seguimiento a la biografía se refiere al rastro de las historias de vida, que permiten establecer yuxtaposiciones entre los contextos sociales y las experiencias narradas individualmente. Por último, el seguimiento al conflicto se relaciona con el rastreo de partes o grupos en conflicto y contribuye a dar cuenta de la interacción entre la vida cotidiana, las instituciones legales y los medios de comunicación.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos propuestos para esta investigación es analizar las tensiones entre los distintos regímenes discursivos acerca de la formación del docente de lenguas extranjeras y su influencia en los programas de formación inicial, la técnica del rastreo de las metáforas parece ser apropiada, dado que el fenómeno “se encuentra dentro del ámbito del discurso y de las modalidades de pensamiento, la circulación de signos, símbolos y metáforas”, y además tiene por fin “establecer las relaciones y sustentos sociales de asociaciones que están más claramente vivas en el lenguaje” (Marcus, 2001, p. 119). No obstante, este trabajo doctoral también involucra el seguimiento a las personas, en este caso, estudiantes de un programa de Licenciatura con los que se realizó la intervención pedagógica y los grupos de discusión; y profesores expertos en el área

de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras, con los que realizaron las entrevistas.

En conclusión, el uso de la etnografía crítica permitió integrar los hallazgos que se obtuvieron mediante la revisión documental en cuanto a los regímenes discursivos que se han construido en torno a los docentes de lenguas con las configuraciones que estos potencialmente hacen de los sujetos, y cómo ellos las experimentan en el mundo material y en su vida cotidiana, bien sea mediante la aceptación o mediante la resistencia. El estudio no obtendría una visión completa del fenómeno si únicamente se enfocara en el análisis de los textos e investigaciones, y no tomara en cuenta la voz de los participantes.

Después de este recorrido por las características de la etnografía crítica y su uso para esta investigación, en las siguientes líneas se presentan las distintas técnicas de recolección de datos utilizadas tanto para la caracterización de la población como para el desarrollo del trabajo doctoral. Así mismo, se explican las etapas de análisis de datos en la etnografía crítica con base en Carspecken (1996).

Técnicas de recolección de datos. Antes de enumerar y describir las técnicas de recolección de datos utilizadas en este trabajo doctoral, es importante reiterar los objetivos de esta investigación y cómo las técnicas empleadas se vinculan con estos. El objetivo general de este trabajo es la construcción de unos principios ontológicos y epistemológicos fundamentados en la interculturalidad crítica que permitan orientar los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras, en especial, inglés. Para lograr este fin, se formularon unos objetivos específicos orientados por la metáfora de la ‘cebolla’ de Ricento y Hornberger (1996) que buscaban dar cuenta de las distintas capas.

El primer objetivo específico es *analizar las tensiones entre los distintos regímenes discursivos acerca de la formación del docente de lenguas extranjeras y su influencia en los programas de formación inicial*. Este objetivo se relaciona principalmente con las dos primeras capas de la ‘cebolla’, es decir, con lo que establecen la legislación y las políticas públicas, así como los estados y las agencias supranacionales en relación con la formación de docentes. Con el fin de aproximarse al logro de este objetivo, se utilizaron dos técnicas de recolección de

datos: una entrevista semiestructurada a docentes expertos de distintas regiones del país referente a la formación inicial de docentes y un análisis de huellas (Giroux & Tremblay, 2004) basado en distintos documentos concernientes a la formación de docentes de inglés en Colombia.

El segundo objetivo de este estudio es *establecer las maneras en las que la interculturalidad crítica puede implementarse en el aula con el fin de potenciar el discurso decolonizador emergente en los programas de formación inicial de docentes de lengua extranjera*; y el tercer objetivo es *evidenciar las posibles transformaciones experimentadas por los participantes con base en la implementación de la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de un programa de formación inicial de docentes de inglés*. Estos dos objetivos apuntan a las dos capas internas de la 'cebolla' —la institución y los maestros—, en este caso, los maestros en formación, ya que, como se enunció anteriormente, la formación de docentes se convierte en el camino para introducir cambios en el aula que posteriormente se traduzcan en cambios sociales.

Para abordar estos objetivos, se realizó una intervención pedagógica en tres espacios académicos del programa de Licenciatura en Educación Bilingüe, al cual el investigador se encuentra vinculado y que sirvieron como detonante del interés en el tema de interculturalidad. Estos espacios son *Lenguaje, cultura e identidad, Comunicación intercultural* y *Pedagogía y segunda lengua*. Tras la intervención, se llevaron a cabo grupos de discusión con los estudiantes participantes con el fin de observar qué aspectos de la intervención habían sido más efectivos y qué transformaciones habían experimentado después de las mismas. Para este propósito, se realizaron grabaciones de audio durante la clase, así como entrevistas a dos estudiantes egresados del programa. No obstante, debido a la calidad del audio, estas sirvieron más como insumo para la descripción de la intervención y para el diseño de los grupos de discusión que para el análisis de datos propiamente dicho.

Es pertinente aclarar que el uso de distintos instrumentos para cada objetivo no va en detrimento de la coherencia metodológica del estudio; por el contrario, se busca tomar en consideración todos los estamentos que constituyen esa 'cebolla'

de la formación docente desde distintos ángulos: los discursos acerca del desarrollo profesional, la agencia o resistencia que ejercen las instituciones y los sujetos involucrados frente a esos discursos, y la realidad material de los maestros en aula. En este sentido, se toma como orientación metodológica no solo el conjunto de seguimientos etnográficos propuestos por Marcus (2001) sino la propuesta del *bricolaje* de Denzin y Lincoln (2012) en la que afirman que:

> Como *bricoleur* o *quiltmaker*, el investigador cualitativo utiliza las herramientas estéticas y materiales de su oficio, y es capaz de desplegar estrategias de toda clase, métodos y materiales empíricos que se encuentran disponibles (Becker, 1998, p. 2). El investigador inventará o rearmará nuevas herramientas o técnicas a medida que lo necesite, dado que la elección de las prácticas interpretativas a implementar no necesariamente se hace de antemano. (p. 50)

El *bricolaje* es una posición estratégica y pragmática que involucra tener consciencia del contexto y de sí mismo como investigador para tomar decisiones informadas en cuanto a la selección dentro de la variedad de estrategias investigativas pertenecientes a distintas disciplinas y tradiciones teóricas. Para implementar este *bricolaje* en esta indagación, se propuso la triangulación desde los datos (Denzin, 1978), es decir, de tiempo, espacio y personas; y una triangulación metodológica con base en entrevistas, análisis de huellas y grupos de discusión.

Por otra parte, Carspecken y Apple (1992) —autores que se tomaron como guía para el análisis de datos— afirman que cada etapa de la etnografía crítica corresponde a diversas técnicas de campo y métodos de inferencia y lo ejemplifican con una investigación acerca de un programa educativo, denominado Proyecto TRUST, cuyo fin era mejorar la autoestima y las habilidades sociales de un grupo de estudiantes disruptivos. En dicho programa se utilizaron observaciones junto con grabaciones de audio para el primer momento de la investigación; y entrevistas más grupos de discusión para el tercer momento, todo dentro del diseño metodológico de la etnografía crítica.

Una primera manera de resumir la ruta de este trabajo doctoral se puede realizar a partir de las preguntas y objetivos de investigación como se ilustra en la Tabla 2:

Tabla 2

Ruta del Trabajo Doctoral

Pregunta de investigación	Objetivo general	Instrumentos
¿Qué criterios ontológicos y epistemológicos a partir de la interculturalidad crítica pueden orientar la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo?	Construir teóricamente unos criterios ontológicos y epistemológicos a partir de la interculturalidad crítica que puedan orientar la formación inicial de los docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano actual.	
Sub-preguntas	**Objetivos específicos**	
¿Cómo han influido los distintos regímenes discursivos acerca de la formación de docentes de lenguas extranjeras en los programas de formación inicial?	Analizar las tensiones entre los distintos regímenes discursivos acerca de la formación del docente de lenguas extranjeras y su influencia en los programas de formación inicial.	• Análisis de huellas • Entrevistas a expertos
¿Qué estrategias se pueden utilizar para implementar la interculturalidad crítica en los espacios académicos de los programas de formación inicial de docentes?	Establecer las maneras en las que la interculturalidad crítica puede implementarse en el aula con el fin de potenciar el discurso decolonizador emergente en los programas de formación inicial de docentes de lengua extranjera.	• Grupos de discusión
¿Qué posibles cambios incita en los participantes la implementación de la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de un programa de formación inicial?	Evidenciar las posibles transformaciones experimentadas por los participantes con base en la implementación de la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de un programa de formación inicial.	• Grupos de discusión

Si bien en la descripción de la ruta metodológica se mencionan las preguntas, los objetivos y los pasos de manera secuencial, es importante resaltar que el estudio se realizó de manera iterativa, como lo explican Teddlie y Tashakori (2009, citados en Cohen, Manion & Morrison, 2011). El análisis y la interpretación se fusionan en un proceso que va y viene y en el cual, a medida que el investigador escribe notas, memos, pensamientos y reflexiones, en el campo o durante una observación o una entrevista, estos también se convierten en datos que orientan la investigación.

Una segunda manera de explicar la utilización de instrumentos está relacionada con la propuesta de Carspecken (1996) para el análisis dentro del marco de la etnografía crítica. En su libro *Critical Ethnography in Educational Research*, el autor describe cinco momentos que involucran tanto la recolección

como el análisis de datos: la recolección monológica de datos, el análisis preliminar reconstructivo, la generación dialógica de datos, la descripción de relaciones entre sistemas y, por último, la explicación de dichas relaciones.

La recolección monológica de datos se refiere a un registro primario de datos de naturaleza objetiva y busca dar cuenta de la información mediante los sentidos para determinar 'lo que es' o 'lo que sucedió'. El autor menciona que para esta etapa se pueden utilizar entrevistas de información demográfica o informes de los participantes acerca de sus rutinas de vida. En esta indagación doctoral, se realizaron dos encuestas: la primera para realizar una caracterización poblacional y la segunda de tipo Likert con el propósito de hacer una aproximación previa a la noción de interculturalidad crítica que poseían los participantes. Después de esta primera recolección, Carspecken (1996) sugiere realizar un análisis preliminar de estos datos; para este estudio en particular, se llevó a cabo un análisis cuantitativo con el fin de identificar y describir el grupo de docentes en formación que participaron en el estudio; y otro análisis cualitativo de la encuesta diagnóstica para determinar las opiniones de esta población frente a ciertos elementos de la interculturalidad crítica.

El tercer momento es la generación dialógica de datos, en el que el investigador obtiene nuevos datos con los participantes del estudio mediante discusiones uno a uno o grupales. Carspecken y Apple (1992) afirman que en este momento se busca que los participantes reflexionen sobre sus vidas en maneras que pueden ser nuevas para ellos y que a partir de ahí produzcan una teoría relevante para sus vidas. Para esta investigación, esta etapa consistió en el uso de la técnica de grupos de discusión, en la que los participantes podían comentar su experiencia durante la intervención pedagógica. Así mismo, se incluyeron las entrevistas semiestructuradas con expertos para evidenciar sus apreciaciones acerca de la formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera.

El cuarto momento es revelar las relaciones entre sistemas mediante la comparación entre las rutinas y formas culturales que un grupo exhibe con las de otros grupos para ver cómo se pueden influir mutuamente. Este cuarto momento tiene que ver con el ejercicio de comparación entre lo que expresaban los docentes

expertos de los programas de Licenciatura con lo que afirmaban los estudiantes durante y después de la intervención en el aula. Finalmente, el quinto momento se denomina explicación de relaciones y consiste en conectar los hallazgos con teorías sociales macro, y a partir de dichas conexiones, analizar del papel de las instituciones educativas en sociedades inequitativas. Por otra parte, Mathison (1988) menciona que el poder de la triangulación radica en las evidencias, sin importar si coinciden o si son inconsistentes o contradictorias, pues permiten al investigador construir explicaciones de fenómenos sociales.

Este quinto momento se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de huellas con el fin de hacer el rastreo de los discursos acerca de la formación docente y su comparación con lo que expresaban los docentes expertos en relación con este tema, y cómo estos discursos influían en lo que los estudiantes de Licenciatura expresaron durante los grupos de discusión. Una segunda manera de mostrar la ruta metodológica a partir de los momentos de Carspecken (1996) se puede ver en la Figura 5. En esta figura, los cuadros de color naranja indican los momentos de recolección de datos, mientras que los cuadros de color azul indican los momentos de análisis posteriores a dicha recolección:

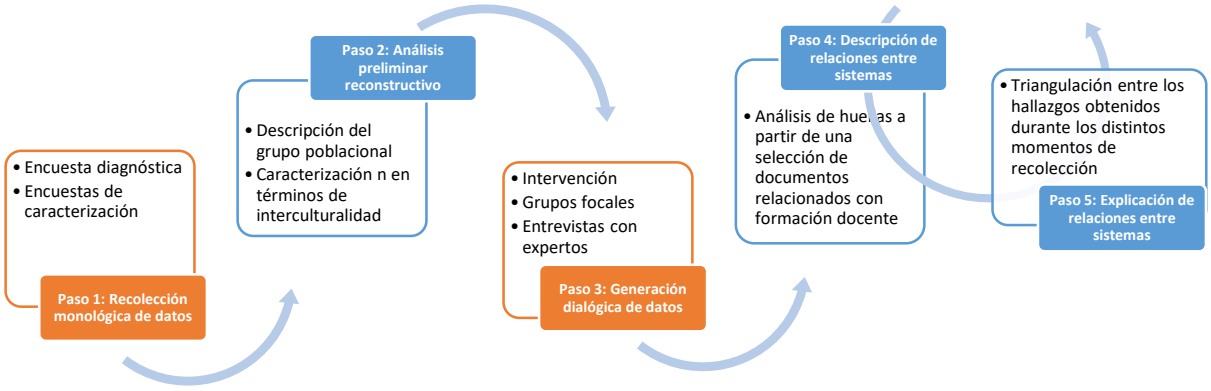

Figura 5. Aplicación del modelo de Carspecken (1996) en este estudio

Esta ruta metodológica es la que guía el proceso de recolección y análisis de datos en este trabajo y, por tanto, se retoman en el capítulo correspondiente. A continuación, se realiza una descripción de las técnicas e instrumentos utilizados

para la recolección de datos, así como ciertos aspectos referentes a su diseño y administración.

Instrumentos de recolección. Para describir los instrumentos utilizados, se retoma la ruta metodológica descrita en la Figura 5.

Momento 1: recolección monológica de datos. Para este momento, se utilizaron dos instrumentos. Primero, una encuesta de caracterización poblacional que tenía por fin obtener información demográfica de los participantes (ver Anexo 1); y segundo, una encuesta de tipo Likert (ver Anexo 2), cuyo propósito era lograr una apreciación inicial de las percepciones de los participantes en relación con la interculturalidad crítica. Tomando en cuenta que esta fase está orientada a un registro inicial de datos objetivos (Carspecken, 1996), se decidió utilizar encuestas, puesto que estas tienen como finalidad describir un fenómeno en un momento dado, es decir, las condiciones existentes que pueden ser comparadas *a posteriori* con resultados de eventos específicos (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Así mismo, los autores afirman que las encuestas se usan comúnmente para escanear un campo amplio de asuntos, poblaciones y programas con el fin de medir o describir características generales.

Encuesta de caracterización poblacional. La encuesta de caracterización poblacional estaba dividida en tres secciones: información personal, información educativa e información profesional. La primera sección se relacionaba con los marcadores identitarios que pudieran influir en los resultados de la implementación como son la edad, el género, la clase social y el origen geográfico. La segunda sección exploraba la experiencia de los participantes en términos académicos, específicamente si habían estudiado su bachillerato en una institución pública o privada y si habían tenido experiencias académicas anteriores, por ejemplo, en educación técnica. La última sección tenía por fin obtener información relacionada con la formación académica, a saber, estudios en otras universidades, vocación y experiencia docente. Los resultados de esta encuesta se describen en mayor detalle en el Anexo 12.

Encuesta diagnóstica. La encuesta diagnóstica, por su parte, constituía una indagación inicial sobre las percepciones de la población seleccionada acerca de ciertos aspectos de la interculturalidad crítica que se identificaron después de la elaboración del marco teórico. Esta encuesta tenía 37 afirmaciones que comprendían cinco dimensiones: *qué debe hacer un docente de inglés, desde dónde debe partir el aprendizaje, qué debe hacer la educación, cuáles eran los intereses de los maestros en formación en términos interculturales y cuál era su percepción acerca de aspectos históricos*. Los participantes debían marcar su apreciación de la frase en una escala de 1 a 5, siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. Esta encuesta fue validada con tres estudiantes de la misma institución, pero de distintos semestres y no participantes, entre ellos el asistente de investigación asignado a este estudio, quienes sugirieron la mejora de algunas preguntas y la inclusión de otras. Los resultados de esta encuesta de diagnóstico también se discuten en la caracterización poblacional.

Momento 2: análisis preliminar reconstructivo. Carspecken (1996) explica que en este segundo momento el investigador analiza el registro primario que se construyó a partir de los datos recolectados en el momento 1. Se considera reconstructivo porque articula temas culturales y factores del sistema que no son observables o que los participantes aún no han articulado. Para el caso de esta indagación, este momento se encuentra descrito en la sección *5.2. Análisis Preliminar Reconstructivo – Segundo Momento de la Etnografía Crítica*, donde se analizaron los resultados de las dos encuestas descritas en el momento 1, y se establecieron relaciones con factores del sistema como las políticas públicas y las dinámicas institucionales.

Momento 3: generación dialógica de datos. Para el momento tres, también se utilizaron dos instrumentos. En primera instancia, se realizaron unos grupos de discusión con los docentes en formación para indagar aspectos específicos de la intervención como el enfoque pedagógico y las estrategias utilizadas, además de las posibles transformaciones experimentadas por estos participantes durante y después de la intervención. Un segundo instrumento fue una entrevista

semiestructurada a un grupo de docentes expertos de distintas regiones del país con el fin de identificar formaciones discursivas acerca de la formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera.

Según Kamberelis y Dimitriadis (2012), los grupos focales en un sentido amplio son instancias cuasi-formales o formales de las muchas clases de actos de habla cotidianos que son una parte de la vida social no marcada —conversaciones, discusiones grupales, negociaciones y otras similares (Bakhtin, 1986). Los autores comentan que los grupos focales se pueden involucrar en estudios de naturaleza crítica, ya que se convierten en una práctica deliberativa, dialógica y democrática que está siempre involucrada y comprometida con los problemas y las asimetrías del mundo real. Otro aspecto importante en relación con el uso de grupos focales en esta indagación doctoral tiene que ver con la oportunidad que ofrecen de descentrar el rol del investigador con el fin de democratizar la investigación y fortalecer su naturaleza horizontal y dialógica al otorgar mayor dominio a los participantes (Corona & Kaltmeier, 2012; Kamberelis & Dimitriadis, 2012).

Con respecto a la entrevista, Fontana & Frey (2012) la describen como un intercambio verbal cara a cara —en su forma más usual—, pero también telefónico, que puede ser estructurado, semiestructurado o no estructurado. Patton (1980), por su parte, describe cuatro tipos de entrevista: entrevista conversacional informal, enfoque con guía de entrevista, entrevistas estandarizadas abiertas y entrevistas cuantitativas cerradas. Para los propósitos de este trabajo doctoral, se utilizó el enfoque con guía de entrevistas, puesto que el uso de la guía permite mayor exhaustividad y sistematicidad en la recolección de los datos, sin que la entrevista pierda su naturaleza espontánea y conversacional.

Grupos de discusión. Los grupos de discusión se realizaron como una actividad de cierre de los cursos de *Lenguaje, cultura e identidad; Comunicación intercultural*; y *Pedagogía y segunda lengua*, espacios académicos a cargo del investigador durante el segundo semestre de 2015 y el año 2016. Para la implementación, se elaboraron unos protocolos con diez preguntas (ver Anexos 3, 4 y 5) que fueron validados por estudiantes de la misma institución, pero que no participaron en el proyecto. Antes de explicar cómo se administraron estos grupos

de discusión, es pertinente mencionar que los espacios académicos hacen parte de distintos semestres. La asignatura de *Lenguaje, cultura e identidad* corresponde al primer semestre, la de *Comunicación intercultural* al tercer semestre y la de *Pedagogía y segunda lengua* al cuarto semestre.

Para los estudiantes inscritos en *Lenguaje, cultura e identidad*, el grupo de discusión se administró solo una vez, mientras que, para los estudiantes de *Comunicación intercultural,* se realizó en dos momentos, uno cuando los participantes estaban cursando esta asignatura y otro, cuando se encontraban cursando *Pedagogía y segunda lengua*. Estos grupos de discusión se realizaron de esta manera porque se parte de la comprensión de la interculturalidad — y más aún si es crítica— como un conjunto de etapas de crecimiento personal (Bennett, 1993). Este crecimiento personal implica que en la transición de un momento académico a otro posiblemente se podrían observar transformaciones en el pensamiento de los docentes en formación que muestran un mayor grado de sofisticación en cuanto a la comprensión de las diferencias culturales y al entendimiento de la actividad docente como una práctica social situada (Johnson, 2009).

Los protocolos para el desarrollo de los grupos focales contaban con 10 preguntas. El protocolo para las clases de *Lenguaje, cultura e identidad* y *Comunicación intercultural* buscaban indagar aspectos temáticos y didácticos de la intervención pedagógica (ver Anexos 3 y 4, preguntas 1 a 5); comprensión de la historia como elemento de la interculturalidad crítica (ver Anexos 3 y 4, preguntas 6 y 7); transformaciones experimentadas por los participantes después de la intervención (ver Anexos 3 y 4, pregunta 9); y conexión de aspectos interculturales con la formación y la práctica docente (ver Anexos 3 y 4, pregunta 10). Para el protocolo de la clase de *Pedagogía y segunda lengua* se mantuvieron algunas preguntas del que se utilizó para las otras asignaturas, pero se incluyeron otras acerca de las competencias del docente de inglés (ver Anexo 5, pregunta 7); la dimensión política y económica de la enseñanza de inglés en el ámbito internacional, nacional y personal (ver Anexo 5, preguntas 8, 9 y 10); y los vínculos entre la asignatura cursada – *Pedagogía y segunda lengua* – con las anteriores de *Lenguaje, cultura e identidad* y *Comunicación intercultural* (Anexo 5, pregunta 11).

Con respecto a la administración de estos grupos de discusión, es preciso indicar ciertos aspectos. El curso de *Comunicación intercultural* contaba con aproximadamente 10 estudiantes, por lo cual el investigador realizó una entrevista grupal a partir del protocolo de preguntas y controló su desarrollo, es decir, que trató de dar voz a todos los participantes sin mediar en sus respuestas. Sin embargo, una preocupación que surgió después de este primer grupo de discusión fue qué tanto influiría en las respuestas y en su forma el hecho de que quien dirigía el grupo de discusión fuera el mismo docente que estuvo a cargo de los grupos durante año y medio en distintos espacios académicos seguidos: primer, tercer y cuarto semestres. Por otra parte, las clases de *Comunicación intercultural* y de *Pedagogía y segunda lengua* contaban con un mayor número de estudiantes —15 o 16—, lo que dificultaba en cierta medida tratar de dar voz a todos los participantes.

Esta preocupación por la voz de los participantes y la influencia del investigador en el dato surgió de dos de los aspectos fundamentales de este trabajo: la interculturalidad crítica como interés de investigación y la etnografía crítica como opción metodológica. En primera instancia, la interculturalidad crítica y las pedagogías decoloniales promueven el reconocimiento del Otro, su experiencia, su voz y sus saberes (Hooks, 1994; Huergo & Morawicki, 2010). Por otra parte, dentro del diseño metodológico de la etnografía se menciona la no-directividad (Guber, 2001) como una manera socialmente determinada en la que la reflexividad del investigador evita que su marco de referencia cultural sea impuesto en los participantes. Este aspecto de la etnografía permite diferenciar los contextos y evidenciar la presencia de los marcos interpretativos del investigador y de los participantes, así como la manera de verbalizarlos.

Kaltmeier (2012) explica en relación con la reflexividad y la descolonización en los procesos de investigación que el investigador no es externo a las constelaciones de poder, y por este motivo, su perspectiva no debería considerarse como más verdadera. Por el contrario, su visión es una entre otras que además se encuentra influida por las lógicas, dinámicas y prácticas de la academia que poseen un “alto poder simbólico y [están] profundamente informad[as] por la colonialidad del saber (p. 37). En aras de subvertir de alguna manera esta colonialidad del saber

y de obtener el dato del participante tal cual es, se tomó la decisión de realizar los grupos de discusión, en los que se trató de desempoderar al investigador y de establecer una interacción cognitiva para que se pudiera comprender el sentido que los participantes le dan al fenómeno.

Los grupos de discusión se realizaron de la siguiente manera: los estudiantes se dividieron en tres o cuatro grupos y a cada grupo se le entregó el protocolo de preguntas junto con una grabadora de periodista, en la cual debían registrar su discusión. Así mismo, se les solicitó que designaran un moderador para que leyera las preguntas y otorgara la palabra. Al inicio de los grupos de discusión, los participantes empezaron a hacer las preguntas uno a uno en modalidad de entrevista, pero a medida que avanzaban en el protocolo, el ejercicio se convirtió en una actividad más interactiva con la verbalización característica de los participantes según sus edades, contextos y experiencias. El hecho de que fueran los mismos participantes quienes organizaban la discusión permitió en algunos casos la narración de sus experiencias mediante anécdotas, la confrontación de opiniones distintas, y la participación de estudiantes que podrían haberse sentido intimidados si hubiera sido el docente quien hubiera orientado la discusión.

Entrevista semiestructurada a expertos. Un segundo instrumento utilizado para la generación dialógica de datos fue una entrevista semiestructurada a expertos (ver Anexo 6). Este protocolo contaba con 5 preguntas y fue validada por el asesor de este trabajo doctoral, quien sugirió eliminar preguntas del protocolo inicial, por cuestiones de redundancia y disponibilidad de tiempo de las personas incluidas en este grupo. La selección de los expertos también estuvo guiada por las lecturas de la interculturalidad crítica en relación con la recuperación del conocimiento local y las de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en esta misma dirección (González, 2009, 2010, 2012; Kumaravadivelu, 2012a, Walsh, 2007, entre otros). Por lo anterior, se entrevistaron expertos de la Universidad del Valle, de la Universidad de Antioquia, de la Universidad Surcolombiana, de la Universidad de la Amazonia y de la Universidad de Nariño. Teniendo en cuenta que en la interculturalidad crítica se pueden poner en diálogo los discursos subalternizados con los discursos hegemónicos y oficiales, se incluyó dentro de este

grupo de expertos al encargado de formación docente del Programa Colombia Bilingüe en el Ministerio de Educación Nacional.

La entrevista (ver Anexo 7) indagaba los conocimientos y las destrezas que deberían tener los docentes de inglés como lengua extranjera, las iniciativas de formación docente implementadas por el MEN de Colombia dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo, las maneras de llevar a cabo la recuperación del conocimiento local dentro de los programas de formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera, la influencia de la academia local en las políticas lingüísticas en comparación con las entidades de cooperación internacional, y la posibilidad de la investigación acerca de la dimensión ontológica del docente de inglés como lengua extranjera. Dado que los expertos se encontraban en sus regiones e instituciones locales, y uno en una institución internacional cursando su doctorado, las entrevistas se realizaron durante los meses de marzo y abril de 2016 vía *Skype* en el horario de conveniencia del experto y se grabaron con *Amolto Call Record* y *Mp3 Skype Recorder,* aplicaciones disponibles en línea. Durante la realización de las entrevistas, se tomaron notas, y en un caso específico, el experto también remitió el protocolo de la entrevista diligenciado en formato Word.

Momento 4: descripción de relaciones entre sistemas. Previamente se mencionó que en la descripción de la etnografía crítica propuesta por Carspecken (1996), este momento busca establecer conexiones entre los hallazgos de la fase dialógica con teorías macro y la explicación de la labor de las instituciones en cuanto a las dinámicas de poder, por lo que, para esta tercera fase, se hizo otra recolección de datos con base en el análisis de huellas. Según Giroux y Tremblay (2004), este tipo de análisis es la técnica que los historiadores utilizan para elaborar un retrato de la humanidad a partir las huellas de nuestros antepasados, sus comportamientos, sus pensamientos y sus condiciones de vida. No obstante, aclaran que en el mundo contemporáneo existen otras huellas de la actividad humana como periódicos, libros, películas, programas de televisión, documentos escritos, registros producidos por autoridades gubernamentales u otros organismos, entre otros.

Para este trabajo se recolectaron documentos relacionados con la formación de docentes de inglés como lengua extranjera, de los cuales se escogieron cuatro: 1) la Resolución 02041 de Reforma a los Programas de Licenciatura y su correspondiente modificación en la Resolución 18583; 2) el Documento de Socialización de *Colombia Very Well*, Programa Nacional de Inglés, 2015-2025; 3) la propuesta de formación inicial de docentes resultado del trabajo de académicos locales con entidades de cooperación internacional en el marco del Proyecto COFE (*Colombian Framework for English*); y 4) el PEI del Programa de Licenciatura en Educación Bilingüe de ÚNICA, institución en la que se llevaron a cabo las intervenciones.

La selección de estos documentos estuvo orientada, en primera instancia, por la metáfora de la 'cebolla' de Ricento y Hornberger (1996) (ver Figura 6), y segundo, por la relevancia para el análisis del fenómeno de la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras. Las Resoluciones 02041 y 18583 hacen parte de la legislación y las políticas públicas nacionales más recientes —años 2016 y 2017 respectivamente— que regulan todos los programas de Licenciatura en el país y que influyen en los criterios de acreditación. La presentación de PowerPoint del *Programa Nacional de Inglés* da cuenta de los avances y las iniciativas del MEN en relación con la política lingüística nacional, en cuya formulación han estado involucradas agencias supranacionales como el Consejo Británico y McKinsey y Compañía. Además, en esta presentación se informa sobre la calidad de los docentes graduados y las necesidades en el sector.

El documento del Proyecto COFE se incluyó en este análisis documental, puesto que es una iniciativa de instituciones de educación superior de carácter local en la que se formuló una reforma curricular a los programas de Licenciatura que sirvió para reconfigurarlos y darles las características que tienen hoy. Este documento expresa de manera anticipada —década de 1990— las mismas preocupaciones por las que surge la Resolución 02041 de 2016. Por último, y en aras de llegar al núcleo de la 'cebolla', el último documento seleccionado fue la primera versión del PEI de la Institución Universitaria Colombo Americana (2013)

que hace explícito el horizonte de formación de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Bilingüe.

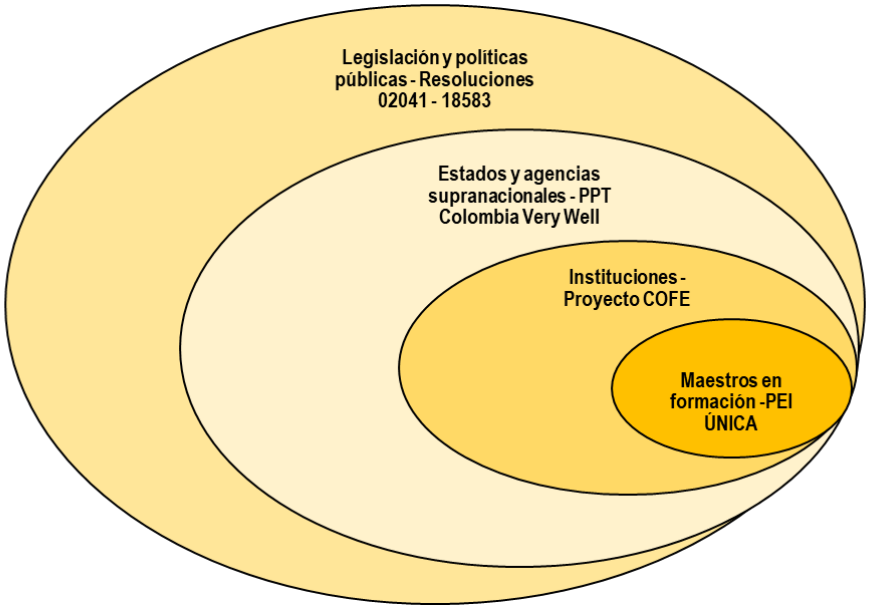

Figura 6. Selección de documentos a partir de la metáfora de la 'cebolla' (Ricento & Hornberger, 1996)

Contexto. La parte de intervención de este trabajo doctoral se realizó con estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Bilingüe de la Institución Universitaria Colombo Americana, ÚNICA, en Bogotá, Colombia. ÚNICA es una universidad joven —12 años— que funciona como un *teacher college* estadounidense, por lo cual cuenta con dos programas académicos: el primero, la Licenciatura en Educación Bilingüe que busca formar a futuros docentes de inglés del país, y el segundo, la Especialización en Educación Bilingüe, dirigida a profesores en servicio, que se ofrece mediante el *Teacher Training Institute* en asocio con el Colegio Nueva Granada en Bogotá; y en Medellín, mediante un convenio con la Fundación Sura y el Centro Colombo Americano de esa ciudad. Debido a su naturaleza de *teacher college* y su fundamentación en las Artes Liberales, la Licenciatura en Educación Bilingüe no cuenta con un grupo numeroso de estudiantes; por lo general, este fluctúa entre 100 y 150. Para la selección de los alumnos, se realizan una serie de pruebas: un examen de español, un examen de

clasificación de inglés y una entrevista con el propósito de observar el compromiso y la vocación de los posibles aspirantes.

ÚNICA es una entidad privada sin ánimo de lucro que surge de una iniciativa de responsabilidad social del Grupo Bolívar-Davivienda, como “una contribución del sector empresarial al desarrollo social de nuestro país” (Institución Universitaria Colombo Americana [ÚNICA], s.f., Misión, Visión, Historia, párr. 6). La institución fundamenta su proyecto misional en la filosofía de las Artes Liberales cuyo fin radica en el desarrollo de, entre otros aspectos, el “pensamiento crítico” y “una actitud multicultural y abierta a las manifestaciones de sociedades distintas a la propia” (ÚNICA, Proyecto Educativo Institucional, p. 6).

Una de las metodologías que promueve el programa de Licenciatura en Educación Bilingüe de ÚNICA para la enseñanza de inglés como lengua extranjera es el Modelo de Instrucción Protegida *(Sheltered Instruction Observation Protocol-SIOP)* (Echevarría, Vogt & Short, 2008), que se utiliza en Estados Unidos y Canadá principalmente en las escuelas primarias para aquellos estudiantes cuya lengua materna es distinta al inglés. La innovación en ÚNICA radica en tratar de utilizar este método en el ámbito universitario, por este motivo, desde los primeros semestres, los estudiantes toman clases de inglés como lengua extranjera al mismo tiempo que cursan asignaturas de contenido en inglés.

Por otra parte, y debido a sus principios en el marco de las Artes Liberales, el currículo de la Licenciatura contaba, a la fecha de la implementación, con varias asignaturas relacionadas con el lenguaje y la cultura, como *Lenguaje, cultura e identidad*, *Comunicación intercultural*, *Identidad latinoamericana*, *Colombia indígena*, entre otras. Algunas de estas asignaturas estaban orientadas en inglés para fortalecer las competencias de los estudiantes no solo en los contenidos específicos de esas materias sino en sus destrezas lingüísticas en inglés. Adicionalmente, al ser un programa de Licenciatura, el componente pedagógico es uno de los más sólidos, ya que cuenta con diez espacios académicos que van desde *Teoría y práctica del aprendizaje autónomo*, hasta los dos momentos finales de *Práctica docente* en noveno y décimo semestres, pasando por dos prácticas de

observación en las asignaturas de *Microteaching Basic* (*Microenseñanza en educación básica*) y *Microteaching Middle* (*Microenseñanza en educación media*).

Los espacios académicos seleccionados para este trabajo doctoral fueron *Lenguaje, cultura e identidad*, *Comunicación intercultural y Pedagogía y segunda lengua.* La asignatura de *Lenguaje, cultura e identidad* pertenece a primer semestre y es la primera asignatura de contenido que los estudiantes toman en inglés, razón por la cual su *syllabus* experimentó varias transformaciones para llegar a lo que es hoy en día. La segunda asignatura, *Comunicación intercultural,* es de tercer semestre y se orienta en inglés también. Sus propósitos son ampliar las temáticas de la asignatura de *Lenguaje, cultura e identidad,* ayudar a los estudiantes a tomar consciencia de su rol como mediadores culturales, y prepararlos para una posible práctica docente en otra región o país. Por último, la tercera asignatura, *Pedagogía y segunda lengua* pertenece a cuarto semestre, se orienta en inglés y su objetivo es familiarizar a los estudiantes con la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DECOLONIAL

PEDAGOGÍAS TRANSGRESORAS

BELL HOOKS (1994)

Experiencia
Teoría y práctica
Cultura popular
Literacidad crítica de medios

PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA

FREIRE & FAUNDEZ (2013)

Problema
Reflexión
Participación
Comunidad de indagación

ENSEÑANZA CONTRAHEGEMÓNICA

CHISHOLM (2015)

Contenido
Razonamiento
Contra-narrativas

FORMACIÓN CONTRA-HEGEMÓNICA DE DOCENTES

HUERGO & MORAWICKI (2010)

Reconocimiento del Otro, de la experiencia, la voz y los saberes, y del espacio educativo

Lenguaje, cultura e identidad (2do semestre)
Comunicación intercultural (3er semestre)
Pedagogía y segunda lengua (4to semestre)

4. Intervención pedagógica

En esta sección se realiza una descripción de cómo se implementó la intervención pedagógica que involucraba aspectos de la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de la Licenciatura en Educación Bilingüe en ÚNICA. Dos de las asignaturas seleccionadas, *Lenguaje, cultura e identidad* y *Comunicación intercultural* pertenecen al Área de Lingüística y la otra, *Pedagogía y segunda lengua*, al Área de Pedagogía. Estos espacios académicos se orientan en inglés y hacen parte del primer, tercer y quinto semestres respectivamente; no obstante, y tomando como base la naturaleza bilingüe del programa, durante las intervenciones se incluyeron textos y actividades en español con el propósito de fortalecer aspectos locales interculturales.

Según Tomlinson (1998), los materiales son todo aquello que los profesores utilizan para facilitar el aprendizaje, por ejemplo, videos, diccionarios, libros de gramática, periódicos, fotografías, charlas de hablantes nativos, instrucciones del profesor o discusiones entre aprendices. Por otro lado, define la adaptación de materiales como los cambios que se realizan con el propósito de mejorarlos o adecuarlos a un tipo particular de aprendiz. Esta adaptación incluye reducirlos, añadirlos, modificarlos o complementarlos. Para la intervención de esta indagación doctoral se realizaron adaptaciones al contenido de los *syllabi*, a la organización de las lecciones, al material seleccionado y al tipo de actividades desarrolladas. En esta sección, primero, se presentan las bases teóricas comunes que sustentan la construcción de los programas de cada una de las asignaturas, y posteriormente, se describen en detalle las adaptaciones en términos de contenido y actividades realizadas en cada una de las materias.

Los principios teóricos que se discuten en la descripción de cada una de las asignaturas son la pregunta como principio de aprendizaje y la pedagogía transgresora. Así mismo, se da cuenta de cómo la inclusión de estos principios se relaciona con el objetivo de desarrollar una interculturalidad crítica en los estudiantes del programa de formación inicial de docentes. Por otra parte, se describe la metodología del Modelo de Instrucción Protegida (*Sheltered Instruction*

Observation Protocol SIOP) promovida por la institución y cuyos elementos se incorporaron a la intervención.

4.1. La Pedagogía de la Pregunta

En un texto dialogado en el que comparan y contrastan sus posiciones en relación con la educación, el poder, el saber y la experiencia, Freire y Faundez (2013) cuestionan el que hoy la enseñanza esté centrada en el saber más que en la pregunta. Para estos autores, un aspecto fundamental de la formación de docentes tiene que ver con la incorporación de la pregunta para el fomento de la curiosidad epistemológica. Afirma Faundez (en Freire & Faundez, 2013):

> En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado, y en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas *curiosidad.* ¡Pero la curiosidad es la pregunta! Tengo la impresión (y no sé si estás de acuerdo conmigo) de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta. (p. 69)

Freire (en Freire & Faundez, 2013) complementa esta idea al explicar que la función de la pregunta no es su intelectualización o burocratización, sino hacer de la indagación una parte fundamental de la vida del maestro de manera que la pueda demostrar a sus estudiantes. Si bien es importante evitar que la pregunta pierda su sentido al convertirse en parte de la rutina, esta es primordial para crear en los estudiantes el hábito de indagar aspectos relacionados con la clase, para que así se conviertan en 'preguntadores de sí mismos'.

Una manera de incitar a los estudiantes a preparar la clase es mediante la inclusión de preguntas que no solo los familiaricen con el tema, sino que les generen más inquietudes frente al mismo y que estas puedan ser resueltas durante el trabajo en el aula. En este sentido, Medina (1997) afirma que la pregunta problémica "(...) conduce a la reflexión del estudiante en la búsqueda de un conocimiento nuevo, ella aparece cuando las explicaciones al problema general se han agotado en el conocimiento común y se hace necesario incursionar en el conocimiento académico-científico" (p. 114).

Al abordar las preguntas, el sujeto abre un horizonte de posibilidades que contribuyen a su comprensión de los fenómenos estudiados y a la construcción de conocimiento. Vargas y Guachetá (2012) afirman que “preguntar es el arte de pensar” (p. 178) porque el sujeto que pregunta realiza una búsqueda reflexiva del conocimiento y cuestiona el mundo a través de las experiencias propias. Los autores explican que las preguntas favorecen la interpretación y búsqueda de sentido de las experiencias, pues “las circunstancias cotidianas mundano-vitales solo se comprenden cuando se interroga sobre lo qué pasa en la cotidianidad misma. Es el preguntar el que permite el tránsito (…) de la pre-comprensión a la comprensión” (p. 181).

Dentro del marco de la enseñanza problémica, Ortiz (2004) explica que las preguntas tienen como finalidad estimular la actividad de los estudiantes en clase y asimilar los conocimientos profesionales, pero esto solo se pueda dar si las preguntas cuentan con el espacio para que ellos elaboren deducciones por sí mismos. El autor también menciona que, aunque es común tener la percepción inicial de que los alumnos no logran llegar a conclusiones de manera independiente, esto se va superando cuando el profesor inicia con preguntas detalladas que los guían, y posteriormente, cambia las preguntas de forma que lleven al desarrollo de análisis, hipótesis y deducciones propias.

Con este propósito, cada una de las unidades de los *syllabi* (ver Anexos 9, 10, 11) inicia con unas preguntas de preparación sobre el tema de la unidad que los estudiantes deben contestar antes del trabajo que se desarrolla en el aula. Esta idea surgió de una reflexión acerca de cómo involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y hacer la clase menos centrada en el docente. Las preguntas que se incluyeron eran de distinta índole y tenían por objeto, en algunos casos, hacer una precisión teórica de algunos conceptos que se manejan en la clase; en otras situaciones, obtener información histórica referente al tema; y en otros momentos, identificar aspectos de la vida cotidiana en los cuales se observa el concepto trabajado en clase en su aplicación práctica.

Existen diversas maneras de clasificar las preguntas. Dentro de la taxonomía de Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl (1956), por ejemplo, se encuentran

clasificadas en preguntas de conocimiento, de comprensión, de aplicación, de análisis, de síntesis y de evaluación. Las preguntas de conocimiento indagan hechos o definiciones; las de comprensión buscan establecer ideas principales y comparaciones entre distintos aspectos; las de aplicación tienen por objeto la aplicación de conocimientos, reglas o normas; las de análisis establecen motivos, causas y consecuencias; las de síntesis se relacionan con generalizaciones, predicciones y propuestas de solución; y finalmente, el objetivo de las preguntas de evaluación es indagar opiniones, valoraciones y juicios.

Van de Velde (2014) presenta otra clasificación de preguntas con base en un texto de Poppelmonde y Wyffels (2008). Estas pueden ser filosóficas, es decir, aquellas que permiten encontrar diferentes respuestas, ya que no existen opciones correctas o incorrectas, incluso ni siquiera los expertos en el tema coinciden en las posibles respuestas; afectivas, que tienen que ver con la conexión emocional que tiene el estudiante con algún concepto, tema o actividad particular; interpretativas, en las que el sujeto trata de dar explicación a algún fenómeno; de postura, en las que el estudiante reflexiona acerca de cómo actuaría en determinada situación; y por último, las de integración, en las que el grupo piensa en maneras de enfrentar algún problema. Ortiz (2009) clasifica las preguntas en tres categorías: interpretativas, argumentativas y propositivas. Las preguntas interpretativas se preocupan por hallar el qué, las argumentativas por encontrar el por qué, y las propositivas por descubrir el cómo y el para qué.

En el espacio académico de *Lenguaje, cultura e identidad*, preguntas nucleares como *¿qué es cultura?, ¿qué es la raza?, ¿qué es un sistema de clases?, ¿qué es el feminismo?* podrían considerarse filosóficas, puesto que existen multitud de respuestas dependiendo de los momentos históricos y de la disciplina desde de la que se abordan. En la clase de *Comunicación intercultural,* preguntas como *¿por qué hablamos de historias en plural?, ¿qué entendemos por conflicto?, ¿qué es la identidad?* y en la clase de *Pedagogía y segunda lengua*, interrogantes como *¿qué es un método tradicional?, ¿qué es el enfoque comunicativo?, ¿qué es la gestión de aula?*, *¿qué un plan de clase?* podrían entrar bajo esta misma clasificación.

Dentro de las preguntas de tipo propositivo, se encuentran, por ejemplo, *¿cómo integrar las habilidades comunicativas?, ¿cómo diseñar un syllabus?* o *¿cómo enseñar inglés a niños?* en la clase de *Pedagogía*; en la clase de *Comunicación*, este tipo de preguntas no aparecen en el *syllabus*, sino en las actividades, por ejemplo, *¿cómo utilizar elementos de cultura popular para fomentar la interculturalidad?* o *¿qué papel puedo cumplir en una situación de conflicto?* Por último, en la clase de *Lenguaje,* interrogantes que surgieron durante el desarrollo de las actividades, por ejemplo, *¿cómo actuar frente a masculinidades no hegemónicas?* o *¿cómo leer las películas como elementos de la cultura popular?* harían parte de esta categoría. Las preguntas afectivas no aparecen explícitas dentro de los *syllabi*, pero emergieron durante la interacción de los estudiantes con los distintos materiales, por ejemplo, *¿por qué lo negro se considera negativo?*, *¿cómo tratar a un estudiante que se comporta mal?*, *¿clasificar las culturas en dimensiones no contribuye a perpetuar estereotipos?,* entre otras.

Según M. Escobar (1990), la pedagogía de la pregunta contribuye a la participación de los estudiantes sin ir en contravía de la autoridad del profesor que se encuentra implícita en su labor de dirección y ejecución de la propuesta educativa. El papel de los estudiantes en la construcción de conocimientos es muy importante en esta propuesta, ya que deben asumir responsabilidades para desarrollar su capacidad cognoscitiva y el profesor, al brindarles los elementos teóricos básicos para que construyan su propio conocimiento, se convierte en mediador de la práctica que se quiere transformar.

La pedagogía de la pregunta coincide también con la concepción del aula como una comunidad de indagación (*community of inquiry*) (Wells, 1999), en la que las actividades se organizan en torno a una serie de preguntas abiertas de naturaleza exploratoria que se derivan de las experiencias reales de los miembros del grupo. Dentro de los principios que sustentan este concepto, Wells (2000) menciona, entre otros:

a. Las actividades en aula tienen un propósito y un sentido determinado e involucran al sujeto en su totalidad para lograr una transformación. El aprendizaje no se relaciona solo con la adquisición de habilidades aisladas, sino que busca

contribuir a la construcción de la identidad individual. Como se mencionó en el marco teórico, Phipps & Levine (2012) critican el énfasis actual de la pedagogía de lenguas en la adquisición de habilidades, pues va en detrimento de la base ética más profunda de esta disciplina, que involucra llevar a cabo un ejercicio de reflexión durante momentos de transición en los que la comprensión de nosotros mismos como seres humanos y de las maneras cómo se organizan nuestras sociedades están en peligro.

