

Raza, racialización y educación en segundas lenguas

Hacia pedagogías del empoderamiento
intercultural y la justicia social

Raza, racialización y educación en segundas lenguas

Hacia pedagogías del empoderamiento
intercultural y la justicia social

S. Ximena Bonilla,
Ferney Cruz Arcila
y Vanessa Solano Cohen
Editores

COLECCIÓN





Resumen

Este libro aborda de manera crítica las complejas relaciones entre raza, enseñanza de segundas lenguas y justicia social, conexiones que a menudo se pasan por alto en el campo de la enseñanza de lenguas. Principalmente a través de la lente de la teoría crítica de la raza, se reconoce que tanto la raza como la racialización y el racismo son nociones interseccionales que tienen que ver con múltiples manifestaciones de discriminación relacionadas no solamente con color de piel, sino también con clase social, orientación sexual, lugar de procedencia, origen étnico y antecedentes lingüísticos, entre otros aspectos. Bajo esta premisa, esta investigación propone un análisis profundo de múltiples manifestaciones de desigualdad presentes en las prácticas educativas de segundas lenguas. Además, con la intención de contribuir a la desracialización de estas prácticas, el libro reúne experiencias pedagógicas, investigativas y reflexiones que buscan empoderar a docentes y estudiantes en la lucha contra diferentes formas de discriminación, que tienden a reproducirse inconscientemente. Desde el posicionamiento crítico del libro, en sus diferentes capítulos, se exploran estrategias pedagógicas concretas para fomentar prácticas pedagógicas inspiradas en la justicia social. En última instancia, el libro aspira a fomentar la interculturalidad crítica, la pluralidad y el agenciamiento hacia la transformación social en los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

Palabras clave: raza, racialización, enseñanza de segundas lenguas, teoría crítica de la raza, justicia social, empoderamiento.



Abstract

The book critically addresses the intricate relationships between race, second language teaching, and social justice, connections often overlooked in the language education field. Primarily through the lens of critical race theory, it acknowledges that race, racialization, and racism are intersectional notions involving multiple manifestations of related discrimination, not only based on skin color but also on social class, sexual orientation, place of origin, ethnic background, and linguistic heritage, among other factors. Under this premise, the book proposes a profound analysis of various forms of inequality present in second language educational practices. Furthermore, aiming to contribute to the deracialization of these practices, the book gathers pedagogical experiences, research, and reflections that seek to empower teachers and students in the fight against different forms of discrimination, which tend to be unconsciously reproduced. From the book's critical standpoint, concrete pedagogical strategies are explored in its various chapters to foster pedagogical practices inspired by social justice. Ultimately, the book aspires to promote critical interculturality, plurality, and agency toward social transformation in second language teaching and learning processes.

Keywords: race, racialization, second language teaching, critical race theory, social justice, empowerment.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UD
Editorial

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Oficina de Investigaciones
© S. Ximena Bonilla, Ferney Cruz Arcila y Vanessa Solano Cohen
(editores)

ISBN: 978-958-787-676-5
ISBN digital: 9978-958-787-677-2
ISBN ePub: 978-958-787-678-9

Primera edición, abril de 2024

Líder Unidad de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Gestión editorial
Andrés Delgado Darnalt, Felipe Pardo Ruge

Corrección de estilo
HIPERTEXTO SAS

Diagramación
HIPERTEXTO SAS

Diseño de portada
Sonia Güiza

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 n.º 34-37 Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 6013239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

*Sistema de Bibliotecas de la Universidad
Distrital Francisco José de Caldas
Catalogación en la publicación (CEP)*

Raza, racialización y educación en segundas lenguas : hacia pedagogías del empoderamiento intercultural y la justicia social / S. Ximena Bonilla, Ferney Cruz Arcila y Vanessa Solano Cohen, editores.
-- Primera edición. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2024.

237 páginas : ilustraciones ; 24 cm. (Didáctica)

ISBN: 978-958-787-676-5 ISBN digital: 978-958-787-677-2
ISBN ePub: 978-958-787-678-9

1. Multiculturalidad 2. Igualdad en la educación 3. Discriminación en la educación 4. Lenguaje y educación 5. Educación intercultural 6. Pedagogía crítica I. Bonilla, S. Ximena, editora II. Cruz Arcila, Ferney, editor III. Solano Cohen, Vanessa, editora IV. Serie.

306.446: CDD 21 edición.

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Unidad de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hecho en Colombia.

Contenido

Prólogo	17
Diversidad lingüística	18
Prácticas y acciones pedagógicas para la emancipación	19
Construcción de identidad	19
Referencias	21
Introducción: raza, racialización y educación en segundas lenguas	25
Genealogía de la raza	27
La raza como discurso en las instituciones educativas	29
El discurso de la raza y el racismo: sus efectos en las prácticas educativas	32
Evoluciones de la raza, racialización y segundas lenguas	34
La necesidad de desracializar las prácticas educativas de lenguas	36
Referencias	38
Parte I: Abordaje de la diversidad en prácticas de enseñanza de lenguas	43
Capítulo 1	
Estructuras de racialización en la configuración de prácticas pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas	
<i>Ferney Cruz Arcila, Vanessa Solano Cohen, S. Ximena Bonilla Medina</i>	45
1.1 Prácticas pedagógicas en L2 vistas desde la teoría crítica de la raza	46
1.2 Contexto y métodos	47
1.3 Estructuras racializantes a nivel macro	48
1.3.1 Políticas como constructoras de un mundo jerarquizado	49
1.3.2 La falsa narrativa de la homogeneidad	50

1.3.3 Ambivalencia entre teoría y práctica en políticas públicas hacia la diversidad	52
1.4 Racismo y racialización a nivel meso	53
1.5 Estructuras racializantes a nivel micro	56
1.6 Posibilidades pedagógicas	59
1.6.1 Pedagogías alternativas: <i>counterstories</i> e iniciativas antirracistas	59
1.6.2 Potenciar la voz de los aprendientes	60
1.6.3 Estereotipos como punto de partida	61
1.7 Conclusión	61
Referencias	62
Capítulo 2	
El lenguaje de la racialización: metáforas y posibilidades de resignificación	
<i>Vanessa Solano Cohen, Ferney Cruz Arcila, S. Ximena Bonilla Medina</i>	65
2.1 El poder discursivo del mestizaje	66
2.2 La hegemonía discursiva	66
2.3 La importancia de los repertorios interpretativos para el análisis de lo ideológico en el análisis del discurso	69
2.4 Mestizaje y diversidad: la trinchera del racismo	70
2.4.1 Las connotaciones del lenguaje: la naturalización del racismo	71
2.4.2 Las metáforas de la racialización: desplazando el significado	73
2.5 Posibilidades de acción y resignificación pedagógica, hacia la reflexión crítica	76
2.6 Conclusiones	79
Referencias	80
Capítulo 3	
Naturalización del racismo: silencios y evasiones en las prácticas de docentes en Colombia en el aula de inglés	
<i>Adrián Elías Ortega Lobo, Diana Paola Soto Linares</i>	83
3.1 Introducción	83
3.2 Ceguera del color	85
3.3 Silencios y evasiones	86

