Discimus
ISSN 2954-5781
REVISTA DIGITAL DE EDUCACIÓN

Didáctica, política y cultura escolar: Articulaciones para la transformación educativa

Discimus
ISSN 2954-5781

Volumen 4 ▪ Número 2
2025

Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Cristian Camilo Reyes-Galeano, Alejandra González-Tafur, Sara Manuela Mejía-Ramírez, Shari Daniela Ramírez-Salazar

Reconfiguración de la formación docente en lenguas extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo crítico y la sistematización situada

DOI: https://doi.org/10.61447/20250630/05

Fecha de Recepción: **02-03-2025**

Fecha de Aceptación: **29-06-2025**

Publicado: **20-07-2025**

Como Citar: Reyes-Galeano, C. C. ., González-Tafur, A., Mejía-Ramírez, S. M., & Ramírez-Salazar, S. D. (2025). Reconfiguración de la formación docente en lenguas extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo crítico y la sistematización situada. *Discimus. Revista Digital De Educación*, *4*(2), 80-112. https://doi.org/10.61447/20250630/05

Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: CC BY-NC-SA 4.0

Corporación Discimus

Volumen 4 Numero 2
Junio de 2025

Reconfiguración de la formación docente en lenguas extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo crítico y la sistematización situada

Reconfiguration of Foreign Language Teacher Education through Collective Praxis, Critical Bilingualism, and Situated Systematization

Cristian Camilo Reyes-Galeano [1] Alejandra González-Tafur [2] Sara Manuela Mejía-Ramírez[3] Shari Daniela Ramírez-Salazar[4]

Resumen

Este artículo de reflexión propone una reconfiguración crítica y decolonial de la formación docente en lenguas extranjeras, como respuesta a los enfoques tecnocráticos, estandarizados y eurocéntricos que históricamente han estructurado los planes de estudio en este campo. A partir de una problematización de dichos modelos, se plantea la urgencia de transitar hacia horizontes formativos que reconozcan los saberes situados, las trayectorias de vida y las voces históricamente subalternizadas. La experiencia de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI) Heliconias Dreamers sirve como caso ilustrativo de una praxis epistémico-política que apuesta por el bilingüismo crítico, la planificación participativa y la sistematización como método de reflexión y transformación. Desde esta experiencia, se evidencia cómo el profesorado en formación puede ejercer agencia colectiva para resignificar su rol, desafiar las lógicas hegemónicas de enseñanza y construir procesos formativos más justos, éticos y contextualmente pertinentes. El artículo concluye con cuatro principios epistémico-metodológicos para orientar esta transformación e invita a una formación docente que no reproduzca opresiones sino que habilite posibilidades de justicia social, cognitiva y educativa desde y con los territorios.

Palabras Clave

Decolonialidad, enseñanza de lenguas, formación docente, formación bilingüe, investigación participativa

Abstract

This reflective article proposes a critical and decolonial reconfiguration of teacher training in foreign languages, in response to the technocratic, standardized, and Eurocentric approaches that have historically structured curricula in this field. Based on the problematization of these models, it raises the urgent need to

[1] Docente asistente de carrera del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Candidato a Doctor en Educación y Sociedad y Magíster en Didáctica de las Lenguas de La Salle. Investigador del grupo ESAPIDEX-B (Categoría A — Minciencias). Facilitador de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación: Heliconias Dreamers. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7447-153X Correo: ccreyes@uniquindio.edu.co

[2] Estudiante de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Investigadora de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación: Heliconias Dreamers. Interesada en pedagogías críticas, enseñanza de idiomas y formación docente con perspectiva de género y territorialidad. Orcid: https://orcid.org/0009-0009-4136-0591 Correo: alejandra.gonzalezt@uqvirtual.edu.co

[3] Estudiante de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Investigadora de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación: Heliconias Dreamers. Mis experiencias formativas e investigativas se entretejen en la investigación educativa rural, la intervención comunitaria y la formación docente con enfoque crítico, social y decolonial. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-1877-0739 Correo: saram.mejiar@uqvirtual.edu.co

[4] Estudiante de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Investigadora de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación: Heliconias Dreamers. Interesada en la interculturalidad crítica, los territorios, el aprendizaje situado y la formación docente con enfoque crítico. Orcid: https://orcid.org/0009-0007-1772-9489 Correo: sharid.ramirezs@uqvirtual.edu.co

Corporación Discimus

move towards educational horizons that recognize situated knowledge, life trajectories, and historically subalternized voices. The experience of the Heliconias Dreamers, a Mixed Community for Research, Training, and Innovation (CMIFI), serves as an illustrative case of an epistemic-political praxis that is committed to critical bilingualism, participatory planning, and systematization as a method of reflection and transformation. This experience shows how teachers in training can exercise collective agency to redefine their role, challenge hegemonic teaching logics, and build more just, ethical, and contextually relevant educational processes. The article concludes with four epistemic-methodological principles to guide this transformation and calls for teacher training that does not reproduce oppression but rather enables possibilities for social, cognitive, and educational justice from and with the territories.

Keywords

Decoloniality, language teaching, teacher training, bilingual education, participatory research.

Resumo

Este artigo de reflexão propõe uma reconfiguração crítica e decolonial da formação docente em línguas estrangeiras, como resposta aos enfoques tecnocráticos, padronizados e eurocêntricos que historicamente estruturaram os currículos nessa área. A partir de uma problematização desses modelos, defende-se a urgência de transitar para horizontes formativos que reconheçam os saberes situados, as trajetórias de vida e as vozes historicamente subalternizadas. A experiência da Comunidade Mista de Pesquisa, Formação e Inovação (CMIFI) Heliconias Dreamers serve como caso ilustrativo de uma práxis epistêmico-política que aposta no bilinguismo crítico, no planejamento participativo e na sistematização como método de reflexão e transformação. A partir dessa experiência, evidencia-se como o professorado em formação pode exercer agência coletiva para ressignificar seu papel, desafiar as lógicas hegemônicas de ensino e construir processos formativos mais justos, éticos e contextualmente pertinentes. O artigo conclui com quatro princípios epistêmico-metodológicos para orientar essa transformação e convida a uma formação docente que não reproduza opressões, mas que habilite possibilidades de justiça social, cognitiva e educacional desde e com os territórios.

Palavras-chave

Decolonialidade, ensino de línguas, formação docente, educação bilíngue, pesquisa participativa.

CC BY NC SA

Introducción

La formación docente se ha concebido históricamente como una respuesta tecnocrática a las demandas del sistema educativo; además, se ha centrado en la adherencia a estándares internacionales, la uniformidad curricular y la eficiencia institucional. Esta visión dominante está alineada con los ejes teleológicos de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] que establece los pilares de la educación como apuestas integrales de formación para la niñez y la juventud dentro de los sistemas educativos en congruencia con las demandas y lógicas del desarrollo sostenible en la sociedad moderna. En consecuencia, se justifica "la implementación [...] de competencias que se circunscriben en la macropolítica de la formación a lo largo de la vida, permiten evaluar y validar los conocimientos de los trabajadores para promover su inserción y competitividad en los diferentes roles profesionales" (UNESCO, 2022, p. 183).

Esta perspectiva se articula con los planes de formación del profesorado, los cuales se consolidan a partir de un conjunto de enseñanzas conceptuales, procedimentales y actitudinales orientadas al desarrollo de competencias docentes para la inserción laboral de manera efectiva y competitiva. En consonancia con Sisto (2019), bajo esta lógica de formación por competencias, se exige a los futuros docentes implementar de manera sistemática los diversos lineamientos curriculares en sus planes de enseñanza, así como evidenciar logros y resultados de aprendizaje mediante mecanismos de evaluación estandarizada.

Tal exigencia no es aislada, sino que se articula con las orientaciones tecnocráticas y homogéneas, propias del orden neoliberal que han incidido de manera determinante en los modelos de formación de docentes de lenguas extranjeras y/o segundas. Esta incidencia se manifiesta, en primer lugar, en las exigencias contemporáneas de formación ciudadana en competencias plurilingües para el acceso a circuitos de intercambio económico y cultural propios de la globalización (Instituto para el aprendizaje a lo largo de la vida UNESCO, 2022). Al respecto, Miranda y Valencia-Giraldo (2022) argumentan que la formación de docentes de lenguas extranjeras está atravesada por prácticas pedagógicas subordinadas a políticas lingüísticas configuradas desde intereses y exigencias de inserción de los sujetos en los mercados globales. Estas políticas privilegian el desarrollo de competencias comunicativas, medibles y comparables a través de indicadores de desempeño internacionalmente cualificados. Bajo esta perspectiva, la formación del profesorado se

Corporación Discimus

reduce a la ejecución tecnicista de lineamientos educativos que desfiguran el carácter ético, político y transformador del acto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otra parte, conviene examinar la instrumentalización del profesorado de lenguas extranjeras en los espacios educativos donde llevan a cabo el acto educativo. Un primer aspecto por considerar es la prescripción de los procesos de enseñanza a una formación, definida en la política pública de formación bilingüe[5] de cada país y sustentada en marcos europeos de referencia que operan desde lógicas hegemónicas y homogeneizantes (Bonilla-Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016; Peláez y Usma, 2017). El segundo aspecto es la invisibilización de las realidades que enfrentan los docentes en diferentes escenarios educativos, quienes a menudo, deben enseñar lenguas extranjeras sin contar con la formación disciplinar ni lingüística, ni con los recursos pedagógicos y didácticos necesarios para dichos procesos (Cruz-Arcila, 2022). A pesar de ello, este grupo de docentes están sujetos a la exigencia técnica y administrativa de alcanzar los estándares educativos y económicos declarados en las agendas curriculares institucionales, lo cual tensiona la praxis educativa y la autonomía pedagógica.