Por otra parte, la preocupación por la construcción de la identidad en este proyecto no está relacionada con la identidad personal, sino con la identidad del maestro y del ciudadano. Por este motivo, se habla de la ontología como la preocupación por el *ser* (Shudak, 2014), pero para esta indagación doctoral, también por el *ser maestro de inglés*. La clase de *Lenguaje, cultura e identidad* permitió crear consciencia frente al clasismo, el racismo, el sexismo y el heterosexismo en la sociedad colombiana. El espacio académico de *Pedagogía y segunda lengua* contribuyó a generar discusiones en torno al papel del inglés en Colombia, a las políticas de bilingüismo y su impacto en los maestros y las instituciones, y al papel del profesor de inglés como profesional en su campo. La clase de *Comunicación intercultural* creó el espacio para explorar los orígenes del conflicto colombiano y las invisibilizaciones que se pueden crear a partir de una interculturalidad entendida desde una visión europeizante.

b. Las actividades se encuentran situadas en un espacio y un tiempo, y son únicas, pues involucran la reunión de unos individuos particulares en un contexto particular interactuando con unos artefactos específicos que tienen sus propias historias y que afectan las maneras en que las actividades se desarrollan. Dentro de esta investigación, aparte de las condiciones específicas del contexto descritas en el marco metodológico, en términos pedagógicos, existía un interés por mediar la comprensión de fenómenos en su dimensión histórica, por ejemplo, en relación con marcadores identitarios, con Colombia como país y con la enseñanza de inglés, puesto que un elemento de vital importancia de la interculturalidad es la comprensión crítica de la historia (Díaz, 2010). Así mismo, al haber realizado la investigación con tres grupos diferentes, pero que pasaron por los mismos espacios

académicos, se pudo observar que a pesar de que las actividades pudieron ser las mismas, no se desarrollaron de la misma manera y el grado de comprensión de los estudiantes probablemente no fue el mismo debido a la particularidad de los individuos y los contextos.

c. El currículo es un medio y no un fin. El conocimiento y las habilidades que lo constituyen se convierten en un set cultural de herramientas para uso en actividades de significado social y personal. Esto concuerda con lo mencionado por Train (2012) —y desarrollado en el marco conceptual— con respecto a la formación de docentes de lengua para el contexto contemporáneo, en el que propone la conexión de lo que sucede en el aula con las vidas de los estudiantes y de los maestros como actores sociales fuera de la misma.

En este mismo sentido, Portera (2011), a partir de Bauman (1977) y Giddens (1998), explica que la postmodernidad ha hecho que los seres humanos sean cada vez más egocéntricos y tengan una actitud narcisista e individualista, enfocada en los bienes materiales y en la cantidad. Esto ha afectado a los sistemas educativos, dado que las estrategias, los currículos y los métodos se revisan de manera superficial y, en consecuencia, se fomentan soluciones técnicas despojadas de objetivos claros y de principios morales sólidos, por lo cual es fundamental repensar cuáles son los fines de la educación. Las intervenciones realizadas en esta indagación doctoral buscaban que los estudiantes pensaran más allá de su identidad de profesores de lengua extranjera y consideraran su papel como actores sociales en el aula, vista como un microcosmos en el cual pueden combatir comportamientos discriminatorios (clasismo, racismo, sexismo y heterosexismo).

d. Los resultados de la actividad no se pueden conocer en su totalidad o prescribirse con antelación. Si bien se pueden acordar los objetivos, la ruta para lograrlos y el nivel de logro, estos dependen de los recursos humanos y materiales disponibles. El propósito de la intervención pedagógica en este trabajo giraba en torno a tres áreas de interés: la identidad y el conocimiento de los maestros de inglés, la interculturalidad y la criticidad; no obstante, el grado de transformación en relación con la construcción de identidad, el desarrollo de competencia intercultural y el nivel de criticidad varía de grupo a grupo. Esto coincide con lo que se mencionó

anteriormente, en la recolección de datos mediante grupos de discusión, acerca de la interculturalidad como un conjunto de etapas de crecimiento personal (Bennett, 1993) y del grado de sofisticación que desarrollan los maestros en formación con base en sus experiencias con la enseñanza como una práctica social situada (Johnson, 2009).

Tras esta discusión sobre la pregunta como uno de los principios orientadores de la intervención pedagógica realizada, se procede a describir el segundo aspecto pedagógico que fundamentó las adaptaciones realizadas a los espacios académicos mencionados: la pedagogía transgresora.

4.2. La Pedagogía Transgresora o Contrahegemónica

Según Chisholm (2015), la pedagogía contrahegemónica tiene por objeto resistir las definiciones y la comprensión de la realidad que construyen los grupos dominantes con el fin de responder a sus propios intereses, por ejemplo, ideas de la raza, del género, de la orientación sexual, de los arreglos económicos de la sociedad, etc. Es por esto por lo que una pedagogía transgresora o contrahegemónica fomenta el pensamiento crítico y busca promover la reflexión sobre la práctica con el fin de crear consciencia frente al capitalismo y la concepción de la educación como un bien privado. La pedagogía contrahegemónica puede implementarse en el aula a partir de tres elementos: el contenido, el razonamiento y las *contra-narrativas* (*counter-storytelling)*. A nivel de contenido, se pueden examinar asuntos desde la perspectiva de aquellos históricamente marginados (comunidades negras e indígenas, mujeres, población con orientación sexual diversa, etc.).

En términos de las actividades, cuando estas son de naturaleza participativa e involucran estrategias que promueven el pensamiento crítico, se están implementando aspectos contrahegemónicos en el ámbito pedagógico. Estos espacios buscan que los estudiantes puedan visionar futuros y realidades otras, como se denominan en el giro decolonial. De esta manera, se crean oportunidades que permitan ejercer resistencias mediante distintas estrategias pedagógicas, por ejemplo, el aprendizaje autodirigido, el aprendizaje mediante el servicio, el

aprendizaje por inmersión, el aprendizaje relacional, el aprendizaje colaborativo, el razonamiento y las *contra-narrativas*, entre muchas otras.

Chisholm (2015) explica que esta pedagogía incorpora enfoques activos e interactivos que son dialógicos. Esto se relaciona con la visión gadameriana de la formación, entendida como “poder contemplar las cosas desde la posición del otro” (Gadamer, 2002, p. 123); con el enfoque sociocultural sobre a la formación de docentes (Johnson, 1999); y con el marco metodológico en cuanto a una de las características fundamentales de la etnografía crítica: el diálogo con el otro (Madison, 2012).

La estrategia pedagógica contrahegemónica del razonamiento se refiere a un enfoque frente a las discusiones en las que se persigue la construcción de un significado superior; con el propósito de razonar sobre un tema, los participantes deben tener conocimiento previo y estar preparados para reevaluar sus opiniones y prejuicios frente al mismo. El razonamiento ofrece los espacios para escuchar las voces de los estudiantes y, dado que la discusión compromete verdades que pueden ser opresoras, contribuye a procesos de transformación que desafían el *statu quo* y que promueven procesos más democráticos en el aula (Chisholm, 2015). Dentro de la intervención pedagógica de este trabajo doctoral, este tipo de discusiones se realizó a partir de las películas observadas y los artículos de periódicos relacionados con las temáticas trabajadas. En el espacio académico de *Pedagogía y segunda lengua,* esto se realizó con base en las reflexiones después de las sesiones de microenseñanza y después de las clases acerca de los métodos de enseñanza de inglés principalmente.

Solórzano y Yosso (2002) definen la tercera estrategia —*contra-narrativas*— como un método de contar las historias de aquellas personas cuyas experiencias no se cuentan a menudo, incluyendo personas negras, mujeres, gays y pobres. Estas contra-historias permiten ejercer oposición frente a las narrativas dominantes mayoritarias (blancas, de clase media, heterosexuales) y problematizar las perspectivas y creencias asociadas con ellas que justifican la discriminación y la violencia. Para esta indagación doctoral, durante la clase de *Lenguaje, cultura e identidad* se abordaron temas como el clasismo, el racismo, el sexismo y el

heterosexismo desde sus orígenes históricos y también a partir de sus manifestaciones lingüísticas. Por otra parte, en el espacio de *Comunicación intercultural,* se estudiaron los conflictos desde una perspectiva poscolonial, así como aspectos del conflicto colombiano desde una visión contrahegemónica y menos sesgada por los medios de comunicación masiva.

De manera similar, la pedagogía transgresora propuesta por Hooks (1994) en su libro *Teaching to Transgress* (*Enseñar para transgredir*) contribuyó al soporte teórico de la intervención pedagógica. Dentro de esta pedagogía transgresora, se seleccionaron tres elementos: (1) las experiencias de los docentes y de los estudiantes en la práctica docente, (2) el papel de la teoría, y (3) el reconocimiento del aula como un espacio democrático.

La experiencia. El recuento de las experiencias de los docentes en su práctica cumple dos funciones. La primera, cambiar las dinámicas de poder en el aula, ya que el papel del docente deja de ser el de cuestionador omnisciente y silencioso para convertirse en el de ser humano posiblemente con las mismas experiencias que sus estudiantes han tenido o tendrán en el futuro; y la segunda función es la de demostrar cómo la experiencia puede ilustrar y realzar el material académico.

El involucrar las experiencias de los estudiantes tiene que ver con el reconocimiento. Para Hooks (1994), la pedagogía radical debe partir de reconocer la presencia de todos y una manera de hacerlo es a través de prácticas pedagógicas en las que se afirme el derecho de los estudiantes a hablar de distintas maneras acerca de temas diversos para así poder establecer vínculos entre su conocimiento experiencial y lo estudiado en las clases. Giroux (1992) sostiene que no se puede negar que los estudiantes tienen experiencias ni que estas son relevantes para el proceso de aprendizaje, aunque puedan ser descritas como limitadas, crudas o infructuosas. Se puede involucrar la experiencia críticamente y se puede ir más allá de la misma teniendo en cuenta que los estudiantes tienen memorias, familias, religiones, sentimientos, idiomas y culturas que les dan una voz distintiva.

En este sentido, J. Hall (2002) afirma que el aprendizaje efectivo se da cuando el aprendizaje se hace culturalmente relevante y significativo para los

estudiantes, lo cual se logra al reconocer sus experiencias como fuentes importantes de conocimiento. Esto implica incorporar los mundos socioculturales que ellos traen consigo a la escuela para crear currículos y metodologías culturalmente significativas. Lo anterior hace eco de la formación contrahegemónica de docentes propuesta por Huergo y Morawicki (2010) —descrita en el marco conceptual—, la cual está basada en tres dimensiones de reconocimiento: el reconocimiento del otro diferente, el reconocimiento de su experiencia y su voz y el reconocimiento de la escuela como un espacio cultural.

Durante la clase de *Lenguaje, cultura e identidad*, algunos estudiantes se sintieron empoderados para hablar de sus experiencias: ser etiquetados por vivir en ciertos barrios o por tener comportamientos sexuales distintos. Al final del curso, algunos tomaron consciencia de su rol como profesores en la creación de un espacio escolar libre de discriminación en el cual podrían trabajar con poblaciones de características diversas. Este mismo tema se abordó en el espacio de *Pedagogía y segunda lengua* en cuanto a cómo el uso de un enfoque o un método —el enfoque comunicativo o la enseñanza por tareas— podría no ser efectivo en todos los contextos debido a las particularidades de los estudiantes, lo que implica primero conocer al Otro antes de imponer maneras de enseñar.

La teoría. Tomando en cuenta lo propuesto por Freire (1970) acerca de la praxis entendida como la relación entre teoría y práctica, Hooks (1994) afirma que la teoría emerge de lo concreto y de los esfuerzos de los sujetos para intervenir críticamente en su vida y en las vidas de otros. La teoría se hace significativa cuando se reflexiona críticamente sobre ella y se pone en diálogo con la práctica y con las experiencias cotidianas. De esta manera, concluye la autora, cualquier teoría que no pueda compartirse en una conversación cotidiana, no se puede utilizar para educar al público. La teoría cumple un papel importante, ya que, al implementar pedagogías radicales o transformadoras, se hace necesario explicarles a los estudiantes la filosofía, las estrategias y las intenciones.

Uno de los desafíos de la intervención pedagógica fue acercar a los estudiantes de primer y tercer semestres de la Licenciatura a las teorías propias de los estudios culturales y facilitar su comprensión de la relación de estas con el

campo educativo y el de la enseñanza de lenguas. Este desafío también generó el cuestionamiento de si en realidad era necesario abordar teorías de esa complejidad en esos momentos de la formación; no obstante, Thayer-Bacon (2014) explica la razón para incluir aspectos teóricos de estudios culturales en facultades de educación. Esta autora afirma que los cursos de fundamentación con orientación social convocan a los futuros docentes a prestar atención a la diversidad de estudiantes con los que podrían trabajar no solo en términos de sus estilos de aprendizaje, sino en su condición de miembros de distintas instituciones sociales como son sus familias, comunidades, iglesias y regiones geográficas.

Thayer-Bacon (2014) concluye que estos cursos con orientación social contribuyen a que los profesores amplíen su pensamiento y tomen conciencia de sus propias prácticas culturales y cómo estas se conectan con la escuela, así como los supuestos que tienen en cuanto a la educación. Del mismo modo, los estudios culturales enriquecen el campo educativo al analizar la educación desde una perspectiva política que contribuye a vincular las experiencias e ideas teóricas de la filosofía y la historia de la educación con su impacto en las acciones presentes mediante la praxis. Además, la pedagogía transgresora tiene por fin develar y reclamar conocimientos subyugados (Mohanty, 1994) para construir historias alternativas; sin embargo, estos conocimientos deben ser definidos pedagógicamente en estrategias y prácticas utilizadas por la academia para transformar radicalmente las instituciones educativas.

Estos cursos de fundamentación permiten que los futuros profesores obtengan las herramientas para tener una mejor adaptación en un mundo cambiante, en el que deben saber cómo incluir estudiantes de orígenes culturales distintos y estar en capacidad de criticar políticas y procedimientos que inciten a la discriminación o perjudiquen a una población estudiantil diversa. Por otra parte, los cursos ayudan a fomentar la construcción de los profesores intelectuales críticos (Giroux, 2012) que indagan y crecen en conjunto con sus estudiantes e intentan trabajar de manera colaborativa con otros docentes y con la comunidad para mejorar condiciones sociales y materiales (Thayer-Bacon, 2014).

Por último, Dunn (2011) explica que dentro del marco de la teoría sociocultural —que es la que fundamenta el concepto de formación docente propuesto en el trabajo—, el desarrollo de conceptos ofrece una justificación para incluir un componente de aprendizaje formal teórico en los programas de formación docente, aún más en el contexto actual en el que este tipo de aprendizaje se ha devaluado.

La cultura popular. Kincheloe (2003) en su discusión acerca del vínculo entre la ontología crítica y el currículo establece que, para desarrollar una toma de conciencia en los estudiantes, los profesores críticos deben tener la disposición de recurrir a distintas fuentes con el propósito de desarrollar tanto sus imaginaciones estéticas y sociales como las de sus estudiantes. Los discursos y maneras de pensar y ser alternativas se pueden encontrar en la literatura, la historia, la cultura popular y las formas de actuar de comunidades con conocimientos subalternos. Por otra parte, Hooks (1997), en una entrevista dirigida por Sut Jhally, explica que cuando los estudiantes de diferentes clases sociales y etnias van a sus clases, ella utiliza las películas para que comprendan la teoría metalingüística de la diferencia y la otredad, que hace parte de su curso. También menciona que los estudiantes parecen comprender mejor los paradigmas teóricos si los relaciona con algo muy concreto de la cultura popular.

Las películas pueden ayudar a construir el andamiaje para que los estudiantes comprendan teorías propias de la antropología, la sociología o los estudios culturales; las situaciones presentadas en estas sirven como ejemplos o representaciones de las experiencias que los estudiantes pueden haber tenido o no. Así mismo, las películas son una herramienta útil para mostrar la interacción entre distintos marcadores identitarios como la clase social, el género y la etnia, por consiguiente, afirma la autora, si se habla de raza, género o clase, la cultura popular es donde está la pedagogía, es donde está el aprendizaje (Hooks ,1997).

Giroux (2001) también comenta que, durante su experiencia como profesor de bachillerato en la década del 70, las películas fueron para él una alternativa pedagógica que subvertía los textos impresos, considerados como la única forma de acceder al conocimiento, y que atraía a los estudiantes a las clases a través de

un texto que no seguía la lógica de la educación formal. Este autor señala que el cine compensa la presencia de ideologías dominantes y desafiar modos de aprender tradicionalmente aceptados. Las películas permiten que los estudiantes establezcan vínculos entre textos y contextos, la cultura y las especificidades del poder, la pedagogía y las políticas de representación, las inversiones afectivas y la construcción de nociones particulares de agencia, y el aprendizaje con la intervención pública.

En términos pedagógicos, las películas pueden servir de preparación para futuros encuentros interculturales al desarrollar sensibilidad frente a dilemas presentes en distintas culturas. Aprender acerca de los estereotipos, el etnocentrismo y la aculturación de manera abstracta puede ser plano y poco inspirador, pero si el contacto intercultural se experimenta a través de los sentidos, podría comprenderse mejor (Summerfield, 1993). El cine ayuda a los estudiantes a desarrollar la empatía y la capacidad de entender las razones detrás de las acciones de los demás.

Dentro de esta intervención, Se trató de abordar la literacidad crítica de medios (*critical media literacy*) a través de las películas, aunque este no era el foco principal del trabajo. Con base en un estudio a partir de la película y el libro *Harry Potter y la cámara de los secretos,* Burn y Durran (2007) llegaron a las siguientes conclusiones acerca de la literacidad y la literacidad de medios. En primer lugar, la literacidad es cultural, puesto que representa los valores y las ideas que se consideran importantes en una sociedad. En este sentido, las películas utilizadas como parte de la intervención sirvieron para que los estudiantes se aproximaran a otras realidades y pudieran compararlas y contrastarlas con las propias. De esta manera, se pudo iniciar un trabajo en contra del etnocentrismo y de la idealización de las culturas extranjeras.

En segundo lugar, la literacidad es crítica, pues se relaciona con el gusto y el placer, así como con la clase de juicios que esto involucra. La selección de las películas tenía por objeto desplazar a los estudiantes de la trama plana de las películas de acción hollywoodense e incluso cuestionar la ideología que transmiten. Por otra parte, Burn y Durran (2007) afirman que el juicio crítico, el placer y el gusto

están estrechamente vinculados con la identidad: nuestros juicios y gustos son las expresiones de quiénes somos, de lo que llegaremos a, o de lo que esperamos ser. De ahí que el uso del cine como estrategia pedagógica pueda influir en la clase de profesor de lenguas extranjeras que se espera formar: empático, capaz de suspender sus prejuicios, de ejercer la crítica y de fomentar interacciones positivas entre los estudiantes. En tercer lugar, la literacidad es transformadora y creativa, ya que no solo involucra la comprensión, sino la reconstrucción del texto que se transmite posteriormente mediante el habla, la escritura u otros medios; en este caso, por medio de la realización de los talleres de video y de las discusiones en clase.

La literacidad de medios, al igual que la literacidad de textos escritos, implica competencia cultural, pues involucra tres dimensiones: institucional, o las maneras cómo se producen los textos dentro de un contexto político y económico y los mensajes que los productores desean transmitir; textual, es decir, el lenguaje de los medios y cómo estos representan el mundo para lo cual usan estructuras o *gramáticas* particulares; y la audiencia, o los consumidores de los textos, los usos sociales de los medios, los gustos y placeres en relación con los mismos, y las estrategias de interpretación (Burn & Durran, 2007). En el espacio de *Lenguaje, cultura e identidad,* la dimensión textual de la literacidad de medios permitió establecer vínculos entre la unidad de *Representación* y las de los distintos marcadores identitarios, es decir, cómo se muestran las mujeres, las personas de raza negra, las personas de orientación sexual diversa en las películas y cómo ellos se representan a sí mismos.

Las películas seleccionadas para el espacio académico de *Lenguaje, cultura e identidad* tenían por fin complementar temas específicos de la clase. Debido a que los estudiantes están aprendiendo inglés y a su familiaridad con la cultura estadounidense, ellos tienen la tendencia a consumir películas de Hollywood, por lo que se decidió escoger películas de tipo alternativo en las que se representaran grupos diversos. No obstante, a través de las actividades de clase, como las discusiones y los talleres, se dio la oportunidad de desarrollar estrategias que ayudaran a decodificar los mensajes explícitos en las películas más comerciales.

Por otra parte, la selección de películas buscaba no solo mostrar aspectos identitarios y de la cultura meta, sino también exponer a los estudiantes al uso de distintas variantes del inglés. En el espacio académico de *Comunicación intercultural,* se utilizaron películas nacionales (*Cóndores no entierran todos los días, Confesión a Laura, La Sirga*) para el desarrollo de la unidad de conflicto. Además, en aras de contrastar estas historias y de traer los fenómenos estudiados a lo local, se utilizaron producciones literarias y artículos de periódicos locales.

Con respecto al uso de los periódicos como material didáctico, P. Grundy (2013) explica que estos permiten explorar los hábitos de pensamiento, las preocupaciones o prejuicios de una sociedad extranjera. También Wintergerst y McVeigh (2011) sugieren distintos estímulos para ayudar a los estudiantes a darle sentido a una cultura extranjera, entre los que se encuentran: periódicos y revistas, programas de radio y televisión, películas, canciones populares y comida. Los periódicos y las revistas ofrecen historias acerca de eventos actuales e imágenes de personajes públicos que ejemplifican de manera concreta la nueva cultura. En esta intervención pedagógica, los periódicos sirvieron tanto para acceder a la cultura extranjera como para evidenciar las maneras de pensar y los prejuicios de la sociedad colombiana relacionados con el clasismo, el sexismo y el heterosexismo.

Dentro de las desventajas del uso de los periódicos, P. Grundy (2013) menciona la facilidad con la que estos pierden su vigencia; sin embargo, esta fue una gran ventaja para la intervención pedagógica porque al contrastar artículos de ejemplares pasados con noticias actuales, se pudo observar el aspecto histórico de algunos de los fenómenos explorados en las clases de *Lenguaje, cultura e identidad* y *Comunicación intercultural.*

La pedagogía transgresora de Hooks (1994) concuerda con lo que se buscaba en el proyecto en cuanto a la implementación en el aula de la interculturalidad crítica como expresión del pensamiento decolonial, puesto que su propuesta emerge de la interrelación entre las pedagogías anticoloniales, críticas y feministas. Esto quiere decir que esta pedagogía no solo busca desvertebrar las políticas del racismo, el sexismo y el heterosexismo, entre otras inequidades, sino contribuir a la toma de consciencia acerca de cómo estas políticas informan *qué* y

cómo se enseña. En este sentido, el aula debe convertirse en un espacio democrático en el cual la responsabilidad de contribuir se convierte en el objetivo principal y la labor de enseñar se hace performativa, lo que brinda oportunidades para la invención y el cambio y para resaltar los aspectos únicos de cada salón.

Después de haber descrito la fundamentación pedagógica que sustenta la intervención, es importante aclarar que para este estudio no se considera ni la teoría crítica ni la pedagogía crítica como entidades monolíticas esencializadas; por el contrario, se comprende que existen distintas teorías críticas, así como pedagogías críticas que provienen de distintos lugares de enunciación. En este sentido, el posicionamiento del investigador para este estudio es crítico desde el Sur, pero no de un Sur geográfico hiperreal (Restrepo & Rojas, 2010), es un Sur geopolítico, por este motivo, se incorporan no solo la pedagogía decolonial de Walsh (2013) desde Argentina, la pedagogía de la pregunta de Freire y Faundez (2013) como educadores del Brasil y de Chile, sino también la pedagogía contrahegemónica de Chisholm (2015) desde de las Antillas y la pedagogía de Hooks (1994), como mujer negra feminista en Estados Unidos.

Grosfoguel (2007) nos indica que la situacionalidad en el giro decolonial no equivale a una correspondencia directa entre la ubicación social y la ubicación epistémica, pues esto se constituiría en un nuevo fundamentalismo o esencialismo. Afirma el autor, “Si rechazáramos las aportaciones de europeos o euro-americanos estaríamos invirtiendo el fundamentalismo eurocéntrico con un fundamentalismo tercermundista antieuropeo [o indianista o afrodescendentista]” (p. 334). Esto coincide con lo que se mencionó previamente acerca del uso del término decolonial en lugar de *descolonial*, ya que se puede pasar de un estado colonial a uno no-colonial, en cambio el propósito del giro es “un radical descentramiento y pluralización del pensamiento eurocéntrico” (Restrepo & Rojas, 2010, p.190).

Tomando lo anterior como premisa y con el propósito de sustentar esta aproximación a una aplicación práctica de la interculturalidad crítica en un contexto de aula, se establecieron sinergias que se observan entre la pedagogía crítica, la pedagogía decolonial, la pedagogía de la pregunta y la pedagogía transgresora como Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos - PEPAs (Mejía, 2011). Este

autor realiza un recorrido por las distintas pedagogías críticas y explicita sus comprensiones acerca del fenómeno educativo, a saber: la escuela como reproducción cultural, la escuela como reproducción política, la educación y la cultura como campo de lucha entre hegemonía y contrahegemonía, la pedagogía como subjetivación, la educación como descolonización, la educación como resistencia y biopoder. A continuación, se resume cada uno de estos postulados y se articula con la intervención pedagógica realizada.

Los PEPAs cuestionan la racionalidad técnica en la educación centrada en los aspectos económicos que configuran procesos sociales y culturales. Esta configuración genera una educación diferenciada por clases sociales para mantener a las élites en el poder. Desde lo decolonial, se problematiza la colonialidad del poder que ejercen entidades trasnacionales en aras del beneficio económico y la división geopolítica del trabajo. Durante la intervención se abordó en el espacio académico de *Lenguaje, cultura e identidad* la identidad de clase social y su relación con el lenguaje y en el espacio de *Pedagogía y segunda lengua* las razones por las cuales Colombia debe ser bilingüe y cómo el bilingüismo en el país continúa siendo asociado a la élite.

Estos proyectos problematizan el papel de ciertas pedagogías como reproductoras de ideologías, puesto que se trasmiten conocimientos supuestamente objetivos y neutros, desvinculados de las dinámicas de poder. La colonialidad del saber problematiza precisamente la validación de ciertos conocimientos por su lugar de enunciación, algunos considerados inferiores o 'folclóricos' y otros válidos por seguir las pautas del conocimiento occidental. La reivindicación de las experiencias y el lenguaje de los estudiantes que propone la pedagogía transgresora de Hooks (1997) es un intento por recuperar dichos saberes y en una articulación entre estos y la teoría potenciar su lectura del mundo.

Particularmente para el espacio académico de *Lenguaje, cultura e identidad* se propuso la idea de la cultura como un campo de lucha entre hegemonía y contrahegemonía. En los PEPA, el lugar de la escuela es un microcosmos en el que grupos dominados ejercen resistencias desde sus identidades y representaciones culturales, como el género, la raza, o la clase. La pedagogía decolonial busca re-

humanizar a aquel que ha sido deshumanizado desde la herida colonial (Fanon, 1973, 1983), como el afrodescendiente o el indígena, pero, así mismo y por la colonialidad del poder que configura el capitalismo eurocéntrico, se trata de re-humanizar también a la mujer, a la persona con orientación sexual diversa y al campesino, en general ubicarse con aquel que está del lado de la periferia (Grosfoguel, 2006).

Los PEPAs conciben la pedagogía como un mecanismo de subjetivación, es decir, que la pedagogía es uno de los mecanismos en los que la sociedad construye identidades según los procedimientos de la época histórica en la que vive. Es importante recordar que uno de los fines de la pedagogía decolonial es lograr que el sujeto subalterno tome consciencia de cómo el pasado colonial construye subjetividades en el momento presente a través de la colonialidad. El rastreo discursivo acerca de las distintas identidades en la clase de *Lenguaje, cultura e identidad* y la unidad de *Contexto político y sociocultural* en el espacio de *Pedagogía y segunda lengua* tenían ese propósito.

Aparte de las conexiones establecidas en los apartados anteriores, Mejía (2011), explica como un postulado de los PEPAs la educación como descolonización. La interculturalidad en la educación implica entonces el reconocimiento de saberes otros presentes en África, Asia y América Latina; por tanto, se busca una educación propia que establezca un diálogo de saberes que haga visibles otras cosmovisiones. Esta es una apuesta que no se logró concretar en el estudio, en términos de explorar en profundidad saberes ‘subalternizados’; no obstante, sí se intentó explorar narrativas distintas a las eurocéntricas en relación con el efecto del colonialismo en distintas regiones. Con respecto a la clase de *Pedagogía y segunda lengua*, este propósito se logró más en la problematización de las metodologías propuestas desde los países del Centro y en sus posibles adaptaciones al contexto propio.

La educación como resistencia y biopoder implica el reconocimiento de que en el capitalismo moderno no existen exterioridades, sino que el sujeto se encuentra inmerso en dinámicas de poder en las que se presentan fisuras que se pueden aprovechar como espacios de luchas. En consecuencia, “la escuela [es] un campo

en conflicto en el cual a través de *metodologías, técnicas, didácticas*, se da la lucha en la esfera pedagógica por construir en y desde ella las transformaciones necesarias" [*énfasis añadido*] (Mejía, 2011, p. 103). La pedagogía decolonial se ocupa también de fomentar la toma de consciencia acerca de la colonialidad del ser, es así como en esta intervención se desarrollaba un trabajo relacionado con las identidades raciales, de género, de clase, sexuales y etarias, junto con el fortalecimiento de la identidad del maestro desde una toma de consciencia de quién es el Otro y quién es él mismo.

Después de haber explicado los postulados que establecen sinergias entre estas pedagogías, se puede afirmar, como lo indica Mejía (2011), que dentro de lo crítico:

> no es posible un único proyecto educativo y pedagógico (…) ya que nos encontramos con diversidad de propuestas que deben abrir múltiples caminos mostrando la complejidad de las pedagogías críticas y la necesidad de diálogo permanente para enriquecerse desde las diferentes concepciones (…) (p. 103)

Del mismo modo, referente a las críticas de algunos teóricos de lo decolonial que abogan por una ruptura total y definitiva con aquello que es eurocéntrico, De Sousa (2009) sostiene:

> (…) De cara a las relaciones de dominación y de explotación, profundas y de larga duración, que la modernidad occidental capitalista instauró globalmente, debemos centrarnos en la diferencia entre opresores y oprimidos y no en la diferencia entre los que, desde varias perspectivas y lugares, luchan contra la opresión. (p. 349)

De ahí que en un trabajo que busca explorar la interculturalidad crítica en relación con lo pedagógico intente establecer diálogos entre distintas teorías, metodologías y pedagogías siempre y cuando estas estén alineadas con una postura epistémica —mas no necesariamente geográfica— Sur. En consecuencia, en esta indagación doctoral se presentan en concurso los postulados de la teoría crítica de Kincheloe y McLaren (2012) con los desarrollos del giro decolonial, la integración metodológica mediante el bricolaje (2005) de la etnografía crítica y el análisis de huellas, y las apuestas pedagógicas explicadas en esta sección que vinculan pedagogos y

teóricos latinoamericanos con pedagogos de otros orígenes, aunque con una ubicación del lado del sujeto subalterno.

El hecho de incluir esta aplicación práctica dentro de este trabajo doctoral busca dar respuesta a la falta de suficientes discusiones acerca de posibles maneras en las que las aulas pueden ser transformadas para hacerlas verdaderamente incluyentes (Hooks, 1994). De igual modo y en relación con el campo de la enseñanza de inglés, intenta responder a la recomendación de Motha (2006) sobre darle mayor peso a las experiencias locales a partir de investigaciones guiadas por los datos más que por la teoría, ya que esta última puede tornarse simplemente en una abstracción al no tener sustento en las realidades de las aulas. Así mismo, A. Escobar (2003) critica que el giro decolonial se haya mantenido en la abstracción del discurso académico, puesto que "cuando no hay suficientes anclajes a las complejidades mundanales, a las carnaduras de gente y situaciones concretas, el discurso tiende a reproducirse angelicalmente: todo se sabe de una vez y para siempre", es decir, la teoría se posiciona como otro paradigma y no un 'paradigma otro' (p. 71).

Además de los aspectos teóricos de la pedagogía de la pregunta y de la pedagogía transgresora o contrahegemónica que fundamentaron la intervención, es importante describir otro elemento común a los tres espacios académicos seleccionados: el *Modelo de Instrucción Protegida.* ÚNICA dentro de su Proyecto Educativo Institucional sugiere el *Modelo de Instrucción Protegida*, *(Sheltered Instruction Observation Protocol- SIOP)* (Echevarría et al., 2008), como la estrategia didáctica para las clases de contenido en inglés. Este es un modelo de educación bilingüe para inmigrantes que se caracteriza por vincular la enseñanza de contenido con la enseñanza de inglés como segunda lengua en educación básica y media en Estados Unidos y Canadá.

4.3. Modelo de Inmersión Protegida - Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)

El modelo consta de ocho componentes: preparación de clase, activación de conocimiento previo, *input* comprensible, estrategias de aprendizaje, interacción,

ejecución de la lección, práctica y aplicación, y repaso y evaluación. La preparación de clase se subdivide en la formulación de objetivos de lengua extranjera y objetivos de contenido, la definición de cuáles conceptos de contenido son los prioritarios para la lección, la selección de material suplementario que se dirija a los distintos estilos de aprendizaje, la adaptación del contenido de acuerdo con el nivel de lengua y el conocimiento de los estudiantes y el desarrollo de actividades significativas.

El componente de activación de conocimiento previo en el *Modelo de Instrucción Protegida* busca facilitar el aprendizaje de contenido en una lengua extranjera a partir de la implementación de ciertas prácticas en el desarrollo de la clase: establecer relaciones entre los conceptos por trabajar con el origen y las experiencias de los estudiantes, vincular el aprendizaje previo con el nuevo aprendizaje y desarrollar el vocabulario académico necesario para comprender el tema. Lo anterior implica el trabajo con palabras de contenido, palabras de función o proceso (conectores o instrucciones) y palabras relacionadas con la morfología del inglés. Dentro de este componente también se espera que los aprendices construyan el conocimiento previo por sí mismos mediante el uso de organizadores gráficos y una vista previa de las unidades.

Echevarría et al. (2008) explican que uno de los retos de enseñar en contextos bilingües tiene que ver con la cantidad y con el tipo de conocimiento previo que los estudiantes poseen en relación con un tema porque esto puede facilitar o dificultar la comprensión de textos y conceptos. El objetivo de la implementación de las preguntas en la intervención pedagógica era contribuir a que los estudiantes construyeran el conocimiento previo requerido para la comprensión de los temas por sí mismos, con el apoyo del docente. Por otra parte, las preguntas y las discusiones en clase tenían el propósito de vincular las experiencias de los estudiantes con los temas vistos mediante el uso de distintos materiales como las películas, los videos, los fragmentos de textos literarios y los artículos de periódico, entre otros. Por lo expuesto anteriormente, este modelo de preparación de clase permitió implementar los elementos de la pedagogía de la pregunta y de la pedagogía transgresora o contrahegemónica.

La necesidad de incluir material suplementario y de escalonar la presentación de contenido (*scaffolding*) permitió utilizar películas, artículos de periódico, música popular e incluso imágenes publicitarias para lograr la comprensión de los temas de las asignaturas, que también es lo propuesto por Hooks (1997) dentro de la pedagogía transgresora. Otro aspecto importante dentro del *Modelo de Instrucción Protegida* fue el de práctica y aplicación, cuyo fin era que los estudiantes pusieran en práctica los conceptos adquiridos en las asignaturas. En este sentido, en las cátedras relacionadas con cultura, las películas permitieron incluir este aspecto práctico, mientras que, en la asignatura de *Pedagogía*, la práctica se reflejó en la realización de sesiones de microenseñanza y de otras actividades que los docentes en servicio realizan día a día, por ejemplo, el diseño de programas, planes de clase y evaluaciones.

Después de esta presentación de los aspectos generales que sirvieron de base para la propuesta de intervención, se procede a realizar una descripción de las adaptaciones realizadas en cada uno de los espacios académicos en términos de contenido y actividades y cómo responden a una implementación de la interculturalidad crítica como una estrategia de decolonización.

4.4. Lenguaje, Cultura e Identidad

a. Adaptaciones de contenido. Esta asignatura hace parte del primer semestre de la Licenciatura en Educación Bilingüe de ÚNICA y es la primera materia de contenido que los estudiantes cursan en inglés. Inicialmente, el programa estaba basado en tres textos *Academic Encounters: Life in Society* de Brown y Hood (2002), *The History of Art in Pictures* de Gilles Plazy (2003), y *Dianoia, Filosofía Bachillerato, Primer Curso* de De Echano y Martínez (2001), seleccionado para llenar los vacíos de cultura general con los que los estudiantes llegan a la Licenciatura. Este programa tenía como propósito brindar una introducción a cuestiones de cultura general con base en el arte, la filosofía y algunos aspectos de la cultura meta, en este caso, de Estados Unidos (ver Anexo 8).

La primera adaptación a este espacio académico fue darle una orientación basada en los estudios culturales con el objeto de verdaderamente abordar la

interrelación entre los tres conceptos clave que dan nombre al curso: lenguaje, cultura e identidad; es decir, cómo el lenguaje influye en las percepciones y las representaciones que se tiene de las personas y cómo estas tienen un impacto social e influyen en las múltiples identidades de los seres humanos: nacionales, regionales, de género, sexuales, etarias, entre otras.

Otra adaptación tuvo que ver con algunos aspectos de contenido durante el desarrollo de las clases. Inicialmente, el curso tenía un fuerte componente británico y estadounidense debido a la formación del investigador en Estudios Culturales Británicos; no obstante, esto se replanteó posteriormente y se incluyeron temas y ejemplos de la cultura local, que eran más cercanos a los estudiantes y contribuían a su comprensión de las teorías propuestas. En consecuencia, algunos de los materiales que se incluyeron fueron: poesía negra colombiana de Jorge Artel y Candelario Obeso; el análisis de las dinámicas del racismo en Colombia hecho por Soler y Pardo (2007); exposiciones acerca de las lenguas palenquero, wayuunaiki y romaní; así como la inclusión del *parlache* y su relación con la clase social (ver Anexo 9). Por otra parte, el abordaje local también se realizó por medio de artículos de periódico que ejemplificaran situaciones de racismo, sexismo, heterosexismo y clasismo en Colombia; la descripción de situaciones reales concretas permitía la apropiación de conceptos clave, como lo proponen la pedagogía transgresora y el Modelo de Instrucción Protegida.

En el marco teórico se mencionó que uno de los elementos fundamentales de la interculturalidad crítica es la comprensión crítica de la historia (Díaz, 2010), por lo cual, y después de dialogar con los colegas a cargo de las asignaturas paralelas, se decidió incluir ciertos momentos históricos que contextualizaran y problematizaran la temática trabajada, por ejemplo: la Segunda Guerra Mundial, la Edad Media, el imperialismo europeo, la Revolución Industrial, el Movimiento de Derechos Civiles en Estados Unidos, las olas del feminismo, las protestas de Stonewall y el origen de algunas tribus urbanas. Este trabajo en relación con la historia no se hizo de manera cronológica, sino anacrónica, de tal manera que, de acuerdo con el marcador identitario que se estuviera discutiendo en clase, se

pudieran apreciar causalidades, continuidades, discontinuidades y repeticiones en la historia que de algún modo logran explicar fenómenos que suceden hoy en día.

Finalmente, el programa inicial contaba con numerosas lecturas teóricas porque confiaba mucho en las habilidades de lectura en lengua extranjera de los estudiantes, lo cual les generó una sobrecarga debido no solo a la complejidad del idioma sino a la de los conceptos presentados. Por lo anterior, la clase se desarrolló de una manera teórico-práctica, en la que el profesor explicaba la teoría por medio de mapas mentales y establecía conexiones con las preguntas resueltas previamente por los estudiantes, así como con sus experiencias de vida e incluso de manera interdisciplinar con manifestaciones artísticas como la literatura o la pintura.

b. Actividades desarrolladas. Las unidades por lo general iniciaban con una búsqueda de información básica en Internet por parte de los estudiantes. Esta indagación podía ser bien de las preguntas planteadas en el *syllabus* o de preguntas que el profesor-investigador asignaba como tarea, por ejemplo, para la unidad de género, preguntas como *¿quién era Lilith?, ¿qué es la histeria?, ¿quiénes eran las sufragistas?* o *¿todas las feministas son lesbianas?* preparaban a los estudiantes para la teoría y las posibles discusiones derivadas de esta. Para la clase de racismo, las preguntas prepararon a los estudiantes para comprender la historia de este fenómeno mediante la búsqueda de *¿quién era Martin Luther King?, ¿quién era Malcolm X?*, *¿qué eran las Panteras Negras?*, *¿qué era el Apartheid?,* entre otras.

Posteriormente, el profesor-investigador presentaba la teoría por medio un mapa mental en el tablero en el cual se presentaban los conceptos y las relaciones entre estos. En algunas ocasiones como ejercicio previo a la presentación de la teoría, se realizaba una búsqueda de vocabulario en el diccionario —siguiendo las pautas del Modelo de Instrucción Protegida —con el fin de facilitar la comprensión de los estudiantes. Esta presentación de la teoría también podía ser enriquecida a través de distintas actividades, por ejemplo, la inclusión de cortometrajes o videos cortos como el resumen de la novela 1984 de *SparkNotes*[10] para la unidad de

[10] https://www.youtube.com/watch?v=h9JIKngJnCU

Lenguaje e Ideología o *Tough Guise: Violence, media and the crisis of masculinity (Pose ruda: violencia, medios y crisis de la masculinidad*[11]) para el tema de las masculinidades.

Otras actividades incluían discusiones o trabajos como los que sugieren el Centro Canadiense para la Literacidad Digital y de Medios (*Canada's Centre for Digital and Media Literacy*), por ejemplo, *Actuar como un hombre/Comportarse como una dama* (*Act Like a Man/Be Ladylike),* que ayudan a cuestionar cómo se construyen los roles de género socioculturalmente. La presentación de la teoría también podía ser mediada por las apreciaciones o interrogantes de los alumnos como: *los pobres existen porque tienen falta de iniciativa* o *¿por qué lo negro siempre es negativo?* o *los negros huelen a pescado.* Estas intervenciones de los estudiantes contribuían a presentar la teoría de una manera más tangible y más cercana a su experiencia.

Finalmente, el cierre de la unidad incluía algún texto en el que presentara el mismo problema a nivel local, por lo general, mediante un artículo de periódico o revista. Por ejemplo, el artículo *Los colombianos hablan de sí mismos por estratos,* publicado en la Revista Semana, permitía abordar el problema del clasismo a nivel local; o los artículos *El hombre que logró que su universidad le pidiera perdón por racismo*, publicado en el periódico El Tiempo, y *Colombia discrimina y es hipócrita,* publicado en el periódico El Espectador, en el que la modelo negra Belky Arizala habla de su experiencia como mujer negra en Colombia.

Además, se incluyó un listado de obras literarias relacionadas con los temas vistos en el curso (ver Anexo 8) y que los estudiantes podían leer en español con el fin de reforzar sus hábitos de lectura. Debido a que esta actividad no estaba mediada por una nota, no todos realizaron el ejercicio a consciencia.

c. Vínculo con la interculturalidad crítica como principio formador. El vínculo entre Lenguaje, cultura e identidad y la interculturalidad crítica como se entiende en esta indagación doctoral se puede ver en dos dimensiones. La primera está relacionada con la aproximación al contenido mediante el enfoque de los

[11] https://www.youtube.com/watch?v=3exzMPT4nGI

estudios culturales. En este, la cultura se concibe como un espacio de lucha de poderes (Shi-xu, 2005) entre distintos grupos mediados por la identidad (mujeres-hombres, jóvenes-viejos, pobres-ricos, no-blancos-blancos, etc.), con un énfasis particular en los grupos subordinados, sus historias y sus problemáticas (Solórzano & Yosso, 2002).

En segunda instancia, las estrategias pedagógicas descritas previamente también hacen parte de la interculturalidad crítica en los tres aspectos propuestos por Díaz (2010): primero, la comprensión crítica de la historia al hacer una aproximación anacrónica a distintas formas de discriminación; segundo, un reposicionamiento de prácticas educativas emancipatorias al conectar las vivencias de los estudiantes con lo visto en clase y al tratar de contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico independiente mediante la presentación de distintos puntos de vista acerca de los fenómenos; y tercero, el descentramiento del episteme colonial al evidenciar las maneras en las que la educación puede contribuir a mantener desigualdades legitimadas históricamente desde la Colonia y que invisibilizan al Otro por su ser, pensar o actuar diferente.

4.5. Comunicación Intercultural

a. Adaptaciones de contenido. Este espacio académico hace parte del tercer semestre de la Licenciatura, y de alguna manera profundiza en algunas temáticas vistas en la clase de *Lenguaje, cultura e identidad*; sin embargo, podría afirmarse que esta asignatura apunta más al sentido de ciudadanía global, razón por la cual tiene una visión un poco más general y teórica de lo intercultural. Según el *Currículo para la Ciudadanía Global* de OXFAM Reino Unido (1997), el fomento de una ciudadanía global comprende el desarrollo de las siguientes destrezas: consciencia del mundo en su dimensión más amplia y de nuestro papel como ciudadanos del mundo, respeto y valor por la diversidad; comprensión de cómo el mundo se desenvuelve económica, política, social, cultural, tecnológica y ambientalmente; indignación por la injusticia social; voluntad de actuar para hacer del mundo un lugar más equitativo y sostenible; participación y contribución a la comunidad desde el ámbito local hasta el global. Por lo anterior, es posible no

encontrar tantos elementos locales como en la clase de *Lenguaje, cultura e identidad.*

Para orientar este espacio académico, se conservó el texto guía sugerido en el programa anterior —*Intercultural Communication in Contexts* de Martin y Nakayama (2000)— por su enfoque crítico frente al estudio de la cultura y lo intercultural; no obstante, por razones de tiempo, no se incluyeron todas las unidades de este texto. Las unidades que se trabajaron fueron: razones para estudiar comunicación intercultural, enfoques frente al multiculturalismo, con base en Parekh (2002), orígenes de la comunicación intercultural, relaciones entre cultura y comunicación, dimensiones de la comunicación, comunicación intercultural y conflicto, comunicación intercultural e historias, entre otras (ver Anexo 10).

De la misma manera que para la clase de *Lenguaje, cultura e identidad,* la presentación de la teoría se enriqueció con conferencias como *The Danger of a Single Story* (*El peligro de la historia única*) de Adichie, *Cultural Criticism and Transformation* (*La crítica cultural y la transformación*) de Hooks y distintos videos según la temática trabajada, por ejemplo, el privilegio blanco, la ley Sharia en los países de Medio Oriente y África, los menonitas en Estados Unidos y en Bolivia y las causas de la guerra en Siria, entre otros.

En esta asignatura también se utilizaron películas, en particular para los temas de historia y conflicto, así como para las orientaciones culturales de valor según oriente y occidente. Además, se usaron artículos referentes a los problemas de inmigración en Europa y sus orígenes históricos mediante un fragmento del texto *Postcolonialism: A very short introduction* de Young (2003). Un aspecto por destacar fue que después de realizar el primer grupo de discusión con este curso y descubrir que desconocían aspectos de la historia de Colombia porque en sus colegios nunca los vieron, se decidió incorporar una unidad sobre la historia y el conflicto colombiano y otra relacionada con conflictos internacionales, que luego sirvieron de marco para el estudio del proceso de paz en Colombia[12].

[12] Al momento de la intervención, el gobierno nacional de Colombia estaba llevando a cabo los diálogos de paz con el grupo guerrillero FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) que finalmente logró el Acuerdo de Paz el 24 de noviembre de 2016.

b. Actividades desarrolladas. Dentro de este espacio académico se incluyeron actividades que vincularan de alguna manera lo cultural con lo pedagógico. Dentro de estas se encuentran, por ejemplo, un *quiz* cultural (Haynes, 2002), en el cual los estudiantes debían reflexionar sobre situaciones de aula en las que se puede presentar algún tipo de malentendido intercultural; una prueba en la cual los estudiantes identificaban el rol que podrían cumplir en una situación de conflicto (Weiss, 2003), que adquirió especial relevancia cuando se iniciaron los diálogos de paz. Por otra parte, después de la clase acerca del multiculturalismo, y con base en algunos materiales extra, los estudiantes debían escribir un ensayo en el que explicaran cómo percibían el multiculturalismo en Colombia teniendo en cuenta que la Constitución de 1991 reconoce al país como pluricultural y plurilingüe.

Otras actividades realizadas fueron sesiones de afiches (*poster sessions*) para las cuales los estudiantes realizaron una indagación sobre los conflictos en el mundo, entre ellos, Israel – Palestina, EE. UU. – Cuba, el genocidio en Ruanda, Irlanda – Gran Bretaña y la Primavera Árabe. Así mismo, y debido al poco conocimiento que los estudiantes demostraron acerca de la historia de Colombia, se realizó otra sesión de afiches en torno a los distintos momentos del conflicto colombiano, que incluían el origen de las guerrillas, el Frente Nacional, la masacre de las bananeras y el *boom* del narcotráfico. Esta tarea ayudó a que los estudiantes identificarán tanto la complejidad como la ambigüedad en los orígenes de los conflictos por la combinación de factores: políticos, económicos, territoriales, raciales y religiosos.