3.4 Evasiones y silencios frente a la raza y la racialización	87
3.5 Prácticas de silenciamiento y evasión estructuralmente naturalizadas	88
3.6 La homogeneización de las aulas de inglés y el discurso del mestizaje	92
3.7 Conciencia del color como propuesta pedagógica	96
Referencias	98
Parte II:	
Discursos sociales y racismo: posibilidades de acción pedagógica	101
Capítulo 4	
Prácticas de lectoescritura en la formación universitaria de profesores de ELE desde la literatura: literacidad crítica como estrategia pedagógica antirracista	
<i>Vanessa Solano Cohen</i>	103
4.1 La responsabilidad del lenguaje	104
4.2 El lenguaje como configurador de lo real	104
4.3 El autor-lector como sujeto social	105
4.4 Literatura latinoamericana y configuraciones de poder	108
4.4.1 Leer el verbo <i>queer</i> en Latinoamérica como estrategia crítica frente a la palabra racializada	110
4.5 Una propuesta pedagógica emancipatoria y crítica para la formación de profesores ELE en el contexto colombiano: leer y escribir la violencia colombiana en <i>Un mundo huérfano</i> de Giuseppe Caputo	114
4.6 Consideraciones finales	118
Referencias	119
Capítulo 5	
De las prácticas discriminatorias al aula emancipadora: la enseñanza del inglés en el contexto colombiano	
<i>Wendy Jineth Panche Arias</i>	123
5.1 Introducción	123
5.2 Hacia la racialización en las aulas de clase	124

5.3 El pedagogo de lenguas a través de la racialización	128
5.4 Dos propuestas de aula emancipadora	129
5.4.1 Ejemplo de aula emancipatoria 1	130
5.4.2 Ejemplo de aula emancipatoria 2	132
5.5 Conclusiones	135
Referencias	136
Capítulo 6	
Propuesta de diálogo intercultural en la enseñanza de la argumentación en español como L2 para estudiantes indígenas en la educación superior	
<i>Érika Elizabeth Enríquez Díaz</i>	139
6.1 Introducción	140
6.2 Fundamentos pedagógicos y conceptuales	141
6.2.1 Propuesta didáctica con fines académicos para la escritura como proceso de un texto argumentativo en español como L2	143
6.2.2 Unidades y estrategias didácticas	147
6.3 Hallazgos de la propuesta	156
6.3.1 Diálogo intercultural	156
6.3.2 Escritura como proceso (planificación, redacción y revisión)	157
6.3.3 Activar conocimientos previos	160
6.3.4 Inclusión de intereses y necesidades de los estudiantes	160
6.3.5 El error como oportunidad de aprendizaje	161
6.3.6 Abordar el español como L2	163
6.3.7 Uso de rúbricas para la valoración	164
6.4 Conclusiones	164
Referencias	165
Capítulo 7	169
Propuesta didáctica intercultural para la enseñanza de la literacidad en español (L2) en una institución etnoeducativa wayuu	
<i>Mary Luz Cárdenas Urrea</i>	169
7.1 Introducción	170
7.2 Territorio e institución etnoeducativa	171

7.3 Metodología de la investigación	172
7.4 Diseño instruccional para la propuesta didáctica	175
7.4.1 La educación propia de los wayuu y la interculturalidad	175
7.4.2 La literacidad en las aulas etnoeducativas	180
7.4.3 El constructivismo y la literacidad escolar	182
7.5 ¿Cómo perciben los niños de Loma Fresca 2 la literacidad en español?	185
7.6 Conclusiones e implicaciones	186
Referencias	188
Parte III	
Construcción de identidad racial de aprendientes de lenguas y prácticas emancipatorias	191
Capítulo 8	
Prácticas emancipadoras para la identidad racial en el aprendizaje de segundas lenguas	193
8.1 Introducción	194
8.2 Configuración de la identidad racial de aprendientes de segundas lenguas	195
8.2.1 Referentes conceptuales	196
8.2.2 Lecciones de los hallazgos sobre la configuración de la identidad racial en las prácticas educativas de segundas lenguas (español-inglés)	198
8.3 Raza, racismo y racialización en el aprendizaje de segundas lenguas	201
8.3.1 Raza, color de la piel y fenotipo en el contexto del aprendizaje de lenguas	201
8.3.2 Raza y racismo, lengua y sus derivaciones: más allá del color de la piel	202
8.3.3 Racialización y producciones de raza en el aprendizaje de segundas lenguas	203
8.4 Posibilidades de prácticas de aprendizaje de segundas lenguas: pedagogías emancipadoras	204
8.4.1 Concienciación crítica	205

8.4.2 Sensibilización-praxis	206
8.4.3 Agenciamiento	207
8.5 Conclusiones	208
Referencias	209
Capítulo 9	
Construcción de identidad racial en aprendientes sordos de español como L2	
<i>Elfa Yaneth Vargas Díaz</i>	213
9.1 Entorno social de las personas sordas para el aprendizaje del español como segunda lengua	214
9.2 Construcción identitaria, racialización y aprendizaje del español	217
9.2.1 Experiencias de las personas sordas	218
9.3 Prácticas racializadas en torno a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua	224
9.3.1 Marginación por privación de sustrato social	225
9.3.2 Eliminación de la sordera por cualquier medio	225
9.4 Hacia la construcción de prácticas emancipadoras desde el punto de vista de las personas sordas	228
9.5 Conclusiones	231
Referencias	232
Sobre los autores	235
Sandra Ximena Bonilla Medina	235
Ferney Cruz Arcila	235
Vanessa Solano Cohen	235
Elfa Yaneth Vargas Díaz	235
Mary Luz Cárdenas Urrea	236
Érika Elizabeth Enríquez Díaz	236
Diana Paola Soto Linares	236
Adrián Elías Ortega Lobo	236
Wendy Jineth Panche Arias	237

Prólogo

La idea de raza fue algo que nunca pasó por mi mente cuando vivía en Colombia. Para mí era “todos somos iguales, en este país solo hay negros y blancos y por ahí están los indígenas”. Es más, toda mi vida creí que lo blanco (en sentido opuesto al negro) fue lo que me llevó a tener privilegios, poder y liderazgo en mi vida académica (Ortega, 2021). La idea de raza como concepto no la entendí hasta que empecé a vivir en Norteamérica, donde ya no era colombiano, sino un inmigrante más. En Estados Unidos, en el imaginario de la gente, ya no era blanco, era mexicano, hablaba mexicano y era constructor. En Canadá, era de Filipinas, muchos intentaban hablar tagalo conmigo en el tren o en la calle. He sido víctima de microagresiones raciales, en las que la presentación de mi cuerpo trajo consigo la idea de “no perteneces acá y debes volver a tu casa”; mientras en mi país soy un colombiano más, afuera soy un hombre racializado y marginado. Vivir en el exterior, fuera de mi país natal, me ha mostrado que las cosas no son ni negro ni blanco, sino que hay una interseccionalidad de perspectivas que las personas experimentan en su cotidianidad.

Este libro aborda eso precisamente: la interseccionalidad (Crenshaw, 1989, 1991) de la idea de raza con otros ámbitos, como la educación y la investigación. Con una experiencia de más de 20 años a nivel internacional en el área de la enseñanza de lenguas, la idea de hablar de raza era casi imposible. Los profesores de segundas lenguas tradicionalmente han relacionado el contenido lingüístico-estructural con la idea de la comunicación, pero no con la intención de discutir temas relacionados con la justicia social, la igualdad o la diversidad (Sierra Piedrahita, 2016). Me alegra saber que estos aspectos ya se están abordando en el campo de la enseñanza de lenguas, no obstante, es mucho más importante que se haga desde las experiencias en el contexto colombiano, lo que tanta falta hace.

