

LA REALIDAD DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN COLOMBIA: HACIA UNA CONFIGURACIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN CLAVE INTERCULTURAL

THE REALITY OF LANGUAGE POLICIES IN COLOMBIA: TOWARDS AN INTERCULTURAL LANGUAGE TEACHING CONFIGURATION

Cristian Camilo Reyes-Galeano

Doctorando en Educación y Sociedad y Magíster en Didáctica de las Lenguas de la Universidad de La Salle. Docente de Planta de la Universidad del Quindío e Investigador del grupo ESAPIDEX-B en la línea de Interculturalidad y formación bilingüe en contextos educativos.

Fecha de Recepción:

24 de abril de 2023

Fecha de Aprobación:

11 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI:

Citar artículo como:

Reyes-Galeano, C. (2023). La realidad de las Políticas Lingüísticas en Colombia: hacia una configuración de enseñanza de las lenguas en clave intercultural. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 2(2), 6-20. <http://revistadiscimus.com>

Resumen

Las políticas lingüísticas establecidas para el territorio colombiano han invisibilizado, marginado y subalternado otras subjetividades al concebir una única lengua en el proyecto de formación bilingüe. De igual manera, el estamento docente, desde esta apuesta de política lingüística y educativa, ha sido instrumentalizado e inhibido del sentido crítico y reflexivo en su práctica pedagógica, siéndole impuesto en su labor educativa el alcance de objetivos lingüísticos medibles y estandarizados que desconocen las realidades y emergencias situadas dentro de los propios contextos educativos. De manera alternativa, se argumenta que las políticas lingüísticas para la formación en lenguas deben ser dialogadas y concebidas como apuesta contrahegemónica por parte de los docentes y la comunidad educativa con aras a resignificar historias, experiencias y voces propias y de otros que han sido invisibilizadas. De igual manera, se hace necesario desde el campo de enseñanza de las lenguas (nativas o extranjeras) concertar apuestas

pedagógicas en clave crítica, intercultural y emancipatoria que posibiliten el reconocimiento y la superación de aquellas opresiones, marginaciones y segregaciones afrontadas por la otredad en el mismo contexto geográfico de vida y de existencia. Finalmente, se resalta la importancia del trabajo colectivo, desde los sentires de todos para contrarrestar así, las injusticias sociales que, desde el escenario educativo, se han legitimado; subordinando otras subjetividades y concepciones de mundo desde lenguas y culturas diferentes a aquellas que buscan estandarizar las políticas lingüísticas ancladas a los intereses del mundo moderno.

Palabras Clave:

Política lingüística, glotopolítica, enseñanza de idiomas, educación bilingüe.

Abstract

The linguistic policies established for the Colombian territory have made invisible, marginalized, and subordinated other subjectivities by conceiving a single language in the bilingual education project. Likewise, the teaching staff, from this linguistic and educational policy, has been instrumentalized and inhibited from a critical and reflective sense in their pedagogical practice, being imposed in their educational work the achievement of measurable and standardized linguistic objectives that ignore the realities and emergencies located within the educational contexts themselves. Alternatively, it is argued that language policies for language training should be dialogued and conceived as a counter-hegemonic bet on the part of teachers and the educational community in order to re-signify stories, experiences, and own voices and those of others that have been made invisible. Likewise, it is necessary from the field of language teaching (native or foreign) to coordinate critical, intercultural, and emancipatory pedagogical approaches that make

possible the recognition and overcoming of those oppressions, marginalizations and segregations faced by otherness in the same geographical context of life and existence. Finally, the importance of collective work is highlighted, from the feelings of all to counteract the social injustices that, from the educational scenario, have been legitimized; subordinating other subjectivities and conceptions of the world from languages and cultures different from those that seek to standardize the linguistic policies anchored to the interests of the modern world.