También se exploraron distintas taxonomías para clasificar las culturas (E. Hall, 1990; Hofstede, 2004; y Trompenaars, Hampden-Turner, & Trompenaars, 1997) con base en los ejercicios propuestos en el texto *Intercultural Resource Pack* (Utley, 2004). Otros ejercicios que permitieron la consolidación de este tema fueron, primero, el análisis de cómo estas dimensiones se trasmiten a través de los cuentos infantiles, para este propósito se utilizaron *La pequeña locomotora* (*The Little Engine that could*) de origen anglosajón y *Momotaro: el niño melocotón* de origen japonés, actividad sugerida en el texto de Jandt (2010); y segundo, la lectura de cómo se

describe Colombia según la taxonomía de Hofstede y su posterior discusión acerca de qué tanto coincidía con la percepción de los estudiantes.

En este espacio académico, se utilizaron tres películas. La primera *Monsieur Ibrahim y las Flores del Corán* se trata de un musulmán en Francia y su amistad con un adolescente al comienzo de la década de los sesenta, lo que permitió analizar las orientaciones de valor en términos culturales, así como tener una historia distinta del islam a través del sufismo. La segunda película, *Incendies,* creó el espacio para establecer vínculos entre conflictos, historias e identidades por medio de la historia de vida de una mujer durante la guerra del Líbano, y para explorar la intertextualidad de la historia con las tragedias griegas de Edipo Rey y Antígona. Por último, *Paris, te amo*, sirvió para identificar distintos tipos de relaciones interculturales: personas con y sin discapacidad, personas homosexuales, personas de distinta clase social, entre otras. De la misma manera que en la clase de *Lenguaje, cultura e identidad*, se incluyó un listado de obras literarias (ver Anexo 10) con el fin de establecer vínculos entre estas y los temas vistos y preparar a los estudiantes para la clase de literatura del semestre siguiente. Los alumnos podían leer estos textos en español o en inglés, según la confianza que tuvieran en su nivel de lengua.

Retomando el vínculo entre la interculturalidad, la pedagogía y la enseñanza de inglés, se realizó un ejercicio de análisis comparativo entre los descriptores de la competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram (2008) y los indicadores de competencia ciudadana expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (2004). Para evidenciar el progreso de los estudiantes en términos lingüísticos, pedagógicos y conceptuales, se propuso como examen final la preparación de una lección en la que se analizara alguno de los temas estudiados durante el curso mediante el análisis de una película de selección libre. Se sugirió la lectura del artículo *Intercultural training with films* (*Entrenamiento intercultural con películas*) de Roell (2010) como guía para el desarrollo de la actividad.

c. Vínculo con la interculturalidad crítica como principio formador. En relación con la interculturalidad crítica, uno de los objetivos de este espacio académico era la comprensión crítica de la historia tanto en el ámbito internacional como en el nacional, de ahí la inclusión de la unidad de historia de Colombia. En

este mismo sentido, se exploró, por ejemplo, el papel del colonialismo en los conflictos de Medio Oriente (Young, 2003). En términos de prácticas educativas emancipatorias, se buscaba reforzar el pensamiento crítico iniciado en *Lenguaje, cultura e identidad* y otras asignaturas, y la toma de consciencia de la formación del docente como un intelectual público que se desempeña en un contexto cultural, económico y político específico.

Así mismo, mediante el contenido del curso se logra evidenciar claramente cómo la episteme colonial influye en la manera cómo pensamos acerca de otros territorios (Medio Oriente), de otras personas (guerrilleros), de otras razas, entre otros. Además, se pudo guiar a los estudiantes en el análisis crítico de las orientaciones que tienen los discursos del multiculturalismo, el pluriculturalismo y la interculturalidad en sus distintas posturas teóricas.

El incorporar historias de regiones distintas a lo que se esperaría para un contexto bilingüe inglés-español tenía la intención de fortalecer el desarrollo de *contra-narrativas* como lo propone la pedagogía contrahegemónica. Es por eso por lo que se incluyeron escritores africanos y afroamericanos como Adichie, Morrison y Hooks e historias distintas de Medio Oriente. Esto permitió que los estudiantes reflexionaran no solo sobre las etiquetas que recibimos como colombianos, sino de las etiquetas que nosotros mismos les asignamos a otros colombianos, a los musulmanes, a los mexicanos o a otros grupos por el impacto de las historias creadas o trasmitidas por los medios.

4.6. Pedagogía y Segunda Lengua

a. Adaptaciones de contenido. Este espacio académico se cursa en cuarto semestre y es la introducción a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. La asignatura sigue el Modelo de Instrucción Protegida, es decir, se utiliza la enseñanza de contenido en inglés. El programa inicial estaba basado en el libro *How to teach English* de Harmer (2007), pero este parecía ir en una dirección contraria a la postura planteada en el marco teórico con base en Grossman (1992) acerca de no solo hacer énfasis en los aspectos procedimentales de la enseñanza sino fomentar la reflexión sobre los asuntos morales e intelectuales que influyen en

la misma. Por este motivo, se cambió ese texto por el de *Teaching by Principles* de Brown (2007) con el propósito de incorporar otros aspectos de la enseñanza de inglés a nivel nacional e internacional (ver Anexo 11).

El programa se diseñó partiendo de los aspectos más generales a los más específicos de la enseñanza de inglés, razón por la cual se inicia con elementos teóricos de adquisición de primera y segunda lengua. Posteriormente, se realizó una aproximación a los contextos sociopolíticos, económicos y culturales de la enseñanza de inglés en Colombia, lo que comprendía el análisis del Programa Nacional de Bilingüismo en sus distintas etapas, la lectura y el análisis de los Lineamientos Curriculares de Lengua Extranjera: Inglés y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBAs) propuestos por el MEN. También se estudiaron las maneras de enseñar inglés a grupos de distintas edades según sus características —niños, adolescentes y adultos— y a grupos con distintos niveles de proficiencia lingüística —elemental, intermedio y avanzado.

Luego se estudiaron los distintos tipos de currículo y de *syllabi* para la enseñanza de inglés y se realizó un recorrido por los distintos métodos para la enseñanza de este idioma, desde el método de gramática-traducción hasta el enfoque comunicativo y sus derivados. Este recorrido contribuyó a tener una visión histórica de este fenómeno, así como a analizar las ventajas y las desventajas de utilizar las técnicas de estos métodos para las aulas colombianas actuales. En consecuencia, este trabajo facilitó la transición a la teoría del postmétodo, propuesta de Kumaravadivelu (1994, 2001) —ya descrita en el marco teórico— y sus pedagogías de particularidad, practicidad y posibilidad.

Después se trabajaron aspectos más concretos de la enseñanza del inglés, como la enseñanza de las habilidades comunicativas (escucha, habla, lectura y escritura) y su integración en el aula. Como se mencionó anteriormente, la interculturalidad crítica no busca rechazar todo aquello que sea europeo o hegemónico, sino poner en diálogo el *conocimiento recibido* (Wallace, 1991) con el conocimiento local. En este sentido, el desarrollo de estos temas combinó el uso de textos que pueden ser considerados como autoridades en el tema e información práctica recibida por el investigador en una serie de entrenamientos por parte del

Consejo Británico con indagaciones informales que los estudiantes realizaban con sus profesores, de las cuales se hablará más adelante. Los últimos aspectos estudiados en este espacio académico fueron la gestión de aula, el diseño de planes de clase, el diseño de exámenes y las estrategias de evaluación informal.

b. Actividades desarrolladas. En la sección de marco teórico se describió el enfoque con el que se comprende la formación de docentes en esta indagación doctoral: el sociocultural a partir de Johnson y Golombek (2011). Estas autoras afirman que el aprender a enseñar se logra a través de la participación continua en actividades mediadas socialmente en un contexto específico y con un objetivo claro. Por otra parte, el Modelo de Instrucción Protegida sugerido por la institución incluye un componente de práctica y aplicación y otro de repaso y evaluación que coinciden en gran medida en la importancia de vincular la teoría y la práctica para lograr el aprendizaje.

Estos postulados teóricos guiaron la decisión de incluir tres sesiones de microenseñanza. En la primera, los estudiantes debían seleccionar un método y utilizarlo durante la planeación y ejecución de la clase; en la segunda, los estudiantes escogían una habilidad comunicativa y preparaban la lección alrededor de esta habilidad; no obstante, debían integrarla con otra(s); la última era de carácter libre: podían seleccionar el tema, la habilidad e incluso un método específico. Dentro de esta intervención, se concibió la microenseñanza como una actividad socialmente mediada que permite aprender a enseñar dentro de un contexto específico, puesto que los estudiantes pueden experimentar la acción de enseñar en un ámbito seguro. Como estas sesiones contaban con autoevaluación y evaluación por pares, los docentes en formación podían observar su progreso y tomar acciones para mejorar aquellos aspectos que sus compañeros sugerían.

Otra manera de aproximar a los estudiantes a la enseñanza de inglés en el contexto actual fue la inclusión de metodologías que abogan por la integración de habilidades, por ejemplo, la enseñanza de inglés por tareas, el trabajo por proyectos, el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) y el mismo Modelo de Instrucción Protegida mencionado anteriormente. Esta decisión se basó en los contextos de práctica de los futuros docentes, pues se trataba de dar

una visión de lo que sucede en las instituciones educativas públicas y en las privadas. Finalmente, otras actividades prácticas se relacionaron con aspectos procedimentales de la enseñanza de inglés como el diseño de programas con base en distintos enfoques (gramatical, nocional-funcional, lexical, comunicativo, integrado, etc.); el diseño de planes de clase y de evaluaciones formales e informales.

Este programa contaba con preguntas de preparación para los estudiantes, las cuales podían ser teóricas o de reflexión. Con el fin de darle un carácter más práctico y a partir del conocimiento socialmente mediado, como actividad previa se les pedía a los estudiantes que les preguntaran a los profesores de la institución o a otros —algunos tenían padres que eran docentes— acerca de lo que hacían en ciertas situaciones, por ejemplo, cómo gestionaban el aula, cómo solucionaban los problemas de disciplina, cómo evaluaban, si llevaban un plan de clase escrito o no y por qué, entre otras. Esta entrevista a profesores en ejercicio permitía acercar a los estudiantes a un contexto de enseñanza más real y a solventar la desventaja de la artificialidad de la microenseñanza cuando son los compañeros de clase quienes cumplen la función de estudiantes.

c. Vínculo con la interculturalidad crítica como principio formador. En términos de la conexión entre estas adaptaciones y la interculturalidad crítica, es importante revisar dos de los postulados teóricos mencionados con anterioridad. El primero de Walsh (2007), quien concibe la interculturalidad crítica como un proyecto ético y político que apunta a de-colonizar nuestras sociedades en tres dimensiones: el ser, el saber y el poder, es decir, cuestionar y actuar la subordinación de los saberes y seres ‘otros’. El segundo postulado lo propone Kumaravadivelu (2014) en relación con la opción decolonial en la enseñanza de inglés como lengua extranjera mediante una ruptura epistémica que involucra diseñar prácticas situadas que consideren las condiciones sociales, históricas, políticas y educativas locales y replantear los programas de formación de docentes para que ellos también se conviertan en productores de conocimiento.

Las adaptaciones hechas a la asignatura contribuyeron a la toma de conciencia de los estudiantes acerca de cómo las condiciones socioculturales

influyen en su labor como docentes. De ahí la necesidad de recurrir al ‘eclecticismo con principios’ (Larsen-Freeman, 2000), es decir, explorar el amplio repertorio de técnicas propuestas por los distintos métodos y seleccionar cuáles serían las más apropiadas para las condiciones de sus contextos. Esta capacidad les da un sentido de agencia, puesto que pueden tomar decisiones informadas para afrontar problemas específicos de sus lugares de influencia, al no estar limitados por un método. Finalmente, la asignatura de *Pedagogía y segunda lengua* en combinación con los espacios académicos relacionados con metodología de la investigación permite que los futuros docentes inicien un cambio en su mentalidad de tal manera que eventualmente se conviertan en productores en vez de consumidores de conocimiento.

Para concluir esta sección de la intervención pedagógica, es relevante retomar a Thayer-Bacon (2014) cuando afirma que, para realizar cambios en los sistemas educativos, se requiere comprender qué eventos del pasado nos trajeron a donde estamos hoy. Esta autora coincide con Kincheloe (2004) en que los docentes no tienen muchas oportunidades de pensar cuáles deberían ser los fines de la educación, ni qué currículo o metodología utilizar, o cuáles roles deben cumplir los estudiantes y los docentes para lograr estos objetivos. En consecuencia, esta falta de reflexión de-profesionaliza a los docentes, ya que los mantiene como ‘artesanos’ que confían solo en el ‘conocimiento recibido’ (Wallace, 1991).

Los futuros profesores, afirma Thayer-Bacon (2014), deben desarrollar las habilidades que les permitan investigar y crecer a la par con sus estudiantes; también deben estar en disposición de trabajar con las distintas comunidades en las que sus estudiantes están inmersos con el fin de dar respuesta a sus necesidades y deben fortalecer su sentido de agencia en su búsqueda de soluciones frente a los problemas de los sistemas educativos. La autora asevera que estas habilidades se desarrollan mediante la amplitud de criterio que fomenta la inclusión de los estudios culturales dentro de los programas de educación. Esta afirmación coincide con lo propuesto en la ‘cebolla’ de la planeación y la política lingüística (Ricento & Hornberger, 1996), presentada en la sección de marco metodológico, en la cual el maestro es el centro de la ‘cebolla’, pues es quién finalmente decide cómo

transformar el aula y promover los cambios requeridos para posteriormente tratar de lograr transformaciones a nivel político y social.

TENSIONES DISCURSIVAS

FORMACIÓN DE MAESTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS

INSTRUCTOR VS. PROFESIONAL

Sigue recetas o hace una práctica reflexiva.

NATIVO VS. NO-NATIVO

Modelo ideal de proficiencia lingüística

DEFICITARIO VS. IDEAL

Los maestros de lenguas en formación y en servicio no son de buena calidad.

ECONOMÍA VS. COGNICIÓN

La lengua extranjera sirve para competir económicamente o para conocer mi realidad y la del Otro.

DISCIPLINA VS. INTEGRALIDAD

El maestro de lenguas solo debe saber el idioma y la metodología de enseñanza o debe contar con otros conocimientos.

PRÁCTICA VS. TEORÍA-PRÁCTICA

Lo primordial para un maestro de lenguas es el conocimiento práctico. Lo teórico no es aplicable.

5. Análisis de datos

Como se indicó en la sección de marco metodológico, Carspecken (1996) describe cinco pasos que entrelazan los momentos de recolección con los momentos de análisis en el desarrollo de una etnografía crítica. Estas fases son: 1) recolección monológica de datos, 2) análisis preliminar reconstructivo, 3) generación dialógica de datos, 4) descripción de relaciones entre sistemas y 5) explicación de relaciones entre sistemas. Para la recolección monológica de datos se utilizaron dos encuestas con el fin de caracterizar a los participantes, estudiantes del programa de Licenciatura, primero, en términos demográficos (Anexo 1) y, segundo, en cuanto a percepciones relacionadas con la interculturalidad (Anexo 2). Para este apartado se da una visión general de la demografía (para mayor detalle, ver Anexo 14) y luego, una descripción de los resultados de la segunda encuesta. Después de esta recolección monológica, el siguiente paso es el análisis preliminar reconstructivo que se describe a continuación.

5.1. Recolección Monológica de Datos – Primer Momento de la Etnografía Crítica

El primer paso de la etnografía crítica según Carspecken (1996) es la recolección monológica de datos. El autor describe este momento como monológico porque durante esta etapa el investigador no se involucra en un diálogo profundo con los participantes, sino que toma la posición de un observador no intrusivo. El objetivo de este paso es la recolección de información demográfica o acerca de las rutinas de vida de los participantes. En esta indagación doctoral se realizaron una encuesta para la caracterización demográfica y otra de tipo Likert con el fin de realizar una aproximación previa a la noción de interculturalidad crítica que poseían los participantes. Los instrumentos utilizados para este momento se describen en mayor detalle en la sección *Etapas para la implementación de la etnografía crítica* de este documento. Con el propósito de dar respuestas a los requerimientos éticos del trabajo, los estudiantes firmaron un consentimiento informado (Anexo 14) en el que se especificaron las condiciones de confidencialidad y anonimato.

5.2. Análisis Preliminar Reconstructivo – Segundo Momento de la Etnografía Crítica

Resultados de la encuesta de caracterización demográfica. 33 estudiantes participaron en este estudio y estuvieron distribuidos de la siguiente manera: 15 estudiantes en el espacio académico de *Lenguaje, cultura e identidad*; 7 en el espacio académico de *Comunicación intercultural* y 11 en la asignatura de *Pedagogía y segunda lengua*. El grupo de estudiantes que participó en la investigación fue diverso en términos de edad, origen geográfico y formación académica previa, como se puede evidenciar en los resultados de la encuesta de caracterización poblacional (ver Anexo 12) que se describen a continuación: 46% de la población se encontraba entre los 15 y 19 años; y el 45% entre los 20 y los 24 años. Al igual que en la mayoría de los programas de Licenciatura, el porcentaje de estudiantes mujeres (67%) es mayor frente al de hombres (33%). En cuanto al estrato socioeconómico, 61% expresaron pertenecer a estratos 3 y 4 y 36% a estratos 1 y 2.

En términos de origen geográfico, si bien la mayoría de la población (64%) era de Bogotá, hubo participantes de otras regiones —Manizales, Bucaramanga, Moniquirá, Valledupar, Vergara, Tunja, Mosquera, Cartagena y Sevilla— como resultado del programa de becas que ofrece la Institución Universitaria Colombo Americana. Por otra parte, cuando se indagó la formación académica previa, 20 de los participantes cursaron su bachillerato en instituciones públicas y 13 en privadas; además, de los 33 estudiantes, 28 realizaron estudios de educación técnica o superior en otras instituciones. En lo que concierne a las razones para cursar la Licenciatura, 11 estudiantes indicaron estar interesados en los idiomas, 8 dijeron que desean aprovechar sus habilidades en inglés para enseñar, 4 se refirieron a la importancia de la educación y otros 4 mencionaron la vocación. Solo 2 de los participantes indicaron que decidieron ingresar a la Licenciatura como una segunda opción que tenían frente a otra carrera, mientras que los demás participantes señalaron dentro de sus razones las oportunidades de empleo, becas y que este programa era su única opción.

Estas características individuales pudieron haber influido en las percepciones de los participantes acerca de la interculturalidad, por lo que una de las limitaciones de este estudio fue no haber hecho un seguimiento más riguroso a la influencia de las características específicas de los aprendices en la interculturalidad y la formación de docentes como fenómeno.

Resultados de la encuesta diagnóstica. La encuesta diagnóstica en relación con la interculturalidad crítica contenía 37 frases formuladas por el investigador a partir de las lecturas teóricas, en las cuales se describían elementos de la decolonialidad y la interculturalidad crítica, por ejemplo, la comprensión crítica de la historia, la educación como un acto político, el aprendizaje a partir de la experiencia, la vocación docente y la interdisciplinariedad, entre otros. En las encuestas, los estudiantes debían expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con la frase mediante la selección de un número del 1 al 5, siendo 1 *muy en desacuerdo* y 5 *muy de acuerdo*. La encuesta se validó con estudiantes de niveles superiores y egresados con el fin de verificar la claridad de las frases y si se requería algún otro ítem no contemplado en el diseño. Un estudiante de los que validó el instrumento sugirió incluir una pregunta en relación con el liderazgo a partir de su conocimiento de la Misión y Visión de la Universidad. Los ítems que se incluyeron buscaban indagar las dimensiones ontológicas, epistemológicas e interculturales críticas que los estudiantes pudieran demostrar; no obstante, estas no se hicieron explícitas ni siguieron un orden pre-determinado en los ítems para evitar posibles sesgos en las respuestas.

El instrumento contaba con 5 inicios de frase. El primero es *Un docente de inglés debe…* que tenía por objeto recolectar información acerca del conocimiento profesional y las destrezas que los estudiantes consideraban que un profesor debería tener. El segundo era *El aprendizaje debe partir de…* mediante la cual se buscaba indagar la visión que los estudiantes tenían tanto de las preguntas como de las experiencias de docentes y estudiantes como un detonante para el aprendizaje; el tercero era *La educación debe…* con el propósito de reconocer la visión teleológica de los estudiantes relacionada con la educación. El siguiente inicio de frase, *Me interesa…*, tenía que ver en parte con la manera cómo los participantes

se aproximaban a la cultura y a la interculturalidad. Por último, el inicio de frase *Creo que…* da cuenta de cómo los alumnos piensan acerca de la historia y de su posible influencia en el contexto actual.

Para el análisis de estos hallazgos, primero, se hizo una organización en Excel (ver Anexo 13) con el conteo de respuestas por participantes y, a continuación —para mayor claridad de este apartado— se optó por agrupar las frases en tres categorías *a priori* determinadas por el interés de la investigación, a saber: *ontología, epistemología* e *interculturalidad crítica.* A partir de esta clasificación, se realizaron las correspondientes interpretaciones.

El primer inicio de frase —*Un docente de inglés debe* — contaba con 14 ítems, como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3

Agrupación de Respuestas a la Primera Frase de la Encuesta Diagnóstica según Dimensiones

	Primera frase: *Un docente de inglés debe…*	Fuente teórica
Dimensión ontológica	• Tener vocación • Emplear su criterio profesional para la implementación de nuevas metodologías • Tener interés en conocer más acerca de su profesión • Tener metas profesionales a corto, mediano y largo plazo • Ser un líder en la sociedad	• Kumaravadivelu (1994, 2001, 2014) • Díaz-Maggioli (2004, 2012) • Larsen-Freeman (2000)
Dimensión epistemológica	• Conocer distintos métodos de enseñanza • Utilizar técnicas de enseñanza ya probadas • Conocer otras disciplinas/áreas de conocimiento • Mantener un nivel de inglés alto como muestra de responsabilidad con sus estudiantes • Mantener un nivel de español alto como muestra de responsabilidad con sus estudiantes	• Kumaravadivelu (1994, 2001, 2014) • Castro-Gómez (2007) • Sánchez (2013)
Dimensión intercultural crítica	• Seguir modelos de enseñanza extranjeros • Crear sus propias maneras de enseñar según los contextos • Tener cierto grado de compromiso político • Mediar las diferencias que se encuentran con otros docentes o entre los estudiantes	• Kumaravadivelu (1994, 2001, 2014) • Train (2012) • Walsh (2013) • Byram (2008)

Con respecto a los hallazgos del primer inicio de frase (*Un docente de inglés debe…*), 25 de los 33 participantes expresaron estar *muy de acuerdo* con *tener vocación.* Este factor puede deberse, primero que todo, a que la selección de los

aspirantes para cursar el programa está orientada por el deseo que demuestran de ser docentes, más que por los resultados de las pruebas de Estado o los exámenes de proficiencia en inglés. En segunda instancia, este resultado también puede ser un efecto de la influencia del discurso de los profesores dentro del aula sobre el compromiso del docente con su labor. Los formadores de formadores en los programas de Licenciatura tienen una gran influencia tanto con su discurso como con su actuación en la conservación y/o el desarrollo de la vocación de los futuros maestros, lo que contribuye a la construcción de su dimensión ontológica.

Johnson (1999) explica que los futuros maestros aprenden a enseñar a través de la interlocución con sus formadores y con su inmersión en contextos en los que la enseñanza es una práctica social; no obstante, es importante indicar que los profesores no solo aprenden a enseñar con otros maestros, sino que aprenden a ser maestros. En este sentido, Duff y Uchida (1997) señalan que la construcción de la identidad está relacionada con contextos sociales, culturales y políticos que involucran interlocutores e instituciones. Esta identidad se conserva o se negocia mediante el uso del lenguaje y el discurso (Gee, 2000-2001; MacLure, 1993). Por otra parte, los maestros novatos también construyen su identidad en el hacer, como lo indican Varghese, Morgan, Johnston & Johnson (2005). La identidad del docente de lenguas parece estar constituida por las prácticas en relación con un grupo y un proceso de identificación o no-identificación con dicho grupo.

Referente al empleo del criterio profesional, 14 participantes afirmaron estar *de acuerdo* y 16, *muy de acuerdo*. Este hallazgo indicaría que los estudiantes ya cuentan con una apreciación de la condición de profesional que exige el ser docente de lenguas. Este resultado complementa el de *crear sus propias maneras de enseñar según los contextos*, en el que 12 participantes afirmaron estar *de acuerdo* y 17 estar *muy de acuerdo*, lo que refleja que la 'lectura del contexto' no solo se refuerza en el espacio académico de *Pedagogía y segunda lengua*, sino que hace parte del *ethos* del Área de Pedagogía en el Programa de Licenciatura.

Es una constante en los discursos de los maestros del Área de Pedagogía cuestionar la aplicación de recetas pre-establecidas, sin haber hecho un análisis profundo de los contextos de enseñanza. Esto se evidenció en las discusiones

informales durante las capacitaciones con el Consejo Británico y durante charlas acerca de la implementación del Modelo de Instrucción Protegida, descrito en el capítulo de intervención pedagógica. Si bien los maestros aprecian lo que Wallace (1991) denomina el 'conocimiento recibido', creen que este debe ser evaluado a la luz de las necesidades particulares de los aprendices y sus contextos. Esta posición coincide con lo que menciona Kumaravadivelu (2014) acerca de la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza específicas que respondan a las exigencias locales de orden histórico, político, social, cultural y educativo dentro del marco de una opción decolonial para la enseñanza de inglés.

23 y 24 de los estudiantes expresaron estar *muy de acuerdo* con las frases *tener interés en conocer más acerca de su profesión* y *tener metas profesionales a corto, mediano y largo plazo*. Este hallazgo indicaría que los participantes tienen cierto grado de conciencia en relación con la importancia del desarrollo y de la actualización continuos que debería tener un docente en ejercicio y que puede reforzarse durante su recorrido por el programa académico. Esta consciencia permite mostrar la interrelación entre los aspectos ontológicos y epistemológicos en cuanto Freire (2003) afirma que el proceso de aprendizaje inicia cuando tomamos consciencia de que somos seres inacabados y reconocemos que desconocemos algún dato específico o un área de conocimiento. Esto conlleva el desarrollo de una curiosidad epistemológica que nos motiva a buscar aquello que no solo ayuda a completar nuestra tarea sino también a completarnos como seres humanos. Así mismo, Kincheloe (2004) explica que las maneras en las que los docentes se ven a sí mismos como aprendices, y en particular, lo que necesitan aprender, dónde aprenderlo y el proceso que deberían seguir para lograrlo hace parte de la construcción de su *persona docente* (*teacher persona)*, que no puede estar desvinculada de la noción de consciencia profesional.

Finalmente, 13 de los participantes afirmaban estar *de acuerdo* y 15 estar *muy de acuerdo* con el papel del profesor como un líder en la sociedad, aspecto que es una piedra angular del PEI de la institución, pues uno de los objetivos es "Formar líderes que adquieran capacidad para enseñar, guiar e inspirar" (ÚNICA, 2013, p. 10) y cuyas características del egresado incluye:

> [Un profesional] ético *capaz de formar líderes*, que reconoce y respeta la multiculturalidad y la multietnicidad y promueve la socialización de esas culturas, con una visión internacional y *con el deseo continuo de seguir actualizándose para su beneficio y el de su comunidad mediante la búsqueda de su propio desarrollo, el desarrollo de la profesión y en general el desarrollo de la educación en Colombia [énfasis añadido].* (p. 23)

Con respecto a la dimensión epistemológica, y específicamente en relación con el aprendizaje de los métodos de enseñanza, 27 de los 33 participantes afirmaron estar *muy de acuerdo* con conocerlos y 17 expresaron estar *de acuerdo* con utilizar técnicas de enseñanza ya probadas. Estos resultados contrastan con los de *seguir modelos de enseñanza extranjeros* en la dimensión de la interculturalidad crítica, ítem en el que 4 de los participantes expresaron estar *muy de acuerdo,* 10 afirmaron estar *de acuerdo* y 15 mostraron una posición *neutra*. Finalmente, 26 de los participantes mostraron estar *muy de acuerdo* con la necesidad de mantener un nivel de inglés alto y 22 con la necesidad de mantener un nivel de español alto como muestra de responsabilidad con los estudiantes. Además, 15 de los participantes mencionaron estar *de acuerdo* y 13 *muy de acuerdo* con el hecho de que un profesor debe conocer otras disciplinas/áreas de conocimiento.

Estos hallazgos indican la importancia que los participantes le otorgan a dos factores clave en la formación de docentes de lenguas extranjeras, y que son transversales a todos los estamentos o ‘capas de la cebolla’ —como se verá más adelante— a saber: el dominio de la lengua extranjera y la capacidad de enseñarla. No obstante, los estudiantes reconocen la importancia del dominio del español como lengua materna, lo que se puede atribuir a la preocupación institucional por este tema. La relevancia que le dan a aprender otras disciplinas puede ser el resultado de la filosofía en Artes Liberales que fundamenta el programa de formación, en el cual se hace énfasis en la interdisciplinariedad y la formación integral, como se evidencia en su PEI, “la interdisciplinariedad no es vista como la mera interacción de las disciplinas sino como una alternativa para la construcción especifica de conocimiento a partir de diversos enfoques” (ÚNICA*,* 2013, p. 9).

En términos de la dimensión de interculturalidad crítica, 15 de los 33 estudiantes manifestaron una posición *neutra* en lo que concierne al seguimiento de modelos de enseñanza extranjeros, posiblemente debido a que existe una tradición muy fuerte en el área de enseñanza de inglés, cuyos métodos provienen principalmente de Gran Bretaña y Estados Unidos. Este hallazgo contrasta con los 29 participantes que afirmaron estar *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con la frase *Un docente de inglés debe crear sus propias maneras de enseñar según los contextos*. En virtud de este hallazgo, es importante resaltar que esta indagación doctoral se convierte en una apuesta por la interculturalidad crítica como un medio por el cual el conocimiento 'canónico' o tradicional en el área se pone en diálogo en igualdad de condiciones con los desarrollos de conocimiento local, en aras de avanzar en la decolonización del campo mediante la contextualización y particularización del conocimiento (Kumaravadivelu, 2001, 2014).

Tomando en cuenta la necesidad de formar productores en vez de consumidores de conocimiento, se incluyó el ítem *Un docente de inglés debe crear sus propias maneras de enseñar según los contextos*, a lo que 17 participantes expresaron estar *muy de acuerdo* y 12 afirmaron estar *de acuerdo*. Esto podría indicar que antes de ingresar al programa los estudiantes ya cuentan con un sentido de agencia e identidad profesional, que se refuerza durante su trayecto formativo. Por último, 14 expresaron estar *de acuerdo* y 15 estar *muy de acuerdo* con el hecho de servir de mediadores entre docentes y estudiantes, lo cual es una característica de la interculturalidad. En contraste, 12 afirmaron estar *de acuerdo;* 5, *muy de acuerdo;* y 14 expresaron una posición *neutra* en cuanto al compromiso político*.* Este resultado probablemente se deba a la connotación de la palabra *política* y lo que representa en el contexto colombiano; así como a la posible idea de que la función de un docente no es hacer proselitismo en el aula, sino presentar un panorama de las situaciones para que los estudiantes tomen libremente una decisión.

La segunda frase (*El aprendizaje debe partir de…*) buscaba obtener hallazgos en la intersección de la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial, como se describió en el apartado de la intervención pedagógica, con base en la

pedagogía de la pregunta de Freire y Faundez (2013) y el uso de la experiencia como elemento pedagógico (Hooks, 1994). Por este motivo, los ítems de esta pregunta apuntan a estos aspectos descritos en la Tabla 4.

Tabla 4

Agrupación de Respuestas a la Segunda Frase de la Encuesta Diagnóstica según Dimensiones

	Segunda frase: *El aprendizaje debe partir de…*	Fuente teórica
Dimensión ontológica	• Las preguntas de los estudiantes • Las preguntas propuestas por el docente • Las experiencias de vida de los estudiantes • Las experiencias de vida del docente • El cuestionamiento a lo enseñado • La iniciativa del estudiante	• Freire & Faundez (2013) • Hooks (1994)

En relación con las preguntas como elemento que fomenta el aprendizaje, 13 de los participantes expresaron estar *de acuerdo* y 18 estar *muy de acuerdo* con que las preguntas de los estudiantes deberían constituir un elemento generador de aprendizaje; en comparación, 18 de los participantes afirmaron *estar de acuerdo* y 9 *muy de acuerdo* con que el aprendizaje debe iniciarse a partir de las preguntas de los profesores. Si bien el número de participantes es igual, es decir, 18 mencionaron estar *muy de acuerdo* con las preguntas de los estudiantes y 18 expresaron estar *de acuerdo* con las preguntas de los profesores. La variación en el uso del adverbio podría atribuirse a la importancia que se le da en la Licenciatura al estudiante como eje central del proceso de aprendizaje. En este mismo sentido, 19 de los 33 estudiantes expresaron estar *muy de acuerdo* con que el aprendizaje debe partir de la iniciativa del estudiante.

Acerca de las experiencias de vida de los estudiantes como elementos que propician el aprendizaje, los participantes respondieron de la siguiente manera: 11 afirmaron estar *muy de acuerdo,* 10 manifestaron estar *de acuerdo* y 12 asumieron una posición *neutra*. Aunque los estudiantes creen que las experiencias son relativamente importantes, posiblemente no le dan tanto valor por considerar el ámbito académico como distinto o alejado de la vida cotidiana. Con respecto a las experiencias de vida del docente, 15 participantes mostraron una posición *neutra*, 7 expresaron estar *de acuerdo* y 8 *muy de acuerdo.* Esta posición *neutra* puede

atribuirse a las experiencias de algunos estudiantes durante su formación en bachillerato en las que el profesor se dedicaba a hablar de su vida en clase, pero no abordaba los temas del programa. Por último, el ítem del *cuestionamiento a lo enseñado* obtuvo los siguientes resultados: 6 participantes asumieron una posición *neutra*, 12 expresaron *estar de acuerdo*, y 15 manifestaron estar *muy de acuerdo*. Estas respuestas posiblemente están relacionadas con la formación de los futuros docentes y la toma de decisiones en la aplicación de un 'eclecticismo informado' en el uso de los métodos en vez de un seguimiento irreflexivo de los mismos.

La tercera frase (*La educación debe…*) también apuntaba a los posibles elementos de interculturalidad crítica, como proyecto ético y epistémico de naturaleza emancipatoria, visibles en el ámbito educativo desde su aspecto teleológico. Estos ítems se describen en la Tabla 5.

Tabla 5

Agrupación de Respuestas a la Tercera Frase de la Encuesta Diagnóstica según Dimensiones

	Tercera frase: *La educación debe…*	Fuente teórica
Dimensión ontológica	• Contribuir a la formación de sujetos libres • Ser apolítica o neutral • Entrenar a los jóvenes para la vida en la sociedad adulta • Contribuir a identificar y evitar los estereotipos y los prejuicios en una sociedad	• Freire (1970) • Fanon (1973, 1983) • Walsh (2013) • Train (2012) • Abdallah-Preitcelle (2006)

En lo que se refiere a estos ítems, 26 de los 33 participantes afirmaron estar *muy de acuerdo* con el hecho de que la educación debería contribuir a la formación de sujetos libres, mientras que las respuestas de la frase *la educación debe ser apolítica o neutral* se distribuyeron de manera equitativa, es decir, 11 participantes escogieron cada una de las opciones. Este resultado coincide parcialmente con los de la frase *el docente debe tener cierto grado de compromiso político,* en la que 14 estudiantes asumieron una posición *neutra*, 12 expresaron estar *de acuerdo* y 5 *muy de acuerdo*. Como se mencionó previamente, estos hallazgos podrían atribuirse al desprestigio de la palabra *política*, a lo que esta representa para la realidad colombiana y al posible riesgo de ejercer algún tipo de proselitismo desde el aula.

En cuanto al ítem, *la educación debe entrenar a los jóvenes para la vida en la sociedad adulta*, 17 estudiantes afirmaron estar *muy de acuerdo,* 10 seleccionaron *de acuerdo,* 5 tomaron una posición neutra y 1 manifestó *estar en desacuerdo*. Estos resultados podrían revelar una posición pragmática acerca del objetivo de la educación; no obstante, para aquellos participantes que seleccionaron una posición *neutra* y para aquel que está *en desacuerdo,* sus respuestas posiblemente se deban a que, si bien consideran la vida en la sociedad adulta como un fin de la educación, este no es el único o el más importante.

Por último, con respecto a la frase *la educación debe contribuir a identificar y evitar los estereotipos y los prejuicios en una sociedad,* un elemento fundamental de la interculturalidad, 26 estudiantes de los 33 afirmaron estar *muy de acuerdo,* 6 expresaron estar *de acuerdo* y 1 participante tomó una posición *neutra*. Estos resultados se podrían atribuir al énfasis en Artes Liberales enunciado en el PEI de la institución, cuyos principios incluyen “el fortalecimiento de habilidades intelectuales, de una actitud multicultural y abierta a las manifestaciones de sociedades distintas a la propia” (ÚNICA, 2013, p. 6).

La cuarta frase (*Me interesa…*) tenía por objeto indagar el interés de los alumnos en la interculturalidad y dar cuenta de los diferentes tipos de cultura a los que se aproximan al ser estudiantes de lengua extranjera, por ejemplo, a la cultura superficial representada en las 4 efes de Kramsch (1990) —*food, festivals, folklore, fashion*— comida, festivales, folclor y moda) o una visión crítica de la cultura desde el cuestionamiento a aquellos prejuicios e ideas que se han establecido como parte del sentido común. Los ítems que componían este apartado de la encuesta se enuncian en la Tabla 6.

Tabla 6

Agrupación de Respuestas a la Cuarta Frase de la Encuesta Diagnóstica según Dimensiones

	Cuarta frase: *Me interesa…*	Fuente teórica
Dimensión intercultural	• Conocer y comprender a personas con características distintas a las mías • Hacer amigos de otras regiones, países y culturas • Conocer información acerca de otros países (localización, sitios, comida, etc.) • Conocer las producciones artísticas de otros países, así como las del mío propio	• Kramsch (1990) • Byram (2008)
Dimensión intercultural crítica	• Cuestionar lo que dicen los medios de comunicación • Cuestionar valores y tradiciones arraigadas en la sociedad	• Gadamer (2004) • Walsh (2007, 2010) • Hooks (1994)

Los resultados de esta sección de la encuesta fueron los siguientes: 21 participantes afirmaron estar *muy de acuerdo* con tener interés en conocer personas de características diferentes, 11 manifestaron estar *de acuerdo* y 1 manifestó una posición *neutra*. En conexión con esta frase, 28 expresaron estar *muy de acuerdo*, 4 estar *de acuerdo* y 1 tomó una posición *neutra* acerca de tener un interés en hacer amigos de otras regiones, países y culturas. En cuanto al conocer información de otros países, 26 expresaron estar *muy de acuerdo* y 7 manifestaron estar *de acuerdo*, mientras que 23 afirmaron estar *muy de acuerdo,* 8 estar *de acuerdo* y 2 asumieron una posición *neutra* en lo que concierne a conocer producciones artísticas de otros países y del propio.

Los resultados descritos aquí pueden tener su origen en varios factores. El primero tiene que ver con la localización de la institución en el barrio La Candelaria, centro de la ciudad de Bogotá, en la que la afluencia de personas extranjeras es mayor debido al turismo en la zona, lo que hace los participantes puedan estar en contacto con extranjeros más frecuentemente. El segundo se relaciona con la ubicación de la universidad dentro de las instalaciones del Centro Cultural Binacional Colombo Americano, pues permite que los estudiantes estén expuestos y tengan más acceso a la oferta cultural (alta cultura y cultura popular) que hace este Centro. Por otra parte, la fundamentación del programa en las Artes Liberales, dentro de las cuales la actitud multicultural se concibe como un objetivo, puede influir en el interés de los estudiantes en otras culturas. Finalmente, el aprender otro

idioma en la Licenciatura despierta en los estudiantes la motivación por conocer no solo las culturas anexas a este idioma sino también otras que el inglés también les permitiría conocer.

Referente a los ítems vinculados con la interculturalidad crítica, 17 participantes expresaron estar *muy de acuerdo* con cuestionar lo que dicen los medios de comunicación, 14 manifestaron estar *de acuerdo* y 1 participante tomó una posición *neutra*. Acerca de cuestionar tradiciones y valores arraigados, 17 manifestaron estar *muy de acuerdo,* 11 estar *de acuerdo*, 4 asumieron una posición neutra y 1 participante afirmó estar *en desacuerdo*. Si bien los resultados de este apartado parecen indicar un interés mayor en aspectos de la cultura superficial, el número de participantes que seleccionaron las frases que cuestionan lo establecido (17) podrían dar indicios de una actitud crítica que se fomentará durante el desarrollo de las asignaturas que componen el programa de Licenciatura.

La última sección de la encuesta partía de la frase *creo que…* y buscaba dar cuenta principalmente de las apreciaciones de los estudiantes con respecto a la interculturalidad crítica, específicamente la comprensión crítica de la historia, que Díaz (2010) menciona como uno de los aspectos que encarna la pedagogía decolonial. Sin embargo, se incluyeron algunos ítems relacionados con la interculturalidad con el fin de obtener mayor consistencia en las respuestas y evitar que los participantes contestaran por azar o costumbre. Los ítems que hacían parte de esta sección se enuncian en la Tabla 7.

Tabla 7

Agrupación de Respuestas a la Quinta Frase de la Encuesta Diagnóstica según Dimensiones

	Quinta frase: *Creo que…*	Fuente teórica
Dimensión intercultural crítica – Comprensión crítica de la historia	• La historia es una construcción social mediada por intereses económicos y políticos • Es importante conocer la historia de Colombia • Es importante conocer la historia de otros países • Toda expresión cultural es valiosa • Soy capaz de resolver conflictos personales mediante el uso adecuado de la comunicación • El pasado colonial del país tiene gran influencia en quienes somos ahora • Europa y Norteamérica han contribuido a configurar nuestras sociedades actuales	• Díaz (2010) • Mignolo (2001, 2005a, 2005b, 2007, 2010)

Los resultados de este apartado de la encuesta indican que los participantes consideran la historia como un aspecto importante en su formación. 30 de los 33 participantes afirmaron estar *muy de acuerdo* con la importancia de conocer la historia de Colombia y 3 manifestaron estar *de acuerdo* con la misma frase. De manera complementaria, la frase *creo que el pasado colonial del país tiene gran influencia en quienes somos ahora*, 24 participantes afirmaron estar de *muy de acuerdo* con la frase, 6 manifestaron estar *acuerdo* y 3 tomaron una posición *neutra*. En cuanto a conocer la historia de otros países, 11 estudiantes expresaron estar *muy de acuerdo,* 19 dijeron estar *de acuerdo* y 3 tomaron una posición *neutra*.

Estos resultados pueden tener su origen en la naturaleza del programa, es decir, al ser una Licenciatura con énfasis en inglés como lengua extranjera, es posible que los estudiantes consideren relevante conocer algunos aspectos de la historia de los países donde se habla esta lengua. De igual forma, para el ítem *creo que toda expresión cultural es valiosa,* 26 estudiantes expresaron estar *muy de acuerdo* con la frase, 5 se mostraron *de acuerdo* y 2 tomaron una posición *neutra*. Como se mencionó anteriormente, este puede ser el resultado del énfasis en la actitud multicultural que hace el PEI de la institución y sus distintas manifestaciones en la malla curricular.

Por último, las frases: *creo que la historia es una construcción social mediada por intereses económicos y políticos* y *creo que Europa y Norteamérica han contribuido a configurar nuestras sociedades actuales* abordaban de manera más directa la apreciación crítica de la historia; en la primera frase, 13 estudiantes manifestaron estar *muy de acuerdo*, 12 expresaron estar *de acuerdo*, 7 tomaron una posición neutra y 1 manifestó estar *en desacuerdo.* En cuanto a la segunda frase, 18 participantes dijeron estar *muy de acuerdo*, 12 estuvieron *de acuerdo* y 3 mostraron una posición neutra. Estos resultados indicarían que existe una visión crítica de la historia en ciernes que se puede reforzar después del trayecto por el programa de formación.

Carspecken (1996) explica que este momento se denomina ‘monológico’ porque el investigador no involucra a los participantes en ningún diálogo profundo, sino que se aleja de ellos y del fenómeno para describirlos a la manera de un

observador ‘objetivo’. Por este motivo, y también dentro del espíritu del *bricolaje*, se tomó la decisión de utilizar la técnica de la encuesta para esta fase. La siguiente fase es la generación dialógica de datos para la cual se utilizaron entrevistas a expertos y grupos.

5.3. Generación Dialógica de Datos – Tercer Momento de la Etnografía Crítica

La tercera fase de la etnografía crítica propuesta por Carspecken (1996) es la generación dialógica de datos. Esta etapa se denomina dialógica porque el investigador empieza a conversar intensamente con los participantes del estudio mediante entrevistas y grupos de discusión; es decir, que el objetivo radica en generar datos con las personas y no solo registrar información acerca de ellas. Para este propósito se realizaron, en primera instancia, grupos de discusión con los estudiantes participantes en los espacios académicos seleccionados y entrevistas semi-estructuradas a cuatro docentes de programas de Licenciatura y al representante de formación docente del programa Colombia Bilingüe del MEN.

Los grupos de discusión con los estudiantes se realizaron en la última sesión del curso. Para la clase de *Comunicación intercultural,* se realizó con todo el grupo y el investigador lideró la discusión, pues era una clase pequeña y menos activa que las otras. No obstante, después de esta primera experiencia y debido a unos problemas en la calidad del sonido que no permitieron que se utilizaran estos datos, se decidió cambiar el procedimiento para las asignaturas de *Lenguaje, cultura e identidad* y *Pedagogía y segunda lengua*. En consecuencia, los estudiantes se dividieron en grupos, en cada uno se nombró un moderador, se les dio el protocolo de preguntas (ver Anexos 3 y 5) y una grabadora de periodista con el fin de registrar su discusión. Mediante esta decisión se buscaba desempoderar al investigador, teniendo en cuenta el tipo de relación que se estableció entre este y los participantes debido a una convivencia de año y medio durante el proceso. El objetivo de realizar la recolección así era tratar de evitar la influencia de la perspectiva privilegiada del investigador en el campo académico y permitirles a los participantes utilizar su propia voz (Kaltmeier, 2012).

Las técnicas y los instrumentos de recolección de datos utilizados en esta segunda fase tenían por objeto responder a las tres sub-preguntas de investigación descritas en la sección *Pregunta-problema a investigar*. Los grupos de discusión realizados con los estudiantes permitieron dar respuesta a la segunda sub-pregunta: *¿Qué estrategias se pueden utilizar para implementar la interculturalidad crítica en los espacios académicos de los programas de formación inicial de docentes?*, es decir, mediante los grupos de discusión se pudo identificar la percepción de los estudiantes acerca de la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas.

Así mismo, los datos relacionados con la tercera sub-pregunta que era *¿Qué posibles cambios incita en los participantes la implementación de la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de un programa de formación inicial?* se recolectaron a través de la última pregunta que se incluyó en el protocolo de los grupos de discusión. Si bien en los protocolos no se agregaron preguntas explícitas concernientes a los discursos sobre la formación docente, la combinación de las entrevistas con algunas de las apreciaciones de los estudiantes en cuanto a la enseñanza de inglés que surgieron en los grupos de discusión arrojó datos pertinentes para la primera sub-pregunta: *¿Cómo han influido los distintos regímenes discursivos acerca de la formación de docentes de lenguas extranjeras en los programas de formación inicial?*

Se realizaron nueve grupos de discusión, tres con los estudiantes de *Lenguaje, cultura e identidad*, cinco con los estudiantes de *Pedagogía y segunda lengua,* y un grupo con los estudiantes de Comunicación intercultural, como se observa en la Tabla 8.

Tabla 8

Número de Grupos de Discusión por Asignatura

Espacio académico	Número de grupos de discusión	Convención
Lenguaje, cultura e identidad	3 grupos	Grupo de discusión LCI 1, LCI 2, LCI 3
Pedagogía y segunda lengua	5 grupos	Grupo de discusión PySL1 – 5
Comunicación intercultural	1 grupo	Grupo de discusión CI 1

Los protocolos de preguntas estuvieron orientados tanto por las lecturas del marco teórico y el estado del arte como por las preguntas de investigación propuestas para el estudio. Estos protocolos se pusieron a prueba con dos estudiantes que cumplían funciones de asistentes de investigación y con dos estudiantes de semestres avanzados. Los interrogantes que se incluyeron en los protocolos para *Lenguaje, cultura e identidad* y para *Comunicación intercultural* apuntaban principalmente a las estrategias pedagógicas utilizadas y a las posibles transformaciones experimentadas por los participantes después de haber tomado los cursos. Para el protocolo de *Pedagogía y segunda lengua* se agregaron unas preguntas que apuntaban a indagar los aspectos ontológicos y epistemológicos de la profesión, debido a la naturaleza de la asignatura, así como otras que implícitamente trataban de abordar el tema de la interculturalidad crítica, como se indica en la Tabla 9.