Aunque en Norteamérica ya se ha investigado la relación entre raza y lingüística con la ideología colonizadora y el poder que esta trae (Flores y Rosa, 2015; Rosa y Flores, 2017), es importante aterrizar las relaciones en un contexto como el de Colombia. Este libro nos da luces sobre ese antecedente relacional entre cultura, lenguaje y raza, que es necesario cuestionar desde la perspectiva investigadora y pedagógica. Con este marco en mente, me gustaría reflexionar sobre las tres secciones importantes de este libro: la diversidad, la acción y la identidad.

Diversidad lingüística

Por mucho tiempo, la diversidad se pensó como aceptar al otro tal y como es, sin embargo, la diversidad incluye también entender que hay otros seres vivos, no vivos, humanos y más que humanos en relación con nuestro contexto cultural a larga escala, universal (Melé y Sánchez-Runde, 2013; OHCHR, 2001; Stenou, 2002). En el mundo de la diversidad, se podrían nombrar diversidades desde múltiples aristas, como la cultural, la sexual, la biológica, la funcional, la ecológica y la lingüística. Esta última ha sido relegada o delimitada en Colombia por el aprendizaje de una segunda lengua (principalmente el inglés), lo cual simbólicamente borra el entendimiento de que existen otras lenguas en Colombia y que se pueden aprender otras lenguas extranjeras. Por lo tanto, es difícil comprender otras formas de enriquecer nuestras vidas de forma intelectual, afectiva, moral y espiritual. En este escenario, en la primera parte, Sandra Ximena, Ferney, Vanessa, Adrián y Diana conforman un conjunto de aportes críticos en torno a la racialización y al uso del lenguaje, como una metáfora de poder en la que particularmente la lengua dominante se usa como herramienta para silenciar al otro, sus lenguas y sus culturas, denegando y deslegitimizando esa rica diversidad lingüística que tiene el país

Aunque la Constitución de Colombia reconoce la diversidad lingüística, las lenguas y los dialectos de grupos étnicos como oficiales, es poco lo que se hace para ampliar la enseñanza-aprendizaje de estas lenguas a expensas de aprender un lenguaje hegemónico extranjero que garantice el éxito personal y laboral y que satisfaga un mercado laboral local e internacional. Aunque muchos estamos orgullosos de nuestras lenguas indígenas, parece que el sistema se enfoca en una diversidad lingüística que favorece al sistema capitalista que las relega. Por eso considero importante el trabajo pedagógico que abre el camino hacia una plurilingüidad (Lau y Van Viegen, 2020) un translenguajeo (García y Wei, 2014) y una trans[cultura]lingüación (Ortega, 2019), en los que se respeten, afirmen y aprendan tantos idiomas, dialectos y otras formas vernáculas de las lenguas como sean posibles.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante propender por la inclusión y la creación de espacios seguros de vida, aprendizaje y ejercicio de la identidad y las lenguas. Este libro, en sus diferentes partes, nos propone no solo reflexionar, sino actuar en contra de las mentalidades hegemónicas y coloniales que ponen en peligro el libre ejercicio de nuestras identidades y que, al fin y al cabo, impactan negativamente en el entendimiento de esa misma diversidad.

Prácticas y acciones pedagógicas para la emancipación

Paulo Freire (1970) nos señaló el camino del cambio a través de una pedagogía crítica, que nos permita cuestionar las relaciones de poder en nuestra sociedad. Para él y muchos educadores, hasta el momento, esta tarea debe ir más allá del aula. Él propone una praxis social en la que no es suficiente mantener un diálogo y trabajo en comunidad para crear un cambio, sino que se necesita de una acción social activa y contundente en contra de las estructuras hegemónicas que marginalizan a las personas menos favorecidas de la sociedad.

En este sentido, la segunda parte de este libro invita a los educadores en lenguas a ver esta praxis como una plataforma antirracista en la que el uso, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas sean explícitamente para retar los sistemas discriminadores que existen en la sociedad. Pero esto no se puede quedar en la palabra, sino que debe enfocarse en la acción radical para la emancipación desde la marginalidad y la periferia, relegadas por mucho tiempo. Por ejemplo, Vanessa nos habla de un acto pedagógico en el que la literacidad crítica sea una estrategia antirracista, sobre todo, en espacios alterativos en los cuales el lenguaje se use como un activismo social en contra de discursos hegemónicos nocivos. Desde esa alteridad (alteración radical de la realidad) (Oviedo Freire, 2020), Wendy evalúa tales discursos a partir de lo multimodal moderno, para, así, cuestionar activamente lo que significa el uso del lenguaje como práctica discriminadora en las redes sociales y en el mundo virtual.

Continuando con el espíritu de esta praxis, que va más allá de las aulas de clase, Erika y Mary Luz proponen un diálogo y una didáctica intercultural en los que los estudiantes indígenas también tengan su espacio activo de reconocimiento. Por eso es importante valorar y apoyar mucho el trabajo-acción de sensibilización de y desde las comunidades, la etnoeducación y la educación rural (campesina) (Cruz-Arcila, 2020, 2022a; Flores H. y Mena, 2018) dirigido a una praxis descolonial (Dei y Lordan, 2016; Rivera Cusicanqui, 2010; Zainub, 2019): en la que se brinden las herramientas lingüísticas necesarias no solo para aprender lenguas, sino para hablar acerca de los sistemas de opresión y exponerlos y construir oportunidades y soluciones a favor de la emancipación, entendido como un proceso fundamental de autonomía y libertad humana.

Construcción de identidad

La tercera parte del libro le abre la ventana al rol de la identidad en el campo de la enseñanza de lenguas. La identidad es aquella circunstancia o característica que tenemos las personas que determina rasgos que nos diferencian de los demás, y que está delimitada por la autodeterminación o percepción social de

lo que se cree que somos. La identidad, de alguna forma, determina nuestros valores y comportamientos a través de nuestra vida, no es estática ni rígida, cambia y evoluciona de acuerdo con nuestros estilos de vida y experiencias en relación con los demás. En el mundo de la enseñanza de lenguas, Bonny Norton (1995, 2013, 2016) ya ha hablado acerca de la relación entre identidad, lenguaje y cultura, específicamente, a través de la idea de “inversión”, como una forma de entender nuestra relación con el mundo a partir de la construcción de la identidad a través del espacio-tiempo y la forma cómo entendemos nuestro rol en el futuro, especialmente al pensar en comunidades imaginarias. Esta última parte del libro nos abre las puertas para poder imaginar un mejor mundo y, concretamente, una mejor Colombia, donde nuestras identidades puedan ser afirmadas y celebradas, donde no exista ningún tipo de discriminación basado en quiénes somos o de dónde venimos. Aquí, Sandra Ximena, Ferney y Elfa Yaneth invitan a cuestionar nuestro rol en las conversaciones de lo que significa raza-racismo, ya que por mucho tiempo esta dupla se ha estudiado con los lentes del norte (Kendall, 2006; Motha, 2014; Rosa y Flores, 2017), pero no desde adentro, desde nuestras tierras, ni mucho menos en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en Colombia. Por eso, los/as autores/as no solo promueven el entendimiento de otras (muchas) identidades raciales y racializadas, sino que estimulan la afirmación de nuestra identidad colombiana-latinoamericana. Esta comprensión hace falta sobre todo en un país donde típicamente se exalta la identidad del extranjero, por lo que es necesario continuar el trabajo pedagógico de restablecer la conexión identitaria con nuestras raíces indígenas, mestizas, campesinas y afrodescendientes.

