

Textos escolares y prácticas pedagógicas en una propuesta de educación intercultural bilingüe*

Olga Camila Hernández Morales**

Universidad ECCI

<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1169>

Recibido: 18 de mayo de 2014

Aceptado: 20 de septiembre de 2014

Scholar texts and pedagogical practices in an intercultural, bilingual, educational proposal

Palabras clave:

Cultura, Interculturalidad,
Lengua, Lengua extranjera,
Textos escolares.

Resumen

Bajo un análisis crítico de contenido, el estudio abordó tres prácticas educativas de enseñanza de lengua extranjera (inglés) y textos escolares en contextos públicos y privados de la ciudad de Bogotá, para ver su relación con el campo de la educación intercultural. El abordaje teórico se situó en la perspectiva crítica de las relaciones culturales y de la pedagogía, utilizando un enfoque de investigación cualitativo y una estrategia etnográfica, que explora el proceso de aprendizaje de lengua extranjera como un espacio simbólico donde se realiza una mediación cultural. Dentro de sus resultados se encontró que tanto en el contexto del aula como en los textos se reproducen, entre otros elementos, la discriminación, subalternización y la esencialización, pero también los docentes ofrecen resistencia.

Key words:

Culture, Interculturality,
Language, Foreign language,
Scholar texts.

Abstract

According to the content view of the study, we realize it has been addressed under a critical analysis. Three educational practices of foreign language teaching (English) and scholar texts in public and private contexts in the city of Bogota were observed to see their relationship with the field of intercultural education. The theoretical approach was the critical perspective of cultural relations and pedagogy, using a qualitative research approach and an ethnographic strategy to explore the process of learning foreign languages as a symbolic space where a cultural mediation is presented. Within their results it was found that in both contexts, in the classroom and in the books, there appear to be elements such as discrimination, subordination and essentialization. However, evidence of teachers' resistance has to be taken into consideration as well.

Referencia de este artículo (APA): Hernández Morales, O. C. (2015). Textos escolares y prácticas pedagógicas en una propuesta de educación intercultural bilingüe. En Revista *Educación y Humanismo*, 17(28), 102-118. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1169>

* Vinculado al proyecto "Lengua y cultura: textos escolares y prácticas pedagógicas en una propuesta de educación intercultural bilingüe" con el financiamiento de la Universidad ECCI.

** ohernandezm@ecc.edu.co

Introducción

El interés por algún aspecto específico o una determinada problemática se encuentra en estrecha relación con la experiencia vivida y, con frecuencia, termina por convertirse en el objeto de una investigación. En el caso de este trabajo surge de una experiencia del investigador desde dos roles del proceso educativo: estudiante y docente. En el primer rol, la experiencia de un proceso sistemático enfocado en la adquisición de unas estructuras gramaticales sin ningún referente real, como si la lengua solo fuera un conjunto de fonemas y grafemas que se pueden usar para comunicarse con alguien siempre que se sigan algunas reglas y se pronuncien adecuadamente las palabras; y en el segundo rol, la experiencia muestra un proceso con las premisas de marcos europeos de referencia, políticas de bilingüismo y textos escolares importados que se supone facilitan la labor de enseñanza. La preocupación por entender el contexto general en que se desarrolla este aprendizaje, las implicaciones culturales y las posibilidades que de esto se derivan para el estudiante, motivaron principalmente emprender una búsqueda en diferentes fuentes desafiando el conocimiento y profundizando el análisis de los elementos que intervienen en este proceso.

En cuanto al contexto sociocultural, en Colombia el interés por los estudios sobre bilingüismo y enseñanza de segunda lengua han cobrado mayor fuerza en los últimos años como se evidencia en diversas investigaciones, libros, programas académicos y políticas públicas que se refieren a este tema. Una de las preocupacio-

nes más notables busca redefinir las estrategias pedagógicas de preparación en un segundo idioma desde diferentes tendencias conceptuales; algunas de ellas se han acercado a los elementos de la cultura por considerarlos fundamentales en el análisis del lenguaje. Precisamente, en el presente estudio esta noción es abordada desde una perspectiva crítica, relacionándola directamente con la producción de sentido y la construcción de una mirada del mundo, es decir, como una práctica cultural. De esta manera, el lenguaje es entendido no solo como un medio cotidiano de comunicación, sino como una forma de construcción de conocimiento, de aprehensión y comprensión del mundo, y en ese sentido, un potencial de significados socialmente compartidos (Niño, 2007; Halliday, 1999).

Esta investigación tuvo como principales objetivos reconocer y analizar qué elementos de la interculturalidad son representados a través de los materiales y de las prácticas pedagógicas en el aula de lengua extranjera en la educación media en colegios privados y distritales de la ciudad de Bogotá. Estos elementos fueron analizados bajo la perspectiva de la educación intercultural como modelo de intercambio de saberes y socialización de experiencias y de la cultura.