Tabla 9

División de las Preguntas de los Protocolos según los Aspectos Propuestos en las Preguntas de Investigación

Protocolos de Lenguaje, cultura e identidad y Comunicación intercultural	
Preguntas acerca de las estrategias pedagógicas	• ¿Qué aprendiste durante el curso de Lenguaje, cultura e identidad / Comunicación intercultural? • ¿Cuál es tu opinión acerca de las películas vistas en clase como de aquellas seleccionadas para ver en casa? • En el programa aparecen unas preguntas al inicio de cada unidad, ¿las utilizaste alguna vez? • El profesor también hacía unas preguntas o daba unos temas para buscar antes de cada clase, ¿cuál crees que era la función de esas preguntas y de esos temas? • Dentro del programa, se incluyeron unas lecciones sobre temas históricos ¿Por qué crees que esos temas se incluyeron en la clase? • El profesor incluyó la lectura de un libro dentro del programa, ¿la hiciste? • ¿Pudiste hacer algunas conexiones con los temas vistos en clase?
Preguntas acerca de las posibles transformaciones	• ¿Crees que los temas vistos contribuyeron a cambiar tu manera de pensar o ser como persona? • ¿Cuál crees que es el papel de esta asignatura en un programa de Licenciatura en Educación Bilingüe? • ¿Crees que tiene alguna relevancia para tu trabajo como profesor en el futuro?
Protocolo de Pedagogía y segunda lengua	
Preguntas acerca de las estrategias pedagógicas	• ¿Qué aprendiste durante el curso de Pedagogía y segunda lengua? ¿Cuáles de los temas estudiados te interesó más? ¿Cuáles no? ¿Por qué? • En el programa aparecían unas preguntas al inicio de cada unidad, ¿las utilizaste alguna vez? ¿Para qué? • Durante la clase de Pedagogía se realizaron sesiones de microenseñanza *(microteaching)*, ¿cuál es tu opinión acerca de esta actividad? • Otra de las actividades que se realizó involucraba análisis de lecciones de demostración *(demo lessons),* ¿qué opinas de este tipo de actividades?

	• Durante la clase se estudiaron los distintos métodos de enseñanza de inglés, ¿qué opinas de la inclusión de este tema en la clase de Pedagogía? ¿Crees que estudiar los métodos es necesario?
Preguntas acerca de lo epistemológico	• ¿Cuáles consideras que son las habilidades que debería tener un profesor de lengua extranjera (inglés) para trabajar en el contexto colombiano? • ¿Qué tanto conoces de lo que se ha hecho en relación con el bilingüismo en Colombia?
Pregunta acerca de lo ontológico	• ¿Qué tanta influencia crees que tenga la remuneración y la movilidad laboral cuando selecciones un trabajo como docente en el futuro?
Preguntas acerca de la interculturalidad crítica	• La enseñanza de inglés ha sido considerada en distintos momentos una forma de colonialismo o imperialismo cultural, ¿estás de acuerdo con esta posición? Sí/No ¿Por qué? Si tu respuesta es afirmativa, ¿de qué maneras crees que se podría superar ese colonialismo/imperialismo? • ¿Qué conexiones podrías establecer entre las asignaturas de Lenguaje, cultura e identidad; Comunicación intercultural; y Pedagogía y segunda lengua? (Pueden ser vínculos en objetivos, contenidos, temáticas, problemas, actividades, etc.)

Dentro de esta recolección dialógica de datos también se realizaron cuatro entrevistas a docentes expertos de universidades locales regionales y una al representante de formación docente del programa Colombia Bilingüe del MEN. Las entrevistas con los docentes se llevaron a cabo vía *Skype* y de manera presencial con el representante del Ministerio. Dentro de esta sección de análisis, cada profesor se denominó *Experto* más un número que indica el momento en el que se llevó a cabo la entrevista, es decir, *Experto 1* fue el primero que se entrevistó y así sucesivamente. El representante del Ministerio se indica como CB-MEN, es decir, Colombia Bilingüe-Ministerio de Educación Nacional (ver Tabla 10).

Tabla 10

Convenciones para Denominar Participantes Expertos

Entrevistas	
Experto 1 UdeV	Universidad del Valle
Experto 2 UdeAm	Universidad de la Amazonia
Experto 3 UdeA	Universidad de Antioquia
Experto 4 USur	Universidad Surcolombiana
CB-MEN	Programa de Formación Docente – Colombia Bilingüe – Ministerio de Educación

Tanto el protocolo para los docentes como para el representante del Ministerio contaba con cinco preguntas de base, pero según las respuestas de los participantes, se añadieron otras con el objeto de obtener más información acerca

del fenómeno. Las preguntas tenían por fin aproximarse a las dimensiones ontológicas y epistemológicas de la formación docente, y también a las tensiones discursivas relacionadas con este fenómeno (ver Tabla 11).

Tabla 11

División de las Preguntas de los Protocolos según los Aspectos Propuestos en las Preguntas de Investigación

Protocolo de entrevistas a docentes expertos y Ministerio de Educación	
Preguntas acerca de lo ontológico	• ¿Considera usted que la dimensión "SER DOCENTE DE INGLÉS" ha sido estudiada ampliamente en Colombia?
Preguntas acerca de lo epistemológico	• ¿Cuáles son los conocimientos de base y las habilidades con las que debería contar un docente graduado de un programa de licenciatura en inglés? ¿Por qué?
Preguntas acerca de tensiones discursivas	• ¿Qué iniciativas conoce usted que haya implementado el Ministerio en relación con la formación de docentes de inglés? ¿Qué opina de estas iniciativas? • ¿Qué tanto impacto han tenido los académicos locales en las formulaciones de las políticas del Ministerio de Educación? • ¿Qué tanto impacto han tenido las entidades de cooperación internacional como la Embajada de Estados Unidos, los Centros Colombo Americanos y el Consejo Británico?
Preguntas acerca de la interculturalidad crítica	• Una de las recomendaciones que hacen los expertos locales en el campo es la producción y promoción del conocimiento local en cuanto a la formación de docentes, ¿qué acciones se podrían tomar en los programas de licenciatura con el fin de contribuir a esta meta?

Método de análisis para los datos dialógicos. Para analizar los datos recolectados en esta etapa de la etnografía crítica, se optó por seguir los pasos del análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). Los pasos que sugieren las autoras son: 1) familiarizarse con los datos, 2) generar códigos iniciales, 3) buscar temas, 4) revisar los temas, 5) definir y nombrar los temas y 6) producir el informe. En el primer paso, las autoras indican que es necesario realizar una lectura repetida de los datos con el fin de familiarizarse con ellos y empezar a tomar notas al margen para la posterior codificación (como se puede observar en el Anexo 16). Así mismo, recomiendan que, si se está trabajando con datos verbales, como los de entrevistas, estos deben transcribirse antes de iniciar el análisis. Para esta indagación doctoral, con el apoyo de dos asistentes de investigación, se realizaron las transcripciones literales de los grupos de discusión y de las entrevistas. Se utilizó la letra S más un número para indicar qué estudiante hablaba, a saber, *S1, S2, S3,* etc.

La segunda fase se refiere a una codificación inicial en la que los códigos representan un rasgo particular de los datos que al investigador le parece interesante. El propósito de esta etapa es identificar aspectos que puedan dar base a patrones o temas repetidos en el conjunto de datos. Durante esta etapa se leyeron y releyeron las transcripciones y en los márgenes del texto, se hicieron anotaciones que vinculaban lo que los participantes enunciaban con lo descrito en el marco teórico. La fase tres implica agrupar los códigos en temas y asociar los pasajes de las transcripciones con sus respectivos códigos y temas. Las autoras sugieren realizar una representación gráfica para esta etapa de tal manera que se visualice el proceso de codificación. Así mismo esta fase involucra pensar cuáles son las relaciones entre los códigos, entre los temas, y entre los distintos niveles temáticos.

La cuarta fase involucra una revisión y mejora tanto de los códigos y los temas como de los pasajes textuales que sustentan el código y la categoría. En la fase cinco se definen y refinan aún más los temas (y posibles subtemas), y se decide el nombre final que identificará la 'esencia' de lo que trata cada tema. Finalmente, se escribe el texto que narra el análisis temático realizado con su división de temas y subtemas. Las autoras indican que esta narración va más allá de la descripción del dato, puesto que construye un argumento en relación con la pregunta de investigación (Braun & Clarke, 2006). Este método de análisis coincide en sus procedimientos con lo que proponen Coffey y Atkinson (2003), Freeman (1998) y Saldaña (2009) para llevar a cabo un análisis fundamentado de los datos, cuyos pasos son nombrar, agrupar, hallar relaciones y mostrar de manera gráfica.

Resultados de la fase dialógica. Con el propósito de mantener el orden del documento —para el cual se tomó como base el procedimiento por etapas para la etnografía descrito por Carspecken (1996)—, en este apartado se describen brevemente los códigos obtenidos en los grupos de discusión y las entrevistas a los maestros expertos y al representante de formación docente del programa Colombia Bilingüe del MEN para la fecha de realización de este trabajo.

Estos códigos hacen parte del primer ciclo de codificación, como lo describe Saldaña (2009), que son aquellos procesos que se llevan a cabo durante la fase inicial del análisis en la cual se dividen los datos en segmentos codificados

individualmente. Este autor también indica que algunos de los códigos obtenidos durante este primer ciclo pueden incorporarse a otros códigos, renombrarse o desecharse posteriormente. En consecuencia, el segundo ciclo de codificación implica una reorganización y reclasificación de los datos en categorías diferentes o nuevas (Saldaña, 2009); los resultados de este segundo ciclo de codificación se explican en el momento cinco de la etnografía crítica, denominado *Explicación de relaciones entre sistemas*, durante el cual, a partir de las categorías obtenidas del segundo ciclo de codificación, se formulan los criterios ontológicos y epistemológicos para la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en Colombia con base en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial.

Resultados de los grupos de discusión. Estos grupos buscaban dar cuenta principalmente del resultado de las adaptaciones hechas a los *syllabi* de las asignaturas seleccionadas y a las posibles transformaciones experimentadas por los participantes. Esta codificación se basó en las sub-preguntas de investigación, así como la clasificación de los enunciados dentro de las transcripciones que se refirieran a lo ontológico —ser maestro de lengua extranjera— y a lo epistemológico —saber del maestro de lengua extranjera— (ver Tabla 12). En esta primera fase no se incluyen muestras textuales de las transcripciones, ya que estas se utilizan en la descripción de las categorías.

En este primer ciclo de codificación, se observa que los participantes tienen una visión deficitaria del maestro de inglés en servicio, pues consideran que este es el que les transmite a los estudiantes que el aprendizaje del inglés es aburrido o difícil a través de su falta de iniciativa y creatividad o por un énfasis excesivo en el resultado o la nota. Después de la lectura de las transcripciones, se observa la tensión entre profesor hablante nativo y profesor hablante no-nativo debido a que, al momento de la realización de los grupos de discusión, el MEN comenzó a implementar el Programa de Formadores Nativos Extranjeros dentro del marco del programa Colombia Bilingüe. Este programa hizo que los estudiantes pensaran en las ventajas y desventajas del hablante nativo, por ejemplo, la posibilidad de que los estudiantes que fueran beneficiarios del programa tuvieran un contacto intercultural y el desconocimiento de la pedagogía de las lenguas; así mismo, expresan que el

nativo puede tener mayores ventajas laborales cuando llega al país en comparación con ellos como hablantes no-nativos.

Otro código visible en esta fase de análisis se relaciona con la tensión presente acerca de las razones para estudiar inglés, a saber, inglés para la ciencia y la cultura o inglés para la globalización y el desarrollo económico. Los participantes mencionan en distintas instancias la importancia de aprender inglés en el contexto de un mundo globalizado dentro del cual perciben que hay mayores facilidades para viajar. También señalan que las empresas están buscando cada vez más personal bilingüe y equiparan el bilingüismo a la eficiencia y al progreso del país; sin embargo, los estudiantes mencionan la importancia del inglés como una lengua que sirve de mediación cultural, ya que permite comunicarse con personas de otras partes del mundo y acceder a otros conocimientos, quizá más avanzados. Con respecto a las competencias que el maestro de inglés debería desarrollar para trabajar en el contexto colombiano, los participantes mencionan las disciplinares, es decir, el manejo de la lengua extranjera y las formas de enseñarla, pero hacen énfasis en cualidades —la paciencia, la creatividad y la vocación— y la capacidad para analizar los contextos locales, regionales e institucionales en los que se va a desempeñar.

En términos de las estrategias para implementar la interculturalidad crítica, los estudiantes mencionan cómo llegaron a comprender la construcción sociohistórica de las distintas identidades, que dentro de los códigos se denominó mini-genealogía en referencia a los trabajos de Foucault, pero que como estrategia pedagógica no se realizó con esa complejidad. La literacidad crítica de medios a través del uso de películas hizo que los estudiantes pudieran estar expuestos a las historias de aquellos grupos que no son visibles (contra-narrativas) y las discusiones en clase les permitieron cuestionar y replantear sus visiones y posibles prejuicios acerca de distintos grupos sociales (razonamiento). Por otra parte, estas actividades ayudaron a la recordación de las temáticas vistas en clase al establecer conexiones con la emoción y las experiencias de los participantes. Con las sesiones de microenseñanza, los estudiantes pudieron vincular la teoría con la práctica y apreciaron la importancia de ambos componentes en los procesos de formación.

Por último, en relación con las transformaciones, los códigos se relacionan con la toma de consciencia del papel del maestro, independientemente de su área disciplinar, como un agente de cambio que debe responder a la diversidad en el aula tanto en la enseñanza de la lengua (estilos de aprendizaje, estrategias metodológicas, contextos) como en las identidades de los estudiantes (diversas razas, géneros, orientaciones sexuales y clases sociales). Para el caso de los profesores de lengua materna o extranjera, este reconocimiento de la diversidad también implica comprender que el lenguaje puede discriminar o etiquetar y que una de las funciones del maestro es prevenir la exclusión en todas sus formas. Los participantes reconocen que como maestros son capaces de tomar decisiones en beneficio de sus estudiantes, así esto implique re-interpretaciones y mezclas de los métodos tradicionales (profesores creativos e innovadores) y consideran que la profesionalización del maestro de inglés puede hacerse mediante la formación continua.

Tabla 12

Códigos Iniciales Resultado de los Grupos de Discusión

Grupos de discusión		
Códigos resultado del primer ciclo de codificación		
Pregunta de investigación	Ontológico	Epistemológico
¿Cómo han influido los distintos regímenes discursivos acerca de la formación de docentes de lenguas extranjeras en los programas de formación inicial?	• Profesor en servicio deficitario • Profesor en servicio 'negativo' • Profesor nativo vs. No nativo	• Inglés para la ciencia y la cultura vs. Inglés para la globalización • Competencias en lengua y metodología vs. Competencias interculturales
¿Qué estrategias se pueden utilizar para implementar la interculturalidad crítica en los espacios académicos de los programas de formación inicial de docentes?	• Mini-genealogía • Contra-narrativas • Razonamiento	• Conexión con la emoción • Conexión con la experiencia • Conexión teoría-práctica
¿Qué posibles cambios incita en los participantes la implementación de la interculturalidad crítica en tres espacios académicos de un programa de formación inicial?	• Criticidad en ciernes • Profesor agente de cambio	• Consciencia de lo diverso • Eclecticismo informado • Consciencia del lenguaje como 'etiquetado'

Resultado de las entrevistas a formadores expertos y al representante de Colombia bilingüe. Las entrevistas con estos formadores y con el representante del Ministerio tenían por objeto, en primera instancia, dar cuenta de lo que los

formadores expertos consideran son las competencias con las que debe contar un egresado de Licenciatura en Lenguas Extranjeras o programas afines; en segunda, identificar cuáles discursos acerca de la formación han permeado y se han instalado en las instituciones; y en tercera, observar si existen resistencias frente a estos discursos. La codificación se realizó mediante el procedimiento ya descrito, es decir, a partir de las sub-preguntas y los referentes a lo ontológico y a lo epistemológico (ver Tabla 13). Para este análisis, solo se emplearon las preguntas uno y dos, ya que la tres tenía que ver directamente con la intervención pedagógica. Como en la descripción de resultados hecha anteriormente, no se incluyen las muestras textuales de las transcripciones, pues estas se utilizan en la descripción de las categorías.

Dentro de los códigos que surgen después de la lectura de las transcripciones, se encuentra la noción de que el profesor en servicio es deficitario. Primero, el trabajo en colegios hace que los maestros experimenten un desgaste lingüístico (*Language attrition*) a causa del uso de la lengua extranjera en un grado incompleto (De Bot & Weltens, 1991) o a los cambios en el entorno que hacen que el uso del idioma sea limitado – inglés para el caso de los maestros – y que otra lengua sea la dominante (español) (Olshtain, 1989). Segundo, los profesores en servicio poseen una formación metodológica desactualizada que redunda en un excesivo ‘gramaticalismo’ o en la enseñanza de la lengua como fin.

Los participantes también mencionaron un bajo nivel de lengua de los formadores en algunas licenciaturas y una exigencia desigual en cuanto al desempeño de los estudiantes. No obstante, manifestaron que estos aspectos se estaban analizando debido a la expedición de la Resolución 02041 de reforma a las Licenciaturas para el momento de estas entrevistas. De manera similar, el representante del Colombia Bilingüe indicó que los profesores de inglés en servicio poseen fallas en la gestión del aula, lo que hace que no utilicen al máximo el tiempo de las clases y mencionó que no todos están en capacidad de hablar inglés.

Con respecto a los profesores en formación, las características deficitarias que les adjudican los participantes se relacionan con tres aspectos: 1) un bajo nivel de lengua, pues, según el representante del Ministerio, la mayoría se encuentra en

la banda A del MCER; 2) un desconocimiento de las políticas lingüísticas del país, y en especial, de los estándares y de las maneras cómo estas son resultado de iniciativas políticas y económicas a nivel global; y 3) la instrumentalidad de la investigación en pregrado que lleva a la formulación de preguntas que, por lo general, no incentivan cambios en las instituciones donde los docentes en formación las realizan.

Los códigos relacionados con lo epistemológico demuestran que además de las competencias lingüísticas y metodológicas que los docentes en formación deberían desarrollar, se requiere una competencia cultural, intercultural o humanística que ayude a los futuros docentes a elaborar una lectura detallada de los contextos para adaptar su enseñanza. Así mismo, es necesario desarrollar una literacidad del poder (Kincheloe, 2004) que les permita comprender su labor como maestros de lengua extranjera en un contexto más amplio, lo cual implica el conocimiento de la política lingüística a nivel internacional, local y regional. Estos códigos se alinean también con la tensión discursiva entre las nociones de instructor y la de educador. La de instructor enfocada en lo técnico de la enseñanza de la lengua, es decir, la lengua en su función instrumental y el uso del método; y la de educador como maestro profesional que concibe la lengua como mediación y que puede tomar decisiones informadas con base en las lecturas de los contextos y la investigación.

Un código presente en las entrevistas tiene que ver con una valoración positiva de las políticas de formación del Ministerio, pero incompletas y desarticuladas en su implementación. Los participantes creen que es positivo para el campo de la enseñanza de inglés la atención continua desde la formulación del Programa Nacional de Bilingüismo; sin embargo, consideran que existen muchas iniciativas que parecen estar aisladas y que no cuentan con un seguimiento. Así mismo, expresan que falta divulgación de los estudios acerca del impacto de las políticas en los contextos donde se ejecutaron.

Los expertos entrevistados también comentan que el Ministerio aún tiene una visión muy técnica de la formación (lengua y metodología), pero que esta puede cambiar dependiendo de los interlocutores, por ejemplo, las facultades de lenguas

de las universidades. Cuando las instituciones compiten por recursos, estas adoptan lo propuesto por el MEN acríticamente, lo que ha hecho que los programas relacionados con el bilingüismo se hayan convertido en un foco de corrupción en las regiones.

Por último, en relación con lo que falta reforzar e incorporar en los programas de formación inicial, los formadores mencionaron que es importante fortalecer el trabajo interdisciplinar al incorporar conocimientos de otras disciplinas como psicología, sociología, política y economía en las Licenciaturas. También indican que se debe replantear la formación en investigación con base en las necesidades específicas y urgentes de los contextos, las cuales pueden no ser lingüísticas, sino psicológicas o sociales, para lo cual la lengua extranjera puede servir de medio. Finalmente, en cuanto a lo ontológico, los formadores coinciden en que falta mayor investigación, por ejemplo, en lo que constituye la calidad de un docente de lenguas extranjeras y en aspectos como la vocación.

Tabla 13

Códigos Iniciales Entrevistas a Expertos

Entrevistas con expertos y representante de Colombia Bilingüe		
Códigos resultado del primer ciclo de codificación		
Pregunta de investigación	Ontológico	Epistemológico
¿Cómo han influido los distintos regímenes discursivos acerca de la formación de docentes de lenguas extranjeras en los programas de formación inicial?	• Profesor en servicio deficitario • Profesor en formación deficitario • Profesor nativo vs. Profesor no nativo	• Competencias lingüística, metodológica, cultural, investigativa y política • Instructor vs. Educador • Iniciativas incompletas y desarticuladas de formación del MEN
¿Qué estrategias se pueden utilizar para implementar la interculturalidad crítica en los espacios académicos de los programas de formación inicial de docentes?	• Falta de investigación	• Interdisciplinariedad • Refuerzo a la investigación • Contexto

Después de la obtención de estos códigos basados la lectura y re-lectura de las transcripciones de los grupos de discusión y de las entrevistas, se procedió a realizar un análisis de huellas a partir de documentos gubernamentales e institucionales con el fin de describir las relaciones entre sistemas, como se explica en el siguiente apartado.

5.4. Descripción de relaciones entre sistemas – Cuarto momento de la etnografía crítica

Para dar inicio a esta sección del trabajo, se retoma el papel que juega el análisis de huellas dentro de esta investigación en tres dimensiones; primero, desde el paradigma de la teoría crítica, descrito en la sección del marco teórico; segundo, desde el interés de indagación de este trabajo, es decir, la interculturalidad crítica; y, por último, desde las opciones metodológicas de la etnografía crítica y la investigación multicapa. A continuación, se explican aspectos clave del uso del análisis crítico del discurso, así como aquellos del análisis de huellas, seguido de una descripción del *corpus* seleccionado en términos de su naturaleza, procedencia y número.

Dimensiones del análisis de documentos dentro de la investigación.

Desde la teoría crítica. Retomando los postulados de Kincheloe y McLaren (2012) acerca de la teoría crítica y la investigación cualitativa, se mencionan dos aspectos fundamentales, el poder lingüístico y discursivo; y la hermenéutica crítica. El análisis de huellas en esta indagación tiene por fin, como lo afirman los autores, "estudiar cómo el lenguaje, bajo la forma de discursos, sirve como una forma de regulación y dominación" (p. 253). Las prácticas discursivas son un mecanismo para imponer mensajes hegemónicos que regulan las maneras cómo las personas se comportan. En este caso particular, la política lingüística en Colombia crea formaciones discursivas en relación con el bilingüismo, el inglés y los maestros que también influyen en la construcción de identidades (W. Escobar, 2013). Por este motivo, la hermenéutica crítica tiene por objeto "desarrollar una forma de crítica cultural que revele la dinámica del poder dentro de textos sociales y culturales" (Kincheloe & McLaren, 2012, p. 256). Esta crítica se lleva a cabo mediante un proceso de extrañamiento en el que el investigador se cuestiona lo que, a primera vista, parece familiar o del sentido común, ya que se asume que el lenguaje y las maneras cómo este se utiliza en los textos no son neutrales.

Desde la interculturalidad crítica. Es interés de este estudio explorar la interculturalidad crítica como fundamentación teórica con el propósito de formular criterios ontológicos y epistemológicos para la formación inicial de docentes. La interculturalidad crítica se entiende como una ruptura en aras de "la construcción de modos "otros" de poder, saber, ser y vivir" (Walsh, 2010, p. 12), en los que se busca visibilizar, desafiar y, si es posible, transformar prácticas y estructuras culturales que inferiorizan poblaciones en conjunto con sus prácticas y saberes a partir de un orden racial, occidental y colonial. En consecuencia, y como se argumentó en los capítulos de la descripción del problema y el marco teórico, los docentes de inglés no solo a nivel local sino global se han visto jerarquizados por discursos en términos de hablantes nativos o no-nativos y la instrumentalización de su profesión por el uso de metodologías prescritas desde los países del Centro (Kumaravadivelu, 2014). De ahí que uno de los propósitos de esta indagación sea hacer visibles estos discursos coloniales en la formación de docentes y las resistencias que se ejercen frente a ellos.

Por otra parte, en su discusión sobre la pedagogía decolonial, Díaz (2010) sugiere que esta se ponga en práctica mediante "una comprensión crítica de la historia, la implementación de prácticas educativas emancipatorias y el desafío a las perspectivas epistémicas coloniales" (p. 221). Este análisis de huellas incorpora una aproximación histórica a la enseñanza de inglés en Colombia, puesto que contribuye a realizar esa comprensión crítica que permite entender cómo y cuándo surgen los discursos en relación con la formación de docentes de inglés. La identificación de los discursos se convierte en una herramienta para desafiar las visiones epistémicas coloniales mediante la incorporación de la interculturalidad crítica como fundamentación teórica.

Desde la investigación multicapa y la etnografía crítica. Con base en la metáfora de la 'cebolla' de la planeación y la política lingüística (Ricento & Hornberger, 1996), así como en la noción de la investigación multicapa, descritas en el marco metodológico, el análisis de huellas busca dar cuenta de la capa externa de la 'cebolla' que se refiere a la legislación y las políticas públicas. Este análisis permite abordar el primer objetivo de esta indagación doctoral que es *analizar las*

tensiones entre los distintos regímenes discursivos acerca de la formación del docente de lenguas extranjeras y su influencia en los programas de formación inicial. Además, dentro de las etapas propuestas por Carspecken (1996) en la implementación de la etnografía crítica, se encuentra el paso cuatro denominado 'Descubrimiento de relaciones entre sistemas', cuyo fin es establecer relaciones entre el sitio social foco de interés y otros sitios sociales específicos. Para el caso particular de esta investigación, se establecen relaciones entre un programa de formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera y el MEN, entidad que expide los documentos de política lingüística que influyen en los programas de formación.

Método. Para el desarrollo de este análisis documental, se tomó la opción del análisis crítico del discurso (ACD) dado que sus postulados teóricos coinciden con los propuestos dentro del paradigma de la teoría crítica y de la etnografía crítica como método. Rogers (2004) afirma, por ejemplo, que los investigadores interesados en esta perspectiva se adhieren a una teoría crítica del mundo social y comprenden la relación entre lenguaje y discurso como un componente fundamental en la construcción y representación del mundo social.

Fairclough y Wodak (1997), por su parte, describen cuatro razones que subyacen al uso del ACD como estrategia de análisis. Primero, todo problema político y social se refleja en el discurso. Para el caso de esta indagación, la colonialidad académica presente en la formación de docentes de inglés se observa en el discurso de los documentos oficiales y en el de las instituciones, por tanto, permea a los docentes en formación. Segundo, las relaciones de poder y las resistencias en contra de ellas se llevan a cabo mediante el discurso; en este sentido, los maestros de inglés en servicio y en formación pueden apropiarse de discursos hegemónicos o pueden tratar de subvertirlos. En esta investigación, los expertos consultados están en el proceso de construir un discurso contrahegemónico en cuanto a la formación de docentes de lenguas extranjeras y, de cierta manera, los profesores en formación también se ven influidos por los discursos presentes en sus instituciones y por los discursos de sus maestros.

Tercero, el discurso refleja y reproduce las relaciones sociales, es decir que las maneras en las que el lenguaje contribuyen a mantener visiones y relaciones desiguales de poder; por ejemplo, las representaciones de los maestros de inglés, los maestros en formación y los programas de formación en los medios construyen una perspectiva deficitaria que no es completamente cierta. En los medios, se afirma que los programas de Licenciatura son de baja calidad, que las personas que ingresan a estos no tienen buen nivel académico y que sus egresados no tienen buen nivel de inglés ni son buenos maestros. Cuarto, las ideologías se producen y se manifiestan en el uso del discurso, es así como el ACD tiene por fin establecer vínculos entre las prácticas sociales y culturales y los valores y prejuicios que subyacen al discurso. Este tipo de análisis busca develar lo que las personas dicen y hacen discursivamente en relación con sus visiones del mundo, ellos mismos y sus relaciones con los otros (Paltridge, 2006). Dentro de esta investigación, los discursos presentes en los documentos oficiales e institucionales hacen parte de los discursos acerca de la formación que influyen tanto en las instituciones como en los docentes y futuros docentes que las conforman.

Con respecto al procedimiento para llevar a cabo el análisis documental dentro de una etnografía, Hammersley y Atkinson (2007) sugieren hacerse las siguientes preguntas, ¿cómo están escritos los documentos?, ¿cómo son leídos?, ¿quién los escribe y quién los lee?, ¿para qué propósitos y en qué ocasiones?, ¿con qué resultados?, ¿qué se registra y qué se omite?, ¿qué asume el escritor acerca de sus lectores?, ¿qué necesitan conocer los lectores para darle sentido a los documentos? Estas preguntas coinciden, en cierta medida, con los aspectos que Paltridge (2006) considera para realizar un análisis crítico del discurso.

Este autor, primero, menciona la composición del texto (*framing*), que se refiere a cómo se presenta el contenido dentro del texto y al ángulo o perspectiva que toma el escritor o hablante; segundo, en qué conceptos o ideas los autores hacen mayor énfasis (*foregrounding*) y cuáles se minimizan o se ocultan dentro del texto (*backgrounding*). Lo anterior involucra el conocimiento previo y los presupuestos de los que el texto parte. Tercero, en términos de la oración, se puede observar la tematización (*topicalization*), que se refiere a la palabra que va al inicio

de la oración y que indica cuál es el tema, por ejemplo, incluye el uso de voz activa o pasiva. Por último, en cuanto al vocabulario y las frases, se presta atención a su significado connotativo, el grado de formalidad, informalidad o tecnicismo.

Otros autores que sirvieron de base para orientar este tipo de análisis fueron Giroux y Tremblay (2004), quienes describen el análisis documental como un 'análisis de huellas', ya que se puede comprender el pasado de la humanidad a través de preguntas sobre los rastros que ha dejado la actividad humana. Estos rastros pueden ser, por ejemplo, "periódicos, libros, películas, programas de televisión, publicidad, documentos escritos, sonoros o visuales, obras de arte, etc." (p. 100). En esta indagación doctoral, los documentos representan las 'huellas' que ayudan a comprender el pasado de la enseñanza de inglés en Colombia y su relación con la formación de docentes en este campo.

Corpus seleccionado. Según Giroux y Tremblay (2004), para llevar a cabo este tipo de análisis, es fundamental la constitución del *corpus* o la elección de las huellas, en la que se debe considerar la naturaleza, el origen y el número de los elementos de contenido. Para este análisis de huellas, se tomaron en cuenta documentos oficiales, locales e institucionales. Dentro de los documentos oficiales se encuentran las resoluciones expedidas por el MEN durante los años 2016 y 2017, cuyo fin era regular los programas iniciales de formación de docentes. La primera fue la Resolución 02041 que hacía énfasis, entre otras cosas, en el componente de práctica docente dentro de las Licenciaturas; y la segunda, la Resolución 18583, que buscaba modificar la Resolución 02041 como resultado de las críticas hechas en cuanto a la autonomía universitaria y los créditos de práctica, entre otros.

A continuación, se analiza el Documento de Socialización de *Colombia Very Well,* Programa Nacional de Inglés, expedida por el MEN en 2014; en este documento, el Ministerio describía las acciones realizadas con respecto a la enseñanza de inglés desde 2006 hasta 2014. También presentaba el Programa Nacional de Inglés 2015- 2025 como una política de estado que involucra estrategias integrales e intersectoriales con el fin de que los estudiantes utilicen el inglés para comunicarse y mejorar sus posibilidades laborales.

El siguiente documento seleccionado fue el Documento de Discusión 2 del proyecto COFE-ELTO (*Colombian Framework for English*) (Cardona et al., 1992), en el cual se presenta una propuesta de marco para la enseñanza del inglés en los programas de Licenciatura. Este documento se incluyó en esta indagación, pues fue una de las iniciativas originada por académicos locales —aunque con el apoyo de la Universidad de Thames Valley—, pero que no ha sido lo suficientemente documentada. Solo se encuentran menciones incidentales en algunos artículos y el MEN tampoco la consideró para la formulación de la política lingüística.

Finalmente, se incluyó el PEI de la Universidad en la que se llevó a cabo la investigación, puesto que en este se observa claramente la influencia del discurso de la política pública en un programa de formación de maestros. Esta selección de documentos busca aproximarse a las distintas capas de la 'cebolla' descrita en el marco metodológico: legislación y política pública, estado, instituciones y maestros en formación desde una visión discursiva. A continuación, en la Tabla 14, se describe el corpus seleccionado en términos de naturaleza, procedencia y número.

Tabla 14

Selección del Corpus para el Análisis de Huellas

Documento	Naturaleza	Procedencia	Número
Resolución 02041 del 3 de febrero 2016. "Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado"	Oficial y legal	Ministerio de Educación Nacional (Colombia)	1
Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017. "Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 02041 de 2016".	Oficial y legal	Ministerio de Educación Nacional (Colombia)	1
Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés. 2015 – 2025. Julio de 2014.	Documento de Socialización Oficial	Ministerio de Educación Nacional (Colombia)	1

Una propuesta de un marco para la enseñanza del inglés en los programas de Licenciatura colombianos (*A proposal of a framework for the Teaching of English in the Colombian Licenciatura Programmes*)	Documento de discusión 2 Académico	Facultad de Enseñanza de Inglés de la Universidad de Thames Valley en conjunto con profesores	1
Proyecto Educativo de la Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA, abril de 2013.	Institucional	Licenciatura en Educación Bilingüe – ÚNICA	1

Resultados del análisis: discursos en tensión que enmarcan la formación inicial de docentes de inglés en Colombia. Después de haber hecho la selección de documentos para este análisis con el fin de dar cuenta de las relaciones entre distintos sistemas, como lo enuncia Carspecken (1996), y atravesar las distintas capas de la 'cebolla' (Ricento & Hornberger, 1996), se procedió a establecer los elementos en común en los documentos seleccionados para identificar códigos que pudieran agrupar las formaciones discursivas presentes en ellos. No solo se analizaron los cinco documentos descritos en la Tabla 14, sino que se pusieron en diálogo con co-textos que los complementan, como investigaciones de académicos locales que implementaron análisis de discurso (Guerrero, 2008; Guerrero & Quintero, 2009; Guerrero, 2010a; Guerrero, 2010b; y W. Escobar, 2013) o que hacen rastreos históricos de la enseñanza de inglés en Colombia (G. Gómez, 1971).

Es importante aclarar que no era el objetivo de este estudio realizar un análisis del discurso exhaustivo de la política lingüística *per se*, sino una aproximación hacia las maneras cómo las tensiones entre los distintos regímenes discursivos permean la formación inicial de docentes. Por este motivo, el *corpus* está compuesto por documentos expedidos por el Ministerio y otros con más influencia de los docentes, como los del Proyecto COFE. La disrupción entre estas tensiones discursivas a partir de la interculturalidad crítica permitiría formular unos criterios ontológicos y epistemológicos para las Licenciaturas.

Con respecto a la naturaleza ontológica y epistemológica de estos códigos, (ver la sección 2.3), lo ontológico para esta investigación se entiende como lo que significa "ser" o existir, no solo como seres humanos (Shudak, 2014) sino como maestros de inglés en el contexto colombiano; por su parte, lo epistemológico se

refiere al conjunto de conocimientos acerca de lo educativo. Esto no implica que lo ontológico y lo epistemológico sean aspectos independientes, puesto que existe un vínculo entre las maneras cómo los maestros se ven a sí mismos y lo que enseñan, sus propósitos en el currículo y sus formas de enseñar (Kincheloe, 2003). Por consiguiente, las formaciones discursivas sobre quién debe ser el maestro de inglés se agruparon bajo lo ontológico y los discursos referentes al inglés y a las competencias que debe desarrollar el maestro de inglés se agruparon bajo lo epistemológico (ver Tabla 15).

Tabla 15

Códigos Iniciales Análisis de Huellas

Análisis de huellas (documentos)		
Códigos resultado del primer ciclo de codificación		
Pregunta de investigación	Ontológico	Epistemológico
¿Cómo han influido los distintos regímenes discursivos acerca de la formación de docentes de lenguas extranjeras en los programas de formación inicial?	• Maestro instructor de inglés vs. Maestro profesional en lenguas extranjeras • Maestro de inglés nativo vs. Docente de inglés no-nativo • Maestro deficitario	• Inglés para la ciencia y la cultura vs. Inglés para la globalización y la competitividad. • Competencias comunicativas en inglés y metodología vs. Competencias integrales

Los códigos que emergen de este primer ciclo de codificación dan cuenta de los diferentes discursos. De manera preliminar, se puede observar que existen coincidencias entre estos códigos y algunos de los que se hallaron en la codificación de los grupos de discusión con los estudiantes del programa de Licenciatura y con los de las entrevistas a los formadores expertos y al representante de formación del programa Colombia Bilingüe del MEN.

En el conjunto de documentos se evidencian las tensiones discursivas mencionadas previamente en la codificación de los otros instrumentos. Las tensiones discursivas en la dimensión ontológica son instructor o pedagogo de lengua, hablante nativo o hablante no-nativo y maestro de inglés ideal o maestro deficitario. La primera tensión se relaciona con la dicotomía entre el maestro educador, profesional o pedagogo en lenguas, cuya formación debe ir más allá del desarrollo de destrezas en lengua y metodología, y el maestro instructor o técnico

en lenguas extranjeras que ejecuta recetas predeterminadas en su enseñanza y que se percibe como ajeno a la reflexión.

Debido al momento en el que se llevó a cabo la investigación, la segunda tensión tiene que ver con la preferencia por el maestro hablante nativo en comparación con el maestro hablante no-nativo. Esto se debe a la creencia de que el maestro no-nativo no es un buen hablante de la lengua extranjera, en consecuencia, está en desventaja con respecto al hablante nativo. Por este motivo, dentro del marco de la política lingüística, existe un favorecimiento al hablante nativo, que ha sido construido históricamente. La tercera tensión discursiva se da entre un ideal de maestro de inglés y la concepción de un maestro deficitario local no-nativo. Los medios causan esta representación deficitaria tanto de los profesores de inglés en formación como en servicio, ya que presentan sus metodologías como obsoletas y su nivel de lengua como insuficiente.

En cuanto a la dimensión epistemológica, se evidencian dos tensiones: la necesidad de aprender inglés para la competitividad, la globalización y el desarrollo económico y, por otro lado, la necesidad de aprender inglés para la ciencia y la cultura. El primer discurso ha sido cuestionado porque asume que todos los colombianos están en capacidad de beneficiarse al aprender inglés, independientemente de las condiciones de su contexto; y el segundo, aboga por la tradición humanista que justifica el aprendizaje de las lenguas extranjeras más allá de las destrezas y como una forma de ampliar el mundo al tener acceso a otras culturas y a la ciencia. En este mismo orden de ideas, la otra tensión discursiva se relaciona con las competencias que debería tener un maestro de lenguas extranjeras. La mayoría de los documentos de la política lingüística hacen énfasis en las competencias disciplinares: metodología y lengua, mientras que los documentos institucionales coinciden con el de los formadores en la necesidad de contar con una formación integral que involucre competencias investigativas y humanísticas.

Los códigos resultantes de cada instrumento se fusionaron, como lo indica Saldaña (2009), con el fin de llegar a una categorización que dieran respuesta a la pregunta-problema a investigar. Estas categorías se describen durante el momento

cinco de la etnografía crítica, *Explicación de relaciones entre sistemas,* que se desarrolla en la siguiente sección.

5.5. Explicación de relaciones entre sistemas – Quinto momento de la etnografía crítica

En este momento de la etnografía crítica se elaboran abstracciones a partir de los hallazgos obtenidos en las fases uno a la cuatro y se busca establecer las relaciones entre estos hallazgos y una teoría social existente. Carspecken (1996), sin embargo, indica que el investigador puede recurrir a su creatividad para llevar a cabo esta fase porque no hay una única manera de hacerlo. Para esta indagación, esta fase se relacionó con el segundo ciclo de codificación propuesto por Saldaña (2009), lo que ayudó a establecer los patrones comunes entre distintos sistemas, es decir, entre los datos obtenidos de los maestros en formación en un programa de Licenciatura, la información recolectada de los expertos de formadores de otras instituciones y los hallazgos del análisis documental que daban cuenta, entre otros aspectos, de las ideas de formación en el ámbito de la política pública. Este análisis permitió cruzar los componentes de la 'cebolla' de la planeación lingüística en sus distintas capas; cada una de estas capas representa un sistema; así mismo, este proceso facilitó la triangulación los datos obtenidos para construir las categorías que son la base para la formulación de los criterios.

Este apartado inicia con una descripción de las tensiones discursivas que se hallaron durante el proceso de comparación y contraste de los datos, para después de describir y analizar estas dicotomías, explicar el criterio que emerge desde la visión de la interculturalidad crítica como una manera de aproximarse a la resolución de esas tensiones. Tres de estas tensiones se relacionan con el ser maestro de lenguas extranjeras, es decir, con su dimensión ontológica, y las otras tres con lo que debería saber este maestro, esto es, su dimensión epistemológica (ver Tabla 16).

Tabla 16

Tensiones Discursivas Halladas en los Datos

Ontológico	Epistemológico
• Instructor vs. Profesional	• Funciones utilitarias vs. Funciones cognitivas e interculturales de la lengua
• Nativo vs. No-nativo	• Competencias disciplinares y pedagógicas vs. Competencias integrales
• Profesor ideal vs. Profesor deficitario	• Integración vs. División teoría-práctica

Primera tensión discursiva: instructor de inglés vs. profesional en enseñanza de inglés. Una de las tensiones recurrentes en los instrumentos está entre la noción del maestro instructor y el maestro profesional. Por medio del análisis de huellas, se descubrió que esta tensión surge desde los orígenes históricos de la enseñanza de inglés en Europa y su correspondiente llegada a Colombia en el siglo XIX; sin embargo, es una dicotomía que aparece también cuando los participantes comparan las políticas de formación docente relacionadas con el inglés propuestas por el MEN con las ideas de formación de los programas de Licenciatura.

G. Gómez (1971) hace un recorrido histórico desde la época de la Colonia hasta la llegada del método audiolingüe en la década del sesenta. Para el propósito de este trabajo, se tomaron los datos recuperados por este autor de los siglos XIX y XX durante los cuales los maestros ya tenían unas características particulares. Los métodos del siglo XIX eran importados, dentro de ellos se encuentran, el método de Lancaster, el de Ollendorff, el de Robertson y el de Gastineau.

Con respecto al método de Joseph Lancaster, se afirma que la escuela tiene una estructura de poder piramidal, en la que los maestros tienen el más alto grado, pero no requieren muchos conocimientos, solo necesitan “el conocimiento suficiente para *adiestrar e instruir* a los monitores y los estudiantes” *[énfasis añadido]* (Sanabria, 2010, p. 70). No sobra añadir que los monitores debían certificarse para poder implementar el método. Wallace (1991) se refiere a este modelo de entrenamiento como el modelo artesanal porque la persona entrenada aprende del experto mediante la imitación de su técnica y el seguimiento de sus instrucciones y consejos. Esta forma de aprender a enseñar fue utilizada hasta el final de la Segunda Guerra Mundial (Stones & Morris, 1972, citado en Wallace, 1991) y

funcionaba de manera similar al sistema en el que los trabajadores en una fábrica aprenden a realizar trabajos rutinarios en una línea de ensamblaje.

Varghese et al. explican que la identidad del profesor de lengua se constituye por las prácticas en relación con el grupo y el proceso de identificación o no-identificación con este. La tensión discursiva que aquí se presenta trata de la adherencia a un modelo de instrucción o a un modelo profesional que se asocia con prácticas específicas. Allwright (1998) y Nunan (1998) afirman que por mucho tiempo los profesores de lengua han sido vistos como técnicos que simplemente necesitaban aplicar la metodología correcta para que los aprendices adquirieran el idioma. A medida que se ha desarrollado mayor investigación en aula, se ha hecho evidente la complejidad de los salones de clase en los que un modelo metodológico causal es inadecuado; no obstante, en Colombia sigue presente la tensión entre los dos modelos.

Woodward (1991) menciona que la agenda del modelo de entrenamiento, por lo general, la establecen expertos o entidades ajenas que ignoran las necesidades e intereses de los profesores. En este modelo, los profesores persiguen la consecución de un producto o un certificado, en vez de apreciar el proceso en sí mismo. Dentro de las iniciativas de formación en el marco de Colombia Bilingüe, González (2009) argumenta que el ICELT (*In-service Certification in English Language Teaching*) y el TKT (*Teaching Knowledge Test*) operan en algunos casos como certificaciones adicionales y que, en otros, estas certificaciones se prefieren en comparación con un título de Licenciatura en Lenguas obtenido en Colombia. Estas pruebas se asocian al modelo de instrucción debido a que hacen énfasis en respuestas únicas que se consideran universales y de aplicación para todos los contextos.

G. Gómez (1971) continúa su descripción de la historia de la enseñanza del inglés con los profesores Ramón Palenzuela y Juan Carreño quienes implementaron el método de Ollendorff, que se basaba en la manera cómo se enseñaba latín. En este método, el profesor debía dar su lección siguiendo tres pasos: primero, examinar los temas propuestos por los estudiantes que presten mayor atención; segundo, dictar la lección siguiente; y tercero, proponer ejemplos

correspondientes a las lecciones vistas con anterioridad (Palenzuela & Carreño, 1853, citados en G. Gómez, 1971). Howatt (1986) a su vez informa que los textos de Ollendorff eran enormes, por lo general, de dos volúmenes y que probablemente, para la época, su comercialización funcionaba como una operación editorial internacional de gran escala, ya que, aunque este autor desarrolló su método en París, luego, se encontraban sus manuales en Londres, Nueva York, Berlín, Frankfurt y en otras ciudades más.

González, en su estudio de 2003, encontró que las actividades de desarrollo profesional se concentraban en los congresos profesionales y en las charlas académicas que ofrecían las editoriales que venden libros para la enseñanza de inglés. Continúa siendo una práctica común que las instituciones consideren como actividades de formación la instrucción en el uso de un material específico. Este entrenamiento se relaciona con la colonialidad del poder, puesto que, al ser la enseñanza y el aprendizaje del inglés uno de los renglones de la economía de Estados Unidos y principalmente de Gran Bretaña, este sector involucra la producción y venta de libros de texto, así como la promoción de programas de capacitación docente y la implementación de certificaciones internacionales (Phillipson, 1992; González, 2009). Estas prácticas, es decir, el entrenamiento en el uso de un texto específico, y la demanda de certificaciones adicionales contribuyen a configurar y mantener la identidad del profesor de lenguas extranjeras como instructor, en vez de profesional en el área.

Durante los comienzos del siglo XX, hubo una competencia entre el inglés y el francés dependiendo de cuál lengua ejerciera una hegemonía global. G. Gómez (1971) afirma que “el inglés de Inglaterra fue preferido entre nosotros hasta muy avanzada la primera mitad del siglo XX” (p. 97). Este autor también enfatiza el auge del método directo que llegó por medio de José Miguel Rosales —geógrafo—, alumno de la Escuela Berlitz en Estados Unidos. Dentro de las características del método directo, en sus orígenes, se encuentra que el profesor debe enseñar su idioma nativo. El profesor se describe como un actor que “debe saber emplear esta técnica con exactitud y maestría. En esto consiste el éxito del método Berlitz” (G. Gómez, 1971, p. 122). Los pasos involucran la presentación oral del vocabulario y

las frases, la repetición por parte del alumno de lo que el profesor pronuncie y los ejercicios de conversación con frases cada vez más largas.

En la implementación del método directo se restringen el uso de la lengua materna de los estudiantes, la traducción y las explicaciones de gramática. Dentro de los aportes, se cuentan la gradación de los ejercicios de repetición y conversación según la dificultad y el uso de recursos como grabadoras o laboratorios. Los principios de este método ilustran claramente tres de las falacias descritas por Phillipson (1992) en relación con el imperialismo lingüístico que se ejerce mediante los métodos de enseñanza de inglés. Primero, la noción de que el inglés se enseña mejor de manera monolingüe, razón por la cual se rechaza el uso de la traducción y de la lengua materna de los estudiantes; segundo, el profesor ideal debe ser un hablante nativo de la lengua que enseña, ya que es el mejor modelo para imitar; y finalmente, cuanto más inglés se enseñe, mejores serán los resultados, por tal motivo, se debe garantizar la exposición máxima del hablante a la lengua extranjera que está aprendiendo.