En un país como Colombia, donde se ha experimentado el racismo de formas violentas, es grato saber que por primera vez hay una vicepresidenta afrocolombiana, Francia Márquez, quien representa a las comunidades afrocolombianas y quien inspira a una nueva generación de ciudadanos que entiende las diferencias etnoraciales de género y clase, porque como ella misma lo afirma, a partir del Ubuntu africano: “Soy porque somos”. Esta frase nos invita, al igual que este libro, a entender que no podemos seguir trabajando en soledad, que somos parte de un todo, de un mundo, y que debemos trabajar en colaboración y en comunidad. El conocimiento que se produce en este libro a través de sus diferentes capítulos es un punto de partida que representa la entrada a un pluriverso de posibilidades, para, de esta manera, establecer conversaciones que nos lleven a un mundo mejor para todos, donde, como dice Francia, podamos “vivir sabroso” (Benavides Martínez, 2011; Lara, 2022; Quiceno Toro, 2016).

.....
Yecid Ortega Ph. D.

Referencias

- Benavides Martínez, J. N. (2011). "Palabra verdadera" en los Uitotos para "vivir sabroso". *Revista Habladurías*, 2, 59–73.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersections of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. En *Feminism in the Law Theory Practice and Criticism* (Vol. 1, pp. 139–167). University of Chicago Legal Forum.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cruz-Arcila, F. (2020). Rural English Language Teacher Identities: Alternative Narratives of Professional Success. *Íkala*, 25(2), 435–453. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- 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 *Language Education in Multilingual Colombia*. Routledge.
- Dei, G. J. S. y Lordan, M. (Eds.). (2016). *Anti-colonial theory and decolonial praxis*. Peter Lang Publishing, Incorporated.
- Flores H., I. y Mena, N. P. (2018). Cultural and intercultural education: Experiences of ethnoeducational teachers in Colombia. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.4>
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Garcia, O. y Wei, Li. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Macmillan.
- Kendall, F. E. (2006). *Understanding white privilege: Creating pathways to authentic relationships across race*. Routledge. <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0518/2005024626.html>

- Lara, M. (2022, July 25). *Lo que significa vivir sabroso*. Cambio Colombia. <https://cambiocolombia.com/articulo/poder/lo-que-significa-vivir-sabroso>
- Lau, S. M. C. y Van Viegen, S. (Eds.). (2020). Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education [Electronic resource]. *Springer EBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-36983-5>
- Melé, D. y Sánchez-Runde, C. (2013). Cultural diversity and universal ethics in a global world. *Journal of Business Ethics*, 116(4), 681–687. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1814-z>
- Motha, S. (2014). *Race, empire, and English language teaching: Creating responsible and ethical anti-racist practice*. Teachers College Press.
- Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd Edition.). Multilingual Matters.
- Norton, B. (2016). Identity and Language Learning: Back to the Future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- OHCHR. (2001). *Universal declaration on cultural diversity*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>
- Ortega, Y. (2019). “Teacher, ¿Puedo hablar en Español?” A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 21(2), 155–170.
- Ortega, Y. (2021). ‘I wanted to be white’: Understanding power asymmetries of whiteness and racialisation. *Whiteness and Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23793406.2021.1920046>
- Oviedo Freire, A. M. (2020). *Tetrasofía, filosofía de la tierra y de la alteridad: Bases epistémicas de los movimientos Indígena, Femenino, Ecológico, Espiritual* (4th ed.). Independiente.
- Quiceno Toro, N. (2016). *Vivir sabroso. Luchas y movimientos afroatrateños, en Bojayá, Chocó, Colombia*. Editorial Universidad del Rosario.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch’ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (1st ed.). Tinta Limón.
- Rosa, J. y Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 1–27. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>

- Sierra Piedrahita, A. M. (2016). Contributions of a social justice language teacher education perspective to professional development programs in Colombia. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 203–217. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.47807>
- Stenou, K. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural: Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- Zainub, A. (2019). *Decolonization and anti-colonial praxis. Shared lineages*. Koninklijke Brill NV.

Introducción: raza, racialización y educación en segundas lenguas

S. Ximena Bonilla Medina
Ferney Cruz Arcila,
Vanessa Solano Cohen

La educación y la raza no son temas que con frecuencia se vean relacionados. De hecho, es una conexión casi ausente en las discusiones planteadas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. De acuerdo con estudiosos pioneros en esta área de indagación, se afirma que los académicos en la educación de las segundas lenguas (L2) se han preocupado por diversidad de temas, pero con extrañeza parece que hubieran esquivado el tema de la raza (Kubota y Lin, 2009). Algunos autores colombianos han abordado el tema como uno de los elementos de la interculturalidad crítica desde una perspectiva decolonial (Granados-Beltrán, 2016; Ramos-Holguín, 2021; Núñez-Pardo, 2018; Álvarez-Valencia y Wagner, 2021), sin embargo, la raza no ha sido objeto exclusivo de estudio. Al parecer, una de las razones del desinterés en el campo de las lenguas tiene que ver con la asociación casi exclusiva de dicha preocupación con los intereses de las áreas de educación en ciencias sociales, en este sentido, se considera ajena al objeto de la educación en segundas lenguas¹ (L2). Este libro

1 En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, los conceptos de segundas lenguas y lengua extranjera han sido objeto de discusión, ya que se alude a que, dependiendo de si la lengua es oficial en el contexto nacional, se llamaría segunda lengua (como en el caso de Canadá con el inglés) o, si no lo es, sería lengua extranjera (como en el caso de Colombia con el inglés). Sin embargo, discusiones más recientes ponen en controversia ese uso, ya que desconocería la apropiación que le han dado los hablantes a una “lengua extranjera” en un territorio diferente al enunciado como “nativo”. En esta perspectiva, la lengua franca ha sido una alternativa (Dewey y Leung, 2010); sin embargo, esta última visión marca una importante discusión política pues, a pesar de tenerla muy presente, no nos aproximamos a ella con profundidad en este libro. Por otro lado, siendo tanto el español como el inglés las dos lenguas base para el debate que aquí se realiza y, teniendo en cuenta la diversidad de poblaciones que se abordan (indígenas, sordos, colombianos y extranjeros), la discusión de lengua extranjera, segunda lengua y lengua franca se haría mucho más compleja y quizás innecesaria. Por ello, a lo largo de este libro hacemos referencia a *segundas lenguas* (Montrul, 2013) queriendo,

nace como uno de los productos de una investigación interinstitucional: *Raza y educación en segundas lenguas español-inglés: hacia pedagogías del empoderamiento multicultural y justicia social*², con la intención de cubrir esa ausencia de estudios de la raza en la educación de lenguas y discutir algunas de las múltiples manifestaciones de raza, racismo y racialización que entran en juego en procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. El libro surge como producto de la segunda fase de otro proyecto que se denominó *Construcción de identidad racial de estudiantes de segundas lenguas (español e inglés) en el contexto colombiano*. En la primera fase, se analizaron los discursos de aprendientes del español-inglés como segundas lenguas y se relacionaron con la identidad racial. En la segunda, el foco de análisis fueron los profesores de lenguas (español-inglés como L2) y la forma como ellos configuraban la identidad racial mediante sus prácticas educativas. Como parte de esta última fase, surge esta propuesta que recoge las intenciones de investigadores y estudiantes colaboradores³ para contribuir al campo del conocimiento con un libro que recoge reflexiones sobre las posibilidades pedagógicas para la desracialización (o empoderamiento) derivadas de lo aprendido durante la investigación realizada.

