

Capítulo 23

La formación de docentes de inglés: una experiencia pedagógica sobre cómo incorporar una mirada de género a las prácticas y contextos de profesores(as) de inglés en Colombia³³

Claudia Patricia Mojica

Universidad de Los Andes

Mi trayectoria

He sido docente de inglés por más de 15 años en distintas instituciones, universidades públicas y privadas, y colegios en la ciudad de Bogotá. El trayecto de mi historia profesional inicia en el 2003 cuando me gradué de la Universidad Nacional de Colombia, en el programa de Filología e Idiomas. Posteriormente realicé una Maestría en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que finalicé en el 2007; y 10 años más tarde, obtuve mi título como Doctora en Educación en la Universidad de Los Andes.

En el marco de mi carrera doctoral, estas experiencias académicas y laborales fueron un insumo importante para el análisis de la práctica pedagógica, como profesora de inglés, y como futura profesora de profesores en formación. Mi trabajo de investigación doctoral me permitió reflexionar críticamente sobre los procesos de la formación académica de los docentes de inglés. Con respecto a esto último, es posible identificar que gran parte de los programas curriculares para profesores todavía están centrados en la reproducción de prácticas, didácticas y modelos de enseñanza que apuntan al aprendizaje

33 Este capítulo se deriva de mi investigación doctoral intitulada "Learning How to Make Room to Gendered Practices in Contexts of Teaching English as a Foreign Language: a Multiple case study" presentada como requisito de grado del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes (Colombia) en 2017

efectivo de una lengua extranjera (Pennycook, 1990; Kumaravadivelu, 2001, Castañeda, 2009). Debido a esto, la formación de los y las profesoras, en particular los de inglés, ha sido criticada y percibida como una formación técnica en la que todavía hay un enfoque prescriptivo sobre cómo enseñar una lengua extranjera; esto hace que los y las docentes de inglés sean posicionados como instructores más que como educadores (Cárdenas et al., 2010; Viera & Moreira 2008 citado en Fandiño Parra *et al.*, 2016; Zafra & Borbón, 2006). Esta tendencia a un énfasis sobre la prescripción y la reproducción de modelos para la enseñanza representa una dificultad para poder comprender el ejercicio de la docencia más allá de una práctica didáctica en la que las y los docentes se puedan ver como actores importantes en la construcción de un país en paz, un país en donde ellos/ellas deben educar bajo principios democráticos [Ley 115, artículo 2].

Siguiendo con la anterior idea, y considerando que el sistema educativo debe garantizar la formación de ciudadanos tolerantes, respetuosos de la diferencia, y que atiendan los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, es importante hacer propuestas de formación a los y las docentes en las que ellas y ellos reflexionen sobre sus propios contextos y prácticas más allá de la asignatura que dictan (Pennycook 1990; Kumaravadivelu, 2001; Giroux 2010); es decir una formación que responda a los retos educativos en el marco de la construcción de paz y equidad en nuestro país. Consecuentemente, el trabajo de investigación doctoral que desarrollé aborda una experiencia pedagógica en la que un grupo de docentes de un programa de Maestría de Lingüística Aplicada en TEFL³⁴ participó en un curso opcional cuyo objetivo principal era sensibilizar y crear conciencia sobre cómo asuntos relacionados con género podían ser visibilizados en sus aulas y las prácticas de la enseñanza de inglés³⁵. El curso se creó a partir de la premisa de que la educación es el medio por el cual es posible alcanzar la equidad de género (Connell, 2011); y por lo tanto este curso pretendió generar un proceso de reflexión en el cual las y los docentes tuvieran una mirada de género en el análisis de sus contextos de enseñanza, la cual les serviría para concientizarlos sobre el ejercicio de sus prácticas educativas y discursivas en el aula y sobre cómo esta categoría contribuye potencialmente a la construcción/validación de las subjetividades de sus estudiantes (García Suárez, 2003) en los espacios del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

34 TEFL es Teaching English as a Foreign Language.

35 Para conocer el diseño y la implementación del curso se sugiere ver Mojica, C. P., & Castañeda-Peña, H. (2017). A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts.