A partir del recorrido histórico que hace G. Gómez (1971) por los siglos XIX y XX, se puede observar que inevitablemente la enseñanza de inglés está enmarcada por su desarrollo en Europa. Para el interés de esta investigación doctoral, es importante resaltar que los métodos del siglo XIX y comienzos del siglo XX hacen que el maestro sea simplemente un ejecutor de ‘recetas’ o pasos ya estructurados en los que la gramática, la memoria y la pronunciación tienen un papel primordial. Cárdenas et al. (2010) coinciden en que, si se hace una mirada retrospectiva, el énfasis de la formación docente ha estado en aspectos metodológicos, los procesos de aprendizaje y las maneras de mejorar la enseñanza de la lengua extranjera, por lo cual temas como la construcción de conocimiento de base, el papel de los programas de formación y el aprendizaje del maestro han sido ignorados.

Al comienzo del siglo XX, se resaltaba la aplicación de un método, la importancia del entrenamiento en su uso y la necesidad de que el maestro fuera un hablante nativo. Estas características de la enseñanza de inglés perviven hasta la época actual y se observan, por ejemplo, en una preocupación constante por la

capacitación en lengua y metodología, entendida como el uso del material propuesto para la enseñanza, lo que mantiene la noción del maestro 'ejecutor de recetas'. Además, la promoción que hizo el Ministerio mediante la iniciativa del Programa de Formadores Nativos Extranjeros, como apoyo a los docentes de inglés en las distintas regiones, es un ejemplo claro de la preferencia por el hablante nativo, así este no cuente con una base sólida en pedagogía. Este tema se desarrolla con mayor detalle en la segunda tensión discursiva.

En contraste con esta noción del maestro como instructor o técnico, en la década del 90 (1990-1996), el gobierno se enfocó en los programas de formación de docentes en todo el país mediante el Proyecto COFE (*Colombian Framework for English* – Marco Colombiano para el Inglés). Esta fue una iniciativa binacional entre los gobiernos de Colombia y Reino Unido que ofrecía desarrollo profesional a los docentes locales, promovía la creación de centros de auto-acceso a través de la adquisición de material y proponía una reforma para los programas de formación inicial de docentes. En el Documento de Discusión 2 de este proyecto que tenía por fin brindar una propuesta de reforma para los programas de Licenciatura, los autores contemplaban los siguientes objetivos para el componente de preparación profesional:

- Crear y desarrollar una *conciencia profesional* en el papel de los maestros en su propio contexto socioeconómico, político y cultural.
- Brindar a los docentes en formación la oportunidad de *analizar y reflexionar* acerca de las teorías actuales en relación con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, modelos de evaluación, y recursos con los que pueden contar para la enseñanza de inglés en las escuelas secundarias en el contexto colombiano.
- Ayudar a los futuros docentes a adoptar el papel de *aprendices autónomos e investigadores*, y a tomar conciencia del hecho de que la formación de docentes es un proceso continuo de desarrollo que puede llevarse a cabo solo por y para uno mismo (Wallace, 1991).
- Brindar a los futuros docentes las oportunidades para *reflexionar, experimentar y actuar* sobre las experiencias en contextos educativos reales de manera que se conviertan en docentes de lengua extranjera competentes y seguros de sí mismos *[énfasis añadido].* (Cardona et al., 1992, p. 50)

Si bien esta iniciativa desencadenó grandes cambios en las Licenciaturas, la idea de formación continuó basada en lo técnico y todos los materiales sugeridos dentro de los documentos del proyecto fueron tomados de textos que hacen parte del 'conocimiento recibido' de la lingüística aplicada, con su origen en Gran Bretaña. Hay que tener en cuenta que para la época posiblemente era lo que se requería en las Licenciaturas y tanto los materiales como la formación de los docentes de los programas estuvieron a cargo de la Universidad de Thames Valley en Gran Bretaña. Con la precisión previa, se puede afirmar que la formación inicial de docentes dentro del Proyecto COFE comprende al maestro como un profesional cuya característica principal es la práctica reflexiva, la investigación en aula y la autonomía en el aprendizaje del inglés (Frodden & Correa, 2000, citadas en Usma, 2009).

En consecuencia, este proyecto motivó a los maestros a desarrollar procesos de investigación en las universidades, mejoró los programas de formación inicial y fomentó un cambio de mentalidad de docentes ejecutores a docentes investigadores que desarrollaban estudios con el objeto de impactar las prácticas. Estas transformaciones en el papel del maestro de inglés de instructor a profesional aún orientan la formación inicial de maestros como se pudo observar en las entrevistas con los docentes de los programas de Licenciatura.

El **experto 3,** por ejemplo, afirma que una visión técnica de la formación se está haciendo insuficiente para dar respuestas a las necesidades actuales e indica que:

> cada vez se ve que es más necesario una formación en todos otros temas que son más desde una perspectiva crítica (...) ehh (…) desde la sociología, desde la pedagogía crítica, desde el área de las políticas también, desde el área de, o sea, una visión más integral de lo que es ser un educador (…) Y pasar más de ser un instructor de lenguas a ser un educador en el área de lenguas y para ser un educador, pues se requieren muchos otros conocimientos (…) (Entrevista a **Experto 3 UdeA**)

Por otra parte, el **experto 4**, en relación con la expedición e implementación de la Resolución 02041 de reforma a las Licenciaturas y la posibilidad de que profesionales de otras áreas pudieran enseñar inglés, expresa que:

> (…) cualquiera puede venir aquí a dictar ¿Sí? A formar, a formar docentes desde cualquier otra (…) ¿Sí? puede llegar casi que un arquitecto a formar

> docentes. Entonces eso está poniendo en riesgo esto que dijimos nosotros a ejemplificar, a reflexionar ¿No? El ser docente de inglés en qué consiste. Entonces, el ser docente de inglés, a nosotros nos quedara una reflexión epistemológica dentro de las aulas (…) (Entrevista a **Experto 4 USur**)

Además, acerca de las competencias investigativas de los estudiantes, los expertos señalan:

> La otra competencia que considero yo que es fundamental es la competencia investigativa, que es un llamado que se nos hace a todos los profesionales, a todos los docentes, y, por consiguiente, a nuestros *pre-service teachers* [profesores en formación]. (Entrevista a **Experto 4 USur**)

> Pero entonces ahora estamos tratando de generar como una conciencia y una dinámica mucho más fuerte en cuanto a la necesidad que tienen los estudiantes de pregrado y sobre todo de Licenciatura de formarse como investigadores y viendo pues el aula de clase como un laboratorio. (Entrevista a **Experto 2 UdeAm**)

> Uno tiene que saber cosas de pedagogía, de dinámica, de metodología, además de investigación pedagógica (…). Pues resumiendo, conocimientos de lengua, acerca de la lengua y de enseñanza en general y de la lengua. (…) Y lo último es investigación. Un profe en lo posible debería ser investigador. (Entrevista a **Experto 1 UdeV**).

Mucho después del Proyecto COFE, en 1999, el MEN expidió los Lineamientos Curriculares de Lenguas Extranjeras cuyo propósito era especificar las regulaciones de la Ley General de Educación en relación con los métodos y enfoques en la enseñanza de inglés; sin embargo, esta iniciativa terminó por limitar la autonomía de los docentes de lenguas extranjeras (Usma, 2009), y retomó la idea del maestro técnico/instructor. Guerrero (2010b) en su análisis del documento *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras el reto* identifica “tres imágenes [en cuanto a los discursos acerca de los maestros]: los profesores invisibles, los profesores como empleados y los profesores como técnicos/comercializadores” (p. 33).

Si bien la autora reconoce que hubo contribuciones de los docentes a la formulación de estos *Estándares,* ella resalta que sus voces son ignoradas y se construyen discursivamente como empleados que se limitan a seguir instrucciones

cuya cooperación está garantizada y que no reflexionan sobre su labor. Así mismo, la noción de los maestros como técnicos o comercializadores se refiere a la función del docente de 'producir' estudiantes listos para competir en el mercado laboral mediante el logro del estándar que garantizará la empleabilidad (Guerrero, 2010b).

En este sentido, los estudiantes de la Licenciatura consideran que una de las motivaciones para aprender inglés se encuentra precisamente en el ingreso al mercado laboral con un mejor salario. Por otra parte, vinculan el saber inglés con la eficiencia, sin cuestionarse si solo el aprendizaje de inglés es el que garantiza el acceso a beneficios laborales y económicos, como se indica en los pasajes a continuación:

> (…) es proyectar al estudiante, mire, es que, si usted va a aprender inglés en este momento, esto le va a servir para su vida laboral, le va a servir para su futuro, pero como no le estamos dando ese enfoque entonces el estudiante simplemente no se motiva a aprender. (**S2 – Grupo de discusión PySL1**)

> (…) las empresas están buscando gente que pues sea ciento por ciento bilingüe para que sean más eficientes y puedan colaborar mejor en sus posiciones y contribuyan al progreso del país. (**S2 – Grupo de discusión PySL2**)

Sin embargo, perciben que los estándares los limitan en su labor y consideran que quizá habría que repensar el valor que se les da, ya que tienden a condicionar el trabajo del estudiante a una nota, lo que se observa en los siguientes pasajes:

> Digamos el gobierno nos puede decir, o la Secretaria de Educación, vea, estos son los estándares que ustedes tienen que aplicar y lo que tienen que enseñar. Otra cosa que nosotros tenemos que, digamos, como que (…) decirle [*sic*] a los estudiantes o hacer como énfasis es en que no se preocupen por una nota porque muchas veces los estudiantes hacen cosas o los profesores más que todo, no es que, mire, es que usted tiene un cero (…) (**S2 - Grupo de discusión PySL1**)

> Entonces, yo diría que el profesor también tiene que ver mucho en eso porque el gobierno o la Secretaria de Educación te puede dar un currículo que (…) que es lo que tienes que hacer durante todo el año escolar, pero si tú le pones la creatividad y tomas la iniciativa, esas cuatro cosas le van a quedar claras a tus estudiantes (…) (**S3 – Grupo de discusión PySL1**)

Esta noción del maestro como técnico o instructor contrasta con lo que estipula la Resolución 02041 de 2016, en la que establecen los criterios de calidad de las Licenciaturas —incluidos los programas de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. A pesar de que esta no describe exactamente la noción de maestro, si describe las competencias que este debe desarrollar en aras de construir una visión del educador profesional que contribuye a la formación integral de sus estudiantes. Estas competencias van más allá del conocimiento lingüístico —saber inglés— y del conocimiento disciplinar —saber enseñar inglés.

De manera similar a otros programas de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, el PEI de ÚNICA, la institución donde se llevó a cabo esta investigación, indica en su Misión que busca mejorar la educación mediante la "formación de docentes que sean de óptima calidad intelectual y ética y contribuyan, a través de la docencia y la investigación, al fortalecimiento del sistema educativo" (ÚNICA, 2013, p. 5). Así mismo, la institución enuncia en sus objetivos, "propiciar la formación integral del individuo con énfasis en su desarrollo intelectual, cultural, ético, social y democrático y en el respeto y promoción de los derechos humanos" (ÚNICA, 2013, p. 10).

Después de la presentación de esta tensión discursiva, es pertinente recordar que lo ontológico (ser instructor o ser un profesional en pedagogía de las lenguas) no se puede desligar de lo epistemológico (saber aplicar una receta metodológica o saber analizar, implementar y evaluar esa receta con base en la reflexión sobre los contextos). Esta discusión acerca de los conocimientos y las competencias del maestro de lenguas se abordará más adelante. Si bien esta primera tensión se presenta de manera dicotómica —instructor o profesional— a partir de la construcción de identidad del profesor en relación con sus prácticas, es importante aclarar que la identidad es múltiple, cambiante y, por lo general, está en conflicto; por tanto, existen múltiples formas de ser tanto instructor como profesional en pedagogía de lenguas. El análisis de estos dos discursos conduce a la formulación del primer criterio para la formación inicial de docentes con base en la interculturalidad crítica como una alternativa decolonial.

Criterio 1: los egresados de los programas de formación inicial en lenguas son profesionales en pedagogía de las lenguas extranjeras. Dentro del argumento que se presenta en este trabajo doctoral, se aboga por una visión del maestro como profesional y como intelectual, y no como instructor. Una opción decolonial para la enseñanza de lenguas extranjeras (Kumaravadivelu, 2014) implica que los docentes en formación desarrollen destrezas que les permitan ser productores y no solo consumidores de conocimiento. La interculturalidad crítica en este campo no significa rechazar la tradición del conocimiento profesional o el 'conocimiento recibido' (Wallace, 1991), sino ponerlo en diálogo con los conocimientos locales para dar respuesta a los diversos contextos de enseñanza. Así mismo, el docente profesional está en capacidad de comprender la enseñanza de lenguas en un contexto amplio en el que se cuestiona acerca de *qué* se enseña, *cuándo* y *a quién* (Train, 2012).

Por esta razón, los estudiantes de la Licenciatura en los distintos grupos de discusión expresan que, como pedagogos en lenguas, primero, deben pensar en la diversidad de alumnos que existen en las aulas para así decidir las metodologías más apropiadas. A continuación, uno de los fragmentos más representativos en el que una de las participantes describe las competencias que debería tener un maestro de inglés para trabajar en el contexto colombiano:

> Primero mucho conocimiento en el contexto en el que se va a mover porque, es decir, en (…) no solamente va a haber gente de una misma región sino de muchas regiones y debe tener en cuenta las, las (…) como las variables a las que se va a enfrentar, a las que debe de tener en cuenta a la hora de enseñar. Eeh (…) Los estudiantes, hay estudiantes que están acostumbrados a otras cosas en comparación a otros estudiantes y todo depende como de, de (…) sí, como del tipo de estudiante. También en cuanto al contexto en el que va a estar, por ejemplo, si es zona rural o si es algo público o algo privado. Entonces debes saber de que [*sic*] en una privada va a ser un poco más fácil que en una pública. Que en una pública necesita tener más paciencia, que necesita explicar más a fondo, que no va a tener tanto tiempo para enseñar inglés porque en realidad en el colegio público no dan el tiempo que deberían dar para la enseñanza de una lengua extranjera en este caso inglés. (**S2 – Grupo de discusión PySL5**)

Así mismo, los expertos de las universidades mencionan en las entrevistas, la importancia de adecuar la formación de tal manera que dé respuesta a las

necesidades de los entornos propios, por ejemplo, la experta de la Universidad de la Amazonia afirma que:

> (…) el caqueteño pues como ha tenido una historia bastante trágica por tantos problemas, pues que han tenido acá en cuestiones de orden público, pues ellos son más como conscientes de las necesidades y las debilidades que hay acá en la región. Entonces nos hemos como aprovechado un poquito entre comillas de eso y les hemos hecho como bueno esos ejercicios de consciencia de bueno ¿qué vamos a hacer? ¿Cómo debemos aportar como docentes de inglés para que la región avance? (Entrevista a **Experto 2 UdeAm**).

Por su parte, el experto de la Universidad de Antioquia piensa, sobre los temas de investigación en pregrado, que:

> (...) las preguntas que tenemos que empezar a hacer es por qué un pelado de la comuna 13 que vive en medio de una situación de violencia (…) ¿Por qué un pelado de esos no se motiva a estudiar inglés? Uno la pregunta y puede ser que yo no la pueda responder en el año de práctica que yo tengo, pero pueda ser que yo de unos pinitos que otra persona pueda retomar (…) más adelante ¿Sí o no? (Entrevista a **Experto 3 UdeA**)

En relación con este tema, Cárdenas et al. (2010) indican que la mayoría de los programas han apuntado al desarrollo de competencias metodológicas y disciplinares (lo instruccional), pero que cada vez más, los maestros buscan programas con una variedad amplia de temas que van más allá del saber específico como “el manejo de problemas en el aula, la enseñanza de valores, la conexión entre la vida académica y la realización personal propia y de sus alumnos” (p. 61).

En el ámbito global, Train (2010) explica que para desarrollar una práctica pedagógica ética es importante que los educadores y académicos en lenguas extranjeras cuestionemos la simplicidad con la que el campo ha sido descrita, ya que no existe nada simple en relación con el lenguaje, el aprendizaje y la educación y mucho menos la inter-discursividad en el campo de las humanidades. Por este motivo, y en aras de avanzar en una propuesta decolonial, translingüística y transcultural, es necesario que los maestros de lenguas extranjeras se involucren en las discusiones acerca de la historia, la conciencia política, el ser éticamente intercultural y la criticidad en la educación en lenguas. Así mismo, Phipps y Levine (2012) resaltan el contexto no como un factor más dentro de la enseñanza y el

aprendizaje de lenguas extranjeras, sino como el factor que moldea lo que sucede en el aula. Esto implica que los estudiantes, los maestros, los directores de programa, el espacio físico, los materiales, el momento histórico de la enseñanza, y las normas institucionales y su historia hacen parte de ese contexto.

Por su parte, Arroyo (2016) sostiene que la construcción de relaciones interculturales desde lo decolonial involucra reconocer el entorno educativo como un lugar para el conocimiento cultural y subjetivo, que subvierta los estereotipos mediante distintas prácticas. Lo decolonial también tiene por fin fortalecer a los docentes y a la comunidad académica en general, que "parece en ocasiones encerrada en lineamientos tecnocráticos y de espaldas a los relacionamientos sociales que se desencadenan en las aulas y en otros espacios de la dinámica educativa" (p. 61). De ahí la importancia de desplazarnos del modelo tecnocrático basado en la instrucción a la idea de formación de maestros como intelectuales integrales.

La interculturalidad crítica permite cuestionar la simplicidad con la que se ha descrito al profesor de lenguas extranjeras, ya que, primero, busca la *pluriversalidad*, es decir, una hegemonía de lo diverso y no el logro de un proyecto abstracto universal; y segundo, como lo explica Mignolo, en entrevista con Walsh (2003), la aceptación de "la diversidad del 'ser' en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc." (p. 8). Lo que significa que existen múltiples formas de ser profesor de lengua extranjera y que, según los contextos y las experiencias de los profesores, estos llegan a la construcción de una *persona docente* (*teacher persona*) (Kincheloe, 2004).

Segunda tensión discursiva: profesor de inglés nativo vs. profesor de inglés no-nativo. En su discusión acerca del hablante intercultural, Byram (2008) indica que el supuesto de que los aprendices de lenguas extranjeras deben lograr la proficiencia lingüística del hablante nativo se estableció desde el comienzo de la enseñanza de lenguas en Europa y Estados Unidos a finales del siglo XIX. Esta noción del hablante nativo también se encuentra en el recorrido histórico que G. Gómez (1971) realiza por la enseñanza de inglés en Colombia. Se puede observar que la gran mayoría de los maestros locales no tenían formación en pedagogía o

habían estudiado en el extranjero. Estos maestros importaban los métodos de uso en Europa, lo cual, de manera similar al momento actual, les crearía algún tipo de prestigio. Dentro de los primeros maestros de inglés, el autor menciona a José María Rivas Groot, poeta, historiador y político, que recibió su educación en Inglaterra y a Raúl Pérez, quien se educó en Inglaterra y Francia. Este autor atribuye la llegada del método directo a José Miguel Rosales, quién fue alumno de la Escuela Berlitz en Estados Unidos.

Después de la explicación del método directo, G. Gómez (1971) describe el aporte de los directores de los Centros Colombo Americano de Bogotá y Medellín a la enseñanza del inglés mediante el desarrollo de materiales. Para el uso de estos textos, se requería de "un profesor versado en la enseñanza de idiomas, o de personas de habla inglesa" (G. Gómez, 1971, p. 145). Puede ser por esta razón por la que, en los comienzos de este centro binacional, únicamente por profesores norteamericanos estaban a cargo de los cursos de inglés. Así mismo, hasta inicios de los años sesenta, estos Centros ofrecían seminarios de metodología de enseñanza del inglés a profesores colombianos y extranjeros.

Byram (2008) señala que, desde la década de los 80, la idea hegemónica del hablante nativo como modelo se ha cuestionado debido a que es un ideal abstracto y a que la definición de qué individuo es un hablante nativo es difícil, ya que estos son variados y pueden tener distintas competencias. Por otra parte, la idea de hablante nativo tiene connotaciones políticas dado que representa la imposición hegemónica de un modelo inalcanzable que no todos los aprendices pueden lograr (Pennycook, 1994). En contraposición a la desmitificación del hablante nativo, el Programa Nacional de Bilingüismo, y sus posteriores modificaciones, ha mantenido la tradición, puesto que "refuerza nociones insostenibles en la práctica como la supremacía del hablante nativo idealizado frente a las variedades del inglés desarrolladas por los profesionales colombianos de la docencia en dicha lengua y utilizadas por los hablantes del inglés locales" (Torres-Martínez, 2009, p. 66).

Así mismo, Bonilla y Tejada-Sánchez (2016) afirman que Colombia Bilingüe continúa utilizando como punto de referencia modelos y discursos foráneos; por ejemplo, la estrategia de Formadores Nativos Extranjeros (*Foreign Native Trainers*)

(MEN, 2016b). En este programa más de 300 extranjeros llegaron al país con el propósito de brindar a los estudiantes la oportunidad de comunicarse en inglés en espacios extracurriculares. Para el año 2018, Colombia Bilingüe espera diagnosticar el 100% de los maestros de inglés con el MCER e incluir 1400 hablantes nativos extranjeros para que enseñen inglés en un número seleccionado de colegios. Estos autores resaltan que lo problemático de esta iniciativa es que los formadores nativos son profesionales de distintas disciplinas, que tienen algo de experiencia en docencia, pero que no necesariamente cuentan con suficiente conocimiento de español ni de pedagogía o didáctica.

Posiblemente como resultado de estas críticas, en el documento *Modelo para la implementación de un programa de formadores nativos extranjeros*, el MEN (2016b) explica detalladamente los principios del modelo: apropiación, inteligibilidad mutua, capital lingüístico y sentido local. La apropiación se refiere a la imposibilidad de implementar el programa de una manera única porque esta dependería de cada contexto; la inteligibilidad mutua se asocia con la dificultad de tener una comprensión completa de las culturas local y foránea, pero la cual se puede lograr de manera dialógica en un contexto situado; el capital lingüístico se relaciona con el reconocimiento del contexto local como multilingüe, en el que el inglés como lengua extranjera está en contacto con el español y lenguas indígenas y criollas; por último, el sentido local está conectado con la ciudadanía y el reconocimiento de la dignidad de todas las culturas.

A pesar de estas aclaraciones en cuanto a la implementación del modelo y quizás por el imaginario que se tiene del hablante nativo en las comunidades, este continúa en una situación de privilegio en el contexto local. Debido al lanzamiento de esta iniciativa de Formadores Nativos Extranjeros durante el desarrollo del proyecto, hubo referencias al tema en las entrevistas con los expertos y en los grupos de discusión con los estudiantes.

Los expertos consideran que, como la mayoría de las acciones de Colombia Bilingüe, esta no estuvo bien articulada y le faltó seguimiento, por ejemplo, el experto de la Universidad Surcolombiana menciona:

> (…) yo hablaba con una asistente de Jamaica; ella me decía, no, yo estoy en un colegio por allá en un barrio, que es hasta un barrio bien malito. (…) Y me decía ella, yo no hablo, ella no habla nada de español. Entonces yo asistiéndole a una profesora en primaria y dijo, la profesora no habla nada de inglés, yo no hablo nada de español; yo le enseño a los niños, trato de enseñarles a los niños. Los niños no entienden nada, yo le hablo a la profesora, no me entiende nada, yo no le entiendo lo que ellos me dicen, yo ahí me siento y me pongo a mirar y ahí me la he pasado 6 meses. Entonces una chica que viene de por allá desaprovechada, casi sin un monitoreo, sin un ejercicio más allá que la vinculen con nuestro programa también. No, o sea, es una mala ejecución de muchos programas ¿Sí? (Entrevista a **Experto 4 USur**).

Por otra parte, los estudiantes de la Licenciatura veían el Programa de Formadores Nativos Extranjeros en dos direcciones; la primera, como problemático por el posible desconocimiento por los hablantes extranjeros de la parte pedagógica de la enseñanza de la lengua, y, por otra, como una oportunidad de que los estudiantes de las regiones accedieran al conocimiento del uso práctico de la lengua (pragmática) y a que tuvieran un contacto intercultural; esta misma ventaja la enuncia el representante de formación de Colombia Bilingüe. Estas apreciaciones se ejemplifican a continuación:

> (…) pero son personas que vienen a enseñar inglés a Colombia. El problema para mí radica en que muchos de ellos, sí hablan inglés y sí tienen un buen inglés y sí, súper interesante, pero carecen de pedagogía. Entonces ¿cómo una persona que no ha pasado por la universidad y no ha visto pedagogía pretende enseñar a unos niños que pertenecen a otra cultura totalmente diferente? (**S2 – Grupo de discusión PySL1**)

> Pues que haya (…) nativos ¿por qué? Porque eso le va a ayudar a los muchachos a abrir su mente, a expandir más eso que tienen en las zonas rurales, lo que hay en las ciudades, (…) eeh (…) Creo que para eso es para lo que ellos vienen, para que ellos tengan interacción con diferentes personas, conozcan culturas, conozcan otro mundo, otra forma de ver la vida. (**S5 – Grupo de discusión PySL1**)

> La otra cosa positiva que le veo a los profesores nativos es que al, al ser ellos del país extranjero, o sea, de estar en el país donde se enseña, donde se habla la lengua, tienen una mayor pragmática, o sea (…) saben cómo usar el lenguaje (…) eeh (…) de forma más apropiada para ciertos (…) eeh (...) contextos entonces a mí lo que me gusta es eso que pueden enseñar una mejor pragmática. Y (…) también me pregunto si es necesario estudiar pedagogía formalmente para ser pedagogo o si un profesor extranjero se

> puede hacer. O sea, un extranjero que venga enseñar inglés pueda ser un buen pedagogo durante el camino. (**S2 – Grupos de discusión PySL3**)

> (…) pues hay un componente cultural que es con el del programa de formadores nativos. Pues que la idea es que estos extranjeros sean como el recurso humano en el que el profesor se pueda apoyar para, por un lado, mejorar también su inglés, interactuar con un nativo, pero por otro lado también, como para tener esa cultura y esa visión un poco más desde lo (...) internacional. (Entrevista a **CB-MEN**)

La preferencia por el hablante nativo fue expuesta por González (2010), quien menciona que los potenciales empleadores prefieren un candidato que tenga un título universitario, un hablante nativo o alguien que haya crecido o vivido en un país de habla inglesa o que tenga un resultado alto en un examen internacional de proficiencia lingüística. Así mismo, Vélez-Rendón (2003) afirma que el uso de modelos importados contribuye a reforzar la conformidad con la norma de un hablante nativo de inglés idealizado como el objetivo por lograr en términos de competencia lingüística. Viáfara (2016) asevera que el poder de la falacia del hablante nativo influye tanto a los futuros profesores de inglés a tal punto que terminan por transferir una autopercepción ideológicamente cargada desde su posición como aprendices a su papel como futuros maestros. Lo anterior debido a que consideran que su nivel de proficiencia lingüística no es equivalente al del hablante nativo. Viáfara (2016) también indica que varios anuncios en los que solicitan profesores de inglés vía Internet evidencian el estatus de los hablantes nativos, ya que les exigen menos requisitos en términos de formación.

En contraste con la idealización del hablante nativo de inglés como la representación de la proficiencia lingüística, tanto el Proyecto COFE como el PEI de ÚNICA hacen referencia solamente a esta, pero no consideran al hablante nativo como la representación del estándar. Por una parte, el Proyecto COFE, en el Documento de Discusión 2 enuncia:

> Entendemos la “proficiencia” como la capacidad de comprender y utilizar la lengua [extranjera] correctamente. Naturalmente, nuestro objetivo final es capacitar a los estudiantes para comunicarse en inglés. En otras palabras, prepararlos para ser hablantes competentes de la lengua extranjera. Sin embargo, *construimos sobre la base de que los aprendices de una lengua extranjera rara vez llegan a adquirir un nivel de competencia tan alto como*

> *aquel de un hablante nativo.* En consecuencia, también asumimos que nunca se enseña o aprende el lenguaje en su "totalidad", y que la "competencia" es un concepto amplio que necesita especificación. (Cardona *et al*., 1992, p. 1)

El PEI de ÚNICA solo menciona "graduar profesionales bilingües, capaces de usar eficazmente los idiomas inglés y español en cualquier circunstancia" y de "formar ciudadanos bilingües capaces de hablar, escribir y leer adecuadamente en los dos idiomas" (p.10). Sin embargo, debido a la creación de la universidad y el programa de Licenciatura después de la formulación del Programa Nacional de Bilingüismo y en alineación con el discurso del Ministerio, en su historia siempre ha contado con hablantes nativos dentro de su planta de docentes, incluyendo profesores de intercambio y asistentes de idiomas. Por otra parte, la mayoría de la planta docente cuenta con formación en universidades del extranjero. Esto coincide con las políticas actuales de contar con hablantes nativos de inglés en los programas de formación inicial (Bonilla & Tejada-Sánchez, 2016).

Como se mencionó anteriormente esta tensión entre la preferencia por los hablantes y profesores nativos o no-nativos de inglés aparece en los documentos relacionados con la política lingüística y en las intervenciones de los participantes de este estudio. Esta dicotomía es una manifestación de la colonialidad del ser, asociada a procesos de racialización, es decir, quién es el hablante nativo, cómo debe lucir físicamente y cuál acento debería tener; por tanto, esta tensión conduce a la formulación del segundo criterio para la formación inicial de maestros de lenguas extranjeras con base en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial.

Criterio 2: los egresados de los programas de formación inicial en lenguas son profesores educados plurilingües. Es importante recordar que la interculturalidad crítica se constituye como un proyecto decolonizador que busca subvertir las tres dimensiones de la colonialidad: ser, saber y poder. La colonialidad del ser, es decir, la dimensión ontológica de la colonialidad del poder se vincula con la inferiorización que se hace de los sujetos que pertenecen a las antiguas colonias por no cumplir con el ideal del hombre blanco europeo; en consecuencia, la colonialidad del ser se entrelaza con procesos de racialización.

En este sentido Kubota y Lin (2006), en su análisis de la raza y la enseñanza de lenguas extranjeras, explican que el mito del hablante nativo influye en las prácticas de contratación y la construcción de la visión idealizada que los estudiantes tienen del hablante nativo de inglés. Estas autoras identifican un problema en la falta de atención al aspecto racializado de los hablantes nativos y no-nativos. El hablante nativo equivale a ser de raza blanca y el ser no-nativo a no-blanco, lo que trae como consecuencia la discriminación de los profesionales no-nativos, quienes son en su mayoría de otras razas.

Kumaravadivelu (2014) invita a deshacerse de palabras vacías que crean divisiones entre grupos. Para este caso específico, Motha (2006) indica que las prácticas sociales son moldeadas por los discursos y, en consecuencia, sugiere hablar de ‘multi-competencia’ o ‘multilingüismo’ en vez de hablantes no-nativos de inglés, de tal manera que se cambie cómo se percibe la identidad lingüística. Esta autora añade que el uso de términos como nativo, no-nativo e inglés para hablantes de otras lenguas reproduce falsas dicotomías o polarizaciones. Estas se pueden cambiar haciendo uso de un vocabulario alternativo y explorando las nociones de ‘intersticios’ (Anzaldúa, 1987) o del ‘tercer espacio’ (Gutiérrez, 2008) que ubican a los hablantes bilingües en el espacio entre dos lenguas y dos culturas.

Es así como una formación inicial de docentes a partir de la interculturalidad crítica debería promover el reconocimiento de que un profesor capacitado profesionalmente es competente para enseñar todos los aspectos de la lengua, independientemente de si es considerado hablante nativo o no, particularmente en una profesión que sostiene celebrar los ‘ingleses del mundo’ (*World Englishes*), que se enfocan en la inteligibilidad más que en el acento (Kumaravadivelu, 2014).

En el trabajo de Phillipson (1992) sobre el imperialismo lingüístico, una de las falacias es que el inglés se aprende mejor de manera monolingüe; por este motivo, se rechaza la traducción como estrategia pedagógica y el uso de la lengua materna en las clases de inglés. El autor indica que estas acciones replican prácticas coloniales en las que se prohibía el uso de las lenguas autóctonas y se forzaba a los sujetos a hablar la lengua del colonizador. La teoría del translingüismo sostiene que las ideologías de la colonialidad y la modernidad han mantenido jerarquías

lingüísticas, culturales y raciales en la sociedad, por consiguiente, el translingüismo interpela las teorías dominantes acerca del bilingüismo y el multilingüismo para subvertir estas jerarquías y reconocer prácticas lingüísticas que han sido subalternizadas y determinadas como 'no-estándar' (Vogel & García, 2017).

Cummins (2005) explica que en la educación bilingüe aún prevalece un enfoque de instrucción monolingüe que se basa en tres premisas: la instrucción debe realizarse exclusivamente en la lengua meta, sin recurrir al uso de la lengua materna de los estudiantes; no se debe utilizar la traducción en la enseñanza de lenguas o de lectoescritura, pues, esta práctica es un retroceso al método de gramática-traducción; y, en un modelo de inmersión bilingüe, los dos idiomas se deben mantener separados. Estas premisas hacen que cualquier práctica lingüística en la que se mezclen los dos códigos, incluido el cambio de código lingüístico (*code-switching*), se considere un mal hábito en el uso de los idiomas. Sin embargo, la satanización de estas prácticas desconoce la naturaleza plurilingüe de los individuos e impide que estos accedan a los fondos de conocimiento con los que ya cuentan en su lengua materna (Moll, Amanti, Neff & González, 1992).

Como respuesta a esta visión colonial en el uso de los idiomas, el translingüismo asume la postura de que las distintas prácticas lingüísticas de los estudiantes son recursos que pueden contribuir a su educación. En cuanto al aspecto pedagógico, se promueve la integración de las prácticas escolares y extraescolares para el diseño de unidades, planes de clase y tipos de evaluación, puesto que, de esta forma, se reconoce al estudiante como sujeto con conocimiento que está en contacto continuo con varios idiomas. El translingüismo aboga por una flexibilidad que permita adaptar la enseñanza a los cambios que se puedan presentar y a las sugerencias de los educandos. Los objetivos de una práctica translingüística son apoyar al alumno a comprender textos y contenido complejos, brindarle oportunidades para consolidar prácticas lingüísticas propias de los contextos académicos, crear el espacio para valorar su multilingüismo y sus formas de conocer y, principalmente, apoyar sus identidades bilingües y su desarrollo socioemocional (Vogel & García, 2017).

Kramsch (2010) habla de la competencia translingual y transcultural que busca subvertir la aproximación a la norma de hablante nativo monolingüe representado por la gramática, el vocabulario y la pronunciación estandarizada y pensar, por el contrario, en un hablante educado plurilingüe que puede beneficiarse de transitar entre varias lenguas. Aclara la autora que este tránsito entre lenguas no significa el apoyo a una 'hibridación' o un cambio de código lingüístico sin sentido. En cambio, esto implica que los profesores continúan enseñando las estructuras de la lengua, asegurándose de que sus estudiantes las dominen, pero la invitación es a ver más allá de la estructura y ver a los maestros como maestros de significados sociales, culturales, históricos y estéticos que son infiltrados por otros significados cuando entran en contacto con otras lenguas (Kramsch, 2008).

El translingüismo permite transitar entre diferentes sistemas y estructuras lingüísticas no solo para apoyar pedagógicamente la comprensión, sino para poner en diálogo diferentes dimensiones del hablante plurilingüe, como su historia personal, su experiencia, su contexto, su actitud, sus actitudes, creencias e ideologías y sus capacidades cognitivas y físicas en un desempeño coordinado y significativo (Lewis, Jones, Baker, 2012).

Por otra parte, debido a los contextos globales y a la influencia de la tecnología en la facilidad de comunicación entre hablantes de distintos idiomas, se hace cada vez más frecuente la necesidad de referirse a hablantes multilingües y a contextos plurilingües. Boyer (1996, citado en Friedli, Gohard- Radenkovic & Rüegg, 2017) aclara que el plurilingüismo se refiere a la dimensión individual de las identidades lingüísticas y el multilingüismo a las políticas que establecen los gobiernos para reconocer la diversidad lingüística. Desde la Constitución Política de 1991, Colombia se reconoce como un país multilingüe; por ende, es importante asumir la identidad plurilingüe de los profesores y estudiantes de lenguas en Colombia, quienes pueden hablar español como lengua materna, lenguas indígenas, lenguas criollas o inglés como lengua extranjera.

Tercera tensión discursiva: profesor ideal de inglés vs. profesor deficitario de inglés. Otro discurso que aparece frecuentemente en los datos se relaciona con una visión deficitaria del aspirante a profesor y del profesor de lenguas

extranjeras ya en servicio. Como se ha hecho con las dos tensiones anteriores, esta se presenta de manera dicotómica; no obstante, el contraste es con una imagen del maestro de inglés idealizada que no siempre se encuentra explícita en los datos, pero que se puede inferir al pensar en lo contrario de las características deficitarias que se mencionan. Por ejemplo, un profesor ideal de lengua extranjera tiene un nivel alto de proficiencia lingüística, preferiblemente nativo o casi nativo; y emplea metodologías comunicativas, menos basadas en la gramática. Pese a que esta visión de déficit ha sido construida principalmente por los medios de comunicación cuando se refieren a los logros del Programa Nacional de Bilingüismo, es un discurso que permea a los participantes, expertos y estudiantes, quienes describen principalmente a los profesores de inglés en servicio como deficitarios.

Los medios de comunicación diseminan una representación deficitaria de los maestros de inglés en servicio y en formación que se enfoca en su falta de conocimiento de la lengua extranjera o en su carencia de habilidades pedagógicas; sin embargo, no hacen mucho énfasis en las características de los contextos que podrían influir en estas falencias, como se puede observar en las citas a continuación:

> Muchas instituciones públicas están ancladas en la perspectiva del inglés como lengua extranjera, es decir, como una asignatura más que se enseña desde sexto grado, ni siquiera en la primaria. *Los profesores saben hablarlo, pero no saben enseñarlo. Y en algunos colegios privados contratan profesores del extranjero que, en ocasiones, tampoco saben enseñarlo [énfasis añadido]*. (Amador-Watson, en entrevista con Linares, *El Tiempo*, abril, 2011, párr. 3)

> ¿En qué fallan [los maestros]? *No tienen el concepto de la metodología para enseñar el inglés.* Se atienen a la gramática y a traducir palabra por palabra *[énfasis añadido]*. (Amador-Watson, en entrevista con Linares, *El Tiempo*, abril, 2011, párr. 4)

En esta entrevista a Clara Amador-Watson —experta en bilingüismo y desarrollo del inglés como segunda lengua, con doctorado de la Universidad de California—, se busca obtener una apreciación acerca de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia. La experta afirma que existe una desconexión entre la política lingüística y la realidad de los colegios, en los que

parece no existir una necesidad ni una motivación real para aprender inglés; además, indica que los profesores carecen de metodología porque se enfocan en aspectos gramaticales.

Los profesores de inglés tampoco cuentan con la proficiencia lingüística esperada para enseñar, como se enuncia en la cita siguiente:

> La ministra de Educación, María Fernanda Campo, reconoció un día después de lanzar el programa del Gobierno "Colombia Very Well", con el que se espera implementar el bilingüismo en los colegios del país, que "*el 60 por ciento de profesores no habla inglés"* y por ello el programa se centrará en la capacitación (Redacción Educación, 2014, párr. 1).

Este titular, *El 60% de los profesores de Colombia no habla inglés, reconoce Mineducación*, sirvió de abrebocas para anunciar el Programa de Inmersión en San Andrés, en el cual los maestros iban a aprender la lengua con profesores nativos. Así mismo, se señala que la implementación del programa es de largo alcance, un estimado de diez años, según la Ministra de Educación de ese momento, María Fernanda Campo.

El titular *En 2018, solo el 8 % de los bachilleres tendrá nivel medio de inglés* describe el bajo nivel de los maestros de inglés, a los que se culpa a su vez del bajo resultado de los estudiantes en el Índice de Aptitud en Inglés (EF – EPI English First – English Proficiency Index), como se ve en la cita a continuación:

> El pobre desempeño en esta área también toca a los docentes. Según una investigación del Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la República, en el 2013 solo el 35 por ciento de los profesores del sector público que enseñaban esta asignatura alcanzaban un nivel intermedio B1, pero según el MEN, como resultado del desarrollo de iniciativas como el Programa Nacional de Bilingüismo y Colombia Very Well, estos maestros ya avanzaron al nivel B2. *Ninguno, sin embargo, tiene el dominio operativo y eficaz de la lengua C1 o C2, que, según el Marco Común Europeo, se requiere para enseñar inglés [énfasis añadido]*. (Lizarazo, 2015, párr. 4).

De la misma manera, desde su formulación en 2004, el Programa Nacional de Bilingüismo justifica su existencia desde la necesidad de dar respuesta a los déficits de los maestros de lenguas, a quienes atribuyen los bajos desempeños de los estudiantes. En 2005, se mencionan los resultados de tres estudios hechos por

el Consejo Británico, en los cuales se concluyó que solo el 1,8% de los profesores de inglés tenía una competencia avanzada en el uso de la lengua, en comparación con el 32,8% que tenía un nivel intermedio, y el 65,4% que tenía un nivel básico. Además, de los estudiantes de secundaria, el 6,4% tenía un nivel intermedio, el 93,6% tenía un nivel básico, y ninguno tenía un nivel avanzado. Por este motivo, el MEN, en conjunto con el Consejo Británico y Cambridge University Press, propuso un plan de mejora para todo el país con base en los resultados de esos estudios diagnósticos. Para la formulación de *Colombia Very Well*, se indica que a pesar de que el sistema de educación superior genera suficientes graduados por año para cubrir la demanda de profesores en secundaria, “el 52% tiene un nivel de inglés inferior a B+ lo que no les permitiría enseñar los niveles deseados” y “sólo 48% de los licenciados tienen el nivel adecuado” (MEN, 2014, p. 15).

En relación con estas falencias del profesor de inglés en proficiencia lingüística y metodología, el experto de la Universidad del Valle menciona el desgaste lingüístico y un excesivo ‘gramaticalismo’, como consecuencia de la falta de tiempo cuando se trabaja en el contexto escolar:

> Es entendible, y como digo, en el colegio las condiciones que ya mencioné antes hacen que la lengua de uno no sea tan buena, [que] su nivel no sea tan bueno. Uno sufre mucho *language attrition* [Desgaste lingüístico] (…) Pierde mucho. Uno pierde mucho su nivel cuando enseña en colegios. (Entrevista a **Experto 1 UdeV**).

> Nuestra formación metodológica está tal vez bastante desactualizada o nos han llegado las cosas nuevas como *tasks* [tareas]*, projects* [proyectos], pedagogía problémica y demás (...) nos han llegado de manera indirecta. Lo percibimos así a través de capacitaciones, pero es indirecta. (Entrevista a **Experto 1 UdeV**).

> (…) muchos de los cambios curriculares que se necesitan para pasar de ese *gramaticalismo* que hemos venido construyendo a un enfoque más funcional y comunicativo, ahí necesitamos que las directivas (…). (Entrevista a **Experto 1 UdeV**).

Este experto reconoce las falencias de los docentes en términos de proficiencia lingüística y metodología; no obstante, las atribuye a las condiciones de trabajar en los colegios, cuyo tiempo limitado no permite un desarrollo profesional

integral. Por otra parte, menciona la falta de compromiso de los directivos escolares tanto con la implementación del bilingüismo como con el apoyo a los maestros en su desarrollo profesional. Adicionalmente, el representante de formación de Colombia Bilingüe para el momento de la ejecución de este proyecto afirma que:

> Un colegio generalmente tiene de una a dos horas semanales de inglés y esas horas pues generalmente se ven trastocadas por eventos culturales, por salidas, por… Pero si hemos visto que independientemente de que esas horas o no se den, en la mayoría de las instituciones, la optimización del tiempo no está siendo efectiva ¿sí? Un profesor perfectamente podría enseñar sus dos horas, pero lo que le falta y es optimizar el tiempo porque entonces uno no ve que el profesor llega y gasta, no sé, cinco diez minutos organizándolos, otros 10 minutos llamando lista, otro, y ahí se le va la hora (…) (Entrevista a **CB-MEN**)

Los estudiantes del programa en el que se realizó la intervención también expresan una visión deficitaria del maestro en servicio, aunque no necesariamente relacionada con la metodología o el nivel de lengua, sino principalmente con su actitud frente a la enseñanza y una posible falta de vocación o como culpables de la falta de motivación de los estudiantes frente al inglés, como se observa en los siguientes pasajes:

> (…) de hecho cuando yo decidí estudiar esta licenciatura, mis profesores me dijeron: "(…) ¿en qué te metiste? O sea, ¿Por qué no estudiaste(s) [*sic*] otra cosa? O sea, y si desde el primer momento en el que tú escoges una carrera, el mismo profesor te va a decir eso (…) (**S1 – Grupo de discusión PySL 1**)

> No hay vocación, o sea, muchos profesores van detrás específicamente del sueldo y entonces el problema radica ahí (…) y los profesores, muchos de ellos, no tienen vocación simplemente van detrás de un sueldo. (**S2 – Grupo de discusión PySL 1**)

> Traer gente extranjera e incluirla en las aulas de clase no sólo para que enseñen a los alumnos sino para que enseñen a los profesores a ser de verdad profesores de inglés, no porque no sepan enseñar sino porque no saben inglés. (**S2 – Grupo de discusión PySL 5**)

> Pero es verdad, o sea, hay muchos profesores que en realidad no saben enseñar inglés se adhieren a una guía y no la sueltan, una guía es por eso, porque no se sienten en capacidad de simplemente enseñar el inglés como segunda lengua. (**S2 – Grupo de discusión PySL 5**)

El profesor ideal para los estudiantes de la Licenciatura es aquel que tiene vocación de servicio, deseos de cambio en los contextos escolares, capacidad de adaptar y mezclar las metodologías según los entornos y los estudiantes, y la destreza para enseñar la lengua extrajera sin depender de los libros de texto.

La visión deficitaria de los maestros de lengua extranjera no es propiamente actual. En el trabajo de G. Gómez (1971) acerca de la historia de la enseñanza del inglés en Colombia se encuentra:

> Para terminar, diremos que tanta ha sido la influencia de este método [método directo] en Colombia, *que el Ministerio de Educación Nacional lo recomienda a los profesores,* en la bibliografía que trae el Programa de Inglés para el Primero y Segundo Ciclos de los colegios de Bachillerato. Desafortunadamente *los profesores colombianos no saben emplearlo, y por esto, sufren un complejo de inferioridad* cuando intentan hacerlo *[énfasis añadido].* (p. 130)

Se podría afirmar entonces que, desde comienzos del siglo XX, las instituciones reguladoras han experimentado con la adopción y apropiación de métodos foráneos que al volverse hegemónicos contribuyen a crear una imagen del profesor colombiano de inglés como deficitario o inferior.

Finalmente, y en relación con una visión deficitaria general de los programas de Licenciatura y de los estudiantes que ingresan a ellos, los medios publican:

> Análisis recientes sobre la calidad docente en el país muestran que *a esta carrera ingresan estudiantes con los peores resultados, y los egresados presentan siempre los desempeños más bajos [énfasis añadido].* (Vida de Hoy, 2014, párr. 11)

> **Las pruebas internacionales y nacionales evidencian que los egresados de licenciaturas no están saliendo bien preparados.** Desde ese engranaje, la cadena no está funcionando bien para conseguir la meta de 2025. Si los profesores no son competentes, ¿cómo pueden preparar a los estudiantes de manera eficiente? (“Reformar los programas”, 2016, párr. 2 Negrilla en el original).

En estas noticias se anuncia la iniciativa de reforma a Licenciaturas a partir de los criterios especificados en la Resolución 02041 de 2016, que hace parte de los documentos seleccionados para este análisis. Un aspecto importante por resaltar es que las razones por las que surge esta resolución, para establecer los

criterios de calidad de los programas de Licenciatura, coinciden con las que enunciaba el proyecto COFE en la década del 90 como justificación para reformar los programas de formación inicial de lengua extranjera.

Dentro de las razones que sustentan el proyecto COFE se encuentran: falta de políticas claras para preparar a los futuros docentes, bien como generalistas (expertos en dos o más lenguas) o como especialistas (expertos en una sola lengua); disparidad entre las horas de dedicación a los cursos de metodología de la enseñanza de inglés y las horas de práctica docente; la postergación de las clases de metodología hasta los últimos semestres del programa; falta del conocimiento experiencial del componente metodológico de manera temprana en la Licenciatura; falta de formación apropiada de los docentes formadores a cargo de los cursos de metodología; y falta de recursos suficientes para formar a los futuros maestros.