A partir de los intereses descritos y las particularidades del contexto colombiano, las discusiones se centran específicamente en dos lenguas: el inglés y el español. El inglés —convencionalmente asociado con negocios y desarrollo económico o entendido como la lengua franca por excelencia— se ha promovido con mucho ahínco por medio de políticas educativas de bilingüismo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013, 2014, 2016) y, por lo tanto, emerge como un punto de referencia ineludible para analizar las implicaciones de tipo racial en la educación en L2 en nuestro país. Por otro lado, considerando que el español es la lengua oficial de Colombia y que en los últimos años —especialmente después de la firma del Acuerdo de paz con las Farc— ha tomado cada vez más auge, resulta relevante analizar sus implicaciones, teniendo en cuenta

primero, mostrar que reconocemos la discusión política e ideológica de los contextos nacionales, pero anotando que no la retomamos a profundidad, y, segundo, simplificar la discusión para poner como punto de referencia de segundas lenguas a todas aquellas que adicionan conocimiento a los repertorios lingüísticos de los aprendientes en lo reconocido como una primera lengua (García, *et al.*, 2021).

- 2 Investigación interinstitucional entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Instituto Caro y Cuervo y la Universidad EAN. Algunos capítulos reportan la reflexión teórica de los investigadores soportada en el análisis de datos recogidos durante la investigación.
- 3 Algunos estudiantes de pregrado y de posgrado de las instituciones del convenio que desarrollaron su proyecto de investigación como opción de grado en el marco de la misma investigación o en temas relacionados y que son los autores de otros capítulos.

grupos de aprendientes extranjeros, indígenas o sordos. Las discusiones que acá se presentan posiblemente ayudarán a entender mejor el tipo de incidencia que el aprendizaje de estas lenguas ha podido tener en las propias identidades de aprendientes y profesores frente a lenguas que se presentan como “obligatorias”.

En este contexto, para ir sentando las bases teóricas que sustentan muchas de las discusiones a presentar, este apartado introductorio hace una revisión general sobre el tema de la raza en la educación, con particular énfasis en el campo de la educación en segundas lenguas (L2). Para efectos de alcanzar este objetivo, iniciaremos con una revisión de la genealogía de la raza, en la cual explicaremos cómo se ha fundamentado el hecho de concebir la raza como un constructo social, concepto que se encuentra en controversia con la mirada biologicista que, a su vez y como una paradoja, es convencionalmente más reconocida en el contexto social. Posteriormente, trataremos de abordar una reflexión en la que explicamos la forma como el tema, desde el punto de vista de la raza como constructo social, se convierte en un discurso que se ha imbricado en las instituciones educativas en diferentes dimensiones, a partir de esta reflexión se busca dar cuenta de cómo las prácticas que emergen en dichos escenarios se ven penetradas por esos mismos discursos. Asimismo, se hace un esfuerzo por mostrar que en la evolución del constructo de raza surgen nuevas prácticas y nuevos discursos que, en la búsqueda por encontrar alternativas al racismo, terminan por crear nuevas formas de racialización, en las cuales la enseñanza y aprendizaje de la L2 llegan a tener un rol preponderante.

Genealogía de la raza

Para iniciar la discusión sobre la raza, en conexión con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, es importante reconocer primero los orígenes del concepto de raza. ¿Qué tiene que ver la raza con la enseñanza y aprendizaje de las segundas lenguas?, ¿por qué hablar de raza?, ¿de dónde surge este concepto? Todas estas preguntas son quizá el motor para iniciar una genealogía de la raza. De acuerdo con Tamboukou (1999), realizar una genealogía es, en términos foucaultianos, apelar a los orígenes e, históricamente, hacer un recorrido para identificar las configuraciones emergentes de las prácticas discursivas. Desde este punto de vista es necesario preguntarnos, para entender la forma como se ha configurado un discurso de la raza, de dónde surge y por qué o por quién está motivada. Rattansi (2007), estudiosa de la raza y el racismo, señala diversas teorías del origen de la raza de las cuales distingue las biologicistas, las explicadas por los intereses económicos y las que la determinan como una construcción social. La primera, quizá la más fuerte y reconocida, se constituye desde la perspectiva darwinista, que buscó explicar el origen del hombre y que, en medio de su

desarrollo, indujo a inferir que las diferencias físicas entre los seres humanos podrían ser el reflejo de diferencias más profundas a nivel cognitivo e intelectual. La segunda es una visión marxista, que toma como base la idea del poder económico que algunas poblaciones aprovecharon para superiorizarse ante otras y lucrarse mediante la división de clases fundamentada en la diferencia "racial". La tercera, la última, con la cual nos identificamos en esta discusión, es la que explica el concepto de la raza, discutiendo la idea del lenguaje como constitutivo, que rotula a los individuos en categorías raciales y los sitúa en realidades cimentadas por dichos rótulos.

En ese despliegue de teorías, Banton (2002), Bernasconi (2001) y Gilroy (2004) coinciden en afirmar que la división anterior muestra claramente una dicotomía entre la visión biologicista y la visión socioconstructivista, que resulta ser paradójica. Esto se debe a que la primera, en el intento de los estudios científicos por demostrar la diferenciación fenotípica como innata, produce la segunda, justificando otras jerarquías de superioridad e inferioridad en la sociedad (Gates, 1986; Murji y Solomos, 2005; Omi y Winnat, 1993). De hecho, esto se confirma al revisar que en la teoría fundada en la visión marxista se explica que la raza se convirtió en constructo social subyugador precisamente por el interés económico que ello desencadenó desde el discurso científico. A manera de ilustración, Bonnet (2000) describe cómo curiosamente por la fuerza racializante del discurso científico se logra la autodiferenciación en poblaciones como la asiática, quienes anteriormente fueron consideradas blancas, pero luego clasificadas como amarillas ("de color"), favoreciendo la blancura centrada en el eurocentrismo y, por lo tanto, perpetuando el poder sociocultural y económico derivado de la raza.

Esa visión de la raza, como construcción social, ha sido álgidamente debatida desde la historia, la sociología, la economía, la política y la antropología (Du Bois, 2001; Fanon, 2001; Gilroy, 2004; Gooding-Williams, 2001; Knowles y Alexander, 2005; Nardal, 2001) y desde allí es posible determinar que hay una condensación de perspectivas, dependiendo del lente con el cual se observe. Sin embargo, una de las ideas transversales a esa variedad de perspectivas tiene que ver con que la raza es creada y reforzada mediante prácticas sociales y, de esta manera, se busca entender la forma como la misma es asimilada, producida y reproducida mediante esas prácticas (Banton, 2002; Bernasconi, 2001; Lott, 2001). Asimismo, la raza tiene un rasgo particular: se percibe como real, pero al mismo tiempo se niega (Chadderton, 2009), es decir, se crea como una ilusión de la realidad, una ficción (Knowles y Alexander, 2005). Lo anterior subraya cómo la discriminación, como fenómeno derivado de la construcción social, puede mantenerse mediante aquellos rótulos referenciados directa o indirectamente

en la raza. En este sentido, el lenguaje de la raza se encarga de reforzar representaciones asimétricas que incluso ya se han invalidado, tales como aquellas de las teorías biológicas. Estas controversias son necesarias para problematizar lo que aquí se desarrolla e identificar los escollos de inequidad que organizan a la sociedad asentada en la raza (Bonilla-Medina, 2018) y que se representan en contextos concretos como el de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. Veamos ahora cómo se traslada esta discusión al contexto de la educación y, en concreto, a las instituciones educativas.

