

La enseñanza del inglés en Colombia desde América Latina: ¿hacia una metamorfosis?⁴⁸

Yeraldine Aldana Gutiérrez

Resumen

El presente capítulo es producto de la articulación entre los avances del trabajo de investigación que estoy desarrollando en el Doctorado DIE-UD y el seminario Comunicación (es) – Educación (es) desde el Sur. A la luz de las propuestas coloniales y canónicas respecto a la construcción de paz en el campo de la Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés (LAEI), discuto la posibilidad de considerar las alternativas otras como escenarios investigativos que merecen atención en la literatura del campo LAEI. A partir de una metáfora sobre la metamorfosis de la mariposa, me propongo la reflexión sobre las continuidades entre lo colonial y las resistencias emergentes desde los maestros de inglés que con su pensamiento disruptivo parecen tensionar el campo. Al final, se presentan algunas implicaciones de tipo epistemológico y metodológico para el proyecto doctoral.

Palabras clave: Construcción de paz, enseñanza y aprendizaje del inglés, educación popular, epistemologías del Sur.

48 Capítulo inscrito en el proyecto de tesis doctoral “Resistencias desde las alternativas para la construcción de paz en el aula de inglés”, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Empezaré el presente texto citando a dos de mis colegas en una de las tantas charlas que entre profesores en compañía de un café tenemos en algunos ratos libres después de clases: “Ya estoy cansado de utilizar el mismo libro de texto para enseñar y que ese coordinador me esté observando mis clases y pidiéndome que no hable en español nunca” (Conversación personal, 27 de enero de 2019). La segunda colega me expresó en otra oportunidad que ella como maestra, más que como instructora de inglés y francés, había creado un material de aprendizaje del inglés dirigido a los niños de su comunidad de origen, pues ella pertenecía al pueblo Emberá del litoral pacífico y confiaba firmemente en sus creencias para la enseñanza del inglés en su comunidad. Desde otro locus como formadora de profesores de inglés que ha guardado cierta cercanía respecto a escenarios vulnerables y situaciones relacionadas con el conflicto, me he sentido interesada en la posibilidad de contribuir a la construcción de paz desde el aula de inglés. Aunque parecen estas tres experiencias distantes, se puede notar puntos de articulación clave entre las mismas que las hacen *comunes* (Amador y Muñoz, 2018), por las divergencias y discontinuidades que suscitan frente al paradigma moderno/capitalista/colonial/globalizador/multicultural y neoliberal que ha motivado la enseñanza y el aprendizaje del inglés históricamente hablando.

En el capítulo que aquí construyo, me propongo la discusión de unos hallazgos identificados a partir de una exploración inicial acerca de las pedagogías alternativas que los profesores de inglés han propuesto desde sus entornos locales y comunidades orientadas a la construcción de paz diversa, colorida, más allá de lo monocromático y totalizante. Con esto en mente, realizo una presentación sobre las influencias imperialistas y colonizadoras que han permeado el campo de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés (LAEI) como parte de la contextualización correspondiente a aquel estado que llamaré larvario, al tener en cuenta la metáfora sobre la metamorfosis de la mariposa que emplearé para el desarrollo de este texto. En seguida, relaciono de manera más específica la conexión -como proceso de pensamiento divergente- entre la construcción de paz y el campo LAEI, desde las perspectivas y propuestas dentro de lo que denominaré segundo estado larvario. A continuación, discutiré otras *formas* que parece adquirir la construcción de paz desde las prácticas de los profesores que han compartido sus trabajos en eventos dirigidos a los maestros de inglés como grupo y otras áreas -sin olvidar que siguen enmarcándose dichos encuentros en las

formas canónicas y algo modernas de la academia para la divulgación del conocimiento, pero que logran retar las condiciones técnicas y mercantiles en las que parece proponerse la construcción de paz desde LAEI. A este estado lo relacionaremos con los momentos prepupa y pupa en la metamorfosis de la mariposa que figurativamente también parece experimentar la LAEI. Y para terminar, dentro de esta metáfora, relacionaré a la mariposa adulta y el huevo con la posibilidad de reinventar el campo de la LAEI a través de la construcción de paz desde perspectivas más locales en América Latina.

Dentro de la conclusión, reflexionaré acerca de las implicaciones de la transformación de la LAEI para el campo mismo *desde* y, posiblemente también, *para* los contextos o lo que otros autores reconocen como territorios (Amador y Muñoz, 2018). De manera particular, me referiré a dos situaciones de interés académico y personal en varios de los colegas que reporto aquí y dentro de los cuales me incluyo. En primera instancia, reiteraré el lugar a donde me ha llevado la discusión en la metáfora y que tiene que ver con la posibilidad de realizar un trabajo de sistematización de experiencias en el aula de inglés que se orientan a la construcción de paz propuesta por los maestros, en compañía de sus estudiantes y la comunidad. La segunda situación que podría convertirse en una alternativa más concreta de interés investigativo y parece aún ser un tema que merece atención en la literatura de la LAEI es la construcción de paz desde la educación popular.