Esta representación ubicua de los aspirantes a maestros, los maestros en servicio, y de los programas de formación como deficitarios contribuye aún más a un desconocimiento y a un irrespeto de los conocimientos locales. González (2007) describe que, mediante la investigación, los programas de Licenciatura han hecho avances en la sistematización de experiencias exitosas, la formación de nuevos docentes como agentes de cambio para las escuelas, la implementación de metodologías de clase más acordes a los contextos, la incorporación de la enseñanza de contenido en inglés y la transformación de las maneras de evaluar. No obstante, ni los consultores del Consejo Británico ni los del MEN parecen haber incluido estos avances de la revisión de la literatura.

Desde una perspectiva intercultural crítica, es necesario que los profesores en formación estén en capacidad de consolidar su identidad y establecer narrativas en contra de esta visión deficitaria; en consecuencia, emerge el siguiente criterio ontológico que fundamenta la formación inicial de docentes de inglés.

Criterio 3: los egresados de los programas de formación inicial se preocupan por mantener su calidad como profesores integrales. Kumashiro (2014) describe tres elementos de la influencia del neoliberalismo en la educación; primero, la formulación de políticas basadas en el prejuicio de que los profesores son los culpables de todo lo que está mal con la educación; segundo, la noción de

que los profesores no están trabajando lo suficiente, por lo cual hay que extender la jornada escolar; y tercero, la idea de que avergonzar a los maestros al hacer públicos los bajos resultados en las pruebas y clasificar las instituciones en *rankings* contribuirá a que los maestros trabajen más duro.

La enseñanza de lenguas extranjeras no es ajena a la influencia del neoliberalismo; y aún más cuando se siguen modelos extranjeros que están configurados por políticas neoliberales. Por tanto, se cuestiona constantemente la calidad de los maestros en este campo, se publican clasificaciones del país en pruebas de proficiencia lingüística, como el *English Proficiency Index* de *English First*, y se permite la competencia entre los programas de formación inicial de lenguas extranjeras con las certificaciones alternativas que ofrecen las entidades de cooperación internacional.

Dentro de la formulación de este criterio, es importante remitirse a la intención de la interculturalidad crítica de subvertir la colonialidad del poder. Esta colonialidad se manifiesta cuando las antiguas colonias —países periféricos— deben cumplir con estándares de calidad impuestos por entidades transnacionales y orientados por un ideal neoliberal de desarrollo (Mignolo, 2005a). Argüello (2016) indica que:

> Se pueden apreciar algunas formas de este relato monotópico en los principales colonialismos administrativos en la educación, donde destaca el absolutismo de la calidad, la empresarialización de los sistemas educativos, la estandarización fáctica de resultados comparativos, la laboralización de la enseñanza, la sectorización de destinatarios benefactores y el desconocimiento de formas no-convencionales de las llamadas *pedagogías-otras.* (pp. 108-109)

Este autor explica que estos discursos se mimetizan con ideales ético-humanistas como la ‘formación integral’, ‘el compromiso ciudadano’ y el ‘desarrollo social’ y actúan en detrimento del pensamiento crítico, pues ocultan las fallas en los modelos dominantes que mantienen el *statu quo.*

En contraste con la percepción deficitaria, los estudiantes de la Licenciatura se posicionan a futuro como profesores con vocación, creativos y eclécticos. También se ven a sí mismos como ejemplos de motivación para sus estudiantes y

con interés de continuar formándose para ser mejores maestros. Esta aspiración se puede observar en los siguientes pasajes tomados de los grupos de discusión:

> (…) o sea, que sean cuatro cosas pero que el profesor le ponga toda la creatividad del mundo y tome la iniciativa y diga: "yo no voy a enseñar a los estudiantes de la manera que me enseñaron a mí", o sea, tiene que haber un cambio de verdad. (**S1 Grupo de discusión – PySL1)**

> Otra cosa que me parece muy importante de haber aprendido diferentes métodos de enseñanza de inglés me pareció importante, o sea ya lo hemos dicho en diferentes ocasiones, es importante innovar es importante llegar, crear como ese cambio en los estudiantes. (**S2 Grupo de discusión – PySL1**)

> Yo creo que un profesor de lengua extranjera aparte de estudiar su contexto o estudiar el contexto de donde vive, también debe tener un cierto nivel de creatividad en cuanto al hecho de (…) de saber de que [*sic*] no todos los estudiantes son iguales y que debe de [*sic*] implementar nuevas estrategias de enseñanza para que todos los estudiantes aprendan como a captar la idea de la clase ¿sí? (**S2 Grupo de discusión – PySL2**)

> Donde el profesor tiene que cada día prepararse, no quedarse con lo que ha visto en la universidad, sino que cada día ir aspirando a más ¿sí? Porque no nos vamos a quedar con un conocimiento, sino que, lo que pensamos siempre, igual en inglés, tú no (…) ¿Que, porque te graduaste, aprendiste totalmente el inglés? No. (**S5 Grupo de discusión PySL1**)

Con el fin de cambiar esta visión deficitaria del maestro, es pertinente complementar el deseo de los participantes de ser creativos, eclécticos y motivadores con una comprensión del contexto económico y político en el que se enmarca la enseñanza de inglés en el país. Kumashiro (2014) expresa que una primera acción que crea contrapeso a la influencia de las políticas neoliberales en el ámbito educativo es exponer la situación en todas sus dimensiones y convencer a la gente de hablar de educación en formas más complejas. En este sentido, el experto de la Universidad de Antioquia expresa:

> incluso ahorita lo que buscamos (…) trabajamos mucho desde el asunto de las políticas, ese asunto económico, ese asunto político, ese asunto de entendernos con actores políticos, entender las reformas educativas y todo eso (…) (Entrevista a **Experto 3 UdeA**)

Johnson (2009) define aprender a enseñar como una práctica social situada, en la que los maestros construyen sus saberes porque se encuentran inmersos en una comunidad de práctica, en la que se realizan actividades de enseñanza y de la cual los formadores hacen parte (Wenger, 2001). Sin embargo, Norton (2005) señala que la enseñanza no es sólo acerca del contenido y los métodos, sino que esta comunidad de práctica se vincula con la identidad de los maestros en formación, sus historias, las comunidades a las que desean pertenecer y los aprendices a los que enseñarán. La comunidad de práctica hace parte de un contexto sociocultural amplio en que frecuentemente al acceso al poder y la posibilidad es inequitativo; en consecuencia, se precisa que los maestros formadores ayuden a los docentes en formación a relacionarse con su práctica desde una posición de fuerza en vez de una posición de debilidad y a utilizar diversos recursos para efectuar cambios sociales y educativos (Norton, 2005).

La consolidación de una comunidad de práctica contribuye a la colectivización, propuesta por Kumashiro (2014) como otra de las acciones para contrarrestar la influencia del neoliberalismo en el ámbito educativo. Esta comunidad puede influir en la toma de consciencia en los futuros maestros por medio del ejemplo del compromiso político del formador y su consciencia como miembro de un colectivo; aunque puede parecer prematuro hablar de una colectivización con maestros en formación inicial, es fundamental hacerlos conscientes de que, como educadores, hacen parte de un colectivo y, de que así las políticas parezcan alejadas de su ámbito inmediato, éstas influyen en las maneras cómo son educados y cómo van a ejercer la profesión a futuro.

La tercera manera de contrarrestar la neoliberalización de la educación es construir un movimiento (Kumashiro, 2014). Esta idea de promover la construcción de un movimiento por el cambio social puede parecer ambiciosa, pero es claro que la enseñanza de lenguas extranjeras, y específicamente inglés, está experimentando un cambio de paradigma. Este paradigma invita a los maestros en formación y a sus formadores a cuestionarse más frecuentemente sobre los ‘sentidos comunes’ que hacen parte de la disciplina y a proponer maneras ‘otras’ de

concebirla. Esto podría constituir el inicio de un movimiento y, en este sentido, la interculturalidad crítica aún está por construir (Walsh, 2009).

Con esta tercera tensión discursiva y este tercer criterio se da cuenta de la dimensión ontológica de la formación inicial de docentes, entendida en este trabajo doctoral como el ser del maestro de inglés. La dimensión ontológica en este campo involucra el ser instructor o educador, el ser nativo o no nativo y el ser un maestro deficitario o tratar de ser un profesor ideal. A continuación, se discuten las tensiones y los criterios relacionados con la dimensión epistemológica, es decir, la dimensión del saber del profesor de lenguas extranjeras. Para esto, se explican las tensiones discursivas presentes en las razones por las que se debería aprender inglés como lengua extranjera, las competencias que debería desarrollar un profesor de lenguas y la relación entre la teoría y la práctica durante el trayecto de formación.

Cuarta tensión discursiva: funciones instrumentales del inglés vs. funciones cognitivas e interculturales del inglés. Esta cuarta tensión discursiva se relaciona con la dimensión epistemológica de la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras y con los distintos propósitos para aprender inglés. Estos propósitos aparecen en los documentos analizados, en los datos que se obtuvieron de las entrevistas con los formadores en las universidades y en los grupos de discusión con los estudiantes con los que se realizó la intervención. Como en los apartados anteriores, los hallazgos del rastreo histórico se entrelazan con aquellos que se obtuvieron de las otras técnicas de recolección empleadas.

Se considera importante en este apartado detallar un aspecto que menciona G. Gómez (1971) en su trabajo acerca de la manera cómo se había enseñado inglés en Colombia hasta el momento de la publicación de su estudio. Explica este autor:

> Es conveniente hacer notar que el inglés *no se ha enseñado en las universidades colombianas en función de la ciencia y la cultura, en general, sino en función del idioma mismo.* En estas, se ha establecido la enseñanza del inglés como segunda lengua, en vez de orientarse su estudio como vehículo para el conocimiento y la divulgación de los avances científicos y culturales del mundo. *Ello es debido a las interferencias económica y política de los países de habla inglesa en nuestra vida nacional,* los que han despertado el afán de encontrar los medios más rápidos y eficaces para

> lograr el dominio total del idioma inglés" *[énfasis añadido]*. (G. Gómez, 1971, p. XI)

El inglés en Colombia siempre se ha pensado de una manera instrumental con el fin de lograr metas económicas y políticas creadas en los países de habla inglesa. Chareille (2001) compara el estatus de las lenguas extranjeras en Colombia y describe el inglés como una lengua de trabajo que representa cierto tipo de superioridad económica, mientras que el francés es una lengua de cultura, afín al latín, que representa el orden espiritual y el desinterés. Esta autora también explica que, si bien la división de las lenguas entre 'funcionales' y 'culturales' parece esquemática y artificial, existen razones políticas que no son ajenas a la competencia entre lenguas internacionales, lo que hace que se perciban de una manera u otra.

La preocupación por el objetivo de la pedagogía de las lenguas, y en especial del inglés en Colombia, más allá de su dimensión instrumental, parece haber existido siempre. Kiddle y Valdman (1963), en su artículo sobre papel del maestro en la enseñanza del inglés, sostienen que:

> Además de conducir hábilmente al alumno a exponer sus habilidades y conocimientos adquiridos a través de las sesiones autodidactas, *el maestro debe motivar en el alumno actitudes positivas hacia el lenguaje humano como fenómeno cultural* y enseñarle la comprensión del proceso de aprendizaje del lenguaje *[énfasis añadido]*. (p. 643)

Pese a que estos autores se adhieren a los principios del método audiolingüe, expresan su inquietud por el vínculo lenguaje-cultura y el desarrollo de actitudes positivas que trascienden el propósito económico de aprender inglés como lengua extranjera.

Para el momento actual, una de las críticas más frecuentes a las iniciativas del Programa Nacional de Bilingüismo tiene que ver con la evidente y reiterada instrumentalización del inglés como la vía de acceso a la competitividad y el mundo globalizado. Torres-Martínez (2009) argumenta que:

> (...) era inevitable que el inglés, en su papel de lengua franca internacional, se convirtiera en la puerta al esquivo desarrollo económico de nuestro país,

> instrumentalizado desde una visión pre-moderna como medio seguro de inserción en el mundo global. (p. 57)

Por su parte, Guerrero (2008, 2010a, 2010b) realiza un análisis crítico de los discursos presentes en el documento *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras el reto*. La autora analiza varios aspectos; primero, los discursos acerca del bilingüismo; segundo, los discursos en relación con los presuntos beneficios que el hecho de hablar inglés trae a los ciudadanos colombianos; y tercero, las imágenes de los maestros de inglés en el documento de *Estándares*.

Con respecto a los beneficios que traería el hablar inglés, la autora menciona el acceso a una comunidad imaginada, el acceso a la igualdad y el acceso al conocimiento, sin embargo, estos beneficios son imaginarios. Saber inglés no necesariamente mejora el capital económico de los hablantes, puesto que hay otras condiciones que influyen en este acceso como los títulos o las oportunidades laborales disponibles para las cuales se requiere el inglés. Aunque el inglés se presenta como la manera de acceder a un mundo globalizado, se ignoran las desigualdades que la globalización crea en términos de territorios y poblaciones.

El inglés también se describe como una manera de generar equidad, por ejemplo, a la hora de acceder a becas. Es claro que esta no es la única condición, ya que se requieren competencias profesionales y dinero para cumplir con exigencias como la presentación de exámenes y la recolección de los documentos necesarios. Por último, el inglés se constituye como una vía de acceso al conocimiento, pues se asume que este se produce primordialmente en este idioma. En consecuencia, esta prevalencia por el inglés invisibiliza otras lenguas, dentro de estas el español, y a su vez, ignora el conocimiento que se produce en los países en los que el inglés no es la lengua primaria.

W. Escobar (2013) analiza el discurso del documento oficial *Educación: Visión 2019* con el fin de identificar estrategias discursivas que moldean la identidad de los sujetos cobijados por la política. Sus hallazgos coinciden con los de Guerrero (2010a) en relación con los beneficios de saber inglés. Este autor explica en detalle dos categorías: *ser bilingüe, ser exitoso* y *hablar inglés y tener éxito académico,*

profesional y social. Ser bilingüe es equivalente a hablar inglés únicamente, así como en los *Estándares*. W. Escobar (2013) afirma que esta formación discursiva acerca del bilingüismo contribuye a la consecución del objetivo del Consejo Británico en cuanto a la expansión del inglés. La segunda categoría se refiere a la equivalencia que se hace en el documento *Educación: Visión 2019* entre hablar inglés y tener éxito académico, profesional y social, sin tomar en cuenta otras condiciones y maneras de lograr el éxito que no necesariamente involucran el ser bilingüe en inglés y en español.

En consonancia con los hallazgos de estos estudios, uno de los expertos consultados hizo referencia al tema cuando se le preguntó acerca de la incidencia de los académicos locales en la formulación de las políticas lingüísticas nacionales en comparación con las entidades de cooperación internacional. Este formador menciona dos aspectos que coinciden con lo descrito anteriormente: primero, la importancia de la enseñanza del inglés como sector económico de Gran Bretaña y Estados Unidos; y segundo, el cuestionamiento a los beneficios que supuestamente otorga el aprender inglés. El experto afirma que:

> El segundo reglón económico, entiendo, más importante de Gran Bretaña es la venta del inglés desde las editoriales Oxford y Cambridge. Oxford está, pues, en los cursos de inglés (…) Entonces ahí hay muchos intereses políticos, económicos desde luego, culturales también. Y en eso mismo está desde luego el Colombo Americano con los Estados Unidos, lo cual hace que uno esté cerrado a que el inglés, es un hecho, es una lengua franca mundial – no es la única – y, pues, que hay que aprender inglés y eso da ciertas ventajas que no son automáticas, porque algo de lo que jocosamente yo critico cuando dicen, con la venta del inglés, 'es que esto abre puertas y más oportunidades, mejores oportunidades de empleo', la pregunta es ¿por qué los profesores de inglés no son los que tienen mejor estatus si el inglés es tan bueno? Es porque no es cierto. Hay países completamente bilingües y son pobres. (Entrevista a **Experto 1 UdeV**).

Los estudios descritos previamente (Guerrero, 2008, 2010a, 2010b; W. Escobar, 2013) dan cuenta de manera detallada de cómo la política lingüística en relación con el bilingüismo transmite una ideología mediante formaciones discursivas; por ejemplo, la equivalencia entre el bilingüismo y el hablar inglés, el hablar inglés y el éxito laboral, académico y social; y el hablar inglés y la inserción

en el mundo globalizado. Por otra parte, la política contribuye discursivamente a invisibilizar las voces de los docentes y a limitarlos a una función de empleado o de técnico.

Esta instrumentalización del inglés se observa también en el *Documento de Socialización* de *Colombia Very Well,* en el que se afirma, "[e]l manejo de una lengua extranjera es sin duda una habilidad que empodera a los individuos, *les brinda mayores oportunidades de acceso al conocimiento y a otras culturas y los hace más competitivos*" *[énfasis añadido]* (MEN, 2014, p. 2); y continúa con:

> Estas son aspiraciones que el Gobierno Nacional tiene para los ciudadanos colombianos, por lo que desde diferentes sectores se han adelantado iniciativas que buscan mejorar los niveles de inglés de los colombianos, *para que como sociedad podamos responder a los retos que nos presenta el mundo globalizado en que vivimos* [énfasis añadido]. (MEN, 2014, p. 2)

Es preciso resaltar que de las páginas 28 a la 35 del *Documento de Socialización*, se da cuenta de las razones por las cuales se debe aprender inglés en Colombia, principalmente con el beneficio económico. Para este fin, se presentan los resultados de "los grupos focales, de las encuestas y [las] entrevistas a empresas nacionales e internacionales con presencia en Colombia" (MEN, 2014, p. 27). En la página 28 del *Documento*, se resumen los beneficios de saber inglés en Colombia en tres dimensiones: desarrollo personal, desarrollo social y desarrollo económico. En el desarrollo social se enuncian el desarrollo cognitivo, las oportunidades laborales, las oportunidades de estudio en el exterior y el acceso a información. En el desarrollo social, se encuentran la equidad, la inclusión, la homogeneidad —entendida como el acceso al inglés por poblaciones de todos los niveles socioeconómicos— y el intercambio cultural. En el desarrollo económico, se incluyen la inversión extranjera, el crecimiento de las empresas locales y el aumento de los ingresos; no sobra decir que el hecho de saber inglés no es garantía de acceder a estos beneficios (Guerrero, 2010a; W. Escobar, 2013).

También se indica que "[l]as empresas de servicios son las que requieren un mayor número de personas con habilidades de inglés de acuerdo a [*sic*] la encuesta" (MEN, 2014, p. 29). Estas empresas de servicios se encuentran en los sectores de BPO (*Business Process Outsourcing* - Subcontratación de Procesos de Negocios),

Turismo y Software, que coinciden con los resultados del estudio *Habilidades laborales* realizado por el Consejo Británico. En el *Documento* se explica cuántos empleados se requieren en cada sector, aunque no se indica exactamente para cuáles posiciones, y en la página 32 se describen los grados de formación académica que requieren estos empleados, en los cuales solo el de *Software* requiere formación universitaria. En el *Documento* se indica que:

> Los resultados de la encuesta muestran que las empresas están dispuestas a pagar una prima en el salario por la habilidad de inglés y que los requerimientos son mayores para profesionales que para bachilleres pues necesitan desempeñar en inglés diferentes tipos de funciones. (MEN, 2014, p. 35)

En el Documento de Socialización no se indican exactamente cuáles son esas funciones, lo que haría pensar que para el sector de BPO se necesita principalmente personal para *call centers* y para Turismo, probablemente para los servicios de comida o recepción. Es inevitable, entonces, después de observar las siete páginas dedicadas a las razones para aprender inglés en Colombia, no remitirse a las discusiones teóricas del giro decolonial con respecto a la división internacional del trabajo y sus implicaciones económicas (Mignolo, 1995). En estas se puede vislumbrar una diferencia en la forma cómo se espera que el país entre a las dinámicas globales, en una posible relación de países explotadores con países explotados (Areiza, 2008), pero no con una visión de desarrollo para la totalidad de la población.

En el PEI que fundamenta el programa de Licenciatura en el cual se desarrolló esta indagación doctoral, se puede observar también la presencia de este mismo discurso que, de cierta forma, rivaliza con la filosofía de las Artes Liberales con la que se alinea el programa. Es importante reconocer tanto la temporalidad como las circunstancias de la creación de la Licenciatura en Educación Bilingüe; es decir, su lanzamiento en respuesta a las necesidades planteadas por el Programa Nacional de Bilingüismo y el involucramiento de un grupo económico que apoya a la universidad como una iniciativa de responsabilidad social. Estas circunstancias hacen que en el PEI se encuentren los siguientes enunciados:

> A partir de *la globalización de las economías* se ha creado una necesidad creciente por ofrecer a grupos cada vez mayores de la población la posibilidad de expresarse en otras lenguas, principalmente en inglés *[énfasis añadido].* (ÚNICA, 2013, p. 2)

> (…) se requiere contar con docentes que no sólo tengan una sólida competencia lingüística, sino que además posean la solvencia pedagógica, actitud investigativa y mentalidad multicultural que hagan posible formar colombianos *para vivir, contribuir y competir en los nuevos entornos globales [énfasis añadido]. (*ÚNICA, 2013, p. 2)

> Resultado de un *ejercicio de responsabilidad social empresarial* alineado con las políticas estatales, su propósito es contribuir al desarrollo de nuestra comunidad a través de la generación de un proyecto educativo orientado a mejorar la calidad de la educación y a *fomentar el bilingüismo como medio para fortalecer nuestra competitividad y así coadyuvar al crecimiento sostenible de la economía, al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros ciudadanos, y a la creación de condiciones de equidad [énfasis añadido].* (ÚNICA, 2013, p. 2)

> (…) la difusión del bilingüismo español - inglés mediante la formación de docentes que sean de óptima calidad intelectual y ética y contribuyan, a través de la docencia y la investigación, al fortalecimiento del sistema educativo y a la generación de conocimiento pertinente, *desarrollo económico, equidad social y competitividad [énfasis añadido].* (ÚNICA, 2013, p. 5)

Además, cabe señalar que la gestión se menciona como el primer principio complementario de la identidad institucional, en comparación con el principio de educación y formación del pensamiento que aparece de último. En el PEI se indica:

> *La gestión es entendida como "el ámbito de creación inherente al ser humano que busca ordenar sus acciones, tanto intencionales como intuitivas, hacia un propósito determinado*". Esta definición *transciende los conceptos de eficiencia y eficacia,* para dar cabida a otros tan importantes como la creación (imaginación hacia la acción), la participación (negociación de sentidos), la equidad (igualdad de oportunidades para acceder a los recursos), la sostenibilidad (comunitaria y ambiental), la flexibilidad (atenta a la complejidad de las realidades), la pertinencia (respuesta a las necesidades), la consistencia (integridad de las acciones) y la coherencia (equilibrio entre políticas) *[énfasis añadido].* (ÚNICA, 2013, p. 7)

Si bien la gestión se explica de una manera compleja, en el contexto de las secciones de Antecedentes y Misión, esta parecería tener la misma carga semántica

que ‘competitividad’, ‘equidad’ y ‘desarrollo económico’. Por otra parte, cuando se explica el enfoque por competencias en el PEI, se enuncia:

> Existe una relación directa entre las que han sido designadas como “las competencias del ciudadano del siglo XXI”, y las competencias y conocimientos que los docentes deben adquirir para contribuir a la formación de dicho ciudadano, *de tal manera que, pueda formar a un ciudadano competitivo no solo en el ámbito nacional sino para que tenga la capacidad de insertarse y competir en el mercado global [énfasis añadido].* (ÚNICA, 2013, pp. 16-17)

Existen más instancias en las que aparecen elementos discursivos relacionados con el desarrollo económico, la competitividad y la equidad, pero por asuntos de brevedad y espacio, no todas se incluyen en este apartado. Es relevante indicar que después de los procesos de acreditación y de un involucramiento más directo de los formadores en la construcción de los documentos oficiales, este discurso presente en el PEI adquirió un tono menos instrumental. Además, debido a la naturaleza de la institución, el discurso de la competitividad y la globalización rivaliza con los discursos de los maestros en aula, en las investigaciones que realizan y en sus prácticas pedagógicas. Los maestros se encuentran más alineados con la filosofía de las Artes Liberales que fundamenta el programa, y con los principios complementarios de contexto, educación y formación del pensamiento e interdisciplinariedad.

Esta tensión discursiva entre la enseñanza y el aprendizaje del inglés para la globalización y la competitividad o para la cultura y el conocimiento presente en el PEI también se manifestó durante los grupos de discusión. Algunos estudiantes mencionan como una razón para aprender inglés los posibles beneficios que este idioma puede traer a las comunidades dentro de la globalización del país, la cual, según los participantes, les brinda más opciones de viajar. Así mismo, equiparan el inglés a las ideas de progreso y eficiencia, como lo señalan los dos pasajes a continuación:

> (…) el aprendizaje de una nueva lengua pensando más bien que esto puede ser algo beneficioso para todos en una comunidad y más en una sociedad que cada vez (…) se está hablando más de globalización, ¿no? (**S2 – Grupo de discusión PySL2**)

> Las empresas están buscando gente que, pues, sea ciento por ciento bilingüe para que sean más eficientes y puedan colaborar mejor en sus posiciones y contribuyan al progreso del país. (**S2 – Grupo de discusión PySL2**)

> Al igual, creo que también por el mundo globalizado, ya tenemos la facilidad de irnos, no solamente de viajar aquí en Colombia sino ya tener la facilidad de viajar a otro lado, ¿qué pasa digamos si uno viaja a, a Estados Unidos? Bueno, Estados Unidos no, porque ya al igual, pienso que Estados Unidos ya es muy Latinoamérica también. Digamos a Londres o a esos países que (…) o digamos a Europa que creo que manejan la lengua de ellos y segunda lengua inglés. (**S4 – Grupo de discusión PySL3**)

En contraste, otros participantes enuncian el acceso a la cultura y el conocimiento como beneficios de aprender inglés, e incluso, una atribuye la diseminación global del inglés a su 'prestigio académico'. Los siguientes pasajes dan cuenta de estas percepciones:

> Yo vería el aprender inglés, o lo veo, como una forma de abrirte a nuevas oportunidades, abrirte a nuevas culturas porque no es solamente el beneficio económico que vas a recibir, sino también el beneficio cultural. O sea, el conocer nuevas personas, el relacionarte con nuevas personas, con gente diferente a ti, yo pienso que eso llena más que de pronto la parte económica, yo pensaría que eso nos hace más ricos de lo que pensamos. (**S1 – Grupo de discusión PySL1**)

> Creo que la crítica siempre está no (…) en que digamos por qué inglés y por qué no las lenguas indígenas, pero creo que también (…) es una cosa de (…) prestigio académico. Entonces (…) eeh (…) Hoy en día, la forma en que nos comunicamos con otras personas, que hablamos diferentes idiomas es a través del inglés. Entonces, digamos que es como un hecho que el inglés haya tomado tanto prestigio y que sea la forma en que podemos construir como puentes entre (…) entre todas las personas del mundo. (…) Pero para mí, básicamente el aprendizaje de inglés representa es como el conocimiento del mundo entero ¿Sí? Porque uno sabiendo inglés ya puede viajar a muchas partes y conocer muchas cosas. (**S4 – Grupo de discusión PySL3**)

Se puede notar que existe una tensión entre un propósito de aprender inglés que es de naturaleza instrumental, enfocado en un supuesto beneficio económico, y otro, orientado hacia la comprensión de la lengua como una mediación para conocer otras personas y culturas y, en ese proceso, conocerse a sí mismo.

Esta tensión está relacionada con la influencia neoliberal en la educación, cuyo énfasis radica en la competitividad, el beneficio económico y el libre mercado. Sin embargo, para esta indagación doctoral, se considera que es importante ver más allá de estos supuestos beneficios, ya que el hecho de saber una lengua extranjera no es necesariamente una garantía del logro de estas metas. Por el contrario, el aprender una lengua extranjera en el contexto colombiano puede servir a otros propósitos de índole más humanística como la comprensión de sí mismo como un ser diverso y del Otro que también es diverso. Por esta razón, surge el cuarto criterio para la formación inicial de maestros de inglés con base en la interculturalidad crítica, el cual se explica a continuación.

Criterio 4: la lengua extranjera es un medio para reconocerse como diverso y reconocer al Otro diverso. En línea con lo mencionado previamente acerca del contexto contemporáneo y su influencia en la pedagogía de lenguas extranjeras, y a partir de una interculturalidad crítica, se hace necesario reconocer que las razones para enseñar y aprender una lengua extranjera van trascienden lo instrumental —'vamos a enseñarles inglés para trabajar en *call centers*'. Para lograr esto, es primordial abordar la 'base ética profunda' de la pedagogía de lenguas (Phipps & Levine, 2012), en la que se cuestiona, se entra en conflicto y se busca ejercer un cambio de paradigma, en este caso – el paradigma económico. En consecuencia, los formadores de docentes y los nuevos egresados necesitan herramientas para llevar a cabo este cambio paradigmático, las cuales están enmarcadas en las cinco ces propuestas por estos autores y que convergen con la propuesta del postmétodo de Kumaravadivelu (1994, 2001): contexto, complejidad, capacidad, compasión y conflicto.

El contexto es el factor clave que indica cuáles lenguas se deben enseñar con base en su utilidad y pertinencia. Este factor configura las maneras en las que se deberían enseñar y presta atención a los posibles conflictos que se podrían presentar entre lenguas y formas de enseñanza. La mayoría de los participantes en los grupos de discusión mencionó constantemente la importancia de conocer el contexto antes de comenzar a enseñar y de adaptar las metodologías con base en este factor, como lo demuestran los siguientes pasajes:

> Eeh (…) Un profesor de lengua extranjera pues tiene que, sí, familiarizarse mucho con lo que es la cultura, con las diferencias culturales (…) eeh (…) más que todo entender que las aulas colombianas son diferentes (…) (**S3 – Grupo de discusión PySL2**)

> Primero mucho conocimiento en el contexto en el que se va a mover porque, es decir, en (…) no solamente va a haber gente de una misma región sino de muchas regiones y debe tener en cuenta las, las (…) como las variables a las que se va enfrentar, a las que debe de tener en cuenta a la hora de enseñar. (**S2 – Grupo de discusión PySL5**)

La complejidad se refiere a ver el aprendizaje de lenguas en sus distintos sistemas, que incluye no solo el contexto y los aprendices sino también el currículo y sus distintos componentes. La capacidad involucra no solo la competencia, sino la creatividad para crear las condiciones de aprendizaje de un idioma, en las cuales se superen conflictos y se consideren de manera crítica los contextos y sus contingencias. En relación con la creatividad, los participantes en los grupos de discusión afirmaron que este es un aspecto importante en su formación como futuros docentes y consideraron que la falta de creatividad de los profesores en servicio redunda en la falta de motivación de los estudiantes. A continuación, se incluyen pasajes de los grupos de discusión acerca de este tema:

> Yo creo que un profesor de lengua extranjera aparte de estudiar su contexto o estudiar el contexto de donde vive, también debe tener un cierto nivel de creatividad en cuanto al hecho de (…) de saber de que [*sic*] no todos los estudiantes son iguales y que debe de implementar nuevas estrategias de enseñanza para que todos los estudiantes aprendan como a captar la idea de la clase ¿sí? (**S5 – Grupo de discusión PySL2**)

> Entonces yo pensaría que si son tres o cuatro cosas las que te van a enseñar en un año escolar, que sean cuatro cosas que queden en ti y que tu mañana puedas hablar de eso y que no sea simplemente como que el verbo To Be y el verbo To Be y el verbo To Be, y el verbo To Be, no, o sea, que sean cuatro cosas pero que el profesor le ponga toda la creatividad del mundo y tome la iniciativa y diga: “yo no voy a enseñar a los estudiantes de la manera que me enseñaron a mí”, o sea, tiene que haber un cambio de verdad. (**S5 – Grupo de discusión PySL1**).

Dentro de los propósitos para aprender y usar una lengua extranjera, Phipps y Levine (2012) mencionan la compasión, entendida como el desarrollo de formas

otras de ser, empático, crítico e intercultural. En el aprendizaje de una lengua extranjera con un enfoque crítico, es frecuente que el estudiante esté expuesto a preguntarse por las raíces del comportamiento del Otro diverso y a cuestionarse sus modelos culturales preestablecidos. De esta manera, el estudiante se ve motivado a imaginar cómo sería ser la otra persona en sus condiciones específicas, tanto lingüísticas como culturales (Brenner, 2012).

Finalmente, dentro de la pedagogía de las lenguas, es necesario comprender que el lenguaje puede servir de instrumento para mantener el *statu quo* o transformar las injusticias que conducen al conflicto. Por ende, es importante que los futuros maestros reconozcan que los conflictos pueden suceder en cualquier instancia en la que el lenguaje juegue un papel primordial, por ejemplo, en el diálogo intergeneracional y en comunidades lingüísticas diversas, que también sean diferentes política y económicamente.

En consonancia con el factor de la compasión en la pedagogía de lenguas extranjeras, Urbina (2016), a partir de los postulados de Fornet (2004, 2007a, 2007b, 2010), indica que los aportes de la combinación de una filosofía intercultural, el diálogo intercultural, el reconocimiento mutuo y una pedagogía para las paces son, entre otros:

- Un diálogo intercultural donde se respete la diversidad y quepan todas las lenguas y todas las distintas formas de pensar; que posibilite el diálogo entre culturas y la convivencia solidaria entre los pueblos del mundo. Este diálogo intercultural se asume como una práctica de paz.
- La tarea de una FI [Filosofía Intercultural] es por tanto la paz, por cuanto es una acción permanente que se construye todos los días para “aprender a vivir juntos”. (p. 152)

Referente a este tema, Usma (2009) explica que el aprendizaje de una lengua extranjera puede servir tres clases de propósitos, uno humanitario, intelectual o cultural; uno cognitivo y de desarrollo lingüístico; y uno utilitario, instrumental o práctico. En el primer objetivo —humanitario o cultural—, las lenguas extranjeras favorecen una comprensión del Otro, el diferente o inaccesible, al romper las barreras lingüísticas y permitir la inclusión con base en la sensibilidad cultural. Desde lo cognitivo o lo lingüístico, la lengua extranjera ofrece posibilidades de

conocer otras maneras de percibir el mundo a través del lenguaje, otras formas de nombrar lo que nos rodea y desarrollar formas flexibles de razonar y enfrentar el aprendizaje y la vida. Finalmente, desde una perspectiva utilitaria, la lengua extranjera es un instrumento que sirve propósitos económicos, prácticos, industriales y militares.

Tras la descripción de la tensión discursiva, se puede afirmar que el aprendizaje de la lengua extranjera ha perdido las motivaciones culturales y lingüísticas (Usma, 2009). Estas motivaciones son las que subyacen a la intervención en el espacio de *Lenguaje, cultura e identidad* a partir de un contenido que buscaba aproximarse a la comprensión del Otro desde sus distintas identidades y cómo estas se construyen mediante el lenguaje. Con respecto a la conexión entre los contenidos de esta asignatura y su futura labor como maestros, los participantes mencionaron:

> S2: (...) la idea es como comenzar a promover ese tipo de conciencia y nosotros como futuros profesores (…) no podemos, o sea, no podemos dejarnos llevar por estereotipos y tenemos que manejar eso, pues es, o sea, vamos a tener | S4: Diversidad | S2: Diversidad cultural en los salones de clase, sea donde sea. Y adicional a eso también como promover eso a los chicos, a los chicos que uno enseña (…) (**S2 y S4 – Grupo de discusión LCI1**)

> Obviamente este programa te ayuda como a entender que, como profesor, a tu vida van a llegar millones de personas de diferentes etnias, de diferentes perspectivas, de diferentes creencias (…) Eeh (…) Bueno, eeh (…) diferentes, al fin y al cabo. Entonces pues sí, lo que tiene que hacer un profesor antes de (…) de (…) de (…) tener su vocación arriba es como respetar y tolerar. (**S1 – Grupo de discusión LCI2**)

> Yo pienso que sí, o sea, uno como profesor va a tener estudiantes de todo tipo de *background* se dice (…) de pensar exacto y uno tiene que saber cómo llegar a ellos (…) Y tiene que saber, tiene que aceptarlos y tratar a cada uno igual, y pues, a la final, a la final [*sic*], el rol de un profesor es ayudar a un estudiante para que salga adelante y ser ese ejemplo a los otros estudiantes para acept(…) para enseñar como aceptar como los pensamientos de cada uno. (**S2 – Grupo de discusión LCI3**)

> (…) yo pienso que esto nos prepara como licenciados para enfrentarnos a situaciones o casos en los que tenemos conflictos internos entre estudiantes, ¿sí?, pongamos un caso específico: Un chico que es de color, o bueno, es

> morenito, es negro, y (…) hay otros que son el tipo *bully* así sea morenito o no morenito a los otros no les importa, ¿sí?, eeh, ¿cómo maneja uno eso, ¿sí? Pues coge uno a la persona aparte le dice 'bueno ¿qué pasa?, ¿cuál es el problema?' ¿sí? Entonces creo que estos temas que hemos visto nos abren la mente, a cualquier cosa. (**S3 – Grupo de discusión LCI3**)

El programa de Licenciatura seleccionado expone a sus estudiantes a los dos discursos rivales, uno desde lo institucional (paradigma económico) y otro desde la práctica de los maestros (posiblemente paradigma crítico e intercultural), lo cual puede verse como contradictorio. Sin embargo, se podría argumentar que esta exposición contribuye a que los futuros docentes cuestionen su posicionamiento frente a quiénes son como maestros y cómo esperan ejercer su profesión. Este es un aspecto fundamental de la educación universitaria: no imponer o promover perspectivas determinadas, sino mostrar el espectro de posibilidades existentes en todas sus dimensiones, con el fin de que sea el estudiante quien decida qué acciones tomar de manera crítica con base en su propio sentir y entender. Esta es una de las instancias en las que lo epistemológico se cruza con lo ontológico, es decir, la pregunta por el qué sé, qué sé hacer, y para qué y cómo lo quiero hacer.

Por otra parte, el caso particular de este programa de Licenciatura nos permite ver cómo el discurso institucional puede en algunas ocasiones —o las contingencias de Phipps y Levine (2012)— atravesar todas las capas de la 'cebolla' de la planeación y la política lingüística (Ricento & Hornberger, 1996). La interculturalidad crítica como opción decolonial concibe lo pedagógico más allá de los fines utilitarios de la lengua y de formación inicial, por tanto, el criterio para las Licenciaturas se plantea desde la comprensión de la lengua extranjera como una mediación para conocer al Otro diverso y reconocerse a sí mismo como un individuo diverso. Estas funciones de la lengua, así como el enfoque frente a quién es el profesor de lenguas, si educador o instructor, conducen también a un énfasis en las competencias que estos profesores deberían desarrollar. Se establece entonces la siguiente tensión discursiva entre el fomento de competencias disciplinares —proficiencia lingüística y didáctica específica— o competencias integrales.

Quinta tensión discursiva: competencias disciplinares vs. competencias integrales. Otra tensión presente en los diferentes datos

recolectados se relaciona con las competencias que debería desarrollar un docente de lengua extranjera. Desde las políticas lingüísticas para la implementación del bilingüismo en Colombia, se hace énfasis en las competencias disciplinares, representadas en la proficiencia lingüística en inglés y el conocimiento de la metodología para enseñar una lengua extranjera. En contraste, la formación en las Licenciaturas, aunque incluyen estas competencias, busca el desarrollo de las competencias del egresado como educador más que como instructor. Por otra parte, en los documentos del Programa Nacional de Bilingüismo, llama la atención la ambigüedad en el uso de los términos formación, entrenamiento, capacitación y uso de materiales.

Dentro de los documentos oficiales del Programa Nacional de Bilingüismo, expedidos por el MEN —presentaciones de PowerPoint en su mayoría—, se hace énfasis en la formación de docentes en dos componentes fundamentales: lengua y metodología. En la presentación *Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia, 2004-2019*, *Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad*, cuando se describen las alianzas realizadas para el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera, se encuentra “[Alianzas] con Universidades públicas y privadas [para] programas de *formación en lengua y metodología” [énfasis añadido]* (MEN, 2004b, diap., 8).

Luego, dentro de los ejes de acción para el mejoramiento de la formación docente, se enumeran también las estrategias para los componentes de lengua y metodología: el programa Idiomas sin Fronteras del ICETEX, Talleres Regionales de Inglés, y dos proyectos en desarrollo, uno para la búsqueda de modelos de formación en Metodología para la Enseñanza de Inglés, y otro para Desarrollo Profesional Docente en las Regiones (MEN, 2004b, diaps., 22-23).

En el Documento de Socialización *Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés*, se exponen sus avances:

> En formación docente hemos capacitado a más de 9.500 maestros de las 94 Secretarías de Educación certificadas del país *en lengua y metodología*, a través de estrategias diferenciadas. Estos esfuerzos han permitido que hoy la evaluación diagnóstica anual (ICFES 2013) revele un importante avance en el mejoramiento de las competencias de los docentes. Para el año 2013,

> el 43% de los docentes de inglés que presentaron la prueba, *alcanzaron el nivel B2 frente al 29% en el 2010 [énfasis añadido].* (MEN, 2014, p. 2)

> En el componente de aspectos pedagógicos, el Ministerio de Educación ha venido fortaleciendo sus *modelos pedagógicos Bunny Bonita y English for Colombia*, y ha consolidado *nuevos modelos como My ABC English Kit* para la básica primaria. Pero tal vez el avance más significativo de este componente en este cuatrienio fue el desarrollo de *un modelo pedagógico contextualizado y de alta calidad: English, Please!,* dirigido a docentes y estudiantes de los grados 9°, 10° y 11° *[énfasis añadido].* (MEN, 2014, p. 3)

Llama la atención que el material didáctico desarrollado por el Programa Nacional de Bilingüismo se describe como un modelo pedagógico, especialmente cuando autores locales como Flórez, (1994); De Zubiría (2006); y Ortiz (2013) explican que los modelos pedagógicos incluyen la teoría educativa, los contextos, los estudiantes, los maestros, el objeto de estudio, la secuencia de contenidos, las estrategias didácticas, la evaluación, y no solamente el material utilizado. Se destaca esta denominación del material como modelo pedagógico porque es lo que posteriormente orienta la formación de docentes, como se enuncia dentro del plan de acción del Programa Nacional de Inglés:

> Se ha construido *una ruta de desarrollo profesional para los docentes de inglés* y los docentes de primaria que soporte las aspiraciones descritas arriba y que dará inicio con el mejoramiento de su nivel de lengua, y *seguirá con la formación en el uso del modelo pedagógico English, please!* que se seguirá desarrollando para tener una propuesta de modelo pedagógico y planes de estudio contextualizados *[énfasis añadido].* (MEN, 2014, p. 53)

Y luego, en la formación del docente de secundaria y media, también se incluye como una de las primeras estrategias, bajo el título *Formación en Metodología de Enseñanza,* los “talleres de uso y apropiación del material” (MEN, 2014, p. 63). Se indica que el “desarrollo de capacidades de docentes se apalanca en 4 estrategias que cumplen diferentes funciones”, la primera de ellas “Talleres en grupo de formación en metodología”, que comprende:

- **Talleres grupales enfocados en familiarización con el uso de los materiales pedagógicos**
- ▪ **2-3 talleres anuales** por grupo de ~20 docentes

- ~200 líderes de formación (mismos tutores), formando a ~4000 docentes de secundaria y media por cohorte
- Para primaria se requieren líderes de formación y docentes socializadores por el alto número de docentes a alcanzar (MEN, 2014, p. 73. Negrilla en el original)

Esta equiparación entre la formación y el entrenamiento en el uso de un material específico es un rasgo de la instrumentalización de la profesión, como lo indican Cárdenas et al. (2010), al establecer la diferencia entre entrenamiento y formación docente. El entrenamiento se enfoca en la aplicación de 'recetas pre-empaquetadas', que se consideran universales en su utilidad para todos los contextos de enseñanza. En una visión intercultural y crítica, se comprende que el contexto en sus dimensiones sociales, políticas y económicas, los maestros, los estudiantes y las culturas institucionales dan forma a las posibles estrategias de enseñanza. Por consiguiente, no es posible confiar en respuestas universales o en modelos pedagógicos que han demostrado ser exitosos en contextos específicos.

Por otra parte, aunque el Programa Nacional de Bilingüismo ha incorporado distintas estrategias de formación, ha confiado principalmente en el modelo de 'cascada', en el cual se entrena a un número de maestros en un contenido particular, y luego ellos a su vez entrenan a sus colegas en el mismo contenido. Este modelo se menciona en el Documento de Socialización *Colombia Very Well* como una de las estrategias implementadas para el desarrollo de capacidades docentes: "**Formación en cascada** con 20-40 formadores (apoyan a tutores para que apoyen a docentes de forma efectiva) y 200- 400 tutores (Docentes del sistema a tiempo completo)" (MEN, 2014, p. 73. Negrilla en el original).

Vezub (2007) argumenta que este modelo de formación no es el más efectivo por su naturaleza genérica, el énfasis en el docente individual, el desplazamiento del maestro de sujeto a objeto de la formación, y la causalidad del modelo en sí, es decir que, "la nueva práctica docente aparece como consecuencia y efecto directo del programa de formación implementado" (p. 4). Además, señala la autora que ningún programa de formación funciona de manera lineal sobre la práctica, ya que esta no va a cambiar por la implementación de un seminario, taller o jornada

pedagógica, es por ello por lo que aboga por un enfoque situacional centrado en la escuela.

De manera similar, Bett (2016) sostiene que el modelo de cascada es ineficiente en dar respuesta a las necesidades de los docentes porque parte del postulado de que todos los maestros cuentan con las mismas experiencias y expectativas y que, por tanto, requieren lo que se les ofrece. Este modelo con frecuencia se apoya en la noción del 'experto' —para el caso colombiano, en algunas ocasiones, un hablante nativo de inglés— que brinda ideas valiosas a los maestros 'inexpertos' o 'ignorantes'. Por consiguiente, las experiencias de los maestros se ignoran o son subvaloradas en comparación con el conocimiento experto. El autor indica que la formación en cascada a menudo se realiza en contextos distintos a los escolares, con el fin de garantizar mayor cobertura a un menor costo, lo cual implica que las condiciones de los contextos de formación no coincidan con la realidad de las escuelas, por ejemplo, en tiempo, recursos, materiales y tecnología disponibles.

Retomando las competencias que los futuros maestros deberían desarrollar en su recorrido formativo, la Resolución 02041 afirma que:

> el educador debe tener *formación específica en pedagogía, didáctica de los saberes escolares y las disciplinas*, lo que le permitirá orientar procesos educativos, acompañar y promover *la formación integral, los aprendizajes de los estudiantes, además del desarrollo de valores*, tomando en consideración sus contextos particulares (MEN, 2016b, p. 2).

La visión de maestro que presenta la Resolución 02041 como característica de calidad es más integral e implica conocimientos en pedagogía, disciplina específica, valores y aplicación en contexto. Esta visión no coincide con cómo se construye discursivamente la idea de maestro en los documentos que pertenecen al Programa Nacional de Bilingüismo, cuyo foco ha sido principalmente capacitación docente en inglés y estrategias metodológicas para grupos específicos de docentes, como se describió anteriormente. La Resolución especifica que los futuros maestros deben desarrollar un conjunto de competencias agrupadas en cuatro componentes articulados: 1) componente de fundamentos generales; 2) componente de saberes

específicos y disciplinares; 3) componente de pedagogía y ciencias de la educación, y 4) componente de didáctica de las disciplinas (MEN, 2016b, p. 5).

