

**LENGUA Y CULTURA: COMPRENSIONES E IMPLICACIONES DE UNA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

ANA MARÍA SUÁREZ CASTRO

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

DIRECTORA: ANA CLAUDIA ROZO SANDOVAL

15 DE ABRIL DE 2026

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO

Yo, Ana María Suárez Castro, declaro que este trabajo de grado titulado: “*Lengua y Cultura: comprensiones e implicaciones de una perspectiva intercultural en la enseñanza del inglés*”, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

DEDICATORIA

A los duelos de la vida.

A los amores imposibles.

A quienes nos enseñaron y se fueron.

A quienes se quedaron.

A los cambios de rumbo.

A la migración del ser, que sucede cada día.

Al rompecabezas de la vida que se reorganiza con la pérdida.

A los conflictos.

A la identidad estática y cambiante.

A nosotres que creemos en los caminos de la reparación, la memoria y el tejido social.

A quienes intentamos construir puentes en vez de muros.

A los pueblos que resisten con su cuerpo y voz

...y a nuestro anhelo por la liberación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida. Agradezco a todas mis maestras y maestros, por sus valiosos aportes y apuestas.

También a mi maestra Claudia Roza: una investigadora admirable, dedicada, cálida y rigurosa. Sus enseñanzas me permitieron leer la realidad de manera más humana, entender el juego interpretativo de la vida, y acercarme a la investigación social con amor y esperanza.

A las amigas que encontré en el camino y me enseñaron la ternura de la revolución, a reavivar la creatividad del conocimiento y a tejer lo comunitario.

Presento el resultado de algunos años de mi vida, que no podría medir en número, sino en profundidad. No soy quien era cuando empecé esta etapa; al final, logré el que considero el propósito más grande de la educación: desaprender la estructura, con el fin de luchar por y para la liberación colectiva.

Tabla de Contenido

Introducción	8
Puentes (In)naturales en la Enseñanza del Inglés	10
Una Ruptura en la Relación Lengua-Cultura:	13
Algunos Discursos sobre la Cultura en ELT	23
Objetivos de Investigación	29
Marco Teórico	30
Cultura-Lengua, Lengua-Cultura	30
La Enseñanza del Inglés (ELT)	34
<i>El imperialismo cultural y lingüístico en la enseñanza del inglés</i>	38
Interculturalidad	40
<i>La Interculturalidad en ELT</i>	40
<i>La Interculturalidad Crítica</i>	43
Una Posible Batalla (Inter)cultural en ELT	47
Ruta Metodológica	50
Análisis de los Datos: ¿Tierra Conocida o Desconocida?	63
El Sentido de la Cultura en el Aula y su Relación con la Lengua	64
<i>La cultura no se presenta de una sola forma</i>	69
<i>La cultura como “tema externo” u “objeto de estudio”</i>	72

<i>Tematizar la cultura no es negociar</i>	77
Interculturalidad en el Aula y en los Referentes de ELT	80
Conclusiones	94
Referencias Bibliográficas	101
Anexos	113
Anexo 1 Diarios de campo	113
Anexo 2 Formato de Entrevista	133
Anexo 3 Formato de taller	134
Anexo 4 Talleres	135
Anexo 5 Comparación entre los datos	137

Índice de Tablas

Tabla 1	Características de la interculturalidad crítica.....	46
Tabla 2	Contextualización del caso	55
Tabla 3	Usos de la lengua en relación con la cultura y su frecuencia.....	73
Tabla 4	Distintas nociones de la interculturalidad en ELT.....	83

Índice de Figuras

Figura 1.	Usos comunes de la lengua alrededor de la cultura.....	61
Figura 2	Nube de palabras: reiteración conceptual en syllabus.....	68

Introducción

Este trabajo de investigación parte de una búsqueda personal como docente de inglés en Colombia y en el exterior. A lo largo de mi carrera, he conocido actores educativos de distintos orígenes y espacios geográficos; lo que ha traído varios cuestionamientos alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas en relación con las culturas, siempre en disputa.

En la enseñanza del inglés, las políticas, metodologías *mainstream* o convencionales, currículos y materiales de estudio, responden a intereses particulares, que responden a comprensiones diversas sobre la cultura.

Debido a esta experiencia de vida, al contacto con la diferencia, y a una formación académica que se desplazó de perspectivas estructuralistas hacia otras con enfoque humanista, social y político de la realidad local-global, encuentro que las culturas son más que su esencialización, y que indagar por estas es absolutamente relevante y natural en el campo del lenguaje. También encuentro caminos diversos de construcción discursiva alrededor de los usos de la lengua (en entornos educativos), y me intereso por aquellos que pretenden posicionarse desde pedagogías críticas, decoloniales y Sur-Sur. Esto me permite interpelar discursos hegemónicos sobre la globalización, el inglés como lengua internacional y de “progreso” que prometen valores económicos agregados.

La presente investigación pretende aportar a la comprensión y al diálogo sobre la relación lengua-cultura en el área de la enseñanza del inglés (ELT)¹, a partir del análisis de un escenario importante, que interpela y agrega a la discusión, elementos discursivos provenientes de la

¹ Para efectos de este trabajo analítico, me referiré a la enseñanza del inglés utilizando únicamente las siglas ELT, debido a su configuración como gran campo, y a su uso constante y relevancia en ámbitos teóricos, metodológicos e investigativos.

práctica y de la realidad local. También surge de desafíos actuales que reconocen al inglés como una lengua que puede ser usada con propósitos específicos (por ejemplo, como *lingua franca* - *ELF*, o lengua común entre hablantes de distintos orígenes) y a su enseñanza como un campo que paulatinamente ha integrado elementos de la interculturalidad.

Puentes (In)naturales en la Enseñanza del Inglés

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél”

(Freire, 1984, p. 94).

Hablar de lenguaje es hablar del mundo. Lo implicaba el padre de la lingüística al afirmar que la lengua es una institución social que se establece por un acuerdo de signos arbitrarios entre sus hablantes (Saussure, 1945); lo que significa que es una especie de contrato que, aunque tiene normas establecidas, se renueva en comunidad. Sus hablantes se enmarcan en un contexto determinado y aunque la lengua parece inmutable y predeterminada, se transforma con el tiempo debido a la fuerza social (p. 103). Ya que esta fuerza tiene la capacidad de transformar constantemente la lengua, no es suficiente considerarla, como la nombraba Saussure, como un “hecho social”, sino también una “conducta social” y un “producto del proceso social” (Halliday, 1982, pp. 10 y 20). La lengua no solo representa el mundo, sino que lo construye todos los días. En palabras de Halliday, el ser social no existe sin la lengua y esta no existe sin el ser social (p. 22).

La lengua tiene infinitas posibilidades: permite la comprensión de la realidad y la resolución de problemas (Vygotsky, 1934), la descripción, enunciación, análisis, interpretación e incluso la acción (Austin, 2003). No es sólo un instrumento informativo, sino que, partiendo de la teoría de actos de habla de Austin, puede cubrir otros propósitos, como interrogar, convencer, ordenar, interpelar, etc.; en fin, actuar en el mundo. Por esto, no es suficiente con considerar la lengua como sistema, ya que, a través de esta, las personas tienen experiencias socioculturales

(Piaget como se citó en Vygotsky, 1934) porque utilizan el lenguaje para construir sentido de la vida y para reafirmar el mundo social.

La lengua también es semiótica ya que media los procesos psicológicos y sociales: los símbolos solo pueden ser reconocidos e interpretados cuando son compartidos por una comunidad (Kramsch, 2004, p. 242). De allí que esta tenga una relación intrínseca y permanente con la cultura, ya que un grupo de personas puede construir sentidos comunes. En palabras de Halliday (1982), el entorno cultural queda encerrado en el lenguaje y también es transmitido por él (p. 37).

Esta relación, que parece indivisible, se pone en tensión en contextos de enseñanza de la lengua, no solo en el contexto colombiano, sino internacional, cuando las lenguas también cruzan fronteras nacionales. La relación lengua-cultura (L-C) parece natural al considerar que identidades, saberes, territorios, prácticas y valores de los sujetos que la utilizan pueden encontrarse en espacios culturales comunes, pero la conversación se complejiza en tiempos actuales, considerando, por ejemplo, cruces migratorios, informáticos, lingüísticos, etc. y la necesidad de contacto, interacción e interrelación entre los seres humanos de distintos lugares de origen y distintos rasgos culturales.

La relevancia de esta investigación está puesta en varios lugares: por un lado, en las políticas públicas, en espacios académicos y en la sociedad misma, se hace referencia cada vez más a proyectos de multiculturalidad, interculturalidad, diversidad, globalización, migración, diferencia, otredad, conocimiento situado, etc., que surgen con fuerza debido al encuentro cultural, cada vez más diverso, e involucran procesos de educación (como espacio de transmisión, socialización o reproducción cultural).

Por otro lado, el encuentro de la diferencia cultural involucra a la lengua como herramienta de comunicación. En el caso de Colombia, la lengua extranjera predominante en los procesos de enseñanza es el inglés, que es la más hablada en el mundo, ya que según un informe de Ethnologue (2025), la utilizan alrededor de 1530 millones de personas y de este total, el 75% son hablantes no nativos. Además, según el lingüista indio-americano Braj Kachru (1996, como se citó en Kachru et al., 2006), el inglés no solo se dinamiza en círculos internos de habla (países que se habla inglés nativo), sino de círculos externos (países en los que el inglés se institucionaliza como lengua oficial) y círculos en expansión (países en los que se aprende como lengua extranjera) (pp. 161-162), con variaciones válidas (en términos de dialectos y hablantes). Es decir que, tanto a nivel nacional como internacional, el inglés es una importante lengua vehicular o *lingua franca* (Jenkins, 2009).

Lo enunciado anteriormente acarrea ciertos debates sobre el lugar de la diversidad cultural:

Aunque el inglés es hoy una lengua internacional, esta también se ha expandido debido al imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992), mediante el cual una lengua adquiere más valor económico y estatus que otras. Es así como algunas perspectivas afirman que la globalización del inglés podría ser “un arma de doble filo”, ya que, en palabras de Pennycook (2017), amenaza a otras lenguas, culturas y formas de conocimiento. Al mismo tiempo, el inglés representa una forma de diáspora, viajes, mundanidad, e incluso resistencia (Lam y Pennycook, 2009 y 2010, como se citó en Kramsch y Hua, 2016). Por ejemplo: Jenkins (2009), afirma que el inglés permite cambios en las formas de negociar la comunicación entre hablantes de distintos orígenes (p. 201). Los Kachru (1996, como se citó en Kachru et al., 2006) también afirmaron que la lengua no solo tiene funciones instrumentales (en el sistema educativo) o regulativas (en el

sistema legal y administrativo); sino innovativas/imaginativas e interpersonales, y que actúa como enlace conector entre sujetos en una sociedad multilingüe (p. 163).

Entonces, es posible interpelar el lugar de la lengua extranjera en relación con lo cultural, en dos perspectivas (a propósito del interés por la interculturalidad): una que afirma que el inglés es una lengua hegemónica que borra la diversidad, haciendo referencia al imperialismo lingüístico de Phillipson (1992); y otra que afirma que el inglés podría ser una forma de encuentro con el mundo (por tanto, con otras culturas) o un espacio de mediación de representaciones y significados (Kramsch y Hua, 2016); duda que da origen a este documento, pues interroga las formas de construcción de sentido alrededor del componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una Ruptura en la Relación Lengua-Cultura:

Las perspectivas anteriores me llevan a acercarme a quienes aprenden y enseñan la lengua, y a las realidades materiales alrededor de la construcción de lengua y cultura, con el fin de ampliar las comprensiones que se han tejido a partir de hallazgos, reflexiones, teorías y discursos. Realicé entonces una búsqueda de antecedentes teóricos e investigativos a través de diferentes bases de datos como SCOPUS, SciELO y repositorios académicos institucionales, que recogen producciones nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés. Estos se obtuvieron mediante la revisión de cerca de cuarenta (40) artículos de investigación y reflexión, políticas educativas, libros y metodologías de enseñanza, que dan cuenta de una búsqueda constante por el lugar de la(s) cultura(s) y la interculturalidad en la enseñanza del inglés.

Los resultados se presentan a continuación, organizados en tres ámbitos relevantes para este estudio: contenidos, formas de enseñanza, y política educativa pública en Colombia.

Contenidos:

Se refiere a los temas que se presentan y enseñan en distintas aulas de EFL (a través de textos y discursos), que reflejan concepciones de lengua y objetivos particulares del campo, de las instituciones y de los sujetos educativos (como docentes).

A propósito de la relación lengua-cultura, un primer hallazgo muestra que, por lo general, los contenidos que se enseñan en EFL están descontextualizados y se centran en una visión de “cultura nacional” de los países anglosajones del norte (Núñez-Pardo y Téllez, 2021). Esto quiere decir que las culturas se conciben como estáticas y terminadas. Además, aún predomina la figura del nativo anglosajón como productor de conocimiento y hablante ideal (Kumaravadivelu, 2016; Granados-Beltrán, 2022; Rosa y Duboc, 2022); y se muestra preferencia por las prácticas y formas de vida de los hablantes de Estados Unidos y Reino Unido. Este fenómeno es conocido como ‘native-speakerism’ (Holliday, 2005, como se citó en Kumaravadivelu, 2016) y está relacionado con privilegiar a los hablantes “nativos”, mientras se margina a otros, en sus usos lingüísticos y procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 71). En general, en la práctica de EFL se tiende a representar el mundo utilizando los lentes de una “cultura anglosajona” estandarizada.

Sin embargo, como lo muestran las cifras, los hablantes nativos ocupan solo el 26% de los usuarios totales del inglés en el mundo (Fernández, 2023), por lo que, en la realidad existe: la multiplicidad de las variaciones lingüísticas, la mutabilidad de las lenguas cuando estas entran en contacto, y la diversidad cultural de los hablantes. No tiene sentido práctico que las representaciones y los referentes en el aula de inglés se enfoquen únicamente en una pequeña porción del territorio global.

Un segundo hallazgo refiere que, en las aulas en que “la cultura” se hace parte del aula de inglés, se perpetúan representaciones estereotípicas y coloniales (Gutiérrez, 2022), se reproducen

visiones incompletas y desiguales del espacio social, y se reafirma la superioridad cultural de unos grupos sobre otros (Soto, 2018). Al intentar representar la diversidad, se reproducen visiones homogéneas de las comunidades (Gutiérrez y Aguirre, 2022), lo que no solo no corresponde con la realidad del mundo (debido a las diversas identidades que no podrían ser representadas), sino que devela grandes desigualdades sociales y culturales.

Por otro lado, en los contenidos de ELT, hay una marcada tendencia a evitar las discusiones sobre la realidad: la injusticia, la marginalización, la discriminación (Núñez-Pardo y Téllez, 2021); que tienen que ver con problemas sociales complejos. En vez de esto, se comparten contenidos descontextualizados (Siqueira, 2021). En muchos casos, se utilizan estructuras gramaticales prescriptivas emparejadas con temas genéricos y supuestamente “neutrales” que no representan la realidad (Gutiérrez y Aguirre, 2022, p. 790).

Lo discutido anteriormente deja ver que los contenidos que por lo general se manejan en las aulas, no trascienden lo superficial de las representaciones culturales que transmiten, ya que, por un lado, apuntan únicamente a señalar algunas características de los países anglosajones, que bien podrían ser estereotípicas, equivocadas o incompletas; y por otro, se enfocan en un grupo de hablantes “ideales”, pero no siempre tienen en cuenta la diversidad lingüística y la cultural global.

Esto permite cuestionar el lugar de la cultura en el aula, de las concepciones que se tienen del concepto de “cultura”, y de cómo dichas nociones podrían crear formas de enseñanza determinadas o viceversa. Esto es riesgoso, ya que las y los estudiantes podrían llegar a conclusiones imaginarias sobre la realidad (territorios, identidades, prácticas, etc.).

Formas de enseñanza:

En este apartado, se describen las generalidades de la práctica educativa y formas de enseñar el área de lengua extranjera, identificadas en la revisión de antecedentes de investigación sobre el tema objeto de esta investigación.

Primero, al indagar sobre lo metodológico, a pesar de que se afirma que las formas de enseñar la lengua hoy han cambiado, en torno a elementos como la pragmática, la comunicación intercultural, las identidades, las negociaciones entre hablantes de distintos orígenes (Graddol, 2006, p. 87), las variaciones lingüísticas, etc., aún hay falta de teorización y conceptualización sobre lo cultural en el campo de ELT (Siquiera, 2021).

A pesar de que las discusiones en el campo de ELT han avanzado y han indicado que en esta era del “post-método” es necesario adoptar una perspectiva más flexible que se deslinde de las metodologías clásicas y fijas, que privilegie más el contexto, el saber situado y las necesidades de quienes aprenden la lengua (Brown, 2002), la enseñanza del inglés en Colombia sigue siendo utilitaria (Peláez-Henao, 2024). Lo anterior significa que aún imperan metodologías de enseñanza provenientes del Norte global (Kumaravadivelu, 2016; Siqueira, 2021) que, por lo general, se utilizan de manera descontextualizada y se enfocan en concepciones superficiales de la cultura. Este fenómeno de “exportación” de prácticas metodológicas británicas y americanas a otros países, sin cuestionarlas, responde a otra forma de ‘*native speakerism*’ (Holliday, como se citó en Harmer, 2007, p. 76).

Para Harmer (2007), si los profesores asumen que hay alguna superioridad metodológica de esta índole, estarían haciéndole daño a sus estudiantes (p. 76). Esto porque estarían educando para una cultura inexistente o simplemente ignorando las necesidades de sus estudiantes, pues dichas producciones teóricas se pensaron en y para otros contextos, y en tiempos en que era imperante dar un corpus o forma a la ELT (Brown, 2002). Sin embargo, hoy, es posible

considerar el estatus de la lengua, su presencia en otros territorios, sus evoluciones y variaciones, y la relación que esta tiene con las culturas. Los hallazgos mencionados anteriormente pueden ser leídos como “un desequilibrio entre los sistemas educativos [...], las pedagogías y los aprendices a los que sirven” (Hawkins y Norton, 2009, p. 30).

Al despojar la enseñanza de la lengua de un sentido cultural más amplio, la ELT se aborda aún desde nociones puramente estructuralistas y funcionalistas (Rico, 2018), desde las que se piensa en la lengua como un sistema cerrado o como un espacio de prácticas comunicativas, respectivamente. Desde estos lugares, podría estar predominando la enseñanza enfocada en: el uso indiscriminado de estructuras gramaticales (método de traducción gramatical), la ausencia de contextos sociales reales en el proceso comunicativo (enfoque comunicativo), la aparición excesiva del hablante nativo anglosajón, la prohibición del uso de la lengua materna de los estudiantes en el aula (método directo), y el abuso de tareas sin propósitos de comunicación real (aprendizaje basado en tareas), que para Prabhu (como se citó en Harmer, 2007), hace que la enseñanza se convierta en un proceso tradicional (pp. 63-67) y esconde la voz e ideas reales de los hablantes, creando una similitud con procesos de colonización (Canagarajah, 1999). Lo anterior lleva a interrogar los propósitos de este tipo de enseñanza tradicional y las repercusiones que esta tendría en los aprendices (en su esfera ideológica, en sus concepciones de mundo y en las formas en que se relacionan o no, con otros).

Según investigadores, dicho acercamiento a la lengua extranjera desde lo dictado por teorías extranjeras y descontextualizadas resulta en algunas problemáticas, como: la dificultad por relacionar lo cultural en la práctica pedagógica (Siqueira, 2021); la renuencia por reflexionar sobre el lugar de la cultura en el aula; pensar que se debe enseñar la lengua y no la cultura

(Kramsch y Hua, 2016); y la pérdida de la voz de los educandos y la de los maestros que enseñan la lengua (Duarte, 2021).

Quienes han investigado y escrito teoría desde otros enfoques (Brown, 2002; Holliday, 1994; Kramsch y Hua, 2016; Kumaravadivelu, 1994; Phillipson, 1992), han hecho explícita la necesidad de escapar estos marcos fijos, abordando la diversidad presente en el aula, explorando enfoques unificados, considerando pedagogías y contextos locales, escuchando las producciones teóricas del Sur global, resistiendo al imperialismo lingüístico y pensando la relación lengua-cultura. Para Kramsch y Hua (2016), por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje del inglés, no es un proceso mecánico o unidireccional, sino interpersonal e intercultural mediante el cual quienes aprenden entran en contacto con otras personas y con sus historias personales, experiencias y perspectivas (párr. 10). De hecho, en el campo de ELT se plantea que, en los procesos de aprendizaje de la lengua, los hablantes de distintos países y culturas establecen “un modo de comunicación e interacción que les satisfaga y pueden actuar como mediadores entre la gente de diferentes orígenes culturales” (Byram, 1997, p. 71).

A partir de los postulados anteriores, es posible afirmar que la diferencia cultural interpela constantemente el campo de ELT; por lo tanto, se habla de procesos de negociación y de diálogo enmarcados en contextos particulares. Sin embargo, cuando en la práctica, la educación se aparta de estos, las formas de enseñanza podrían ser artificiales en vez de situadas. Esto no solo se refiere a quienes enseñan la lengua y a sus agendas, sino a instituciones, organizaciones y a políticas educativas o metodológicas (nacionales e internacionales).

Política educativa pública:

Con el fin de comprender los propósitos establecidos para la enseñanza del inglés en Colombia, se presenta también una breve revisión de su política educativa pública, que más

adelante se aborda con mayor detalle. En esta, se evidencia la ausencia de temas y formas de enseñanza relacionados con la comunicación real, la sociedad y la cultura; y la dificultad para adoptar un marco metodológico propio que considere los contextos y necesidades de sus ciudadanos.

La enseñanza del inglés en Colombia se reglamenta con la ley 115 de 1994 (que describe las disposiciones educativas del país) modificada por la ley 1651 de julio de 2013 (ley de bilingüismo que prioriza el inglés como la lengua extranjera que tiene prelación en el territorio nacional) y el decreto 4904 de 2009 que dispone que ELT se organice con los niveles de inglés del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) propuesto por el Consejo de Europa.²

Estas disposiciones están en sintonía con documentos oficiales propios del Ministerio de Educación Nacional (MEN), inicialmente con los Lineamientos Curriculares en Idiomas Extranjeros (MEN, 1999) y luego, con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (MEN, 2006), en los cuales se cita el MCER como referente orientador de la enseñanza. En el 2006 el gobierno colombiano impulsó la iniciativa conocida como Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), que ha seguido llevando a cabo a través del tiempo.

Los documentos mencionados hacen énfasis en fomentar la competencia lingüística y comunicativa en el país; y disponen logros medibles para buscar que la ciudadanía colombiana domine el inglés desde la edad escolar.

El PNB (el más reciente) ha sido modificado varias veces y su versión más reciente, de 2015 a 2025, se conoce como ‘COLOMBIA, ¡Very Well!’ (MEN, 2014). Según este, la enseñanza del inglés en Colombia pretende desarrollar “las competencias que [los niños y

² El MCER fue inicialmente adoptado por el MEN en el 2001 y recibió una actualización en el 2020. Sin embargo, esta no ha sido integrada a documentos educativos oficiales.

jóvenes] necesitan para la vida [ya que] les brinda mayores oportunidades de acceso al conocimiento y a otras culturas y los hace más competitivos” (p. 2). El MEN reconoce que estas políticas tienen la finalidad de “insertar al país (...) en la economía global y en la apertura cultural” (MEN, 2006, p. 6). De esta manera, refleja una concepción del inglés como lengua meta, que engloba un tipo de cultura externa a la que hay que acceder, y excluye al sujeto que aprende.

El PNB (MEN, 2014) no es un documento pedagógico, por lo que no aborda la relación lengua-cultura; sino que se enfoca en datos estadísticos y en aumentar el número de hablantes, con el fin de que estos representen la “fuerza laboral” y garanticen el “desarrollo económico” del país (pp. 28-35). En esta visión de la política pública, se reduce la lengua a un producto al que se accede a partir de la educación. Al utilizar términos como competencia y competitividad, se “terminan justificando la masificación y mercantilización de conocimientos que producen ciudadanos estándar para el intercambio internacional y la empleabilidad” (Aponte y otros, 2022, p 91). Desde esta perspectiva, se posiciona al inglés como moneda de cambio que se estudia, en muchos casos, para obtener otros beneficios (económicos, académicos, laborales, etc.), y no, paradójicamente, con fines comunicativos, sociales, cognitivos, artísticos, culturales, etc.

Ahora bien, los Estándares Básicos de Competencias en inglés (MEN, 2006), que brindan orientaciones sobre los logros y niveles del aprendizaje de inglés en Colombia ofrecen un marco referencial sobre las competencias o logros para alcanzar cierto nivel de desempeño en inglés y se fundamentan en la escala del MCER (al igual que los Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA). En otras palabras, miden el proceso enseñanza-aprendizaje a través de competencias e indicadores que se centran en transacciones alrededor de contenidos, pero no discuten métodos ni enfoques para enseñar (lo que sí se planteaba inicialmente en los Lineamientos Curriculares, que

describían las metodologías más comunes de ELT e incluso hacían mención del enfoque comunicativo).

Así, cuando los Estándares mencionan “la cultura” o “lo cultural”, se refieren a temas cotidianos como familia, amigos, entorno, rutinas, folclor, tradiciones y celebraciones, pero los estandariza, dando cuenta de una concepción de cultura superficial y pasiva, sin lugar a la reflexión. No dan cabida al conocimiento situado (Brown, 2002), no reconocen la realidad social (y las relaciones que suceden dentro de ella), y fomentan estereotipos culturales al asumir que las culturas ya están hechas y terminadas. Incluso en los niveles más altos, se desconocen procesos de comunicación reales y los objetivos planteados se vuelven fórmulas desprovistas de contexto. Por ejemplo, frases como “escuchar con respeto y tolerancia” (p. 24), dan cuenta de actitudes pasivas en el proceso enseñanza-aprendizaje. En contraposición, no se mencionan otras acciones necesarias para desarrollar la competencia lingüística, como la negociación y la creatividad (Jenkins, 2009).

Por otro lado, el documento acentúa las distancias culturales, al hacer referencia a la cultura angloparlante y a la comunicación con hablantes “nativos” del inglés y no a otros: “Memorizo y sigo el ritmo de canciones populares de países angloparlantes” (MEN, 2006, p. 20) o “identifico los elementos que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante” (p. 26), promueven y refuerzan el ‘*native-speakerism*’, que homogeniza a los hablantes y desconoce la variedad de culturas e identidades de los sujetos. Esto devela una concepción de la lengua extranjera como instrumento de imitación de lo que es “mejor” y representa “el progreso”. Además, reduce la función de la lengua a una serie de objetivos predefinidos y contrarios a la naturalidad del lenguaje.

En este orden de ideas, los estándares también minimizan las particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, a través de afirmaciones como: “aún se me dificulta hablar de temas que se salen de mi rutina familiar o escolar” (p. 21), “cuando trato temas que no conozco o expreso ideas complejas, cometo errores” (p. 25) y “aún cometo errores y tengo acento extranjero” (p. 25). No solo esto invisibiliza y desconoce las identidades de los aprendientes (cada uno con idiolectos y acentos diferentes), sino que, en palabras de Canagarajah (1999), se asume que quien aprende la lengua es un sujeto pasivo y sin agencia para manejar conflictos lingüísticos e ideológicos (p. 2).

Es posible afirmar que la relación que plantea la política educativa entre la lengua extranjera y la cultura es una relación en la que el conocimiento de múltiples realidades (tanto locales como globales) están ausentes y predominan nociones descontextualizadas y hegemónicas, ya que algunas ideas sobre contenidos “culturales” predominan y son más influyentes que otras. De acuerdo con Phillipson (1992), además del imperialismo que ya existe en la cultura, la educación, los medios, la comunicación, la economía, la política y la milicia, se establece también una especie de imperialismo lingüístico. Esto lleva a que una lengua se posicione como dominante (p. 1) y se perpetúe la desigualdad lingüística. Ahora bien, si la enseñanza de las lenguas reproduce estas nociones, el imperialismo lingüístico del inglés podría llegar a ser opresivo (Canagarajah, 1999), al no reconocer que, a través de la lengua, los sujetos pueden pensar críticamente, empoderarse y hacer que la lengua sirva a sus propósitos (p. 2).

En conclusión, además de que las políticas educativas colombianas alrededor de ELT están desactualizadas, también perpetúan la reproducción de formas de enseñanza que no dan cuenta de la diversidad o a la transformación cultural en las aulas. En otras palabras, si las políticas locales se centran excesivamente en el sistema de competencias y niveles basados en

parámetros extranjeros y eurocéntricos, y se privilegian saberes culturales estereotípicos, sin desarrollar una perspectiva que dé cuenta de comprensiones a propósito de las identidades, los hablantes, la sociedad, las culturas, etc., a nivel local y global, las prácticas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus actores, estarían reproduciendo una comprensión pasiva y/o neutral de la relación lengua-cultura.

Algunos Discursos sobre la Cultura en ELT

En el apartado anterior, se describe cómo, a pesar de discusiones sobre la relación lengua-cultura y métodos que consideran la diversidad y la cultura en ELT, las disposiciones para la enseñanza del inglés en Colombia, en términos generales, están desconectadas de su dimensión pragmática o social. Esto se evidencia en el uso frecuente de contenidos con pretensión de neutralidad, superficiales y estereotípicos alrededor de las culturas, que refuerzan la idea de la cultura como un todo esencializado; en las limitaciones y alcances de la política educativa pública que se centra en un proyecto de desarrollo globalizador y desconoce la diversidad; y en la reproducción de modelos de enseñanza hegemónicos, que generalmente no están enfocados en abordar la relación lengua-cultura y pueden perpetuar el imperialismo lingüístico.