Por otro lado, resulta también pertinente aclarar algunos aspectos de orden metodológico y contextual antes de continuar con el desarrollo del capítulo. Para la problematización, la recolección de los datos, como fuente de referentes empíricos, se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con profesores de dos colegios públicos: uno ubicado en una zona dentro de Bogotá desfavorecida y o deprimida con bandas delincuenciales y otra área aledaña a la misma ciudad que también ha sido desfavorecida y ha tenido víctimas como falsos positivos. Resulta conveniente señalar que esta situación se ha definido como parte de una política estatal (defensa y seguridad democrática) que incluía la “limpieza social” en el marco de la *violencia estructural* durante dos periodos presidenciales en Colombia, dentro de los cuales operó una lógica de bonificaciones o reconocimientos para incentivar el mejoramiento del desempeño militar frente a los grupos al margen de la ley (Aguilar-Forero y Muñoz, 2015, p.1025). Esta aclaración conceptual permite la comprensión del segundo contexto al cual uno de los profesores entrevistados pertenecía. Retomando la dimensión metodológica, el análisis de datos empleó la estrategia inductiva de la teoría fundamentada, y por

tanto se buscó construir interpretaciones en clave de referentes empíricos y teóricos que se conectaran desde la práctica de los profesores en sus relatos. Esta problematización tuvo un apoyo sustancial que también mencionaré aquí: el estado de la cuestión. En este último, revisé 55 recursos distribuidos entre artículos de investigación tanto nacionales como internacionales y ponencias, de los cuales tomaré solo algunos para este escrito.

Desarrollo

Dentro de este acápite, la discusión articula los hallazgos de la problematización y el estado de la cuestión correspondientes al trabajo de doctorado DIE-UD que parte del tema sobre la construcción de paz desde LAEI. Vale la pena mencionar que la metamorfosis en la mariposa ha sido seleccionada como metáfora para reflexionar acerca de una posible reinención del campo de LAEI a través de las propuestas locales de los profesores de inglés.

Estado larvario: La situación colonial y el momento instrumental de la LAEI

La lingüística aplicada parece constituirse como un campo que ha pasado por diversas etapas o momentos determinantes para identificarlo, por ejemplo, como área del conocimiento instrumental y práctico. Cuando hablamos de la instrumentalización del campo LAEI, nos referimos a la conceptualización de la lengua y su aprendizaje, a la luz de lo que conocemos como sistema de comunicación lingüístico o estructura (Tudor, 2001). Justamente, la conceptualización que se tenga del lenguaje parece ser determinante en la forma que concebimos y practicamos la enseñanza. Históricamente hablando, el área de LAEI ha sido gestionada y dirigida desde los cánones de las sociedades modernas occidentales que la han hecho un campo sometido al blanqueamiento mediante un imperialismo algo salvaje (Philipson, 2001). En efecto, podríamos mencionar que este, a la par, ha funcionado o ha sido posible a través del uso de poder vertical o jerárquico manifestado lingüística y discursivamente, incidiendo en varias de las dimensiones o lo que llamaría Davies (2007) o Pennycook (2001): dominios de la LAEI. En este estado de sujeción y sometimiento, pero particularmente, el control ejercido desde

organizaciones que encabezan o están por encima de las tan llamadas naciones o países subdesarrollados persisten y se reafirman mediante políticas lingüísticas, fórmulas pedagógicas y didácticas desde arriba, inundadas de presupuestos socioculturales que apoyan o buscan reproducir el *estatus quo*.