En correspondencia con lo expuesto, es preciso afirmar que la formación del profesorado no puede estar desanclada de sus realidades contextuales de práctica. Esto exige interpelar y revisar el para qué y desde dónde formar al futuro profesorado con destrezas lingüísticas, pedagógicas e investigativas, para llevar a cabo la labor docente en los diferentes espacios educativos (Meighan, 2023). En concreto, este artículo de reflexión problematiza la formación docente de lenguas extranjeras, que, para el contexto colombiano, podría afirmarse que se ha perfilado a matrices coloniales eurocéntricas del saber. Lo anterior quiere decir que, los horizontes de formación de diferentes programas académicos para el profesorado se han instituido desde el inglés como lengua de globalización y de capital que sustenta a su vez, una homogeneización cultural (Fernández-Peychaux y Álvarez-Ruiz, 2024). De modo particular, la formación curricular que sigue el estudiantado en los programas profesionales o de formación profesoral en lenguas extranjeras se consolida como respuesta a las exigencias de políticas lingüísticas vigentes en el territorio nacional[6], las cuales están

[5] Las políticas de formación bilingües, como orientaciones y lineamientos emitidos por instancias ministeriales o gubernamentales, regulan los procesos a través de los cuales se enseña y se aprende una o más lenguas dentro de un sistema educativo. Por lo tanto, estas políticas establecen los enfoques, métodos, objetivos, contenidos, recursos y parámetros de evaluación de las competencias lingüístico-comunicativas esperadas en los distintos niveles educativos formales (Ministerio de Educación Nacional, 2006, 2014).

[6] En Colombia, más de cincuenta programas de licenciaturas o programas profesionales en lenguas extranjeras tienen mayoritariamente énfasis en inglés y reducidamente en otras lenguas extranjeras como francés,

establecidas en inglés y recientemente en francés como lenguas extranjeras, lo cual se convierte en demanda de capital humano para responder a estas dinámicas.

Con base en lo anterior, la mayoría de los planes de formación articulan los contenidos curriculares con resultados de aprendizaje que dan cuenta de competencias lingüísticas, didácticas e investigativas desde el inglés como lengua extranjera a la luz de las exigencias políticas del norte global (Araujo, 2012). Estas dinámicas, de acuerdo con Piedrahíta-Rodríguez (2020) desencadenan en prácticas pedagógicas que invisibilizan y marginan otros cuerpos, lenguas, culturas y saberes (locales y/o globales) presentes dentro de los mismos contextos de la formación y de acción del futuro profesorado en lenguas extranjeras. Un caso representativo es el contexto educativo rural, históricamente marginado, escasamente teorizado, epistémicamente negado y curricularmente exigido. A modo de caso, el cuerpo profesoral presente en estos espacios y territorios ha sido invisibilizado desde su agencia de transformación (Ospina y Gil, 2020). A su vez, los posicionamientos y saberes emergentes de estos contextos tensionan los saberes legítimos y validados por la ciencia moderna desde la cual, se imparte la formación al futuro profesorado de lenguas extranjeras o de otros campos disciplinarios en las instituciones de educación superior.

Frente a estas contradicciones, como formador y como estudiantes de una licenciatura de lenguas extranjeras, nos reconocemos no solo como sujetos inmersos en las estructuras hegemónicas de la formación docente, sino también como actores que las interpelan desde una praxis colectiva, crítica y situada (Pennycook y Makoni, 2020; Valdez, 2020). De modo particular, nuestras experiencias en escenarios educativos rurales en el departamento del Quindío nos han llevado a problematizar las formas tradicionales de entender y ejercer la enseñanza de lenguas extranjeras. En medio de las escuelas rurales de este departamento, hemos comprendido la necesidad de revindicar la ruralidad como escenario legítimo de producción de conocimientos y aprendizajes desde lo colectivo, lo situado, las resistencias y los compromisos éticos y políticos del cuerpo profesoral actual que lo agencia, y de aquel que se forma no solo en el campus universitario sino también en el territorio (Reyes-Galeano et al., 2024). Esta experiencia entretejida entre todos nos impulsa a cuestionar los modelos hegemónicos de la formación docente, y a repensarla desde otros espacios, territorios y realidades, en los cuales es posible una praxis situada, un bilingüismo

portugués, alemán o italiano, y mínimamente en español o lengua castellana (Correa y Flórez, 2022). Además, el énfasis se da en lo extranjero y hay poco diálogo con otras lenguas y culturas de los territorios, lo cual podría inferir un refuerzo a la matriz epistémica monocultural (Stocco, 2022).

Corporación Discimus

crítico e intercultural que se sistematiza en colectivos a través de ejercicios de reflexión como apuesta ética y política de pedagogía transformadora.

Desde esta perspectiva, conviene subrayar que, la formación profesoral en lenguas extranjeras exige una reconfiguración crítica y decolonial que desborde los marcos coloniales del saber, reconozca las trayectorias de vida y saberes situados de las comunidades, y se construya desde procesos colaborativos y de sistematización reflexiva como praxis epistémico-política. En este horizonte, las Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación [CMIFI] se constituyen en una alternativa pedagógica y metodológica que potencia un bilingüismo crítico y situado, al tiempo que promueve *formas otras* de habitar la enseñanza desde la colectividad, el territorio y la transformación social.

En conformidad con lo expuesto, este artículo de reflexión expone en primer lugar, una problematización de la formación docente desde una perspectiva crítica y decolonial; posteriormente, explora el papel de las CMIFI como espacio de praxis epistémico-política. Seguidamente, desarrolla el enfoque de bilingüismo crítico como posibilidades *otras* en escuelas rurales; y más adelante discute la sistematización como camino metodológico de reflexión transformadora. Finalmente, se presentan resonancias con otros espacios geográficos, junto con aportes y proyecciones desde las cuales se invita a reconfigurar la formación del profesorado de lenguas extranjeras desde horizontes críticos, éticamente comprometidos con la transformación de los escenarios donde despliega la acción pedagógica y didáctica.

DESARROLLO

Horizontes teórico—políticos

Formación docente desde una perspectiva crítica y decolonial

En los últimos años, la formación de docentes en lenguas extranjeras se ha configurado desde enfoques técnicos, prescriptivos y estandarizados que sustentan una visión instrumental del lenguaje (Huang, 2019). Bajo esta perspectiva, se orienta una formación que perfila al futuro profesorado al desarrollo de competencias comunicativas, pedagógicas, didácticas e investigativas en las lenguas de énfasis. Sin embargo, de acuerdo con Ortega (2022), es el inglés la lengua extranjera que se impone para la enseñanza en los sistemas educativos de países latinoamericanos, como respuesta a las exigencias de una racionalidad neoliberal que lo posiciona

por encima de otras lenguas extranjeras y originarias, al presentarlo como una herramienta estratégica de competitividad, movilidad económica e inserción en múltiples dinámicas de la globalidad. Esto explicaría por qué, los planes de estudio del profesorado, en diferentes centros de educación superior, ofertan un alto número de créditos académicos en componentes lingüísticos, didácticos y de profundización de las lenguas extranjeras de énfasis, con un enfoque predominante en lo prescriptivo de los procesos de enseñanza de las lenguas (Garín y Ramsés, 2021); no obstante, desvinculados de las realidades contextuales de orden social, político y cultural que atraviesan los escenarios de prácticas profesionales del futuro docente.

En términos específicos, Goig-Martínez (2016) y Arias-Ortega et al. (2022) plantean que los contenidos curriculares de este tipo de planes de formación suelen justificarse y alinearse con perfiles de egreso orientados a un profesorado que reproduce contenidos con eficiencia técnica y ajusta sus prácticas pedagógicas a lineamientos y estándares justificados por los discursos de calidad educativa. Como resultado, el perfil docente formado bajo estos paradigmas tiende a estar imbuido por visiones monoculturales que excluyen otras trayectorias de vida diferentes a las dinámicas urbanas; paralelamente, desconoce —o quizás invalida— las realidades de otros escenarios, como los rurales, junto con las dinámicas de vida y subjetividades allí situadas (Klar et al., 2020).

Por ello, diferentes centros de formación superior para profesionales o licenciados en lenguas extranjeras, en países como Colombia, han estructurado planes de estudio alineados con enfoques comunicativos de enseñanza que privilegian las competencias comunicativas desde la perspectiva de *hablantes nativos* (Wei y García, 2022). Adicionalmente, promueven la enseñanza de didácticas de lenguas basadas en enfoques y métodos, validados por estamentos internacionales, que restringen el uso de la lengua materna de los estudiantes como vehículo legítimo en el proceso del aprendizaje (Sah y Li, 2024). Por otra parte, favorecen el uso de materiales provenientes de editoriales internacionales que, en muchos casos, no reconocen la diversidad étnica y cultural de los territorios colombianos, así como los estilos de aprendizaje, las limitaciones contextuales y las brechas de desigualdad social y económica que enfrentan los estudiantes en sus aulas de clase (Labadi, 2010; Liddicoat, 2022).