Cada uno de estos componentes se describe con más detalle, como se puede observar en la Tabla 17:

Tabla 17

Competencias del Educador según la Resolución 02041

(1) Componente de fundamentos generales	a) Competencias comunicativas en español, manejo de lectura, escritura y argumentación b) Competencias matemáticas y de razonamiento cuantitativo c) Competencias científicas d) Competencias ciudadanas e) Competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y f) Competencias comunicativas en inglés
(2) Componente de saberes específicos y disciplinares	a) Apropiar la trayectoria histórica y los fundamentos epistemológicos del campo disciplinar y/o de los saberes específicos que estructuran el programa de formación. b) Dominar los referentes y formas de investigar del campo disciplinar o profesional. c) Desarrollar actitudes y disposiciones frente al trabajo académico y la formación permanente.
(3) Componente de pedagogía y ciencias de la educación	a) El dominio de las tradiciones y tendencias pedagógicas y didácticas; b) La comprensión del contexto y de las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes; c) El conocimiento de las diferentes maneras de valorar, conocer y aprender de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, de manera que luego puedan incorporar esto a las diversas características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes; d) La importancia del desarrollo humano y cultural de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas educativas; e) La comprensión y valoración de la importancia de los procesos propios de desarrollo profesional y la búsqueda del mejoramiento continuo; f) La vinculación de las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural. g) La competencia para evaluar, la cual involucra las capacidades de comprender, reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y plantear acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo.
(4) Componente de didáctica de las disciplinas	a) Saber cuáles son las mejores prácticas pedagógicas y didácticas para enseñar contenidos específicos de la disciplina que enseña; b) Investigar, interrogar y apropiar el contexto educativo, pedagógico y didáctico propio del campo o las áreas de su disciplina; c) Comprender, desde distintos marcos pedagógicos y curriculares, el lugar que ocupa la enseñanza de la disciplina a su cargo; d) Tener capacidad para estructurar y representar contenidos académicos desde una perspectiva pedagógica y didáctica; e) Estar familiarizado con preconcepciones y dificultades que los estudiantes suelen tener frente a la apropiación de temas concretos disciplinares; f) Desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicos; g) Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual y actitudinal de los estudiantes en la disciplina que enseña; h) Incorporar con criterio pedagógico y didáctico el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a sus procesos educativos en su contexto sociocultural

Se puede notar en la Tabla 17 que las destrezas para un docente de inglés van más allá de la proficiencia en lengua extranjera y el conocimiento de los métodos para enseñarla, puesto que involucran muchos otros conocimientos. Cabe resaltar que los aspectos de lengua y metodología aparecen solo en los componentes de fundamentos generales y el de didáctica de las disciplinas. Según la Resolución, el futuro maestro debe ser proficiente en lengua materna, conocer las formas de investigar en la disciplina, comprender el contexto y las características específicas de los estudiantes, y utilizar distintas maneras de evaluarlos. Sería pertinente entonces que la formación de los maestros de inglés en servicio también incorporara una formación más amplia y menos técnica de la que se describe en las presentaciones del Programa Nacional de Bilingüismo. Como lo indica L. Maturana (2011), se requieren:

> Programas de desarrollo profesional docente en los cuales las maestras y maestros experimenten en sí mismos el crecimiento como sujetos en lo personal, profesional y político al involucrarse, de manera activa y responsable, en procesos que mejoran habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con el quehacer profesional. (pp. 86-87)

En contraste con esta visión técnica-instrumental del Programa Nacional de Bilingüismo, a continuación, se describen las competencias del docente que se plantean en el Proyecto COFE (*Colombian Framework for English* – Marco Colombiano para el Inglés). Como se mencionó anteriormente, este proyecto buscaba incentivar transformaciones en los programas de Licenciatura en Lenguas Extranjeras debido a las falencias identificadas en estos para la década de los 90. En el Documento de Discusión 2, el grupo de maestros hace una propuesta de formación que se divide en las mismas dos líneas del Programa Nacional de Bilingüismo, la primera denominada *English Language Development* (Desarrollo de Lengua Inglesa), y la segunda, *TESOL Methodology* o *Methodology and Teaching Practice* (Metodología para la Enseñanza de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas o Metodología y Práctica Docente). Si bien estas áreas coinciden con las de formación docente en la política lingüística, en el Proyecto COFE se abordan los componentes con mayor complejidad.

Pese a que en el componente de desarrollo lingüístico existen unas competencias por nivel (Principiante, Intermedio y Avanzado) y por habilidad (Escucha, Habla, Lectura y Escritura), para el propósito de este trabajo únicamente se mencionan los objetivos generales de este componente, que están divididos en tres áreas: objetivos de proficiencia lingüística, objetivos de conocimiento lingüístico y objetivos culturales y afectivos. Era interés de los investigadores que este el desarrollo lingüístico involucrara la toma de conciencia de los estudiantes no solo acerca de cómo aprendían la lengua sino de cómo se les enseñaba; también buscaban que los futuros docentes desarrollaran un sentido de responsabilidad profesional y de respeto por la cultura de la lengua meta (Cardona et al*.,* 1992).

En términos de proficiencia lingüística, se esperaba que los estudiantes desarrollaran la capacidad de comunicarse en inglés, aunque no al nivel de un hablante nativo, y que esta competencia lingüística se evidenciara en el dominio de las cuatro habilidades comunicativas. Los objetivos de conocimiento lingüístico se relacionaban con la comprensión de la lengua meta como sistema, es decir, el dominio de la sintaxis, la morfología y la fonología del inglés, de manera que los docentes pudieran contar con más herramientas para enseñar el idioma para autocorregirse y, así, comunicarse efectivamente. Finalmente, los objetivos culturales y afectivos estaban vinculados con la promoción de la comprensión y el respeto de las otras culturas, pero principalmente en las asociadas a la lengua meta:

> Creemos que, inherente al programa de formación, debe estar el objetivo de superar cualquier sentido de rechazo de la lengua extranjera y el fomento de actitudes positivas por parte de los aprendices en relación con las comunidades donde se habla la lengua extranjera, así como sus culturas y manifestaciones culturales. (Cardona *et al.,* 1992, p. 2)

Este objetivo parece estar permeado por una noción de la cultura meta como monolítica y, en cierto sentido, ‘aspiracional’, lo cual era un desarrollo normal en términos del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras para la época. Por este motivo, se menciona poco lo local, y se hace énfasis en el respeto por la cultura vinculada a la lengua que se está aprendiendo.

Los objetivos de este componente —*Metodología y Práctica Docente*— incluían el desarrollo de la conciencia profesional, el análisis y reflexión sobre las

teorías de enseñanza-aprendizaje, evaluación y uso de recursos; el fomento de la autonomía y las competencias investigativas; y la reflexión, experimentación y acción a partir de las experiencias en contextos educativos reales y en contextos simulados mediante sesiones de microenseñanza. Este componente también tenía por fin el desarrollo de actitudes positivas ante la profesión.

El logro de estos objetivos se operacionaliza en los siguientes contenidos: hábitos de estudio, factores contextuales, teorías de enseñanza-aprendizaje de lenguas, componentes del lenguaje como sistema, diseño de programas, enfoque por tareas, manejo de recursos, enseñanza e integración de habilidades lingüísticas, planeación de clase, exámenes y evaluación; desarrollo profesional y evaluación de programas; y finalmente, práctica docente.

Para cada uno de estos espacios académicos, los investigadores explican la justificación, los objetivos, el contenido específico, las posibles estructuras curriculares para organizar las asignaturas. Además, brindan ejemplos de actividades seleccionadas de libros de formación docente de origen británico probablemente por la influencia de la Universidad de Thames Valley, que estaba a cargo de la capacitación de los docentes-investigadores. Con base en los contenidos, se puede notar que a pesar de que el nombre de los dos componentes —*Desarrollo de Lengua* y *Metodología*— puede llevar a una interpretación básica de las destrezas esperadas, la idea de una formación integral de los futuros docentes se percibe en el componente metodológico.

La ejecución del Proyecto COFE tuvo un gran impacto en los programas de Licenciatura, ya que estos modificaron sus currículos, particularmente en el componente metodológico; crearon centros de recursos y empezaron a desarrollar proyectos de investigación (Rubiano, Frodden & Cardona, 2000). No obstante, la transformación de los programas de formación inicial de docentes se vio limitada por las estructuras rígidas de las universidades, la falta de conocimiento de los docentes en relación con procesos de investigación, y la falta de recursos y liderazgo administrativo (McNulty & Usma, 2005).

Con respecto a las competencias, el PEI de la Licenciatura seleccionada también ofrece una visión mucho más amplia de lo que es la formación, en primera instancia, por su fundamentación en Artes Liberales, que implica:

> (…) el desarrollo del pensamiento crítico, el fortalecimiento de habilidades intelectuales, de una actitud multicultural y abierta a las manifestaciones de sociedades distintas a la propia, el interés por lo estético, la capacidad de examinarse a sí mismo, de tomar posiciones frente a los eventos y el mundo global y cambiante, de hacer contribuciones creativas y críticas y de preocuparse por la solución de problemas educativos, culturales y sociales desde el propio ejercicio profesional (ÚNICA, 2013, p. 6).

> (…) la lectura crítica de la literatura; en la escritura efectiva; en la comunicación clara y efectiva; en el uso y la comprensión del método científico; en el uso y comprensión del razonamiento formal; en el uso y comprensión de la información e general; en el análisis creativo del arte en todas sus formas; en la exploración y comprensión del comportamiento humano, de las culturas históricas; en la comparación y contraste de las culturas contemporáneas, tal como puede lograrse desde la comparación de las diferentes lenguas (ÚNICA, 2013, p. 6).

Y en segunda, por el conjunto de competencias que se enuncian en el documento:

> La oferta pedagógica de ÚNICA está orientada al desarrollo de estas competencias en los estudiantes (Ver Perfil del Egresado), a saber:
> - Competencia Ética
> - Competencia Inter/Intra personal
> - Competencia Pedagógica
> - Competencia Cognitiva
> - Competencia Comunicativa
> - Competencia Intercultural
> - Competencia Investigativa
> - Competencia Tecnológica (ÚNICA, 2013, p. 17)

Como resultado del desarrollo de estas competencias, se espera que el egresado tome en cuenta todas las dimensiones del contexto que lo rodea, que sea un líder que reconoce la “multietnicidad y multiculturalidad” (ÚNICA, 2013, p. 23), que busque innovar en procesos educativos y que sea crítico de los paradigmas y las teorías. De la misma manera que en el Proyecto COFE, se espera que el egresado sea un profesional en todos sus actos y que sea riguroso intelectualmente. Este es un ejemplo de cómo en el PEI coexisten discursos rivales en relación con la formación de docentes de lenguas. Por un lado, el discurso de la competitividad,

la globalización y el desarrollo económico del país y, por el otro, la formación de docentes integrales, críticos, atentos al contexto, cuyas competencias trascienden lo lingüístico y metodológico.

La propuesta del proyecto COFE sirvió para suscitar cambios en las Licenciaturas que permitieron pensar en todas las dimensiones del egresado, lo que implicó el desarrollo de más competencias para su formación integral. En diálogo con los expertos, se observó que las habilidades que los programas buscan desarrollar en sus futuros maestros trascienden lo disciplinar, por ejemplo, aparte del desarrollo de la competencia investigativa, los formadores de la Universidad de la Amazonia y de la Universidad del Valle mencionan una competencia intercultural, el de la Universidad Surcolombiana expresa la necesidad de formación en valores, y el de la Universidad de Antioquía, el conocimiento de las políticas públicas, como lo señalan en los siguientes pasajes:

> Al mismo tiempo considero yo que detrás de la competencia comunicativa viene la competencia cultural y la competencia intercultural entonces pienso yo que eso es algo que debemos fomentar porque muchas veces nos enfocamos mucho en lo que es lo meramente cognitivo, lingüístico y nos olvidamos un poco de lo social, de lo humano. (Entrevista a **Experto 2 UdeAm**)

> Y cada vez se ve que es más necesario una formación en todos otros temas que son más desde una perspectiva crítica ehh desde la sociología, desde la pedagogía critica, desde el área de las políticas también, desde el área de, o sea, una visión más integral de lo que es ser un educador. (Entrevista a **Experto 3 UdeA**)

> Falta ese componente investigativo que es muy muy importante. Lo otro es el componente cultural que necesita un refinamiento hacia lo intercultural hacia lo cultural con C mayúscula que llaman ¿No? (Entrevista a **Experto 1 UdeV**).

> Y la última que sí creo que debe ser inherente a todos los campos de conocimiento que es la formación humanista ¿No? La formación en valores, o sea, el acompañamiento, ese acompañamiento en saberes, ese acompañamiento a la cognición que sencillamente tiene que ser la formación en valores, que exista esa sensibilidad ¿No? No solamente que a nuestros estudiantes y que a mencionan todos los profesionales se les infle el pecho, sino que sencillamente también ellos siempre sean sensibles a las necesidades de los estudiantes. (Entrevista a **Experto 4 USur**)

Los estudiantes del programa de Licenciatura en el que se realizó la intervención frecuentemente mencionan habilidades que podrían hacer parte de la competencia intercultural e incluso formación en valores, en contraste con la proficiencia lingüística y al desempeño metodológico, a los que solo se refieren una vez. Los participantes enfatizan el conocimiento del contexto en el que se va a enseñar, vocación de servicio, paciencia y flexibilidad, iniciativa y creatividad, y facilidad para establecer comunicación con los estudiantes.

En el grupo de discusión 5, uno de los participantes expresa que el maestro debe conocer historia, ya que esta "(...) implica los problemas, la política, la economía (…) eeh (…) en el caso de la lengua, todo eso" (**S3 – Grupo de discusión PySL5**). En esto el estudiante coincide con el experto de la Universidad de Antioquia, que considera que los maestros de idiomas en formación deben conocer la influencia del contexto sociopolítico en la enseñanza de la lengua extranjera.

Como se pudo observar después de este recorrido, dentro de los mismos documentos que dan cuenta de las iniciativas que conforman la política lingüística, existen contradicciones en relación con la formación. Para los docentes en formación, a partir de la Resolución 02041, se promueve la idea de una formación integral, pero para los maestros en servicio dentro del Proyecto Nacional de Bilingüismo, se impulsa el entrenamiento —vertical y desde una perspectiva deficitaria— como equivalente de la formación.

Se podría decir entonces que cuando los egresados ingresen al ámbito laboral, se van a ver expuestos a iniciativas de formación que son contradictorias con las maneras de desarrollarse profesionalmente que experimentaron en los programas de Licenciatura. En esta investigación se busca mantener y promover el patrón de formación integral que caracteriza a las Licenciaturas desde la propuesta del Proyecto COFE y que la Resoluciones 02041 y 18583 fomentan actualmente. De esta manera, surge el siguiente criterio que busca establecer sinergias entre este tipo de formación y la interculturalidad crítica como posible fundamentación de las Licenciaturas.

Criterio 5: un programa de formación inicial de docentes de lengua extranjera está fundamentado en la interdisciplinariedad como opción decolonizadora. Un programa de formación inicial de maestros de lenguas extranjeras concibe al profesor como un educador profesional integral, por este mismo motivo, los conocimientos y las destrezas que debería desarrollar provienen de distintas disciplinas y contextos. Castro-Gómez (2007) considera que la universidad reproduce un modelo dominante de ciencia basado en los límites disciplinarios y, que para comenzar a decolonizar la universidad, se hace necesario recurrir a la transdisciplinariedad. Esta cuestiona las divisiones disciplinares, puesto que sus intervenciones son limitadas y tratan de simplificar la comprensión del mundo. Por otra parte, sugiere apelar al transculturalismo con el objeto de establecer un diálogo de saberes, en el que se puedan enlazar diferentes maneras de producir y comunicar conocimiento y relacionarse con otros sujetos que conocen.

En el campo de la formación de maestros de lenguas extranjeras, Train (2012) afirma que un humanismo transcultural reconoce que los componentes de la educación en lenguas extranjeras hacen parte de 'redes ecológicas más grandes'. Es decir, estos se encuentran inmersos en sistemas más complejos compuestos por entidades institucionales, pedagógicas, y académicas, por tanto, no se pueden reducir a un conjunto separado de cursos y programas. Este descentramiento de las disciplinas y de las culturas permite que los docentes en formación cuenten con los recursos para comenzar a entender la complejidad de su labor, primero, como educadores y, segundo, como profesores de lenguas extranjeras. En este sentido, Mignolo (en entrevista con Argüello, 2013), nos indica:

> La cuestión no es darles [a los estudiantes] conocimiento sino darles los instrumentos para que ellos entiendan cómo es, cómo se maneja la [matriz colonial del poder] […]. Nuestra tarea es ofrecerles los instrumentos, no lo que tienen que pensar, sino los instrumentos para que ellos piensen (…) para que ellos articulen lo que ya saben; lo saben por intuición, pero no tienen el discurso (…) tenés [*sic*] que darles los instrumentos para que ellos puedan enfrentarse con la sociedad que los oprime: los instrumentos de conocimiento con los que ellos puedan argumentar. (Argüello, 2016, p. 131)

Por su parte, Walsh (2007) propone con el fin de decolonizar el saber, reconocer que la producción de conocimiento puede suceder en espacios distintos

a la academia e interrogar los conceptos de racionalidad que regulan lo que se considera ‘conocimiento experto’. Para la pedagogía de lenguas extranjeras, Phipps y Levine (2012) deconstruyen el concepto de competencia y lo contrastan con la ‘capacidad creativa’ para trabajar con otros y ‘lenguajear’ con ellos (Maturana, 1988), con el propósito de permitir que un nuevo lenguaje crezca tanto dentro como fuera del aula. Sin embargo, para lograr esto, Phipps y Levine (2012) señalan que es necesario superar conflictos, emplear el pensamiento crítico, reflexionar acerca del contexto y sus condiciones particulares, y asumir que el aprendizaje no es finito y que puede tomar toda la vida.

Kincheloe (2003) indica que dentro de una ontología crítica es importante ayudar a que el maestro desarrolle un conocimiento integrado, que implica no solo la construcción de su epistemología personal a partir de la experiencia sino también a través de los procesos formales de la investigación. Por tanto, es primordial educar a los futuros docentes para que estén en capacidad de construir un conocimiento ontológico, en el cual se reconozcan a sí mismos como aprendices y profesionales. Este conocimiento ayuda a los maestros en formación a conceptualizar sus necesidades, lugares y maneras de aprender y a identificar cómo estos factores contribuyen a la construcción de una persona docente (*teacher persona*) (Kincheloe, 2004). Esto conlleva a que el futuro maestro no se piense como un instructor, sino como un intelectual y un profesional que, por medio de la reflexión y la investigación, puede generar conocimiento pertinente para sus entornos de influencia.

Un programa de Licenciatura fundamentado en la interculturalidad crítica busca desarrollar en sus estudiantes las destrezas que les permitan analizar los contextos para comprender la enseñanza de lenguas extranjeras en su complejidad y formular prácticas adecuadas. La implementación de un enfoque crítico de la formación inicial tiene por fin superar la instrumentalización del conocimiento para así, dejar de ser simplemente un consumidor acrítico de las ‘últimas tendencias pedagógicas’, originadas en los países del Centro, para convertirse en productor de conocimiento.

La decolonización del saber, las ciencias sociales y la universidad es compleja, puesto que involucra cambios en la organización de las instituciones y su

burocracia académica que crea fronteras entre programas y facultades (Castro-Gómez, 2007). No obstante, se puede dar un primer paso mediante la transversalización del currículo; en este sentido, el experto de la Universidad del Valle sugiere emplear temas de otras áreas para vincular el inglés:

> Por decir algo, si usted hace clubes de inglés, o si retoma temas de inglés en otras áreas, pero entonces los otros profes tendrían que saber (…) inglés. El de inglés podría retomar temas de otras áreas y no solo trabajar la lengua por la lengua misma, la gramática, temas. La lengua es para hablar de todo. (…) Transversalización. Hay que trabajar mucho. Entonces esos cambios necesitan que los directivos estén allí en la jugada, pero también los padres de familia y los estudiantes. (Entrevista a **Experto 1 UdeV**).

Esta decolonización de la academia se puede ejecutar a través del trabajo conjunto entre programas y facultades, en el cual se "promuev[a] la interdependencia de conocimientos 'científicos' y 'no-científicos', ´rentables' e 'improductivos'" (Argüello, 2016, p. 130). Este trabajo se sustenta en la comprensión de que las disciplinas ofrecen visiones parciales de los fenómenos y que es imposible entender al ser humano en su totalidad.

Al comprender que la realidad social y educativa es compleja, se hace necesario admitir que el conocimiento pedagógico es interdisciplinar y que sus distintas bases teóricas ayudan a la resolución de problemas educativos, puesto que estos se analizan desde distintos ángulos cuya integración favorece una visión más completa de los fenómenos. Aunque la interdisciplinariedad ha contado con desarrollos en lo teórico que hacen parte de las aspiraciones de los currículos y las metodologías, su implementación en la práctica pedagógica ha sido escasa, en gran parte, debido a las dificultades de colaboración entre maestros.

En consecuencia, una de las tareas de los programas de formación inicial es re-estructurar los programas de manera que se involucre a los futuros maestros en una exploración interdisciplinar para que surjan nuevos modelos de colaboración. De esta forma, se les prepara para abordar la naturaleza cambiante de la educación mediante su trabajo con los otros con el fin de formular conclusiones a problemas de su interés; además, la incertidumbre que genera la búsqueda de soluciones a

problemas reales ayuda a los maestros en formación construir sus epistemologías personales y a verse como sujetos con poder de decisión.

Sexta tensión discursiva: énfasis en el conocimiento práctico vs. integración teoría y práctica. La última tensión discursiva hallada en los datos da cuenta de la relación entre teoría y práctica, así como de la prioridad que se le da a alguna de ellas. Desde la década de los 90 hasta el momento actual, existe una preocupación por una supuesta falta de experiencia práctica de los futuros docentes, entre otros aspectos; esta se evidencia en los documentos del Proyecto COFE y de la Resolución 02041.

La Resolución 02041 es el resultado de la inquietud por las siguientes cuestiones en los Programas de Licenciatura: claridad en el perfil del egresado con base en una empleabilidad que dé respuesta a las necesidades del mercado laboral; una supuesta falta de horas de práctica docente, por lo cual se obliga a los programas a incluir un mínimo de 50 créditos de práctica *in situ*. No obstante, esta decisión fue derogada por la Resolución 18583, después de las críticas de las Facultades de Educación, puesto que la aplicación de esta norma iba en contravía de la autonomía universitaria. Este incremento en los créditos de práctica implicaba sacrificar otros espacios académicos igualmente importantes e iniciar las prácticas en aula desde aproximadamente tercer semestre. Esto se puede observar en el siguiente pasaje de la entrevista con el experto de la Universidad Surcolombiana:

> En esta respuesta que le estamos dando nosotros a la licenciatura a través de los profesores y los estudiantes con la imposición, en cierta manera, normativa que nos está dando el Ministerio a través del 1753 que es el Plan Nacional de Desarrollo ¿Sí? Eh, donde nos dice que la Licenciatura (…) tiene que cumplir con unos requisitos de acreditación y luego nos manda el decreto 2450, luego viene la Resolución 02041 y entonces ellos nos mandan a decir todo lo que tenemos que hacer. O sea, ellos siempre nos dicen vamos a respetar la autonomía universitaria, pero háganlo de esta manera. (Entrevista a **Experto 4 USur**)

Otra reforma que fue derogada se relaciona con los programas virtuales. En la Resolución 02041, los programas de Licenciatura no podían ser totalmente virtuales, sino de modalidad mixta (*blended*) debido a la gran importancia que se le

otorgaba a la práctica docente. Sin embargo, la Resolución 18583 ofrece una descripción más detallada de los requisitos para los programas en modalidad a distancia, probablemente como resultado de las críticas que hicieron las universidades que ofrecían Licenciaturas de esta índole que son las que, por lo general, buscan dar respuesta a la necesidad de formación de maestros en las regiones.

En términos de nivel de proficiencia lingüística, y en concordancia con la política lingüística nacional, según la Resolución 02041, los maestros deben demostrar un nivel B1 o superior según el MCER y si van a ser maestros de lenguas extranjeras, su nivel debe ser C1. Por otra parte, en relación con las características académicas de los maestros formadores en las Licenciaturas, la Resolución 02041 indica que:

> (…) los docentes de los programas de Licenciatura serán profesionales universitarios y mínimo el 25% de ellos debe tener estudios posgraduales de maestría o doctorado. Así mismo, todo el personal docente deberá contar con experiencia en investigación y producción académica, y con manejo de una segunda lengua; y, deberá contar con profesores involucrados en la relación del programa con el sector externo. La institución de educación superior debe certificar que mínimo el 30% de sus docentes de tiempo completo, con los que contará el programa de Licenciatura, tienen experiencia de aula en los niveles de educación inicial, preescolar, básica o media. (MEN, 2016, p. 8)

En cuanto a los recursos con los que deben contar los programas de Licenciatura, se enumeran bibliografía nacional e internacional, suscripción a revistas indexadas y acceso a tecnologías de la información y la comunicación. No sobra decir que algunos de los programas —incluyendo en el que se llevó a cabo esta investigación— ya habían hecho un proceso previo con el Ministerio dentro del marco del Programa de Fortalecimiento a Licenciaturas entre los años 2011 a 2014, en el cual se evaluaron los aspectos descritos anteriormente: perfil de egreso, misión, visión, proficiencia lingüística, empleabilidad, entre muchos otros. Finalmente, la Resolución 02041 también regulaba la denominación de los programas de Licenciatura, por una supuesta ambigüedad en la naturaleza de la formación, generalista o especialista, y en la formación específica de cada una de

las carreras. En consecuencia, se definen las posibles denominaciones de los programas con base en “las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento” (MEN, 2016b, p. 3).

De manera similar, el Proyecto COFE en la década del 90 realizó una propuesta de reforma a Licenciaturas compuesta por dos líneas: *Desarrollo Lingüístico* y *Metodología y Práctica Docente.* Esta segunda línea en la propuesta de formación tenía como objetivo general preparar docentes profesionales en enseñanza de inglés como lengua extranjera, es decir, capacitar a los estudiantes no solo para ejecutar la parte práctica de la profesión sino informarlos y hacerles tomar conciencia de los principios teóricos que fundamentan la enseñanza y el aprendizaje (Cardona *et al*., 1992). Los investigadores que hacían parte del proyecto recomendaron que para una implementación exitosa de las modificaciones que sugerían para los programas de Licenciatura, se incrementara el número de horas del componente metodológico a 380 divididas en 6 cursos, 2 de los cuales fueran de Práctica Docente. Lo anterior con el fin de que los estudiantes adquirieran conocimiento empírico desde los primeros cursos de este componente. Además, los investigadores sugirieron que los docentes formadores que orientaran los cursos del componente metodológico fueran profesores de inglés expertos en metodología para la enseñanza del inglés.

Tanto el Proyecto COFE como la Resolución 02041 muestran una preocupación por el desarrollo del conocimiento empírico del estudiante, es decir, aquel que se obtiene de la práctica de la profesión *in situ* y mediante la exposición a situaciones prácticas desde las primeras instancias del recorrido formativo en la Licenciatura. Por este motivo, en el Proyecto COFE se recomendó incrementar las horas del componente metodológico e incluir dos cursos de Práctica Docente para llevar a cabo actividades de microenseñanza y enseñanza por pares como parte del mismo. Frente a esta manera de abordar las prácticas, la experta de la Universidad de la Amazonia expresa:

> Aquí los muchachos empiezan de una vez, por ejemplo, ellos ven didácticas y práctica uno, por ejemplo, en colegio público en primaria al mismo tiempo, entonces, eso ha generado una serie de inconvenientes con los muchachos. Confusión. Ellos todavía no tienen claro qué es un método, qué es una

> técnica, qué es una estrategia. Tienen muchos inconvenientes todavía porque no tienen esa preparación todavía entonces como que uno los tira digamos ahí al campo y ellos se sienten muy abrumados a veces (Entrevista a **Experto 2 UdeAm**).

En contraste, el experto de la Universidad del Valle considera que la investigación que se hace en las universidades no llega a los colegios porque los maestros de universidad y los investigadores hacen un énfasis excesivo en lo teórico y los profesores en servicio se enfocan en adquirir destrezas prácticas. Así lo enuncia el formador de esta universidad en el siguiente pasaje de la entrevista:

> hago la crítica de que tal vez somos muy lineales y que deberíamos integrar mucho más desde el principio porque es que a los *teachers*, a los profes en los colegios les interesa lo que es lo práctico y nosotros somos muy teóricos. (Entrevista a **Experto 1 UdeV**).

En relación con esta tensión discursiva, se considera que los programas de formación deben propender hacia una relación sinérgica entre teoría y práctica basada en la noción de praxis propuesta por Paulo Freire. En dicha propuesta, la teoría se integra en la práctica y la práctica en la teoría, y estas son mediadas por la reflexión. Para este autor, la teoría sin experiencia es vacía y la experiencia sin teoría es ciega; es con base en esta premisa que se formula el último criterio para la formación inicial de docentes a partir de la interculturalidad crítica.

Criterio 6: Los programas de formación inicial de profesores de lenguas extranjeras se fundamentan en una praxis crítica. Era propósito de esta indagación doctoral explorar maneras en las que la interculturalidad crítica se pudiera poner en práctica en un programa de formación inicial de docentes. A esta intención subyace el concepto de praxis, que según Monchinski (2008) involucra la teorización de la práctica y la práctica de la teoría; por este motivo, se hicieron las adaptaciones que se explicaron previamente en la sección de intervención pedagógica. La praxis también implica pensar acerca de qué acciones se van a realizar antes de implementarlas y por qué motivos y, posteriormente, reflexionar acerca de lo que se hizo, cómo se hizo y sus resultados.

Para este trabajo, la pedagogía crítica sirvió de medio para poner la postura teórica de la interculturalidad crítica en práctica, ya que permite cambiar las dinámicas de poder entre maestro y estudiante, al emplear las experiencias y emociones de este como una mediación para el aprendizaje. Esta incorporación de las vivencias de los estudiantes en la pedagogía hace eco de lo que afirma Walsh (2005) en cuanto a 'interculturalizar críticamente', lo cual supone poner en diálogo distintas formas de pensar y conocer, pero no solamente a nivel teórico, sino dentro de los contextos vividos por los sujetos.

Pese a que en este trabajo se realizó una apuesta por una aplicación práctica de la interculturalidad crítica, se hizo evidente que aún hay trabajo por hacer en este ámbito; como lo menciona Arroyo (2016), "la tarea de descolonización sigue pendiente en nuestras prácticas investigativas, educativas, políticas y vitales" (p. 50). La intervención en este trabajo se fundamentó en elementos de las pedagogías transgresoras, en la pedagogía de la pregunta y en la enseñanza contrahegemónica. Estas pedagogías se convirtieron en adaptaciones a los programas de clase, a los contenidos y materiales seleccionados, el uso de periódicos y películas para fomentar la literacidad crítica y la implementación de sesiones de microenseñanza con un componente reflexivo. No sobra decir que faltan explorar más maneras que involucren una participación más activa de los estudiantes, por ejemplo, en la creación de contra-narrativas, en un uso menos instrumental y más político de las herramientas tecnológicas y, particularmente, en este trabajo, en otras maneras de contextualizar desde lo local. En relación con este tipo de actividades, dice Mignolo, en entrevista con Argüello (2013):

> *El objetivo de la educación decolonial: decolonizar el conocimiento y decolonizar el ser (…)*. En la base del análisis de la colonialidad, el objetivo es que *el estudiante se dé cuenta dónde está y se decolonice descolonizando los conocimientos;* y descolonizando los conocimientos, quiere decir que ya no cree en lo que le dice la televisión colombiana, los diarios y el discurso del presidente, sino que está constantemente *analizando en esos discursos qué oculta la retórica de la modernidad (…)*. (Argüello, 2016, p. 114).

Las estrategias implementadas en la intervención pedagógica tenían por fin pensar otras formas de relacionarse en el ámbito educativo, diferentes al

autoritarismo y la verticalidad a la que la mayoría de los estudiantes habían estado expuestos en sus espacios educativos anteriores, así como al aprendizaje descontextualizado de la lengua extranjera. Los estudiantes del programa de Licenciatura en los grupos de discusión parecen apreciar la praxis presente en las actividades incorporadas:

> A mí me pareció muy importante porque todo lo que vimos lo de la teoría lo podíamos aplicar cuando se realizaban *microteaching* como controlar un grupo o, por ejemplo, de qué tamaño podía ser cada grupo por qué bueno sí todo eso, la interacción entre estudiantes (…) (**S2 – Grupo de discusión PySL2**).

> S1: Entonces me pareció muy interesante el hecho que [*sic*] se vivió como una clase de verdad. O sea, nunca va a faltar en el salón de clase, y lo debemos tener muy presente, el estudiante que no quiere hacer nada, el que distrae al compañero hablando, el grosero. O sea, esas cosas nos transmiten o nos llevan a la vida real, a enfrentar los problemas de la vida real (…) (**S1 – Grupo de discusión PySL1**).

> Bueno, esta actividad fue muy interesante. No fue como… No fue la más enriquecedora porque pues creo que la parte más enriquecedora fue la teoría porque sin ella no hubiésemos hecho un *microteaching* (…) (**S4 – Grupo de discusión PySL2**).

Incluso una de las participantes que ya contaba con experiencia práctica enseñando a niños mencionó que después de estas actividades, había empezado a reflexionar:

> (…) yo antes había enseñado a niños, pero, pues, no había sido como tan rigurosa como uno lo hace con los, con los *microteachings* formales en clase. Entonces ahí es donde yo caí en cuenta [sic] como '¡Uy, sí! Mire que cuando yo estaba enseñándole a este niño yo no hice esto, ni tampoco hice esto'. Y uno ya aprende a (…) ser más consciente que [sic] uno tiene que preparar clase (…) (**S3 – Grupo de discusión PySL5**).

Acerca de la literacidad crítica de medios con base en las películas, los participantes manifestaron que:

> El uso de las películas porque, pues, uno no solo con la teoría entiende todo, sino que también es necesario tener ejemplos de ello. Entonces la temática con las películas es chévere y es también darnos cuenta que [*sic*] no solo las

> películas sirven para reírse, para, para tener ahí el tiempo perdido sino también para aprender algo sobre ello (**S3 – Grupo de discusión LCI2**).
>
> Yo no sé, o sea, yo pienso que deberían como mostrarnos esas películas, ¿no? Porque casi no, de hecho, pues las películas que el profe mostraba como que uno decía: "Ve, ¿cuándo salió eso?, ¿sí?" Y son películas que a uno lo informan y, y como que le muestran la realidad que viven también en muchos países. (**S4 – Grupo de discusión LCI3**).

En lo que concierne a las transformaciones percibidas en los participantes del grupo de *Lenguaje, cultura e identidad*, después de la implementación de estas estrategias, se encuentran: una toma de consciencia acerca de cómo el lenguaje puede funcionar como un mecanismo discriminatorio, y también de la necesidad de poner en práctica su pensamiento crítico, por ejemplo:

> (…) en el caso específico de cuando hablaba uno de racismo, uno decía como "el racismo es malo, no lo practiquemos" (entonación de lección) (Risas) Todos somos iguales, todos tenemos los mismos derechos, uno dice eso, pero por decir cuando uno hace comentarios como "trabaje como negro y gane como blanco", eso, eso tiene una connotación (…) (**S2 – Grupo de discusión LCI1**).
>
> Los temas, los temas que me contribuyeron, que nos dio el profesor me contribuyó como a pensar más hacia eh la información que nos brindan los medios de comunicación (…) (**S1 – Grupo de discusión LCI1**).

Las transformaciones en los estudiantes del espacio académico de *Pedagogía y segunda lengua* se pueden interpretar como el comienzo de una epistemología personal, que se consolidará más adelante en el momento de cursar la práctica docente. Lo anterior se observa en los siguientes pasajes:

> En realidad, fue una actividad muy enriquecedora debido a que pudimos poner en práctica todos los conocimientos y además de ello (…) empezamos a enfrentarnos frente a una clase, frente a estudiantes y frente a nosotros mismos. Empezamos a dejar algunos miedos y empezamos (…) como a… construir nuestras propias herramientas para nuestras futuras clases. (**S5 – Grupo de discusión PySL2**
>
> En caso de los videos, de los videos que nos mostraba el profesor, creo que fue como la primera impresión que nos llevamos ¿sí?, la primera como (…) la visión de (…) qué pasa cuando el profesor está haciendo y seguirlo como ejemplo ¿sí?, como imitarlo. Entonces empieza, también imitarlo, pero

> también ver qué es lo que está fallando y cómo nosotros lo podemos mejorar en caso tal de que nosotros vamos a enseñar. (**S5 – Grupo de discusión PySL1**)

> Yo creo que lo que más me gustó también es (…) de ver los distintos métodos de enseñanza es que como que uno se puede plantear su propia perspectiva como maestro, pues a lo que quiere hacer en un futuro. (**S1 – Grupo de discusión PySL3**)

En conclusión, dentro del marco de esta investigación, se considera importante el desarrollo del conocimiento empírico en los futuros docentes, pero este no se puede sobrevalorar en comparación con los otros conocimientos que componen la meta-epistemología de la formación. Esta meta-epistemología, que se busca promover mediante la interculturalidad crítica, agrupa un conjunto de conocimientos que, además del empírico, incluyen el normativo, el crítico, el ontológico y el reflexivo-sintético. La formación inicial orientada por esta epistemología crítica conlleva a superar la racionalidad instrumental enfocada solo en la técnica y la noción de la práctica desde una perspectiva utilitarista. En contraste, el objetivo es el desarrollo de profesionales integrales con destrezas que les permitan enfrentarse a la complejidad de la educación en su totalidad y no solo a la instrucción en inglés o cualquier otra lengua extranjera.

CRITERIOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS
INTERCULTURALIDAD CRÍTICA
PROFESIONALES EN PEDAGOGÍA DE LENGUAS EXTRANJERAS
Existen múltiples formas de ser profesor de lengua extranjera. Según los contextos y las experiencias se llega a la construcción de una persona docente.
PROFESORES EDUCADOS PLURILINGÜES
Son competentes para enseñar todos los aspectos de la lengua y se enfocan en la inteligibilidad más que en el acento.
DESARROLLO CONTINUO
Buscan visibilizar la complejidad la pedagogía de lenguas, colectivizarse y movilizarse.
LENGUA = MEDIO PARA RECONOCER LO DIVERSO
Una mejor comprensión del Otro, el diferente o inaccesible, al romper las barreras lingüísticas y permitir la inclusión con base en la sensibilidad cultural.
INTERDISCIPLINARIEDAD
La educación en lenguas extranjeras hace parte de sistemas más complejos compuestos por entidades institucionales, pedagógicas, y académicas.
PRAXIS CRÍTICA
Teorización de la práctica y la práctica de la teoría
REFLECTION
THEORY
PRAXIS
ACTION

6. Conclusiones

Esta indagación doctoral tenía como propósito general construir criterios para la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras con base en la interculturalidad crítica como desarrollo teórico del giro decolonial. Para lograr este gran propósito, se formularon tres objetivos específicos, el primero, identificar y analizar las distintas tensiones discursivas que existen en relación con la formación de docentes; segundo, explorar maneras de implementar la propuesta teórica de la interculturalidad crítica en el campo educativo; y tercero, evidenciar si existen posibles transformaciones en los participantes después de implementar principios de la interculturalidad crítica en un programa de formación inicial. Esta sección busca dar cuenta de los aportes que el presente estudio realiza, primero, con respecto al giro decolonial, y dentro de este, a la propuesta de interculturalidad crítica; segundo, en cuanto a la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras; y tercero, en términos de la propuesta de diseño metodológico.

6.1. Aportes al Giro Decolonial

Es de resaltar que los mecanismos que sostienen la colonialidad son bastante amplios y diversos, por tanto, existen varios autores latinoamericanos y caribeños que se han ocupado de problematizar sus distintas dimensiones: la del ser, la del saber y la del poder. No obstante, son escasas las aproximaciones que se han realizado desde los autores fundacionales del giro decolonial al inglés como lengua extranjera y a su enseñanza en América Latina.

Las contribuciones de Castro-Gómez (1996, 2007) se ocupan principalmente de la colonialidad del saber y, en consecuencia, aboga por una decolonización de las ciencias sociales desde una ruptura epistémica que subvierta las divisiones disciplinarias y que permita el reconocimiento de saberes externos a la academia. La obra de Fals-Borda (1970, 1971, 2015) es supremamente amplia, pero su producción se relaciona con los problemas agrarios y del campesinado, así como de la colonialidad en los procesos investigativos y el desarrollo de una ciencia propia. El pensamiento de Dussel (2000), por su parte, aborda la temática de la modernidad y la transmodernidad para la región, así como la filosofía de la liberación

latinoamericana (1994). Finalmente, los autores que, de cierta forma tratan el problema de las lenguas son Quijano (2000) y Walsh (2005); sin embargo, sus apreciaciones son tangenciales y se vinculan con las lenguas indígenas y afro, y no con el papel del inglés como lengua extranjera en el contexto latinoamericano, en el colombiano en particular. Así mismo, A. Escobar (1999) y Mignolo (1995) explican que el lenguaje como discurso contribuye a la división internacional del trabajo dentro de una economía capitalista.

Como se pudo observar en el capítulo dos, la fundamentación teórica se realizó con base en Restrepo y Rojas (2010), autores colombianos pertenecientes al proyecto de Modernidad/Colonialidad, y en Walsh (2007), autora argentina cuyo aporte al giro ha sido la propuesta de interculturalidad crítica como proyecto ético, epistémico y político decolonizador. Además, Mignolo (2003, 2010), autor argentino, permitió entender cuáles son las nuevas formas de dominación en un sistema capitalista y la necesidad de establecer una gramática de la decolonialidad; Maldonado-Torres (2010) y Grosfoguel (2006, 2008) de Puerto Rico contribuyeron a la comprensión de la colonialidad del ser y el concepto de pluriversalidad que se menciona en uno de los criterios para la formación inicial de docentes.

Restrepo y Rojas (2010) describen ciertas tergiversaciones que se hacen acerca de la inflexión decolonial, una de esta es:

> Otro aspecto sobre el que se presentan múltiples malentendidos, sobre todo por parte de quienes se acercan por vez primera a la inflexión decolonial, es asumir que lo que está en juego es una defensa irrestricta de las políticas de la identidad. (p. 192)

> La identidad en la política, al contrario, tiene que ver más con la identificación con un proyecto político que reconoce la situacionalidad del conocimiento y de la política, que reconoce la operación de la corpo-política y la geo-política, pero sin un cerramiento esencialista. (p. 194)

En relación con el posicionamiento del investigador en este trabajo, y como se indicó en el capítulo 4, se rechaza todo tipo de esencialismo porque iría en contra de lo que representa la interculturalidad crítica. Por tanto, en cuanto a lo geopolítico, se reconocen la diversidad de identidades que existen en Latinoamérica y el Caribe como lo indica Leff (Rivera-Cusicanqui, Domingues, Escobar, & Leff, 2016) y las

maneras como estas han sido configuradas por recorridos históricos tanto similares como diversos. En términos de lo corpo-político, se toma en cuenta cómo los procesos de racialización, por ejemplo, influyen en la construcción de identidades. Se considera necesario reiterar, como se indicó en la sección de planteamiento del problema y en la de intervención pedagógica, que el propósito de este trabajo no es contribuir al establecimiento de un nuevo paradigma basado en una identidad latinoamericana hiperreal aislacionista en contraposición con todo lo moderno y europeo, pues sería un nuevo fundamentalismo, como lo indican Grosfoguel (2007) y Mignolo (2009). La inflexión decolonial tiene como propósito, entonces, problematizar la colonialidad con base en las narrativas que celebran lo moderno y eurocéntrico como lo mejor.

Esta indagación doctoral tenía por fin explorar maneras de implementar la propuesta teórica de la interculturalidad crítica en el campo educativo. Si bien existen propuestas de pedagogías decoloniales en función de este objetivo, sus desarrollos son ampliamente teóricos, como se observa en las dos ediciones de Pedagogías Decoloniales de Walsh (2013, 2017); y su aplicación práctica, debido a su origen, se centra en la recuperación de los saberes de comunidades indígenas y afrodescendientes. Traer este conocimiento al contexto colonizado (moderno, académico, urbano) para articularlo con conocimientos hegemónicos no siempre es tan fácil, por consiguiente, una primera contribución de este estudio es una apuesta de implementación práctica en espacios académicos de formación universitaria.

Rivera-Cusicanqui (2016) ha sido muy crítica del giro decolonial en cuanto a su lenguaje críptico lleno de neologismos y a la ausencia de una praxis decolonial. Del mismo modo, A. Escobar (2003) indica que se requieren estudios anclados en lo empírico con diseños etnográficos o historiográficos; también señala que “la hermenéutica textual y la elucubración filosófica han imperado, permitiendo la circulación de formulaciones teoréticas (…) sin mayor anclaje empírico (…)” (p. 71). Es así como la contribución de este trabajo radica en una aproximación etnográfica práctica a la construcción de conocimiento conjunto con los estudiantes fundamentada en los postulados de la inflexión decolonial desde la interculturalidad critica mediante una implementación pedagógica.

Walsh (2007) define la interculturalidad crítica como un proyecto ético y político que apunta a de-colonizar nuestras sociedades en tres dimensiones: el ser, el saber y el poder, es decir, cuestionar y actuar sobre la subordinación de los saberes y seres 'otros'. La autora también sostiene que la interculturalidad crítica está por construir (2009). Este intento de decolonizar mediante la interculturalidad crítica como una forma de diálogo de saberes se realizó en las clases de *Lenguaje, cultura e identidad* y de *Comunicación intercultural* como un reconocimiento de los discursos que subalternizan las identidades no hegemónicas, así como sus implicaciones en la vida cotidiana en el contexto educativo, en otras palabras, una decolonización del ser. Por otra parte, en el espacio académico de *Pedagogía y segunda lengua* se apostó por una decolonización del saber a través del cuestionamiento de los métodos, del poder mediante el análisis de las políticas educativas y del ser al interrogar la preferencia por los hablantes nativos y la racialización que esto implica.

Es relevante aclarar en cuanto a este tema que, dentro de la postura decolonial en esta indagación, la raza se comprende como un elemento que subyace a la visión colonial de la política bilingüe en el país y que determina roles en el marco de una geopolítica del trabajo, como lo indica Quijano (2000). No obstante, se considera, en conjunto con Restrepo y Rojas (2010), que la raza no es la única modalidad de diferenciación y jerarquización, y que una crítica válida a algunos teóricos del giro decolonial tiene que ver con la ausencia en el análisis de la marginalidad que conllevan el género y la sexualidad (Lugones, 2008) y la clase social (Quijano, 1999), por una ruptura definitiva con el marxismo.

6.2. Aportes a la Formación Inicial de Docentes de Lenguas Extranjeras

Referente a la formación docente, en este estudio se aboga por una visión sociocultural de 'aprender a enseñar', es decir, que el maestro en formación aprende al estar inmerso en un contexto en el que enseñar es la actividad principal y en la que cuenta con mentores que lo guían en el proceso dentro de una comunidad de aprendizaje. Las actividades que se realizan dentro de esta comunidad se convierten en un proceso de construcción de sentido acerca de cómo pensar y actuar como profesor (Freeman, 2016). Por esto, se busca desplazar esta formación

inicial de una visión instrumental a una reflexiva que tome en cuenta qué se está aprendiendo, cómo, con quiénes, las razones que lo justifican y en qué contextos.

En el contexto de la política lingüística colombiana, es importante que los profesores tomen consciencia acerca de cómo las identidades y sus ideologías afectan el salón de clase. Así mismo, se requiere que los maestros en formación y en servicio consideren cómo los aspectos políticos y económicos influyen en la enseñanza de inglés en un contexto globalizado transnacional. En este sentido, Lin (2008) explica que las críticas el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas yace en su ubicación dentro de un contexto sociopolítico y global capitalista que promueve la desigualdad. La comprensión de este contexto sociopolítico en el programa de Licenciatura seleccionado no implica como resultado una total ruptura con la enseñanza y el aprendizaje del inglés como 'lengua del imperio', ya que la interculturalidad crítica no busca provincialismos o autoctonismos. Lo que se asume en esta indagación es que el desarrollo de esta literacidad del poder permite a los futuros maestros identificar las fisuras a las cuales pueden dirigir sus luchas (Mejía, 2011).

Ha habido cambios paradigmáticos en la pedagogía de lenguas extranjeras (Lin, 2008); estos iniciaron en los países del subcontinente indio en la década de los 90 y continúan hasta el presente sustentados por las teorías poscoloniales. También existen otros desarrollos en países del Centro, en épocas más recientes, fomentados por profesionales interesados en los estudios culturales, la pedagogía crítica y la justicia social. En Colombia, los profesionales en los campos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y la lingüística aplicada están comenzando este viraje. El interés en el aprendizaje del inglés desde la formulación de las políticas lingüísticas nacionales ha propiciado un campo fértil para el análisis de las identidades y destrezas de los maestros de lenguas, así como del propósito de aprender inglés en el país. Desde la formulación del Programa Nacional de Bilingüismo en 2004 hasta el presente, los profesores de lenguas extranjeras han hecho visibles de manera bastante crítica los problemas subyacentes a las políticas lingüísticas, pero aún queda mucho por hacer en relación con cómo transformar la crítica en acciones concretas. Como lo sugieren Kincheloe y McLaren (2012), este

es el momento para ir más allá de la contemplación y ejecutar reformas sociales, que pueden estar fundamentadas por el giro decolonial y la interculturalidad crítica.

La intervención pedagógica realizada les permitió a los futuros maestros reconocer que existen propósitos diversos para aprender inglés según los contextos y países, y que, con base en estas características, los métodos de enseñanza pueden variar, adaptarse o fusionarse. Desligar a los futuros maestros de la idea de 'receta', los mueve a la construcción de una epistemología personal (Hofer & Pintrich, 1997) que les da la destreza de apropiarse de los contextos y ser flexibles en el uso de distintas metodologías y didácticas. En este sentido, Pennycook (2012) explica que ser un educador crítico implica dejar de lado la noción de un plan de clase ideal y estar abierto a momentos de enseñanza en los que el aula se puede convertir en un espacio de transformación. Para esta indagación doctoral, se añadiría que, en cuanto lo intercultural crítico, estos momentos de enseñanza no son solo acerca del inglés, sino los momentos que crea el inglés como medio para entender al Otro subalternizado. Es así como se hace un desplazamiento de la función instrumental de la lengua a sus funciones cognitivas e interculturales que permiten aproximarse tanto a otros mundos como al Otro distinto (Usma, 2009).