Para este fin, uno de los mecanismos que ha permitido perpetuar los conocimientos canónicos es de carácter metodológico. Más precisamente, el enfoque comunicativo o el enfoque directo (Richards and Rodgers, 2014) ha logrado posicionar a la lengua inglesa como modelo principal de desarrollo (Escobar. Citado en Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) que incluso ha contribuido a la generación de estereotipos como el relacionado con el inglés como la lengua del futuro (Lemberg, 2018). Así pues, el llamado bilingüismo se ha presentado como monolingüismo (Aldana, 2015, 2019) y el conocimiento pedagógico de los maestros parece caer en el reduccionismo de lo técnico (Kumaravadivelu, 2003). Más precisamente, me refiero a lo que comprenderíamos como: geopolítica del conocimiento lingüístico y pedagógico (Aldana, 2014), con base en Mignolo (2000). En otros términos, se identifica una violencia estructural (Kruger, 2012) e incluso epistémica (Sousa, 2016) y simbólica (Bourdieu, 1997) que parece reproducirse o ejercerse en contra de los conocimientos diversos de los maestros de inglés, quienes los construyen no solo a partir de sus formaciones profesionales, sino también desde la práctica en los entornos reales. Ciertamente, el blanqueamiento de la dimensión metodológica y didáctica de la LAEI ha tendido a ubicar al maestro y al estudiante en coordenadas modernas que lo ajustan a la forma única de aprendizaje y enseñanza lineal de la lengua, dentro de la cual el pensamiento racional es el que ha generado, por ejemplo, nociones y prácticas en torno al maestro y estudiantes *ideales* que operan bajo la lógica abstracta de las *buenas prácticas* (Pelaez y Usma, 2017). El Marco Común de Referencia Europeo planteado por el Consejo de Europa (2001) desde el punto de vista internacional y el Programa Nacional de Bilingüismo (MEN), a nivel nacional, constituyen políticas que parecen jugar un rol importante en el epistemicidio (Sousa, 2016) y que también sugieren Mignolo (2000) y Walsh (2003), al explicar lo que conocemos como geopolítica del conocimiento, en este caso, lingüístico (Aldana, 2014). Esto se debe a que dichas políticas instrumentalizarían el campo de LAEI al concentrarse en el papel preponderante de lo operativo sobre lo crítico-reflexivo, como decisión global que, con prestigio, parece disolver o negar lo local y lo propio (Mejía, 2018). Desde el punto de vista de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) quienes citan a Quijano, este fenómeno podría comprenderse como parte de la

colonialidad del poder y al incidir en los saberes-otros de los maestros, se identificaría como un tipo de colonialidad del saber (Mignolo, 2000).

El estado larvario de la LAEI reflejaría entonces una serie de condiciones coloniales y originales o más conocidas del campo por el poder que contienen y que han ubicado al maestro de inglés en situaciones de violencia epistémica sobre la base de la dicotomía del hablante nativo y no nativo (Gómez-Vásquez y Guerrero, 2018) que parece constituirse en un *modelo* comunicativo, discursivo y cultural para el maestro dentro de la clase de lengua y otras instituciones sociales, hasta el punto de que los conocimientos de los cuales el maestro debe preocuparse especialmente se reducen a la estructura lingüística y el desarrollo de la competencia comunicativa desde estrategias pedagógicas difundidas y con el aval de actores y organizaciones internacionales que respondan a ciertas variedades lingüísticas (Aldana, 2014; 2015). Para lograr este fin, el maestro aparece como *blanco* de las colonialidades del poder, saber y ser también, en tanto que la Escuela Moderna requiere de reproductores de su paradigma totalizante, racional y dicotómico para perpetuarlo, teniendo en cuenta la *maquinaria escolar* (Varela y Álvarez-Uría, 1991) también presente en la enseñanza y aprendizaje del inglés. En efecto, el orden social que parece trasladarse al orden epistemológico y determinar desde dónde se habla el inglés como lengua primera, extranjera y segunda parece generar una división entre variedades lingüísticas con prestigio en el centro y aquellas sin este situadas en la periferia (Kachru, 1997), al distanciarse del inglés como lengua materna, alrededor de la cual se han construido formaciones discursivas como la *lengua estándar* que resulta ser una ilusión, tal como lo argumenta Lippi Green (1997), debido a su poder opresivo y negador de las variedades y diversidades lingüísticas de las múltiples comunidades culturales, que incluyen las colonizadas y menos reconocidas por el canon.

Segundo estado larvario: La construcción de paz en un campo de LAEI moderno y colonial

A razón de que el inglés como estructura y sistema de comunicación lingüístico -una forma moderna de comprenderlo- constituye el objetivo final de las opciones metodológicas instrumentales de la LAEI (Pennycook, 2001) en un momento tradicional que no situó en una línea del tiempo unidireccional, sino en otras locaciones geopolíticas que persisten (Mignolo, 2000),