Desde esta visión, se minimiza el carácter ideológico, histórico y situado del lenguaje y, en cambio, como plantea Pennycook (2021), se imponen imaginarios eurocéntricos de competencia lingüística

Corporación Discimus

y comunicativa, que marginan las lenguas y formas de conocimiento locales. Ahora bien, a estas dinámicas, que tienen su génesis en las aulas en las cuales se forma el profesorado, se suma el desdibujamiento del *rol político del educador* (Freire, 2010), que desconoce —o se ve impedido de reconocer— las vicisitudes de su contexto local, regional e incluso nacional para transformarlas; y por el contrario, se le impone un plan de formación que lo reviste de capacidades para operar como un técnico encargado de implementar lineamientos ajenos y desvinculados a las realidades donde ejerce su labor docente.

Por lo expuesto hasta ahora, es imprescindible preguntarse ¿En este modelo de formación técnico y estandarizado que recibe el profesorado de lenguas extranjeras y/o segundas qué cuerpos, territorios, saberes y formas de vida son subalternizadas o silenciadas? ¿Qué posibilidades de reconfigurar el sentido y la praxis docente se abren si se desplaza esta visión unidireccional hacia horizontes formativos *otros*, críticos, plurales y contextualizados? Estos planteamientos epistémicos permiten reflexionar en los ejercicios de *colonialidad del saber* que subyacen los planes de formación docente.

De acuerdo con Quijano (2014) la *colonialidad del saber*, como manifestación de la modernidad, jerarquiza los saberes en escalas de supuesta validez. En palabras de Mignolo y Walsh (2018) “la modernidad/colonialidad ha funcionado y sigue funcionando para negar, desautorizar, distorsionar y rechazar conocimientos, subjetividades, percepciones del mundo y visiones de la vida” (p. 4). Estas dinámicas son notorias en los contextos universitarios toda vez que son considerados centros legítimos de producción y validación del conocimiento. Por lo cual, en estos espacios los diálogos con otras voces, saberes o visiones de mundo son regularmente limitados y/o restringidos.

En el caso de los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras, esta lógica se expresa con la supremacía incuestionada del inglés como lengua hegemónica, la cual se impone incluso en los modelos de enseñanza y en los perfiles de formación de los futuros profesionales (Knobloch, 2020). En particular, Pennycook y Makoni (2020) sustentan que se enfatiza en estudiar pedagogías, didácticas y modelos de enseñanza concebidos desde epistemologías y realidades contextuales del Norte Global. De modo tal que pensadores locales *otros* del Sur Global, suelen ser invisibilizados en los procesos formativos; puesto que sus aportes y reflexiones no son incluidos en las discusiones académicas o en las referencias de los sílabos de los planes de estudios de gran parte de estos programas de formación. De modo que, a este ejercicio sistemático de exclusión se

CC BY NC SA

suman también lenguajes, saberes, tradiciones y pedagogías locales que quedan marginados del proceso formativo.

En términos concretos, la formación docente orientada bajo esta perspectiva no solo reproduce un currículo eurocentrado, sino que también ignora las realidades sociolingüísticas de los territorios en los que se desempeñarán los futuros docentes (Gutiérrez, 2022). De modo particular, este artículo enfatiza en los contextos educativos rurales, en los cuales estas tensiones se agudizan, puesto que llegan docentes con escasa experiencia e interacción con las dinámicas de vida, los múltiples repertorios lingüísticos y las formas propias de producción de conocimiento que las comunidades rurales han desarrollado. Esta desconexión responde, en gran medida, a una formación profesoral que no contempla un acercamiento contextual ni pedagógico situado. Por todo lo anterior, conviene resaltar que la formación del profesorado en lenguas extranjeras debe reconocer y problematizar críticamente cómo opera la colonialidad en el discurso pedagógico. Por lo cual, como lo plantea Walsh (2017) es imperativo irrumpir con esta lógica colonial mediante el reconocimiento de saberes *otros* y la construcción colectiva de marcos formativos situados y críticos.

De modo enfático, la formación docente en lenguas extranjeras —e incluso de otros campos disciplinares— no puede ceñirse únicamente a dar cuenta de resultados de aprendizaje acuñados a competencias estandarizadas de las lenguas, medibles y negociadas por franquicias internacionales, desconectadas de los contextos sociolingüísticos y socioculturales locales (Gómez-Sará, 2017). De modo particular, más allá del dominio de estándares y descriptores como los del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCER] (Consejo de Europa, 2020) o los lineamientos propuestos por entidades como la Unesco (Instituto para el aprendizaje a lo largo de la vida UNESCO, 2022), se hace necesario una formación profesoral que cuestione en clave crítica los fundamentos ontológicos, epistemológicos y teóricos de dichos marcos (Reyes-Galeano, 2024). En particular, porque estos dispositivos tienden a homogeneizar las trayectorias educativas del estudiantado, a evaluar y clasificar la calidad pedagógica y formativa, no por la capacidad transformadora en los escenarios educativos, sino por los altos rankings y estándares alcanzados en pruebas internacionalmente estandarizadas (Goig-Martínez, 2016).

En relación con lo ya expuesto, las lenguas extranjeras y/o segundas deben transcender de una visión instrumental a ser reconocidas desde su perspectiva histórica, cultural y política. De ahí que Menken y García (2010) justifican una formación que promueva espacios para la reflexividad y la

Corporación Discimus

conciencia crítica en los cuales, los futuros profesores asuman su rol como sujetos políticos y no únicamente como ejecutores de políticas educativas globalizantes carentes de sus voces y sus sentires. En línea con Morán-Beltrán et al. (2021) y Zembylas (2022) esta apuesta formativa desmonta al profesorado de un rol funcional de aplicador de políticas y le exhorta a la transformación, a problematizar su propia praxis y en particular, a reconocer su agencia como acto de liberación ante las lógicas y dinámicas de poder que le oprimen. Por lo cual, siguiendo a Herrera-Pineda (2022), en los procesos de formación de docentes de lenguas extranjeras es importante no solo abordar los núcleos de formación lingüística, pedagógica, práctica o didáctica; también se hace necesario proveer espacios al estudiantado para la propia reflexividad y la comprensión de las implicaciones políticas, culturales, éticas y bioéticas del lenguaje en las cuales se ve inmerso y por las cuales se siente conflictuado como aprendiz y futuro profesor de lenguas extranjeras.

En términos específicos, esta reconfiguración exige una consciencia crítica que interpele los discursos, los contextos, las estructuras de privilegio y de poder desde los cuales los futuros docentes se deben deconstruir para entrar en diálogo con sus futuras comunidades de práctica y aprendizaje, puesto que allí también hay opresiones situadas (Kazakbaeva, 2021). De esta manera, se inicia una apuesta de formación crítica y decolonial que trasciende el solo discurso de diversidad y se compromete con una transformación que desmonta otros discursos desde los cuales se legítima la opresión de otros grupos humanos. Esto implica, desde el campo de las lenguas extranjeras —como docentes y estudiantes de dichos programas— desestabilizar los marcos lógicos eurocentrados a partir de los cuales se ha dado legitimidad a prácticas homogéneas de enseñanza, medición y evaluación a través de enfoques pedagógicos y materiales didácticos concebidos desde y para contextos del Norte Global (Pennycook y Makoni, 2020).

Por lo tanto, como sujetos políticos, es imperioso reconocer la pluralidad de lenguas, culturas, saberes y subjetividades que habitan los múltiples espacios en los cuales desplegamos nuestro ejercicio docente. Particularmente, en aquellas geografías que difieren de las *semánticas de lo urbano* (Echavarría-Grajales, 2020), donde los saberes situados y las comunidades configuran también *formas otras* de saber y aproximarse a la realidad de mundo (Mignolo, 2012).

Es preciso añadir que, esta reflexión pretende consolidar la urgencia de reconfigurar la formación del profesorado de lenguas extranjeras desde perspectivas y apuestas otras como por ejemplo la decolonialidad, la interculturalidad crítica y los saberes emergentes. Particularmente, se interpela

CC BY NC SA

por abrir los currículos de la formación docente a una dialogicidad de los saberes y prácticas entre lo global y lo local (Tochon, 2019; Zhang, 2022). De modo tal que se consolide un ecosistema epistemológico (Zimmermann y Häfliger, 2019), en las cuales no se transfieren saberes, sino que se construyen sentidos desde las propias experiencias de aproximación, vivencia y reconocimiento de las realidades y subjetividades que se encarnan en otros cuerpos y otros espacios (Barragán-Cordero y Torres-Carrillo, 2017). Aquí pues, la interculturalidad crítica, bajo la mirada de Walsh (2012), es un insumo clave puesto que no se limita a un reconocimiento superficial sino que, desde la dimensión crítica, favorece que el profesorado desarticule mecanismos que reproducen desigualdad, exclusión o silenciamiento. Adicionalmente, de acuerdo con Quichimbo-Saquichagua y Méndez-Carchi (2020) es un compromiso ético de formación en el cual no solo se aprende a enseñar una lengua extranjera sino que también se asume un compromiso de cuidado, de colectividad y de reconocer la agencia de otros grupos humanos desde su autodeterminación.