Ahora, ¿por qué se asume que los asuntos relacionados con género están siendo invisibilizados en los contextos de aprendizaje de inglés, y en general en los educativos? Para despejar esta pregunta relataré brevemente el origen de mis preguntas de investigación doctoral.

La idea de abordar el tema de género surgió cuando trabajaba como profesora de inglés en un programa de inglés de un colegio privado de Bogotá, por ese entonces estaba recogiendo datos para el análisis de un caso de estudio, y en este ejercicio observé que los niños presentaban una mayor participación oral en las intervenciones y participaciones de clase con respecto a la participación de las niñas. Aunque no hacía parte de los objetivos de investigación en el estudio de caso, reporté esta observación en el trabajo final; sin embargo, el asunto pasó desapercibido en mi acción y reflexión como profesora de inglés. Eventualmente, cuando inicié mi investigación de tesis doctoral, me interesé por explorar este tema y empecé a preguntarme ¿qué hubiera pasado si como profesora de inglés hubiera tenido conocimiento del asunto del género en los contextos de enseñanza?, ¿podría este tipo de análisis brindarme herramientas o estrategias para mejorar mi práctica de enseñanza?, ¿cómo podría un(a) profesor(a) de inglés hacer visible o identificar asuntos relacionados con género en el quehacer diario? Y ¿cómo podría esto mejorar/limitar (si fuera el caso) la práctica de enseñanza?, y si fuera así, ¿de qué manera podría esto afectar a las o los estudiantes en sus procesos de aprendizaje? Todas estas preguntas iniciales me ayudaron a ir configurando y afinando algunas preguntas/temas de la investigación doctoral.

Paso mucho tiempo antes de que yo pudiera descubrir, en mi propio camino de aprendizaje, que muchas de las preguntas que yo me hacía, para poder justificar la relación entre género y la enseñanza de inglés, las estaba formulando desde un punto de vista didáctico, en el que pretendía saber o descubrir formas en las que esta categoría social podría ser una estrategia efectiva que mejorara/limitara la práctica de la enseñanza del inglés. A este respecto, Nava y López (2010) nos invitan a repensar el alcance de nuestras prácticas pedagógicas argumentando que “dentro de la rutina escolar se esconden múltiples códigos de género que programan una férrea enseñanza de las prácticas culturales sexistas, las cuales forman parte del currículo oculto, que es urgente cambiar en las escuelas si en verdad se desea una transformación de fondo” (p.50). Muchos docentes comprendemos el quehacer pedagógico desde una perspectiva muy acotada en donde no vemos cómo la clase que dictamos está relacionada con aspectos de las dinámicas sociales y culturales de las rutinas escolares las cuales favorecen, como lo

señalan las autoras, prácticas sexistas, que se deben identificar y cambiar en los ámbitos escolares o de aprendizaje.

Igualmente, otros académicos y expertos en el tema de la formación de los docentes (Pennycook, 1990; Kumaradivelu, 1999; 2001; Giroux, 2006; 2010) también han hecho aportes importantes desde donde se ha señalado que la educación de profesores está desvinculada de las teorías de la Educación o de las dinámicas sociales y culturales que están conectadas con la vida en la sociedad. Esto conlleva a que los docentes tengamos visiones limitadas en cuanto a ver nuestra práctica como algo neutral y restringido a la materia o la disciplina que enseñamos. Igualmente, esta postura le permite a los(as) docentes hacerse más conscientes sobre distintas formas en las que ellos(ellas) pueden subvertir la desigualdad y/o prácticas de grupos dominantes que funcionan en pro de la discriminación y la opresión.

Por último, es importante mencionar que género es una categoría social poco explorada en los contextos educativos, y en particular en los de la enseñanza del inglés. Sin embargo, en la última década se ha empezado abordar como tema de investigación y reflexión la perspectiva de género en estos contextos, instalando nuevos discursos en las prácticas de la enseñanza del inglés, sobre lo que significa ser un educador de lengua extranjera.

Así pues, mi preocupación de investigación doctoral tenía que ver con incorporar la perspectiva de género en los procesos de la formación profesional y educativa de las/los docentes de inglés, aunque claramente este tema no está limitado a profesores de inglés en particular, sino a todos los educadores en formación.