Keywords:

Language policy, glotopolicy, language teaching, bilingual education

Introducción

A lo largo de la historia, la educación, como institución social, ha jugado un rol importante en cuanto a la ejecución de legislaciones que, a nivel político y/o gubernamental se decretan para el colectivo social. Así pues, diferentes iniciativas políticas se han trazado como gubernamental frente a los intereses del orden económico global. Conviene destacar, aquellas políticas de orden lingüístico; establecidas para distintos países, en particular para aquellos situados dentro de la geografía latinoamericana; sujetas a intereses de tipo político y económico, en las cuales se asumen desafíos más de carácter internacional que hacia las propias urgencias del colectivo de cada país. De esta manera, en las últimas décadas, las políticas lingüísticas han logrado posicionarse dentro de los sistemas educativos a partir de las prácticas formativas para la denominada “formación bilingüe”, situando discursos y acciones propias de la colonización del poder, del saber y del ser, toda vez que se hace un desconocimiento de otras subjetividades, saberes, contextos y pluralidades (Hurie, 2018; Morales, 2019; Sousa Santos, 2010).

En congruencia con lo anterior, diferentes instituciones gubernamentales de orden internacional como el Fondo Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas y cada una de sus dependencias, en relación con la cultura y la educación, siguen estableciendo apuestas que den cuenta de un desarrollo educativo inclusivo y equitativo (Organización Internacional del Trabajo, 2017). Es por esto por lo que, se asumen lineamientos de una educación por competencias, estandarizada y alineada a una formación para que los ciudadanos puedan desenvolverse ante las exigencias de la economía y la comunicación de un mundo global y desde la cual se traza una apertura cultural y social (Cárdenas & Miranda, 2014; Miranda, 2016).

Ahora bien, dentro del contexto educativo colombiano, dicho propósito global educativo, configurado dentro de las políticas lingüísticas nacionales, ha consolidado una formación homogeneizante para los distintos grupos poblacionales del territorio colombiano, llevando a considerar una única lengua extranjera [el inglés] como potencial de desarrollo; posicionando, además, un discurso político, económico, social y cultural de prestigio para ésta, ignorando,

subalternando y pormenorizando otras lenguas y culturas propias del espacio geográfico colombiano (Y. J. Fandiño-Parra, 2021; García-León & García-León, 2012; Rodrigues et al., 2019). A partir de lo anterior, vale la pena replantear, críticamente, el fin y el sentido dado a las políticas lingüísticas que rigen el actual sistema educativo colombiano, las cuales deben reconfigurarse de modo que fomenten saberes interculturales y comunicativos que permitan reconocer la diversidad lingüística y cultural desde la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (LE); estructurando además formas alternativas, colaborativas, críticas, sentidas para configurar una enseñanza de lenguas en clave intercultural.

Diversidad lingüística y cultural invisibilizada

Las políticas lingüísticas establecidas para los contextos latinoamericanos se han caracterizado por el deseo de dominación, de superioridad, de clasificación de otros individuos, hasta el punto de invisibilizarlos (Cisneros Estupiñan & Mahecha, 2020; Quijano, 2014). En particular, se habla de una “formación bilingüe” que asume la enseñanza y el aprendizaje de una única lengua extranjera [el inglés], pero que desconoce en su totalidad aquellas lenguas ancestrales y nativas que están situadas dentro del mismo territorio (García-León & García-León, 2012; Montoya Ávila, 2013); aquellas lenguas y culturas que han estado entre luchas y resistencias frente a los ejercicios de poder de la colonización, asimismo, aquellas lenguas, culturas, pueblos y sujetos que han sido marginados e invisibilizados en territorios que, hoy día se desconocen y se asocian con vulnerabilidad, pobreza e ignorancia.

En este sentido, autores como García León y García León (2014) y Hurie (2018) hacen un énfasis crítico, en como la política lingüística colombiana, pensada desde el inglés como lengua extranjera, ha intentado dar legitimidad a las subjetividades de grupos étnicos y a las historias y memorias propias del conflicto armado que ha afrontado Colombia en los últimas décadas. De esta manera, se naturaliza que los saberes del mundo occidental moderno se impongan sobre otros saberes y otros seres, con el fin de validar un conocimiento absoluto y unívoco, al cual todos los colectivos sociales de un determinado país debe inscribirse (Sousa Santos, 2010). Lo anterior, son rasgos de una Colonialidad del saber y del ser que subyacen en el discurso de las directrices nacionales como el Plan Nacional de Bilingüismo (Ministerio de Educación Nacional, 2006), desde

el cual se han emitido una serie de lineamientos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; restringiendo otras iniciativas de formación lingüística plurilingüe como la de aquellos grupos que coexisten con varias lenguas y dialectos hablados en resguardos, palenques y asentamientos.