A partir de lo ya expuesto, conviene subrayar que la formación docente en lenguas extranjeras y/o segundas debe reconocer *formas otras* de pensar y vivenciar la enseñanza de las lenguas desde el reconocimiento de lo local y diálogo crítico con las exigencias de la sociedad global. Para ello, es necesario el afinamiento de los sentidos en el trabajo colectivo desde y para las mismas comunidades en las cuales el profesorado ejerce su rol pedagógico y político. En estos espacios, todos tienen legitimidad y son convocados a develar y posicionar los saberes alternativos y situados —que emerge de la praxis que se enraíza en los territorios— como posibilidades *otras* de conocimiento.

Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación: una praxis epistémico-política

Reconfigurar la formación docente lenguas extranjeras en clave crítica y decolonial constituye una apuesta que implica el reconocimiento de otras subjetividades, así como sus voces, luchas y resistencias. En otras palabras, es un acercamiento a otros y otras que, también como docentes, se enuncian, se reconocen y actúan desde los márgenes de una modernidad que históricamente les ha oprimido y excluido (Walsh, 2018). En este marco, posicionar una *forma otra* de formación del profesorado de lenguas extranjeras implica disputar los sentidos hegemónicos que han silenciado e invisibilizado las voces, experiencias y agencias de docentes en diferentes contextos geográficos que apuestan por una transformación de sus prácticas educativas y de las realidades sociales que les atañen.

Corporación Discimus

Por lo tanto, al reflexionar sobre esta apuesta e intentar argumentarla, conviene resaltar que "toda producción de conocimiento en educación y pedagogía alcanza mayores niveles de legitimidad, confiabilidad, consistencia y validez cuando se desarrolla en Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación [CMIFI]" (Echavarría-Grajales y González-Meléndez, 2023, p. 251). Por lo tanto, hablar de acción política y de resistencia a los paradigmas coloniales y normativos que han legitimado la formación del profesorado, implica reconocer al estudiantado como sujeto activo en la producción y validación del conocimiento. Por lo cual, si bien se reconocen los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos del actuar docente en la enseñanza de las lenguas extranjeras, tanto desde paradigmas tradicionales como desde enfoques más vanguardistas, es ineludible abrir la posibilidad a otros espacios de aprendizaje sustentados en el prácticas colaborativas, activistas y transformadoras, que desafíen las lógicas hegemónicas del saber y promuevan nuevas posibilidades en el campo formativo y educativo.

En este sentido, las CMIFI son escenarios de encuentro, de praxis colaborativa y de contraste entre lo teórico y lo práctico. Son espacios en los cuales el profesorado y el estudiantado —particularmente en el campo de la educación— afinan la sensibilidad crítica de los sentidos como coinvestigadores y protagonistas en la *co-construcción* de saberes (Elder y Odoyo, 2018). Como punto de partida, a través de la *observación* crítica y colectiva de lo que acontece en los escenarios educativos. Progresivamente, en la *escucha* atenta a las voces de todos que se amplifican y tejen como historias de resiliencia y resistencia (Quintero, 2019). Seguidamente, en las *sensaciones* climáticas y ambientales que caracterizan singularmente cada contexto. Además, por los sabores que se *degustan* en cada bebida o alimento que ofrece el territorio y dan cuenta de saberes que pasan de generación en generación, negándose a desaparecer (Beltrán-Espitia y Montoya-Giraldo, 2019). Más aún, por los *olores* a tierra húmeda y brisa fresca que se inhalan durante los desplazamientos hacia estos lugares, y que nos hacen conscientes de la propia existencia y agencia en los territorios que habitamos.

> En palabras de Echavarría-Grajales y González-Meléndez (2023):
> *Las CMIFI se constituyen en espacios donde se explicitan las condiciones de producción discursiva, relacionadas con los saberes, las experiencias y las realizaciones asociadas con la enseñanza, el aprendizaje, la formación y, en general, con la función social de la escuela en el territorio [...]. (p. 253)*

CC BY NC SA

De acuerdo con estos autores, estos espacios propician la reflexividad de las propias prácticas pedagógicas, además, contrastan y deconstruyen lo aprendido a partir de las propias exigencias de los contextos, las demandas de los agentes políticos y los intereses de las comunidades (Suárez-Díaz et al., 2015). Paralelamente, Haraway (2019) plantea la importancia de espacios de praxis epistémico-política, en los cuales se interpelen, planifiquen y validen saberes emergentes desde lo colectivo, en el seno de los escenarios educativos y en el diálogo con los sentires e intereses de las comunidades involucradas. Lo anterior justifica a las CMIFI como una apuesta colectiva y política por la justicia social y cognitiva que reconoce y valida la agencia de otros sujetos en la construcción de una sociedad democrática, sustentada en la polifonía y el trabajo participativo.

A partir de lo anterior, la formación de docentes en lenguas extranjeras en estos espacios se configura como una alternativa que desafía la imposición de marcos formativos, sustentados en las lógicas de una sociedad moderna, capitalista y neoliberal (Saavedra y Pérez, 2018). Por ello, tal como se señaló en el apartado anterior, dichos marcos tienden a formar un profesorado que responde a los lineamientos globales que invalidan otras formas de conocimiento, de ser, de estar y de actuar en el mundo (Walsh, 2017). En contraste, dentro de las CMIFI, el futuro profesorado tiene la posibilidad de reconstruir los supuestos pedagógicos y curriculares para la enseñanza de las lenguas extranjeras que han orientado su formación. Esto le permite según Echavarría-Grajales et al. (2020), asumir posicionamientos críticos y emprender agencias políticas que cuestionen y desborden las imposiciones normativas de planificaciones educativas frecuentemente desfasadas de las realidades de sus contextos de práctica.

A modo de ejemplo, como autores hemos vivido de primera mano el proceso de formación y consolidación de nuestras apuestas pedagógicas y políticas en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras en los escenarios educativos del departamento del Quindío, dentro de una CMIFI. Esta experiencia surgió como respuesta crítica a la imposición de un currículo estandarizado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que se justifica desde una lógica urbana, que a su vez, desconoce las realidades, tensiones y vicisitudes de los escenarios educativos rurales (García-Botero y Reyes-Galeano, 2022). Frente a esta situación, nos desplazamos a escuelas rurales del municipio de Filandia, Quindío, con el fin de interpelar, comprender y repensar otras posibilidades de asumir la formación de lenguas extranjeras en estos escenarios educativos. De modo que, luego de varios desplazamientos, encuentros, reflexiones compartidas, diálogos peripatéticos y disposición

Corporación Discimus

de nuestras voluntades nos consolidamos como Heliconias Dreamers[7], una CMIFI que tiene como horizonte: *sembrar, florecer y transformar* desde el contexto educativo rural. No obstante, esta apuesta no se limita únicamente al ámbito de las lenguas extranjeras, sino que engrana una visión holística del ser maestro desde espacios históricamente marginados y desde los cuales, se busca posicionar *formas otras* de visibilizar la escuela y sus acciones en los territorios.

En contraposición a los modelos de formación estandarizados y descontextualizados, planteamos una formación docente sustentada en un proceso de construcción colectiva de saberes enraizados en los territorios, robustecida por el conocimiento situado y la interdependencia entre quienes aprenden y enseñan (Torres-Carrillo, 2021). Por lo cual, este posicionamiento colectivo rompe con la lógica vertical del experto que transmite y valida saberes de manera unidireccional, y abrimos paso a una producción horizontal de saberes, donde las subjetividades, cosmovisiones y experiencias del profesorado, del estudiantado y de las comunidades educativas entretejen procesos significativos de interaprendizaje (Mahon et al., 2020).

Por último, conviene resaltar que las CMIFI son espacio de praxis epistémico-política dado que se concibe no como una técnica instrumental o extractivista de saberes y experiencias, sino como una ética relacional y política que vincula desde el diálogo intergeneracional, los lazos de afectividad que se entretejen y el sentido de colaboración que moviliza el aprendizaje y el acto de investigar como una *forma otra* de formación en sí misma (Moreno-Uribe y Dietz, 2019). Por consiguiente, reconocer estas apuestas éticas, pedagógicas y políticas implica trascender de la formación docente en lenguas extranjeras únicamente desde el dominio lingüístico o didáctico, y apelar por procesos formativos que se comprometen con la transformación social, el diálogo de saberes y la apertura a *formas otras* de pensar, vivir y re-existir en el mundo (Walsh, 2018).

Bilingüismo crítico en escuelas rurales: posibilidades otras

El interés de reconfigurar una formación docente desde una perspectiva crítica y decolonial, y a su vez, proponer las CMIFI como una posibilidad de praxis situada para espacios de producción de saberes situados amerita una profundización reflexiva sobre las potencialidades emergentes del distanciamiento de los paradigmas tradicionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo

[7] La CMIFI Heliconias Dreamers es el colectivo con el cual se llevó a cabo el trabajo metodológico participativo de la tesis doctoral *Formas otras* de enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto educativo rural realizada por el autor Cristian Camilo Reyes-Galeano en el marco de la formación doctoral en Educación y Sociedad en la Universidad de La Salle. Para conocer más sobre esta CMIFI puede acceder al siguiente enlace: https://acortar.link/IKrfBf

con Kumaravadivelu (2016), este giro abre posibilidades y caminos alternativos de horizontes formativos críticos, contextualizados y sensibles a las realidades socioculturales diversas. De manera particular, en este apartado profundizaremos en el trabajo realizado como CMIFI—Heliconias Dreamers con el fin de pensar en una *forma otra* de enseñanza de lenguas extranjeras en escenarios educativos rurales del departamento del Quindío.