Sobre el primer aspecto analizado o interculturalidad, se puede decir que este concepto es reciente en los estudios de las Ciencias Sociales. Interculturalidad no solo entendida en cuanto contacto entre culturas, sino como un proceso continuo de relación y aprendizaje que propicia

el respeto mutuo y el desarrollo pleno de las capacidades de cada individuo situándose por encima de las diferencias en el plano social, o en el cultural.

De acuerdo con Walsh (2005), “la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para luego construir una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (p.8). La interculturalidad tiene un rol crítico en los procesos educativos y en todos los procesos culturales, y se fundamenta en el respeto, la igualdad, el reconocimiento de la diferencia y la convivencia democrática. Sobre este aspecto se revisaron tres trabajos de grado de diferentes contextos educativos, Universidad Tecnológica de Salamanca, México (Rábano, 1997); Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Mosquera, 2010), y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Albarracín, 2011); algunos de los cuales son realizados en contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera y muestran de manera especial un enfoque del concepto de interculturalidad desde lo funcional.

Está presente en estas investigaciones la concepción tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras, que limitando los aspectos culturales a una transmisión de información, ignora la cultura como constructo social a partir de las percepciones de la realidad que se producen en nosotros mismos y en los demás. Esta interpre-

tación del concepto de cultura trae como consecuencia falencias en la concepción de la clase de inglés como el lugar idóneo para el intercambio intercultural de significados en la nueva lengua, con el fin de crear actitudes positivas hacia otras formas de vida, valores hacia la interculturalidad y, desde el intercambio afectivo con otras culturas, el mejor conocimiento y valoración de la propia. Por otro lado, se observa que la interculturalidad se ha trabajado en otros contextos de enseñanza, donde se destaca la perspectiva crítica de educación intercultural que se aborda desde las Ciencias Sociales, a diferencia de las investigaciones en el campo bilingüe. Esto se debe posiblemente al nacimiento mismo de la educación intercultural en los países latinoamericanos como un instrumento de reivindicación de la cultura en contextos de dominación y procesos históricos de mestizaje e intercambio.

De las investigaciones desarrolladas en contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera se pueden extraer algunos elementos comunes. Primero se pudo observar que la educación intercultural es retomada más como un proceso de inmersión en la cultura extranjera que como un proceso de reconocimiento de la diferencia; esto también parte de una visión comunicativa y pragmática del lenguaje por encima de la visión cultural del mismo en contraste con el concepto de interculturalidad desde la perspectiva crítica que manejan las investigaciones en Ciencias Sociales.

El siguiente aspecto de revisión se centró en

la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Para eso se examinaron cuatro investigaciones, también de diferentes contextos (López, Peña, De Mejía, Fonseca, Guzmán, 2009; Navarro, Piñero, 2010; Calvo, 2007; Fernández, 2009). El adiestramiento del inglés como segunda lengua se ha representado socialmente como la oportunidad de facilitar procesos de ascenso laboral y económico. Sin embargo, esta no es la única perspectiva posible, puesto que la concepción de una lengua simplemente como una “herramienta” y el estudiante como el objeto práctico de su utilización se contraponen a lo propuesto por las teorías críticas en el campo de la pedagogía y del saber. Entonces, pensar en aprendizajes reales significa reconocer el aporte que los diversos conocimientos pueden ofrecer a los estudiantes como forma de aproximarse a sí mismos y a su entorno.

Existe pues una situación recurrente en este campo, pues dada la primacía de los objetivos lingüísticos, hasta el momento solo han creado supuestos sobre la realidad, ciertos valores y estereotipos de la cultura extranjera, que reproducen de manera implícita un pensamiento colonizado y alejado de la identidad de la cultura propia. De las investigaciones consultadas en esta área se puede decir que el principal objetivo en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas sigue siendo el aspecto metodológico, que permite desarrollar competencias comunicativas desde una perspectiva pragmática del lenguaje y un reconocimiento de elementos estereotípicos y folclorizados como herramientas de acercamiento

al lenguaje. Estas investigaciones retoman la problemática de la enseñanza bilingüe bajo la mirada de unas competencias comunicativas.

El último aspecto se relaciona con los materiales de enseñanza de segunda lengua. Para esto se revisaron dos investigaciones correspondientes a la Universidad Pedagógica Nacional y a la Universidad Nacional de Colombia en función de los análisis de textos escolares utilizados en la práctica de enseñanza del inglés que se realizan (Gómez, 2012; Varón, 2009). Las dos investigaciones retoman la problemática de la enseñanza bilingüe, ya que sus competencias comunicativas estandarizadas desconocen los objetivos reales de la educación como espacio de fortalecimiento de la identidad y de resignificación de prácticas culturales.