Además, la visión de la enseñanza del inglés en Colombia está mucho más orientada, en palabras de Santos et al. (2021), a fines técnico-instrumentales y no histórico-sociales. Por lo general, la lengua no se asocia con aspectos creativos, estéticos, epistemológicos, políticos, entre otros, sino a valores como el progreso y la prosperidad, y se posiciona por medio de la “demanda” del mercado actual (Phillipson, 1992). Desde esta comprensión, la lengua se enseña como una lengua de oportunidad económica, desligada de espacios regionales, historias (Kramsch y Hua, 2016) e identidades culturales.

Para Canagarajah (1999), ELT se ha centrado en aspectos puramente cognitivos, sin haber dado mayor trascendencia a la dimensión sociocultural (p. 14), afirmación que tiene sentido al observar que, incluso el enfoque comunicativo (uno de los más recientes en la teoría de ELT) es reconocido por centrarse en simulaciones, juegos de rol y tareas lingüísticas (Harmer, 2007, p. 69-70), pero no facilita oportunidades dialógicas. Según Canagarajah (1999), en esta enseñanza convencional, el aprendizaje es una actividad instrumental, preconstruida, sin valor, centrada en el proceso; y no, una actividad situada, cultural, ideológica, negociada, y política (pp. 15-17).

En palabras de Kramsch (2004), este desfase se produce, en parte, porque en ELT se le ha dado "more attention to the processes of acquisition than to the flesh-and-blood individuals who are doing the learning" [más atención a los procesos de adquisición de la lengua que a los individuos de carne y hueso que llevan a cabo el aprendizaje] (p. 98), fomentando así la creencia de que el aprendizaje de una lengua es un proceso de adquisición mecánica, que se garantiza a través de la implementación de metodologías y contenidos anglo-eurocéntricos. Esto, según Kramsch, termina por separar en distintos dominios las mentes, los cuerpos y los comportamientos sociales de los estudiantes (p. 98). Por lo tanto, esta dificultad por integrar componentes sociales, políticos y culturales ha sido una característica de ELT que ha recibido algunas críticas por parte de autores ya mencionados.

Lo anterior me lleva a cuestionar el lugar de la cultura (a partir de su complejidad y polisemia) en las aulas, ya que, en palabras de Said (1994), esta ha sido asociada únicamente con las prácticas de descripción, comunicación y representación y no con su hibridismo, heterogeneidad y diferencia. Es decir, se ha concebido la relación cultura-lengua como unidireccional: la cultura como una entidad terminada y la lengua como una manifestación y

reflejo de esta (Faustino y Patiño, 2021). Sin embargo, ya que la lengua tiene la capacidad de condicionar, determinar y construir lo cultural (Butler, 1997) y no solo aceptarlo como su destino, es posible cuestionar las formas de concebir las relaciones entre lengua-cultura, suponiendo una bidireccionalidad entre ambas (Wierzbicka, 1997).

De acuerdo con lo anterior, la cultura no sería un adorno para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, sino que sería parte activa del proceso de construcción de ideas de mundo y de relaciones entre personas. Trayendo algunas ideas de Freire (1970), la relación con la cultura es la que “aclara [...] el papel de [las personas] en el mundo y con el mundo, como seres de la transformación y no de la adaptación” (p. 154).

El aula de lenguas, considerada como un espacio cultural por excelencia (Siqueira, 2021, p. 9) traería consigo la presencia de un tejido o relación entre las personas y el conocimiento, o “la manera en que [las formas de estructurar y conformar las relaciones sociales] son experimentadas, comprendidas e interpretadas” (Hall y Jefferson, 1976, como se citó en Giroux, 1998, p. 135). Esto es interpelado, por lo menos, por discursos sobre la interculturalidad.

A pesar de que “el ‘gran negocio’ de la enseñanza de lenguas ha sido menos sensible hacia los problemas interculturales” (Rico, 2018, p. 81), la problemática sigue vigente. La pregunta por la diversidad es connatural a la existencia y son las personas del mundo quienes utilizan la lengua para dar cuenta de su experiencia vital. Desde otros marcos metodológicos, ELT cuestiona cómo sujetos con distintos contextos y referentes culturales se comunican entre sí.

Para Michael Byram (1997), considerado el padre de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), una perspectiva intercultural implica la interacción entre personas de identidades culturales y sociales complejas (p. 4). En palabras del autor, la educación convencional ha intentado representar otras culturas, en vez de facilitar el acceso y el análisis de

las prácticas culturales y sentidos que los aprendices encuentran (pp. 18-19). Esto puede complementarse con las ideas de Kramersch y Sullivan (1996), que afirman que las reglas de interpretación y las convenciones del discurso son diferentes en distintos lugares del mundo (p. 199); por lo tanto, aprender la lengua implica aprender a negociar sentidos.

Así, un énfasis intercultural en ELT no se traduce en adquirir una visión multicultural o de reconocimiento de la diversidad, como lo han propuesto los planes de bilingüismo y las políticas educativas en Colombia (ya citadas anteriormente) que además instrumentalizan dichos saberes para centrarse en un “saber hacer” y en las competencia; sino que, para autores como Adrian Holliday (2011), se trata de pensar en trascender estructuras nacionales, negociar y forjar una consciencia intercultural crítica, en la que el otro no sea concebido como inferior (p. 2). Es así como, aprender una lengua implica adquirir un entendimiento crítico de lo que sucede en las interacciones sociales, cómo se construye el sentido, cómo se negocian identidades y cómo las relaciones se transforman discursivamente (Kramersch y Hua, 2016, párr. 16).

En varias investigaciones de ELT (Awayed-Bishara, 2021; Cogo et al., 2021; Crookes, 2021; Gutiérrez, 2022; Granados-Beltrán, 2022; Hawkins y Norton, 2009; Kumaravadivelu, 2016; Siqueira, 2021) se piensa que la interculturalidad en relación con la lengua implica: acercarse a las relaciones de opresión social (Hawkins y Norton, 2009), mencionar las comunidades subalternas (Kumaravadivelu, 2016), pasar a la voz política (Awayed-Bishara, 2021), y entender las identidades lingüísticas (Cogo et al., 2021).

Los autores e investigadores proponen acciones como: la construcción de los programas educativos desde una comprensión intercultural de los maestros (Awayed-Bishara, 2021); dar importancia a las voces de la periferia en cuanto a la producción teórico-metodológica (Kumaravadivelu, 2016); el abordaje de temas más complejos como: la pragmática de la lengua,

las variaciones, la diversidad, la etnicidad, las identidades (Yelenevskaya y Protassova, 2021), los conflictos sociales, la desigualdad, la injusticia y la discriminación (Awayed-Bishara, 2021); salir del contexto limitado del aula a través de premisas críticas (Cogo et al., 2021); y, en general, asumir prácticas interdisciplinarias y lingüísticas diversas (Granados-Beltrán, 2022).

Estos ejemplos de aproximación a la ELT son relevantes en el contexto actual, debido a que los sujetos (para el caso, los estudiantes) tienen una vida social y cultural y, según Butler (1997), una identidad que es el resultado de prácticas discursivas que los constituyen; es decir, son “seres lingüísticos [...] que necesitan del lenguaje para existir” (p. 16), así como necesitan a otros para ser sociales. En palabras de Morrison (como se citó en Butler, 1997) el lenguaje está vivo en cuanto este retrata “las vidas actuales, imaginadas y posibles de los hablantes” (p. 27); lo que significa que los estudiantes tienen una historia que (re)construyen permanentemente a través de la lengua y de prácticas comunicativas compartidas.

Así, cuando los estudiantes/hablantes ingresan a otros universos simbólicos mediante el lenguaje (Butler, 1997, p. 11), tienen una experiencia cultural con los demás sujetos y ellos mismos. Para Said (s.f.), la meta es entender la historia propia en relación con los otros, transformarse y pasar de una identidad unitaria a una identidad que incluya al otro sin suprimir la diferencia (p. 13); por lo que cualquier lengua es un enlace fundamental en este proceso de configuración personal y social, pero también el inglés, ya que, para Kramsch y Hua (2016), la lengua global es un suplemento útil que tiene la potencia de liberar. Para Homi Bhabha (1994), cuando hay un “elemento extranjero”, se abre o revela un espacio que queda entre los sujetos y las culturas, permitiendo que “lo nuevo llegue al mundo” mientras se modifican “las estructuras originales de referencia y de comunicación de sentido” (p. 273). Esto nos lleva a poner en cuestión el hecho de que, mediante el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, se

modifique el pensamiento a tal grado que, exista la posibilidad de reconexión entre el sujeto y el mundo social o la formación de nuevos mundos posibles (formas de pensamiento, relaciones, acciones, etc.). Hay que considerar también cómo a partir de los discursos de lengua-culturas en las aulas y del énfasis repetitivo en currículos con énfasis intercultural, se puede tensionar o dialogar con el campo de la interculturalidad.

Es por esta razón que el título de este capítulo refiere la idea de “Puentes (in)naturales”, acuñada por Gloria Anzaldúa (2002), quien alude a una relación deteriorada o a una desconexión que no permite el tránsito de un lugar a otro. En algunos contextos teóricos, políticos y pedagógicos de ELT, la relación lengua-cultura constituye un puente que podría verse como espacio fracturado o como movilizador de la realidad.

Entonces, se hace relevante investigar constantemente dicha relación en la educación, con el fin de ampliar el análisis acerca de sus posibilidades con respecto a la educación y para rastrear la creciente demanda que ha adquirido el discurso de la interculturalidad; pero más allá de esto, la presencia de culturas diversas en el aula que reclaman la comprensión de la diferencia cultural y posibilitan pensar en un espacio entremedios (Bhabha, 1994).

Inicio este proceso cuestionándome por los sentidos que la relación lengua-cultura adopta en mi área de conocimiento y trabajo diario: la enseñanza del inglés. Esta indagación (observada en un contexto particular) posibilitará algunas reflexiones a propósito de la evolución del campo de ELT como lengua global y su relación con la cada vez más mencionada perspectiva intercultural.

Objetivos de Investigación

Objetivo general:

Analizar los sentidos de la relación lengua-cultura en un contexto particular de enseñanza del inglés (ELT), a propósito de la interculturalidad.

Objetivos específicos:

- Identificar en una práctica de aula concreta, algunas comprensiones sobre la cultura y su lugar en la enseñanza de la lengua inglesa.
- Rastrear algunas comprensiones recientes alrededor de la interculturalidad en ELT, a partir de la observación de un espacio académico y algunos referentes que orientan la enseñanza del inglés.
- Formular algunas consideraciones o recomendaciones sobre la relación entre la interculturalidad y la enseñanza del inglés, teniendo en cuenta aportes del contexto local.

Marco Teórico

Como fundamento de la presente investigación, encuentro necesario ampliar y fundamentar algunas de las perspectivas teóricas sobre las relaciones lengua-cultura, la interculturalidad y el campo de la enseñanza del inglés (ELT).

Se esbozan entonces algunas perspectivas teóricas alrededor de la cultura y la lengua, con el fin de delimitar y permitir el análisis posterior de la problemática descrita. También se describe el campo de ELT en relación con nociones de lengua-cultura, dando espacio a algunas reflexiones sobre interculturalidad, luego de considerar algunos discursos sobre la diversidad.

Cultura-Lengua, Lengua-Cultura

Un problema recurrente al abordar el concepto de la cultura es su uso polisémico en distintos contextos. En la educación, se asume en ocasiones como parte del aula, lo que genera interrogantes sobre cómo está presente, si es o no parte de la enseñanza o qué lugar ocupa en ella. Su polisemia podría complejizar su delimitación, lo que amerita mayor profundidad.

El filósofo colombiano Castro-Gómez condensa esta problemática en un dilema que retoma de Horkheimer (como se citó en Castro-Gómez, 2014) en el que contrapone la teoría tradicional con la teoría crítica de la cultura. Plantea que, por un lado, desde la teoría tradicional, se concibe la cultura como un “objeto” opuesto a la condición de naturaleza (p. 30) y que se adquiere por medio de la razón. Esto la hace ver como un objeto de adquisición de un saber elitista que desprecia otros, poniéndolos en condición de desigualdad. Castro-Gómez (2014) también se refiere a la cultura como un conjunto de rasgos cooptados por los Estados nacionales, que definen formas específicas de ser, actuar y estar en el mundo para sus ciudadanos.

Esta definición pudo haber aparecido con la perspectiva tradicional de antropología clásica que define a la cultura como “ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Tylor, 1871, p. 64). Desde esta visión se muestra como objetivo a alcanzar, ajena a algunos seres humanos; sinónimo de clase y “progreso”. En la educación, la cultura se convierte en un ente superior que dicta disposiciones a las personas sobre cómo ser. Algunos saberes, como el dominio de lenguas extranjeras, se asocian también a la superioridad cultural: el inglés (y otras lenguas europeas) se proyectan como necesarias para habitar el mundo de hoy.

La comprensión de cultura también adquiere otros sentidos que habría que cuestionar en la comprensión de las lenguas. Por ejemplo, Geertz (1973), desde una antropología que denominó interpretativa, reconoce que la cultura no es “una entidad”, por lo que “no existe en la cabeza de alguien”, sino que aparece en la esfera pública (pp. 24-25) mediante procesos específicos. La define como esos “sistemas en interacción de signos interpretables” (p. 27) o, dicho de otro modo, como sistemas simbólicos, con una variedad en su significación. Desde esta visión, la cultura no es externa, finita, acabada ni homogénea; es decir, alude a una multiplicidad de construcciones situadas.

En esta misma línea, es interesante retomar el concepto de ‘relativismo cultural’³ (Boas, 2013), que defiende la idea de que no hay una sola forma de cultura y que cada una puede comprenderse en sus propios términos⁴; por lo que, al hablar de cultura(s), también podría hablarse de diversidad. Este planteamiento desvirtúa la idea de alcanzar una cultura común y

³ Si bien esta comprensión reconoce las particularidades de cada cultura, también deja a cada una atrapada en una idea inmóvil que no concibe el dinamismo y la transformación de sentidos.

⁴ Aunque este sirve aquí para desvirtuar la idea de que hay un solo tipo de cultura, tampoco brinda una perspectiva situada y particular de contextos y situaciones, sino que, de todas maneras, agrupa comportamientos y les da validez dentro de la categoría “cultura” por el único hecho de existir.

defiende que hay múltiples culturas según el territorio; por lo que sería posible inferir por qué en ELT algunas perspectivas defienden que existe una lengua inglesa por país y que cada versión tiene su propia cultura, y que estas dos se corresponden intrínsecamente (Byram, 1997; Kachru et al, 2006).

Dicha noción podría ser problemática si se tiene en cuenta que, aunque el territorio es un aspecto característico para hablar de la diversidad cultural, las culturas no están necesariamente predeterminadas y/o clasificadas por este. Por eso, aunque para Geertz (1973) “comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal” (p. 27), es importante reconocer que las culturas están en constante resignificación. Al desconocer que las culturas están en contacto y que estas no son estáticas, sino complejas, al encerrarlas en bloques construidos perpetuamos una idea tradicional, que, además, entiende a las culturas como configuradoras de identidades terminadas (como la lógica de Estados-ciudadanos descrita anteriormente).

Para evitar nociones estáticas de la cultura y para efectos de la presente investigación, la cultura se entenderá, por un lado, desde una perspectiva semiótica, que reconoce la posibilidad activa de construcción de sentido, en oposición a una mirada determinista; es decir, la cultura no es un ente pasivo (Hall, 1997). Con una visión “construccionista”, Hall asegura que dentro del circuito de la cultura suceden prácticas de representación colectiva, “sentidos compartidos” o “mapas conceptuales compartidos” por los sujetos (p. 5), que son construidos activamente a través de la interpretación y de una relación dialógica entre los signos lingüísticos, el mundo físico y los significados. Para el autor, el término “cultura” no solo comprende formas de pensamiento, sino prácticas y relaciones.

A partir de estas definiciones y de lo discutido anteriormente, la lengua sería esa herramienta que posibilitaría procesos de construcción cultural, en una relación bidireccional. En

otras palabras, L-C constituiría un proceso dinámico y en constante resignificación porque hay una construcción de mundo que precede y condiciona al lenguaje (visión althusseriana) y a su vez, la lengua es un acto performativo (visión austiniana) que (re)construye y (re)significa: que no solo representa nuestro mundo simbólico, sino que es utilizada por las personas para interpretarlo y redefinirlo constantemente, en un proceso colectivo. Esta concepción se soporta en las teorías de Actos de Habla (Austin, 2003), la cual plantea que la lengua se manifiesta en enunciados que, a su vez, son acciones (performances); así como en la idea de bidireccionalidad entre lengua y cultura y del poder de resignificación del lenguaje (Butler, 1997). A propósito de la discusión presentada en los antecedentes, concibo la interacción lengua-cultura como un proceso en constante construcción, performativo y continuo. Otros autores (Bloome y Beauchemin, 2016) señalan, por ejemplo, que la lengua es verbo y no sustantivo; es decir “*linguaging*” en vez de “*language*” (término desarrollado a profundidad por Merrill Swain).

En otras palabras, las representaciones o sentidos que conforman lo que denominamos “cultura” no están preestablecidas, ni son puramente subjetivas, sino que dependen de un proceso de interpretación y reconstrucción constante de “carácter público y social” (Hall, 1997, p. 10), que se transforma en las interacciones entre sujetos y en las “transacciones o negociaciones que se dan entre sujeto y estructura” (Castro-Gómez, 2014, pp. 33-44).

Es importante mencionar estas relaciones estructurales debido a que las configuraciones culturales no dependen únicamente de las personas y de sus relaciones. Lengua y cultura no operan solas e implican tensiones debido a la hegemonía cultural (Gramsci, 2013) que establece ciertas culturas como norma y a la posición de los sujetos en el espacio (Bourdieu, 2011). Es por esto por lo que la cultura también es definida como “un entramado de relaciones de poder que produce valores, creencias y formas de conocimiento” y como una “red de inclusiones y

exclusiones” (Castro-Gómez, 2014, p. 33). Para Hall y Mellino (2011), estas aparecen en discursos dominantes que producen “cambios en los estilos de vida, en las prácticas cotidianas [y] en los comportamientos” de las personas y las sociedades (pp. 39-40).

En otras palabras, la cultura no se presenta como un todo impuesto que hay que aprender (cultura con C mayúscula) o como un todo estructurado o conformado (Hall y Jefferson, 1976, como se citó en Giroux, 1998, p. 135), sino como una serie de construcciones que son también “experimentadas, comprendidas e interpretadas” (p. 135). La cultura se dinamiza no solo de manera vertical o jerárquica, sino heterárquica, en diversas estructuras complejas y contextos (Foucault, como se citó en Castro-Gómez, 2007), ya que involucra a sujetos, instituciones y a otros actores (Castro-Gómez, 2007).

Por lo anterior, es posible pensar en la relación L-C como una relación que no es estática y se moviliza en diversos espacios como la escuela (Bourdieu, 2011) mientras confluyen discursos y fuerzas que se configuran activamente en el consenso social (Gramsci, como se citó en Said, 1979). Los espacios de enseñanza-aprendizaje, y en este caso, el de enseñanza de lenguas, dicen a propósito de la actividad cultural (sea esta reproducción, transmisión, construcción, o nada de esto), y son relevantes en la medida en que en estos se socializan distintas voces, que probablemente se acompañen de una variedad de identidades y representaciones culturales.

La Enseñanza del Inglés (ELT)

Situar esta reflexión en ELT implica reconocer que este campo es dinámico y que, aunque no tiene normas fijas, depende mayoritariamente del contexto de quien enseña, a quien enseña y qué enseña (además de la lengua). No es lo mismo enseñar inglés como primera lengua, que como lengua extranjera para el caso de Colombia (ya que no es lengua oficial en el país) o

como segunda lengua (ESL) para aquellos países que sí la utilizan oficialmente dentro de su territorio. Sin embargo, para Harmer (2007), el inglés se empieza a considerar *lingua franca* desde finales del siglo XX (p. 13), por lo que sería posible afirmar que la enseñanza de este (para el caso de hablantes de otras lenguas) no lleva más de un siglo y que sus disposiciones dependen, entre otras cosas, de las del mundo y sus hablantes, y de la misma historia del inglés como imposición colonial, de poder (Harmer, 2007) y cultural.

Harmer afirma que el inglés se ha vuelto relevante en el mundo por el poder económico estadounidense, por ser la lengua de la información, por el turismo y la cultura popular (p. 15). En otras palabras, su difusión se ha vuelto hegemónica, lo que hace que se convierta en una herramienta "necesaria" y que haga parte de los currículos de enseñanza de todo el mundo. Para Harmer, el acrónimo EFL o '*English as a Foreign Language*' (Inglés como Lengua Extranjera) se refiere a enseñar-aprender la lengua con el fin de usarla con otros hablantes de inglés del mundo; sin embargo, esto cambia cuando el inglés empieza a considerarse lengua de la comunicación internacional (p. 19) y entonces podría designarse como ESOL o '*English to Speakers of Other Languages*' (Inglés para Hablantes de Otras Lenguas) y también como ELF o '*English as a Lingua Franca*' (Inglés como Lingua Franca). Según el autor, esta última se refiere al uso que adquiere en la comunicación entre hablantes cuya lengua materna no es el inglés y que negocian o acomodan esta lengua para ayudarse a sí mismos (p. 20); situación que describe mucho mejor la realidad diversa del mundo hoy.

Por otro lado, Harmer (2007) explica que el campo de la enseñanza del inglés se ha sistematizado principalmente a través de enfoques, métodos, procedimientos y técnicas; y que si se hace referencia a las teorías que describen la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, se utiliza el término "approach" (enfoque), que se materializa en prácticas o métodos dentro de una

secuencia/procedimiento que hace uso de materiales o técnicas. El problema es que los enfoques, métodos, procedimientos y técnicas que por lo general se usan en ELT han privilegiado algunos aspectos más que otros. Por ejemplo, privilegian la estructura de la lengua; o las funciones específicas de esta como herramienta (ejemplo: informar, pedir, interrogar, etc.); incluso, pueden privilegiar variantes (ejemplo: quienes se centran en enseñar inglés británico y estadounidense). En ocasiones, han sido insuficientes ya que: asumen los contextos de enseñanza, responden a intereses particulares, pueden reproducir lógicas de poder y desconocen la intuición del proceso de enseñanza-aprendizaje (Brown, 2002).

Estos enfoques también dan cuenta de formas de concebir la relación lengua-cultura, pues en algunos escenarios metodológicos se omite el aspecto cultural; en otros, se impone una cultura dominante; y en otros, se favorecen estereotipos sobre las identidades.

Por ejemplo:

- El método de traducción gramatical consiste en explicar estructuras y traducir de una lengua a otra (Harmer, 2007). Es decir, la lengua es entendida como sistema que puede ser enseñado sin contexto sociocultural.
- El método directo, que concibe que solo puede usarse la lengua que se va a enseñar y no la lengua nativa de las/los estudiantes (Harmer, 2007), reproduce lógicas de poder de una lengua hegemónica sobre otras e invisibiliza las voces de quienes aprenden, negando que estas puedan ser parte activa del aula y del proceso de construcción de conocimiento.
- El enfoque comunicativo (CLT) se concentra en el uso y en el significado a través de tareas comunicativas (Harmer, 2007); lo que quiere decir que privilegia la

interacción, y podría correr el riesgo de dejar de lado la pregunta por el lugar de las culturas.

Así, varios de estos enfoques podrían responder a propósitos de enseñanza puntuales (por ejemplo: la fluidez, el uso dentro de situaciones específicas, el entendimiento de la lengua como sistema, etc.), pero pueden ser insuficientes si se usan imaginando que uno es mejor que otro, como si hubieran evolucionado (Brown, 2002).

La visión del inglés como *lingua franca* permitió que otros aspectos fueran considerados en la ELT, y que se despejaron propósitos como: aprender distintas variedades (o variantes regionales) del inglés, desarrollar inteligibilidad, y reconocer los vínculos entre lengua e identidad (Jenkins, 2006, como se citó en Harmer, 2007, p. 21). Preguntarse por el conocimiento situado y un post-método posible (Kumaravadivelu, 1994) traslada la visión de la enseñanza de un lugar que privilegia las voces del norte global a uno que podría llevar a los hablantes a reconocer otros factores como la diversidad, la interculturalidad, etc.

La enseñanza del inglés sería entonces un campo en el cual es pertinente indagar sobre el lugar de la cultura, ya que quienes utilizan la lengua tienen identidades diversas, otras lenguas, tradiciones, valores, etc., y pertenecen a distintos territorios. Por lo mismo, podría cuestionarse cómo las formas de enseñanza dan cuenta o no de la diversidad de sus hablantes y de cómo se presenta la diferencia cultural o cómo se negocia sentido cultural en las aulas.

Ahora bien, si se considera que en los escenarios en que aparece ELT, está en juego la transformación cultural, siguiendo la definición de Gramsci (2013), sería posible pensar que en estos ocurren batallas de sentido y que el lugar que se le da a la cultura en el aula puede tener implicaciones profundas. Según los antecedentes, es posible que la enseñanza termine por reproducir representaciones hegemónicas y relaciones de poder. Esto se comprende mucho mejor

al observar que en las aulas aún predominan estereotipos, acentos y prácticas de países como Estados Unidos e Inglaterra, que conservan la hegemonía, y se exaltan valores del Centro sobre los de la Periferia (Galtung como se citó en Phillipson, 1992, p. 51), incluyendo ideas que sobrevaloran unas identidades sobre otras. Esto constituye un tipo de imperialismo que influye en el proceso de aprendizaje de la lengua.

El imperialismo cultural y lingüístico en la enseñanza del inglés

Para Galtung, el imperialismo puede ser de tipo: económico, político, militar, comunicativo, social y cultural (Phillipson, 1992). Aunque todos podrían influir en la presencia del inglés en el mundo, para efectos de la temática desarrollada en este documento, profundizaré sobre los conceptos de imperialismo cultural y lingüístico. Por un lado, el imperialismo cultural se define como la suma de procesos que hacen que una sociedad se convierta en “moderna” a través de la presión que se ejerce sobre las instituciones para que sus valores correspondan con los del Centro (Phillipson, 1992, p. 58). Instituciones como la escuela y los gobiernos que controlan y fijan prácticas y lineamientos para la reproducción de prácticas “educativas” que, en el caso de la ELT, son anglo/eurocéntricas y favorecen contenidos sobre la cultura dominante. Por otro lado, el autor agrega el imperialismo lingüístico: una variante del lingüicismo, que representa y disemina una cultura dominante (p. 46) a través del establecimiento de una lengua colonial (como el inglés) en el panorama global (como *lingua franca*), mientras desplaza la diversidad de otras lenguas y promueve la desigualdad.

La expansión del inglés sería entonces ese mecanismo que se muestra como panacea salvadora de la cultura en los países periféricos, pero en realidad privilegia los valores de las culturas dominantes (el inglés no solo se vuelve moneda de acceso al desarrollo, sino a las identidades blanco-modernas). Esto puede ser cierto por lo mismo que refleja el estado actual del

mundo, mientras a su vez, deja ver una postura instrumental sobre los propósitos de la educación en lengua extranjera. En otras palabras, ELT se convierte en un mecanismo de reproducción de información (que no está libre de ideología) y que usando las palabras de bell hooks (2015), propicia que persista la marginalización, y no la construcción.

Para Phillipson (1992), la escuela también se encargaría de reproducir estos discursos dominantes, puesto que, para el autor, el imperialismo se promueve por medios materiales (recursos, instituciones) e inmateriales (formas de enseñanza, ideas de superioridad, etc.) y a través de la creación del campo de la ELT (y con este, libros de texto, metodologías y profesionales que exportan la cultura dominante). Esto traduce en representaciones y acciones que perpetúan desigualdades estructurales y culturales, a costa de aprender un saber técnico (p. 48).

Lo anterior problematiza el lugar de la ELT y el quehacer de los docentes que la ejercen. ¿Es posible que la enseñanza del inglés pueda escapar de la reproducción de desigualdad? La pregunta central aquí es si podría pensarse en otras formas de construir la relación lengua-cultura por fuera de enfoques imperialistas; lo que implica pensar en la cultura como activa, y permitir la negociación de ideas.

Si se reconoce la posibilidad de performatividad de la lengua (Butler, 1997) y el carácter dinámico y constructor de las culturas (Hall, 1997), la lengua podría enmarcarse también en las dinámicas de una educación transformadora, o por lo menos ser entendida como un elemento de diálogo crítico sobre la vida social y reinterpretación cultural. El inglés no es neutral e inocente (en sus relaciones con la cultura): no está desligado de lo político y económico (Phillipson, 1992; Canagarajah, 1999); puede favorecer la agencia crítica sobre discursos dominantes y globalizadores; puede deslindar la lengua de lugares comunes de imperialismo

cultural y lingüístico; y puede debatirse temas de “otredad” desde una posición política en vez de seguir reforzando la dominación (bell hooks, 2015, p. 183).

Es decir que el inglés no es dominante *per se* (por su carácter intrínseco como lengua), sino que se vuelve dominante debido a discursos que hacen parte de la cultura, y que aparecen en forma de representaciones, prácticas y valores de los sujetos (Aibar y Quintanilla, 2002). Esta aproximación a la lengua pone al sujeto, y no a la lengua, en primer plano. ¿Cómo los hablantes/aprendientes del inglés se relacionan entre sí, con la lengua y la cultura y cómo estas comprensiones se deslindan o no de la reproducción cultural?

Por esto resalto el lugar de la educación con enfoque intercultural, ya que, debido a la influencia de los enfoques *mainstream*, los sujetos que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje y habla actúan como reproductores de este imperialismo desigual; aunque pueden también resistirlo (Canagarajah, 1999).