Algunos de los aprendizajes y contribuciones más significativas de la investigación

En esta sección el lector podrá encontrar algunos de los hallazgos y aprendizajes de mi investigación doctoral. La información que aparece a continuación está organizada en dos apartados que describen, por una parte, cómo aprenden los profesores a incorporar su concienciación de género en sus prácticas de enseñanza, y por otra parte, qué aprenden acerca del significado de una práctica generizada en sus contextos de enseñanza.

¿Cómo aprenden los y las profesoras de inglés a incorporar su concienciación de género en sus prácticas de enseñanza?

Para comprender el proceso de aprendizaje de los/las docentes en clave de género es preciso explicar la apuesta pedagógica, es decir las decisiones metodológicas y los supuestos en relación con el aprendizaje de los docentes, que se implementaron en el marco del curso opcional y de la investigación doctoral.

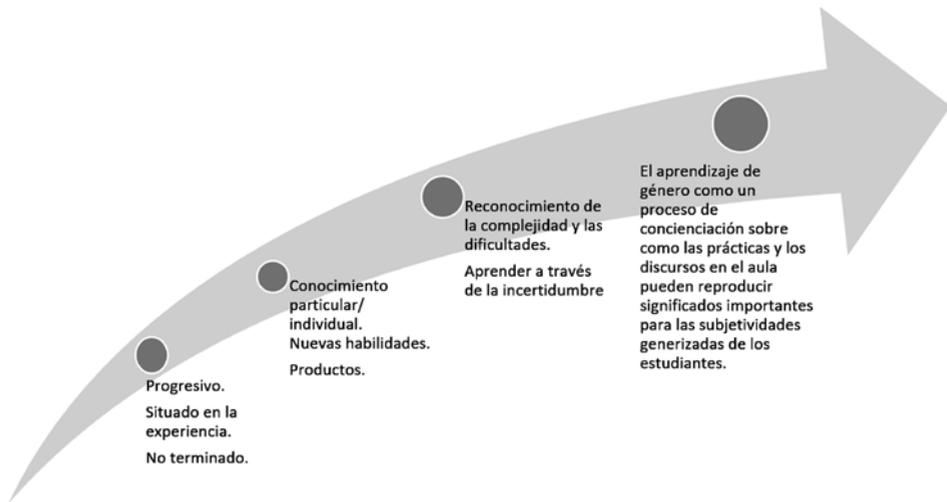
El trabajo de investigación en el campo de la formación a profesores de inglés en clave de género es inexistente en nuestro país, razón por la cual acciones como el diseño y la implementación del curso representaron grandes retos pedagógicos y metodológicos para los dos profesores ³⁶ que estábamos a cargo de este curso. Por lo cual, uno de los supuestos que orientó el diseño, las tareas y la metodología de este curso, era que el aprendizaje de esta categoría social se facilitaría toda vez que los/las participantes se involucraran en actividades reflexivas, a partir de ejercicios cortos de investigación, en *sus propios contextos de enseñanza*, es decir un aprendizaje *in situ*. Este supuesto tiene su origen en la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje de los/las docentes de lengua extranjera (Johnson, 2009) y en el marco teórico de las Comunidades de Práctica (Wenger, 1998; Maggioli, 2012). Siguiendo a estos autores, el aprendizaje de los profesores se produce en sus propios contextos de enseñanza y en las particularidades sociales y culturales de estos sitios (Johnson, 2009; Kumaravadivelu, 2001). Al respecto, Wenger (1998) señala que lo que cuenta como aprendizaje de los profesores se deriva de sus experiencias personales cuando están en el ejercicio de su práctica de enseñanza.