la construcción de paz en dicho campo parece adquirir este matiz en algunos documentos oficiales que la presentan como un tipo de contenido objetualizado y esencialista con pretensiones universales. Uno de los ejemplos lo constituye, en parte, la caja de herramientas de la UNESCO (2013) que parece de alguna manera prescribir y legitimar un tipo de conceptualización acerca de la *paz* y la manera en que se educa para la misma como la posibilidad de alcanzar la convivencia escolar y los valores de la ciudadanía global, a pesar de que esta organización internacional y con poder mundial cuenta con documentos en donde la construcción de paz se explora desde las experiencias en América Latina (2008). De manera similar, el Consejo Británico se ha pronunciado respecto a la construcción de paz en Colombia cuando propone proyectos que después se muestran en conferencias oficiales como: *Peace and Beyond* en el año 2018, dentro de los cuales ni los maestros colombianos de inglés, como tampoco el área de la LAEI en contextos colombianos se han involucrado como parte de dichas actividades directamente. Una de mis preguntas emerge aquí con base en la lectura que he realizado de Mejía (2011): ¿Es la construcción de paz en LAEI un nuevo escenario de control y de poder? Si es así, ¿de qué manera esta situación afecta o involucra a los maestros de inglés en Colombia? ¿En dónde aparecerían sus relatos y experiencias?

En efecto, Hurie (2018) considera que la injerencia de organizaciones o corporaciones internacionales en los procesos e iniciativas para la construcción de paz en el campo de LAEI desde Colombia constituye otra oportunidad neoliberal orientada al control y el mantenimiento del estatus quo. Más precisamente, este autor denomina esta situación y práctica: *Inglés para la paz*, como otra formación discursiva mediante la cual se ejerce un poder ideológico sobre ambos: los estudiantes y los maestros de inglés. El alcance de dicho poder resulta notable en algunos de los proyectos orientados a la educación para la paz desde el aula de inglés, creados por algunos maestros de esta lengua en Colombia. Estos, a su vez, parecen proponer alternativas a los cánones de la construcción de paz más relacionada con la ciudadanía global o la oposición dicotómica respecto a la guerra, pero mantienen las perspectivas instrumentalistas del aula de inglés en la que el sistema lingüístico en la instrucción es el que juega el papel de *fin*, más que de *medio*.

A manera de ilustración de lo anterior, aunque Ortega (2019) relaciona la construcción de paz con la justicia social y los derechos humanos en el aula de inglés, este autor le da un lugar importante a la *instrucción* de inglés como lengua extranjera (EFL, en sus siglas en inglés), lo cual nos permitiría

deducir por el lenguaje empleado que la dimensión instrumental parece destacarse aquí. El profesor desempeñaría el rol de *instructor* para la paz, que parecería entonces convertirse en otro contenido u objeto de estudio más por transmitirse, empleando un lenguaje en clave de esa misma línea de pensamiento moderna por la unidireccionalidad que implica la *transmisión*. Adicionalmente, Mora (2011) reta la idea de entender el inglés como lengua extranjera por las implicaciones psicológicas y sociopolíticas que implica, desde mi interpretación, muy similares a la distribución vertical entre centro y periferia (Mejía, 2011b).

Lo anterior nos refleja las continuidades y discontinuidades que quizás han tenido las perspectivas estructuralistas y técnicas de la LAEI, apoyadas por el interés del imperialismo lingüístico (Philipson, 2001) e incluso epistémico, que identifico aquí al tener en cuenta la propuesta de Mignolo (2000) acerca de generar alternativas otras a las geopolíticas de conocimiento que persisten en marcos estructuralistas. Dicho objetivo me hace discutir algunas propuestas relacionadas con la construcción de paz de los profesores de inglés como la de Ortega (2019), e incluso Parga (2011) quien se encuentra interesado en la resolución de conflictos o problemas en un entorno escolar perteneciente a un sector deprimido de Bogotá, pero que parece asignarle mayor prioridad a las habilidades de producción oral. Estas continuidades entre los esquemas tradicionales y las perspectivas sociocríticas, que también ha discutido Castañeda-Peña (2018) en los estudios sobre identidades de los profesores de inglés, parecen evidenciarse en los trabajos que llevan a cabo los maestros sobre construcción de paz desde el aula de inglés, al experimentar algunas tensiones como las discutidas por Mejía (2011a). Entre estas, incluiré aquí algunas que resultan ser más explicativas respecto a los relatos de los maestros que entrevisté para obtener una parte del referente empírico de mi problematización. Primero, el ya nombrado instructor respecto al educador es una de estas tensiones donde se juega el papel y el concepto que se tiene del profesor de inglés entre lo instrumental y lo crítico. La segunda también relacionada con la primera versa sobre la construcción de paz en la clase de inglés como parte de lo técnico, lo aplicado, lo crítico y lo práctico (Kumaravadelu, 2003), que ubica este interés en diversos ángulos y posibilidades múltiples bajo su coexistencia en un tipo de *pluriverso* y que dan cuenta más de una diversidad de colores que de un absoluto y aislado blanco o negro (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Grosfoguel, 2008; Mejía, 2018).