Interculturalidad

La Interculturalidad en ELT

En el ámbito de ELT, el concepto de la interculturalidad ha sido abordado principalmente a partir de la noción de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI/ICC). Este concepto surge de la Competencia Comunicativa de Hymes en 1971 que se refiere a la “capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado [...] con las suposiciones culturales en la situación de comunicación” (Pilleux, 2001). Dicho concepto es la base de pensar en una “Comunicación Intercultural”, que parte de la necesidad comunicativa entre personas de distintas identidades culturales. Estas nociones permiten abordar el fenómeno lingüístico de maneras distintas a las de ‘lengua como sistema’, pues consideran otros aspectos como la sociolingüística, la pragmática,

etc. (Pilleux, 2001), en las que está implícita la relación entre lengua y cultura(s) y que permiten pensar en prácticas de comunicación.

Byram (1997) plantea la noción de la CCI y explica que cuando las personas se comunican, deben ser capaces de generar un intercambio que no solo incluya un repertorio lingüístico, sino cultural. Su objetivo es que los aprendices tengan la habilidad de ver y manejar las relaciones entre ellos y sus creencias, comportamientos y significados (p. 12). La aparición de la CCI en los 80s-90s marca un hito importante en la cronología de la enseñanza del inglés, ya que se acoge dentro de la literatura *mainstream* como una posibilidad metodológica “válida”. Por medio de esta se reconoce que las interacciones comunicativas no solo implican conocimientos estructuralistas, sino que es necesario que quienes aprenden la lengua extranjera sean capaces de interactuar analíticamente con aspectos culturales o utilizar “herramientas críticas” (p. 19).

Una de las características de la CCI es que gira en torno a esferas que no se habían considerado en otras perspectivas de ELT: actitudes frente a las culturas (que implican desmantelar prejuicios y conciencia crítica), conocimientos (de las culturas y formas de interacción) y habilidades (de descubrimiento, interacción, interpretación, relacionamiento y construcción de conocimiento) (Byram, 1997, p. 34). Lo anterior refuerza la idea de que la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera implica vincular la lengua y la cultura, y permite cuestionar si la ELT puede deslindarse de sus lugares comunes (enfoques estructuralistas, funcionalistas e incluso los que privilegian la interacción) para dar respuesta a la diversidad cultural.

El modelo de Byram (1997) logra reconocer que las interacciones pueden darse entre sujetos de distintos orígenes o distintas lenguas maternas (p. 22), que producen, negocian o defienden significados y capitales (p. 40). Sin embargo, su propuesta teórica entiende la cultura

como una serie de creencias y conocimientos que pertenecen a un grupo de personas (p. 39). Como el relativismo cultural, esta olvida tránsitos, negociaciones de sentido e hibridaciones, etc., pues considera que las culturas son saberes predeterminados que pueden ser “transferidos” de un lugar a otro, y no campos de sentido (re)construidos por los sujetos.

Una actualización más reciente del modelo intercultural (Beacco et al, 2016), en la que participa Byram, redefine los términos y propósitos de la interculturalidad para el desarrollo e implementación de un currículo plurilingüe e intercultural para la enseñanza de lenguas extranjeras (p. 5): agrega el término “plurilingüe” a la competencia intercultural y la define como la “habilidad de usar un repertorio lingüístico plural y recursos culturales para cumplir necesidades comunicativas o interactuar con otras personas y enriquecer dicho repertorio” (p. 10); y como “la habilidad de experimentar la otredad y la diversidad cultural, de analizar esa experiencia y sacar provecho de esta” (p. 10). En estas definiciones, la interculturalidad es vista como un requisito para la comunicación entre personas que manejan distintas lenguas. También como un factor positivo de enriquecimiento que busca “fomentar actitudes abiertas, reflexivas y críticas para aprender a tomar una visión positiva, [...]mitigar actitudes etnocéntricas” (p. 12), con el fin de lograr una comunicación efectiva.

Esta última definición trasciende el concepto de “intercambio” y exige que los aprendientes de lenguas utilicen habilidades analíticas para cuestionar creencias de su propio grupo cultural. De cierto modo, inscribe dichas disposiciones en una definición completa de “comunicación” ideal. También propone acciones como analizar el contexto local y otras culturas, vincular otras áreas del conocimiento, valorar la diferencia cultural, permitir el choque y la confusión que genera el encuentro cultural, crear actividades orientadas a la mediación,

analizar estereotipos y dinámicas de poder, utilizar la diversidad dentro del aula de clase, favorecer el lugar de la experiencia, etc. (Beacco et al, 2016).

De las nociones de interculturalidad presentadas en los últimos párrafos, es posible apreciar un tránsito en la noción de interculturalidad: inicialmente, las culturas eran entendidas como preconcebidas y determinadas, por lo tanto, intercambiables; sin embargo, hoy, el intercambio no es suficiente, la CCI incorpora el análisis, el pensamiento crítico, e incluso, la experiencia, con el fin de “producir ciudadanos/as con mentalidad crítica, con apertura a la otredad y a lo que es diferente, nuevo, extranjero o desconocido” (Beacco et al, 2016, p. 17).

Lo anterior explica la necesidad de reconsiderar las formas en que se han venido entendiendo tanto la cultura como la interculturalidad en ELT y cómo los desarrollos de esta última podrían influir en las formas de comprender y abordar la enseñanza y el aprendizaje del inglés y de las lenguas extranjeras. Aunque en la perspectiva de la CCI, se proponen acciones concretas para fortalecer la educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, su sentido se reduce a fomentar ciertos valores en la ciudadanía europea.

La Interculturalidad Crítica

En las perspectivas de la CCI y los lineamientos del MCER, presentadas anteriormente, se muestra la interculturalidad como un conjunto de reglas y requisitos que los sujetos deben cumplir para ser competentes y hacer parte del proyecto de mundo que posibilitaría la lengua extranjera. Sin embargo, la interculturalidad, como la cultura, es polisémica y no se traduce simplemente como la relación entre culturas; tampoco puede reducirse a un proyecto de pautas comportamentales, como lo que se propone con la CCI.

La interculturalidad en la educación puede entenderse desde distintos enfoques: asimilacionistas, que promueven la adaptación a una cultura dominante; integracionistas, que

generan la sensación de ser parte de una sola cultura; multiculturalistas, que promueven la inclusión únicamente en el discurso; e interculturalistas, que promueven el fortalecimiento de las condiciones para favorecer la cohesión étnica (Castillo y Guido, 2015). Las tres primeras parten de un supuesto de igualdad de condiciones entre los grupos culturales, desconociendo la asimetría del poder y de relaciones que allí tienen lugar.

Sin embargo, en la perspectiva de esta investigación, retomaré el concepto planteado por Tubino (2019), quien la define como “una teoría y una praxis de la ‘justicia cultural’” (párr. 41). A grandes rasgos, es posible distinguir entre dos posiciones de la interculturalidad:

- Una que responde a una función o propósito bajo las lógicas de los Estados, que desconoce su propio carácter político y la existencia de condiciones estructurales que perpetúan la exclusión, dominación y racismo, así como las luchas para transformarla; y otra que buscaría desestabilizar las relaciones de poder de dicho sistema (Tubino, 2011). La primera de ellas podría considerarse como “funcional” y su discurso se orienta al “reconocimiento, la tolerancia o la integración” (Guilherme y Dietz, 2014, p. 20). Podría afirmarse que este es el enfoque sobre el que se sostienen los presupuestos sobre cultura e interculturalidad para el MCER y la CCI: esta mirada sería integracionista (Castillo y Guido, 2015), ya que se preocupa por generar una serie de lineamientos y objetivos que configuran a los sujetos, manifiesta querer lograr una interacción “simétrica” y reconoce la diferencia, pero se enmarca en un proyecto de “discriminación positiva” o “acción afirmativa” (Guilherme y Dietz, 2014, p. 18) que no considera las condiciones estructurales de desigualdad que viven los hablantes/aprendientes. En términos de Castillo y Guido (2015), en este

tipo de integracionismo, la promoción del respeto por los derechos, la tolerancia, la democracia y la inclusión se dan a partir de lógicas de dominación o superioridad.

- Una segunda que podría ser entendida como crítica (Tubino, 2011; Walsh, 2010) reconoce que referirse a relaciones entre culturas implica, como se detalló en el apartado anterior, cuestionar la asimetría de poder que tensiona las relaciones culturales (Tubino, 2011) y la desigualdad que condiciona las formas de saber, ser, estar y actuar en el mundo (Walsh, 2010). Para Tubino (2019), esta busca “visibilizar y deconstruir las condiciones del no-diálogo para generar espacios de reconocimiento intercultural tanto a nivel de las relaciones grupales como a nivel de las relaciones intersubjetivas entre personas de distintas procedencias culturales.” (párr. 41).

Aunque algunos términos de esta segunda definición aparecen en referentes investigativos y en algunos discursos teóricos de ELT (citados en los antecedentes de este estudio), no tienen una presencia fuerte en la literatura *mainstream* de las metodologías de enseñanza del inglés.

En cambio, en el contexto latinoamericano, la producción sobre el tema busca responder a un “proyecto político, social, epistémico y ético” (Castillo y Guido, 2015, p. 19) o a un “discurso político de resistencia y reivindicación cultural de algunos grupos poblacionales” (pp. 19-20). Por ende, comprende el contexto histórico, social, político y económico del mundo, y las formas asimétricas sobre las que se han orientado las relaciones culturales (Tubino, 2019).

Si se reflexiona sobre el lugar de la interculturalidad crítica en ELT, sería necesario una revisión de la enseñanza a partir de la incidencia de sus dimensiones socioculturales y políticas; así como la pregunta constante por cómo se entienden las relaciones culturales en el aula.

A partir de autores como Betancourt, Walsh y Tubino, quienes asumen una perspectiva crítica sobre la interculturalidad, esbozo algunos rasgos referidos en sus obras, con el interés de traer una síntesis a propósito del debate sobre ELT, no el de reducir las complejas discusiones que plantean los autores (ver Tabla 1).

Tabla 1

Características de la interculturalidad crítica

Fornet-Betancourt	Catherine Walsh	Fidel Tubino
Es “aprender a pensar de nuevo” por fuera de los enfoques monoculturales.	Es acción consciente, herramienta de afirmación y transformación, actividad radical, intercambio, espacio, proyecto e instrumento.	Requiere una revisión y radicalización del proyecto de Modernidad.
Piensa en lo contextual a partir de memorias y de la historia.	Reconoce lugares de enunciación marcados por la lucha colonial y decolonial.	Implica pluralización y reinterpretación desde los supuestos de las culturas locales.
Asiste la vida cotidiana y custodia la diversidad. Es una propuesta que salvaguarda la pluralidad de mundos y prácticas.	Reconoce y visibiliza la matriz racializada y las estructuras asimétricas desde las cuales se esboza la hegemonía de unos sujetos sobre otros.	Reconoce que la injusticia cultural es injusticia económica, que genera exclusión y pobreza.
Es un proyecto de diálogo filosófico.	Considera la pedagogía crítica como fundamental. Reconoce la interculturalidad como proceso, no como punto de llegada.	Implica que teoría y praxis caminen de la mano.
Promueve un saber compartido hacia un aprendizaje común.	Requiere la transformación de estructuras, instituciones, dispositivos de poder.	
Actúa como proyecto alternativo al discurso de globalización.	Reconoce otras condiciones de estar, sentipensar, conocer y aprender.	

Implica diálogos sobre las condiciones económicas y políticas.		
--	--	--

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de Wences (2021).

Desde estas comprensiones se advierte la importancia de discutir y erradicar, el euro(anglo)centrismo, que gira en torno a pilares como concebir lo occidental como “bueno”, “en progreso” y “civilizado”, la imitación del universalismo y construir representaciones ficticias sobre otras culturas (Grüner, como se citó en Wences, 2021, p. 154), y la colonialidad epistémica (Wences, 2021, p. 154); a repensar saberes, prácticas y valores; y a alejar a la educación del imperialismo lingüístico (retando el “native-speakerism”, cuestionando discursos dominantes sobre las culturas y permitiendo representaciones, prácticas y valores otros, etc.).

Una Posible Batalla (Inter)cultural en ELT

“La finalidad última[...] es conocerse mejor a sí mismos a través de los demás, y a los demás a través de sí mismos.” (Gramsci, 2013, p. 23)

Tras describir brevemente algunos referentes conceptuales, reconozco de la relación lengua-cultura en ELT y de la interculturalidad que:

Por un lado, en la enseñanza, las culturas podrían asumirse desde un reconocimiento exagerado del folclor, y de las identidades esencializadas y estáticas que terminan por estereotiparse; lo que impediría pensar críticamente las relaciones entre hablantes, la posibilidad de construcción de cultura y el pensar la interculturalidad. En palabras de Castro-Gómez (2024), la valorización excesiva de los sentidos comunes iría en contra del mismo propósito del pensamiento crítico, que sería el reconocimiento de la propia posición y la emancipación. Por

otro lado, los discursos más aceptados y difundidos en ELT (como los que reconocen los ingleses del mundo, la *lingua franca*, la lengua universal, la neutralidad cultural, el universalismo, el acceso a la globalización, la CCI, etc.), podrían favorecer un discurso *funcional* a los Estados, que refiere a interacciones iguales entre sujetos, pero enmascara y deja de lado cuestiones estructurales sobre las culturas, promueve el imperialismo lingüístico y refuerza las relaciones desiguales (por demás coloniales) perpetuadas históricamente en países del Sur global.

Tanto los estereotipos, como la idealización e instrumentalización de la interculturalidad podrían ser contrarias a la naturaleza de las culturas o las diferencias (particularidades de los sujetos). Es pertinente cuestionar los distintos lugares que asume la cultura en el aula de lenguas y si estos influyen o no en lo que se reproduce como ELT (sus metodologías, formas y metas).

Como se ha mencionado, pensar el lugar de las culturas y la interculturalidad crítica en las aulas va más allá de reconocer la diversidad, y comprende la batalla por la hegemonía cultural y la transformación de los mitos que habitan la sociedad civil (Gramsci, 2013, p. 267; Freire, 1970). Para Gramsci (2013), esto significa adquirir una comprensión crítica en los campos de la ética y la política “hasta llegar a una elaboración superior de la concepción propia de la realidad” y superar “el sentido común” (p. 334).

La cuestión sobre las formas en que los sujetos de distintos grupos negocian o luchan por los sentidos culturales sigue vigente, ya que la cultura no puede entenderse como simple traducción e intercambio de signos, sino que conlleva un proceso activo (Castro-Gómez, 2024) por parte de los sujetos. Esto podría ser un reto para ELT, debido a las problemáticas presentadas anteriormente: una enseñanza enmarcada en representaciones estáticas sobre los demás, contenidos estereotipados marcados por la hegemonía del norte global (Miranda et al, 2025) y la reproducción de políticas funcionales que instrumentalizan la cultura.

Se describirá a continuación la propuesta investigativa sobre el análisis de un espacio educativo particular, que pretende generar reflexiones desde la observación de prácticas de aula y los conceptos ya desarrollados.

Ruta Metodológica

La pregunta por las comprensiones y la explicitación de una relación connatural al ser humano (lengua-cultura)⁵, gira en torno a los sentidos que se asumen en el aula, mientras se llevan a cabo procesos de formación en lenguas. Entiendo este no solo como el significado (o la denominación literal de signos), sino como los tintes y particularidades que un tema asume en distintos contextos y en las mentes de las personas que lo apropian, interpretan y dan cuenta de propósitos específicos. En palabras de Geertz (1973), no se trata de preguntarse por la condición ontológica de un signo, sino por su valor (pp. 24-25). Podría equipararse con el concepto de *trascendencia*: una potencia de anticipaciones que va trazando un “horizonte interno” (Husserl, 1980, p. 32). El sentido no da cuenta únicamente de lo que representa la lengua, sino del ser y de sus construcciones a lo largo del tiempo y con el mundo y otros seres. Por ejemplo, en una clase de lengua se aborda un tema específico que evoca experiencias e imaginarios distintos (únicos o compartidos, pero no siempre iguales). Por lo que podría afirmarse que no hay un único sentido, sino que está marcado por la subjetividad y la cultura; y que puede ser construido en una mediación individuo-contexto.

En la presente investigación, es posible indagar sobre los sentidos que adquiere la relación L-C en un contexto de la enseñanza del inglés, y cómo estos se relacionan con el discurso de la diversidad o del tema vigente que interpela la discusión: la interculturalidad en ELT. Para esto, indago sobre las comprensiones de la cultura y los usos de la lengua en el aula. Teniendo en cuenta que, en esta investigación, entiendo las nociones de lengua y cultura como dinámicas y no estáticas⁶, rastrear dichas comprensiones supone, desde la perspectiva de

⁵ Relación mediante la cual, el ser comprende, da cuenta y construye el mundo.

⁶ Debido no solo a la perspectiva constructivista que propone Hall, sino a los constantes cruces identitarios de las personas que se reflejan y se presentan a través de la lengua constantemente.

Abdallah-Pretceille (2006), dar cuenta de los procesos que suceden en la comunicación, en un contexto cotidiano. Esto implica observar de cerca a los sujetos en sus particularidades, dentro del contexto de aula observado; entendiendo que las personas son quienes actúan y (re)crean la lengua y la cultura y que van dejando rastros de sus sentidos comunes. Ya que entiendo la cultura como “la contextualización social en la que se producen los signos” (Herrera, 2010, p. 27), me acerco al contexto mencionado para adquirir una mejor comprensión de estos y observar cómo los sujetos tejen o no una relación entre la cultura y la lengua. Para Abdallah-Pretceille (2006), no solo las personas y sus identidades están en constante cambio, sino que no pueden ser entendidas fuera del proceso e intercambio comunicativo (pp. 477-478).

Para dar cuenta de los objetivos planteados, es necesario ver la realidad llena de opciones de sentidos (Zemelman, 2005); lo que quiere decir que en vez de imponer “objetos teóricos”, según Zemelman, esta será la fuente principal de información donde se construirán los datos, en una relación que se irá tejiendo con el conocimiento. En palabras de Vasilachis de Gialdino (2007), se trata de “dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p. 24). Esto indica una relación constante entre la percepción, la teoría y lo observado, y define una ruta investigativa que invita a aproximarse, escuchar y dialogar con los espacios, las personas, las voces, los comportamientos y sus dinámicas, en vez de imponer prejuicios y/o concebir los hechos como estáticos e inamovibles.

Siguiendo a Herrera (2010), interesa una especie de diálogo entre la realidad (de la que tomo distancia para permitirle “hablar”), lo que construyo a partir de mi experiencia como profesora, investigadora y estudiante (que ha tenido y tiene un saber y una experiencia alrededor del campo observado) y los referentes conceptuales, que me permiten este acercamiento para describirla teóricamente (Rockwell, 1985).

La perspectiva de esta investigación es de carácter cualitativo pues se manifiesta como un acto interpretativo que clarifica, traduce, descubre y construye (Vasilachis de Gialdino, 2007) la realidad, al establecer una relación dialógica entre las subjetividades (investigadoras e investigadas) y el contexto. Este proceso de dialogicidad adquiere sentido cuando “Las reflexiones[...] se transforman en datos” (Flick, 1998, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 27), que se van construyendo y permiten “describir, comprender y explicar fenómenos sociales” (Gobo, 2005, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2007).

A través de privilegiar la subjetividad, se busca llegar a “lo profundo[...], lo intenso[...], lo particular[...], la captación del significado y del sentido interno” (Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 49) sobre una práctica específica situada.

Para el caso de esta investigación, se trata de la observación y registro de un espacio de formación de maestros en un programa de licenciatura en ELT; área alrededor de la cual se ha producido bastante contenido teórico y metodológico. Sin embargo, usualmente se hace a partir de las metodologías hegemónicas circundantes descritas en capítulos anteriores. Por lo cual, es importante ver y escuchar los contextos; es decir, observar a los sujetos que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que dan cuenta de la realidad actual del campo, de sus propósitos, necesidades y sentidos en relación con la sociedad en un momento histórico particular y un lugar geográfico determinado. Además, las personas que habitan dicho contexto son seres histórico-sociales con agencia propia (Canagarajah, 1999), que tienen la capacidad cuestionar el conocimiento, por tanto, liberarse (Freire, 1970), cuestionar representaciones y estereotipos, ‘performar’ la lengua y la cultura (Butler, 1997) o, en otras palabras, (re)construir sentido (Hall, 1997). Desde esta perspectiva, la subjetividad posibilita alimentar la comprensión y los diálogos sobre las formas que adquiere la enseñanza de lenguas en un contexto particular.

En términos del análisis, la interpretación que intenta acercarse a la noción de “descripción densa” (Geertz, 1973), me permite observar un escenario particular, “lograr acceso al mundo conceptual” de los sujetos, “conversar con ellos”, generar conjeturas y analizar el “discurso social” (pp. 32-36) y observar el surgimiento de “un sistema de análisis” al ver lo que destaca, permanece, etc. (pp. 37-38).

Por medio de la observación detallada, la codificación, su contrastación con antecedentes, documentos y conceptos, identifico apariciones, ausencias, patrones, etc., como proponen Coffey y Atkinson (2003). Así, los datos no están dados en la descripción superficial de la realidad observable/observada, sino que se van tejiendo al revisar la realidad a la luz de la teoría, la historia y el contexto (Herrera, 2010), en un ejercicio interpretativo hermenéutico, cuyo fin último es la comprensión.

Un análisis interpretativo (hermenéutico) también requiere entender la realidad como texto que puede leerse e interpelarse por medio del lenguaje, que no es solo el medio para investigar, sino la investigación misma (Guber, 2001).

Por la naturaleza del problema y el lugar de la cultura en esta investigación, retomaré algunos aspectos de la investigación etnográfica, que tiene por objetivo describir lo que sucede en términos de comprender significados, generar un acercamiento a los puntos de vista de los sujetos (Ameigeiras, 2006, en Vasilachis de Gialdino, 2007) y describir fenómenos no documentados que requieren del estudio de las situaciones particulares de la vida cotidiana (Rockwell, 1985).

Entiendo la etnografía como una ruta metodológica que me permite elevar la realidad a la construcción de sentido, o, en otras palabras, hacer una descripción con el fin de ir construyendo un objeto de conocimiento (Rockwell, 1985). La intención de dicha descripción no es clasificar

y/o generar un retrato acabado de la realidad, sino de llevar a cabo “cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada” (Geertz, 1973, p. 21) para desentrañar estructuras de significación (p. 24).

En palabras de Geertz, esta metodología tiene ciertas características: es interpretativa sobre “el flujo del discurso social”, fija lo dicho en términos de consulta, es microscópica (p. 32); y se articula con la teoría, pero no es predictiva: no busca la explicación, sino formular un marco que permite ver la situación de otras formas (pp. 32-37). Otro de sus rasgos fundamentales es la reflexividad (Guber, 2001), que guía la pregunta por el cómo y por qué determinados miembros de un grupo (re)producen y construyen la sociedad; lo que significa que es pertinente analizar cómo los sujetos participan en una situación cotidiana.

Esto significa observar los usos y sentidos que la lengua extranjera adquiere en el aula de ELT, y por tanto cómo se relacionan con la noción de cultura. Se hace necesario percibir las interacciones sociales como indicadoras de lo contextual, cultural y significativo (Rockwell, 1985): lo que las y los sujetos tejen o no alrededor de estos aspectos en un espacio determinado. Este espacio será el aula, entendida como posible escenario de construcción cultural con sus dinámicas, interacciones y relaciones, en una institución educativa como la universidad que, en palabras de Rockwell, es una micro sociedad o una comunidad observada dentro de un espacio-tiempo para documentar procesos y situaciones específicos.

Teniendo en cuenta el interés de llegar a reflexiones sobre fenómenos más amplios a partir de una realidad concreta, observo y analizo un espacio académico que hace parte de un programa de Educación Superior y que tiene como fin formar maestros en la enseñanza de lengua extranjera (ver Tabla 2).

Tabla 2*Contextualización del caso*

Contexto:	Aula de pregrado de una universidad de Bogotá
Asignatura:	Comunicación e Interculturalidad (debates actuales)
Lengua:	Inglés
Programa:	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: español-inglés
Características de la población:	Alrededor de 20 estudiantes de Colombia (el número varía en las observaciones), en su mayoría de Bogotá y jóvenes (entre los 16 y 25). La docente es de nacionalidad alemana con amplio conocimiento y dominio del inglés y del español. Las/los estudiantes hablan inglés en un nivel pre-intermedio e intermedio.

Nota. Elaboración basada en información curricular de la institución y la observación de aula.

La selección del espacio académico observado se realizó teniendo en cuenta que las políticas de ELT en Colombia, limitadas en cuanto al desarrollo o reflexión de la noción de interculturalidad (como se describió en los antecedentes), abarcan principalmente la educación básica y media; considerando la relevancia de la formación de maestras y maestros desde la educación superior. Observar este espacio permite comprender algunas formas de abordar la relación lengua-cultura.

En este estudio, la asignatura hace parte de un programa de formación de docentes en inglés; lo cual implica que la enseñanza de la lengua no se restringe al desarrollo de habilidades y competencias, sino que posiblemente, al ser un programa sobre la enseñanza del inglés incentiva discusiones en torno a la diversidad cultural y su relación con la lengua. Por lo mismo, es posible que las intencionalidades de la institución estén directamente relacionadas con un

proyecto de transformación cultural. Por ejemplo, en los **documentos institucionales** (una de las fuentes de datos recogidas), se plantea que uno de sus principales objetivos es guiar a un “hablante intercultural en desarrollo” hacia metas como: identificar relaciones de poder, explorar imaginarios culturales, evaluar, cuestionar, interpretar de manera crítica, etc. Esto quiere decir que es posible analizar este caso teniendo en cuenta que podría dar cuenta de perspectivas críticas del concepto de cultura y del uso de la lengua en el aula.

El estudio hace uso de algunas técnicas e instrumentos, en su mayoría etnográficas, con propósitos específicos:

- La **observación participante**, como posibilidad de contacto directo con la realidad: el aula, sus sujetos, prácticas y contextos. Esto da cuenta de “cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde” (Restrepo, 2016, p. 57), permite actualizar los antecedentes de investigación en contraste con hechos actuales y hallar sentido a la teoría, mediante una exposición directa a los fenómenos estudiados. En otras palabras, a través de la observación, surge otro relato que interpela y modifica las ideas.

La observación participante es llevada a cabo mediante un proceso orientado, planificado, controlado, sistemático y sometido a la verificación (Valles, 1999, p. 143; Guber, 2001). Es decir, está guiada por información sobre cómo se desarrolla la situación, qué materiales se utilizaron, cuándo, cómo, qué relaciones (e interacciones) hubo (Restrepo, 2016, p. 67), las preguntas y reflexiones de quien investiga y los conceptos que fundamentan el estudio. Este tipo de observación permite interpelar la realidad desde dentro y fuera, con atención incrementada, el uso de la introspección y un registro sistemático de actividades (Valles, 1999, p. 150).

Para la presente investigación, el grado de participación es parcial y esporádico, haciendo uso del rol ‘observador-como-participante’ (Valles, 1999, p. 152), lo que significa que mi participación es mínima (además de la observación y el registro), ya que el interés de la investigación no es condicionar las dinámicas de aula, sino observarlas en cierto estado de “naturalidad” y espontaneidad, para responder a la pregunta de investigación que involucra a las personas en sus interacciones y relacionamientos dentro de su contexto natural.

Las observaciones se realizan en un promedio de 2 horas por semana durante 9 semanas, equivalente a la mitad del ciclo académico del espacio observado. Se observan sesiones en que las y los estudiantes presentan sus opiniones (reales o ficticias) sobre temas que, según el programa, tienen una relación directa con la realidad.

- Las observaciones son recogidas a través de **diarios de campo** (escritos a partir de notas tomadas en directo y de grabaciones de audio), que detallan lo que sucede e informan sobre datos que tienen conexión con la problemática, que son significativos (Restrepo, 2016) y que permiten entender mejor el contexto del aula.

En estos diarios de campo, se registran notas y pensamientos personales, de modo que la información pueda ser condensada y recogida en ideas centrales, y esté disponible para “volver a ser consultada” (Geertz, 1973, p. 31). Dicha información permite ir construyendo en forma de conversación la problemática misma (Restrepo, 2016), pues los datos son en sí construcciones y desarrollos (se adjuntan algunos ejemplos en anexo 1).

- A su vez, las observaciones y registros se contrastan con la indagación y la conversación por medio de la **entrevista** (ver anexo 2). Esta se registra por medio de grabación de voz para ser transcrita y corroborada por las/los participantes, lo que a su vez garantiza precisión informativa y una adecuada sistematización de la información.

Esta técnica es guiada por la pregunta de investigación (Restrepo, 2016), para complementar la información recogida a propósito de las formas de enseñanza o los sentidos que se le da a la lengua en el escenario de ELT.

Debido a que ya hay temas e interrogantes que surgen de una conceptualización previa, pero existe la posibilidad de que emerjan otros no contemplados, se hace uso de la ‘entrevista basada en un guion’ (Valles, 1999, p. 180). Además, aunque la mayoría de las preguntas son formuladas con base en un análisis previo de la situación y un reconocimiento de algunos lugares de acción de las personas entrevistadas, se pretende que la entrevista aluda a la experiencia y al pensamiento libre (de modo que se construya el dato en el proceso), que a respuestas predecibles. Además de captar percepciones e intenciones relevantes, esta técnica también da cuenta de la identidad de las personas, de lo que saben, piensan y creen y de un proceso de reflexividad que se lleva a cabo mientras se responde (Guber, 2001). Esto a su vez produce nuevas reflexiones, que permiten investigar en conjunto, fortaleciendo la relación entre los sujetos investigados, quien investiga y el proceso de investigación mismo.