Estos antecedentes permitieron establecer tanto el estado de la problemática de investigación como justificar su importancia considerando que no se encontró un estudio de contexto cercano que se inscribiera en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras desde una mirada crítica de la interculturalidad.

En consecuencia, resulta primordial rescatar la importancia del concepto de interculturalidad separándolo del tratamiento exclusivamente étnico que refiere la misma concepción de la “cultura”, para darle entonces un posicionamiento mediado por la lengua inglesa, en este caso. Se aplicó luego un estudio cualitativo mediante una etnografía educativa que permitiera explorar los

acontecimientos diarios en la escuela y los datos descriptivos que aportaran los medios y contextos de quienes participaron en el proceso de aprendizaje-enseñanza de inglés, a fin de descubrir cuáles son los patrones de comportamiento que se dan entre ellos.

La población seleccionada provino de los docentes y estudiantes de grados décimo y undécimo de dos instituciones de la ciudad de Bogotá, el Gimnasio Pepa Castro, entidad de carácter privado, y la Institución Educativa San Martín de Porres perteneciente al Distrito.

Se trabajó a la vez sobre los materiales de enseñanza utilizados por los docentes en ambos contextos (libros de texto). La población se seleccionó intentando establecer una comparación entre el contexto de lo público y lo privado, y en el caso de los estudiantes, identificando una trayectoria de varios años en el sistema educativo formal.

Con respecto a la recolección y análisis de los datos, se llevó un diario de campo en donde fueron registradas las observaciones de clase, y se diseñó una matriz de análisis para caracterizar los textos escolares. El análisis documental permitió la exploración, revisión y análisis de documentos seleccionados sobre los conceptos centrales que enmarcan la investigación, lineamientos y políticas existentes.

Los resultados de este estudio apuntan a la mejora de las prácticas de enseñanza en lenguas

extranjeras en la ciudad de Bogotá, así como a la reformulación de las políticas de bilingüismo que rigen dicho proceso educativo en todo el territorio nacional, no solamente repensando la forma y utilización de los textos escolares, sino también la perspectiva de la enseñanza de idiomas en Colombia.

La problemática

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras aparece en el contexto sociocultural actual como una posibilidad de acercamiento a realidades diversas a través del lenguaje como práctica cultural. Hall (citado en Albarracín, 2011, p.16) desarrolla consideraciones sobre esto al proponer que “el lenguaje es al mismo tiempo artefacto de la cultura y una herramienta a través de la cual esta se crea, no es un elemento que repose en la mente de las personas sino en las acciones en contexto que estas realizan”. Luego aprender una lengua es acercarse a una nueva cultura y reconstruir significados durante el intercambio de experiencias. Situar a los individuos en una relación de reciprocidad cultural, les permite cuestionar sus imaginarios, romper prejuicios y desarrollar valores mientras van encontrando similitudes y diferencias que resignifican y fortalecen su identidad. Por eso es necesario no solamente utilizar ejemplos o hacer referencias a elementos similares, sino intensificar el rescate de las formas de contribución y socialización del conocimiento, creencias, costumbres, prácticas y realidades sociales.

Por otro lado, hoy hay nuevas lecturas de la

educación y su contexto que de manera transversal analizan la diversidad cultural, los múltiples y complejos procesos políticos, sociales, económicos e, inclusive, la construcción de imaginarios y representaciones de los individuos como elementos constitutivos fundamentales de la sociedad. En efecto, de estas nuevas lecturas surge el principal aporte de los estudios interculturales, ya que estos ponen especial énfasis en el terreno de la interacción entre sujetos o entidades culturalmente diferenciados (Giménez, 2012). El núcleo de la novedad interculturalista está en proponer algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones entre culturas más allá de su carácter no discriminatorio entre iguales y fundamentarse en el respeto y la tolerancia, principios ya asumidos en el ideario pluralista. Es decir, que mientras la perspectiva del multiculturalismo miraba la identidad particular para reclamar reconocimiento, la perspectiva intercultural buscará las convergencias que llevan a establecer puntos en común.

La interculturalidad cumple un rol crítico, central y prospectivo en todas las instituciones de la sociedad cuyo principal objetivo es reconstruir, de manera progresiva, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos, y lograr el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática. Así se convierte en un concepto clave debido a los contactos cada vez más grandes entre culturas, propiciados principalmente por las migraciones, y la apertura de los medios de comunicación a imágenes e información que van borrando las

fronteras de los territorios y configuran las cambiantes identidades establecidas en lo inter. Bhaba (citado por Walsh, 2005) se refiere a lo inter como: El espacio intermedio o el “tercer espacio” donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación en el cual cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra elementos, que no son ni lo uno ni lo otro, sino algo más que responde a los términos y territorios de ambos (p.7).

El sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad como la base de la formación humana e instrumento que no solo mantiene una sociedad, sino su desarrollo, crecimiento, transformación y liberación propia, y de todas las potencialidades humanas. Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, la misma que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. Eso quiere decir que no se jerarquice determinado conocimiento sobre otro tipo de saber formal/saber tradicional, y que no recaiga solamente en los actores débiles de la sociedad la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, costumbres, códigos de comportamiento, sino más bien que la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, con respeto y sin discriminación.

En la práctica actual de la educación bilingüe, la interculturalidad no ha traído espacios intermedios de negociación y encuentro, sino una polaridad de aprendizaje- enseñanza de lo propio y de lo nacional o ajeno. Es decir, dentro de este tipo de formación el significado y la práctica de la interculturalidad siguen ligados principalmente a la enseñanza de la cultura propia. En este sentido es evidente que en el ámbito de la educación centrado en el adiestramiento de una segunda lengua todavía domina una perspectiva bicultural en vez de la intercultural, puesto que se transmiten algunos elementos estereotípicos de la cultura dominante sin establecer comparaciones ni paralelos con los de la cultura propia.

Estos elementos se ven reflejados en materiales de enseñanza que se utilizan en las aulas de clase como textos, que se convierten en los ejes centrales de la interacción y determinantes de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, el problema de investigación tiene relación con los siguientes elementos:

1. Las prácticas pedagógicas dominantes de enseñanza de lenguas extranjeras en colegios de Bogotá.
2. La mirada bicultural con que se construyen los textos escolares para la enseñanza de inglés y que permean las prácticas docentes.
3. La necesidad de investigaciones que reflexionen sobre la reproducción de prácticas de dominación y las resistencias en la educación intercultural.

4. La importancia de construir metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras desde una visión crítica de lo propio y lo del otro.

Teniendo en cuenta el problema de investigación planteado, la investigación buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Qué elementos de la interculturalidad caracterizan los materiales de enseñanza de inglés como lengua extranjera y las prácticas docentes en el aula de clase de contextos públicos y privados en la educación media?

Metodología

La investigación se sitúa en una perspectiva cualitativa que de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1997):

Intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad (p.62).

La investigación cualitativa permite describir el contexto general de la educación intercultural en donde se encuentran insertas las prácticas educativas y las experiencias de los aprendices de lengua extranjera. A su vez, la etnografía educativa se presenta como un proceso sistemático de aproximación a una situación social, y es con-

siderada de manera global en su propio contexto natural. Su objetivo fundamental y el punto de partida es la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio. La etnografía educativa se interesa por trabajar con personas reales en ambientes escolares, relacionando esto con la sociedad y sus estructuras mientras se pregunta por la manera como las personas piensan, sienten, interpretan y forman significados. De acuerdo con Rockwell, “la palabra etnografía se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo, como al producto final de la misma” (2011, p.18).

Entre las características más importantes de la etnografía se destaca su tradición antropológica, que lleva a la comprensión de un contexto en relación con otros, documentando lo que no está escrito sobre una realidad social. Como segundo elemento se encuentra su carácter descriptivo y la atención a los significados. Por otro lado, son elementos de análisis propios de la etnografía: la determinación del objeto de estudio, la distinción de la unidad de análisis y el establecimiento de categorías sociales y analíticas; las primeras emergen recurrentemente en el discurso o acciones observadas, y las segundas corresponden a una concepción teórica implícita o explícita en la investigación.

Para la construcción de las categorías de análisis se realizó inicialmente una prueba piloto donde se analizó un texto escolar para la enseñanza de inglés, y una práctica docente de la misma área del conocimiento. Este pilotaje recurrió

a unas preguntas que orientaban la mirada sobre los aspectos de la interculturalidad presentados en ambos contextos de análisis inicial. Posteriormente se construyeron unos ejes temáticos partiendo de la experiencia del pilotaje, y, por último, estos ejes se articularon en la propuesta teórica para dar cuenta de cuatro categorías finales bajo las cuales se desarrolla en el análisis final: negociación de prácticas y saberes diversos; territorio homogeneizado y clausura de las diferencias; naturalización de lo “obvio” respecto a las diferencias, y contexto histórico de la lengua.

Para conceptualizar las categorías de análisis se realizó un tratamiento profundo de los textos, ya que estos son manejados por los estudiantes de un modo continuo y directo. En los textos se consideró esencial partir de dos tipos de códigos, el icónico y el lingüístico, puesto que según el actual enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras media la manera como estos dos elementos son presentados. En cada una de las unidades a analizar se encontrarían tres pilares fundamentales para la clasificación de los elementos en las distintas categorías y subcategorías: los personajes, los temas o referencias a la interculturalidad y las actividades o interacciones que se proponen. Con el fin de facilitar la sistematización y recopilación de los datos fue necesario elaborar rejillas o fichas para recoger la información conforme las categorías propuestas en cada caso. Simplificando esta tarea, se procedió primero con el análisis de cada unidad, y posteriormente se organizaron los datos recogidos en una fichamatrix para el conjunto del libro. De manera si-

multánea a lo anterior, se realizó el análisis de las observaciones de clase efectuadas con la misma rejilla de categorías.