Por otra parte, si bien se reconoce la apuesta educativa en cuanto a la formación en inglés como lengua extranjera para el contexto educativo colombiano, es de resaltar la desigualdad en cuanto al acceso a ésta, para los grupos sociales situados en los diferentes escenarios educativos. Ejemplo de lo anterior son las apuestas e inversiones desiguales que, desde las políticas lingüísticas, se trazan para los territorios rurales, para los cuales se piensa una educación desde el ámbito urbano, desconociendo el sentir y las realidades de aquellos que habitan en el entorno rural (Farrell et al., 2017; Garcia-Botero & Reyes-Galeano, 2022). Así pues, no es de extrañar que, para estos contextos, no haya materiales que cuenten con la misma calidad de aquellos enviados a las instituciones de las grandes ciudades, o que los docentes no cuenten con el mismo acceso a la formación y a los salarios que se definen para los docentes de contextos urbanos (Cárdenas & Miranda, 2014).

Con esto, se quiere sustentar que la actual política lingüística colombiana, desde sus directrices y lineamientos educativos, ha impuesto una estandarización, validación y medición para los diferentes sujetos dentro de los escenarios educativos. En últimas, se visibiliza una política lingüística que primero, no es en bilingüismo, sino por el contrario en inglés como lengua extranjera, desde el cual, se acentúan aún más las desigualdades de orden social, cultural y económico de un país del que se desconoce su diversidad cultural, étnica y lingüística; segundo, que no fomenta una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera desde el autorreconocimiento y la relativización de saberes propios de la lengua y la cultura materna en relación con la lengua y la cultura extranjera; y finalmente, que no establece, desde los escenarios de aprendizaje, compromisos éticos y políticos de transformación ante las injusticias sociales que emergen en el propio contexto del estudiantado.

Formas alternativas, colaborativas, críticas, sentidas para la Enseñanza de las Lenguas

Desde las políticas lingüísticas que se han establecido para los contextos educativos latinoamericanos, los docentes de lenguas han sido asumidos como ejecutores de directrices, lineamientos y estándares limitando su pensamiento y actuar como agente de saber (Cisneros Estupiñan & Mahecha, 2020; Fandiño Parra & Bermúdez Jiménez, 2016; Gallego-Tavera et al., 2020) . Ante los intereses de orden técnico que asumen la política y la planificación lingüística, los docentes pasan a ser quienes implementan y ejecutan los proyectos y planeaciones educativas establecidas de manera macro por las diferentes entidades internacionales y ministerios; siendo también sometidos a una evaluación estandarizada de saberes lingüísticos, y a la cual, deben hacer llegar a los estudiantes que les son encomendados (Cárdenas & Miranda, 2014; García León & García León, 2014; Miranda, 2016). Por lo anterior, se afirma que la responsabilidad de responder a los desafíos de un “*bilingüismo global*” recae sobre la labor de los docentes, los cuales han sido subordinados a un rol técnico, instrumental y condicionados a ítems de resultados estandarizados.

Retomando entonces lo anterior, ¿hasta qué punto los docentes han sido oprimidos e instrumentalizados? ¿es ese el sentido de una pedagogía crítica y reflexiva para una escuela situada en medio de los desafíos sociales, políticos, económicos y culturales del siglo XXI? En realidad, la labor educativa, en particular desde la enseñanza de las lenguas, ha asumido las apuestas pedagógicas y didácticas para dar prestigio a una única lengua [el inglés], perpetrando su hegemonía, desconociendo y encubriendo, de manera consciente o inconsciente, al otro, racializándolo y segregándolo en todo su sentido de ser, de estar y de sentir en un determinado momento y lugar (Borelli et al., 2020; Cisneros Estupiñan & Mahecha, 2020; Y. Fandiño-Parra & Bermúdez-Jiménez, 2016; Quijano, 2014). Asimismo, la práctica pedagógica se ha configurado como imposición de discursos ideológicos y hegemónicos en los cuales no se da apertura y reconocimiento a los mundos diversos y plurales.