- La reflexión conjunta sobre el fenómeno lingüístico y cultural, a través de un **taller** grupal (ver anexo 3). Se trata de acercarse a una realidad de construcción de sentido

grupal (que puede no suceder durante las clases debido al enfoque en el aspecto lingüístico), dejando ver los frutos del proceso enseñanza-aprendizaje durante el seminario y las opiniones, acciones y reflexiones de los participantes (individuales y construidas en la conversación grupal).

Mediante el taller, no solo me enfoco en captar la percepción individual que los participantes tienen sobre la cultura y cómo usan la lengua, sino también cómo desde su rol como estudiantes y docentes en formación piensan la relación L-C y las formas en que la abordarían en ELT. Los y las estudiantes son también docentes y futuros investigadores que reflexionan sobre la pregunta de investigación.

Las técnicas descritas anteriormente intentan recoger las voces y opiniones de las personas, permitirles reflexionar sobre la investigación, y a la vez, aportar al análisis de las reflexiones de otras personas, garantizando atención, consciencia y diálogo. También buscan que la investigación realmente escuche y analice las múltiples voces e identidades que configuran el espacio escogido.

Con respecto al proceso analítico, este estudio utilizará bases del análisis temático de datos (Borda et al, 2017), al proponer un proceso inductivo de acercamiento a la realidad para generar temas y códigos que luego convergirán entre sí y pasan por distintas fases de contrastación. Esto con el fin de dar cuenta de algunas categorías de análisis emergentes que, por medio de un proceso interpretativo, serán puestas en discusión con los referentes conceptuales y los objetivos del proyecto. Para lograr lo anterior, teniendo como base los antecedentes y conceptos ya descritos sobre la cultura, ELT y el campo de la interculturalidad, emergen algunos temas iniciales sobre la construcción de conocimiento que al observar la realidad y ponerla en tensión con los planteamientos iniciales de este proyecto, dan cuenta de códigos que se

reformulan en la interacción constante con los demás datos, y a través de un proceso reflexivo (Borda et al, 2017).

Esto quiere decir que el proceso de análisis será tanto deductivo como inductivo, pues, a pesar de que los referentes conceptuales consultados guiarán la escogencia de temas y pistas iniciales, las categorías de análisis emergerán por medio de un proceso de codificación (por medio de ATLAS.ti), un diálogo entre los datos, los referentes y el proceso interpretativo mismo. Ya que este estudio intenta analizar el discurso social (Geertz, 1973, p. 36), el proceso de análisis se posiciona como una forma de acercamiento e interpretación de una realidad, para dar cabida a otros discursos y lecturas, a propósito de la discusión alrededor de la interculturalidad en ELT.

El diseño planteado aquí responde al proceso sugerido por Borda et al (2017), a la perspectiva de investigación planteadas y al tipo de estudio elegido. Esta investigación requiere abstracción (para observar la realidad y encontrar generalizaciones), flexibilidad (debido a que no existe una sola forma de investigar o un camino fijo) y uso de técnicas de decodificación. En otras palabras, en palabras de Borda, se trata de descomponer la realidad en “temas, grupos y categorías” que emergen en el contacto con la realidad observada y a partir del contraste con los referentes conceptuales y teóricos, las ideas reflexionadas y las conversaciones con los sujetos.

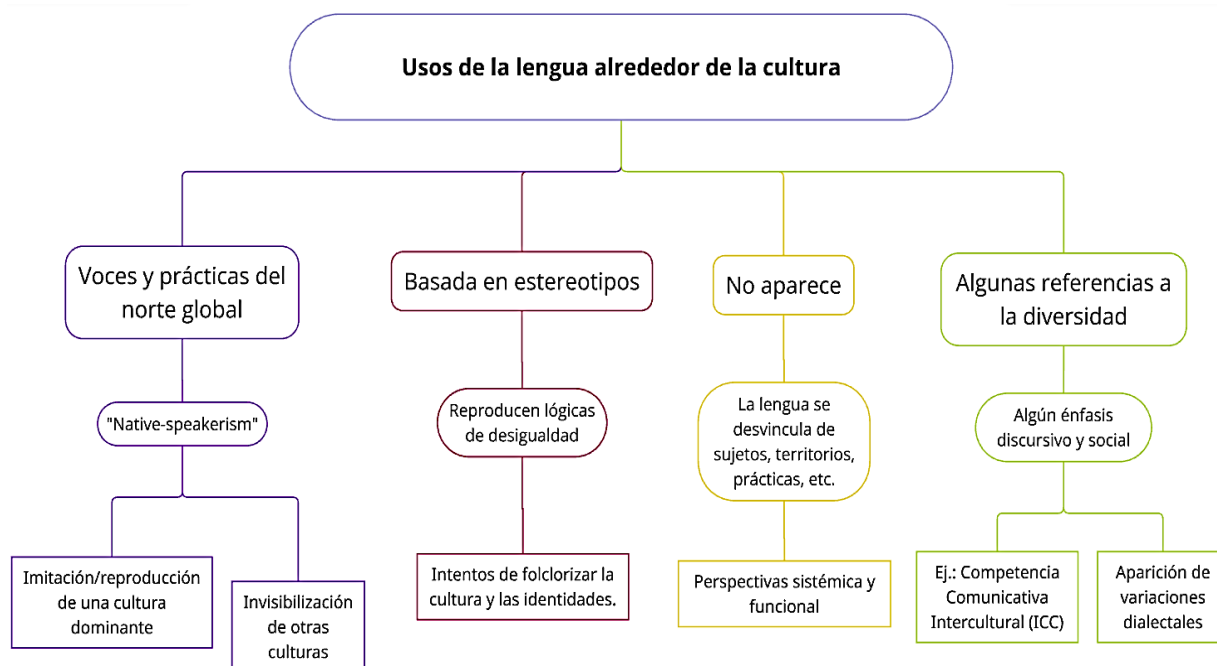
Para Rockwell (1985), es necesario partir de ciertas conceptualizaciones previas o formas de organizar el trabajo, para que estas interpelen y den rumbo al proceso investigativo. En este caso, los referentes que guían el acercamiento a la información son, por ejemplo, los elementos que se asocian a la cultura (representaciones, prácticas, valores, identidades, territorios, saberes situados o no, etc.). Lo que guía la observación es el interrogante por las representaciones/creencias y sentidos que se construyen en el aula alrededor de dichos

elementos. Lo anterior devela o permite un acercamiento a las intencionalidades formativas, al lugar que ocupa o no la cultura en el aula y a cómo esta se incorpora o manifiesta en ELT.

Los antecedentes de investigación muestran que los usos de la lengua en torno a la cultura han ocupado determinados espacios (ver Figura 1).

Figura 1.

Usos comunes de la lengua alrededor de la cultura.



Nota. Elaboración propia con base en antecedentes y referentes consultados.

Del mapa anterior, se infiere que la lengua (en relación con la cultura) se orienta de maneras distintas según la comprensión sobre el lugar de la cultura en el aula de ELT: con la intención de imponer una cultura hegemónica; con el propósito de folclorizar el aula al intentar representar a los otros (lo que surge de la noción de cultura como rasgo esencializado y estático de la identidad); con la intención de abordar únicamente la lengua, despojada de realidad; y como "intercambio" o forma de interacción entre hablantes de distintos orígenes. Por otro lado,

el desarrollo teórico en ELT ha mostrado que la lengua también puede ocupar el lugar de “negociante” de sentidos (Canagarajah, 1999); idea que podría ser analizada en la presente investigación.

El lugar del análisis de documentos (políticas públicas y documentos curriculares específicos) es fundamental para brindar un marco de realidad más amplio. Esto también permite identificar las singularidades del aula vs. el panorama de ELT en Colombia y en el mundo.

Finalmente, a través del proceso de análisis planteado (Borda et al, 2017), los datos serán organizados y discutidos en un proceso constante de triangulación entre la teoría, la realidad observada y los objetivos de investigación.

Análisis de los Datos: ¿Tierra Conocida o Desconocida?

El título de este capítulo hace referencia al concepto ‘Nepantla’ de Gloria Anzaldúa: se refiere a una especie de “tierra entre medio” a la que se accede por medio de la convergencia, de la tensión, del choque de realidades. Reta a esta investigación a preguntarse cómo se entiende la cultura y qué rumbos toma en la práctica concreta de la lengua: ¿ronda las representaciones del pasado, arraigadas en la mente colectiva)? (tierra conocida), o se interpela para explorar el significado y llegar a lo desconocido?

Con este propósito me remito a los datos de la investigación: para ponerlos en tensión con la problemática presentada y con referentes sobre la cultura que permitirán observar una porción de la enseñanza del inglés en el presente. Las preguntas de investigación se convertirán en dos apartados: ‘El Sentido de la Cultura en el Aula y su Relación con la Lengua’; y luego, ‘Interculturalidad en el Aula y en los Referentes de ELT’.

En el primero describiré ideas a propósito del lugar de la cultura en el aula: cómo esta es entendida (conjugando documentos curriculares del espacio formativo, la observación de aula, lo que informan los sujetos que conforman el aula), y qué relación se teje entre esta y la práctica concreta de la lengua (inglesa). Aquí tendré en cuenta el discurso, sus intenciones, referentes a propósito de la cultura (en ese sentido, reiteraciones y ausencias), a qué se le da relevancia y a qué no, cómo se aborda y para qué.

En el segundo pondré en diálogo los hallazgos del aula con la noción de interculturalidad que se describe en las políticas y/o referentes que orientan la enseñanza del inglés en Colombia; con el fin de pensar en sus sentidos, para al final lograr algunas reflexiones sobre la apuesta educativa intercultural en ELT.

El Sentido de la Cultura en el Aula y su Relación con la Lengua

Entendiendo las diferentes nociones de cultura que permanecen, tanto en los antecedentes como en los referentes conceptuales ya presentados, comparto algunos hallazgos que aparecieron en el acercamiento al aula de ‘Communication and Interculturality 5: Current Debates’ (CAI 5) de la Universidad Pedagógica Nacional, presentes en dos grandes grupos de documentos que son analizados a continuación: uno que refiere la apuesta formativa del programa y las intencionalidades (plan de estudios, syllabus y entrevista a la profesora) y otro relacionado con el ejercicio educativo puesto en práctica (diarios de campo, talleres y memos). Estos dos grupos permitieron formar una visión más completa del aula, pues abarcan representaciones, intenciones, interpretaciones y acciones concretas.

Con respecto a la apuesta formativa, el plan de estudios está organizado en componentes que responden a objetivos de tipo cultural, lingüístico, pedagógico, investigativo, etc. El componente cultural ocupa gran parte del programa, pues desde el primer semestre hasta el sexto, se plantea la necesidad de abordar la cultura y la interculturalidad a partir de temáticas específicas como: “Comunicación e Interculturalidad” (curso principal con un peso significativo y que aparece durante 6 semestres) orientado a temáticas como: “Dominio privado”, “Dominio Público”, “Debates actuales” (el curso observado en este proyecto) y “Cultura e Identidad”; “Maestro como intelectual y sujeto cultural y político”; “Ciudadanía y participación”; “Contextos escolares, cultura y poblaciones”; “Realidad sociocultural y educación”; “Inglés como lengua global”; y “Aprendizaje y enseñanza del inglés en el contexto colombiano”. Esta línea temática tiene relación con saber acercarse a la realidad, generar comprensiones alrededor de la cultura y a través del discurso. También aparecen cursos de literatura estadounidense,

británica, latinoamericana, española y colombiana, que podrían vincular la lengua con aspectos culturales de dichos territorios.

Lo anterior permite ver que hay un interés institucional por la formación integral de los sujetos, que considera que la cultura es parte fundamental del proceso educativo que configura a los/las docentes de lenguas; interés que coincide con el auge del fenómeno intercultural en Latinoamérica (Corbetta, 2021). Además, a partir de las temáticas mencionadas en el plan de estudios y el syllabus, se encuentra que, para la universidad, la cultura se menciona de forma reiterativa, y se asocia con aspectos nacionales, internacionales, políticos y sociales:

Objectives

1. To become familiar with issues related to the three main intercultural units: *imaginaries about interculturality, human rights, and power relations*.
2. To promote a deep analysis and understanding of the aforementioned units in Colombia and other countries.
3. To analyse and compare topics related to the main social issues that involve interculturality.

(Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 7)

El syllabus plantea objetivos claros alrededor de la interculturalidad (imaginarios, derechos humanos y relaciones de poder), su análisis en relación con las naciones (Colombia y otros) y las problemáticas sociales. Así, da a entender que la cultura va más allá de representaciones y que debe ser analizada a partir de la realidad social, de las disposiciones nacionales, legales y del poder. Esto podría reflejar una visión parcial de la cultura asociada a los Estados nacionales (Castro-Gómez, 2007).

Sin embargo, el currículo también propone la necesidad de “deal with” (manejar) conceptos, criterios y vocabulario, a partir del análisis de la cultura (Universidad Pedagógica Nacional, 2024). Es así como en los documentos curriculares, el aula aparece como escenario en que se socializa el sentido cultural y la diversidad, se construyen interpretaciones de la cultura (Geertz, 1973), y se analizan representaciones de forma “crítica”.

Aunque el trasfondo de los objetivos mencionados anteriormente es relevante en cuanto se acerca a considerar que la cultura puede analizarse, el propósito de vincular la cultura al aula de ELT no se hace explícito. Es decir, aunque se mencionan saberes y competencias para la formación de un “hablante intercultural” (según las disposiciones teóricas de la CCI), no se menciona el trasfondo o sentido de abordar la cultura en el aula.

Viéndolo en un ejemplo concreto, en los objetivos del “trabajo en clase” se da a entender que el “tema” es la cultura, pero las metas son otras:

9.1 Classwork

Classwork in this course will include communicative activities through which students will have the chance to develop the four language skills, share ideas and discuss relevant topics such as imaginaries about interculturality, human rights and power relations in interculturality and education within the global and local (Colombian) contexts. Also, students will put into practice the different communicative functions and grammar structures that are included in the programme, along with the most suitable academic vocabulary.

(Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 5)

En esta cita del syllabus se menciona que: a través de temas interculturales (“imaginarios”, “derechos humanos” y “relaciones de poder”), los estudiantes desarrollarán las cuatro habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir, y practicarán funciones comunicativas, gramática y vocabulario. También se privilegia su capacidad argumentativa y evaluativa (habilidades importantes para el pensamiento), lo que quiere decir que la meta principal es mejorar la competencia lingüística y comunicativa de los sujetos, haciendo uso de la “cultura”:

Objectives

1. To argue and justify the student’s point of view about an article related to *imaginaries about interculturality, human rights, or power relationships*
2. To evaluate an author’s statements presented in an article related to *imaginaries about interculturality, human rights, or power relations*
3. To determine if the author’s arguments are valid or if they require further analysis

(Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 8)

Por otro lado, se plantea que el estudiante como “intercultural speaker” (hablante intercultural), podrá llevar a cabo procesos de pensamiento específicos: “identificar”, “explorar”,

“caracterizar de manera crítica”, “interpretar de manera crítica” y “evaluar y re-evaluar” comportamientos, actitudes, imaginarios, cosmovisiones, etc. alrededor de fenómenos como “interculturality, human rights, and power relations” (la interculturalidad, los derechos humanos y las relaciones de poder), así como “inequities that have marked the development of our as well as other cultures” (inequidades que han marcado el desarrollo de nuestra y otras culturas) (Universidad Pedagógica Nacional, 2024).

Parecería entonces que un gran objetivo del aula es la adquisición de competencias (tanto lingüística, como comunicativa y sociocultural), que trascienden la noción de cultura como folclor (Tylor, 1871) y la conciben como objeto de interpretación y tema de discusión. Esto puede inscribirse en una perspectiva clásica interpretativa (Geertz, 1973): la cultura es un texto que puede ser descrito y leído. Esta perspectiva es diferente a la planteada por Hall (1997), que considera que los sujetos que describen la cultura no la observan como fenómeno externo, sino que son parte activa del proceso de significación. Cabe la mención de otras perspectivas de autores como Canagarajah (1999), Kumaravadivelu (2018) o Giroux (1998), que establecen como metas que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua sea posible negociar, descolonizar y transformar la significación colectiva (respectivamente).

En resumen, para los documentos académicos presentados, la cultura y la interculturalidad son importantes en el aula, y permiten que los sujetos desarrollen competencias a través de ejercicios de conversación sobre la realidad social actual. Además, según los documentos revisados, el discurso intercultural se asocia a la diferencia, a relaciones de poder, derechos humanos, etc., como se revela en la figura 2, a través de la nube de palabras que muestra la fuerza (reiteración) de las palabras en los documentos.

Figura 2

Nube de palabras: reiteración conceptual en syllabus.



Nota. Figura elaborada con ATLAS.ti.

Ahora bien, en el análisis relacionado con lo que sucede en el aula, se percibe que tal como está planteado en el syllabus y el plan de estudios, los temas no se refieren únicamente al folclor (como solía entenderse la cultura desde perspectivas tradicionales y clásicas), o como dice la profesora, no se centran en las Fs: “festivals, food, fairs” (festivales, comidas, ferias), que reducirían la cultura a imaginarios e ideas románticas congeladas en representaciones del pasado (Martín-Barbero, 1987). Por el contrario, se centran casi siempre en discursos y fenómenos actuales como: la migración a EEUU, conflictos geopolíticos, la salud mental, la inteligencia artificial, la globalización, etc., que son relevantes para pensar las sociedades de hoy. Dichas realidades, además de trascender nociones primitivas de la cultura, podrían permitir el diálogo, la negociación de sentidos y quizá, un trabajo de interpretación.

A partir de la observación y la escucha de las voces que conforman el aula, encuentro que:

1. La cultura no se presenta de una única manera en el aula.
2. La cultura es tratada como “objeto externo” u “objeto de estudio”; por lo tanto, puede ser descrita, analizada, representada, comparada, valorada; es decir, “tematizada”.
3. La tematización de la cultura es diferente a negociación y/o transformación de la significación colectiva.

Estas ideas serán explicadas con mayor profundidad a continuación.

La cultura no se presenta de una sola forma

Durante la observación, fue común encontrar que cultura = realidad social, debido a los temas escogidos para el desarrollo del curso y a la influencia del syllabus ya mencionado. La cultura fue entendida como forma de vida social: las reglas que estructuran el comportamiento de un grupo (Díaz de Rada, 2010, p. 40). También estuvo asociada a las naciones (tanto en los documentos maestros como en el aula), al hacer referencia constantemente a representaciones, formas de ser y actuar de los sujetos según su nacionalidad; o mejor, a “formaciones simbólicas que [producen] una idea de nación como [...] comunidad imaginada bajo un presupuesto homogeneizante” (Hall, 2013).

Así, a través de la lengua, se asimilaron ideas ya creadas sobre grupos de personas, puesto que en la mayoría de las sesiones se describen representaciones y se atribuyen características a los sujetos (lo que reproduce estereotipos sobre las identidades):

- “The most popular example of extreme nationalism is german nazism and russian superiority; Germans think they are superior.” (El ejemplo más popular del

nacionalismo extremo es el nazismo alemán y la superioridad rusa; los alemanes piensan que son superiores). (Estudiante, diario de campo 4).

- “So... I think that here is different in terms of we are not... ahemm... we don't take effort that seriously here. I mean we are accustomed to pay for something and to have like a easy way.” (Pues... pienso que aquí es diferente en la medida en que no somos... ummm... no nos tomamos el esfuerzo tan en serio aquí, quiero decir que estamos acostumbrados a pagar por algo y obtenerlo así de manera fácil).

Profesora: “¿Entonces la perseverancia o la paciencia no serían elementos colombianos?”. La mayoría de estudiantes niegan con la cabeza.

Profesora: “Ok, interesante”. (Diario de campo 2).

De los ejemplos mencionados, en algunos se afirma que las personas de cierto país tienen un mismo comportamiento y una misma forma de pensar, y se les compara y contrasta entre sí. También se representan ciertas identidades como frágiles, vulnerables o peligrosas. Sin embargo, ya que las identidades no son estáticas (Said, 1994), pueden encontrarse en puntos comunes y también en las diferencias, contradicciones, segmentaciones y fragmentaciones (Hall, 2013, p. 325). En este caso, la cultura también aparece en el aula como *reproducción* (Bourdieu, 2011) de estereotipos.

Es necesario añadir que hubo momentos en los cuales la información que se compartió en el aula fue precisada, corregida y situada. Estos momentos fueron esporádicos, debido a que la mayoría de las veces los estudiantes transmitían grandes cantidades de información en forma de presentaciones ininterrumpidas. Además, las correcciones fueron brindadas únicamente por la profesora, quien es consciente de que lo más importante en el aula es abrir “el horizonte” de los

estudiantes porque: “ellos viven muy en el ahora y aquí... y su mundo es Bogotá y no más, y no hay pasado... hay poco futuro... [pero] el mundo es mucho más” (Fragmento de entrevista).

Ella realiza algunos intentos por socializar e informar datos históricos contextuales e identidades y prácticas culturales. Por ejemplo:

- “Pregunta sobre los orígenes del café y nadie contesta. Ella dice que el café viene de Etiopía y pregunta dónde queda. Un estudiante pregunta: ¿África? Ella dice: “¿En qué parte de África? África es enorme” y aclara que al norte de África. Además, les brinda la etimología de la palabra “café” en árabe. Luego pregunta por el azúcar y dos estudiantes intentan adivinar: ¿Egipto?, ¿Europa? Ella respondió que viene de la India y de Indonesia” (Diario de campo 1).
- “La profesora dijo que en Bogotá no había producción de coca. Preguntó a la clase por qué creían que los campesinos cultivaban la coca si esta era ilegal. Hubo un largo silencio y ella dijo: “it is not because they’re bad people or stupid, but because of the advantages of cultivating it” (no es porque sean malas personas o estúpidos, sino por las ventajas que tiene cultivarla).” (Diario de campo 8).

Estas invitaciones constantes a comprender mejor otras culturas (al presentar datos históricos, términos de otras lenguas y compartir datos de otras realidades culturales) parecen intentos por superar visiones etnocéntricas en el aula, o la idea de que el grupo étnico propio es el centro desde el cual se interpreta la realidad cultural de otros; lo que enmarca dicha práctica en una noción más discursiva y abierta de la cultura a comparación con posiciones tradicionales, y en una intencionalidad de la pedagogía crítica. La docente también hace referencia a la necesidad de que los estudiantes adquieran un interés profundo por conocer la cultura:

Los estudiantes se quedan en la superficie [...]. Entonces tratas como de hacerles ver eso y que indaguen... que indaguen para entender mejor el tema. O realmente vincula el tema con la cultura más allá de lo que se ve. Y eso es un reto muy interesante. (Entrevista)

Dichos esfuerzos son parte de la consciencia adquirida por parte de la docente y de un programa que intenta descentrar al norte global de su práctica pedagógica, mientras enfrenta otros desafíos.

Para resumir, la cultura aparece en el aula como:

- las características, prácticas y valores identitarios asociados con un grupo, recordando la antropología clásica (Tylor, 1871, Boas, 2013); en este caso, inscritos dentro de las naciones (Castro-Gómez, 2014).
- un campo de ideologías que se reproducen (Bourdieu, 2011).
- un sistema simbólico que puede ser leído y conversado superficialmente.

Lo anterior deja ver que, por un lado, hay intentos de fomentar procesos analíticos y de interpretación alrededor de los imaginarios culturales y de la realidad social (como establecen los documentos curriculares), y por el otro, sigue primando una noción limitada y estática de la cultura. Es posible inferir que tematizar la cultura, y “localizar” o compartir información sobre estas puede dar resultados insuficientes, lo que sigue poniendo en tensión las formas cómo se establece la relación L-C en la enseñanza de lenguas.

La cultura como “tema externo” u “objeto de estudio”

Con fines de ilustrar lo que sucede con el uso la lengua en el aula y el sentido que se le da a la cultura, la codificación de los diarios de campo que abarcan todas las sesiones observadas brindó algunos datos relevantes (ver Tabla 3).

Tabla 3*Usos de la lengua en relación con la cultura y su frecuencia*

Uso de la lengua en relación con la cultura	Descripción	Reiteración
Describe o socializa ciertas características de la cultura	Cuenta o explica hechos históricos, prácticas, identidades, valores culturales	52
Indaga (demuestra curiosidad)	Hace preguntas o demuestra interés por acercarse al fenómeno cultural	14
Valora la diferencia cultural	Emite juicios de apreciación por la diferencia cultural (identidades, prácticas, valores, etc.)	12
Compara y contrasta culturas	Encuentra paralelos o diferencias entre grupos culturales (nacionales) y las señala	16
Sitúa la diferencia cultural ⁷	Se esfuerza por ubicar y delimitar territorios, identidades, prácticas, etc.	18
Opina y desafía ideas sobre temas culturales	Expresa opiniones sobre temas relacionados con la diferencia cultural y/o desafía ciertas ideas superficialmente	29
Negocia sentidos en la interacción	Hay una intención clara de construir sentido compartido: se expresan acuerdos o desacuerdos ⁸	0

Nota. Elaboración basada en la codificación de diarios de campo.

⁷ Las referencias de este ítem fueron de la profesora, no de los estudiantes.

⁸ Este valor puede estar limitado por la observación de las interacciones que sucedieron en voz alta: no incluye conversaciones grupales, en los que pudo ocurrir este intercambio. Sin embargo, la cifra muestra que la posibilidad pudo ser baja, pues la mayoría del tiempo las interacciones fueron de toda el aula.

La tabla 3 que en el aula hay una disposición mayoritaria por describir las culturas (52 referencias), lo que indica una fuerte tendencia a representarlas de formas reducidas, e implica que mayoritariamente se reproduzcan ideas, en vez de negociarlas. Por otro lado, hay una marcada tendencia por emitir opiniones y cuestionamientos (29 referencias) que podrían ser ahondados y transformar sentidos culturales; sin embargo, no trascienden a la interacción. Los demás usos corresponden a acciones superficiales como emitir juicios, comparaciones e identificar información. Sin embargo, llama la atención que no hubo negociación de significado (0 referencias), y esto es debido a que el énfasis estaba puesto en la forma de la lengua, más que en evaluar el contenido.

A la par, existe un interés por acercarse al fenómeno cultural (ya que se compartieron opiniones, comparaciones, se plantearon interrogantes y se emitieron enunciados valorativos). La profesora también llevó a cabo intentos por eliminar estereotipos a través de situar la diferencia cultural (18 referencias) y formular preguntas guía. Sin embargo, no se logró un momento de intercambio de ideas, debido a que casi siempre, las ideas expresadas no resultaron en conversaciones o discusiones.

Por el contrario, tanto en las sesiones de clase, como en talleres que buscaban conocer cómo los estudiantes comprendían el lugar de la cultura en ELT, los sujetos se centraban más en cómo producían los enunciados y en aspectos formales de la lengua (pronunciación, fluidez, gramática, vocabulario) y no en el contenido.⁹ Esto conllevó a que se compartieran estereotipos y se pasara por alto información errada o imprecisa. El ejercicio era casi siempre de fluidez:

⁹ En el proceso de observación y codificación, se analizó cuándo la enseñanza se centró en la forma de la lengua (correcciones de pronunciación, énfasis en vocabulario, análisis gramatical, etc.) y cuándo se centró en el contenido (corregir o aclarar ideas, precisar información, expresar opiniones reales, etc.). En el número de reiteraciones de cada uno (forma: 48; contenido: 19) se ve reflejada la intencionalidad principal del uso de la lengua en el aula: vista como recurso o como medio para comunicar y discutir ideas.

- “La profesora empezó a explicar la actividad y dijo que iba a ser un juego de roles [...y] explicó que estas no serían sus opiniones reales” (Diario de campo 5).
- “Aclaró que sus compañeros realmente no pensaban todo lo que dijeron, que era solo un acto.” (Diario de campo 6)
- “El estudiante iba a opinar y empezó a contestar, pero se le dijo que el panelista no podía dar su opinión [por la forma en que estaba estructurado el ejercicio]” (Diario de campo 3)

Aunque en ocasiones, en medio de las actividades de clase se expresaban opiniones reales y lógicas, en otras ocasiones podían ser irreales. Las nociones de cultura se desplazaban entre realidad social/contexto e ideas imaginarias, y no se sabía qué era verdad y qué no. Esto habla de la relevancia que se le da al lugar de la cultura en el aula y de las consecuencias de hacerlo o no. El foco principal estaba en la forma de la lengua (aprender vocabulario, mejorar la pronunciación, hablar con fluidez, etc.), a costa de compartir información descontextualizada o errada sobre la realidad social, con el fin de llenar el espacio de interacción. Esto conduce a reproducir ideas sin discutirlos (por ejemplo, sobre procesos de violencia, desigualdad y poder).

Dicho de otro modo, ya que el sentido de la cultura no se aclara, los sujetos emulan la comunicación, mas no agencian discursos; y de vez en cuando emiten opiniones no argumentadas sobre la diferencia cultural. Enunciados como “[Podemos] elegir una identidad propia en vez de seguir nuestro territorio”, “Si encontramos nuevas formas de hacer las cosas, otras tradiciones deberían desaparecer” o “A veces la tradición nos dice algo [...]. Sin embargo, no deberíamos mantener una tradición si no nos identificamos con ella” (Diario de campo 4) reflejan la desconexión entre los sujetos y el significado social de la lengua.

Esta comprensión de la relación L-C, vista a lo largo de las distintas sesiones observadas y registradas, fue contrastada con los talleres realizados con los estudiantes (docentes en formación). En estos, además de sus creencias sobre el lugar de la cultura en ELT, se observaron también las apuestas metodológicas e intencionalidades que priorizan¹⁰ (ver anexo 4).