La práctica docente permite observar la interacción entre los materiales de enseñanza de lengua extranjera y los estudiantes, con la mediación del maestro. Por lo tanto, resulta de gran importancia la práctica en la medida en que se puede evidenciar el desarrollo de competencias interculturales. La recolección de datos de estas observaciones se realizó a través de un diario de campo en donde se registraron las actividades y elementos significativos relacionados con las categorías propuestas.

Las categorías de análisis que se propusieron son las siguientes:

Negociación de prácticas y saberes diversos

En esta categoría, el concepto de negociación se entiende como la exploración de lo desconocido para poder interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, asociar e integrar los diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y de actuar. Con ello se busca desarrollar conocimientos sobre otras culturas, así como reconocer la diversidad intentando romper estereotipos, percepciones negativas y desinformación sobre lo no-conocido, a partir del conocimiento de lo propio. Esta exploración muestra las semejanzas y las diferencias como también la presencia muchas veces inconsciente en lo “propio” de conocimientos y prácticas de “otros”.

En esta categoría es importante la gestión de contradicciones simbólicas, es decir, que la negociación se presenta en el espacio intermedio o como Homi Bhaba (citado en Walsh, 2005) lo llama: el “tercer espacio”, donde dos o más culturas se encuentran, para la traducción y negociación, sin asimilarse la una a la otra.

Territorio homogeneizado y clausura de las diferencias

Esta categoría se caracteriza por la destrucción de “otras” formas, principalmente desde el establecimiento de fronteras imaginarias de los territorios de habla inglesa. Bajo esta categoría se analiza la conformación geográfica de los espacios y las alusiones a la transformación territorial como eje fundamental en la construcción de un idioma. También se busca establecer relaciones entre los elementos geográficos y la caracterización diferenciadora de la cultura. Asimismo establece acciones comparativas teniendo como punto de referencia lugares e iconos que parecen hablar de una delimitación geográfica en la comprensión de la lengua.

El término territorio remite a cualquier extensión de la superficie terrestre habitada por grupos humanos y delimitada en diferentes escalas: local, municipal, regional, nacional o supranacional (Giménez, 1996). De esta manera, el territorio así concebido es un escenario para la acción social y cultural. En efecto, se propone que el territorio solo existe en cuanto es valorizado como zona de refugio, medio de subsistencia, fuente de productos, área geopolíticamente es-

tratégica, como belleza natural, como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como espacio de inscripción de un pasado histórico o de una memoria colectiva, como símbolo de identidad socioterritorial (Pellegrino *et al.*; Delaleu, citados en Giménez, 1996).

Naturalización de lo “obvio” respecto a las diferencias

Las experiencias cotidianas normalmente son vividas como naturales, es decir, pensadas en tanto que únicas e invariables. Dicha naturalización normalmente se justifica en la tradición, en la analogía y en las creencias aprendidas o heredadas. Esta categoría recoge la comprensión de la forma en que los textos escolares y las prácticas proponen el contexto de las diferencias, expresadas en prácticas, saberes y acciones que llevan a la interiorización de roles, acciones y participaciones.

Frente a esto Briones (2002) advierte que

La noción en boga de interculturalidad redibuja el mapa de la diversidad social y cultural desde las coordenadas de la gobernabilidad mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo orden-mundo, lugares culturales que no pongan en tensión “la estabilidad social” por lo que la autora sospecha que la educación intercultural se puede convertir en un aliado del sustento simbólico de las actuales formas de dominación económica, social y cultural, resultando así funcional al neoliberalismo (p.411).

Por otro lado, según lo menciona Guerrero (citado en Walsh, 2005) tampoco se trata del esencialismo de identidades entendiéndolas como adscripciones étnicas inamovibles. El propósito es estimular procesos de intercambio conforme mediaciones sociales, políticas y comunicativas que permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

Historia y contexto de la lengua

El poder de crear representaciones que posee el discurso hegemónico reside en su carácter productivo de significados acorde a los intereses sociales, económicos y políticos de los grupos y sectores dominantes. Por su parte, la praxis de los sujetos también remite a su productividad, reproduce sentidos dominantes o crea activamente sentidos y prácticas de resistencia y de transformación.

De acuerdo con Giroux (1994):

Las diferencias solo existen con relación a las formas sociales en que se enuncian, es decir, con relación a las escuelas, puestos de trabajo, familias, así como con relación a los discursos de historia, ciudadanía, sexo, raza y etnia. Al separarlos del discurso de la democracia y libertad se elimina la posibilidad de articular esos intereses particulares como parte de una lucha más amplia por el poder, o de comprender cómo se desarrollan sus intereses contradictorios individuales en coyunturas históricamente específicas (p.149).