Si bien la construcción de una paz moderna parece apoyarse en los mecanismos del colonialismo en LAEI que se relacionan con lo técnico y lo instrumental, la temporalidad en la que parece ubicarse también reflejaría otra herencia del paradigma moderno. Más precisamente, me refiero a una posible imposición del desarrollo a la construcción de paz desde el aula de inglés que la ha presentado como discurso de la pacificación para el progreso. Esto se asemeja a lo que ocurrió con la tecnología educativa en los 90, de acuerdo con Litwin (2005), en la cual la tecnología aparecía como la solución de la mayoría de problemas educativos y se convirtió en tendencia, dejando a un lado quizás otras dificultades en la escuela que no necesariamente se resolvían con dicho recurso. En el caso de LAEI, he logrado rastrear algunos documentos que relacionan la construcción de paz con tintes desarrollistas que la sugieren como la fórmula pedagógica del siglo XXI, como es el caso de Munter, McKinley y Sarabia (2012), al igual que Martínez (2016, 2017). Personalmente, considero que la construcción de paz no obedecería a una única coordenada geo-temporal en torno a la lógica lineal subyacente al progreso y desarrollismo (Escobar, citado en Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). De ahí que se tienda a incorporar la construcción de paz más como conocimiento útil (Gosfoguel, 2008) para el siglo XXI, que vital para la vida diaria si entendemos que la paz hace parte de la misma en su complejidad (Maldonado y Gómez, 2011; Morin y Delgado, 2014). En este orden de ideas, el segundo estado larvario nos hace pensar en una construcción de paz en el campo de LAEI posiblemente moderna que incorpora aspectos coloniales en estrecha relación con intereses imperialistas subyacentes a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Prepupa y Pupa: Las construcciones de paz otras en LAEI (La reinención)

Al escuchar algunas de las iniciativas de los profesores de inglés en Colombia como parte de América Latina, me encuentro con que el campo de LAEI no solo parece experimentar transformaciones, sino que se encuentra en construcción, de manera análoga a lo que ocurre con el campo de la Comunicación-Educación, tal como lo argumentan Amador y Muñoz (2018). En el caso de las construcciones de paz otras que tensionan las generadas en el canon, sin olvidar que con este mantienen una relación constitutiva (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), parecen configurarse o crearse desde

los procesos de individuación que le permiten al profesor ir hacia otros lugares que no necesariamente se encuentran enmarcados en la razón como única posibilidad de comprender la realidad (Mejía, 2016, 2018). Tanto las propuestas coloniales como las alternativas a las mismas coexisten en el ya mencionado *pluriverso* (Mejía, 2016; Grosfoguel, 2008) emergente. Las inquietudes que me suscita esta situación se pueden resumir a manera de preguntas: ¿Qué es educar en lengua inglesa desde América Latina y de qué manera? ¿Qué elementos de la educación en lenguas y, particularmente, el inglés reflejaría un tipo de pensamiento disruptivo frente a la construcción de paz que indague acerca de lo popular y lo propio? En esta perspectiva, me gustaría discutir la muy poco explorada reinención del campo de LAEI en lo que sigue, comprendiéndola metafóricamente como los momentos prepupa y pupa de la metamorfosis en la mariposa en los que la larva teje su crisálida como *lugar* desde el cual renace como adulto.

La discusión siguiente constituirá una aproximación a las preguntas sugeridas y parte de la idea de que la construcción de paz en el aula de inglés parece estar convocando y reuniendo a la comunidad de profesores de inglés e incluso de otras áreas en torno a la reinención de la educación en lenguas que implica, entre otras cosas, la reflexión acerca de la pedagogía de la lengua y del lenguaje, en parte con miras a lograr como comunidad una gobernanza de sí y, me atrevería a decir que desde lo popular. Las propuestas de los maestros de inglés constituyen pedagogías y metodologías emergentes (Mejía, 2018) que como manifestaciones del pensamiento disruptivo ponen en crisis a la enseñanza del inglés moderna y, particularmente, la construcción de paz moderna. Una de las profesoras entrevistadas comentó en su relato que su “relación espiritual con ella misma y la naturaleza como otro ser” le permitían comunicarse de manera distinta con sus estudiantes y en esto se fundamentaba su propuesta de enseñanza (Profesora JM, Entrevista). Estas iniciativas de los maestros de inglés como grupo diverso han coincidido con el intento de “construir las metodologías que permitieran visualizar esas realidades” (Mejía, 2018, p. 36) en las que sus experiencias de vida se *tejen*.