Otro de los componentes que tuvo una gran importancia en cuanto al desarrollo de los aprendizajes de los/las profesores(as) tiene que ver con lo que Johnson (2009) llama *mediación dialógica*. La enseñanza a través de este proceso está mediada por una interacción colaborativa entre el/la aprendiz y el colaborador(a) experto(a); dicha enseñanza se caracteriza por hacer contribuciones y descubrimientos, de manera conjunta, relacionados con aquello que se quiere entender/hacer de acuerdo con las situaciones/necesidades particulares que ocurren esos contextos de enseñanza. En esta dinámica de

36 En el siguiente artículo escrito por los dos profesores que diseñaron e implementaron el curso opcional en cuestión, se encuentra consignadas las orientaciones metodológicas y teóricas que informaron las prácticas de enseñanza de esta experiencia pedagógica Mojica, C. P., & Castañeda-Peña, H. (2017). A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 19(1), 139-153.

aprendizaje, no se esperaba que las/los estudiantes del curso simplemente aplicaran algunos conocimientos o principios metodológicos/teóricos que aprendieron en el curso opcional. La decisión de hacer un acompañamiento personalizado a los/las participantes de la investigación correspondía a la convicción de que el aprendizaje de los docentes se generaría a partir de hablar y reflexionar con un par académico más experto sobre sus experiencias particulares, las interpretaciones y los objetivos e inquietudes que iban surgiendo en sus contextos cuando incorporaban la categoría género a sus reflexiones sobre sus prácticas enseñanza. Igualmente, la acción de posicionar a los/las participantes de este estudio como investigadores ³⁷ respondía a la convicción de que, a través de actividades de observación, análisis, interpretación de las situaciones de clase, las/los docentes pudieran construir sus propias “teorías” sobre cómo ellas/ellos podrían abogar por una práctica que les permitiera subvertir discursos de inequidad, injusticia y discriminación. En este sentido, el análisis de los datos recogidos en esta investigación sugiere que el proceso del aprendizaje de los profesores presenta las características que se pueden ver en la ilustración 1.

Ilustración 1 *Trayectoria del Aprendizaje de los/las Docentes*



La trayectoria del aprendizaje muestra que los/las profesores(as) investigadores(as), a través de procesos de reflexión y colaboración con otro par más experto, fueron descubriendo de manera progresiva, en tanto avanzamos en cada uno de sus preguntas/objetivos/tareas de investigación, su comprensión

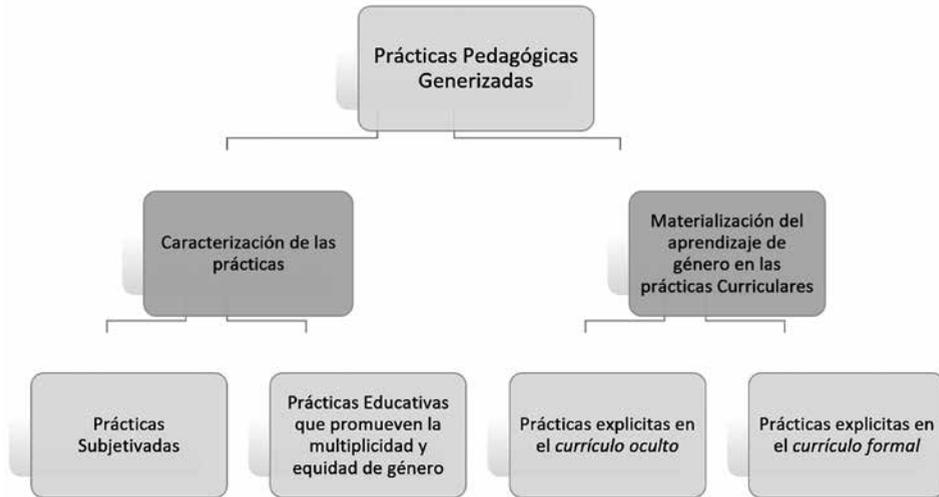
³⁷ Desde un modelo de Investigación Acción Participativa (Hall, 1993)