Esta categoría busca abordar los discursos históricos (verbales y escritos) acerca de la dominación haciendo énfasis en su mirada histórica sobre la expansión de la lengua inglesa y sus implicaciones en los contextos en que es enseñada; además, se incluyen las resistencias de los maestros en el aula de clase a través de su práctica docente.

Resultados

De acuerdo al análisis de los textos y de las prácticas educativas en el aula, y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se concluyeron los siguientes aspectos:

De las perspectivas del concepto de cultura presentes en los materiales de enseñanza y en las prácticas de los docentes de lengua extranjera: adaptaciones metodológicas y de contenido en el uso de textos escolares para la enseñanza del inglés. Los tres textos analizados en este trabajo de investigación dieron cuenta de una perspectiva bicultural de la enseñanza de la lengua extranjera que deja de lado el contexto del estudiante receptor del texto. Es claro que estos textos se afilian a una política asimilacionista que pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante.

Bajo esta perspectiva los estudiantes son conducidos a relegar al olvido su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su vida y desarrollo. Los educandos se enfrentan a textos

que no remiten a referentes reales, sino que venden una imagen de los países de habla inglesa sin relaciones de tipo histórico, ni alusiones a sus grupos sociales, diferencias culturales o posibles resistencias.

Los tres textos presentados utilizan los contenidos culturales solamente como una excusa para referir estructuras gramaticales que permitan a los estudiantes “comunicarse” en un contexto carente de significados y lleno de referentes idealizados. Los lugares emblemáticos, los sujetos de la cultura, los bailes, las festividades, las fechas de celebración y otras prácticas parece que han emergido de la nada, pues no poseen un contexto histórico que haga posible saber dónde y cómo se posicionaron, y aún más, por qué son relevantes cuando se está aprendiendo una lengua. No se puede decir que un texto es mejor que el otro, pero sí se podría indicar que es fundamental su manejo dentro del aula. Es evidente que los textos no están pensados para los estudiantes en su contexto, es claro que nadie los visitó, que nadie indagó en sus necesidades o intereses para crear el material con el que luego se les trataría de enseñar un contenido, que algunos perciben sin mucho sentido. Por lo tanto, es clave el rol mediador del docente, ya presentado en las observaciones, que enfoca principalmente el nivel de la negociación de significados compartidos. Es decir, que de acuerdo a lo observado, se puede concluir que mediante negociación los docentes de lengua extranjera procuran la integración cultural en sus clases haciendo un reconocimiento de las diversas culturas, las relaciones e

intercambios entre individuos, los grupos e instituciones de las varias culturas, la construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan el intercambio y el establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas; pero sin que haya profundidad en la búsqueda de afirmarse a sí mismos como grupos culturales y resistir a la asimilación. En este contexto es evidente que la puesta en práctica de los postulados de la interculturalidad es aún una realidad alejada de los principios que fundamentan esta postura educativa y un proceso de medidas compensatorias, asimilacionistas y tendientes a la homogeneización.

De las formas de relación estudiante-lengua-contexto y las resistencias presentes en las prácticas educativas. Con relación a este elemento lo primero a señalar es que existen particularidades entre los contextos públicos y privados que dan características particulares a los espacios de enseñanza de lenguas extranjeras. Para empezar está el factor de la intensidad horaria, que varía aproximadamente seis horas semanales. En la institución privada este factor permite un trabajo diferencial en las cuatro habilidades comunicativas, el refuerzo de la lectura, y el desarrollo de actividades comunicativas donde los estudiantes interactúan haciendo uso de la lengua. En el contexto público, la poca intensidad horaria impide que los estudiantes tengan un nivel de desempeño significativo en la lengua extranjera; sin embargo, desarrollan actividades que refieren a experiencias personales y que buscan involucrar su contexto inmediato.

Un segundo factor menciona la importancia que para la vida de los estudiantes tiene el aprendizaje de una lengua extranjera. En el contexto de lo privado se encuentran los que tienen la posibilidad de viajar y estudiar en otros países, por lo que comprueban cuán importante es el idioma para ellos; mientras que en el contexto público perciben menos significativo este elemento, puesto que sus actividades cotidianas no se relacionan con el uso del inglés ni en sus proyectos de vida consideran la posibilidad de viajar a otros países.

Otro factor diferenciador está dado por los recursos de que se dispone en las aulas de clase de ambas instituciones. A pesar de que el colegio privado habilita un texto obligatorio para cada estudiante y así mismo un plan lector, estos elementos limitan el accionar docente hacia el cumplimiento de unos objetivos que están dados por la cantidad de unidades del texto y sus contenidos. Mientras tanto en la institución pública no es obligatorio el uso del texto: el docente recurre a actividades diversas, y va tomando de diferentes fuentes los materiales para las sesiones de clase.