La raza como discurso en las instituciones educativas

Después de tomar la posición epistemológica del debate de la raza como una construcción social, podemos darnos cuenta de que la raza y el racismo no son problemas que constituyen un tema meramente comportamental o exterior. En otras palabras, pensar en la raza no es solamente concentrarse en el color de la piel o la apariencia física, sino que también trasciende los ámbitos social, cultural, político y económico, delimitado por estructuras raciales. Tampoco el racismo se refiere solamente a las agresiones abiertas o microagresiones⁴, que comúnmente son rechazadas por la sociedad popular y que de cierta forma han satanizado la nominación racial escondiendo, mas no combatiendo, las construcciones de discriminación (Delgado y Stefancic, 2000; Yosso, 2005). Más bien, la raza y el racismo se desprenden de una forma de concebir el mundo que, con fórmulas de poder, ha mantenido relaciones jerárquicas entre diferentes grupos sociales e individuos que se identifican con esos grupos. Así pues, pensar cómo la raza y el racismo se relacionan con el contexto educativo implica pensar en las instituciones educativas como un todo global, que involucra sus campos constitutivos a nivel macro; sus relaciones con la comunidad, en una relación meso, y la concreción de su acción en el contexto micro, es decir, en lo propiamente dicho en la práctica educativa. En este apartado relacionamos los dos primeros para luego expandir su efecto en lo micro, esto es, en la práctica educativa.

En primera instancia, hablar del contexto macro de la educación remite a la organización a nivel de políticas y currículo en la que las instituciones enmarcan su labor. Si se evalúan las fuentes en las que se ha confiado la creación del conocimiento, hay una gran afluencia de visiones eurocéntricas, en las que la blancura es el referente primario. Igualmente, recurrir a la historia deja indu-

4 Desde la teoría crítica de la raza, agresiones abiertas y microagresiones difieren en el sentido en que las primeras se refieren a las agresiones racistas que convocan a la violencia, muchas veces física, y que son fácilmente identificadas como tal, mientras que las microagresiones generalmente tienen que ver con una discriminación sutil y disimulada, a la que muchas veces se le resta importancia por su nivel aparentemente leve de agresividad.

dablemente la huella de una educación que se ha centrado en inculcar la visión homogeneizante de la producción europea (Banks, 2002), no solo porque la organización de las instituciones educativas siempre se ha fundamentado en equiparar la imagen europea, sino también porque la constitución de políticas educativas ha sido transmisora de ideologías con fórmulas eugenésicas⁵ (Helg, 2001; Wade, 1995). Un ejemplo de esto se ve cuando en la época de la constitución de la educación se borraron de la organización curricular las costumbres y las prácticas religiosas indígenas y afrodescendientes y, además, se tacharon de supersticiosas o de “mala” educación, obligando a la disciplina educativa a eliminarlas incluso a través del castigo.

Hoy en día en Colombia el racismo estructural, causado por la centralidad de la blancura, ha llevado al país a “pedir prestadas políticas” extranjeras (Ball *et al.*, 2011) acriticamente o, más grave aún, con el lema de que representan posiciones estandarizadas y neutras (Banks, 2002; Gillborn, 2010) para acomodarlas a nuestro contexto, obviando características sociales y culturales propias (Libreros, 2002). Esta adopción de políticas extranjeras ha sido una práctica histórica en el país. Por ejemplo, Helg (2001), teniendo como referencia la adopción del método Lancaster⁶ en la educación en la época de independencia, muestra que acciones como estas han preponderado y fortalecido la blancura, silenciando y oprimiendo a las poblaciones no blancas. Además, no solo son a nivel cultural, mediante las representaciones que se entretajan con los grupos culturales, sino también a nivel social, cuando se cruzan los intereses institucionales con las necesidades de la población y se ahondan las brechas entre las clases sociales con el referente de la diferencia, es decir, la blancura.

La estructura curricular institucional centrada en la blancura ha sido nicho para mantener los contenidos curriculares en los temas en los que Europa ha sido “protagonista”, lo que la convierte en la perspectiva que organiza la visión de mundo de los actores educativos (Apple, 1995; Gillborn, 2010; Ladson-Billings y Gillborn, 2004; Leonardo, 2002; Sleeter, 1993). Desde estos supuestos

.....
5 Las fórmulas eugenésicas son las prácticas que se desarrollaban con la intención de mejorar la raza. Este concepto, inspirado en los estudios de genética, trascendió al ámbito sociocultural, reafirmando mucho más el interés por asemejarse a la cultura blanca, su civilización y su poder simbólico sembrado en las poblaciones de la periferia.

6 El *Lancaster* es reportado por Helg (2001) en la historia de la educación en Colombia como uno de los primeros enfoques pedagógicos importado a nuestro país desde Inglaterra, con la intención de conseguir el éxito que ya tenía en el continente europeo. El método consistía en apoyar la labor pedagógica con monitores de clase que, a su vez, colaborarían con escalar el aprendizaje en aquellos que necesitarían más ayuda. Aunque el método buscaba el mejoramiento académico, este era determinado por estándares europeos.

de confianza en la producción de conocimiento, centrados en la blancura, la historia de la educación ha contribuido a la reproducción de discursos y prácticas racistas que, de manera sutil, ayudan a naturalizar la discriminación y la han vuelto una práctica común incuestionada (King, 1991).

Aunada al argumento de la dependencia de lo foráneo, que usualmente trae la blancura, las prácticas de la educación se han visto impactadas por la globalización, representadas tanto en el discurso político como por el multimedial, supliendo el contexto educativo formal e informal. Desde los estudios de la raza, este fenómeno se ha analizado como una forma de expansión de la blancura, teniendo en cuenta que desde los criterios de la globalización la educación ha justificado la monoculturalización y ha destacado lo blanco desde el nivel simbólico, político y económico (Leonardo, 2002). Precisamente, el proceso de adoptar políticas educativas extranjeras en el contexto de la globalización ha ido más allá de tomarlas prestadas de un país poderoso, también se han convertido en la necesidad de aliarse con organizaciones como el Banco Mundial o la OCDE, que plantean políticas internacionales buscando estandarizar la educación, pero favoreciendo los intereses y visiones de esos mismos países poderosos, es decir, beneficiando de nuevo la blancura.

Retomando el tema de las prácticas más informales, las instituciones educativas deben analizarse desde su dimensión meso, o sea, desde las relaciones que tienen con la comunidad. Por lo tanto, desde esa relación, que son medios más sutiles e imperceptibles, se pueden producir y reproducir las estructuras raciales. En este sentido, las prácticas educativas más informales “o pedagogías públicas”⁷ (Sandlin *et al.*, 2010) también pueden reforzar las brechas sociales que se forman en los grupos mediante las ideologías que penetran pensamientos, discursos y acciones.