Se encontró, por ejemplo, que la cultura no fue considerada: 4 de los 6 talleres (planes de clase) se enfocaron en garantizar el aprendizaje de temas gramaticales como formas y tiempos verbales, mientras que únicamente 2 se enfocaron en el intercambio de información superficial y en utilizar funciones comunicativas específicas (ej.: “expresar gustos y disgustos”). En algunos talleres se utilizaron temas como “rutinas”, “cotidianidad”, “experiencias de vida” y “globalización”, que podrían dar una impresión de acercamiento a la realidad. No obstante, fueron tratados como excusa para garantizar objetivos que fomentaran la adquisición de la lengua en sus aspectos formales (estructuras, vocabulario, funciones).

Por otro lado, casi todas las actividades propuestas en estos talleres se enfocaron en temas lingüísticos desconectados de la realidad social y cultural. Por ejemplo: organizar oraciones, escuchar y repetir, aprender/adivinar vocabulario, escuchar explicaciones gramaticales, pronunciar trabalenguas y juegos de rol. Las únicas 2 actividades “casi reales” proponían diálogos sobre preguntas y respuestas a partir de la cotidianidad de los estudiantes, experiencias de vida y planes a futuro.

Por lo general, la mayoría actividades que se llevaron a cabo en las sesiones de clase y que se mencionaron en las planeaciones de los estudiantes, eran mecánicas y estaban desprovistas de un contexto más allá de la individualidad del sujeto. Esto habla de cómo en

¹⁰ Los estudiantes recibieron la instrucción de planear una clase de inglés para una población diversa (de distintas lenguas, países, identidades, etc.) y decidiendo con libertad objetivos primarios y secundarios.

algunos espacios se sigue privilegiando la superficialidad metodológica y la producción verbal de los individuos sobre el sentido social y compartido de la lengua.

Los hallazgos del aula muestran que, por lo general, la cultura aparece como excusa para utilizar correctamente la lengua meta (pronunciación, vocabulario, gramática y fluidez), sin importar si esta es erróneamente representada o si está desvinculada de la realidad. El foco de la enseñanza aquí está puesto mayoritariamente en la forma de la lengua, y no en el sentido (elementos inseparables para la lingüística clásica, pero que, en algunos procesos de enseñanza, se separan por fines prácticos).

Tematizar la cultura no es negociar

Bueno, el enfoque comunicativo sí. Ese sí [lo uso] conscientemente. Luego, creo que lo que influencia mis clases es que yo pienso que la educación es política y debe ser política [...]; la educación no es apolítica. Pero, eso no trabajo como tema, pero creo que permea todo lo que hago [...]. Pero pues, no es una clase de política y trato de no manipular tampoco. Entonces, sí. Pues hay espacio para hablar de temas más políticos, pero sin que se vuelva una clase de política... o una indoctrinación. (Entrevista).

Como los ejemplos anteriores y los datos señalan, durante las clases se empleó el enfoque comunicativo (CLT). En los talleres con los estudiantes, también se encontró que algunos buscaban escenarios de interacción, además de los puramente lingüísticos. Esto confirma que uno de los propósitos de la lengua en el aula es promover la competencia comunicativa, definida por Canale y Swain (1980) como el conocimiento o la capacidad de relacionarse con las reglas de uso de la lengua, mientras se incluyen aspectos de la competencia gramatical y la competencia sociolingüística.

Sin embargo, es importante diferenciar la competencia comunicativa del enfoque comunicativo, que busca utilizar la lengua con propósitos y funciones específicas, y adquirir fluidez y precisión (Richards, 2006), y puede correr el riesgo de reducirse a una serie de fórmulas. Según la teoría de ELT, el enfoque comunicativo utiliza ejercicios o tareas como juegos de rol, diálogos estructurados y controlados, conversaciones alrededor de imágenes, rompecabezas de información, juegos de representación de información, etc. que pueden ser reales o irreales (Richards, 2006). Siguiendo con esta descripción, al menos en el aula observada, algunas de las actividades que se llevaron a cabo fueron: debates (ficticios o reales) y presentaciones.

En este caso, dichos temas giraban alrededor de la realidad social y política (a diferencia de los talleres/planeaciones de los estudiantes), pensando en el propósito que la profesora enuncia y que los documentos curriculares analizados orientan. Sin embargo, prima un enfoque en la lengua y en la producción verbal: se trata de practicar la lengua, pronunciar correctamente y hablar con fluidez. Tanto en el caso en el que se omite la cultura (talleres), como en las sesiones en las que se socializan temas de la realidad (diarios de campo) pero no se discuten en conjunto, se ignoran las competencias sociolingüística y sociocultural (Canale y Swain, 1980) de la lengua, o, en otras palabras, el “sentido” de lo que se dice y para qué se dice. Esta carencia afecta la relación L-C, pues al utilizar la lengua con el fin de repetir, practicar y emular enunciados, esta se convierte en una acción mecánica (para entender mejor el contraste entre los datos, ver anexo 5).

La cita que inicia este apartado demuestra una situación persistente en ELT: por lo general, no existe claridad sobre cómo las políticas coloniales definen lo que se puede hacer (o no) en términos metodológicos (Granados-Beltrán, 2022) y a pesar de reconocer que la

enseñanza es “democrática” y política, existen condicionamientos y una falta de teorización sobre el lugar de la cultura en ELT (Siqueira, 2021). No hay claridad sobre qué debe ser parte del aula y qué no: se olvida que la lengua es una práctica sociocultural que implica la agencia de sujetos que tienen historias, experiencias, opiniones, rasgos diversos, etc.; que está implicada en procesos de inteligibilidad que convierten el mundo en símbolos (Hall, 2013, p. 254), y configura terrenos ideológicos.

Es decir que la lengua también es una práctica política en la medida en que, según Hall, los sujetos “obtienen de ella una especie de sentido, hacen una relación con ella y utilizan las ideas para producir cierta coherencia” (p. 232). A través de la lengua vista como acción, no solo se transforman ideas, sino identidades que se construyen a partir de “localizarse [...] dar carne a [...] su] esfera ideológica” (p. 232) e interpelarse en el conflicto. El aula es tan cultural como sus sujetos, que tienen agencia (Canagarajah, 1999) y son “co-creadores de ideologías (actitudes, creencias y valores culturales)” (Anzaldúa y Keating, 2002, p. 2).

La escuela es uno de esos ámbitos en que, a través de la búsqueda de significación, (Hall, 2013), se construye el conocimiento y se transforma la realidad. En palabras de Hall:

Me devuelvo a la dificultad de instituir una práctica crítica y cultural genuina cuya intención es producir alguna especie de trabajo político intelectual orgánico que no trate de inscribirse en la metanarrativa paradigmática de conocimientos logrados dentro de las instituciones. Me devuelvo a la teoría y a la política, la política de la teoría. No la teoría como la voluntad de verdad sino la teoría como conjunto de conocimientos disputados, localizados, coyunturales que tienen que debatirse entre una forma dialógica. Sino también como práctica que siempre piensa acerca de sus intervenciones en un mundo en que haría alguna diferencia, en el que tendría algún efecto. (pp. 11-12).

Interculturalidad en el Aula y en los Referentes de ELT

“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.” (Marx, como se citó en Hall, 2013)

El apartado anterior podría resumirse en que en la práctica de ELT observada:

- La cultura es entendida como elemento externo que se transmite y se reproduce, desconectada de la experiencia de sujetos, y utilizada con fines instrumentales para fortalecer la competencia lingüística. Por lo tanto, la lengua se refiere a la realidad social, sin que esto implique que se utilice como herramienta de transformación del sentido social.
- Es común encontrar distintas posiciones con respecto a la relación L-C: algunas intentan desvincular la cultura de la enseñanza, otras la abordan como folclor, otras intentan representar la diferencia cultural, otras la interpretan desde un marco etnocéntrico y otras intentan desafiar las posiciones estáticas sobre la diferencia cultural.¹¹

De lo anterior, puede inferirse que un quiebre entre L-C puede afectar las lógicas en que se comprenden los propósitos y caminos prácticos de ELT, así como influir en la posibilidad de transformar o no el escenario social por medio de la educación y la lengua. Este panorama no solo se refleja en el aula, sino en las políticas y orientaciones nacionales oficiales de Colombia. Esta desconexión o dificultad por establecer un sentido claro entre L-C también es evidente en los documentos que orientan ELT en el país; es decir, en la ley de bilingüismo y otros decretos

¹¹ Esta afirmación comprende tanto la problemática referenciada en la búsqueda de antecedentes, como en la observación del aula descrita en el apartado 5.1.

que la acompañan, en el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), en los Estándares Básicos, e incluso en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

El sentido de enseñar inglés en Colombia o el *para qué* es difuso porque:

- Un marco originalmente pensado para la ciudadanía europea es el único referente oficial mencionado en las políticas nacionales (por lo que puede afirmarse que están descontextualizadas): las instituciones que enseñen inglés en el país deben seguir la estandarización de niveles A1-C2 del MCER (decreto 4904 de 2009).
- Con base en la versión inicial del MCER (la del 2001 y no la del 2020), el MEN crea los documentos pedagógicos ya mencionados. Por un lado, puede decirse que estos están desactualizados y desconectados de la realidad actual, pues su última versión es de hace 20 años; por el otro, fueron escritos como una serie de indicadores y logros, y su principal objetivo es que los estudiantes en etapa escolar alcancen un nivel de dominio determinado.
- El PNB (que cubriría la educación para adultos) propone mejorar la economía del país a través de la inserción de su ciudadanía en el aprendizaje del inglés. Esto con el fin de que Colombia pueda “unirse al desarrollo de la globalización” (Peñaranda et al., 2023, p. 9) al alcanzar el nivel de dominio más alto que establece el MCER. El *para qué* está condicionado por las lógicas del mercado y del capital. El concepto de desarrollo ha sido fuertemente criticado por autores como Escobar (2007), quien plantea que este había sido un invento del Norte global para insertar a otras culturas en una lógica racista de “primitivismo” que se curaría con la “solución” del desarrollo. Bajo esta lógica, por ejemplo, el inglés sería esa moneda que hace que el

país ingrese a las lógicas de la democracia, la modernidad y el progreso, aunque esta creencia es construida a partir de valores occidentales.

Ahora bien, en el aula observada no solo se emplea el término “interculturalidad” como propósito del seminario, sino que es posible observar que la población tiene distintos orígenes, hay población afro y algunos pertenecen a comunidades específicas; es decir, hay diferencias culturales, como en cualquier otra aula. Además, este escenario es un espacio de formación de docentes, por lo cual, es relevante develar las distintas nociones sobre interculturalidad y sus relaciones con ELT (por su relevancia en los discursos actuales). Es así como la “interculturalidad” sigue siendo mencionada en la teoría educativa, en el desarrollo teórico de ELT, en políticas internacionales, en el MCER (2020), e incluso en apuestas educativas (como la observada aquí); lo que indica interés o preocupación constante y actual por dar cuenta de esta no solo en el campo teórico, sino en la práctica. A continuación, presento algunas comprensiones discursivas sobre interculturalidad a partir de identificar los distintos actores del presente estudio analítico y el análisis de los datos recogidos (ver tabla 4), con el fin de contrastar sus posiciones e identificar, con ayuda de la teoría, algunos discursos subyacentes acerca de la noción y rumbo de la interculturalidad, y el lugar que le dan a esta en ELT.

Tabla 4*Distintas nociones de la interculturalidad en ELT*

Ámbito	¿Cómo entienden/definen la interculturalidad?
Propuesta pedagógica de la institución	La interculturalidad aparece como una intencionalidad formativa enmarcada en la ‘ Competencia Comunicativa Intercultural ’ de Byram (1997), paralela a la Competencia Comunicativa. Debido a los propósitos pedagógicos que buscan un hablante crítico, abordan fenómenos sociales, como: la desigualdad, la inequidad, las lógicas de poder, lo local vs. Global, los derechos universales, entre otras (Universidad Pedagógica Nacional, 2024).
Docentes en formación	Informan distintas opiniones y prácticas sobre la interculturalidad relacionadas con el intercambio entre culturas, similar a la propuesta de cultura de Boas (2013). Por ejemplo: los sujetos reciben información sobre otros países (culturas nacionales) y la comparan con elementos que conocen de una sola cultura colombiana; o los sujetos opinan que es importante establecer interacciones entre sujetos de varias culturas, de manera horizontal. La interculturalidad se tematiza en el aula para cumplir con los propósitos de esta, pero no orienta formas de enseñanza o reflexiones a propósito del campo de ELT.
Política educativa oficial de Colombia – Estándares, DBA y PNB.	Aunque ninguno de los documentos aborda directamente la interculturalidad, se aproxima a una noción de valoración de las culturas e intercambio. Por ejemplo, en los Estándares se plantea que hay prácticas autóctonas de Colombia (visión folclorizante) y otras de la cultura angloparlante (generalización), que invita a emular (MEN, 2006). En los DBA, se parte del fomento de algunos valores sociales como el respeto o la tolerancia, sin abordar directamente las

	<p>relaciones entre culturas, pero promoviendo un enfoque multiculturalista. En el PNB, se promueven ideas sobre el acceso a la globalización y el aprendizaje de “otras culturas”. Sin embargo, ninguno de estos documentos profundiza sobre la interculturalidad o reflexiona sobre la diferencia; por el contrario, promueven la idea de que saber de otras culturas aumenta el capital cultural y económico (Bourdieu, 2011). Por lo tanto, tienen una noción funcional de la interculturalidad.</p>
<p>MCER - última versión (Consejo de Europa, 2020)</p>	<p>Introduce elementos como la mediación entre hablantes de distintas geografías, y destaca que los sujetos son plurilingües y pluriculturales. Al referirse a la interculturalidad, la enmarca en la Competencia Intercultural (Beacco et al, 2016) y se propone favorecer la mediación, el intercambio y el entendimiento; por lo que prioriza la comunicación. En los indicadores de proficiencia que estandariza, reduce la interculturalidad al intercambio (que comprende lo cultural), sin generar reflexiones críticas o problematizaciones sobre la diversidad. Es decir, puede responder a una noción de interculturalidad funcional que considera la diferencia como un factor relevante dentro de la práctica educativa.</p>
<p>Campo teórico de la interculturalidad crítica</p>	<p>La refiere como un <i>proyecto transformador</i> que señala y combate las desigualdades y relaciones de poder, a la vez que reconoce problemáticas estructurales (este se ha tratado más a profundidad en el Marco Teórico).</p>

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de los datos.

De las nociones presentadas en la tabla, estas podrían agruparse en tres tipos de discursos que reflejan distintas perspectivas del concepto de interculturalidad en algunas esferas de ELT:

- Uno que parte de visiones limitadas de la cultura (como folclor y nación) y que hace referencia a un ideal de **intercambio horizontal**: presente en los imaginarios de los estudiantes/docentes en formación y las políticas de enseñanza del inglés en Colombia.
- Otro que instrumentaliza la cultura y la convierte en **competencia** que acompaña el aprendizaje de la lengua: este aparece en las orientaciones recientes del MCER (2020) y se enuncia en el programa pedagógico observado.
- Finalmente, uno que propone que la interculturalidad es un **proyecto ético-político** (Tubino, 2005) que puede mitigar la desigualdad: aparece tanto en la intencionalidad del programa institucional observado, como en las teorías del pensamiento intercultural latinoamericano.

Esto se aborda con mayor detalle a continuación¹²:

En la práctica de ELT observada, tanto para los estudiantes (docentes en formación) como para las políticas educativas nacionales, la interculturalidad aparece esporádicamente en medio de la enseñanza y denota un relacionamiento horizontal entre hablantes de distintas culturas. Los Estándares Básicos, por ejemplo, afirman que el inglés estimula a los estudiantes a “aceptar y comprender nuevas culturas y a promover el intercambio entre diferentes sociedades” (MEN, 2006, p. 9). El gobierno colombiano también afirma que su PNB posibilita hablar de la cultura propia (construida a partir de la identidad nacional) para “mostrar al mundo lo que somos” (Presidencia de la República - Colombia, 2022).

¹² Separo estas 3 nociones con el fin de organizar la información y porque encuentro que cada una aparece en algunos ámbitos más que en otros. Sin embargo, encuentro fuertes puntos de conexión entre las dos primeras; lo que demuestra que al menos discursivamente, todos estos conceptos han permeado ELT.

Esto lleva a algunos estudiantes y docentes en formación a reducir la interculturalidad a una política de **intercambio** e inclusión, sin establecer reflexiones alrededor de esta (sin tener en cuenta otros factores del contexto social y político):

La persona con discapacidad se haría con una persona de Bogotá o Venezuela, que tenga más o menos un buen nivel de inglés... al igual que la persona Wayuu o la persona palestina, para nivelar procesos de aprendizaje y sus capacidades en el inglés.

(Estudiante, diario de campo 9).

Es así como al pedir a los estudiantes planear una clase de inglés para “un aula diversa”, todos se centraron únicamente en enseñar gramática y/o desarrollar habilidades comunicativas, mientras se referían a la interculturalidad como un “tema” adicional, dando a entender que la interculturalidad no se concibe como proyecto, sino como un requisito de inclusión adicional, que se “solucionaría” interactuando o facilitando medios de acceso a la lengua meta: de las 6 planeaciones elaboradas por los estudiantes (en grupos de 3-5 personas), ninguna daba cuenta de una perspectiva intercultural crítica. Sin embargo, al escucharles, se encontró que concebían las siguientes acciones como “interculturales”: fomentar el habla alrededor de la cotidianidad o “experiencias de vida”, mencionar la “globalización”, interactuar, traducir materiales, formar grupos con personas de diferentes orígenes, y adaptar los materiales a otra lengua. Dichas acciones son parte del contacto entre personas y revelan un acercamiento básico e incipiente al campo de la interculturalidad.

Lo anterior y la reproducción de prácticas hegemónicas de enseñanza, conduce a que los docentes desarrollen una mirada instrumental de la cultura que utiliza la multiculturalidad como medio para que las personas aprendan a convivir y se adapten al espacio, en línea con la promoción de un proyecto europeo de “modernidad” (Dussell, 2016). Esto corresponde al

enfoque asimilacionista de la interculturalidad, explicado por Castillo y Guido (2015), que subordina, doma e invisibiliza a otras culturas, ya que no busca “la cohesión étnica” (p. 27), no propende por reconfigurar y descentrar la cultura hegemónica, ni por analizar críticamente la diversidad. En otras palabras, no concibe la diferencia cultural como posibilitadora de reflexión y discusión.

El MCER (2020) es un ejemplo claro de esta visión funcional de la interculturalidad (Tubino, 2011). Afirmar ser un proyecto para “impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural” (Consejo de Europa, 2020, p. 35), pero es un proyecto regional que promueve saberes occidentales para una Europa homogénea, que hoy hace presencia en otros territorios, por medio de la implementación y estandarización de dichos referentes en la educación de estos. A pesar de que el Consejo de Europa plantea que este sirve como orientación para la educación en Europa, y no como regla, la ley colombiana lo incorpora en su marco legal educativo, e instituciones como Cambridge afirman que es un estándar internacional educativo y evaluativo del dominio lingüístico, lo que favorece la hegemonía de una forma particular de enseñar inglés, enmarcada en las necesidades y características de otros territorios, que menciona un tipo de interculturalidad reducido a nociones limitadas de la cultura.

Es así como, por ejemplo, el Consejo de Europa presenta el concepto de “mediación” como acción dialógica que supera la interacción (lógica en la que estaría enmarcada la competencia comunicativa) y que, en teoría, permitiría la “coconstrucción de conocimiento” (p. 38) entre sujetos “pluriculturales”:

- Crea vínculos con personas de otras culturas, mostrando interés y empatía a través de preguntas, la expresión de acuerdo y la identificación de necesidades de carácter emocional y práctico.

- Promueve la discusión sin dominar la conversación, mostrándose comprensivo/a y apreciando ideas, sentimientos y puntos de vista diferentes e invitando al resto a intervenir y a reaccionar ante las ideas de los demás.
- Ayuda a promover un entendimiento mutuo sobre la base de su reconocimiento del uso de la comunicación directa/indirecta, explícita/implícita. (p. 295)

Sin embargo, la enmarca en dinámicas de neutralidad y armonía que domestican/aplakan las voces y los discursos en el aula y refuerzan el *statu quo*:

- “Consigue que las partes en desacuerdo formulen posibles soluciones con el fin de ayudarles a alcanzar un consenso, formulando preguntas abiertas y neutrales para minimizar situaciones incómodas u ofensivas” (p. 130).
- “Plantea preguntas abiertas y neutrales con el fin de recabar información acerca de cuestiones delicadas sin caer en la ofensa o en hacer sentir incómodo/a.” (p. 295).

Los ejemplos anteriores demuestran el interés del MCER por mantener un “diálogo” artificial, mecánico y controlado para favorecer la universalización del inglés: propone intercambios y “mediaciones” culturales a partir del desarrollo de una **competencia**, y la estandariza en escalas de descriptores descontextualizados (que responden a habilidades lingüísticas).

Tanto la interculturalidad del **intercambio** como la de la **competencia** promovida en los referentes internacionales recientes, acogida por las políticas nacionales y por los docentes en formación, están desprovistas de un propósito transformador que, aunque promueven el contacto y el reconocimiento, no necesariamente logran “ampliar los horizontes de comprensión” (Tubino, 2019, párr. 15), la “cooperación de [... distintas] tradiciones de pensamiento” (Fornet-Betancourt, 2007), ni combatir la asimetría cultural y la hegemonía de una cultura dominante.

Esta problemática es conocida por la institución educativa en mención y por los docentes en formación:

Por un lado, los actores de la realidad observada expresan otras necesidades:

Las intencionalidades formativas del syllabus giran en torno a propiciar espacios de análisis, reflexión y debate sobre estereotipos culturales, “revelar las relaciones de poder” y reconocer “el fenómeno de la injusticia social” a través de la comunicación (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 2). Las palabras más mencionadas en este documento luego de “interculturalidad” (29 referencias), fueron: “diferente” (20 referencias), “derechos humanos” (19 referencias), “poder” (16 referencias) e “imaginarios” (12 referencias).

La profesora también aclara que su intención es promover la interculturalidad de manera que pueda hacer “meollo profundo” en los estudiantes, y la compara con “pelar una cebolla” que contiene más de lo que se ve en la superficie. Dice: “Tú le quitas una capa, entiendes un poco más, pero ves que hay muchas más capas para entender [...] qué hay debajo. [...] Entonces tratas de hacerles ver eso a los estudiantes y que indaguen”. (Entrevista).

Los docentes en formación también manifiestan interés por señalar la injusticia cultural. Un ejemplo de esto es que en medio de las presentaciones grupales de clase, hicieron algunas afirmaciones como: “Si reconocemos la diversidad, podemos confrontar la homogenización” (Estudiante, diario de campo 4), “Hay que explorar estructuras que perpetúan la discriminación, encontrar estrategias y desafíos hacia la equidad” (Estudiante, diario de campo 5); ocasionalmente, señalaban jerarquías y desigualdades relacionadas con la diferencia cultural (temas que además escogieron desde el principio del curso). Entonces, emitían críticas al norte global por discriminar a la comunidad latina, cuestionaban la identidad uniforme que crean los

algoritmos y las redes sociales, hablaban del capitalismo, cuestionaban la supremacía racial y la estandarización de los cuerpos, la economía desigual entre países, etc.

Lo anterior revela que en la apuesta educativa observada se evidencia gran interés por fomentar la transformación de significado social, lo que estaría alineado discursivamente con un **proyecto intercultural**, como el que se propone desde el pensamiento latinoamericano, decolonial y crítico. Sin embargo, estas intencionalidades se encuentran con limitaciones e interrogantes; por ejemplo: distintas nociones de cultura, por lo tanto, distintas relaciones con la lengua; tematización de problemáticas sociales; cuestionamientos sobre cuál debería ser el lugar de la diferencia cultural en ELT y sobre el objetivo de las actividades de aprendizaje; instrumentalización y estandarización del campo de la interculturalidad en las teorías, orientaciones y políticas de ELT; políticas desactualizadas, etc.

En la actualidad, la interculturalidad es un campo que ha adquirido cada vez más relevancia. Esto puede deberse a factores y fenómenos globales como la globalización, la migración, el acceso masivo a las redes digitales, y el uso del inglés como lengua internacional; lo que ha hecho que se le mencione reiteradamente en políticas públicas, gubernamentales e internacionales, y que también inflencie el ámbito educativo. Según un informe reciente de 2024 (Guido et al), la producción teórica alrededor de la interculturalidad ha aumentado significativamente en Latinoamérica en las dos últimas décadas, y alcanzó su punto máximo en los últimos años (pp. 296-297).

En esta investigación se evidencia que los discursos sobre la interculturalidad como **proyecto político** han permeado el campo de ELT en niveles macro y micro: la preocupación por señalar discursos de poder y construir relaciones culturales equitativas es mencionada en tanto en los estándares internacionales de enseñanza, como en referentes teóricos y

metodológicos del norte y del sur global; así como en los planes de la política de educación de Colombia, e incluso en las propuestas de abordaje pedagógico de una universidad que forma educadores en el país. Sin embargo, se aprecia también que hay una gran distancia a nivel general, entre el nivel discursivo y la realidad de dichas apuestas por la interculturalidad; y falta de claridad y ejecución alrededor de los intereses y propósitos trazados en dichos proyectos.

La tematización de la interculturalidad y su mención discursiva en políticas internacionales (Corbetta, 2021) y políticas de enseñanza de la lengua inglesa, ha sido una forma de responder verbalmente a los desafíos globales en la actualidad, mientras se conserva intacta la hegemonía cultural. Algunos ejemplos de esto, encontrados en el presente estudio son:

- Los contenidos y habilidades en el proceso enseñanza-aprendizaje pueden estar desprovistos de sentido cultural y responden a la hegemonía del Norte global que da prelación al inglés como lengua internacional y de uso común o pueden responder a nociones de cultura tradicionales.
- Cada perspectiva intercultural tiene intencionalidades particulares que reproducen o no formas establecidas e implican discursos e ideologías particulares. Por ejemplo, el MCER se ciñe aún a valores occidentales como la diplomacia, la neutralidad (Consejo de Europa, 2020) y la armonía, que se manifiestan en tareas comunicativas mecánicas desprovistas de agencia, y en políticas que establecen las formas y limitaciones de aproximarse a la cultura.
- En algunos proyectos que se enuncian críticos, la diferencia cultural ingresa a la enseñanza como objeto de estudio: análisis en vez de experiencia, menciones a la diversidad en vez de interpelación con la diversidad, comparaciones culturales en vez de reflexiones, etc. Esto hace que se hable de la diversidad en tercera persona y

favorece la idea de una sola cultura propia y homogénea (etnocentrismo) correcta desde la que se observa la diferencia como un factor lejano. Lo anterior también quiere decir que las culturas corren el riesgo de ser representadas en vez de representarse a sí mismas (Said, 1979). Esta posición refuerza el privilegio cultural en el aula e impide un diálogo horizontal a partir de la diferencia y los desafíos culturales actuales. En palabras de bell hooks (2021), “¿Estoy enseñando al alumnado blanco a convertirse en “intérprete” contemporáneo de la experiencia negra? ¿Estoy educando [...] para que pueda ejercer mejor su control?” (p. 184).

Estos factores configuran, en palabras de Fernet-Betancourt (como se citó en Tubino, 2019), “un contexto epistemológico ocupado, invadido, por la cultura científica dominante” (párr. 8). También contribuyen a un modelo intercultural funcional a los gobiernos por cuanto, en palabras de Tubino, permiten el acceso de las personas a oportunidades laborales y permiten mayor reconocimiento de la diferencia, pero “no tienen capacidad de alterar” un modelo de sociedad desigual (párr. 31-33). Desde la mirada de la interculturalidad crítica, las políticas afirmativas, como las que orientan el campo de ELT, no serían suficientes, por cuanto, utilizando los conceptos de Tubino, dejan de lado el cuestionamiento y la transformación de las estructuras de poder que mantienen la asimetría cultural. Para el autor, las políticas afirmativas podrían ser acompañadas por “políticas redistributivas y participativas de carácter transformativo” y promoverían la agencia de los sujetos (párr. 43); lo que conllevaría a repensar propósitos y acciones concretas del proyecto intercultural de ELT, teniendo en cuenta, tanto los intereses de sus actores por alcanzar un diálogo intercultural, como sus limitaciones.

Este capítulo permitió un acercamiento a distintas perspectivas de interculturalidad. El hallazgo más relevante tiene que ver con la distancia existente entre teorías, horizontes y

prácticas. La interculturalidad no es un tema nuevo en la teoría de ELT, aunque solo en años recientes ha comenzado a aparecer con mayor fuerza en políticas y orientaciones educativas. Sin embargo, este campo ha sido entendido desde múltiples ángulos y contextos, que no están necesariamente alineados con necesidades y discursos locales. Por lo tanto, contemplan distintos horizontes que responden a intereses que pueden seguir siendo revisados en futuras investigaciones.

Si bien los intereses alrededor de la enseñanza de la lengua pueden ser funcionales: a la globalización (por cuanto privilegian el intercambio de folclor), a campos disciplinares (por ejemplo, enfocados únicamente en la lingüística), a un factor económico (como en el caso de las proyecciones de bilingüismo en Colombia), e incluso a intereses socioculturales (como en el caso de la interculturalidad crítica), vale la pena seguir reflexionando y construyendo teoría alrededor de dichos caminos, de tal manera que se establezca claridad sobre los vínculos teórico-prácticos entre el campo de la interculturalidad y el campo de la enseñanza de lenguas.

Conclusiones

“Donde otros veían fronteras, estas nepantleras veían vínculos; donde otros veían abismos, ellas veían puentes que los salvaban.” (Anzaldúa y Keating, 2002).

Considerando que toda decisión pedagógica, metodológica y didáctica influye directamente en las formas en que se usa la lengua y en el proceso comunicativo mismo, es posible afirmar que el espacio educativo es un espacio ideológico, en el que se discute y (re)significan visiones de mundo. Los sujetos que habitan este lugar no son seres vacíos, sino agentes cargados de comprensiones e interpretaciones individuales y culturales. Tienen distintas posibilidades y caminos alrededor de la cultura: informarla, reproducirla, reinterpretarla, etc.