En primera instancia, partimos del planteamiento que esbozamos previamente en relación con los cuerpos, territorios, saberes y formas de vida son subalternizadas o silenciadas al seguir subordinados a los intereses tecnicistas y estandarizados de la sociedad moderna-occidental (Reagan y Osborn, 2021a). Por lo cual, como colectivo —conformado por maestras rurales y estudiantes en formación de una licenciatura en lenguas extranjeras— reconocemos desde nuestros lugares de enunciación el privilegio de haber accedido a la educación superior, formarnos como docentes y actualmente, desempeñarnos como maestras del sector público acompañando los procesos formativos de niños y niñas, que en nuestro caso se sitúan en el contexto rural del municipio de Filandia, Quindío.

Por ello, desde estos escenarios educativos, reconocemos nuestra agencia como mujeres, maestras rurales y lideresas comunitarias frente a las exigencias ministeriales de educar en escuelas multigrado. Aquí, asumimos la responsabilidad de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje con estudiantes de diferentes edades, grados y necesidades como lo exige la modalidad multigrado y bajo los principios del modelo educativo Escuela Nueva (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Si bien este modelo reconoce las dinámicas socioculturales rurales, no cuenta con materiales e insumos pedagógicos y/o didácticos pertinentes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en función de las necesidades y expectativas de nuestras comunidades. Esta situación nos lleva a reflexionar no solo en los desafíos pedagógicos, sino también en el estatus social y económico dado al inglés dentro de nuestro contexto educativo. En primer lugar, debido a la afluencia de turistas anglófonos que visitan nuestra región; y en segundo lugar, por los remarcados imaginarios sociales que asocian el aprendizaje del inglés con el progreso económico, la movilidad y el prestigio social (Miranda y Valencia-Giraldo, 2022).

Estas reflexiones compartidas en la CMIFI—Heliconias Dreamers constituyeron el detonante que nos desprendió de una planificación en lengua extranjera desvinculada de las realidades territoriales y epistémicas que habitamos. En este espacio de diálogo como colectivo empezamos a reconocer

Corporación Discimus

nuestra agencia como maestras rurales para reconfigurar los sentidos y significados de nuestra praxis docente, con el propósito de resignificar la enseñanza del inglés desde el territorio con las voces y acciones de todos los actores implicados. De acuerdo con Pennycook y Makoni (2020), estar en colectivo nos hizo "tomar más conciencia de las necesidades políticas y epistemológicas de comprometerse más profundamente con la diversidad y la desigualdad global" (p. 19). Por otra parte, asumimos una postura consciente y crítica frente a la imposición de un modelo de enseñanza del inglés que se sustenta en discursos de progreso e inserción a las dinámicas del mundo moderno, pero que simultáneamente invisibiliza y deslegitima las luchas de varios grupos humanos, como los situados en contextos rurales, para acceder a esta formación bilingüe significativa y situada, alternativa a aquella que se divulga a través de políticas lingüísticas ajenas a las dinámicas locales (Reyes-Galeano et al., 2024).

Por ello, desde la CMIFI—Heliconias Dreamers, y desde los diferentes campos disciplinares en los cuales nos hemos formado, apostamos colectivamente por *formas otras* de vivenciar y resignificar la enseñanza del inglés. Ahora bien, esta apuesta no se inscribe en una lógica de respuesta a estándares homogeneizantes, sino que se enmarca como práctica colegiada y situada de posibilidades, abierta al diálogo, al encuentro de subjetividades y saberes que emergen y habitan en los territorios. Por lo tanto, en este proceso, nos interpelamos desde nuestro devenir como maestras y maestros, repensamos el sentido de estar y actuar pedagógicamente en las escuelas rurales de nuestro departamento. Por ello, más allá de reconocer un currículo sugerido y sus lineamientos prescriptivos orientados a la clasificación estandarizada para los diferentes grados de la formación primaria; abogamos y agenciamos una planificación curricular que integre los sentires, las expectativas y las necesidades de las voces de los estudiantes y de las comunidades educativas. Esto con el fin de entretejer un bilingüismo alternativo, sustentado en una formación de saberes comunicativos e interculturales del inglés como lengua extranjera, interpelando críticamente la historicidad de nuestros territorios, nuestros cuerpos y nuestras historias de vida, tal como se constata en la siguiente reflexión de una bitácora reflexiva de una de nosotras:

> *Heliconias Dreamers sigue fortaleciendo esos lazos de confianza y aprendizaje que nos conectan con nuestro entorno y nuestro sentir. La enseñanza de una lengua extranjera no debería ser un proceso homogéneo. Más bien, es una oportunidad de tejer lazos de*

diversidad entre cada uno de los contextos en que se emplea la educación. (Bitácora de reflexión escrita. Estudiante CMIFI 28/02/2025)

En este sentido, el bilingüismo crítico que planificamos para nuestras escuelas emerge de la planificación sentida, colegiada y participativa de todos los integrantes de la CMIFI—Heliconias Dreamers. En esta comunidad vivenciamos un proceso formativo continuo, cíclico y colectivo, en el cual nos sentimos acompañados y comprometidos con una transformación educativa que no tiene fin. Este proceso inicia con la escucha de nuestros intereses y necesidades; posteriormente las entrecruzamos con las voces y sentires de la comunidad. Con este insumo, planificamos y entrelazamos nuestras apuestas pedagógicas emergentes, las aplicamos y evaluamos a partir de los alcances, logros y limitaciones de nuestro actuar colectivo en y con la comunidad no solo de la CMIFI, sino también de la comunidad educativa. Esta última, aportas sus historias, saberes y resistencias como insumos relevantes para una planificación que se transversaliza en la escuela, y que vuelve a la comunidad como ejercicio ético de cuidado, retribución y validación colectiva.

Desde esta perspectiva, nuestras agencias como CMIFI—Heliconias Dreamers, emergentes *desde* y *con* lo rural, configuran el punto Sur epistémico de nuestras acciones de resistencia. En este Sur, la formación bilingüe se reconfigura —de manera crítica y decolonial— desde los márgenes de escenarios rurales, históricamente silenciados y subalternizados, y en sintonía con las voces y saberes las comunidades. Esta apuesta, de acuerdo con Pennycook y Makoni (2020) “proviene de ideas renovadas, de formas alternativas de pensar, de saberes diferentes y de distintos tipos de conocimiento” (p. 132). Adicionalmente, nuestras luchas se articulan con el fin de desmantelar y desobedecer la hegemonía en los procesos de enseñanza de lenguas que se imponen para los contextos educativos rurales, al tiempo que proponemos una reconstitución epistémica de dicha enseñanza y cuestionamos las lógicas mercantilistas y hegemónicas que la sostienen (Arias-Ortega et al., 2022; Ortega, 2022). Estas reflexiones se entrecruzan en el siguiente fragmento de diálogo peripatético con una maestra de la CMIFI-Heliconias Dreamers:

Ahora, siendo parte de Heliconias Dreamers hay una mayor conciencia de querer asumir el compromiso de enseñar inglés de una manera más juiciosa y crítica, sin dar espacio a la improvisación. Saber que necesidades tiene cada grado, cada niño, cada familia. Además ver cómo mi planificación dialoga con el contexto y el territorio que está alrededor de la

Corporación Discimus

escuela, esto es significante para mí y ratifica mi labor como maestra. (Diálogos peripatéticos. Maestra CMIFI 29/08/2024)

De acuerdo con lo anterior, apostamos por la co-construcción, consolidación y posicionamiento de *formas otras* de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que cuestionen los discursos de poder que le subyacen (Pennycook, 2021). Lo anterior se entreteje con la siguiente reflexión:

Entonces comprendí que una CMIFI enfocada en la reflexión y la resignificación para la enseñanza de las lenguas es importante porque nos permite la deconstrucción y reconstrucción de significados interpretados desde las dinámicas de poder existentes en el entorno. (Bitácora de reflexión escrita. Estudiante CMIFI. 15/05/2025)

Por lo tanto, esta apuesta se fundamenta, además, en la integración plurilingüe y pluricultural para el reconocimiento mutuo, el dialogo y la mediación intercultural y la agencia transformadora del cuerpo docente frente a las realidades que los oprimen.

Sistematización como camino metodológico de reflexión transformadora

La formación docente en lenguas extranjeras debe proveer espacios al estudiantado para la reflexividad de sus propias experiencias de aprendizaje como estudiante y de praxis en calidad de profesorado. En otras palabras, se hace necesario recuperar las experiencias como ejercicio de reconstrucción de las propias vivencias subjetivas y recrearlas desde la propia crítica ética, política y pedagógica con el fin de desestabilizar los supuestos de las lógicas formativas tradicionales. Al respecto, Jara (2018) fundamenta la sistematización de experiencias como camino metodológico político-formativo que promueve la reflexividad crítica y la refinación de los sentidos y de los aprendizajes a partir de otras perspectivas, tensiones e intenciones no planificadas.

En palabras del autor, la sistematización de experiencias es “un proceso de reflexión individual y colectivo en torno a una práctica realizada o vivida, que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella [y] provoca una mirada crítica sobre la experiencia” (Jara, 2018, p. 57). Bajo estos planteamientos, la sistematización promueve el diálogo entre el saber práctico, el saber académico y los saberes comunitarios. De modo que, para el profesorado de lenguas extranjeras, es un elemento integral en su proceso de formación y de práctica pedagógica, para pasar de ser solo un receptor de contenidos, a ser autor de narrativas que cuestionan y reconfiguran su devenir como docente.