Para Moreno Medrano y Corral Guillé (2019), dichas apuestas prolongan y remarcan una hegemonía de poder donde son otros estamentos e instituciones quienes delimitan, controlan y deciden el cómo y el para qué de una educación que, en últimas, homogeniza y desconoce la

pluralidad de las distintas regiones y territorios de un país. En Colombia, por ejemplo, los docentes asumen, dentro de sus prácticas educativas, alcanzar los objetivos de formación establecidos dentro del currículo sugerido para la enseñanza del inglés; desconociendo las necesidades del mismo contexto educativo y aculturizando desde los saberes del hombre blanco, del norte global y al cual se debe imitar para ser inserto en el mundo global (Díaz-Torres, 2020; Hurie, 2018). Y ante este escenario ¿cómo podría pensarse en formas “otras” de asumir la formación en lenguas? ¿cuál sería la apuesta educativa? ¿es posible hablar de formas alternativas y críticas en la enseñanza de lenguas segundas y/o extranjeras? Frente a estos interrogantes, se destacan otras prácticas educativas y de vida, asumidas por docentes campesinos, indígenas, afros, palenqueros y comunidades RROM, las cuales se trabajan y enraízan en y por sus territorios, preservando sus saberes y cosmovisiones, dialogando entre todos en cuanto a los intereses inmediatos y los sentires situados de la propia comunidad. En estos espacios las lenguas (étnicas, español e inglés) dialogan con la comunidad y no se imponen, los docentes son mediadores y los saberes se sitúan dentro de los mismos contenidos de aprendizaje (Arismendi, 2016; Borelli et al., 2020; Pinheiro-Barbosa, 2020; Truscott De Mejía, 2016).

Hacia una configuración de enseñanza de las lenguas en clave intercultural

Pensar en una forma alternativa, crítica, emergente para asumir la formación en lenguas extranjeras en los distintos contextos que han sido excluidos desde la planificación de políticas lingüísticas, implica hacer una apuesta contrahegemónica en clave intercultural que lleve a reconocer cosmovisiones, epistemologías, mundos y sentires “otros”, situados en distintos momentos y contextos. En otras palabras, se hace necesario pensar en una forma “otra”, subversiva, transgresora, rebelde que de respuestas alternativas a aquellas opresiones, marginaciones, injusticias que el actual mundo moderno ha perpetrado desde sus intereses capitalistas, patriarcales, androcéntricos, racializadores, excluyentes y segregantes para aquellos sujetos “otros” (de Sousa Santos, 2010; Sousa Santos, 2014). En este sentido, es necesario desde el rol de docentes desaprender lo aprendido, para “aprender y construir desde y con los de abajo” (Rodrigues et al., 2019, p. 4), es decir, actuar y dialogar con aquellos grupos humanos diversos, que han sido oprimidos, desconocidos, ignorados, deslegitimados y cuyas subjetividades se han

pormenorizado, para así, construir, configurar, situar una apuesta formativa “otra”, desde el campo de las lenguas que se desligue de los intereses hegemónicos, globales y estandarizados del norte neoliberal.

Por ello, desde distintos saberes, disciplinas y territorios geográficos es posible hacer una apuesta crítica a una educación intercultural crítica, en la cual, se conciba, germine y coseche una forma alternativa que de visibilidad a los “otros” que han sido negados y excluidos. De modo particular, en el campo de formación en lenguas, las políticas lingüísticas que se delimitan para países como Colombia deberían potenciar un diálogo intercultural entre las lenguas extranjeras y las lenguas locales (español, lenguas étnicas, palenqueras, creole), fomentando no solo el reconocimiento de la cultura de la lengua meta, sino por el contrario, creando diálogos entre ambas culturas, resaltando la diversidad étnica, social, cultural y los saberes enraizados en los distintos grupos y colectividades humanas.