A pesar de estos aspectos diferenciadores, después de haber analizado los dos contextos educativos, se puede concluir que en ambos persiste una mirada hacia la política de la enseñanza de lenguas extranjeras de manera instrumental y muy alejada de los postulados de la educación intercultural, que se enuncia en las políticas propuestas, pero que no se lleva a cabo ni se pro-

picia. Esta visión es abordada por Van de Putte (2009) cuando plantea que una de las principales razones para el aprendizaje de las lenguas modernas en Colombia está relacionada con el tema económico, fundamentado en los procesos de apertura en este campo y de globalización iniciados en la década de los noventa. En efecto, estos fenómenos mundiales conllevan una creciente internacionalización de capitales financieros, comerciales e industriales, así como estimulan nuevas relaciones políticas internacionales y el surgimiento de otros procesos productivos, distributivos y de consumo, a la vez que apoyan una expansión y uso intensivo de las tecnologías de información y la comunicación. Para que Colombia haga parte de este nuevo orden de relaciones en el contexto internacional, precisa desarrollar diversas competencias en sus ciudadanos, entre ellas el dominio de una lengua extranjera como el inglés.

En cuanto a las resistencias presentes mencionadas anteriormente, hay un tratamiento superficial por parte de los docentes de los aspectos culturales en el aula de clase; las introducciones de los temas gramaticales se hacen con actividades que refieren aspectos de la vida de los estudiantes; sin embargo, estos no terminan siendo significativos ni centrales para el desarrollo de la clase.

En cuanto a las categorías de análisis del estudio se pudo concluir que frente a la *negociación de prácticas y saberes diversos* se presentan contextos cercanos a los estudiantes como

la familia y el colegio. Además, se muestra una perspectiva dominante de la cultura desde los modos de vida y la creación de instituciones que permitan convenir hábitos, valores y tradiciones.

Con relación al *territorio homogeneizado y la clausura de las diferencias*, se puede concluir que se tiende a caracterizar sujetos que representan lugares de acuerdo a unos rasgos físicos particulares sin tener fuentes de verificación de las imágenes presentadas. Se observa también que hay una tendencia a presentar sujetos que pertenecen a países occidentales de forma mayoritaria y solo algunas referencias a sujetos de otras latitudes como América Latina, Asia y África.

Se encuentra también la representación de territorios específicos, y la delimitación de fronteras según un discurso de dominación occidental, que obvia espacios periféricos y lugares comunes donde se desarrollan las interacciones cotidianas.

Se construyen entonces unos monumentos al territorio que se presentan como únicos y se convierten en el referente a la hora de hablar de todo un contexto cultural; estos se pueden encontrar en imágenes repetidas en varios textos escolares en forma de postales o fotografías que no refieren cómo o por qué estos lugares han sido erigidos como iconos en esa mención específica.

Con este referente se puede retomar el concepto de colonialidad del poder, que de acuerdo con Mignolo (2007) “es, sobre todo, el lugar

epistémico de enunciación en el que se describe y se legitima el poder. En este caso, el poder colonial” (p.39). La concepción de fronteras geográficas y las representaciones de ciertos espacios de cada territorio obedecen a una intención de proyectar un imaginario de nación particular sin resistencias ni diferencia alguna, es decir, sin otras historias.

Frente a la categoría de *naturalización de lo “obvio” respecto a las diferencias*, el aspecto a resaltar es la concepción del conocimiento como algo “universal”. Esto da cuenta de un proceso de colonización del poder que ha legado una mirada subalternante de ciertos conocimientos y prácticas que terminan siendo invisibilizados por otros.

Finalmente, la última categoría, *historia y contexto de la lengua*, resalta que tanto los textos escolares como las prácticas docentes carecen de referencias hacia la historia de la lengua, por lo que el espacio de clase priva a los estudiantes de una justificación del porqué aprenden esta lengua y no otra, pero, además, no permite que el lenguaje establezca relaciones con el desarrollo cultural de los pueblos.

El último elemento en estas reflexiones finales tiene que ver con las propuestas educativas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el marco de la interculturalidad crítica. Frente a este ítem se puede decir que el primer aspecto a tener en cuenta para la construcción

de políticas interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras es la creación o adopción de materiales didácticos que sitúen el contexto particular de los estudiantes. Con dichos insumos se podría atender mejor un concepto de diferencia que aborde el aprendizaje como un proceso bidireccional a partir del reconocimiento de lo propio.

Además, de acuerdo a lo estudiado, es necesario consolidar lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés que no sean adaptaciones de las propuestas europeas que se desenvuelven en un contexto diferente a este; se debe atender a las necesidades propias de las entidades educativas y sus actores en mención. Por último, es necesario plantear currículos donde las lenguas extranjeras puedan ser transversales y no unidades temáticas que fortalezcan el proceso de aprendizaje desde diversas fuentes.