Lo anterior significa que la lengua es siempre una herramienta política, por cuanto revela comprensiones individuales y colectivas, y, pone en evidencia dinámicas relacionales que a su vez configuran el espacio social y la cultura colectiva.

Durante la observación realizada en el aula, una de las panelistas afirmó: “los estadounidenses son nacionalistas; para nosotras, las personas latinoamericanas, no es fácil ir a Estados Unidos porque nos sentimos inferiores” (Diario de campo 4). Esta fue una de las oraciones que verbalizó como parte de una presentación que buscaba permitirles practicar la pronunciación y la fluidez. Aunque su idea no fue discutida, puso en evidencia una cuestión política: el poder inherente en las relaciones concebidas a partir de la cultura nacional y, por consiguiente, de un esquema de representaciones que concibe a unos sujetos, culturas y países como superiores e inferiores. A pesar de que este no era el objetivo del espacio, lo convirtió, por un momento, en un escenario potencial de disputa cultural en el que se cuestiona el sistema

mismo; además, no solo se ponen en juego configuraciones ideológicas sobre lo local, sino sobre lo global, por medio del elemento “extranjero”.

En otra ocasión, durante un juego de rol en el que los estudiantes simulaban ser ciudadanos de México y Estados Unidos, se compartían opiniones controversiales (que no eran reales, sino que buscaban criticar la xenofobia), como: “quienes viajan a EE. UU. deben aprender inglés ya que los ‘americanos’ no necesitan cambiar su lengua” o “hay mucha gente en EE. UU. que busca oportunidades, pero no pueden acceder porque los migrantes representan algo más barato” (Estudiantes, diario de campo 6). Entonces, recibían respuestas de “crítica” por parte de los demás estudiantes, que también hacían parte del juego: “no es justo que los migrantes olviden su lengua para ser aceptados porque esta representa quiénes son”, “[eliminar otras lenguas en la política] borra la identidad de las personas y va en contra de los Derechos Humanos, que son importantes” y “algunas de estas opiniones son racistas; la gente americana no es solo la gente que habla inglés” (Diario de campo 6).

Como estos ejemplos, varios cuestionaban o proponían soluciones a distintas problemáticas sociales, como la inequidad de las relaciones basadas en diferencias, la discriminación, el racismo, etc. (problemas directamente relacionados con la cultura); aunque este no fuera el objetivo de la clase. Esto reafirma, al menos en un espacio particular, que los sujetos configuran ideas constantemente y pueden pasar de la imitación y la interacción a la discusión de ideas sobre el mundo y su realidad cotidiana. En otras palabras, este ejercicio desafió, por unos breves segundos, la hegemonía de una nación y de la lengua dominante, y demostró que la lengua también puede establecer diálogos con la diversidad y con otros asuntos del mundo.

Lo anterior también refleja que, como lo han planteado autores como Vygotsky, Freire, Bourdieu, entre otros, la cultura está presente en los espacios educativos, por cuanto estos son espacios de socialización. Por lo tanto, se abren algunas discusiones o preguntas posibles, susceptibles de seguir siendo investigadas. Por ejemplo:

- ¿Qué lugares otros podrían ocupar nuevas perspectivas sobre la cultura y la interculturalidad en ELT? Incluso, ¿qué lugar ocupa hoy la discusión sobre las problemáticas sociales en el aula de lenguas y cómo esto configura nuevas apuestas metodológicas?
- ¿De qué manera se ha abordado la cultura y cómo discursos emergentes pueden configurar nuevas perspectivas teóricas y metodológicas sobre ELT?

La relación lengua-cultura que se establece en la práctica educativa observada orienta intencionalidades del aula alrededor de un proyecto intercultural. Sin embargo, estas posibilidades metodológicas encuentran dificultad al encontrarse con el canon establecido en las políticas, orientaciones y teorías *mainstream*, pues distan en sus contenidos y objetivos.

También, es importante destacar que la interculturalidad como campo en construcción y en disputa permanente corre el riesgo de ser reducida o encasillada en objetivos establecidos. Por ejemplo, en este estudio pudo observarse cómo esta puede ser entendida como instrucción (es decir, un agregado de temas sobre la diferencia cultural); y como competencia (como fin y no como proceso). Una comprensión de esta como proyecto social-político parece no ser clara del todo en el contexto observado y en las disposiciones políticas y pedagógicas locales; quizás, el estudio sugiere examinar las perspectivas con mayor profundidad y observación de contexto.

En Colombia, particularmente, es posible rastrear distintos intereses para ELT: el interés principal de la política de ELT en Colombia está puesto en lo económico (MEN, 2014) por

cuanto genera empleabilidad e inserta a Colombia en la economía global (British Council, 2015); y las orientaciones pedagógicas vigentes giran alrededor del intercambio y el fomento de competencias y habilidades funcionales. Sin embargo, actores del contexto educativo piensan en integrar otras teorías y formas de abordar la relación lengua-cultura que den cuenta de diversidades, fenómenos sociales, etc. Por ejemplo, a partir de perspectivas que reconozcan las particularidades, la identidad, la realidad social, contenidos no-hegemónicos, etc.

- ¿Qué nos dicen todos estos intereses a propósito de las formas en que pensamos ELT y cómo podría la teoría y la práctica dar cuenta de ellos?

Hoy también es posible reconocer avances discursivos en la relación L-C: la teoría y práctica de ELT pasó de la pregunta por el léxico y la gramática al reconocimiento de la interculturalidad (Rico, 2018) y del sujeto como agente social, y su necesidad comunicativa en distintos entornos.

Anzaldúa (2002) reconocía que “el cambio es inevitable” y que “ningún puente dura para siempre” (p. 1). Como lo mostró este estudio, algunos puentes han sido construidos y otros solo han sido dibujados e imaginados; algunos puentes priorizan la reproducción y otros valoran la agencia de los sujetos frente a la realidad del mundo hoy. Paradigmas construccionistas e interpretativos de la cultura también nos permiten imaginar otras posibilidades de pensar, actuar y ser mientras nos comunicamos.

Pensar en posibilidades para ELT no solo sucede en un nivel discursivo individual (como en el caso de esta investigación que se centró en un escenario educativo), sino colectivo, pues lo macro (políticas y teorías) influye y transforma lo micro (la enseñanza en el aula) y viceversa.

Con el fin de seguir dando forma a esta discusión, comparto algunas reflexiones o propuestas, que permitirán seguir en la búsqueda de horizontes, acciones y “puentes” conectores entre la lengua, la cultura y los sujetos:

- ❖ La apuesta por otras formas de enseñar, fuera de la teoría importada del norte global, puede contribuir a un proyecto político propio que contemple las necesidades educativas y sociales de los sujetos de los territorios en los que se enseña el inglés como lengua extranjera. No hay reglas terminadas o predefinidas para la interculturalidad pues es una problemática filosófica compleja (Fornet-Betancourt, 2007) y un campo en construcción permanente.
- ❖ Las nociones sobre la cultura pueden ser cuestionadas permanentemente por los sujetos; esto significa permitir tensiones, choques y desacuerdos sobre representaciones, prácticas, valores, relaciones, etc., ya que al evitar que esto suceda, se perpetúa la hegemonía a través del etnocentrismo, y se erige una barrera entre los sujetos y el proceso de conocer, analizar, interpretar, y ser. La búsqueda de consenso no es el objetivo de la interculturalidad (que no busca homogeneizar). La base de la interculturalidad es el “diálogo abierto” (Fornet-Betancourt, 2007) y el proceso de construcción de sentido, que es permanente y está siempre en disputa. Para algunos autores, las apuestas interculturales críticas enuncian dichas lógicas de conflicto y poder y las desestabilizan o desafían (Tubino, 2011).
- ❖ Examinar la interculturalidad como proyecto implica examinar de manera conjunta, las necesidades e intereses de sujetos, grupos y contextos, y discutirlos entre las personas que aprenden y enseñan la lengua (Tubino, 2011; Kumaravadivelu, 1994). Esto no solo permite orientar propósitos lingüísticos localizados y pertinentes; sino

que ayuda a que estos no estén únicamente centrados en un sistema predeterminado y que no sean simplificados a la lógica del intercambio.

- ❖ Los aportes de la interculturalidad crítica son valiosos para alimentar el campo de ELT. Por ejemplo, esta señala la importancia de romper las jerarquías en el proceso de enseñanza. En otras palabras, permitir que la periferia sea parte del aula, y no analizarla desde un centro que no se interpela y no cambia (Olivé, 2009). Esto puede ser materializado en la aparición de nuevas voces, lenguas, acentos y textos, así como por la entrada de las personas de carne y hueso al aula. Esto responde a distintos propósitos: el fomento de la habilidad de escucha y habla o el contacto con la lengua real, así como con su componente pragmático y sociolingüístico.
- ❖ El análisis de los datos mostró que la relación lengua-cultura no solo ingresa al aula de manera impuesta (como tema), sino que el sujeto puede mediar y reconstruir esta relación. Los tres elementos L-C-S (lengua-cultura-sujeto) pueden habitar un proceso dialógico y reflexivo, en el cual la lengua se utiliza con propósito, y se hace consciente la relación con la cultura. Es decir, considerando la experiencia y los saberes de todos los sujetos que la conforman (Olivé, 2009).
- ❖ Los sujetos de la educación son cuerpos, mentes y seres que se atreven a migrar, a transformarse, y que tienen identidades propias, que han aprendido y construido. Su misma identidad es disidente porque es diferente en un espacio que en ocasiones reproduce un tipo de sujeto (debido a los contenidos y formas que se privilegian en el aula). Los sujetos tienen la capacidad de representarse a sí mismos en el aula (Said, 1979), y cuando representan sus vidas, ideas y experiencias, la diferencia cultural

ingresa al mundo de la interpretación (Ricoeur, 2006). Este reconocimiento permite establecer un espacio de construcción colectiva que deslocaliza lo establecido.

Por último, la interculturalidad puede ser habitada, observada. Su aparición podría interpelarnos de múltiples maneras, a la vez que se configura como un desafío que reta espacios, normas y campos del saber. Esta posibilidad reconoce que los sistemas instalados son funcionales, pero a medida que el contexto y los discursos se transforman, estos sistemas no son las únicas vías posibles.

La profundidad infinita de la lengua, la expresión interminable de la cultura y los encuentros entre mundos pueden ayudarnos, al menos, a imaginar que construimos otro tipo de puentes.

Referencias Bibliográficas

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. [El interculturalismo como paradigma para pensar la diversidad]. *Intercultural education*, 17:5, 475-483. <http://dx.doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Aibar, E., Quintanilla, M. Á. (2002). *Cultura tecnológica: Estudios de ciencia, tecnología y sociedad*. Horsori Editorial.
- Anzaldúa, G., Keating, A. (Eds.). (2002). *This bridge we call home: Radical visions for transformation* [Este puente que llamamos hogar: visiones radicales para la transformación]. Routledge.
- Aponte, J., Rodríguez, S. y Acosta, W. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, (57), 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2020). ATLAS.ti 9 (Versión 9.1.3.0) [Software de análisis de datos cualitativos] <https://atlasti.com/es>
- Austin, J. L. (2003). *Como Hacer Cosas Con Palabras: Palabras y Acciones*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Awayed-Bishara, M. (2021). A critical intercultural stance from the margins: EFL education in a conflict-ridden context. [Una postura crítica intercultural desde los márgenes: educación EFL en un contexto impulsado por el conflicto] *Language and Intercultural Communication*. Vol. 21. Issue 4: Critical Pedagogy and quality education (UNESCO SDG-4): the legacy of Paulo Freire for language and intercultural communication. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1957910>

- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementantion of curricula for plurilingual and intercultural education*. [Guía para el desarrollo y la implementación de currículos para una educación plurilingüe e intercultural]. Consejo de Europa.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Ediciones Manantial SRL.
- Bloome, D., Beauchemin, F. (2016). Languaging Everyday Life in Classrooms. [El día a día del “Languaging” en las aulas]. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 152-165. <https://doi.org/10.1177/2381336916661533>
- Boas, F. (2013). *The mind of primitive man*. Trapeza.
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. *Herramientas para la Investigación Social. Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? N° 2*. Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., Chamboderon, J. y Passeron, J. (1975). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI, 1975, pp. 51-81.
- British Council. (2015). El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes. https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf
- Brown, H. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment [La enseñanza del inglés en la era del “Post-método”: Hacia Mejor Diagnóstico, Tratamiento y Evaluación]. *Methodology in Language Teaching*. Cambridge.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis, S.A.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. [Enseñando y Evaluando la Competencia Comunicativa Intercultural] Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. [Resistir el Imperialismo Lingüístico en la Enseñanza del Inglés] Oxford University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing [Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza y evaluación de la segunda lengua]. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?. *Revista colombiana de educación*, (69), 17-44.
- Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, (6), 153-172.
- Castro-Gómez, S. (2014). *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10554/29869>
- Castro-Gómez, S. (2024, December 4). *Estado Sociedad Civil y Hegemonía en Antonio Gramsci*. Prosa del mundo. <https://www.youtube.com/watch?v=M9R2oHc75Hw>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Contus. Editorial Universidad de Antioquia.
- Cogo, A., Fang, F., Kordia, S., Sifakis, N. y Siqueira, S. (2021). Developing ELF research for critical language education. *AILA Review*, 34(2), 187-211.
<https://doi.org/10.1075/aila.21007.cog>

- Consejo de Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - companion volume*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- Corbetta, S. (2021). *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: Estado del arte (2015-2020)*. UNESCO.
- Crookes, G. (2021). Critical language pedagogy: an introduction to principles and values. *ELT Journal*, 75(3), 247-255. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab020>
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Editorial Trotta.
- Duarte, C. (2021). Looking beyond the essentialization of culture through EL teachers' voices [Ver más allá de la esencialización de la cultura a través de las voces de los profesores de EL]. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/27854>
- Dussel, E. (2016). Transmodernidad e interculturalidad: Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 5(1/2), 65-102.
https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/347.2004_espa.pdf
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el perro y la rana.
- Ethnologue. (s.f.). *What is the most spoken language?* Recuperado [20 de mayo de 2026], de <https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>
- Faustino, C. y Patiño, D. (2021). Creencias de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural en un programa de lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana. *Actualidades Pedagógicas*, (76), 9-39.
<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.1>

- Fernández, R. (2023, 1 de junio). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2023 (millones de hablantes y hablantes nativos)*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar*, 3(3), 23-40. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/solar-003-03.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 2da edición. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1984). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. Siglo XXI editores.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de Las culturas*. Gedisa.
- Giroux, H. (1998). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI editores.
- Graddol, D. (2006). *English Next. Why Global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. [¿Por qué el inglés global podría significar el final del 'Inglés como Lengua Extranjera'?] British Council.
- Gramsci, A. (2013). *Antología: Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Herederos de Manuel Sacristán, Ediciones Akal, S.A.
- Granados-Beltrán, C. (2022). Disrupción de tensiones coloniales en la educación inicial de profesores de lenguas: criterios basados en la interculturalidad crítica. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 27(3), 627-645. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a03>
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guido, S., Rozo, A.C., Benavides, A., Posada, J. (2024). Interculturalidad en educación y/o pedagogía: producción académica en la región latinoamericana. Informe de investigación. CIUP – Universidad Pedagógica Nacional.

- Guilherme, M. y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales, multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XX, (40), 13-36.
- Gutiérrez, C. (2022). Learning English from a Critical, Intercultural Perspective: The Journey of Preservice Language Teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. 24(2), 265-279. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.97040>
- Gutierrez, C., & Aguirre, M. (2022). English Instructors Navigating Decoloniality with Afro Colombian and Indigenous University Students. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(3), 783–802. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a11>
- Hall, S. (1980). Cultural studies: Two Paradigms. *Media, Culture, and Society*, 2(1), 57-72. <https://doi.org/10.1177/016344378000200106>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications. (1), 13-74. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/494603544/01-Stuart-Hall-El-trabajo-de-la-representacion>
- Hall, S. y Mellino, M. (2011). *La cultura y el poder: Conversaciones sobre los estudios culturales*. Amorrortu editores.
- Hall, S. (2013). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en Estudios Culturales*. (Comp.). Corporación Editora Andina.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El Lenguaje Como Semiótica Social: La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching 4th edition book for pack* (4a ed.). Pearson Longman.

- Hawkins, M. y Norton, B. (2009). *Critical Language Teacher Education. Cambridge guide to second language teacher education.* (pp. 30-39). Cambridge University Press.
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales.* CINDE. 2da edición.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context* [Metodología apropiada y contexto social]. Cambridge University Press.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology* [Comunicación Intercultural e Ideología]. SAGE Publications Ltd.
- hooks, b. (2015). *Afán: Raza, género y política cultural*, 2a ed., Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2021). De cultura a cultura: la etnografía y los estudios culturales como intervenciones críticas. *Afán: Raza, género y política cultural.* (pp. 173-186). Traficantes de Sueños.
- Husserl, E. (1980). *Experiencia y Juicio: Investigaciones acerca de la genealogía de la lógica.* Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.2009.01582.x>
- Kachru, B., Kachru, Y., y Nelson, C. (Eds.). (2006). *The handbook of world Englishes* [El manual de los Ingleses del mundo]. Blackwell Publishing Ltd.
- Kramsch, C. (2004). Language, Thought and Culture. En *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 235-261). Blackwell Publishing Ltd.
- Kramsch, C., y Hua, Z. (2016). Language and culture in ELT [Lengua y cultura en la enseñanza del inglés]. *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 38–50). Routledge.

- Kramersch, C., y Sullivan, P. (1996). *Appropriate pedagogy* [Pedagogía Apropiada]. *ELT Journal*, 50(3), 199–212. <https://doi.org/10.1093/elt/50.3.199>
- Kumaravadivelu, B. (1994). *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. [La condición del postmétodo: estrategias (e)mergentes para la enseñanza de una lengua segunda/extranjera]. *TESOL Quarterly*, 28, 21-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Kumaravadivelu, B. (2016). *The decolonial option in English Teaching: Can the subaltern act?* *TESOL Quarterly*, 50, 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Series Guías N° 22. Revolución Educativa Colombia Aprende*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2014). *Colombia Very well! Programa Nacional de inglés, 2015-2025. Documento de Socialización*.
- Miranda, N., Bonilla-Medina, S., Usma, J., Silva-Londoño, E., Martínez, L. (2024). *Políticas y prácticas multilingües en la educación superior: una exploración a nivel nacional en Colombia*. *Íkala*, 29(3). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.357019>
- Núñez-Pardo, A. y Téllez, M. (2021). *Defying culture hegemony through teacher generated EFL materials*. Universidad Externado de Colombia.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. Muela del Diablo Editores. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033034/04olive.pdf>

- Peláez-Henao, O. (2024). Poststructural Perspectives in English Teaching in Rural Colombia. [Perspectivas posestructurales en la enseñanza del inglés en Colombia Rural]. *Pedagogía y Saberes*, (61), 179-193. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20276>
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. [Las políticas culturales del inglés como una lengua internacional] (C.N. Candlin, Ed.). Routledge.
- Peñaranda, L., Rayo, N., Idárraga, J., Salazar, M., González, G., Salcedo, J., Ríos, M., Jiménez, S., Villamil, J. y Loaiza, S. (2023). *Políticas de Bilingüismo: Una mirada desde la docencia*. Editorial Aula de Humanidades SAS.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism [Imperialismo Lingüístico]*. Oxford University Press.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Presidencia de la República – Colombia. (2022, 3 de agosto). *Educación. Programa Nacional de Bilingüismo, prioridad del ministerio de Educación*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=c2-KeiE6YcY>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Javeriana.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today* [Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua hoy]. Cambridge University Press.
- Rico, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37(72). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic>

- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, papeles de filosofía*. 25/2: 9-22.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y Teoría de la Investigación educativa. *Dialogando*, n 8, junio de 1985. Recuperado de: <https://cazembes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/elsie-rockwell-etnograf3ada-y-teorc3ada-de-la-investigaci3b3n-educativa6.pdf>
- Rosa, G. y Duboc, A. (2022). Analyzing the Concept and Field of Inquiry of English as a Lingua Franca from a Decolonial Perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 840-857. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a14>
- Said, E. (s.f.). On 'Orientalism' [Sobre el 'Orientalismo']. Media Education Foundation. <https://www.mediaed.org/transcripts/Edward-Said-On-Orientalism-Transcript.pdf>
- Said, E. (1979). *Orientalism*. Vintage Books Edition.
- Said, E. (1994). *Culture and Imperialism* [Cultura e Imperialismo]. Vintage Books Edition.
- Santos, B., Díaz, C. y Anecleto, U. (2021). Enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE) en la Educación de jóvenes y adultos de Brasil desde una perspectiva de literacidad crítica e intercultural. *Revista Cubana de Educación Superior*. 40(Supl. 1) 7. Recuperado en 22 de mayo de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000400007&lng=es&tlng=es
- Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*. Editorial Losada, S.A.
- Siqueira, S. (2021). Critical Pedagogy and Language Education: Hearing the Voices of Brazilian Teachers of English. *Educ. Sci.* 11(5), 235. <https://doi.org/10.3390/educsci11050235>

- Soto, J. (2018). La interculturalidad en la adquisición del inglés: desde la diversidad hacia la equidad. *FAIA*. 7(31), 222-243.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. <https://agustinosoala.org/wp-content/uploads/2025/11/La-Inculturalidad-Critica-como-Proyecto-Etico.pdf>
- Tubino, F. (2011). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Red PUCP. Recuperado de: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/fixes/2011/08/1110.pdf>
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum historiae iuris*. https://forhistiur.net/media/zeitschrift/0818_Tubino.pdf
- Tylor, E. (1871). *Primitive Culture*. J. Murray.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Course Program: Communication and Interculturality 5. Facultad de Humanidades: Departamento de Lenguas.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica profesional*. Editorial Síntesis, S.A.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. III – CAB.
- Wences, S. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos.Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese* [Entendiendo las Culturas a través de Sus Palabras Clave: inglés, ruso, polaco, alemán y japonés]. Oxford University Press.

Yelenevskaya M., Protassova E. (2021) Teaching languages in multicultural surroundings: New tendencies. *Russian Journal of Linguistics*. 25(2), 546-568.

<https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-2-546-568>

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Anthropos.

Anexos

Anexo 1

Diarios de campo

Tema: Pannel: Cultural identity, nationalism an patriotism	N° de sesión: 4 Fecha y hora: 13/3/2025 – 10:00 – 11:00 AM	N° de estudiantes: 19
	Materiales empleados: N/A	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Los estudiantes empezaron a ingresar al salón a medida que este se iba desocupando de una clase anterior. La disposición de la clase concuerda con la metodología que se está utilizando: un panel en el que las y los estudiantes toman roles de expertos y presentan un tema. Por lo general, sucede el panel y luego alguna actividad de escritura o habla.</p> <p>En este caso, los estudiantes que iban a presentar el panel (3 chicas) tomaron los puestos de adelante. Cuando la profesora llegó, luego de algunos minutos, saludó y dijo que podían empezar.</p> <p>La panelista saludó y presentó el tema (toda la clase fue en inglés), dijo que sería sobre identidad cultural, nacionalismo y patriotismo. Empezó definiendo los términos así:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identidad cultural: “a sense of belonging to a cultural group through sharing characteristics such as language, traditions, etc. and can involve personal experience, migration and exposure to other culture” (un sentido de pertenencia a un grupo cultural a través de compartir características como la lengua, las tradiciones, etc. y puede involucrar la experiencia personal, la migración y la exposición a otra cultura). - Patriotismo: “a sense of love, pride and devotion to one’s culture. It supports national values and traditions. It can be expressed through celebrations, national holidays and activities.” (un sentido de amor, orgullo y devoción a la cultura propia. Apoya los valores y tradiciones nacionales. Puede ser expresado a través de celebraciones, días festivos/feriados y actividades). - Nacionalismo: “ideological and political belief that makes emphasis on the culture of a nation in particular. It has different forms, is unifying and is related to independence and self-determination. It can be more exclusive and sometimes aggressive” (creencia ideológica y política que hace énfasis en la cultura de una nación en particular. Tiene diferentes formas, es unificadora y se relaciona con la independencia y la autodeterminación. Puede ser más exclusiva y a veces agresiva). <p>Mientras hablaba, llegó un compañero de ellas que era parte del grupo y se sentó a su lado. La panelista siguió hablando. Luego dijo que explorarían la intersección de estas ideas (las definiciones) y presentó a las demás estudiantes así: E1 (como profesora de estudios culturales), E2 (como historiadora y experta en estudios interculturales) y E3 (como experto en estudios políticos).</p> <p>E1 (experta en estudios culturales) empezó a hablar. Dijo: “Cultures are called minorities; sometimes people call them minorities, but I have a problem with this word. I call it diversity” (a las culturas se les ha llamado minorías, a veces la gente las llama minorías, pero yo tengo un problema con esta palabra. Yo la llamo diversidad). Luego dijo que, en Canadá, por ejemplo, había comunidades afro, indígenas,</p>		

nativas, etc. pero que, por otro lado, en Estados Unidos es diferente y que EE. UU. es muy peligroso y “tricky” (engañoso, truculento). Dijo: “for us, Latin-Americans isn’t easy to go to the U.S. because we feel inferior. American people are nationalists. If we recognize diversity, we can confront homogenization in cultural studies” (para nosotros los latinoamericanos no es fácil ir a Estados Unidos porque nos sentimos inferiores. Las personas americanas son nacionalistas. Si reconocemos la diversidad, podemos confrontar la homogenización en los estudios culturales).

Resaltó algunos desafíos y aunque no pude entender todos, habló de rituales y tradiciones y puso el ejemplo de los sacrificios con animales; dijo como ejemplo “in the past there were animal sacrifices, for example to the moon god” (en el pasado, hubo sacrificios a animales, por ejemplo, ofrecidos al dios luna). Como segundo desafío, mencionó “we don’t have enough policies for interculturality; we have some for multiculturalism, for example, ethnoeducation” (no tenemos suficientes políticas públicas para la interculturalidad; tenemos algunas para la multiculturalidad, por ejemplo, la etnoeducación). También dijo: “teachers are always in multicultural classrooms, for example here, most of us aren’t from Bogotá” (los profesores siempre están en aulas multiculturales, por ejemplo, aquí, la mayoría no somos de Bogotá).

Mencionó a Evo Morales como ex presidente de Bolivia (durante 10 años) y dijo que, al haber población indígena, había más participación y representación. Dijo que, en Colombia, teníamos representación de personas afro, como por ejemplo la vice presidenta Francia Márquez. Dijo que Francia era un “token” porque ahora sus ideas no eran tenidas en cuenta.

También mencionó que la cultura era fluida, porque, por ejemplo, tenía formas orales, visuales, música, danza, interacción social y habló de compartir identidades personales. Dijo que la escuela es un buen lugar para crear y reforzar las identidades; destacó “we also have the tolerance; we have globalization” (también tenemos la tolerancia; tenemos la globalización). Dijo que “an important point is critical thinking in order to make a difference between culture and stereotypes” (un punto importante es el pensamiento crítico para hacer una distinción entre la cultura y los estereotipos).

Finalmente, resaltó “if you want to teach that, you need to explore the art [...] over the time, cultures transform” (si quieres enseñar eso, necesitas explorar el arte [...] a lo largo del tiempo, las culturas se transforman). Luego, preguntó si sabían algo de China, que algo allí estaba censurado y que eso creaba estereotipos y “it’s because dominant cultures want to delete these cultures” (es porque las culturas dominantes quieren eliminar estas culturas). Ella dice que propone “a curriculum that mixes interculturality and multiculturalism” (un currículo que mezcle la interculturalidad y la multiculturalidad).

Luego, siguió E2 (la estudiante experta en historia y estudios de interculturalidad) quien dijo “patriotism and national identity should not exist. I will develop this idea” (el patriotismo y la identidad no deberían existir. Desarrollaré esta idea). Planteó que a veces la tradición nos dice algo, por ejemplo, que en Corea hay un grupo de mujeres que practican pescadería artesanal, y que hay personas que dicen que esa tradición debería permanecer. Sin embargo, agrega que “we shouldn’t keep a tradition if we don’t identify with it” (no debemos mantener una tradición si no nos identificamos con ella); también dijo que, si encontramos nuevas formas de hacer las cosas, otras tradiciones deberían desaparecer. Luego dijo que “we should choose an identity, we shouldn’t follow tradition according to the territory” (deberíamos escoger una identidad, no deberíamos seguir una tradición de acuerdo al territorio). Puso el ejemplo de Italia y dijo que en una fecha particular las personas allí se estaban identificando de varias maneras y no como italianos. Luego dijo que en 1950 había un porcentaje de 50% de italianos. Mencionó que no tenía sentido por ejemplo poner la culpa en las personas españolas por los hechos que ocurrieron aquí (Colombia). Dijo que, “we don’t have much influence on people who surround us. We shouldn’t take responsibility if we didn’t have anything to do with that” (no tenemos mucha influencia en la gente que está a nuestro alrededor. No deberíamos ser responsables si no tuvimos nada que ver con eso). Puso el ejemplo de Chimamanda Ngozi y dijo “she didn’t identify with african people when she was in the United

States” (ella no se identificaba con las personas africanas cuando estaba en los Estados Unidos). También agregó que era como nosotros que no sabíamos nada de Brasil. Dijo que tendíamos a hacernos ideas de las personas considerando sus territorios. Puso el ejemplo de la India para afirmar que es considerada un país hinduista, pero que tenía “1 billion” (mil millones) de habitantes y que otra religión era el islam, que es practicada por muchas personas, pero “we tend to ignore it because we take a general idea of what a country is but it doesn’t represent a single community” (tenemos a ignorarlo porque tenemos una idea general de lo que es un país, pero no representa a todas las comunidades).