Para ejemplificar, la planificación lingüística de los distintos territorios podría considerar las acciones de resistencia frente a la hegemonía y colonización de diferentes países anglófonos, francófonos e hispanos, en cuanto a la preservación de los saberes transmitidos de generación en generación, a través de la tradición oral llegando hasta la actualidad. Asimismo, deconstruir todas aquellas acciones de reificación desde las cuales distintos grupos humanos han sido invisibilizados y racializados con el fin de alcanzar un único estándar (Fernández Mouján, 2019). Por otra parte, reconocer aquellos sujetos que han sido estigmatizados, desterrados y segregados porque sus saberes han sido considerados profanos, oscuros y bárbaros, no legitimados por el hombre blanco e indignos de ser conocidos (Ramallo, 2017). Además, las luchas y resistencias de mujeres y “sujetos otros” que han luchado en pro de una liberación, una vida justa y digna para los suyos, pero a quienes se les silenció, martirizó e invisibilizó en su tiempo y que, hoy día, vale la pena enunciarlos porque sus discursos son aún vigentes (Cunha & Casimiro, 2019; Morales, 2019; Walsh, 2017). Todas estas temáticas podrían validarse dentro de la misma planificación lingüística, en modo dialógico y colegiado entre los miembros de la comunidad educativa y los estamentos políticos con el fin de trazar nuevos horizontes de resignificación dentro del sistema educativo. En otras palabras, hacer, pensar, construir, configurar una forma “otra” para la

enseñanza de las lenguas en el que se piense, conciba, establezca y posicione una enseñanza y aprendizaje para muchos mundos.

Esta apuesta contrahegemónica para la formación en lenguas es un ejercicio donde los docentes están llamados a resignificar las propias historias, experiencias y voces de aquellos invisibilizados (Sharma & Ahmad Mir, 2019; Sousa Santos, 2009). En este sentido, la política lingüística pasaría a ser planificada desde el sentir de los propios actores educativos, maestro.as, estudiantes, padres de familia, vecindario y comunidad, dándoles voz y participación como herramienta de enunciación, de liberación y de rehumanización (Busquets, 2015; Cabaluz-Ducasse, 2016; García Caballero et al., 2019; Ramallo, 2017). Aquí, todos son invitados a re – imaginar y replantear una educación, particularmente desde las lenguas, desde sus propios sentires y necesidades, y no desde el interés del orden global, político y económico que margina a los grupos humanos diversos. Por el contrario, en el diálogo y en el consenso, todos son llamados a decidir, a proponer, a validar y a reconocer planes de formación transversalizados con otros saberes, disciplinas y contextos, además, que imbrican en las prácticas cotidianas de los distintos grupos haciendo comprensiones de la existencia sin deslegitimar a los otros en cuanto su ser y estar en el entorno (Barrera de la Torre, 2018; Ramallo, 2017).

Pensar en otras posibilidades desde lo ya construido y establecido

Existe, empero, múltiples políticas y apuestas lingüísticas que siguen validando el inglés como lengua de prestigio y de desarrollo, desde la cual es posible alcanzar máximo potencial y apertura en el mundo global (Benavides, 2021; Cisneros Estupiñan & Mahecha, 2020). Si bien se reconocen los avances y los desafíos del mundo moderno, la comunicación sin fronteras, la importancia de relacionarse con otros entornos y el desarrollo de habilidades comunicativas para lograr desenvolverse en diferentes escenarios sociales, culturales y económico; también vale la pena pensar que esto no es posible únicamente desde el inglés, también podría darse una apertura a otras lenguas extranjeras que han tenido tradición histórica en diferentes escenarios del contexto social, educativo y cultural del territorio colombiano, en el cual, la lengua francesa, alemana e italiana han influenciado en las dinámicas socioculturales del país (González, 2010), así mismo, podría apreciarse la lengua portuguesa toda vez que se comparte fronteras con Brasil, territorios

en los cuales se podría favorecer un diálogo y formación intercultural entre sus habitantes (Borelli et al., 2020; Ospina & Gil, 2020).