Volviendo a la discusión sobre la globalización, diríamos que los medios —sobre todo las comunicaciones mediadas por la web y las redes sociales—, debido a su carácter abarcador (Castells, 2001), se convierten contemporáneamente en una fuente activa de reproducción de jerarquías entre grupos. Esto, mediante estereotipos que representan identidades esencializadas y estáticas, preponderando la idealización de la blancura y la necesidad de alcanzar su prototipo (McLaren, 1997). Las imágenes y representaciones difundidas en los medios masivos generalizan ideas sincrónicas de las culturas en las que la sociedad

7 Pedagogías públicas es un término acuñado para referirse a formas de pedagogía que son radicalmente diferentes a aquellas encontradas en el contexto de las instituciones educativas. Se utiliza precisamente para denotar todas esas prácticas que también educan, indirectamente, a los individuos fuera del aula.

se divide en opuestos de privilegiados y desventajados, blancos y negros, ricos y pobres (King, 1991), ideas que posteriormente se naturalizan y objetivizan a los grupos involucrados (Ladson-Billings, 1998).

El tema de la reproducción de estereotipos multimediales ha sido ya de amplia investigación (Nakayama, 2000) y los discursos políticos de la educación no han escapado a esa visión discriminatoria que se reproduce en su mensaje publicitario, que también se difunde a través de diferentes medios (Arabi, 2020). Entonces, la dimensión meso se convierte en el puente que articula prácticas discriminatorias entre el nivel macro y el micro de manera estructural. Como bien lo dice Rahman (2011), en paralelo con la educación formal, los medios masivos contribuyen a formar las ideas y las percepciones de los individuos, mientras la raza navega como configurador de identidades, desplegando prácticas que marginalizan y sitúan a lo blanco como un derrotero que oprime a otras poblaciones (no blancas) para alcanzarlo.

El discurso de la raza y el racismo: sus efectos en las prácticas educativas

Teniendo en cuenta la discusión anterior, no es extraño que los estudiantes, pero sobre todo los profesores, reproduzcan prácticas discriminatorias en su ejercicio educativo, justamente porque ellos son el centro de las tensiones que surgen en la toma de decisiones sobre las direcciones de la educación (Bonilla-Medina, 2018). Esto sucede porque, por un lado, las tensiones se crean, ya que las decisiones que vienen desde políticas educativas casi siempre son impuestas, y, por otro lado, porque los profesores y estudiantes también se encuentran expuestos a la explosión del lenguaje multimedial en la que actualmente nos encontramos (Ferrés, 2000). Por ejemplo, Sleeter (1993) afirma que los actores educativos traen a la práctica las percepciones de la raza de acuerdo con sus experiencias de vida y los intereses que estas les han otorgado y que, viviendo en un mundo donde las prácticas se han centrado en la blancura, no es raro que se reproduzcan discursos y que los mismos configuren sus ideas y acciones.

Una forma como la raza y el racismo estructural (racismo que se encuentra inmerso en la constitución de las instituciones y sus prácticas) impactan las prácticas educativas tiene que ver con la manera como plantean los objetivos de la educación y cómo estos enmarcan la evaluación y el seguimiento de los procesos llevados a cabo para lograrlos. Como se explica anteriormente, los discursos racistas centrados en la blancura, que impregnan la estructura educativa, sitúan a los actores en un panorama estereotipado que reafirma prejuicios y que explica el comportamiento desde la dificultad que se tiene para adaptarse a la

cultura dominante, la cultura blanca. La adopción de políticas internacionales estandarizadas son un buen ejemplo de cómo se plantean objetivos ajenos a los contextos particulares de los estudiantes que, con el deseo de alcanzar los niveles competitivos a nivel mundial, terminan por marginalizar a aquellos que no cumplen esas expectativas (Apple, 1995). Sin embargo, las condiciones y circunstancias que hacen complejo el desarrollo de estas metas se simplifican o se invisibilizan y terminan por crear una nueva estereotipación. Así pues, reafirmando la hegemonía de una raza dominante, las prácticas educativas se inclinan por ahondar la representación de binarios (inteligente-incapaz, blanco-negro, rico-pobre, etcétera), incluso, los mismos individuos afectados terminan por creerlos y autodeterminarse como no capaces (Corso, 1993, como se citó en Gillborn, 2010).

Otra forma de impacto de la raza y el racismo estructural, que afecta las prácticas educativas, se refleja directamente en los profesores, quienes impregnados por un ambiente de la blancura nutren su labor con fuentes foráneas, canónicas y, además, caracterizadas y objetivadas como la producción de sabios, científicos y estudiosos, ideas que terminan por menospreciar el conocimiento local, incluso su propia producción de conocimiento. En la revisión de la literatura en el campo, es común encontrar discusiones que, desde un punto de vista crítico, observan que la educación ha girado hacia una racionalidad técnica como consecuencia de partir de principios neoliberales (Korthagen, 2001; Libreros, 2002). Dicha racionalidad se fundamenta en la repetición de modelos de enseñanza que son fijos e inmutables, que incitan poca o nula reflexión y que se les presentan a los profesores como recetas, por así decirlo, que son difíciles de comprender y que, al final, fragmentan la teoría de la práctica (Hammersley y Nias, 1999; Jeffrey, 1999). En otras palabras, el profesor se sitúa en la periferia como consumidor de conocimiento y desatiende las necesidades del contexto, ocasionando no solo un detrimento de su propia creación y creatividad del conocimiento, sino también, como se dijo anteriormente, marginando a los estudiantes por no lograr la imagen idealizada de los modelos replicados. Teniendo en cuenta esto, una educación que propenda por la equidad, el acceso al conocimiento y la justicia social no logra objetivos en beneficio de la población (Miñana y Rodríguez, 2003). Por el contrario, es una educación que incrementa las brechas de desigualdad que históricamente han dividido los grupos sociales y que, por lo tanto, han contribuido ideológica y materialmente a la reproducción de la discriminación y la injusticia.

Evoluciones de la raza, racialización y segundas lenguas

Cuando se trata de hablar de raza, su referente recurrente es el color de la piel y la apariencia física. Sin embargo, de acuerdo con las discusiones anteriores, los estudios de la raza como construcción social han mostrado que el concepto trasciende ese referente (Murji y Solomos, 2005). Por ejemplo, en algunos argumentos de la teoría crítica de la raza⁸ (TCR) y en su interés por las relaciones de poder interseccionales, se toma la noción de raza como metonimia para hablar de categorías interrelacionadas, que socialmente establecen jerarquías y estratificaciones (Delgado y Stefancic, 2000). En este sentido, además del color de la piel y la apariencia física, otros factores podrían contribuir a construir relaciones socialmente desiguales, como la orientación sexual, el lugar de origen, las cosmovisiones y el nivel socioeconómico, al igual que las lenguas y las variedades habladas.

Uno de los aspectos importantes en esta discusión tiene que ver con la intersección de la clase y la raza en la cual la necesidad económica conlleva a transformar a la raza y a sus factores asociados en productos mercantiles, que promueven falsamente la lucha por la discriminación. Como ejemplo, el inglés es una lengua que entra en este escenario como protagonista del mundo de la globalización, al representar uno de esos factores mercantilizados que facilitan el ascenso social. Esto, cuando en realidad la lengua ha servido como caldo de cultivo esencialmente para apelar a su necesidad y acriticamente pensar en su adopción, como ha sucedido en las políticas colombianas del bilingüismo en las que la promoción del inglés es sobresaliente (Guerrero, 2008).