Concluyó diciendo que “our culture plays a big part in our perspective and how we see the world. We shouldn’t keep those identities. For example, we can decide to follow Yoruba religion in Africa, k-pop, tango, salsa and feel liking [...] choosing an identity of your own instead of following your territory” (nuestra cultura conforma gran parte de nuestra perspectiva y cómo vemos el mundo. No deberíamos mantener esas identidades. Por ejemplo, podemos decidir seguir Yaruba en África, el k-pop, el tango, la salsa y sentir que nos gusta [...] escoger una identidad propia en vez de seguir la de tu territorio).

Luego, habló E3, que era el experto en política. Dijo que hablaría del nacionalismo en la sociedad y que este era una herramienta política. Mencionó como ejemplo a Benito Mussolini (vi a los estudiantes que escuchaban para saber qué reacción tenían y usualmente no hacían gestos cuando se mencionaban personajes) y dijo que era un dictador italiano que militarizó y fomentó la expansión de Italia con el fin de revivir el imperio romano. Pronunció una palabra con error y la profesora hizo una corrección. Luego mencionó a Adolf Hitler y dijo que era un dictador alemán que siguió el nacionalismo extremo y promovió la idea de la superioridad nacional que se basaba en aspectos étnicos, religiosos y otros. Dijo que militarizó Alemania. Habló un poco de “important policies” (políticas importantes) con respecto a la segunda guerra mundial y al holocausto. Dijo que, en el presente, había figuras como Vladimir Putin que era un dictador y que usaba el nacionalismo para justificar la limpieza del territorio, que promovía la expansión; por ejemplo, de Crimea en el 2014.

Dijo que explicaría la comparación entre “a balanced patriotism and extreme nationalism” (un patriotismo balanceado y un nacionalismo extremo). Dijo que el ejemplo más popular del nacionalismo extremo era el nazismo alemán y la superioridad rusa, que los alemanes pensaban que eran superiores. La profesora, que es alemana dijo “sorry, not all Germans because Jews were also German. You have to be very specific when you talk about a delicate topic” (disculpa, no todos los alemanes porque los judíos también eran alemanes. Tienes que ser muy específico cuando hablas de un tema tan delicado). Las/los estudiantes sonrieron y algunos se miraban entre sí. El estudiante siguió: dijo que algunas consecuencias de este fenómeno fueron que ese gobierno propuso el holocausto o un genocidio sistemático y la segunda guerra mundial como una militarización y expansión agresiva. Volvió a la comparación que mencionó y dijo que el nacionalismo extremo “promotes genocidal ideas, discrimination, militarization and expansion” (promueve ideas genocidas, la discriminación, la militarización y la expansión) mientras que “a balanced patriotism is a more human way to promote pride to your country” (un patriotismo balanceado es una manera más humana de promover el orgullo por tu país). Dijo que las personas patriotas podían tener “flags in their houses, talking well about their country and the economy” (las banderas en sus casas, hablar bien de su país y su economía) y que el patriotismo “respects for diversity not to exclude some groups like minorities and acts from cooperation with other countries prioritizing their own” (respeto la diversidad para no excluir algunos grupos como las minorías y actúa desde la cooperación con otros países, priorizando el propio).

Dijo que el nacionalismo tenía dos consecuencias: una es que este “excludes immigrants, not bringing a place to live and prosper” (excluía a los inmigrantes, no trayéndoles un lugar para vivir y prosperar) y la otra es la xenofobia que “is related to immigrants who are seen as a problem or issue in the country. Sometimes this promotes genocidal ideas; for example, Americans with problems of South America: they think Mexicans have the American dream and need to live there” (está relacionada con los inmigrantes

que son vistos como un problema en el país. A veces esto promueve ideas genocidas; por ejemplo, los americanos tienen problemas con Suramérica: creen que las personas mexicanas tienen el sueño americano y necesitan vivir allá).

En este momento, la panelista preguntó si alguien tenía preguntas.

1 estudiante (S) preguntó si incluirían la cultura en la identidad.

E1 dijo: “yes, it’s important to know why we are like that, why we’re here and to know history” (sí, es importante saber por qué somos así, por qué estamos aquí y conocer la historia).

La panelista volvió a preguntar si alguien tenía preguntas y nadie dijo nada.

La profesora dijo que ella tenía una pregunta: “E3 talked about Americans. I think you’re talking about north americans” (Él habló de “los americanos. Yo creo que estabas refiriéndote a los norte-americanos).

P1 (estudiante del público con preguntas) hizo una pregunta que casi no entendí por la forma en que la hizo y mencionó la idea de que la identidad se escoja. Preguntó luego “how could you identify when I can choose? What’s different about what the country is teaching?” (¿cómo puedes identificarte con algo que escoges y cómo esto es diferente de lo que el país te enseña?).

E2 contestó que, en un momento del pasado de Colombia, estaba prohibido enseñar historia. Dijo que en vez de eso había que “investigate traditions and take part on things we like without falling in trends because that refers to strongest culture and erases other cultures” (investigar las tradiciones y participar de cosas que nos gustaran sin caer en modas porque esas se hacen referencia a culturas más fuertes que borran otras).

La panelista preguntó si había más preguntas. Yo quise participar con una pregunta que tenía la finalidad de saber si los estudiantes estaban entendiendo el nacionalismo como un fenómeno del pasado o también podían situarlo en el presente y en algún contexto particular; también quería que mi presencia empezara a ser normalizada como parte del aula pues en anteriores observaciones había estado solo observando. Entonces pregunté: “do you think there are examples of extreme nationalism in the present? For anyone. (¿piensan que hay ejemplos de nacionalismo extremo en el presente? Para cualquiera).

E1 respondió que sí, por ejemplo, Trump y dijo “they hate immigrants. It’s not a secret that he hates human rights” (ellos odian a los inmigrantes. No es un secreto que él odia los derechos humanos).

La profesora le preguntó a quién se refería con “they” (ellos) y si pensaba que todas las personas en Estados Unidos odiaban.

E1 habló un poco de la democracia de allá y dio a entender que, por mayoría de votos, habían votado por Trump o sea que sí.

P2 identificó dos conceptos: la xenofobia y la aporofobia. Preguntó cuál de los dos conceptos daba origen al otro.

E2 dijo que separar las identidades o dividir el mundo en países llevaba a errores e ideas erradas sobre cómo percibíamos a las otras culturas. Dio el ejemplo de Venezuela y Colombia y dijo “we are afraid that people could change the reality” (tenemos miedo de que la gente pueda cambiar la realidad).

E3 dijo que una buena manera de evitar estos discursos era “make people think by themselves, not insert them in an ideology [...] their thinking, be reasonable (aquí la profesora corrigió la pronunciación de la palabra), think we are the same, that a U.S. American is not better than a Peruvian. A person is the same in rights” (hacer que las personas piensen por sí mismas, no insertarlas en una ideología [...] su pensamiento, ser razonables, pensar que todos somos iguales, que una persona americana de Estados Unidos no es mejor que una peruana. Una persona es igual en derechos).

Finalmente, la panelista dijo que, para terminar, había una relación entre la cultura y la identidad data de hace mucho tiempo y que tenemos el derecho de tener una identidad. Dijo, “it’s important to draw lines between healthy ideologies and aggressive nationalist ideologies” (es importante dibujar líneas entre ideologías saludables e ideologías nacionalistas agresivas).

Faltando 10 minutos para el fin de la clase, la profesora dijo: ok, thank you (de acuerdo, gracias) y les dijo que al día siguiente les daría instrucciones para la clase del otro día, que sería sobre escritura.

Aquí me di cuenta que una estudiante tenía un pañuelo morado del feminismo colgando en su mochila, cuando se puso de pie.

Los estudiantes se fueron y la profesora se quedó con una estudiante porque tenían una sesión de tutoría. Yo me acerqué para despedirme y ella me preguntó cómo me pareció la sesión. Manifestó que los estudiantes debían tener más cuidado con la información y que les había dicho que investigaran.

Tema: Pannel: Body positivity	N° de sesión: 5 Fecha y hora: 21/3/2025 – 9:00 – 11:00 AM	N° de estudiantes: 20
	Materiales empleados: N/A	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Nuevamente, sigue la dinámica de paneles que se ha descrito anteriormente. En esta ocasión, un grupo de 3 estudiantes: 2 mujeres y 1 hombre, debían presentar el tema, por lo que mientras todos entrábamos al salón, el grupo se sentó al frente: una de ellas, E1 (estaba vestida con ropa ancha y corbata), tomó el rol de activista de auto-aceptación; la otra, E2 (vestida con ropa semi-formal), tomó el rol de socióloga con estudios en estudios culturales juveniles; el estudiante, E3, (también vestido semi-formal) era el panelista. Tenían un micrófono apagado que usaron durante la presentación. En el televisor proyectaron una diapositiva con sus nombres. La profesora dijo que pronto entregarían una corrección de los ensayos que estaban escribiendo y dijo que podían comenzar.</p> <p>Comenzó el panelista saludando y diciendo que el tema tenía que ver con las imágenes, con lo importante de entender cómo nos percibimos a nosotros mismos, en la sociedad de hoy había discursos de inclusión, pero también de exclusión. Preguntó hasta qué punto la diversidad puede ser realmente celebrada. Además, dijo que podía haber discriminación por experiencias físicas vividas, pero que había que explorar estructuras que la perpetúan, y encontrar estrategias y desafíos hacia la equidad. Preguntó a E1 qué es “body positivity” (positividad respecto al cuerpo).</p> <p>E1: “promoting inclusiveness regarding appearance, skin color(...), etc.” (promover la inclusividad sobre la apariencia, el color de piel(...), etc.). Señaló sus orígenes en los años 60 y señaló que no era simplemente una moda de redes sociales; que fue una respuesta a los estándares irreales y que se expandió con el crecimiento de las redes sociales y por personas que no se sentían representadas en los medios <i>mainstream</i>.</p> <p>E2 señala que las redes sociales se han vuelto oportunistas y que los “influencers” empezaron a promover el uso de medicinas como ozempic, que en realidad es para las personas con diabetes.</p> <p>Panelista: “what do doctors and experts say?” (¿qué dicen los doctores y expertos?)</p> <p>E1 dice que estos han reconocido el movimiento como la doctora Rachel Cowan. Dice que la positividad corporal mejora la salud mental, que expertos dicen que fomenta la confianza y el bienestar; que ayuda a combatir la ansiedad y depresión porque hoy día la sociedad lucha con la salud mental debido a: la pandemia, el aumento de las redes sociales y la influencia tecnológica.</p> <p>E2 señaló que otros expertos tienen opiniones diferentes. Por ejemplo, que las redes han normalizado 1 solo tipo de cuerpo y la obesidad. Mencionó al centro de control y prevención de la enfermedad.</p> <p>El panelista pregunta si esta tendencia solo es para las personas con sobrepeso y cómo este movimiento puede crear una sociedad inclusiva.</p> <p>E1 responde que el movimiento es para todas las personas y cubre: discapacidades, identidad de género, tipos de cuerpo y otras situaciones. Señaló: “this movement can create an inclusive society and lead us to accept all body types and different lifestyles” (este movimiento puede crear una sociedad inclusiva y nos lleva a aceptar todos los tipos de cuerpo y estilos de vida diferentes). Además, agregó</p>		

que este movimiento era importante para “a society that can’t accept difference” (una sociedad que no puede aceptar la diferencia).

En este momento algunas personas del público estaban sonriendo por la tensión que se formó entre el panelista y E1: era como si estuvieran compitiendo de manera amigable. Esto siguió hasta el fin del panel.

E2 agregó que había algunas quejas al movimiento de las comunidades negras y LGBTIQ+ (fue muy específica con las letras y sonrió, igual que algunas personas del público) que no se sentían representadas. Dijo que, si valoramos nuestros cuerpos, dejaremos de prestarle atención a la apariencia y nos preocuparemos por su funcionamiento y bienestar. Agregó: “it will cause us to stop judging other bodies according to standards” (causará que dejemos de juzgar otros cuerpos de acuerdo a estándares).

E3 preguntó si este movimiento era solo para mujeres y no para los hombres también. En el salón hubo sonrisas, como si se tratara de una pequeña competencia. También preguntó si esto era solo marketing para vender productos.

Las respuestas no fueron directamente sobre esto, pero las otras dos estudiantes respondieron que esto no tenía que ver con un estilo de vida sino con un cambio mental; que no era simplemente un discurso de auto amor enfocado en verse bien, sino en estar bien. Que había una diferencia entre salud y apariencia; así como entre un sesgo sobre el peso (weight bias) y un estigma (esta parte no fue muy clara para mí). E1 señaló que, en la educación, las y los estudiantes recibían “bullying” (matoneo) por parte de otros estudiantes y sus profesores.

E1 puso el ejemplo diciendo que la marca Dove fue la primera en lanzar una campaña sobre colores de piel. También H&M, Calvin.

En ese momento llegó una estudiante a la clase y la profesora le dijo en español que es muy molesto llegar tarde cuando hay presentaciones. La estudiante se sentó y no paso más siguió diciendo que el movimiento se enfocaba en fortalezas y atributos en vez de la apariencia. La profesora me habló porque yo estaba sentada a su lado y me dijo que tenía una amiga negra que le contó que aquí en Colombia no podía encontrar el color de maquillaje de ella. Seguí escuchando.

E1 dijo que era polémico y difícil hablar de estos temas, que están distorsionados y dice que eso sucede por la falta de pensamiento crítico.

El panelista pregunta qué sucede si tenemos problemas de salud como el peso.

E1: "it doesn't ignore healthy eating. Current followers tend to neglect health by demonising healthy eating and exercise" (no ignora el comer saludable. Los seguidores actuales tienden a ignorar la salud demonizando el comer saludable y el ejercicio).

Él dice que quiere aclarar una reflexión importante y pregunta: "is love enough in a world that 'bombards' us with messages? We recognize the importance of positivity but we should ask ourselves if this is enough to combat inequalities." (¿Es el amor suficiente en un mundo que nos bombardea con mensajes? Reconocemos la importancia de la positividad, pero debemos preguntarnos si esto es suficiente para combatir las desigualdades). Dice que las inequidades están presentes en la sociedad debido a otros y a la cultura, a la discriminación y los prejuicios; que estos no son opiniones individuales, sino que están sembradas en la cultura y en las instituciones. Dice que los valores deberían ser respetados no sólo al nivel individual sino al nivel social. También dice que se debe celebrar la equidad y la diversidad.

El panelista abre las preguntas del público.

P1: Una estudiante preguntó cómo podemos ayudar a los estudiantes desde nuestro rol de docentes.

E1: "because outside the schools there are a lot of ideas. Teachers can have initiatives but the first step is to recognize the bodies and how they really are, not how society sees them. We should think what we love about our bodies and what and why we hate some things. The second step is to contextualize different reasons and do activities to help students recognise themselves and others." (porque fuera de los colegios hay muchas ideas. Las/los profesores pueden tener iniciativas, pero el primer paso es reconocer los cuerpos y cómo realmente son, no cómo la sociedad los ve. Debemos pensar qué amamos de nuestros cuerpos y qué y por qué odiamos algunas cosas. El segundo paso es contextualizar diversas razones y hacer actividades para ayudar a que los estudiantes se reconozcan a sí mismos y a otras personas).

E2: esto debe involucrar a las instituciones y a otros actores, pero debemos apreciar lo que el cuerpo nos enseña.

P2: ¿hay un balance o equilibrio entre amarnos y aceptar?

E1: todo debe por las redes sociales que son una herramienta que se usa de forma equivocada por qué hay un uso individual de las redes sociales. Dice que tenemos que analizar el contenido que consumimos ya que vemos ideas en las redes sociales y no sabemos si esas ideas son nuestras o de los influencers. Dice que hay que encontrar una percepción propia. Pone el ejemplo de un influencer que muestra su rutina yendo al trabajo, al gimnasio, etc. Ella dice que esto es irreal y que la vida no funciona de esa manera. También pregunta por qué confiamos en los influencers en vez de los expertos.

P3: Una estudiante pregunta de manera compleja si este movimiento realmente promueve la positividad falsa o una genuina autoestima. La profesora dice que la pregunta no tiene sentido; la estudiante trata de argumentar lo que escuchó. La profesora dice que no podemos decir a la gente obesa que se acepte a sí misma (algo así entendí). La estudiante muestra con sus manos que quiere parar, como si hubiera sido suficiente y su rostro se ve un poco incómodo y decepcionado. Ella entonces simplifica la pregunta. E1 respondió algo corto y E2 dijo que aspectos positivos incluyen a todos los tipos de cuerpo que no tenemos que discriminar. Dice que ayuda a mejorar y a buscar una mejor versión de nosotros.

P4: Otra estudiante pregunta por qué los 'influencers' se han enfocado en la obesidad en vez de tonos de piel y otras características.

E1 dice que un experto afirmó que esto es polémico y lo mencionó como moneda cambiada. Dice que los estándares se enfocan en el tamaño, pero no en el color de piel o las discapacidades

P5: Al ver que nadie más preguntó algo y como estaba interesada en ver si se podía señalar discursos de discriminación en medio del tema o si esto solo se refiere a una positividad discursiva, levanté la mano. Estaba interesada en la respuesta de E3 porque él había dejado interrogantes interesantes. Le pregunté su nombre y dije que la pregunta era para él. La profesora me dice que como él es el panelista, él no puede responder preguntas entonces hice la pregunta para las dos estudiantes que fue si el racismo podría ser erradicado con el movimiento de positividad corporal.

E2 dijo que este movimiento no debía enfocarse en un solo tipo de cuerpo y que, si no, sería una contradicción y que había que aceptar a todas las personas.

P6: Una estudiante pregunta cuál es el propósito de las redes sociales en relación con los estándares corporales.

E1 responde que el control. Que el algoritmo promueve las ideas equivocadas.

La misma estudiante pregunta si el sistema de salud dice algo sobre la obesidad debido a que la desinformación puede crear estereotipos. E2 responde que la obesidad no significa saludable. E1 dice que los doctores tienen que adaptarse a las redes sociales también para empezar a dar información e informar a otras personas sobre las razones de ser gordo.

La profesora me susurra y me dice que E1 es muy buena. Terminan la presentación y hay un abrazo entre E1 y E3. La profesora dice que va a dar un pequeño descanso de 5 minutos sin embargo ella se levanta de la silla, se va al tablero y empieza a escribir ya los pocos segundos presenta una actividad de debate con la pregunta: “Should body positivity be a discussion topic at schools?” (¿debería ser la positividad corporal un tema de discusión en las escuelas?). Empezó a explicar la actividad y dijo que iba a ser un juego de roles entre personas a favor y en contra. Explicó que estas no serían sus posiciones reales, pues es un juego de roles. Entonces permitió que las/los estudiantes escogieran sus roles. Sin embargo, estaban reacios a escoger al inicio, mientras se iban animando. Se designó 2 padres a favor y 2 en contra (cuando se escogió, la profesora dijo que también podía haber 2 madres u hogares de 1 sola persona, pues esos roles familiares podían cambiar hoy día), 2 trabajadores de la salud del colegio (1 a favor y 1 en contra) y de resto estudiantes en edad escolar, a favor y en contra. La profesora escogió a E3 (el panelista) como moderador también.

Se dispuso el escenario para el debate (el grupo se dividió en dos) y el moderador presentó el tema. Algunos argumentos a favor mencionados fueron que la positividad permite frenar el matoneo escolar, reconocer las diferencias, abrazar la aceptación de todos los “tipos de personas”, promover espacios seguros y un aprendizaje saludable. Algunos argumentos en contra: no había tiempo en clases para distracciones, las/los profes no tienen suficientes herramientas para estos procesos por lo que no pueden actuar como psicólogos, madres o padres. Algunas palabras interesantes que emergieron y anoté fueron: “toxic body positivity” (positividad corporal tóxica), “bullying” (matoneo) y “social media” (redes sociales), a lo cual una estudiante señaló que había que encontrar un equilibrio entre las redes sociales y la vida real. Las redes terminaron siendo señaladas como culpable del problema.

El debate comenzó con opiniones serias y argumentadas. En el transcurso del tiempo, noté que los estudiantes empezaron a hacer uso de chistes, risas, tonos (por el juego de roles) y los argumentos que se daban cada vez eran más débiles). La profesora hizo comentarios muy esporádicos de pronunciación.

Finalmente, una estudiante que estuvo en contra (la misma que fue interpelada anteriormente por la profesora y llegó tarde a clase) dijo que tenía un último argumento y que el amor no era suficiente para solucionar algunos problemas. Que no podemos pretender como profesores hacer “gaslight” (fuga de gas) sobre estos temas tan serios. Esta misma estudiante parece que fue quien estuvo internada en sesiones anteriores.

Tema: Immigration to the U.S.A. (inmigración a Estados Unidos)	N° de sesión: 6 Fecha y hora: 4/4/2025 – 9:00 – 11:00 AM	N° de estudiantes: 22
	Materiales empleados: Teams	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>La clase sucedió de manera virtual a través de una plataforma que permite video conferencias. A los pocos de iniciar, la profesora me agregó. Había alrededor de 5 estudiantes. Dijo que esperaría 5 minutos más para que las demás personas se conectaran. Luego, cuando había 14 pidió grabar la sesión y explicó que yo estaría observando debido a un proyecto de investigación. Ellos asintieron. La profesora dijo que en la primera hora harían una presentación y en la segunda parte una evaluación en línea.</p> <p>El grupo expositor preguntó si era obligatorio prender las cámaras. La profesora dijo que sí, que por lo menos el grupo expositor y les dijo: "Can you please turn on your cameras?" (¿pueden por favor prender sus cámaras?) también dijo que como era una clase en línea por lo menos quería ver sus rostros.</p> <p>La presentadora o panelista (E1) empezó hablando en inglés. Dijo que explorarían la migración a los Estados Unidos y que necesitaban empezar por definir lo que era la migración, que es importante para nosotros y lo definió como: el movimiento de personas de un lugar a otro ya sea dentro de un país o a través de fronteras internacionales; dijo que podía ser voluntaria o involuntaria y estableció dos tipos de migración: la interna, cuando las personas se trasladan dentro del mismo país y la internacional, cuando las personas se trasladan de un país a otro. Dijo: esta es cuando una persona tiene un lugar de residencia nuevo en otro país. Dijo que este era un tema importante a discutir porque tiene impactos económicos, sociales y culturales significativos y que también era un fenómeno complejo influenciado por muchos factores como la oportunidad económica, el conflicto y el cambio climático. Dijo que había visto cómo funcionaban las leyes de migración y cómo han sido reforzadas en el gobierno de Trump.</p> <p>La profesora corrigió la pronunciación de "migration".</p> <p>E1 siguió diciendo que las políticas de migración han sido un impulso del gobierno y empezó a presentar a sus panelistas: una hacía de migrante mexicana, "survivor of the long journey to enter the United States" (sobreviviente del viaje largo para entrar a Estados Unidos); otra de socióloga mexicana, experta en patrones de migración; otra era ciudadana de Estados Unidos y también había una "voz de La Migra". Empezó preguntando cuáles eran los principales factores económicos, sociales y políticos que llevaban a la gente a migrar a los Estados Unidos. Podría ser intencional o no: la estudiante que representaba a la persona mexicana era morena, mientras quienes hacían de ciudadanos de EE. UU. eran de piel blanca.</p> <p>E2: "okay, thank you. Hello, my name is Trinidad (nombre falso) and I'm from Queretaro, Mexico. Thank you for inviting me, I'm here to share my story like an illegal immigrant" (Bueno, gracias. Hola, mi nombre es Trinidad y soy de Querétaro, México. Gracias por invitarme, estoy aquí para compartir mi historia como migrante ilegal). Dice que al trasladarse tiene pagar una tarifa de protección diaria al mismo grupo criminal que la ha estado aterrorizando. También que no pudo soportar siquiera ir a la policía en su país y eso la hizo dejar México. Está tratando de sobrevivir en Estados Unidos todos los días.</p>		

E3 (la “socióloga”) se presenta y dice que espera que inmigración le dé direcciones o instrucciones y que Estados Unidos es un lugar feliz, que está buscando un mejor futuro y asilo político.

E1: what do you think about how dangerous roots and adverse conditions affect migrants on their journey?

E3 (su pronunciación no fue muy clara) habló de clima, deshidratación animales peligrosos como coyotes, etc. dice que estas cosas no frenan a lxs migrantes. También dice que la migración no es voluntaria y que es el resultado de algo sistémico; qué factores como la violencia exacerbaban la situación. La profesora hace una corrección de pronunciación. La estudiante mencionó que algunos grupos explotan a los migrantes.

E4 (este estudiante, en su rol, tenía un rol defensa de políticas migratorias fuertes) mencionaba que las personas migrantes no ayudaban al país a pagar impuestos.

E5 se presenta como ciudadana estadounidense que vive en Texas, Hawaii y dice que en su opinión las personas migrantes van a Estados Unidos en búsqueda de un mejor futuro, pero que esto es mentira porque los trabajos son escasos. Por ejemplo, decía que su papá perdió el trabajo en una fábrica. Dijo que los migrantes eran violentos con las personas americanas como, por ejemplo: un vecino que tenía un arma. Ella dice que los migrantes vienen por asilo político porque no tienen nada que hacer ahí en Estados Unidos, que tienen problemas en sus propios países y que no debían llevarlos a Estados Unidos.

E4 añade qué hay una razón por la que la gente migra y es la falta de oportunidades en sus países; desean tener una vida diferente y esto afecta a los ciudadanos de Estados Unidos. Dice que la razón mentalidad de la gente sobre la vida que quisieran tener.

E1 agradece y pregunta cómo las condiciones adversas afectan a las personas que migran.

E2 menciona algunos problemas el número de preguntas que le hacen a las personas migrantes; las trampas naturales “como en Río Bravo”; dificultades como la falta de hidratación cuando la gente cruza de forma ilegal; la presencia de Los Coyotes (los describe como quienes roban dinero); y la muerte de muchas personas que intentan cruzar la frontera. Dice que hay más de 1500 migrantes en Estados Unidos y que hay poca protección. Habla de políticas que expulsan a los migrantes y dice que estas leyes no los frenan, sino que hacen que todo sea más difícil.

E5 dice que está a favor de un muro y si este es muy fuerte, los criminales no pueden pasar o no tomarían el riesgo de entrar a "América". Dice que en su opinión se necesita más control en la frontera con México y que apoya las soluciones de Trump.

E4 dice que los recursos económicos deben ser invertidos en mejorar las cosas para los ciudadanos reales del país.

E1, la panelista, parece sorprendida y dice "wow, that's important" (;guau, eso es importante!).

E3, por el contrario, dice que los migrantes no son solo contribuyentes a la economía, sino que también hacen labores que "los americanos" no quisieran tener. Menciona una cifra de la contribución de la migración a Estados Unidos; dice que anualmente aportan alrededor de 11 000 millones de dólares.

E5 dice que reitera lo que dijo, que su papá perdió el trabajo y que los migrantes toman los trabajos de los ciudadanos. Menciona un ejemplo de su mejor amiga que también perdió un trabajo y tuvo que vender su carro para ayudar a su familia porque no tenía más opción. Dice que, en su opinión, los migrantes no pagan impuestos y sí trabajan en ese país.

E2 dice que desde su experiencia no puede hablar de números o estadísticas. Sin embargo, que los inmigrantes mexicanos como ella trabajan duro para ganar unos pocos dólares, a veces dos o tres trabajos. Pregunta si debe pronunciar la letra 'h' en la palabra 'hours'. La profesora le dice que no se pronuncia. Ella sigue y dice que los migrantes hacen los trabajos que "ellos" no quieren hacer, como limpiar, cuidar a los niños, etc.

E4 dice que hay más puntos positivos. Los migrantes pagan impuestos, pero no de la misma manera en que lo hacen los nativos, que eso les permite acceder a algunos servicios como educación, salud, etc. Dice que es negativo que los impuestos no sean los mismos para todos y que los migrantes están tomando ventaja de los servicios que deberían pagar y no permiten que los ciudadanos legales tengan servicios como deberían. También dice que los migrantes toman los trabajos de los ciudadanos legales porque son más baratos de pagar.

E1: "what are the challenges migrants face in the society?" (¿Cuáles son los retos que los migrantes se enfrentan en la sociedad?)

E2 dice que, en su experiencia, una de las cosas más difíciles, es la diferencia de la lengua porque se intenta comunicar algo y pedir ayuda, pero la soledad a nivel mental es difícil cuando se está solo en un lugar con costumbres totalmente diferentes y otras lenguas. Entonces, para ella, no se puede obtener buenos trabajos o una buena condición de legalidad.

E3 menciona un tipo de protección legal, dice que muchos migrantes no soluciones reales de la ICE y que se necesitan soluciones a largo plazo que no contribuyan a invisibilizar a la gente.

E5 dice que si los migrantes quieren vivir allá tienen que adoptar la lengua, la cultura y las tradiciones. Que los estadounidenses no quieren sus tradiciones, que los migrantes deben comportarse como personas americanas porque no están en México, Colombia o Perú, sino en América y que deben adaptarse a las tradiciones culturales de América.

E4 dice que está de acuerdo con E5 porque los migrantes tienen que en cuenta el país al que van para adaptarse a la cultura y para saber qué no está bien no es necesario tener diferentes culturas o tradiciones. Que ellos tratan de traer su país a otro país y eso no es algo bueno; que el control de inmigración ilegal reduce la posibilidad de entrar al país y menciona el narcotráfico, los grupos criminales como el M.S.13 y menciona Salvatrucha, que, según él, es un grupo ilegal hecho por inmigrantes de diferentes países. La profesora dice que solo son del Salvador y él dice que también hay hondureños en ese grupo. Dice que quizás él dice que es importante poner atención a lo que el país de destino quiere.