En este sentido, vale la pena notar que los procesos de individuación (Mejía, 2018) de los profesores de inglés al experimentar las tensiones derivadas de la construcción de paz en la enseñanza de inglés canónica y los intereses de construirla localmente constituyen posibles resistencias por parte de los profesores que los posicionarían política y epistemológicamente para la reinención del campo, desde perspectivas para la comprensión del mundo no solamente occidentales (Sousa, 2016). La apuesta es por volver a los

contextos y las comunidades en las que desarrollan los maestros sus propuestas como posibles escenarios para las subjetividades que emergen y requieren de nuevas herramientas conceptuales con las que aborden y entiendan su realidad, pero en relación con los y las demás desde lo local (Mejía, 2018). El ejemplo que traje a colación antes cuando citaba a una profesora que me contaba su comprensión acerca de lo que para ella en su comunidad local significaba la construcción de paz resulta ser un insumo clave en la reinención de LAEI mediante la construcción de paz. En su relato, subyace una crítica a su rol canónico como instructora de lengua y, más allá de esto, busca reubicarse como “persona educadora productora de saber” (Mújía, 2011, p. 313). Uno de los retos es adentrarnos a esos otros lugares locales para emprender este proyecto de reinención desde Colombia como parte de América Latina, pero sin olvidar la interlocución con Norte (Mejía, 2018) para evitar caer en la *totalidad* como lógica Moderna que niega otras (Sousa, 2011, 2016).

Uno de los elementos que es relevante y sustenta esta actitud epistemológica y ética tiene que ver con la desacralización del relato moderno que nos estaba inmovilizando acerca de lo que se entiende y se hace por la enseñanza de inglés, la metodología empleada, el profesor y estudiante de inglés, además de los materiales didácticos para este fin. El relato moderno que cuenta *Una historia* acerca de los métodos de enseñanza del inglés empieza a tambalear en el momento en el que los profesores, al inicio de manera personal y después grupal y colectiva, retan dicho Relato totalizante que cubría las particularidades del acto *complejo* de enseñar y aprender inglés en Colombia. De esta manera, tenemos por ejemplo trabajos por profesores como Guerrero (2008) quien realiza una reflexión profunda sobre la política lingüística: Programa Nacional de Bilingüismo desde la perspectiva que se tiene sobre el significado de lo bilingüe. Con esto no solo se está reevaluando y retando la conceptualización canónica y homogeneizadora de un tema clave en el área -qué es ser bilingüe-, sino que también se presenta una resistencia al relato moderno detrás de la política lingüística. De manera similar, me propuse el análisis de un material didáctico digital para el aprendizaje de lenguas, como el inglés, con el que se reflexiona sobre las totalidades epistemológicas y socioculturales hegemónicas como el hablante nativo y la lengua estándar que han blanqueado la enseñanza y el aprendizaje del inglés como campo, lo cual merece pensarse desde otros espacios geopolíticos (Aldana, 2014). Como estos y otros proyectos derivados de los mismos, resulta evidente el interés por hacer del paradigma canónico Moderno, -fomentado por instituciones como el British Council con el MEN como

aliado primordial-, una de las posibles opciones para dar cuenta de la construcción de paz y no la única tendiente a la homogeneización.

De ahí que los profesores de inglés también empiecen a retar la instrumentalidad del área mediante propuestas de investigación orientadas a la enseñanza de lengua con pedagogías repensadas desde los contextos que, desde las palabras de Mejía (2018), identificaremos como: *geopedagogías*. Los ya nombrados procesos de individuación parecen apoyar la emergencia de otras *subjetividades* (Mejía, 2018) en la comunidad de profesores de inglés que se hace notar frente a los ideales imaginados del relato Moderno. Propósitos y prácticas de justicia social, conciencia ambiental y la resolución de conflictos contextualizadas y particularizadas desde los entornos de enseñanza parecen constituir muestras de la preocupación interdisciplinar frente a la construcción de paz en las aulas de lengua inglesa.

En los proyectos generados alrededor de dicha preocupación en la comunidad de profesores, la lengua constituye un medio, mas no un fin como tal para la reconciliación, el perdón y otras comprensiones locales de las diferentes construcciones de paz. De esta manera, propuestas tal vez incipientes pero concretas y locales sobre la construcción de paz fortalecen la complementariedad de subjetividades que al pasar por un proceso de individuación, ya no se someten. En su lugar, estas proponen o buscan crear narrativas y explicaciones *otras* acerca de la construcción de paz en comunidades locales con profesores y estudiantes de inglés, pero con posibilidades menos compartimentalizadas y monodisciplinares del conocimiento.

La mariposa y el huevo: ¿Reinventar el campo de LAEI mediante las construcciones de paz desde la educación popular?