CC BY NC SA

Como evidencia, en nuestras experiencias de formación con comunidades educativas rurales del departamento del Quindío, la sistematización ha emergido de manera práctica transversal y en relación con los diferentes momentos que hemos vivenciado. Particularmente, llevamos registros de nuestros tránsitos, emociones y aprendizajes en bitácoras colectivas de tipo oral y escrito que nos permiten recuperar el primer momento de la sistematización: la recuperación de los momentos vividos. Por ello, en el desplazamiento a las escuelas rurales de los municipios de Filandia o de Génova, Quindío narramos y contrastamos nuestras expectativas de ida con los aprendizajes reflexionados del regreso. Por lo tanto, es desde el diálogo y la escucha en horizontalidad entre estudiantes, formadores y actores comunitarios como configuramos un espacio de formación colectiva que interpela las jerarquías del conocimiento académico y posiciona otras formas de saber, sentir y narrar. A continuación, se presenta una de nuestras reflexiones, luego de un encuentro en la CMIFI—Heliconias Dreamers:

> *Al reflexionar en mi estar dentro de la CMIFI, aprecio que el florecimiento de Heliconias no solo es una recolección de logros, sino también un crecimiento personal y de espíritu en el cual como mujeres nos hemos redescubierto y reconocido como sujetas epistémicas, como actores sociales que dedican con amor su tiempo para aportar a la conformación de una mejor sociedad. (Bitácora de reflexión escrita. Estudiante CMIFI 25/04/25)*

La anterior narrativa, bajo la perspectiva crítica y decolonial permite al profesorado de lenguas extranjeras en formación regresar al momento vivido, para resignificarlo, reinterpretarlo y proyectarlo. Es un ejercicio de reflexión que va más allá de diligenciar una bitácora o tomar una fotografía: es un acto de formación metodológica situada que se encarna y afina los sentidos. De acuerdo con Walsh (2017), la sistematización de experiencias configura un acto de insurgencia epistemológica, toda vez que posibilita al futuro profesorado, formado tradicionalmente desde perspectivas técnicas e instrumentalistas, a reconocerse como sujeto de saber y entrar con *otros* al campo de lo reconocible pedagógica y políticamente. Por consiguiente, al integrar la sistematización como método formativo, el profesorado de lenguas extranjeras en formación no solo aprende sobre la experiencia, sino con la experiencia, y desde ahí se agencia como sujeto crítico, capaz de leer el mundo y escribirlo de otras maneras en sus prácticas educativas.

En líneas generales, la sistematización como camino metodológico de reflexión de las experiencias vividas constituye una herramienta clave en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. En

Corporación Discimus

primer lugar, porque les posibilita ser sujetos críticos de sus procesos formativos y de acción en los diferentes escenarios en los cuales llevan a cabo su práctica pedagógica (Cabaluz-Ducasse, 2016). En segundo lugar, les permite hacer una lectura para encontrarse con otros saberes y/o prácticas, quizás invisibilizadas o permeadas de colonialidad y hegemonía y de las cuales, de una manera inconsciente, se hacen partícipes ante la ausencia de una reflexividad crítica (Mahon et al., 2020). Por lo tanto, en consonancia con Zembylas (2022) la acción de sistematizar implica que el profesorado reescriba la experiencia como acto político, epistémico y de reconocimiento como sujeto político transformador, capaz de habitar la enseñanza desde el diálogo intercultural, el compromiso ético y la potencia de lo situado.

Aportes para el campo de la formación docente en lenguas extranjeras

El recorrido por los diferentes territorios rurales nos ha permitido como CMIFI—Heliconias Dreamers interpelar las formas tradicionales en las cuales se ha configurado la formación docente en lenguas extranjeras. Como se ha reflexionado a lo largo de este artículo, en diferentes centros de educación superior las rutas de formación se han justificado en horizontes y modelos tecnocráticos que tienen por objetivo el alcance de lineamientos estandarizados particularmente desde niveles de referencia estandarizados por marcos europeos que perpetúan formas coloniales de saber, ser y enseñar las lenguas extranjeras (Herrera-Pineda, 2022). En respuesta a estas realidades, Walsh (2018) invita a agrietar los procesos de formación del profesorado de lenguas extranjeras, en los diferentes escenarios de formación superior, no solo con el interés de dar respuesta a los desafíos de la sociedad global, sino también con el interés de vincularse ética y políticamente con la transformación de las diferentes realidades sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales que se desprenden de las estructuras de poder de la sociedad moderna, capitalista y neoliberal.

En consonancia con lo anterior, y a la luz de nuestras experiencias colectivas, a continuación, planteamos cuatro principios epistémico-metodológicos como posibles orientaciones transformadoras para reconfigurar los procesos de formación docente en lenguas extranjeras en clave crítica y decolonial (Cabaluz-Ducasse, 2016; Pennycook, 2021). En primera instancia, planteamos que estas rutas formativas deben proveer espacios de reconocimiento de los territorios a nivel local, regional e incluso global (Reagan y Osborn, 2021b). Por lo tanto, debe haber una aproximación no solo a los contextos de las lenguas extranjeras que se aprenden sino también de la

CC BY NC SA

historicidad, la cultura y las tensiones actuales que atañen a dichos espacios geográficos, reconociendo otras voces, cuerpos y resistencias que quedan por fuera de los márgenes de aquello que es considerado *legítimo* en los currículos de formación.

Por ello, en segunda instancia, es importante reconocer otras identidades, saberes lingüísticos y culturales que están en los espacios en los cuales cohabita, interactúa y se forma el profesorado de lenguas extranjeras. En particular, porque los ejercicios de colonialidad que no se desmontan y desafían suelen ser replicados en otros escenarios. En palabras de Freire (2022), el oprimido pasa a ser el opresor. Por ello, es conveniente que se deconstruyan las enseñanzas que estabilizan discursos hegemónicos, instrumentalistas y mercantilistas de las lenguas extranjeras y del ejercicio docente y resignificarlos desde un diálogo intercultural en el cual, lenguas extranjeras como el inglés, deja de ser el fin y se convierte en una posibilidad lingüística discursiva para narrar los diferentes saberes, luchas y resistencias presentes en las comunidades tanto locales como globales (Mitchell et al., 2018).

En tercera instancia, el profesorado de lenguas extranjeras no solo debe dominar contenidos lingüísticos, también debe desarrollar una consciencia crítica de su agencia pedagógica y política. En este sentido, es necesario interpelar las propias prácticas de enseñanza y de aprendizaje, reconocer los alcances y límites de las propias capacidades e interrogar de manera permanente el sentido de las experiencias vividas para resignificar los aprendizajes (Kincheloe y McLaren, 2007; Mahon et al., 2020). En palabras de Freire (2010) “significa arriesgarnos a hacer observaciones críticas y evaluadoras a las que no debemos, sin embargo, prestar aires de certeza” (p. 91). Por consiguiente, de acuerdo con Ortega-Senet (2021), la sistematización de las experiencias como ejercicio metodológico reflexivo en colectivo es una herramienta relevante que resignifica las voces de los actores implicados que se forman desde la reflexividad de sus propias vivencias entramadas con múltiples interacciones, emociones y sensaciones.

Por último, frente a la lógica individualista de producción de saberes y desde los cuales se concibe la formación del profesorado, es conveniente entretejer una apuesta metodológica y política de producción de conocimiento desde CMIFI o colectivos, con otros grupos humanos, en los cuales se reconozcan las expectativas y necesidades de todos los actores y comunidades educativas y se agencien, participativamente, soluciones en y para los propios contextos (Elder y Odoyo, 2018; Torres-Carillo, 2019). De acuerdo con este planteamiento, las experiencias compartidas dentro de la

Corporación Discimus

CMIFI—Heliconias Dreamers, como maestras rurales, profesores universitarios, estudiantado, directivos docentes, familias y lideres comunitarios, nos ha permitido reconstruir nuestros saberes pedagógicos y didácticos gracias a la posibilidad de narrar, agenciar y trabajar entre todos, las posibilidades a aquello que problematizamos. Por lo cual, reconocemos la relevancia y la pertinencia de los roles, talentos e incluso las limitaciones de cada uno de los miembros como dinámicas orgánicas del colectivo. Sumado a ello, aunamos los intereses y los esfuerzos de todos para construir memoria colectiva desde las experiencias vividas en la que enunciamos nuestras luchas, posicionamos nuestras resistencias y agenciamos *formas otras* de asumir el compromiso educativo en los escenarios de formación marginados por las lógicas de la sociedad moderna-occidental (Quintero, 2019).

Dicho esto, cabe señalar que los anteriores principios epistémico-metodológicos no se presentan como una apuesta unívoca para reconfigurar la formación de docentes en lenguas extranjeras; por el contrario, se presentan como caminos alternativos de posibilidades desde los cuales se pretende aportar a la discusión académica sobre la urgencia de un rumbo más humano, ético, político y de justicia epistémica dentro de los procesos de formación de docentes de lenguas extranjeras (Guerrero-Nieto, 2024; Nieto et al., 2022). Particularmente, en los escenarios educativos del Sur Global en los cuales se deslegitiman y subestiman las subjetividades, los territorios y los saberes locales es imperioso abogar por una formación del profesorado que no sea neutro ante la opresión y fiel seguidor de lineamientos educativos tecnocráticos; por el contrario, debe ser una formación en clave política y pedagógica que lleve a revindicar la justicia social, epistémica y a la vez, la transformación social.