de la perspectiva de género; es importante decir que cada uno de ellos y ellas aprendió cosas distintas, porque cada uno trabajaba en escenarios distintos de enseñanza y cada uno se preguntó cosas diferentes acerca de la perspectiva de género; por lo tanto sus aprendizajes fueron personales y situados en sus dinámicas sociales y culturales particulares de sus clases. En este sentido también se concluyó que el aprendizaje no es estático, ni se adquiere por medio de un modelo de transmisión pre-existente, ya que no hay tal modelo. Y aunque cada uno de los/las participantes tuvo experiencias personales distintas, hubo un aspecto en común con respecto a su proceso de aprendizaje: Ellas/ellos lograron revitalizar sus papeles como educadores desde donde se comprendían las implicaciones y consecuencias educativas que esta categoría tenía en los procesos de subjetivación de las/los estudiantes de cada profesor(a). Debido a esto, las/los profesores(as) de este estudio presentaron indicios desde donde se podía ver unas reflexiones, discursos y unas prácticas de enseñanza alineadas con principios de justicia, equidad y respeto a la diferencia de género. A este respecto me voy a referir más en detalle en esta última sección.

¿Qué aprenden acerca del significado de una práctica generizada en sus contextos de enseñanza?

En esta investigación, cada uno de los y las participantes resignificó de manera distinta su práctica de la enseñanza en clave de género. No obstante, a través de un ejercicio de análisis transversal (Stake, 2006) en los tres casos de estudio, fue posible hacer una caracterización de las prácticas generizadas y establecer formas en las que las/los docentes materializaban dichas prácticas en su quehacer de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; tal y como se muestra en la ilustración 2.

Ilustración 2 Prácticas pedagógicas generizadas



Una de las categorías más interesantes para mí como investigadora y como educadora de profesores, es la de la práctica subjetivada. El asunto de las subjetividades de los profesores es importante en esta investigación porque ellas/ellos dentro del proceso del acompañamiento tienden a identificar y reflexionar sobre sus propios imaginarios de género (Muñoz, 2004). El análisis indica que hay dos tipos de subjetividades que se hacen evidentes a través de las voces de las/los participantes: las subjetividades hegemónicas y las subjetividades en resistencia (García-Muñoz, 2014). Éstas últimas buscaban romper con discursos normativos de las prácticas de género en los ámbitos escolares o en la cultura más amplia. No obstante, ambos tipos de subjetividades jugaron un papel en el aprendizaje de las/los participantes, ya que desde ambas instancias los/las docentes reflexionaban sobre discursos educativos que se pueden incorporar en sus prácticas como educadores para promover valores relacionados con la justicia, la igualdad y el respeto hacia la diferencia de género.

Hay varias conclusiones importantes que se pueden sacar de esta categoría. La primera es que la subjetividad es una fuente de conocimiento que ayuda a los/las profesores(as), no solamente a tener una mirada de género en sus prácticas, sino que también es importante que ellos/ellas reflexionen e identifiquen sus propias imágenes e imaginarios de género. La segunda, es que cuando se desea incorporar una práctica generizada en los procesos de formación a docentes, es importante abordarlas/los no solamente desde su

profesión, sino como sujetos que hacen parte de la cultura y que han construido distintos tipos de subjetividades (hegemónicas o en resistencia) a lo largo de sus vidas. Consecuentemente, el aprendizaje de una práctica generizada significa hacerse consiente de las relaciones de poder que reproducen las inequidades en el aula. Por lo cual en este ejercicio de reconocimiento de las subjetividades de los actores escolares se generan espacios para reflexión y el intento hacia una práctica para la transformación (Mojica, 2017).

De manera general, en la segunda categoría, *la materialización en las prácticas de género*, se identifican algunos de los aprendizajes, en la interacción del trabajo colaborativo y dialógico entre el/la docente- investigador y la par académico más experta, que se logran desarrollar cuando un(a) profesor(a) incorpora una mirada de género en el quehacer de su práctica de la enseñanza. A continuación, enumero algunos de las habilidades que estos/estas participantes lograron desarrollar, de acuerdo a los datos de la investigación:

- ✓ Reconocen sus aulas de clase de inglés como sitios para la producción de significados relacionados con la categoría de género: opresión, inequidad, o lo opuesto, de respeto a la diferencia.
- ✓ Problematizan sus interpretaciones hacia prácticas que lleven a la transformación.
- ✓ Cuestionan las posibilidades para promover estos mensajes a través de sus prácticas.
- ✓ Revitalizan sus roles de profesores-educadores. Al tratar de mostrar una práctica desde donde puedan posicionar discursos/prácticas que defiendan valores como la equidad, la justicia y el respeto a la diversidad de género.