Durante la metamorfosis, la mariposa adulta ya ha atravesado por diferentes momentos de los cuales se lleva algo para sí que posteriormente la constituye como tal. En el caso de la construcción de paz desde la enseñanza y aprendizaje del inglés, dicha metamorfosis reflejaría las transformaciones del campo LAEI, a través de las experiencias de los maestros y estudiantes durante la construcción de las propuestas como parte de sus *geopedagogías*. Dicha metamorfosis parece no detenerse; antes bien, es cíclica. Cuando la

mariposa es adulta se traslada a diversos lugares y pone huevos para nuevas formas de vida que contienen algo de esta. La construcción de paz en LAEI que he rastreado hasta el momento me ha generado otras inquietudes y posibilidades combinatorias desde mis contextos locales que sugieren contribuciones para el pluriverso (Castro-Gómez y Grosfoquel, 2007), y además nos articula a los maestros de inglés en torno a la importante pregunta de: ¿quiénes somos? Al realizar y debatir este cuestionamiento en la comunidad de maestros de inglés, metáforas blanqueadas y canónicamente instituidas (e.g. tutor, instructor, controller, prompter...) tensionan a los profesores de inglés y parece comprometerlos también en la participación en un proyecto común de auto descubrimiento en el que la construcción de paz nos ha permitido también la reflexión sobre lo propio y particularmente, en relación con lo metodológico en el campo de LAEI, altamente instrumentalizados en los estados larvarios, dentro de la metáfora de este texto reflexivo.

Debido a que en este proyecto de reinención, se ponen en juego visiones múltiples de mundo, también nos permite abrirnos posibilidades multiversas y pluriversas de concebirlo y posicionarnos desde otros ahí. Esto nos lleva a afirmar que las propuestas alternativas de construcción de paz por parte de los profesores de inglés no solo consisten en un ejercicio de razón, sino una apuesta política por construir comunidad desde el Sur (Amador y Muñoz, 2018; Mejia, 2018, 2016). Como lo expresaría Silvia Rivera Cusicanqui (2015) a partir de su reflexión en la Sociología de la imagen, nos encontramos en un momento en el que buscamos construir alternativas no monolíticas frente a la enseñanza y aprendizaje del inglés que se articulen a la construcción de paz no como una “palabra mágica que encubre lógicas de dominación” (p.13), sino más bien como proyecto alternativo de reivindicación e incluso reafirmación sin pretensiones totalizantes. Uno de los retos es no solo cambiar un discurso, pero también un estilo de vida, partiendo de la pregunta acerca de mis intereses respecto a la construcción de paz desde LAEI.

La educación popular que emerge entonces como una oportunidad para adentrarnos a la comprensión de otras rutas de enseñanza y aprendizaje podría acercarme a las construcciones de paz en contextos olvidados o ignorados que subvierten el esquema de la enseñanza y aprendizaje del inglés canónica, como proyectos contrahegemónicos (Amador y Muñoz, 2018). La comunidad de profesores que trabajan por la construcción de paz desde las aulas de inglés, pero que han experimentado la subalternidad desde, incluso, los formatos modernos del evento académico o el artículo de revista académica, podrían visibilizarse y, más allá de esto, tendríamos la oportunidad

de iniciar una interlocución con estas perspectivas múltiples. Las miradas abstractas y deslocalizadas sobre construcción de paz desde el aula de inglés requieren de más acción colectiva en el campo frente a las ya vivientes alternativas a la paz moderna en la enseñanza y aprendizaje del inglés y, particularmente, desde los territorios.

Conclusiones: ¿En dónde queda el huevo de la mariposa?

Aquí, en este punto, me encuentro con más intereses y preguntas para este acompañamiento a los maestros de inglés en este proyecto de la reinención del campo de LAEI mediante los múltiples saberes desde las construcciones de paz que parecen aportarle a su transformación (metamorfosis). Las implicaciones de lo anterior desde el punto de vista investigativo para mi proyecto de Doctorado me conducen a la posible opción metodológica de la *Sistematización de experiencias* en el aula de inglés que se orientan a la construcción de paz propuesta por sus maestros, en compañía de sus estudiantes y la comunidad. Esta, a su vez, implica ir más allá del reporte del procedimiento, entendiendo que la práctica es también un lugar epistémico (Mejía, 2018). La sistematización como un tipo de investigación nos puede acercar a los grupos populares y sus perspectivas sobre la construcción de paz alternativa al pensamiento euro-norteamericano.

El presente ejercicio de reflexión me ha permitido identificar en lo popular la posibilidad de negociar saberes (Mejía, 2018) que han sido construidos en los territorios por maestros de inglés con sus estudiantes y el entorno. Frente a la violencia epistémica y estructural en el campo de LAEI que antes he mencionado, la integración de lo popular podría convertirse en una alternativa compatible con la justicia cognitiva que aún merece atención en la literatura de la LAEI desde la construcción de paz, *sine qua non* la justicia social se hace más difícil de alcanzar, como lo expresa Sousa (2016, 2011). En efecto, este componente se ha convertido en un aspecto clave dentro de la investigación que desarrollo por la discusión epistemológica que implica junto con las posibilidades pedagógicas de las comunicación(es) y educación(es) desde el Sur (Amador y Muñoz, 2019), en clave de otras formas de praxis colectiva que subvierten lo marcos canónicos.