CONCLUSIONES

A través de las reflexiones plasmadas en este artículo, intentamos argumentar la importancia de reconfigurar la formación docente en lenguas extranjeras desde una perspectiva crítica y decolonial. Para ello, expusimos la necesidad de interpelar los esquemas coloniales que han reducido la enseñanza de las lenguas extranjeras a una transmisión técnica, neutra y desconectada de las realidades del estudiantado, para responder a exigencias globales que desconocen las historias y saberes de las comunidades en sus contextos. Al respecto Freire (2018) argumenta la importancia de una formación que no reproduzca modelos de poder y de opresión; por el contrario, deben permitir a los sujetos ser actores políticos capaces de leer el mundo en perspectiva crítica y

CC BY NC SA

situada. Así pues, estos principios se esbozan como claves en la formación docente en lenguas de modo que sean conscientes de la propia historicidad de sus vidas, de las lenguas que enseñan y la responsabilidad ética y política con la transformación de las realidades en las cuales se ven inmersos.

Dentro de estas apuestas de transformación, las CMIFI se justifican como caminos metodológicos y políticos alternativos para entretejer saberes otros desde el cuestionamiento y la resistencia pedagógica desde los márgenes de la misma exclusión (Echavarría-Grajales y González-Meléndez, 2023). En otras palabras, las CMIFI erosionan la verticalidad de producción del conocimiento desde el cuerpo y/o saber experto y en cambio, abren espacios para prácticas formativas en las cuales se reconocen otras voces, subjetividades y saberes que se cristalizan en posibilidades otras de conocimiento y de acción política y metodológica (Canagarajah, 2000; Phyak, 2022).

Por consiguiente, el valor de la experiencia —llamada subjetiva desde los marcos lógicos de la investigación— es el insumo de insurgencia que permite comprender los sentidos y significados dados a las vivencias en el territorio y desde éstas, contribuir a los procesos o fenómenos que se interpelan, se reflexionan y se resignifican. Dicho en palabras de Jara (2018): “la sistematización produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.61), lo que quiere decir que es un acto epistémico que colectiviza, politiza y valida las propias experiencias.

Por último, la apuesta de una formación profesoral de lenguas extranjeras desde una perspectiva decolonial y enriquecida con una praxis situada implica interpelar los sentidos de la formación bilingüe que se pretende configurar y promover. Por lo tanto, nos distanciamos de las perspectivas bilingües como imposición monocultural y esbozamos *formas otras* de enseñanza de las lenguas desde una perspectiva crítica, comunitaria y situada que no surgen de un déficit o de una necesidad urgente de alcanzar estándares globales declarados en los mismos lineamientos curriculares, sino más bien de un deseo de dialogar y de re-existir desde el territorio.

Por lo tanto, el enunciarnos y actuar en colectivo es una apuesta a los ejercicios de poder que se imponen a nuestros cuerpos, saberes y espacios y a través de los cuales pretendemos reafirmar la dignidad de nuestras lenguas, nuestros conocimientos y nuestras prácticas (Maher y Cavalcanti, 2019; Mitchell et al., 2018). De modo que lo que se ha presentado aquí, no es por tanto, una

Corporación Discimus

conclusión definitiva, sino más bien una invitación a seguir avanzando juntos hacia pedagogías alternativas de las lenguas que broten del Sur, de los márgenes que dialoguen con el dolor y las esperanzas de nuestros pueblos y que siembren, con cada palabra y acción, una educación más justa, más viva y arraigada en la realidad de los territorios.

Referencias

Araujo, C. B. (2012). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. Revista Historia de La Educación Latinoamericana, 14(20). https://doi.org/10.9757/rhela.20.09

Arias-Ortega, K. E., Alarcón-Rodríguez, S., Barriga-Osorio, J., & Solís-Gómez, M. P. (2022). Tensiones en las prácticas de co-enseñanza durante la implementación de la educación intercultural bilingüe. Revista Educación. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49804

Barragán-Cordero, D., & Torres-Carrillo, A. (2017). La Sistematización como Investigación Interpretativa Crítica (1ra ed.). Editorial El Búho.

Beltrán-Espitia, M., & Montoya-Giraldo, E. (2019). Perdón y reconciliación desde los alabaos en las comunidades afros del pacifico colombiano. El Ágora USB, 19(1), 19–34. https://doi.org/10.21500/16578031.4121

Bonilla-Carvajal, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 18(1), 185–201. https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996

Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. Educación y Educadores, 19(1), 67–88. https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4

Canagarajah, A. S. (2000). Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching (1st ed.). Oxford University Press. https://aplng.la.psu.edu/?publications=resisting-linguistic-imperialism-in-english-teaching

Consejo de Europa. (2020). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario (Servicio d). www.coe.int/lang-cefr

Correa, D., & Flórez, I. (2022). Representations of foreign English teachers in Colombian newspapers: A critical discourse analysis. Revista Signos, 55(108), 6–36. https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000100006

CC BY NC SA

Cruz-Arcila, F. (2022). English language teaching in rural Colombia amidst the armed conflict. A case study of teacher positioning vis-à-vis policy, practice, and the profession. En N. Miranda, A.-M. de Mejía, & S. Valencia Giraldo (Eds.), Language Education in Multilingual Colombia (pp. 114–130). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003155263-11

Echavarría-Grajales, C. V. (2020). Semánticas de la educación rural. Lenguajes de maestras y maestros. En Contingencias del lenguaje (pp. 81–94). Ediciones Unisalle.

Echavarría-Grajales, C. V., & González-Meléndez, L. (2023). Las comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación para la Educación Rural. En W. Acosta Valdeleón & E. Rodríguez Troche (Eds.), Ecoliderazgo y educación rural (1ra ed., pp. 243–265). Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle. https://doi.org/10.19052/9786287645127

Echavarría-Grajales, C. V., González-Meléndez, L., & Bernal Ospina, J. (2020). Misiones Pedagógicas Territoriales (MPT): una estrategia de formación para maestras y maestros en contextos educativos rurales. En A. M. Guzmán Rivera (Ed.), Lasallismo y Educación (Vol. 15, pp. 161–179). Universidad de La Salle - Ediciones Unisalle.

Elder, B. C., & Odoyo, K. O. (2018). Multiple methodologies: using community-based participatory research and decolonizing methodologies in Kenya. International Journal of Qualitative Studies in Education, 31(4), 293–311. https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1422290

Fernández-Peychaux, D., & Álvarez-Ruiz, F. (2024). Entrevista a Walter Mignolo: “No podemos decolonizar la universidad pero sí hacer trabajo decolonial en ella”. Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad, 32, 7–26. https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/1675

Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar (S. Mastrangelo, Ed.; 2da ed.). Siglo XXI Editores. https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf

Freire, P. (2018). Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido (2da ed.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2022). Pedagogía del Oprimido (3ra ed.). Siglo XXI Editores.

García-Botero, J., & Reyes-Galeano, C. C. (2022). La enseñanza de Inglés en las Escuelas Rurales de Colombia. Revista Boletín REDIPE, 11(7), 41–55. https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v11i07.1853

Corporación Discimus

Garín, Y., & Ramsés, A. (2021). Los créditos académicos en un escenario hostil para la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Revista REDALINT, 1(2), 41–55. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/download/3658/60680/64540

Goig-Martínez, J. M. (2016). La OCDE en la era de la globalización: desarrollo e influencia. Revista de Derecho de La UNED (RDUNED), 0(19), 111. https://doi.org/10.5944/rduned.19.2016.18492

Gómez-Sará, M. M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. HOW, 24(1), 139–156. https://doi.org/10.19183/how.24.1.343

Guerrero-Nieto, C. H. (2024). English — A global South perspective: the case of a National Bilingualism Program in Colombia. In C. Leung & J. Lewkowicz (Eds.), The Routledge Companion to English Studies (2nd ed., pp. 269–282). Routledge.

Gutiérrez, C. P. (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

Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. General parentesco en el Chthuluceno (1ra ed.). Consonni.