Para simplificar lo anteriormente expuesto, se resalta la importancia de la enseñanza de lenguas (nativas o extranjeras) en clave y conexión con las realidades de los hombres y mujeres que viven aislados de un contexto urbano; apuestas de formación lingüística pensadas, situadas, dialogadas y posicionadas dentro del mismo sentir de las comunidades. En definitiva, la lengua materna y extranjera(s) se convierten en insumos para el autorreconocimiento, permitiendo hacer un diálogo de saberes, de posibilidades y donde ninguna lengua o cultura se impone sobre la otra. Por el contrario, son otras oportunidades para visibilizar, comprender, comparar e interactuar con el mundo y con otros sujetos (Borelli et al., 2020; Kumaravadivelu, 2001; Starkey, 2003).

A modo de conclusión

Luego de presentar estos argumentos, se concluye que las políticas lingüísticas establecidas para el territorio colombiano han invisibilizado, marginado y subalternado otras subjetividades al concebir una única lengua en el proyecto de formación bilingüe. Asimismo, se crítica la instrumentalización que dicha política lingüística ha hecho con el estamento docente, inhibiéndolos de su práctica pedagógica crítica y limitándolos únicamente a perseguir objetivos lingüísticos medibles y estandarizados desconociendo las realidades y emergencias situadas dentro de sus propios contextos educativos. De manera alternativa, se argumenta que las políticas lingüísticas para la formación en lenguas deben ser dialogadas y concebidas como apuesta contrahegemónica de los docentes y la comunidad educativa con aras a resignificar sus propias historias, experiencias y voces invisibilizadas. De igual manera, que desde ese campo de enseñanza de lenguas (nativas o extranjeras) se concierten apuestas pedagógicas en clave crítica, intercultural y emancipatoria que posibiliten un reconocimiento y la superación de aquellas opresiones, marginaciones y segregaciones afrontadas por la otredad en el mismo contexto geográfico de vida y de existencia. En definitiva, es un trabajo en colectivo, desde los sentires de todos para dar respuesta a las injusticias sociales que desde el escenario educativo se legitiman; subordinando otras subjetividades y concepciones de mundo desde lenguas y culturas diferentes

a aquellas que buscan estandarizar las políticas lingüísticas ancladas a los intereses del mundo moderno.

REFERENCIAS

- Arismendi, F. A. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Folios*, 1(44), 109-125. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios109.125>
- Barrera de la Torre, G. (2018). Las «otras» geografías en América Latina: alternativas desde los paisajes del pueblo Chatino. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 61, 33-50. <https://doi.org/10.17141/iconos.61.2018.2915>
- Benavides, J. E. (2021). Level of English in Colombian Higher Education: A Decade of Stagnation. *Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 73. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83135>
- Borelli, J. D. V. P., Silvestre, V. P. V., & Pessoa, R. R. (2020). Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(2), 301-324. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>
- Busquets, M. B. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas. *Relaciones*, 36(141), 75-102. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100075
- 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>
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. En *Educ. Educ* (Vol. 17, Número 1).
- Cisneros Estupiñan, M., & Mahecha, M. Á. (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35, 157-178. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10553>
- Cunha, T., & Casimiro, I. (2019). Epistemologías del Sur y Alternativas Feministas de vida. Las Cienicientas de nuestro Mozambique quieren hablar. En *Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida*. (pp. 71-118). <http://www.gernikagoraturuz.org>
- de Sousa Santos, B. (2010). From the Postmodern to the Postcolonial - and Beyond Both. En E. Gutiérrez Rodríguez, M. Boatca, & S. Costa (Eds.), *Decolonizing European Sociology. Transdisciplinary Approaches*. Ashgate.
- Díaz-Torres, E. (2020). *Educación Rural y Desarrollo Social en Colombia*.
- Fandiño-Parra, Y., & Bermúdez-Jiménez, J. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 69, 137-155.