A partir de estas habilidades se infiere que uno de los objetivos de las/los profesores-investigadores en cuanto a desarrollar sus prácticas generizadas, en el currículo formal y oculto, está orientado principalmente a tener intentos para promover el respeto a la multiplicidad y en particular a las construcciones no hegemónicas de género.

Conclusión general

Para finalizar, y teniendo en cuenta que esta investigación resulta una innovación pedagógica en el campo del desarrollo profesional de profesores de inglés, es posible concluir que la educación de las/los profesores(as) de lengua extranjera deben estar más orientada sobre una perspectiva educativa desde donde estos educadores logren incorporar saberes y habilidades para desarrollar una concienciación de sus papeles como educadores en el ejercicio de la práctica de la enseñanza del inglés.

El asunto de género debe incluirse en los procesos de educación a las/los educadores para poder incorporar esta mirada en las dinámicas del currículo oculto, y en prácticas de enseñanza, en materiales y contenidos que se utilizan para el desarrollo de sus clases (Verma, 1993; UNESCO, 2015; Fuentes & Holguin, 2006; Connell, 2011; Eyen, 2013). En este sentido, esta investigación representa un primer ejemplo sobre cómo desarrollar procesos de formación para docentes de lengua extranjera en clave de género. Sin embargo, es necesario continuar ampliando la investigación y la experiencia pedagógica para seguir fortaleciendo nuestros programas de formación profesoral.

Bibliografía

- Cárdenas, M. L., González, A., & Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia [In-service English teachers' professional development: Some conceptual considerations for Colombia]. *Folios*, (31), 49-68.
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22).
- Connell, R. (2011). *Confronting equality: Gender, knowledge and global change*. Polity Press
- Esen, Y. (2013). Making room for gender sensitivity in pre-service teacher education. *European Researcher*, 61(10-2), 2544-2554.
- Hall, B. (1993). Participatory Research, Popular Knowledge and Power: A Personal reflection. *Convergence*, 14, 6-19
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2001) Towards a post method pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, (4) Winter.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 453-484.

Fandiño, Y. J. P., Jiménez, J. B., & Santamaría, L. V. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 38-63.

Fuentes, Y. & Holguín, J. (2006). Reformas educativas y Equidad de género en Colombia. In *Equidad de Género y Reformas Educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp.151-203). Hexagrama Consultoras/FLASCO/ Universidad Central –IESCO.

García Suárez, C. I. (2003). *Edugénero: aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar* [Edugender: Research contributions towards transforming gender relations at school] (1st ed.). Bogotá: Universidad Central-Departamento de Investigaciones.

García-Muñoz, C. (2014). Subjetividad y género: entre lo sustancial y lo efímero. En *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*, (pp, 81-120). Siglo del Hombre Editores.

Giroux, H. A. (2006). Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education. Toward a critical theory of schooling and pedagogy for the opposition. In: *The Giroux reader* (pp. 3-45), Paradigm, Publishers.

Giroux, H. A. (2010). Teachers as transformative intellectuals. *Kaleidoscope: Contemporary and classic readings in education*, 3.

- Maggioli, G. (2012). *Teaching language teachers: Scaffolding professional learning*. Rowman and Littlefield Education.
- Mojica, C. P., & Castañeda-Peña, H. (2017). A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 139-153.
- Mojica, C.P (2017). *Learning How To Make Room To Gendered Practices In Contexts Of Teaching English As A Foreign Language: A Multiple Case Study*. Tesis Doctoral, Universidad de Los Andes.
- Muñoz, D. (2004). Imaginarios de género. En *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*, Bogotá, Siglo del Hombre/Universidad Central-DIUC, (pp, 93-125). Siglo del Hombre, Universidad Central DIUC.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- UNESCO. (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. Author. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231646e.pdf>.
- Verma, G. K. (Ed.). (1993). *Inequality and teacher education: An international perspective*. Falmer Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Verma, G. K. (Ed.). (1993). *Inequality and teacher education: An international perspective*. Falmer Press.