Herrera-Pineda, J. H. (2022). Didactología, biopoder y biopolítica en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia: aproximación crítica al Marco Común Europeo de Referencia. Revista Boletín Redipe, 11(11), 36–47. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i11.1905

Huang, E. (2019). Teaching to, with, and against the Test: Language Teaching and Teacher Identity under Institutional Neoliberalization. Chinese Journal of Applied Linguistics, 42(3), 307–326. https://doi.org/10.1515/CJAL-2019-0019

Instituto para el aprendizaje a lo largo de la vida UNESCO. (2022). Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: un manual (Vol. 1). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles (1ra ed.). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Kazakbaeva, R. (2021). From language of enemy to language of opportunity: Understanding teacher resistance to curriculum change in English language teaching and learning in Kyrgyzstan. Journal of Educational Change, 24(2), 317–343. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09445-z

Kincheloe, J., & McLaren, P. (2007). Critical Pedagogy: Where are we now? Peter Lang Verlag. https://www.peterlang.com/document/1143755

Klar, H. W., Moyi, P., Ylimaki, R. M., Hardie, S., Andreoli, P. M., Dou, J., Harrington, K., Roper, C., & Buskey, F. C. (2020). Getting Off the List: Leadership, Learning, and Context in Two Rural, High-Needs Schools. Journal of School Leadership, 30(1), 62–83. https://doi.org/10.1177/1052684619867474

Knobloch, P. D. T. (2020). Epistemological decolonization and education. International perspectives. En Foro de Educacion (Vol. 18, No. 1, pp. 1–10). FahrenHouse. https://doi.org/10.14516/fde.797

Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? TESOL Quarterly, 50(1), 66–85. https://doi.org/10.1002/tesq.202

Labadi, S. (2010). Introduction: investing in cultural diversity. In UNESCO (Ed.), International Social Science Journal (Vol. 61, No. 199). UNESCO. https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01745.x

Liddicoat, A. J. (2022). Language planning for diversity in foreign language education. Current Issues in Language Planning, 23(5), 457–465. https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2088968

Maher, T. M., & Cavalcanti, M. do C. (2019). Unseen and unheard: cultural identities and the communicative repertoires of Índios in Brazilian cities. Current Issues in Language Planning, 20(1), 50–66. https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1503387

Mahon, K., Edwards-Groves, C., Francisco, S., Kaukko, M., Kemmis, S., & Petrie, K. (2020). Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times (K. Mahon, C. Edwards-Groves, S. Francisco, M. Kaukko, S. Kemmis, & K. Petrie, Eds.; pp. 1–204). Springer.

Meighan, P. J. (2023). Colonialingualism: colonial legacies, imperial mindsets, and inequitable practices in English Language Education. Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 17(2), 146–155. https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2082406

Menken, K., & García, O. (2010). Negotiating Language Policies in Schools. Educator as Policymakers (K. Menken & O. García, Eds.; 1st ed., Vol. 1). Routledge.

Mignolo, W. (2012). Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. Princenton University Press. https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691156095/local-

Corporación Discimus

historiesglobaldesigns?srsltid=AfmBOoqHLsOlYK_Qa04VGmXU_fQFbwiPeERt_Um_Syp7y_-Mjpmezw8s

Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). On Decoloniality (1st ed.). Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822371779

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Serie Guías 22: Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en Lenguas Extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. (MEN, Ed.). MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas (Vol. 1). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de Inglés. Colombia very well! https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Miranda, N., & Valencia-Giraldo, S. (2022). English in education policy in Colombia. Two decades of policy discourse and appropiation. In N. Miranda, A.-M. de Mejía, & S. Valencia Giraldo (Eds.), Language Education in Multilingual Colombia (pp. 94–113). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003155263-10

Mitchell, T. L., Thomas, D., & Smith, J. A. (2018). Unsettling the Settlers: Principles of a Decolonial Approach to Creating Safe(r) Spaces in Post-secondary Education. American Journal of Community Psychology, 62(3–4), 350–363. https://doi.org/10.1002/ajcp.12287

Morán-Beltrán, L. E., Torres-Díaz, G., & Miranda-Samper, O. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social, 95, 189–200. https://doi.org/http://doi.org/10.5281/zenodo.5246461

Moreno-Uribe, V., & Dietz, G. (2019). Pedagogías constructoras de paces en clave decolonial. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 52. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-005

Nieto, C. H. G., Jordão, C. M., & Veronelli, G. (2022). Decoloniality in ELT: A Political Project. Ikala, 27(3), 586–594. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a01

Ortega, Y. (2022). Late capitalism and the commodification of English in Colombia. The shaping of language education policy and practice. In N. Miranda, A.-M. de Mejía, & S. Valencia Giraldo

(Eds.), Language Education in Multilingual Colombia (pp. 131–148). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003155263-12

Ortega-Senet, M. B. (2021). La Sistematización investigativa de las experiencias: del baile de los que sobran a la fiesta de los que faltan. Prospectiva, 31, 93–114. https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10613

Ospina, N. S., & Gil, E. G. (2020). Speaking of language policy and teacher education: Teachers' voices draw their own portraits. Revista Brasileira de Linguistica Aplicada, 20(1), 163–188. https://doi.org/10.1590/1984-6398201914737

Peláez, O., & Usma, J. (2017). The Crucial Role of Educational Stakeholders in the Appropriation of Foreign Language Education Policies: A Case Study. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 19(2), 121–134. https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215

Pennycook, A. (2021). Critical Applied Linguistics: a critical reintroduction (2nd ed., Vol. 1). Routledge. https://lccn.loc.gov/2020058076

Pennycook, A., & Makoni, S. (2020). Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South (1st ed., Vol. 1). Routledge.

Phyak, P. (2022). Decolonizing translanguaging research methodologies: A commentary and self-reflection. Research Methods in Applied Linguistics, 1(3). https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100032

Piedrahíta-Rodríguez, J. A. (2020). Epistemological decolonization and political education in Colombia. Towards a citizen perspective of «buen vivir». Foro de Educacion, 18(1), 47–65. https://doi.org/10.14516/fde.720

Quichimbo-Saquichagua, F. F., & Méndez-Carchi, N. M. (2020). Currículo y justicia social: un abordaje desde la interculturalidad. Ciencia e Interculturalidad, 27(02), 22–29. https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10427

Quijano, A. (2014). «Bien vivir»: entre el «desarrollo» y la des/colonialidad del poder. In Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina (1ra ed., p. 243). Editorial Universitaria. https://bepe.org.ar/biblioteca/files/original/b478c28a2bf4ef1dfbbccdaac06dee0c.pdf

Corporación Discimus

Quintero, Ó. A. (2019). Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. Revista Colombiana de Sociología, 42(2), 135–161. https://doi.org/10.15446/rcs.v42n2.78315

Reagan, T., & Osborn, T. (2021a). World Language Education as Critical Pedagogy. The promise of Social Justice (1st ed., Vol. 1). Routledge.

Reagan, T., & Osborn, T. (2021b). World Language Education as Critical Pedagogy. The Promise of Social Justice (1st ed.). Routledge.

Reyes-Galeano, C. C. (2024). La realidad de las Políticas Lingüísticas en Colombia: hacia una configuración de enseñanza de las lenguas en clave intercultural. Revista Digital de Educación Discimus, 2(2023), 6–20. https://doi.org/10.61447/20231211/art1

Reyes-Galeano, C. C., Quintana Daza, H. K., & Gómez-Ospino, S. (2024). Rural Voices: Inglés y ruralidad, ¡una apuesta con identidad! (1ra ed., Vol. 1). Editorial Kinesis. https://kinesis-editorial.com/producto/rural-voices-ingles-y-ruralidad-una-apuesta-con-identidad/

Saavedra, C. M., & Pérez, M. S. (2018). Global south approaches to bilingual and early childhood teacher education: Disrupting global north neoliberalism. Policy Futures in Education, 16(6), 749–763. https://doi.org/10.1177/1478210317751271

Sah, P. K., & Li, G. (2024). Toward linguistic justice and inclusion for multilingual learners: Implications of selective translanguaging in English-medium instruction classrooms. Learning and Instruction, 92, 101904. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101904

Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. Cuadernos de Administracion, 32(58). https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl

Stocco, M. (2022). Beyond the Monolingual Paradigm: Literary Self-Translation in Indigenous Languages in Argentina. Mutatis Mutandis, 15(1), 8–26. https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n1a02

Suárez-Díaz, D. C., Liz, A., & Parra-Moreno, C. F. (2015). Building Communal Tissue from the Perspective of New School in Colombia. A Case Study. http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n15/v13n15a08.pdf

Tochon, F. V. (2019). Decolonizing World Language Education: Toward Multilingualism. In D. Macedo (Ed.), Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and other Colonial Languages. Routledge.

Torres-Carillo, A. (2019). Pensar epistémico, Educación Popular e Investigación Participativa (1ra ed.). Editora Nómada.

Torres-Carrillo, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. Prospectiva, 31, 27–47. https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10624

UNESCO. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo. https://www.unicef.org/lac/media/37786/file/La%20encrucijada%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf

Valdez, C. (2020). Disrupting Colonial Discourses: Anticolonial Academic Language Development for the Elementary Classroom. Multicultural Perspectives, 22(1), 3–11. https://doi.org/10.1080/15210960.2020.1728276

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y (de)colonialidad : ensayos desde Abya Yala (1st ed.). Ediciones Abya-Yala. https://catoute.unileon.es/discovery/fulldisplay/alma991008731030905772/34BUC_ULE:VU1

Walsh, C. (2017). Gritos, Grietas y Siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir (Vol. 2, pp. 17–45). http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2017-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf

Walsh, C. (2018). Insurgency and Decolonial Prospect, Praxis, and Project. En W. Mignolo & C. Walsh (Eds.), On Decoloniality. Concepts, analytics, praxis (1st ed., pp. 33–56). Duke University Press.

Wei, L., & García, O. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. RELC Journal, 53(2), 313–324. https://doi.org/10.1177/00336882221092841

Corporación Discimus

Zembylas, M. (2022). Decolonizing and re-theorizing radical democratic education: Toward a politics and practice of refusal. Power and Education, 14(2), 157–171. https://doi.org/10.1177/17577438211062349

Zhang, Z. (2022). Socio-material assemblages: (De)colonizing literacy curriculum in transnational education. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/13621688221127406

Zimmermann, M., & Häfliger, A. (2019). Between the plurilingual paradigm and monolingual ideologies in the compulsory education system of multilingual Switzerland. Lenguaje y Textos, 49, 55. https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11455

CC BY NC SA