- Fandiño-Parra, Y. J. (2021). Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological Perspectives and Discursive Alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166-181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
- Fandiño Parra, Y., & Bermúdez Jiménez, J. (2016). Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera. *Documento de Investigación Educativa*.
- Farrell, J. P., Manion, C., & Rincón-Gallardo, S. (2017). Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9-40. <https://www.redalyc.org/journal/270/27052400002/>
- Fernández Mouján, I. (2019). Del término descolonización y sus derivas pedagógicas. *Paedagogica Historica*, 55(1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1508240>
- Gallego-Tavera, S. Y., Acevedo Valencia, J. M., Polo Salcedo, A. L., & Gómez Gómez, S. A. (2020). Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 1(1), 68-83. <https://doi.org/10.47185/27113760>
- García-Botero, J., & Reyes-Galeano, C. C. (2022). English Teaching in Colombian Rural Schools: Challenges and Oportunities. *Revista Boletín REDIPE*, 11(7), 41-55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1853>
- García-León, J., & García-León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47-70. <https://doi.org/10.4067/s0718-93032012000200002>
- García Caballero, Á. M., Fierro Chong, B. M., & Montañó Calcines, J. R. (2019). Pensar, sentir y vivir la lengua en la actividad comunicativa pedagógica. *Varona*, 69, 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671311014>
- García León, D. L., & García León, J. E. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49. <https://doi.org/10.19053/0121053X.2338>
- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y pensamiento*, ISSN 0120-4823, Vol. 29, N°. 57, 2010 (Ejemplar dedicado a: Polifonías y horizontes investigativos. Discursos y relatos, procesos sociales, industrias culturales y prácticas), págs. 496-504, 29(57), 496-504. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3631449&info=resumen&idioma=ENG>
- Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Ikala*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Kaplan, R. B. (2013). Language planning. *Applied Research on English Language*, 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.22108/are.2013.15459>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.2307/3588427>

- Ministerio de Educación Nacional, de C. (2006). Serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros Presentación Introducción. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*, 69. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf
- Miranda, N. (2016). *Bilingual Colombia Program: Curriculum as Product, Only?* (Vol. 31). <https://repository.upenn.edu/wpel>
- Montoya Ávila, A. (2013). La incidencia de las políticas y la planeación lingüísticas en las actitudes lingüísticas de los colombianos. *Forma y Función*, 26(1), 237-260. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/74051>
- Morales, I. H. (2019). *Hacia un currículum feminista decolonial Towards a decolonial feminist curriculum* (Vol. 28).
- Moreno Medrano, L. M., & Corral Guillé, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1-20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-003)
- Organización Internacional del Trabajo. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Manual de referencia Sindical sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@actrav/documents/publication/wcms_569914.pdf
- Ospina, N. S., & Gil, E. G. (2020). Speaking of language policy and teacher education: Teachers' voices draw their own portraits. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(1), 163-188. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914737>
- Pillay, T., & Karsgaard, C. (2022). Global citizenship education as a project for decoloniality. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/17461979221080606>
- Pinheiro-Barbosa, L. (2020). Sensing/thinking and revolutionary pedagogies in the educational and political praxis of social movements in latin america. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(80), 269-290. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM80-10794>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Ramallo, F. (2017). Narrative decolonial (re) scripture lessons of history and other: between bets and context. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1-17. <https://doi.org/10.19137/els-2017-141407>
- Rodrigues, W., Albuquerque, F. E., & Miller, M. (2019). Decolonizing english language teaching for brazilian indigenous peoples. *Educacao and Realidade*, 44(2). <https://doi.org/10.1590/2175-623681725>
- Sharma, N., & Ahmad Mir, S. (2019). Decolonizing education: Re-schooling in India. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1-10. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-007)

- Sousa Santos, B. de. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (J. G. Gandarilla Salgado (ed.); CLACSO). Siglo XXI Editores S.A.
- Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Sousa Santos, B. de. (2014). *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo*.
- Starkey, H. (2003). Intercultural Competence and Education for Democratic Citizenship: Implications for Language Teaching Methodology. En M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 63-83). Council of Europe. <https://rm.coe.int/09000016806ad2dd>
- Truscott De Mejía, A. M. (2016). Teacher development for bilingual education in Colombia: Towards teacher empowerment. *Estudios Sobre Educacion*, 31, 15-35. <https://doi.org/10.15581/004.31.15-35>
- 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-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>