Con respecto a lo anterior, y coincidente con el criterio de fundamentar las Licenciaturas en una praxis crítica, Maffesoli (2000) sugiere que:

> Cuando uno reconoce el pluriculturalismo en el sentido estricto de la palabra, debe reconocer que lo que se observa en un lugar no se aplica forzosamente en otro, lo que se analiza en un lugar no es forzosamente analizable en otro y me parece que es una idea interesante y por lo menos es una realidad interesante que hace que tengamos que confrontar a la vez lo que se observa y lo que se piensa. (p. 250)

Los maestros de inglés al tratar de implementar las políticas lingüísticas en su práctica docente desarrollan formas nuevas de conocer/saber y hacer que se necesitan recuperar con el propósito de construir los conocimientos locales en la disciplina. Es importante que los profesores en formación inicial se familiaricen con los modelos educativos locales y con los conocimientos y prácticas de los entornos rurales, indígenas y afrodescendientes, entre otros, para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas —extranjeras y maternas. De esta manera podrían

comenzar a cuestionar la supuesta ‘universalidad’ de enseñar lenguas y a construir la ‘diversalidad’ o ‘pluriversalidad’ propuesta desde la interculturalidad crítica, no para imponer un nuevo paradigma desde el subalterno, sino para reconocer la posibilidad de coexistencia de varios paradigmas. Grosfoguel (2008) en su discusión acerca del pluriversalismo transmoderno decolonial recuerda esta posibilidad con una cita de Aimé Césaire:

> ¿Provincialismo? En absoluto. No me encierro en un particularismo estrecho. Pero tampoco quiero perderme en un universalismo descarnado. Hay dos maneras de perderse: por segregación amurallada en lo particular o por disolución en lo “universal”. Mi concepción de lo universal es la de un universal depositario de todo lo particular, depositario de todos los particulares, profundización y coexistencia de todos los particulares (Césaire, citado en Grosfoguel, 2008, p. 209)

En consecuencia, no se trata esta propuesta de una nueva exotización del Otro y sus maneras de hacer y saber y una satanización del ‘conocimiento recibido’ de la tradición. Es pertinente recordar que la interculturalidad crítica y la inflexión decolonial se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno de ahí que busque una articulación de saberes, conocimientos y prácticas en la cual se les otorga el mismo valor a todos independientemente de su origen. En lo que concierne a la recuperación del conocimiento ‘propio’ en relación con la formación inicial del docente de lenguas extranjeras, se lograron establecer desarrollos que han hecho académicos colombianos que pertenecen a un contexto universitario a través del análisis de huellas realizado. Pese a esto, existen maestros en distintos entornos cuyos saberes quedan ocultos o que solo se conocen en sus esferas de influencia. Se vislumbra entonces una posible línea de indagación acerca de lo que es el conocimiento local de los maestros de inglés colombianos, por ejemplo, lo que conocen y realizan los profesores de inglés en primaria con salones multigrado (Escuela Nueva), profesores de inglés de zonas rurales, profesores de inglés en zonas vulnerables, entre otros, cuyas formas de ser y conocer se adaptan a las contingencias del entorno en el que se desempeñan, pero que a veces son cuestionadas por no cumplir con el conocimiento hegemónico de la disciplina, originado en países del Centro, con condiciones distintas.

6.3. Aportes al Enfoque Sociocrítico

Se observó, al tratar de determinar un posicionamiento teórico, que existen tensiones entre las corrientes de la teoría crítica y el giro decolonial. Las distintas teorías críticas descritas por Steinberg (2015), es decir, la neomarxista de la Escuela de Frankfurt, la arqueología-genealogía de Foucault, la deconstrucción post-estructuralista de Derrida, los estudios culturales del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Escuela de Birmingham, han sido cuestionadas en el giro decolonial por continuar enmarcadas en una lógica de producción de conocimiento eurocéntrica.

Sin embargo, parecen ser más las convergencias entre las distintas tradiciones de la teoría crítica y los postulados del giro decolonial, por ejemplo, la Escuela de Frankfurt propendía a la transformación social; el giro decolonial, por su parte, busca la toma de consciencia de los pueblos colonizados y la promoción de acciones hacia la descolonización. La genealogía foucaltiana realiza una reconstrucción de memorias históricas de fenómenos que contribuyen a una comprensión de la construcción de discursos hegemónicos, y el giro decolonial problematiza el resultado presente del pasado colonial en una inferiorización de los seres y saberes de las antiguas colonias.

Los estudios culturales y las pedagogías críticas son campos interdisciplinares que tienen por fin abordar la complejidad de los fenómenos desde los ámbitos sociales, los medios de comunicación y los contextos educativos que también consolidan visiones hegemónicas del mundo. En la interculturalidad crítica, se busca el reconocimiento de formas-otras de comunicar el conocimiento; además, se promueve la descolonización de la universidad y de las ciencias sociales mediante la inter- y la transdisciplinariedad. Kincheloe (2005) retoma las ideas de Denzin y Lincoln, y propone distintos tipos de bricolaje, entre ellos el bricolaje teórico que utiliza un conocimiento amplio de posturas teóricas sociales que van desde el constructivismo, el constructivismo crítico, el enactivismo, el feminismo, el marxismo, el neomarxismo, la teoría crítica, el posmodernismo, el posestructuralismo y los estudios culturales hasta la teoría *queer* para situar los propósitos, significados y usos del acto de investigar.

La combinación de estas tradiciones de la teoría crítica permitió el desarrollo de una investigación opuesta a la racionalidad técnica (Steinberg, 2015). En relación con el aspecto educativo y de formación de maestros, un enfoque sociocrítico implica el rechazo a las nociones de racionalidad, objetividad y verdad pertenecientes al conocimiento científico eurocéntrico. Estos valores científicos dan a entender que mediante la razón los educadores están en capacidad de usar la ciencia para producir ciudadanos obedientes.

Con respecto a la verdad científica, en las formas críticas de indagación no se promueve una universalización de la verdad, pues sería un retorno al positivismo; por este mismo motivo, no se habla de una sola teoría crítica sino de teorías críticas en plural. La postura de este trabajo referente a lo crítico no es desde lo crítico latinoamericano exclusivamente (Walsh, Mignolo, Maldonado-Torres, Dussel, Castro-Gómez, Quijano, Zapata, Fanon, Freire, etc.) como una alteridad epistémica, basada en un horizonte geográfico, sino lo crítico epistémico desde una postura Sur que se posiciona del lado del subalterno, así emerja de un lugar geográfico no periférico (Hooks, Kincheloe & McLaren, Steinberg, Train, Phipps & Levine, etc.). Como lo indica Yehia (2007), en la inflexión decolonial, “[…] existe un peligro real de caer en la trampa de postular una alteridad fundacional y un sujeto trascendental que constituiría una alternativa radical en relación con otro moderno/europeo/norteamericano igualmente homogeneizado” (p. 108).

Un lente sociocrítico para abordar los fenómenos permite exponer la relación entre los valores personales y la práctica investigativa. En esta indagación doctoral es claro que la función de aprender inglés no yace en el beneficio económico, sino en la posibilidad de aproximarse a otras visiones de mundo y al otro diverso. Este enfoque también busca una construcción política y social de la consciencia profesional y una transformación de las formas en las que los maestros se ven a sí mismos en situación. Es así como los participantes del estudio pudieron identificar los sentidos comunes que hacen parte de la cultura profesional, por ejemplo, que el profesor de inglés debe ser un instructor blanco nativo con un nivel de proficiencia alto que utiliza el enfoque comunicativo, pero también pudieron reconocerse como maestros de inglés más allá de esta visión hegemónica.

Un posicionamiento sociocrítico tiene la intención de problematizar aspectos del orden social hegemónico que limitan el ejercicio de la crítica y sus objetivos igualitarios y democráticos, por ejemplo, las maneras en las que lo gubernamental, corporativo, económico o financiero determinan las maneras como se piensa el ámbito educativo. De este modo, el enfoque da posibles soluciones teóricas que les permita ver a los maestros formas de superar estas configuraciones que impone el orden social. En esta indagación doctoral el rastreo de los discursos a través del análisis de huellas permitió identificar la influencia del contexto capitalista eurocéntrico y anglosajón en las políticas lingüísticas e incluso su filtración a la misión y visión de los programas. Así mismo, favoreció en la comprensión de cómo los discursos construyen una identidad del maestro en formación y del maestro en servicio como deficitaria.

El enfoque seleccionado permite suministrar a los maestros los medios para discernir sentidos distorsionados de aquellos que no lo están e indica las formas de superar estas distorsiones. En el contexto en el que se llevó a cabo esta investigación, esto se pudo observar en las maneras en las que los maestros en formación a través de los contenidos y las actividades cuestionaron, suspendieron y, en algunos casos, rompieron con sus prejuicios sobre las visiones idealizadas de las culturas extranjeras, las razones comunes que se esgrimen para aprender inglés, la universalidad de los métodos y de los contextos de enseñanza, entre otros aspectos. Finalmente, uno de los propósitos del enfoque sociocrítico es la conexión teoría-práctica y su transformación. Después de la intervención, los participantes tomaron consciencia de su papel como maestros agentes de cambio, reconocieron la importancia tanto de la teoría como de ‘leer’ los contextos para desarrollar su actividad de enseñanza y empezaron el proceso de construcción de sus epistemologías personales.

6.4. Aportes desde el Diseño Metodológico

En cuanto a la metodología, para esta indagación doctoral se hizo uso de la etnografía crítica con base en Madison (2012), Carspecken (1996) y Thomas (1993). Este último autor sugiere como elemento de reflexión después de haber realizado el estudio preguntarse: *¿cuál es el coeficiente de verdad del estudio?*, que se orienta

en términos de cómo los valores e ideología propias influyeron en el trabajo; y *¿cómo desafía el estudio la injusticia y cuáles son las implicaciones para la acción?,* que busca dar cuenta de las implicaciones sociales de los resultados y las maneras cómo se presentan.

En este trabajo se intentó incluir distintos elementos del lugar de enunciación del investigador en el marco metodológico, desde su formación académica hasta su experiencia en entrenamientos realizados por entidades de cooperación internacional. Por otra parte, el hecho de implementar el estudio dentro de un programa de formación y de indagar con distintos actores: estudiantes de Licenciatura, formadores de formadores y el Ministerio de Educación Nacional tenía por fin consolidar ese coeficiente de verdad. No obstante, es importante reconocer que esta investigación emerge de una situación de privilegio, en el sentido de que se encuentra dentro de las maneras hegemónicas de conocer, de compartir el conocimiento y de relacionarse con la comunidad de aquellos que conocen. Por consiguiente, se vislumbra un campo de investigación futura en la recuperación de lo que saben y hacen los maestros en contextos diferentes a este.

Con respecto a la pregunta, *¿cómo desafía el estudio la injusticia y cuáles son las implicaciones para la acción?*, a nivel micro, se pueden observar unos aportes en esta dirección por medio de la intervención pedagógica y las transformaciones causadas en los participantes; por ejemplo, la toma de consciencia acerca de la educación y de la pedagogía en lenguas extranjeras específicamente, como un medio para prevenir los prejuicios y los estereotipos. Además, en cuanto al desarrollo pedagógico, los participantes reconocen el contexto como el factor prioritario en el campo educativo.

Referente al bricolaje, este se entiende como el uso de distintas estrategias necesarias para el contexto de la investigación a partir de la autoconciencia y conocimiento de los contextos del investigador con el fin de mantener la coherencia teórica y cierto grado de innovación en las formas de conocer. En términos metodológicos, el bricolaje permite la creación de descripciones densas con base en un enfoque polisémico y justo socialmente. En la sección del planteamiento del problema se denominó la formación inicial de docentes como un fenómeno, se

utilizó este término, puesto que se apostó por una descripción de la formación docente como la experimentan los participantes y un interés o un punto de vista particular del investigador. Esta comprensión de la formación docente como fenómeno la complejiza, por lo cual una metodología multicapa favorecía la recuperación las distintas voces de los actores.

Al implementar el bricolaje, el investigador emplea los métodos activa, no pasivamente, pues re-construye los métodos de investigación con las herramientas que tiene a mano en lugar de utilizar recetas metodológicas presuntamente universales y correctas. El bricolaje permite navegar a través de la multiplicidad de significados que circulan a través del lenguaje, los discursos y las ideologías. En este estudio, el bricolaje metodológico entendido como la integración de la etnografía crítica, la 'cebolla' de la política lingüística y el uso de encuestas permitieron dar cuenta de los sentidos que le otorgaban al fenómeno los distintos actores. Esta combinación de aproximaciones metodológicas va más allá de seguir una secuencia para obtener certezas universales, ya que involucra varias perspectivas. Existen múltiples mecanismos que contribuyen al mantenimiento de la colonialidad, su interrelación compleja requiere de una flexibilidad metodológica que no requiere pautas predeterminadas, sino un principio ético hacia la decolonización. En consecuencia, al romper con las secuencias predeterminadas que prescriben los métodos, el bricolaje se constituye también en una práctica decolonizadora.

6.5. Aportes desde el Análisis de Huellas

El análisis de huellas realizado con base en un corpus compuesto por artículos de académicos locales, presentaciones PowerPoint del Ministerio de Educación y el texto de G. Gómez (1971) permitió establecer tensiones discursivas en relación con la identidad del maestro de lenguas extranjeras como instructor o profesional, como nativo o como no nativo y con su adhesión a un modelo de maestro ideal. Referente a estas identidades, una conclusión principal es que estas configuraciones han existido históricamente, por ejemplo, G. Gómez (1971) expresa que los profesores tienen un complejo de inferioridad por no saber utilizar el método

directo. Así mismo, la preferencia por los hablantes nativos y los maestros educados en el extranjero proviene desde la llegada de los métodos de enseñanza a Colombia y por la preferencia que tenían los centros binacionales por los maestros nativos, a quienes formaban para enseñar en sus cursos. Por último, los medios de comunicación al cuestionar los resultados de las políticas bilingües culpan a los maestros implícita o explícitamente por no tener un nivel de lengua o utilizar metodologías apropiadas, lo que refuerza la idea del maestro deficitario.

Otras tensiones discursivas se relacionan con el propósito de aprender inglés, las destrezas que los maestros deben desarrollar y la importancia de la teoría. Del análisis de huellas se concluye que existe un discurso acerca del aprendizaje del inglés como instrumento para la globalización y la competitividad que permea al programa de formación inicial que sirvió de contexto para el estudio y que convive con el discurso del aprendizaje del inglés con fines interculturales. Sin embargo, desde lo oficial, y tomando en cuenta, la colonialidad del poder, prevalece la visión instrumental y economicista como la justificación para aprender el idioma. Para el momento de la ejecución de este trabajo, el discurso oficial con base en la Resolución 02041 hacía un énfasis en el conocimiento práctico en detrimento del otro conjunto de conocimientos, descritos en la epistemología crítica compleja de Kincheloe (2004); de igual manera, la política lingüística nacional hace énfasis en lengua y metodología en su aspecto instrumental. En contraste, los programas de formación proponen una integración de destrezas, una práctica reflexiva, contextual y situada, características que igualmente se proponen en este trabajo doctoral.

Por último, con base en las huellas analizadas, se concluye que algunos de los maestros y los académicos han respondido más de una manera reactiva que propositiva en los ámbitos públicos, es decir, han hecho grandes contribuciones en la denuncia, pero desde sus áreas de influencia ejercen resistencias que la academia no ha documentado. A este punto, es relevante acotar la interpretación que hacen Restrepo y Rojas (2010) de Fanon, [hay que] “trascender la lógica del resentimiento, la interpelación por el odio al amo, que lo sigue produciendo a uno en relación con la dialéctica amo/esclavo en vez de implosionarla de una vez por

todas” (p. 210), lo que implica, como se mencionó anteriormente, superar la crítica de denuncia y llevarla a la acción.

Existen varios horizontes que la interculturalidad crítica presenta para la construcción de un programa de indagación a futuro. En el campo de la investigación, se vislumbran dos direcciones, la primera, en la decolonización de las maneras de narrar las investigaciones de forma que sean accesibles al público, ya que estas terminan por ser un diálogo entre académicos, en el cual los participantes no siempre comprenden qué se hizo y con qué propósito. Rivera-Cusicanqui (2006) critica el nuevo canon académico que, mediante un vocabulario complejo, y el uso de referencia y contrarreferencias promueve nuevos gurús y jerarquiza sujetos. Así mismo Yehia (2007) advierte que el método también es político y que, en consecuencia, se debe hacer uso de la reflexividad para no generar nuevas jerarquías y tomar la voz del subalterno. La segunda dirección se relaciona con una ‘des-instrumentalización’ de la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que vaya más allá de una visión deficitaria del participante y remedial del investigador. Lo anterior con el fin de reducir el excesivo énfasis en lo técnico —como el desarrollo de habilidades— para promover investigaciones que interactúen en mayor medida con los contextos y las problemáticas reales de los participantes.

Por otra parte, cada uno de los criterios propuestos para la formación inicial de docentes pueden ser desarrollados en futuras investigaciones con mayor detalle, en cuanto a su potencial decolonial. Los conceptos de trans- e interdisciplinariedad y translingüismo presentan en particular una riqueza que es necesario explorar empíricamente. Por último, en relación con la idea de bricolaje en el aspecto metodológico, se vislumbra una articulación con el pensamiento sistémico y las maneras de conocer indígenas y afro que también vale la pena estudiar, puesto que podrían devenir en una aplicación empírica como resistencia a la colonialidad del saber.

Referencias

Abdallah-Preitcelle, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. En R. Bizarro (Org.), *A Escola e a Diversidade Cultural– Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação* (pp. 77-87). Porto: Areal Editores.

Abram, M. (2004, 16 de febrero). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina.* Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf

Acuerdo de Panamá sobre Educación Superior Bilingüe. (2012). Asociación Internacional para la Investigación y el Fomento de la Educación Bilingüe: Conferencias Interamericanas de Educación Bilingüe.

Agray, N. (2008). ¿Qué le pide hoy la sociedad colombiana a un profesor de lenguas extranjeras? *Signo y Pensamiento*, *27*(53), 352-357.

Aguirre, L. (2003). El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html

Ahuja, R., Berumen, G., Casillas, M., Crispín, M. L., Delgado, A., Elizalde, A., … Schmelkes, S. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México.* México D.F.: SEP. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado de http://eib.sep.gob.mx/isbn/9685927073.pdf

Allwright, D. (1998). Am I now, have I ever been, and could I ever be—a developer? En M. Engin, J. Harvey, & J. O'Dwyer (Eds.), *Teacher training/teacher development: Integration and diversity* (pp. 138-143). Bilkent, Turkey: Bilkent University School of English Language.

Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión: Buenos Aires.

Amador-Watson, C. (2011, 1 de abril). 'El inglés se enseña todavía de forma muy arcaica' (A. Linares, entrevistadora). El Tiempo. Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4479844

Anderson, G. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, *59*(3), 249-270.

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands—La frontera: The new mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.

Areiza, R. (2008). ¿Lenguas en contacto o lenguas en conflicto? Lenguas amenazadas. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo, 1*, 11-20.

Argüello, A. (2016). Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. En. J.A. Gómez (Comp.), *Educación, sociedad e interculturalidad. Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina* (pp. 87-136). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Arizala, B. (2014, 6 de septiembre). "Colombia discrimina y es hipócrita" (C. Orozco, entrevistadora). *El Espectador*. Recuperado de https://www.elespectador.com/noticias/nacional/colombia-discrimina-y-hipocrita-articulo-515095

Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. Di Caudo, D. Llanos, & M. Ospina (Comp.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Ayala, J., & Álvarez, J. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Journal of Applied Linguistics*, *7*, 7-26.

Bailey, K., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Boston: Heinle & Heinle.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Barcelona: Universitat de Valencia.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays.* Austin: University of Texas Press.

Barletta, N., Toloza, H., Del Villar, L., Rodríguez, A., Bovea, V., & Moreno, F. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Lenguajes, 41*(1), 133-168.

Barón, J., & Bonilla, L. (2011). La calidad de los maestros en Colombia: desempeño en examen de estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación. Documentos de trabajo sobre economía regional (No. 152). Recuperado de Banco de la República - Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER): http://www.banrep.gov.co/es/contenidos/publicacion/calidad-maestros-colombia-desempe-o-examen-estado-del-icfes-y-probabilidad

Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Serie Documentos de Trabajo (No. 126). Recuperado de Universidad del Rosario, Centro de

Recursos para el Aprendizaje y la Investigación: http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10907/10078.pdf

Bennett, M. J. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bermúdez-Jiménez, J., Fandiño-Parra, Y., & Ramírez-Valencia, A. (2014). Percepciones de directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, *5*(2), 135-171.

Bett, H. (2016). The cascade model of teachers' continuing professional development in Kenya: A time for change? *Cogent Education*, *3*(1), 1-9. doi: 10.1080/2331186X.2016.1139439

Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain. Nueva York, NY: David McKay Co.

Bonilla, C., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's language education policy. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, *18*(1), 185-201.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

Brenner, D. (2012). From core curricula to core identities: On critical pedagogy and foreign language/culture education. En G. Levine & A. Phipps (Eds.), *Critical and intercultural theory in language pedagogy* (pp.125-140). Boston: Cengage Learning.

Brown, H. (2007). *Teaching by principles.* White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, K., & Hood, S. (2002). *Academic encounters: Life in society. Reading, study skills & writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in school. Practice, production and progression.* Londres: Paul Chapman SAGE.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections.* Clevedon: Multilingual Matters.

Calvo, G., Rendón, D., & Rojas, L. (2004). La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico. Bogotá: IESALC, UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf

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

Cárdenas, M., González, A., & Álvarez, A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*. *Segunda Época*, *31*, 49-68.

Cardona, G., Chavarro, N., Giraldo, M., Moreno, F., Puello, A., Rodríguez, Y., ... Velásquez, W. (1992). *A proposal of a framework for the teaching of English in the Colombian Licenciatura Programmes. Discussion Document 2. Colombian Framework for English. COFE-ELTO Project.* Bogotá: Thames Valley University TVU.

Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide.* Nueva York: Routledge.

Carspecken, P., & Apple, M. (1992). Critical qualitative research. En M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissley (Eds.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 507-554). San Diego: Academic Press.

Castillo, E., & Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano.* Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Castro-Gómez, S. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Colciencias.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Chareille, S. (2001). Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie. *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère, (45)*, *5*-26.

Chisholm, M. (2015). Developing counter-hegemonic pedagogy in adult & higher education. *Adult Education Research Conference Proceedings*. Recuperado de http://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/12

Clavijo, A. (2008). New perspectives on language teacher education and social transformation. *Proceedings of the II Latin American Conference in Language Teacher Education*. PUC Rio. Nov. 26-30. Rio de Janeiro, Brasil.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education.* Londres: Routledge.

Corona, S., & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales.* Barcelona: Gedisa.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2da ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. (2008). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Nueva Jersey: Pearson Education, Inc.

Crookes, G. (2013). Epistemology and ontology in second language research. En C.A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-8). Nueva Jersey: Blackwell.

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal, 89*, 585–592.

Day, C. (1999). *Developing language teachers: The challenges of lifelong learning.* Londres: Falmer Press.

De Bot, K., & Weltens, B. (1991). Recapitulation, regression, and language loss. En H. Seliger & R. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 31-51). Nueva York: Cambridge University Press.

De Echano, J. & Martínez, E. (2001). *Dianoia, Filosofía Bachillerato, Primer Curso*. Madrid: Vicens Vives.

De Mejía, A. (2004) Bilingual education in Colombia: Towards an integrated Perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *7*(5), 381-397, doi: 10.1080/13670050408667821

De Mejía, A. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168.

De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur.* México: CLACSO y Siglo XXI Editores.

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce. Extensión Universidad de la República.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante.* Bogotá: Editorial Magisterio.

De Zubiría, J. (2014, 23 de mayo). ¿Para qué el inglés si todavía ni hablamos español? *Revista Semana.* Recuperado de http://www.semana.com/educacion/articulo/ley-de-bilingismo-del-ministerio-naiconal-de-educacion/380930-3

Delgado, C. (2015). Poder contemplar las cosas desde la posición del otro. *Revista de Educación de la Fundación Convivencia*, *8*, 16-20.

Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods.* Nueva York: McGraw Hill.

Denzin, N. (2003). *Performative ethnography. Critical pedagogy and the politics of culture.* Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.

Despagne, C. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México. *Trace*, (68), 59-80.

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa, 13*, 217-233.

Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.

Díaz-Maggioli, G. (2012). *Teaching language teachers.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Dietz, G., & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Duff, P., & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly, 31*(3), 451-486.

Dunn, W. (2011). Working toward social inclusion through concept development in second language teacher education. En K. Johnson & P. Golombek (Eds.), *Research on second language teacher education. A sociocultural perspective on professional development* (pp. 64-78). Nueva York: Routledge.

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores - Centro de Información para el desarrollo - CID.

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Buenos Aires: CLACSO.

Echevarría, J., Vogt, M., & Short, D. (2008). *Making content comprehensible for English learners.* Boston: Pearson Education, Inc.

Education First. (2013). *Informe EF – English Proficiency Index EF-EPI*. Recuperado de http://www.ef.com.co/__/~/media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-mx.pdf

Education First. (2017). *Informe EF– English Proficiency Index EF-EPI*. Recuperado de https://www.ef.com/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-spanish-latam.pdf

Escobar, A. (1999). *El final del salvaje*. Bogotá: ICANH.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.

Escobar, M. (1990). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil.* México, D.F.: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.

Escobar, W. (2013). Identity-forming discourses: A critical discourse analysis on policy making processes concerning English Language Teaching in Colombia. *PROFILE*: *Issues in Teachers' Professional Development, 15*(1), 45-60.

Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258-284). Londres: SAGE.

Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica. Un breve estado de la cuestión. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, 9*(2), 15-29.

Fals-Borda, O. (1970). El problema de la autonomía científica y cultural en Colombia. *ECO, Revista de la Cultura de Occidente*, *Tomo XXI/6* (126), 600-627.

Fals-Borda, O. (1971). *Ciencia pura y colonialismo intelectual.* Bogotá: Oveja Negra.

Fals-Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D.F.: Siglo XXI.

Fandiño-Parra, Y. (2013). Knowledge base and EFL teacher education programs: A Colombian perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. 18*(1), 83-95.

Fandiño-Parra, Y., Bermúdez-Jiménez, J., & Lugo-Vásquez, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores, 15*(3), 363-381.

Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas.* Buenos Aires: Editorial Abraxas.

Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Fantini, A. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. En A. Fantini (Ed.), *SIT occasional papers series: Addressing intercultural education, training & service* (pp. 25-33). Recuperado de http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=sop

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Bogotá: McGraw-Hill.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2012). La entrevista. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 4, pp. 140-202). Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (1998). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freeman, D. (1998). *Doing teacher research. From inquiry to understanding.* Pacific Grove: Heinle & Heinle.

Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers.* Oxford: Oxford University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness.* Nueva York: Seabury Press.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Friedli, A., Gohard-Radenkovic, A., & Rüegg, F. (Eds.). (2017). *Nation-building and identities in post-Soviet societies: New challenges for social sciences.* Viena: Lit Verlag GmbH & Co.

Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. (2002). La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo. En H. Gadamer & R. Koselleck (Eds.), *Historia y hermenéutica* (pp. 107-125). Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. (2004). Truth and Method (Joel Weinsheimer & Donald G. Marshall, trad.). Londres: Sheed & Ward Ltd. y the Continuum Publishing Group. (Obra original publicada en 1960).

Gadamer, H. (2011). La educación es educarse. *Revista de Santander*, *6*, 90-99.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. (2014). Resumen y precisiones sobre tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Revista Colombiana de Educación, 67,* 89-105.

Gee, J. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education,* 25, 99-125.

Giroux, H. (1992). *Border crossings. Cultural workers and the politics of education.* Nueva York: Routledge.

Giroux, H. (2001). Breaking into the movies: Pedagogy and the politics of film. *Journal of Advanced Composition JAC, 21*(3), 583-598.

Giroux, H. (2012, 8 de octubre). The disappearance of public intellectuals. *Counterpunch*. Recuperado de http://www.counterpunch.org/2012/10/08/the-disappearance-of-public-intellectuals/

Giroux, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, G. (1971). *La enseñanza del inglés en Colombia: su historia y sus métodos.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Gómez, J. (s.f.). *Línea de investigación en pedagogía.* Universidad Santo Tomás.

González, A. (2003). Who is educating EFL teachers: A qualitative study of in-service in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *8*(14), 153-172.

González, A. (2007). EFL Teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 12*(18), 309-332.

González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English Language Teaching: The case of Colombian EFL teachers' professional development. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 14*(22), 183-209.

González, A. (2010). English and English teaching in Colombia. Tensions and possibilities in the expanding circle. En A. Kirkpatrick (Ed.), *The routledge handbook of world Englishes* (pp. 332-351). Abingdon: Routledge.

González, A. (2012). *On English Language Teaching and teacher education: Academic disagreements in a developing country.* Paper presented at the 2nd International Conference: The Future of Education, Florencia, Italia. Recuperado de https://conference.pixel-online.net/conferences/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/524-SE76-FP-Gonzalez-FOE2012.pdf

González, A. (2015). ¿Nos han desplazado? ¿O hemos claudicado? El debilitado papel crítico de universidades públicas y los formadores de docentes en la implementación de la política educativa lingüística del inglés en Colombia. En K. Aparecido da Silva, M. Mastrella-de-Andrade, C. Pereira (Orgs.), *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias* (pp. 33-54). Campinas, SP: Pontes Editores.

González, A. & Llurda, E. (2016). Bilingualism and globalisation in Latin America: Fertile ground for native-speakerism. En F. Copland, S. Garton & S. Mann (Eds.). *LETs and NESTs* (pp. 90-109). Londres: Consejo Británico.

Granados-Beltrán, C. (2013). Challenges of Bilingualism in Higher Education: The Experience of the Languages Department at the Universidad Central in Bogotá, Colombia. GiST Education and Learning Research Journal, (7), 245-258.

Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa,* 4, 17-48.

Grosfoguel, R. (2007). Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel: transmodernizar los feminismos. Entrevista realizada por Doris Lamos Canavate. *Tabula Rasa*, 7, 323-340.

Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa,* 9, 199-216.

Grossman, P. (1992). Why models matter: An alternate view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research, 62*(2), 171-179.

Grundy, P. (2013). *Newspapers. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata.

Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27)*.* Newbury Park: SAGE Publications, Inc.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism*? PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development, 10*(1), 27-45.

Guerrero, C. (2010a). Is English the key to access the wonders of the modern world? A critical discourse analysis. *Signo y Pensamiento, 57*, 294-313.

Guerrero, C. (2010b). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *PROFILE*: *Issues in Teachers' Professional Development*, *12*(2), 33-49.

Guerrero, C., & Quintero, Á. (2009). English as a neutral language in the Colombian National Standards: A constituent of dominance in English language

education. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, *11*(2), 135-150.

Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, *43*(2), 148-164.

Guilherme, M. (2002). *Cultural citizens for an intercultural world*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hall, E. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press.

Hall, J. (2002). *Teaching and researching language and culture.* Harlow: Pearson.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice.* Londres: Routledge.

Harmer, J. (2007). *How to teach English: An introduction to the practice of English Language Teaching* (2da ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

Haynes, J. (2002). *The culture quiz.* Recuperado de http://www.everythingesl.net/downloads/culture_questions02.pdf

Herazo, J., Jerez, S., & Lorduy, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: Implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 17*(2), 199-213.

Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, *67*(1), 88-140.

Hofstede, G. (2004). *Cultures and organizations: Software of the mind.* Nueva York: McGraw-Hill.

Holliday, A. (2007). *Doing and writing qualitative research.* Londres: SAGE Publications Ltd.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom.* Nueva York: Routledge.

Hooks, B. (1997). *Cultural criticism and transformation.* Entrevistador: Sut Jhally. Media Education Foundation, Northampton, MA. Recuperado de http://www.mediaed.org/transcripts/Bell-Hooks-Transcript.pdf

Hornberger, N., & Cassels, D. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, *41*(3), 509-532.

Howatt, A. (1986). *A history of English Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Huergo, J., & Morawicki, K. (2010). Una reescritura contra hegemónica de la formación de docentes. *Nómadas*, *33*, 129-145.

Hurie, A. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 23*(2), 333-354.

I Conferencia Interamericana en Educación Bilingüe (2012). Asociación Internacional para la Investigación y el Fomento de la Educación Bilingüe: Conferencias Interamericanas de Educación Bilingüe. Recuperado de http://www.youblisher.com/p/442878-Programacion-Conferencia-Interamericana/

Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela, 43*, 57-66.

Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA. (2013). *Proyecto Educativo Institucional.* Bogotá: ÚNICA.

Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA. (s.f.). Misión, Visión, Historia. Recuperado de http://www.unica.edu.co/home/mision-vision-historia.html

Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente en educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación, 13*, 99-109.

Jandt, F. (2010). *An introduction to intercultural communication: Identities in a global community.* Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Johnson, K. (1999). *Understanding language teaching: Reasoning in action.* Toronto: Heinle & Heinle Publishers.

Johnson, K. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly, 40*(1), 235-257.

Johnson, K. (2009, 28-30 de mayo). *A sociocultural perspective on language teacher education.* [Folleto]. 6th International Conference on Language Teacher Education. George Washington University, Washington, DC.

Johnson, K., & Golombek, P. (2011). A sociocultural theoretical perspective on teacher professional development. En K. Johnson & P. Golombek (Eds.), *Research on second language teacher education* (pp. 1-11). Nueva York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En S. Corona & O. Kaltmeier (Eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 25-54). Barcelona: Gedisa.

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). *On qualitative inquiry. Approaches to language and literacy research.* Nueva York: Teachers College Press & National Conference on Research in Language and Literacy (NCRLL).

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2012). Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 4, pp. 494-532). Barcelona: Gedisa.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research reader*. Victoria, AU: Deakin University Press.

Kiddle, L., & Valdman, A. (1963). Hacia una nueva definición del papel del profesor en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Thesaurus*, *1*(3), 621-645.

Kincheloe, J. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, *7*(6), 679-692. doi.org/10.1177/107780040100700601

Kincheloe, J. (2003). Critical ontology: Visions of selfhood and curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, *19*(1), 47-64.

Kincheloe, J. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly, 31*(1), 49-66.

Kincheloe, J. (2005). On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage. *Qualitative Inquiry, 11*(3), 323-350.

Kincheloe, J., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3ra ed., pp. 303-342). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Kincheloe, J., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 2, pp. 241-315). Barcelona: Gedisa.

Kincheloe, J., McLaren, P., & Steinberg, S. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of*

qualitative research (4ta ed., pp. 163-167). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Kramsch, C. (1991) Culture in language learning: A view from the US. En K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 217-240). Amsterdam: John Benjamins.

Kubota, R., & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. *TESOL Quarterly, 40*(3), 471-493.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for Second/ Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly, 28*(1), 27-48.

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

Kumaravadivelu, B. (2012a). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. En L. Alsagoff, W. Renandya, Hu Gwangwei & S. McKay (Eds.), *Teaching English as an international language: Principles and practices* (pp. 9-27). Nueva York: Routledge.

Kumaravadivelu, B. (2012b). *Language teacher education for a global society*. Nueva York: Routledge.

Kumaravadivelu, B. (2014). The decolonial option in English teaching. Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, *50*(1), 66-85. doi: 10.1002/tesq.202

Kumashiro, K. (2014). Re-framing the “Bad Teachers” in the United States and beyond. *Multicultural Education Review*, (*6*)1, 1-20. doi 10.1080/2005615X.2014.11102905

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, *34*(4), 673-693.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Education, Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 18*(7), 655-670.

Lin, A. M. Y. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía, 20*(51), 11-23.

Lizarazo, T. (2015, 13 de junio). En 2018, solo el 8 % de los bachilleres tendrá nivel medio de inglés. *El Tiempo*. Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15947757

London, N. (2001). Language for the global economy: Some curriculum fundamentals and pedagogical practices in the colonial educational enterprise. *Educational Studies*, *27*(4), 393-423.

Lugones, M. (2008). Coloniality and gender. *Tabula Rasa*, 9, 73-102.

Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna*. Buenos Aires: Teorema.

MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives*. British Educational Research Journal, 19*(4), 311-322.

Madison, S. (2012). *Critical ethnography*. *Method, ethics and performance*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Maffesoli, M. (2000). Posmodernidad e identidades múltiples. *Sociológica, 15*(43), 247-275.

Maldonado-Torres, N. (2010). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. En W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 94-124). Nueva York, NY: Routledge.

Males, T. (2000). What is critical in critical language awareness? *Language Awareness*, *9*(3), 147-159.

Malinowski, B. (1973). *Los argonautas del Pacífico occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica.* Barcelona: Ediciones Península.

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, *11*(22), 111-127.

Marín, J. (2012). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.* Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Martin, J. & Nakayama, T. (2000). *Intercultural communication in contexts.* Nueva York: McGraw-Hill.

Mason, J. (2012). *Qualitative researching* (2da ed.). Londres: SAGE Publications.

Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, *17*(2), 13-17.

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *The tree of knowledge.* Boston: Shambhala.

Maturana, H. (1988). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Centro de Estudios del Desarrollo. Recuperado de http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf

Maturana, L. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal, 13*(2), 74-87.

McCarty, T. (Ed.). (2005). *Language, literacy, and power in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

McIntyre, C. (2000). *The art of action research in the classroom.* Londres: David Fulton Publishers.

McNulty, M., & Usma, J. (2005). Evaluating research skills development in a Colombian undergraduate foreign language teaching program. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 10*(16), 95-128.

Medina, C. (1997). *La enseñanza problémica. Entre el constructivismo y la escuela activa* (2da ed.). Santafé de Bogotá: Rodríguez Quito Editores.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Meyer, E. (2011). Critical ontology and teacher agency. Postformal autobiography and its impacts on research and practice. En K. Hayes, S. Steinberg & K. Tobin (Eds.), *Key works in critical pedagogy: Joe L. Kincheloe* (pp. 219-226). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.

Mignolo, W. (1995). Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, *21*(41), 9-31.

Mignolo, W. (2001). Introducción. En W. Mignolo (Ed.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 9-53). Buenos Aires: Signo-Duke University.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Madrid: Ediciones Akal.

Mignolo, W. (2005a). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 57-85). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Mignolo, W. (2005b). *The idea of Latin America. Blackwell manifestos.* Oxford: Blackwell Publishing.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. (2010). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. En W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 303-368). Nueva York, NY: Routledge.

Ministerio de Educación Nacional (2004a). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.* Bogotá: IPSA.

Ministerio de Educación Nacional. (2004b). *Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia, 2004-2019,* [Presentación PowerPoint]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés 2015-2025 Documento de Socialización.* Recuperado de https://es.calameo.com/read/0051927318ceae2fb9e46

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Modelo para la implementación de un programa de formadores nativos extranjeros.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Corporación Voluntarios Colombia & Fundación Heart for Change Colombia. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/2%20Modelo%20de%20implementaci%C3%B3n%20-%20Resumen%20en%20espa%C3%B1ol.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Resolución 02041*. *Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución 18583*. *Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016.* Bogotá: Ministerio de Educación

Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf

Modern Language Association of America. (2007). *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. Recuperado de http://www.mla.org/flreport

Mohanty, C. (1994). On race and voice: Challenges for liberal education in the 1990's. En H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies* (pp.145-166). Nueva York: Routledge.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31*(2), 132-141.

Monchinski, T. (2008). *Critical pedagogy and the everyday classroom.* Nueva York: Springer.

Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2013). English language teachers' professional development and identities. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, *16*(1), 49-62.

Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom. The art of the possible.* Londres: Routledge.

Morrow, R., & Brown D. (1994). *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks, California: Routledge.

Motha, S. (2006). Decolonizing ESOL: Negotiating linguistic power in U.S. public school classrooms. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, *3*(2-3), 75-100.

Norton, B. (2000). *Identity in language learning: Gender, ethnicity and educational change.* Londres: Longman.

Norton, B. (2005). Towards a model of critical language teacher education. *Language Issues*, *17*(1), 12-17.

Nunan, D. (1998). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.

OCDE & Banco Mundial. (2012). *Evaluación de políticas nacionales de educación: la educación superior en Colombia.* doi: 10.1787/9789264180710-es

Olshtain, E. (1989). Is second language attrition the reversal of second language acquisition? *Studies in Second Language Acquisition, 11*(2), 151-165.

Ortiz, A. (2004). *Metodología de la enseñanza problémica en el aula de clases.* Barranquilla: Ediciones ASIESCA.

Ortiz, A. (2009). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas.* Barranquilla: Litoral.

Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje.* Bogotá: Ediciones de la U.

OXFAM. (1997). *A curriculum for global citizenship*. Oxford, UK: OXFAM.

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa.* Bogotá: Universidad de Los Andes.

Páez, C. (2013). El Bilingüismo en América Latina. Recuperado de https://edudigitalmedia.com/el-bilinguismo-en-america-latina/

Pagliarini, M., & De Assis-Peterson, A. (1999). Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, *33*(3), 433-452.

Paltridge, B. (2006). *Discourse analysis. An introduction.* Londres: Continuum.

Palomino, S. (2013, 16 de junio). El hombre que logró que su universidad le pidiera perdón por racismo. *El Tiempo*. Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12875171

Parekh, (2002). *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation and research methods.* Beverly Hills, CA: SAGE Publications.

Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language.* Londres: Longman.

Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places.* Bristol: Multilingual Matters.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa, 14*(3), 503-523.

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

Phipps, A., & Levine, G. (2012). What is language pedagogy for? En G. Levine & A. Phipps (Eds.), *Critical and intercultural theory in language pedagogy* (pp. 1-14). Boston: Heinle, Cengage Learning.

Plazy, G. (2003). *The history of art in pictures.* Nueva York: MetroBooks.

Portera, A. (2011). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. En C.A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness* (pp. 12-30). Nueva York: Routledge.

Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio, 24*(51), 137-148.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-245). Caracas: CLACSO.

Redacción Educación. (2014, 11 de julio). El 60% de los profesores de Colombia no habla inglés, reconoce Mineducación. *El Espectador*. Recuperado de https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-60-de-los-profesores-de-colombia-no-habla-ingles-rec-articulo-503781

Reformar los programas de licenciatura para una mejor educación en Colombia. (2016, 18 de febrero). Recuperado de https://www.dinero.com/edicion-impresa/educacion/articulo/importantes-universidades-colombianas-anunciaron-crear-nuevos-programas-de-licenciatura/219408

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos.* Popayán: Universidad del Cauca, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana.

Ricento, T., & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly, 30(*3), 401-427. doi:10.2307/3587691

Richards, J. (1989, junio). *Beyond Training: Approaches to Teacher Education in Language Teaching*. Plenaria presentada en un taller acerca de la Educación de Profesores de Segunda Lengua en la Universidad Macquarie, Sydney.

Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rivera-Cusicanqui, S. (2006). Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. En M. Yupi, (Comp.). *Modernidad y*

pensamiento descolonizador. Memoria del Seminario Internacional (pp. 3-16). La Paz: U-PIEB – IFEA.

Rivera-Cusicanqui, S., Domingues, J., Escobar, A., & Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, 14, e009. Recuperado de https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09/7368

Rodríguez, M. (2009, noviembre). Reflexiones sobre el bilingüismo en Colombia. Entrevista a Adriana González Moncada. *El Educador*, *2*(7), 24-30.

Roell, C. (2010). Intercultural training with films. *English Teaching Forum, 48*(2), 2-15.

Rogers, R. (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education.* Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rubiano, C., Frodden, C., & Cardona, G. (2000). The impact of the Colombian Framework for English (COFE) project: An insiders' perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 5*(1-2), 37-54.

Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza, C., Echeverri, A., Quecán, D., … Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *8*(16), 51-70. doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: SAGE Publications Ltd.

Sanabria, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, *13*(13), 47-76.

Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. Documentos de trabajo sobre economía regional (No. 191). Recuperado de Banco de la República - Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER): http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* Nueva York: Basic Books.

Semali, L., & Kincheloe, J. (1999). *What is indigenous knowledge? Voices from the academy.* Nueva York: Garland.

Shi- xu (2005). *A cultural approach to discourse.* Hampshire: Palgrave MacMillan.

Shudak, N. (2014). The re-emergence of critical pedagogy: A three-dimensional framework for teacher education in the age of teacher effectiveness. *Creative Education*, (5), 989-999. doi.org/10.4236/ce.2014.511113

Soler, S., & Pardo, N. (2007). Discurso y racismo en Colombia: cinco siglos de invisibilidad y exclusión. En T. Van Dijk (Coord.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 181-228). Barcelona: Gedisa.

Solórzano, D., & Yosso, T. (2002). Critical race methodology: Counter-story telling as an analytical framework for education. *Qualitative Inquiry, 8*(1), 23-44.

Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Londres: Macmillan.

Steinberg, S. (2015). Employing the bricolage as critical research in Teaching English as a Foreign Language. En M. Vicars, S. Steinberg, T. McKenna & M. Cacciatolo (Eds.), *The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT). Beyond the binaries: Researching critically in EFL classrooms* (pp. 1-19). Rotterdam: Sense Publishers.

Summerfield, E. (1993). *Crossing cultures through film.* Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Thayer-Bacon, B. (2014). The importance of cultural studies for education: For teachers and policymakers in America. En M. Mueller, D. Tippins & A. Stewart (Eds.), *Assessing schools for generation R (Responsibility). A Guide for Legislation and School Policy in Science Education* (pp. 267-277). Nueva York: Springer.

Thomas, J. (1993). *Qualitative research methods: Doing critical ethnography*. Newbury Park, CA: SAGE Publications Ltd.

Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, (15), 56-75.

Train, R. (2012). Postcolonial complexities in foreign language education and the humanities. En G. Levine, A. Phipps, & C. Blyth (Eds.), *AAUSC issues in language program direction 2010: Critical and intercultural theory and language pedagogy* (pp. 141-160). Boston: Heinle & Heinle.

Trompenaars, A., Hampden-Turner, C., & Trompenaars, F. (1997). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business.* Nueva York: McGraw – Hill.

Utley, D. (2004). *Intercultural Resource Pack*. Cambridge: Cambridge University Press.

Urbina, J. (2016). Ágape-(pe)dagogía o el camino de una pedagogía para las paces: una lectura (filosófica) en clave intercultural. En. J. Gómez (Comp.), *Educación, sociedad e interculturalidad. Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina* (pp. 137-161). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, stratification in times of global reform. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development,* (11), 123-141.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.

Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *PROFILE, 15*(1), 27-43.

Van den Velde, H. (2014). *Aprender a preguntar. Preguntar para aprender. ¿Cómo lo hacemos para aprovechar al máximo la pregunta como recurso pedagógico-didáctico?* Recuperado de https://www.upf.edu/documents/6602910/7420554/saber_preguntar_vandevelde.pdf/8c6bd20e-9ff7-0d61-bbfb-fc006bc621cf

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.

Vargas, A., Tejada, H., & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, 36*(1), 241-275.

Vargas, G., & Guachetá, E. (2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario Educativo, 26*(60), 173-191.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education, 4*(1), 21-44.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.

Vélez-Rendon, G. (2003). English in Colombia: A sociolinguistic profile. *World Englishes*, *22*(2), 185-198. doi:10.1111/1467-971x.00287

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11*(1), 1-23.

Viáfara, J. (2016). Self-perceived non-nativeness in prospective English teachers' self-images. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, *16*(3), 461-491.

Vida de Hoy. (2014, 5 de mayo). Para ser maestro habrá que estudiar 5 años y saber inglés. *El Tiempo*. Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13936160

Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. En G. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford research encyclopedia of education.* Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.181

Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis Revista Académica Universidad Bolivariana de Chile, 1*(4), 1-26. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500409

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento, 24(*46), 39-50.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En V. Candau (Ed.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 14-53). Rio de Janeiro: 7 letras.

Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Quito, Ecuador: Abya Yala.

Walsh, C. (Ed.) (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Quito, Ecuador: Abya Yala.

Weiss, J. (2003). *Third side inventory.* Recuperado de http://thirdside.williamury.com/wp-content/uploads/sites/2/Inventory.pdf

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. En C. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskyan perspectives on literacy research* (pp. 51-85). Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wintergerst, A., & McVeigh, J. (2011). *Tips for teaching culture. Practical approaches to intercultural communication*. White Plains, NY: Pearson Longman.

Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teaching training: Loop input and other strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Yadav, A., Herron, M., & Samarapungavan, A. (2011). Personal epistemology in preservice teacher education. En J. Brownlee, G. Schraw & D. Berthelsen (Eds.), *Personal epistemology and teacher education* (pp. 25-39). Nueva York: Routledge.

Yehia, E. (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/ colonialidad/ decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red. *Tabula Rasa*, 6, 85-115.

Young, R. (2003). *Postcolonialism. A very short introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Zárate, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 20, 91-107.