Bibliografía

- Aguilar-Forero, N. y Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1021-1035.
- Aldana, Y. (2014). La cartografía digital: una aproximación cultural y comunicacional a la red social Conversation Exchange. *Teoría y Praxis*, 9(1), 18-38. <http://revia.areandina.edu.co/ojs/index.php/Pp/article/view/404/437>
- Aldana, Y. (2019). Materialese as border thinking: The multimodal voice of bilingual learning materials. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1).
- Aldana, Y. (2015). *El aprendizaje Multimodal del español como lengua extranjera*. Universidad Javeriana.
- Amador, J.C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47-67. DOI: 10.30578/nomadas.n49a3
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas sobre una teoría de la acción*. Anagramas.
- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and Decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. In *ELT Research agendas I*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002). Madrid: Anaya.
- Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Nociones Comunes / Tinta Limón.
- Davies, A. (2007). *An Introduction to Applied Linguistics. From Practice to Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Gómez-Vásquez, L. Y., y Guerrero Nieto, C. H. (2018). Non-native English speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: A narrative study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 51-64. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67720>
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un Pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, 9, 199-215.
- 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, 27-45.
- Hurie, A. (2018). Inglés para la paz. Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354.

- Kachru, B. (1997). World Englishes and English using communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, 66-87.
- Kruger, F. (2012) The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education*, 9(1), 17-30, DOI: 10.1080/17400201.2011.623769
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lemberg, D. (2018). "The universal language of the future": Decolonization, development, and the American embrace of global English, 1945-1965. *Modern Intellectual History*, 15(2), 561-592.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent. Language, Ideology and Discrimination in the United States*. Routledge.
- Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En: *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu ediciones.
- Maldonado, C. y Gómez, N. (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y posibilidades*. Universidad del Rosario.
- Martínez, M. (2017). Potenciando el enfoque de la educación para la paz en la enseñanza universitaria española: una propuesta de actividades en asignaturas de lengua inglesa. *Ikala*, 22(1), 87-100.

- Martínez, M. (2016). Propuesta de actividades para fomentar la educación para la paz en la enseñanza superior. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 83-102. <http://dx.doi.org/10.6018/j/263821>
- Mejía, M. (2011a). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
- Mejía, M. (2011b). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Mejía, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el Sur. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz. *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"*. Desde Abajo.
- Mejía, M. (2018). *Caminos epistemológicos e investigativos desde el Sur en búsqueda de otras metodologías*. Editorial Deliberar.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/Global designs. Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton University Press.
- Mora, R. (2011, August). *ESL/EFL: Still a Binary? Presentation at the 2nd Colloquia in Research and Innovation in Foreign Language Education*.
- Morin, E. y Delgado, C. (2014). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

- Munter, J., McKinley, L., Sarabia, K. (2012). Classroom of Hope: The Voice of One Courageous Teacher on the US-Mexico Border. *Journal of Peace Education*, 9(1), 49-64.
- Ortega, Y. (2019). Peacebuilding and social justice in English as a foreign language: Classroom experiences from a colombian High School. In E.A. Mikulec, S. Bhatawadekar, C. T. McGivern and P. Chamness(eds.). *Reading in Language Studies* (Vol. 7), 63-90. Laguna Beach, CA: International Society for Language Studies.
- Parga, F. (2011). Cooperative Structures of Interaction in a Public School EFL Classroom in Bogotá. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 13(1), 20-34.
- Pelaez, O. & Usma, J. (2017). Teacher autonomy: From the conventional promotion of independent learning to the critical appropriation of language policies. In C. Nicolaidis & W. Margo e Silva. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy*. Pontes, Alab.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Philipson, R. (2000). *Linguistic Imperialism*. Oxford University.
- Richards, J. Rodgers, T. (2014). *Methods and Approaches to Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sousa, B. (2016). Epistemologies of the South and the future. *From the European South*, 1, 17-29. DOI: <http://europeansouth.postcolonialitalia.it>

Tudor, I. (2001). *The dynamics of the Language Classroom*. Cambridge University Press.

UNESCO (2013). *Caja de Herramientas en Educación para la Paz*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17 - 39.

Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *La maquinaria escolar*. La Piqueta.

Walsh, K. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo. *Polis*. <http://polis.revues.org/7138>