E1 dice que las opiniones están divididas, pero que tenemos que tener una conversación y un debate y pregunta cómo estás políticas de migración cambiaron del gobierno de Biden al de Trump.

E3 menciona algunas políticas de Biden, pero no se le entiende bien. Dice que Biden de alguna manera se preocupó un poco más por estas políticas.

E5 dice que las políticas de Biden eran más débiles y que los criminales entraron a "América". Que con las políticas de Trump, el país está un poco más a salvo y que la migración es menor y el medio

ambiente más seguro. Que “los americanos” están buscando oportunidades de empleo gracias a las deportaciones porque las políticas de Biden, en su opinión, eran terribles para "América".

E2 agregó una opinión y la profesora le corrigió nuevamente la palabra 'migrants'. La estudiante se rió y dijo "okay". Lo repitió y dijo "I'm sorry" (lo siento).

Una de ellas dice que hubo tres momentos y que Biden trató de repeler las leyes de Trump. La primera era con el muro de Trump; en la segunda, Biden trato cambiar eso. Luego, cuando Trump regresó, era más estricto y degradó las leyes y a los migrantes. Dice que no había solo migrantes ilegales sino legales también.

E4 repitió que las políticas de Biden eran muy débiles y que el problema empeoró con él. Mencionó tres soluciones y dijo que era necesario que las políticas se volvieran más fuertes para que hubiera mejores castigos hacia los “inmigrantes ilegales”.

E1 dijo que sabía que este tema dividía a la gente y que luego de esta conversación enriquecedora la audiencia podía estar dividida, así que querían escuchar preguntas hacia los expertos o la gente que ha vivido experiencias. Sin embargo, nadie participaba y ella mostró un gesto de sorpresa.

En ese momento hubo un silencio y la profesora dijo que este era un tema muy controversial así que ella suponía que debían tener dudas, preguntas y comentarios. Como nadie dijo nada, hizo una pregunta dirigida a los dos estudiantes que tenían roles marcados por el rechazo hacia las personas migrantes. Ella dijo: "someone mentioned that immigrants take the jobs that American citizens don't want. This is the same in Europe because everywhere like in restaurants that are open until late in the night or jobs that are hard like taking care of people, which are badly paid, who does those jobs? I ask this Because I'm from Germany and in Germany this is a real problem. Immigration Is needed there because it helps the country to have enough workers with low salaries. How would this be solved in the U.S.?" (Alguien mencionó que los inmigrantes toman los trabajos que los ciudadanos americanos no quieren. Es lo mismo en Europa porque en todo lugar como en restaurantes que abren hasta tarde en la noche, trabajos que son mal pagos, o trabajos duros como cuidar a las personas, ¿quién realiza estos trabajos? porque soy de Alemania y en Alemania este es un problema real. La migración es necesaria allí porque ayuda al país a tener suficientes trabajadores con sueldos bajos. ¿Cómo esto se resolvería en Estados Unidos?)

E4 dijo que la solución es no poner tanta atención económica a esta problemática y más bien, mejorar los pagos en estos trabajos ya que hay mucha gente en Estados Unidos que buscan oportunidades, pero no pueden acceder porque los migrantes representan algo más barato.

E5 dice que, en su opinión, los migrantes deben solucionar su estatus en Estados Unidos si quieren disfrutar de diferentes leyes y que necesitan buscar mejores trabajos donde no haya explotación.

E1 agradeció y pidió más preguntas al público, pero nadie parecía participar. La profesora volvió a levantar la mano y hubo risas. Ella mencionó que Trump sacó una ley para que los documentos sean solamente publicados en inglés y que hasta ahora se estaban publicando en varias lenguas como español y mandarín, por lo que ahora todo será en inglés y las instituciones solo podrán atender a la gente que busca ayuda en inglés. Pregunta qué piensan de esta ley.

E4 dijo que esto era un factor positivo e importante porque la lengua es parte de la cultura. Al final, él se rió y la profesora se rió también.

E3 dijo que no era justo que los migrantes olvidaran su lengua para ser aceptados porque representa quiénes son. También dijo que la gente no se siente querida y que esa política borra la identidad de las personas pues va contra los Derechos Humanos, que son importantes.

E4 dijo que no necesitábamos tener más culturas que la propia, o hablar en español, o los tacos; ninguna de esas cosas. Se rio un poco y las demás chicas también, aunque parecían sorprendidas por sus gestos, que indican que todo es un juego de rol.

Una estudiante dice que esencial que las personas que viajan aprendan inglés ya que "los Americanos no necesitan cambiar su lengua y documentos por otras personas".

E1 se ríe y le pide a E2 y a E3 que hablen. E2 dice que esto aumenta la xenofobia que experimentan y que da a las personas más razones para tratarlas mal.

E4 dice que esas opiniones son racistas y se ríe un poco y dice que "la gente Americana no es solo la gente que habla inglés". Habla de los españoles que no tienen el mismo acento que una persona colombiana y de cómo eso solo indica que el español tiene formas diferentes. No pude entender bien su pronunciación.

Noté que cuando E4 hablaba, su acento era muy cercano al de Trump.

La profesora dijo que no tenía más preguntas, pero quizás la audiencia sí. Una estudiante levanta la mano y E1 dice que muchas gracias y parece sorprendida de que alguien haya participado.

La estudiante pregunta por qué creen que el gobierno de Trump se siente amenazado por los inmigrantes.

E4 dijo que no creía que el presidente se sintiera amenazado, sino que es como una tarea personal y cuando dice personal no se refiere a una persona sino a todo el país; que el presidente intenta evitar las cosas que no les permiten mantener la atención en lo que los hace orgullosos. Dijo que no era amenazado ni asustado, sino que estaba trabajando por el país. La profesora se ríe.

E1 le pregunta a E3 y E5 si están de acuerdo.

E5 dice que nuestras necesidades estaban primero y que también piensa que Trump no se siente amenazado.

Aunque el grupo pidió más preguntas, nadie las hizo. Yo estaba esperando para ver si habría oportunidad de conocer las opiniones reales de los estudiantes, pero no pasó.

E1 dijo que algunos factores como la pobreza y la falta de oportunidades atravesaban la migración. Habló de los viajes peligrosos, de políticas fuertes que generan competitividad, aunque también oportunidades. Mencionó retos como las barreras lingüísticas y otras. Dice que es importante el diálogo sobre la migración, que es necesario hablar de esto y pidió que los estudiantes "no dejaran morir la conversación". Dijo que esperaba que hubieran aprendido algo y que en este momento hay retos importantes. Aclaró que sus compañeros realmente no pensaban todo lo que dijeron, que era solo un acto. Agradeció y se despidió.

Agradeció la presentación y dijo que la segunda parte de la clase iba a ser en español. Dijo que hasta el 11 había que hacer la evaluación intermedia e imaginaba que en algunos cursos ya lo habían hecho. Que le gustaba cuando ellos eran más honestos, así que pidió que cuando escribieran no pusieran sus

nombres. Dijo que su idea era organizarlos en cinco grupos para un grupo de cuatro y que Ana María (yo) estará en un grupo también. Dijo que da igual y les dice que tienen el formato en Teams y que la idea es convocarlos en media hora luego de que respondieran el formato. Pide que lo envíen al correo sin escribir los nombres del grupo, que ella lo imprime y lo entrega así tal cual y les pregunta si están de acuerdo. Ellos dicen que sí que están de acuerdo y ella organiza los grupos.

Quedé automáticamente en una sala con tres estudiantes que estaban en silencio. Al comienzo no dije nada, pero noté que mi presencia les estaba impidiendo hablar. Al ver que no hablaban, les dije que yo quería esperar a que la profesora me sacara para no retirarme de la llamada general. Al comienzo no me contestaron, pero luego una de ellas me dijo que tranquila. Empezaron a hablar y allí me salí. Luego la profe me escribió por chat que la clase había terminado.

Tema: AI in the academy (Inteligencia Artificial en la academia)	N° de sesión: 7 Fecha y hora: 11/04/2025 – 9:00 – 11:00 AM	N° de estudiantes: 22
Materiales empleados: TV, diapositivas, marcador, tablero, cuadernos.		
Descripción de la sesión:		
<p>Los estudiantes ingresan al salón, se organizan en grupos y parecen muy sociables entre ellos; algunos se concentran en su celular, pero en general hablan entre sí. Noto que algunos atuendos rompen con la norma heteronormativa, por ejemplo, algunas chicas con corbata o ropa ancha; y un chico con mangas de malla visibles. Esto y su actitud le da cierta comodidad al aula, que parece relajada y en donde pueden ser ellos mismos.</p>		
<p>Esta sesión se enmarca en los paneles que se han realizado y este sería el último de ellos. Por esto, los cuatro estudiantes panelistas (3 mujeres y 1 hombre) al ingresar al salón, se sientan enfrente del aula y esperan a que la clase inicie. La profesora llega tranquila, pide que se abran las ventanas, habla conmigo un poco, se ríe y los estudiantes esperan a que ella marque el inicio.</p>		
<p>La clase inició a las 9:10 cuando la profesora dijo que iba a completar un ejercicio de gramática que habían hecho la clase anterior. El ejercicio era sobre pronombres posesivos y gerundios. Ella entrega los papeles o talleres que utilizó y empieza a pedir las respuestas de cada punto en orden. Sucedió así:</p>		
<p>Profesora (P): "Who takes question 1?" (¿quién toma la pregunta 1). Ok, David. [David estaba distraído y empezó a sacar sus materiales]. La profesora siguió con otra estudiante y así sucesivamente. Empezaron, por turnos, a leer las respuestas, mientras la profesora dice "yes" (sí) a cada persona. Noté que una estudiante leyó con dificultad mientras a otro, la profesora le corrigió un apóstrofe. Una estudiante hizo mención a la informalidad y a una palabra más formal y dijo que le sonaba raro. La profesora respondió: "it's because you don't use this structure" (es porque no usas esta estructura), y explicó que una palabra era formal y la otra informal. Un estudiante cuando fue interrogado dijo que no hizo el ejercicio y la profesora le dijo: "Ok, you can think" (de acuerdo, puedes pensar). La clase se rio y la profesora continuó pidiendo respuestas. Corrigió la pronunciación de una palabra y al final dijo: "It's just ten sentences that you did yesterday. Take it seriously." (Solo son diez oraciones que hicieron ayer. Tómenlo en serio). Antes de finalizar, la profesora preguntó si había alguna duda sobre el tema en general o sobre alguna de esas oraciones y les pidió: "try to incorporate this in your writing because it's good english" (traten de incorporar esto en su escritura porque es buen inglés).</p>		
<p>En este momento, la profesora dijo que podían empezar la presentación del panel. Entonces comenzó una estudiante (E1) que era la panelista y dijo que la Inteligencia artificial (IA) era una herramienta para hacer todo de manera rápida y fácil. En este momento se escuchaba ruido viniendo de la calle, de los carros. También presentó a sus tres compañeros: uno (E2) tomo el rol de ingeniero de sistemas graduado de la universidad de Stanford y de la Universidad de París. E3 actuaba como profesora de Educación con énfasis en tecnología y E4 como licenciada en inglés y español de la Universidad Pedagógica (carrera que están cursando) y doctora. En este momento E2 empezó a hablar, pero es interrumpido pues la profesora pidió que cerraran las ventanas por el ruido y que mejor se abriera la puerta. Luego dijo que podían continuar.</p>		
<p>El estudiante empezó a dar una definición de la IA y dijo que esta replicaba las capacidades cognitivas, optimizaba procesos y que fue creada durante los 50s para entrenarse en hacer las mismas cosas que un ser humano. Dijo que esta se puede usar como un hobby, pero también tiene beneficios importantes.</p>		

Habló de un test llamado Turing que fue creado o enunciado en honor a un matemático famoso que creó una forma de codificar. Dijo que este código funcionaba haciendo preguntas personales e imitando habilidades; que también coleccionaba información para usar algoritmos y llegar a un aprendizaje profundo o "Deep learning", que es la capacidad creativa de una máquina. Para mostrar esto, utilizó algunas diapositivas que mostraban la figura de un ser humano y un cerebro, y dentro del cerebro había una red con las iniciales A.I. (Artificial Intelligence). También mostró un ejemplo de búsqueda con IA del programa Chat GPT, para ejemplificar lo específica que tenía que ser una instrucción para generar contenido valioso. Dijo también que hay 3 tipos de Inteligencia artificial: una débil o estrecha que hace tareas específicas y no es autónoma, como un asistente virtual: Netflix, Spotify, etc. Dijo que toda la IA que usamos está en este nivel. Mencionó un segundo tipo de IA que era la fuerte o general y dijo que esta no existía pero que es la meta de "this discipline" (esta disciplina). Noté que algunos estudiantes parecían desinteresados o no estaban prestando atención.

El estudiante dijo que la IA necesitaba una premisa para funcionar (prompt). Mencionó el ejemplo de ALPHAZERO, una inteligencia creada para jugar ajedrez que aprende de los errores. Puso el ejemplo de cómo jugar un juego de ajedrez allí (simulación) y que esto era importante porque desarrollaba la creatividad de la IA, como en el caso de las cirugías. Planteo la posibilidad de usar la IA en cirugías con base en la creación de estadísticas. Finalmente, concluyó mencionando algunos beneficios de esta como la automatización de procesos, el hacer o tomar mejores decisiones, y sus usos en los campos de la salud, la industria, la educación y la sociedad.

E3 preguntó que estábamos perdiendo cuando le damos el proceso a una máquina. Mencionó que los estudiantes perdían su capacidad de pensamiento crítico, de hacer relaciones y su propia autonomía.

E4, que en su rol era especializada en IA dijo que esta podía ayudar a mejorar la educación pues podía personalizarla o adaptarla, ser una oportunidad de engancharse con problemas globales y se puede usar de manera ética.

En este momento, la panelista empezó a hacer preguntas:

- Preguntó sobre el consumo de agua y energía. El estudiante que hacía de ingeniero dijo que "ellos" eran conscientes de eso y que algunas estrategias empleadas para alivianar esto eran: el uso de sistemas de enfriamiento, el uso de agua que no es para consumo humano, desarrollar sistemas para reducir el exceso de gastos, y el uso de otras energías.

E3 dijo que la enseñanza era una práctica social que incluía conciencia cultural, que estaba relacionada con la diversidad. También dijo que como profesores no solo impartimos conocimiento o contenido, sino que brindamos confianza. Dijo que la educación era una herramienta de equidad y transformación social.

E4 dijo que la IA se podía personalizar para que redujera el estrés y fomentará el aprendizaje.

E3 dijo que, aunque no podemos evitar la IA, los estudiantes pueden pensar de manera crítica. Dijo que esta no era peligrosa en sí misma y que los estudiantes no pueden perder la confianza. Dijo que ahora los estudiantes prefieren usar Chat GPT y que ya no oímos su voz sino la de la IA. También mencionó que muchos estudiantes en Colombia eran diferentes. Dijo que podía dividirlos en dos: unos sin acceso y los denominó "the marginalized ones" (los marginalizados); y otros con privilegio. Dijo que debemos enseñarles a los sujetos a usar la tecnología para pensar.

E4 dijo que si los estudiantes ignoraban la herramienta podrían perder oportunidades importantes y que la meta no era ignorar a la IA sino usarla bien.

E3 mencionó nuevamente que la mayoría de estudiantes usan la IA sin pensamiento crítico, sucediendo un daño cognitivo en el que los estudiantes no ejercitan los "músculos cognitivos" y que no podemos enseñar inglés sin contexto cultural e histórico.

E4 respondió nuevamente que esta herramienta puede ser usada con preguntas sencillas, pero que si le hacen preguntas pueden también los estudiantes llegar a desarrollar el pensamiento crítico. Dijo que la IA no frena el pensamiento crítico, sino que lo apoya.

E3 dijo que mientras la IA puede enseñar "technical stuff" (cosas técnicas), algunas habilidades quedarían por fuera.

E4 dijo que esta puede preparar a los estudiantes para un entorno laboral o para la vida real por lo que ellos deberían aprender a utilizarla.

- Otra pregunta fue si esta herramienta era confiable pues a veces se equivoca y no siempre es precisa.

E2 dijo que las personas no sabían usarla pues le daban premisas muy cortas. Dijo que las personas deberían buscar las bases de datos que emplea esa inteligencia en particular para estar seguras de que la información fuera confiable.

- Otra pregunta hizo referencia a cómo la IA influencia la autonomía.

E3 dijo que las herramientas de la guía eran vendidas como empoderadas, pero que en realidad el sujeto o la persona no interactuaba con la IA.

- Otra pregunta hizo referencia a que la IA es una parte de nuestra vida y preguntó si esta ayuda a reducir el estrés y la ansiedad.

Mientras que E4 dijo que sí, E3 dijo que al comienzo sí, pero no a largo plazo y que, por ejemplo, estaba el miedo de ser atrapado copiando o usando la IA.

E2 dijo que la inteligencia era un asistente, que no estaba diseñado a ayudar con las emociones. Que no podía ser usada de esa manera.

- Una última pregunta se enfocó en las preocupaciones éticas en relación con los maestros.

E3 dijo que cuando leíamos textos hechos por IA, no estábamos leyendo las perspectivas reales de los estudiantes, habló de privacidad de datos pues la IA se alimenta de nosotros y dijo que "its knowledge stays in the global north" (su conocimiento se queda en el norte global). Usó la palabra "plagiarism" (plagio) y la profesora corrigió su pronunciación. En este momento vi a los estudiantes y me di cuenta que uno tenía los ojos cerrados, otro estaba comiendo pues llegó tarde a la clase y otros estaban hablando o parecían distraídos ocasionalmente.

Aquí se abrió la posibilidad de que el público hiciera preguntas:

1. How can students use it as a tool and not as a cheat or a trick? (¿cómo los estudiantes pueden usarla como herramienta y no como un engaño o truco?)

Las estudiantes no supieron responder y preguntaron si podían responder esto luego y primero anotar.

2. How can teachers use AI? (¿cómo pueden los profesores usar la IA?)

E4 dijo que sí podía responder esta al dar un ejemplo, pero se puso muy nerviosa y no sabía cómo decirlo. Dijo que cuando teníamos mucho trabajo podíamos enviar una premisa a Chat GPT y usar actividades diferentes; que podríamos también enviar un tema y nos puede ayudar con actividades.

3. What do you think about students talking with AI instead of their parents and teachers? (¿Qué piensan de que los estudiantes hablen con la IA en vez de con sus padres y profesores?)

A pesar de que nunca se respondió la primera pregunta, esta sí se respondió. E3 dijo que la IA podía leer un libro y brindar acciones o actividades a partir de este.

Noté que, en ciertos momentos de la clase, los estudiantes asentían con la cabeza cuando estaban de acuerdo con una idea, a pesar de que este ejercicio es ficticio.

En este momento me sentí un poco abrumada de escuchar todo esto, pues pensaba en cómo el tema no se problematizó (ej. IA como herramienta política, de guerra, medio ambiente, etc.).

E3 dijo que, sobre las preguntas a los padres, esta sociedad vivía sumergida en el individualismo en general. Dijo que las redes sociales nos dan la impresión de que estamos solos. Además, dijo: "I don't have any solution" (no tengo ninguna solución) y se rio.

E2 mencionó que esta no fue hecha para los seres humanos, que no debemos usarla tanto y todo el tiempo. También mencionó que la IA daría soluciones lógicas, pero no sabe nada de emociones. En este momento, finalizó la presentación y hubo aplausos.

La profesora agradeció y dijo que luego de esto quería conocer las experiencias de los estudiantes. Preguntó quién había usado Chat GPT u otra IA. Todas las personas excepto dos levantaron la mano. Yo la levanté y la clase se rio.

La profesora escribió en el tablero y pidió que hicieran 5 grupos. Dijo que no con base en el panel, sino de acuerdo a sus experiencias: "what are the benefits and risks of using AI?" (¿cuáles son los beneficios y riesgos de usar la IA?). Aclaró que únicamente en el contexto académico. La segunda pregunta era sobre qué usos posibles de la IA veían en su futuro como profesores ("what are possible uses of AI in your future as teachers?"), y la tercera: "according to your experience, do you see possible psychological benefits or risks of AI?" (de acuerdo a su experiencia, ¿ven beneficios psicológicos o riesgos de la IA?)

Los estudiantes se organizaron y algunos preguntaron si tenían que escribir. La profesora dijo que podían usar sus notas pero que las preguntas eran para ser socializadas durante la discusión. Les dio 30 minutos y mientras tanto habló conmigo sobre su experiencia con la IA. Me contó que la IA le respondió una vez que tuviera suerte con su clase y que esto le pareció raro porque ella no le había dicho a la herramienta que era profesora. Le conté una experiencia personal también y le pregunté si estaba enterada de un uso reciente que se le dio a la IA para generar imágenes y hablamos un poco sobre esto y sobre la información que Google guarda sobre nosotros.

Era momento de la discusión y la profesora hizo un barrido general por las tres preguntas:

1. Sobre la primera pregunta, una estudiante señaló que había más peligros que beneficios. Por ejemplo, que la parte del cerebro que analiza no funciona con la IA, que esta puede darte información equivocada y que puede reemplazar a los profesores dando explicaciones. La profesora interrumpió y dijo que no, que está no era la pregunta. La estudiante le dijo que sí y en ese momento las dos estuvieron de acuerdo. Otras opiniones en contra sobre la IA decían que esta no era segura, que no permite al pensamiento crítico, que se volvía una extensión del cerebro, que nos volvía perezosos y podía crear dependencia o reducir nuestras habilidades cognitivas. Algunos puntos a favor fueron que esta ayuda a resumir, a hacer búsquedas profundas en internet, a mejorar el conocimiento sobre un

tema, a terminar tareas en corto tiempo, y a buscar cosas que Google lo encontraría. Casi todos coincidieron en que la IA ahorra tiempo.

2. Sobre los usos que esta tiene para los profesores, mencionaron que esta ayuda a crear actividades, a planear sobre gramática y vocabulario, mejora nuestra práctica de enseñanza pues nos ayuda a enseñarle a los estudiantes a entender la IA y a saber por qué algunas cosas suceden en el aula. En este momento noté que los estudiantes pasaban mucho tiempo en sus celulares y a veces no ponían atención pues se iban por momentos. Me di cuenta que hubo muchas menciones a el cerebro, la salud, la psicología, que usualmente son orientadas por ciencias exactas y esta presencia en el aula me pareció extraña, al igual que la mención recurrente a procesos mentales.

3. La profesora hizo esta pregunta y dijo que excluyeran la dependencia a la IA. Los estudiantes mencionaron que la IA ayuda a no sentirse sobrecargado y que puede absorber las emociones.

La profesora en voz baja contó una historia sobre un hombre que le preguntó a la IA sobre sus problemas y como esta sigue un comando lógico y eran más de 10 problemas, la IA le dijo que estos no tenían solución, que eso era cierto, haciendo que esta persona se suicidara. Vi las caras de los estudiantes y ninguno parecía impresionado. Finalmente dijo: "don't go to Chat GPT if you're depressed" (no vayan a Chat GPT si están deprimidos). La clase se rio.

Una estudiante dijo que hablaran con sus amigos en vez de con Chat GPT y que esta daría respuestas generales o lo que uno quisiera aprender.

La profesora le dijo que no, que no era lo que uno quería aprender, sino que la IA daría una respuesta lógica. La estudiante dijo: pero no brinda consejo personal.

Finalmente, la profesora dijo que gracias y que esto estuvo fácil y deseó felices pascuas o semana santa. Los estudiantes sonrieron y uno aplaudió, mientras empiezan a retirarse del salón.

Anexo 2

Formato de Entrevista

- ¿Cuál fue su primer acercamiento a la interculturalidad?, ¿Cómo lo percibe desde su experiencia de vida?
- ¿Cómo llegó a Colombia?
- ¿Cómo da el salto hacia la docencia?
- ¿De dónde toma sus referentes acerca de la interculturalidad?
- Para usted y en este momento, ¿qué sería la interculturalidad? Y ¿qué perspectiva refleja en sus clases?
- ¿Qué encuentra retador en ese proceso?
- ¿Cuáles son algunos propósitos con estos estudiantes o en sus clases en general?
- ¿En términos de metodología, cómo la utiliza en su clase?, ¿usa algún enfoque en específico?

Anexo 3

Formato de taller

Idealmente se puede definir con las/los estudiantes para conocer sus comprensiones sobre la diversidad; sin embargo, parte de este *input*:

Estimado(a) profe en formación:

Imagine que debe orientar una clase de inglés de 2 horas con las siguientes características:

Nivel: mixto (idealmente B1).

Número de estudiantes: 20

Edades: 16-18

Características de la población:

Aunque su aula está localizada en Bogotá, sus estudiantes en su mayoría no son de Bogotá:

- 10 de ellos son de Venezuela y están en condición de migración
- 2 son indígenas Wayuu con lengua wayuunaiki y aunque saben un poco de español, no saben inglés
- 3 estudiantes son de otros países (1 de Estados Unidos, 1 de Palestina y 1 de Sudáfrica)
- 5 son de Bogotá

Además, 3 de estos estudiantes son personas con experiencia de vida trans y 1 persona tiene una discapacidad visual (baja visión).

Anexo 4

Talleres

PLANEACIÓN - CLASE DE INGLÉS - (GRUPO N°: 5)

Nombre de la clase:	Simple Past. / Experiencias de vida.
Duración:	2 horas
Tema y contenidos:	Experiencias pasadas. Verbos regulares e irregulares en pasado. Estructura (positiva, negativa, interrogativa).
Objetivo general:	Integrar el uso del inglés a las narraciones diarias.
Objetivos específicos (1 o 2 importantes para usted):	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Introducir el uso de estructuras en inglés para hablar en pasado en la cotidianidad a través de experiencias vividas. ✓ Generar el interés en los estudiantes por el inglés a través de distintos materiales dinámicos y didácticos.
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> → Flashcards. → Computador / Televisor / cable HDMI → Tablero. → Guías.
Desarrollo (escoja el orden que requiera):	<p>Introducción: (20 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de los actividades que se van a llevar a cabo en el transcurso de la clase. ✓ Uso y estructura del Simple Past. <ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos. (Guías). <p>Metodología: (1h 40min).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se introduce los verbos regulares e irregulares con una canción. → Yellow by Cold Play. ✓ Uso de flashcards trilingües (Español, wayunaiti, inglés) para facilitar la adquisición del lenguaje → Las flashcards también tiene imágenes. ✓ Motivar a los estudiantes con nivel alto en inglés por lo que cuenten experiencias pasadas en inglés, con el fin de alentar a los demás alumnos para que usen la lengua. (Dar tiempo a los estudiantes para que organicen sus ideas). ✓ Mostrar fragmentos de películas en las que se use el Simple Past. ✓ Cada estudiante debe realizar una pequeña exposición acompañada de un dibujo para narrar de manera breve sus experiencias pasadas.

PLANEACIÓN - CLASE DE INGLÉS - GRUPO N°: 2

Nombre de la clase:	Profundización a la lengua extranjera (inglés).
Duración:	2 horas
Tema y contenidos:	Globalización • verbos modales.
Objetivo general:	Impartir una clase de inglés teniendo como tema central los verbos modales y su importancia dentro de la globalización.
Objetivos específicos (1 o 2 importantes para usted):	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre los verbos modales y la globalización para tener un punto de partida. ✓ Establecer actividades adecuadas a los contextos de los estudiantes para equilibrar los conocimientos que habitan el aula.
Materiales:	
Desarrollo (escoja el orden que requiera):	<p>① <u>15 minutos</u> = Actividad rompehielos</p> <p>② <u>Introducción verbos modales = 20 minutos.</u></p> <p>③ <u>Actividad verbos modales = 30 minutos.</u></p> <p>④ <u>Introducción Globalización = 15 minutos</u></p> <p>⑤ <u>Actividad Globalización = 25 minutos</u></p> <p>⑥ <u>Conclusiones y dudas =</u></p> <p>① <u>Actividad rompehielos:</u> Una actividad en donde hagan dos grupos (10 y 10) y se sienten en dos círculos en el piso, les daremos verbos modales en inglés, luego diremos una palabra en español por ejemplo poder/puedes para que cada representante de cada grupo compita y corra a pegar el verbo (en el tablero) que crea que significa la palabra.</p> <p>② <u>Introducción:</u> video-curación con letra "yes I can" Explicación gramatical ¿para qué nos sirven?</p> <p>③ <u>Actividad por pares</u> → speaking → verbos modales en la vida cotidiana (15 desarrollo / 15 socialización). (Juego de rol)</p> <p>④ <u>Globalización</u> → Materialice la globalización en el contenido</p> <p>⑤ <u>Un muñeco que les de órdenes</u> (el muñeco representa la globalización) y los estudiantes deben replicar las órdenes con los verbos modales y argumentar porque no deben seguirlos.</p> <p>⑥ <u>Conclusiones</u> → Cierre del tema concluyendo porque es importante usar los verbos modales y hablar de globalización.</p>

Anexo 5

Comparación entre los datos

Fuente de los datos	Noción predominante de cultura	Noción: uso de la lengua en relación con la cultura	Propósitos de la relación L-C
Documentos institucionales	Realidad social e identidad nacional/global	Analiza	Fortalecer la Competencia Comunicativa Intercultural y debatir la realidad social.
Políticas educativas públicas y referentes metodológicos oficiales (Estándares, MCER)	Folclor e identidad grupal	Interactúa y media	Promover una interculturalidad funcional (valoración de la diferencia e intercambio).
Entrevista a docente	N/A: es polisémica y compleja	Analiza	Descubrir y conocer mejor el mundo (localizar), comparar diferentes culturas y desmontar estereotipos.
Diarios de campo	Realidad social, cultura nacional/global, reproducción	Describe y opina	Mejorar la Competencia Comunicativa mediante temas culturales.
Talleres a estudiantes	Concepto abstracto	N/A	Fomento de la Competencia Lingüística.