El segundo ítem es el posicionamiento de los actores escolares desde una postura del “nosotros” y los “otros”. Ese planteamiento se refiere a la importancia de reconocer primero la diferencia que se encuentra en el aula de clase para luego interactuar con otros contextos determinados por la lengua.

El tercer ítem señala la importancia de la mediación de los docentes, que no pueden dejar que sus espacios de clase sean conducidos por un libro de texto, sino, al contrario, ellos deben posicionarse de manera crítica frente a su labor.

Discusiones y conclusiones

El contexto de la educación en Colombia debe avanzar frente al encuentro y reconocimiento en la construcción del “nosotros”, ubicando a la escuela como una experiencia de sociedad inclusiva y diversa. Para esto es necesario gestionar la construcción de identificaciones sociales de ese orden, es decir, que los diferentes actores del contexto educativo se reconozcan en su particularidad cultural para poder mediar la integración de referentes externos de manera positiva.

Por lo tanto, es fundamental construir una cartografía intercultural que permita caracterizar los territorios por su historia, sus sujetos referentes, y cómo han sido invisibilizados. Así mismo urge entender los territorios bajo las fronteras imaginarias que determinan la particularidad de sus costumbres, tradiciones y prácticas por encima de los iconos, los estandartes y las líneas divisorias. Es por ello que la interculturalidad requiere una nueva cartografía del mundo, donde el norte, el sur, el oriente y el occidente no estén determinados por la hegemonía de la dominación histórica, sino por la reivindicación del derecho de autodeterminación de las naciones y de los sujetos.

Finalmente, es clave definir el “nosotros” y “el otro” dentro del aula de clase, determinar cuál es el lugar propio de enunciación, para avanzar en el reconocimiento de la diversidad cultural de los actores escolares que ubique condiciones de igualdad en el contacto con otras prácticas, sabe-

res y significados. El aula de clases de lenguas extranjeras aún sigue situando a todos como “los otros” en una condición subalternante frente a unos referentes culturales externos.

Referencias

- Albarracín, R. (2011). *Exploring intercultural communication at a bilingual school: a study on EFL students' social interaction in Bogota Master in foreign language teaching*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Bouchard, G. (1994). La region culturelle: un concept, trois objects. Essais de mise au point. En F. Harvey (Ed.), *La region culturelle* (p.445). Quebec: Institut Quebecois de Recherche Sur la Culture.
- Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp.400-411). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Calvo, N. (2007). Language meeting culture in a foreign language classroom: a comparative study. *Interlingüística*, 17, 230-237. Universidad Complutense de Madrid.

- Coffey & Arkinson (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Fernández, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la comunidad de Madrid*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Giménez, G. (1996). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Extraído el 26 de agosto de 2014 desde <http://medioexpresivoscampos.org/wp-content/uploads/2012/04/LA-CULTURA-COMO-IDENTIDAD-Y-LA-IDENTIDAD-COMO-CULTURA1.pdf>
- Giménez, G. (2012). Territorio, cultura e identidades: La región sociocultural. En *Globalización y regiones en México*. México: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Giroux, H. (1994). Hacia una pedagogía en la política de la diferencia. En Giroux & Flecha, *Igualdad, Educación y Diferencia Cultural* (pp.59-93). Barcelona: Ed. El Roure.
- Gómez, L. (2010). English textbooks for teaching and learning English as a foreign language: do they really help to develop communicative competence? *Revista Educación y Educadores*, 13(3), 327-346. Universidad Pedagógica Nacional.
- Halliday, M. (1999). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- López, A., Peña, B., De Mejía, A., Fonseca, L. & Guzmán, M. (2009). Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales. En J. Montoya (Ed.), *Educación para el siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación 2001-2008* (pp. 409-466). Bogotá: Ediciones Uniandes. Extraído el 11 de junio de 2013 desde http://pensandoeducacion.uniandes.edu.co/ponencias/Lopez_et_al.Bilinguismo_en_colegios_distritales.pdf
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco. Universidad Central. Siglo del Hombre Editores.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Mosquera, J. (2010). *La educación intercultural en el contexto urbano de Bogotá, localidad Suba*. Tesis de maestría e investigación social interdisciplinaria no publicada. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Navarro, D. & Piñero, M. (2010). Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos. *Intersedes Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica*,

- XII (23), 116-132. Extraído el 15 de septiembre de 2013 desde <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/viewFile/980/1041>.
- Niño, M. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Rábano, M. (1997). *Negociación de significados e interculturalidad en el aula de inglés*. *Aula*, 1997, 9, 269-285. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Rocwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Van de Putte, J. (2009). *Un bilingüismo de calidad para Colombia*. Extraído el 29 de marzo de 2014 desde <http://www.palabramestra.premiocompartirmaestro.org/notitotal.php?idn=41&&idt=6>.
- Varón, M. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma Función*, 22(22), enero-junio.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.