Otro ejemplo que se relaciona con la racialización y las lenguas a nivel macro puede encontrarse en el contraste entre dos tipos de bilingüismo, uno notoriamente visible y el otro abiertamente invisibilizado. Así lo explica De Mejía (2002), cuando asegura que desde las políticas públicas se tiende a enfatizar la educación bilingüe de élite, que está orientada al estudio de lenguas internacionales que podrían resultar útiles especialmente para poblaciones de alto nivel socioeconómico, quienes encuentran beneficios más inmediatos y tangibles con

.....
8 La teoría crítica de la raza es uno de los referentes fundamentales para la inspiración de este libro. Es una teoría que analiza las estructuras raciales que conforman a la sociedad y busca identificar la forma en que ellas permean las prácticas sociales, causando marginalización y discriminación de diferentes grupos humanos. El objetivo primordial de la teoría es desmantelar estas prácticas y apuntar hacia otras que tengan justicia social. Algunos de sus mayores exponentes han sido Delgado y Stefancic (2001), quienes iniciaron la discusión desde el campo legal y, posteriormente, se profundizaron en la educación, también por otros autores como Ladson-Billings y Tate (1995) o David Gillborn y Youdell (2009).

el aprendizaje de lenguas como inglés, francés o alemán. El valor social otorgado a este tipo de bilingüismo es muy diferente al que se le confiere al bilingüismo que incluye lenguas amerindias, de señas o, en general, cualquier lengua minoritaria, ya que tiende a ser invisibilizado debido a la asociación de estas lenguas con pobreza, atraso, subdesarrollo y desprestigio (De Mejía y Montes, 2011). Como vemos en este ejemplo, factores como el estatus socioeconómico, lugar de origen e historicidades de las lenguas contribuyen a establecer valoraciones desiguales con respecto al valor y reconocimiento de diferentes tipos de bilingüismo. En este sentido, es importante explicar cómo la raza y el racismo se relacionan con las segundas lenguas, cómo la raza ha evolucionado como discurso y cómo ese discurso ha producido otras racializaciones.

La racialización es entendida como múltiples tipos de posicionamientos de inferioridad (Campos-García, 2012). No se trata entonces de cuestiones netamente relacionadas con apariencia física, sino, más bien, de múltiples categorías socialmente construidas, que se utilizan para clasificar a los individuos en posiciones de dominación. Como lo explican García *et al.* (2021), estos procesos de racialización son producto de una larga historia de colonización, que ha impuesto formas de pensamiento hegemónico que desconocen los tipos de identidades y conocimientos no occidentales. Es decir, la racialización obedece a ideologías dominantes que se reproducen con el discurso y, de paso, naturalizan jerarquizaciones sociales.

En efecto, la racialización consiste en construir la raza sin que siquiera se nombre Miles (1967, como se citó en Murji y Solomos, 2005). Para Anthias y Yuval-Davis (1992) (como se citó en Murji y Solomos, 2005), la racialización es un proceso de inferiorización, de ahí que la raza sea explícita o no. En la misma línea de discusión, dichos autores sostienen que reemplazar la raza por teorías más objetivas, como la etnia, la nacionalidad o la clase, es un ejercicio intelectual deshonesto, pues esconde las verdaderas relaciones de poder que entretejen las relaciones sociales. Afirman más bien que la raza es una parte indisoluble de la identidad y que cualquier esfuerzo por evitarla sería como querer separar la identidad del género (Omi y Winant, 1993). En suma, la racialización es una práctica ideológica a través de la cual la raza recobra significado y los procesos políticos y culturales que emergen a raíz de su evocación surgen como una explicación o forma de entender el mundo.

Como lo mencionamos anteriormente, la racialización en el campo de las segundas lenguas se relaciona con aquellos aspectos que ponen a las lenguas con sus campos lingüísticos y sus contextos en un sistema de jerarquías que construyen hablantes, aprendientes, representantes culturales, representantes de regiones o naciones, por nombrar algunos, en sujetos-objetos con ventajas y

desventajas que confeccionan sus experiencias y su identidad. Múltiples casos de racializaciones son evidentes, por ejemplo, en las maneras como los profesores entienden y manejan la otredad desde sus prácticas pedagógicas (Bonilla *et al.*, 2022); en la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua necesariamente involucra un enfrentamiento con estructuras raciales que llevan a los aprendientes a negociar sus identidades, ya sea para desafiar dichas estructuras o para acomodarse a ellas (Cruz-Arcila y Bonilla-Medina, 2021); en la forma como se conciben a los hablantes con relación a la cultura que aparentemente representan (Flores y Rosa, 2015) o en el nivel de aceptación o condicionamientos que se le da a la apropiación de una segunda o tercera lengua a un nuevo hablante de la misma (Mena y García, 2020). Estos, entre otros aspectos, constituyen el centro de interés de los debates para desarrollar en este libro y desde los cuales se pretenden sugerir algunas líneas de acción y agenciamiento. En el siguiente apartado, ampliamos este aspecto como una propuesta en la que introducimos la necesidad de desracializar las prácticas de las lenguas. Así daremos, entonces, una breve justificación a la publicación de este libro.

La necesidad de desracializar las prácticas educativas de lenguas

Considerando que la raza es un discurso inmiscuido en las prácticas sociales en diferentes niveles y que tanto la educación en general como la educación en segundas lenguas son espacios propicios de prácticas discriminatorias, sobre todo de manera inconsciente, es importante que como académicos críticos y responsables con la realidad social adquiramos herramientas conceptuales para comprender y, principalmente, para combatir estos mecanismos de cosificación de los sujetos. La capacidad de comprensión y el empleo de esas herramientas ayudan a identificar formas como dichos sujetos se incorporan en identidades que son invisibilizadas, pormenorizadas o marginalizadas debido a la reproducción de ideologías racializadas.

En este sentido, el análisis crítico que se desarrolla en este libro busca interrogar las diferentes manifestaciones de desigualdad social que entran en juego en procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (español e inglés). Siguiendo a Zavala (2019) y su propuesta de justicia sociolingüística, consideramos que es necesario abrir un espacio para que los individuos y comunidades que han sido y son marginalizados lingüísticamente luchen para que sus lenguas o variedades lingüísticas sean valoradas, reconocidas, legitimadas y puestas en diálogo con lenguas y variedades que han gozado de más prestigio. Se trata entonces de asumir que “las desventajas lingüísticas deben ser asumidas como desventajas estructurales” (Zavala, 2019, p. 347) que recrean y justifican

posicionamientos de inferioridad o déficit relacionados con repertorios lingüísticos no dominantes.

Tratando de contribuir a la mirada alternativa: a la mirada de opciones pedagógicas con las que pueden contar los docentes, a la mirada crítica de los aprendientes, a la mirada propositiva de las políticas, a las otras miradas, este libro realiza una recopilación de experiencias pedagógicas, investigativas y de reflexiones en torno a la raza, la racialización y a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas que buscan redireccionar acciones hacia formas de empoderamiento que enriquezcan una educación de lenguas para la justicia social. Tanto los editores de este libro como los demás autores hemos participado en diferentes proyectos de investigación que directa y, a veces, indirectamente abordan cuestiones de raza y aprendizaje de lenguas. La mayor parte de estas iniciativas han surgido de un trabajo colaborativo entre el Instituto Caro y Cuervo, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad EAN. En relación con estas iniciativas interinstitucionales, se abrieron espacios para que a nivel de pregrado y posgrado se emprendieran exploraciones relacionadas y colaboraciones directas con proyectos macro que han buscado explorar la configuración de identidad racial tanto de profesores como de aprendientes de lenguas, el impacto en prácticas educativas y, como se hace más evidente en este libro, una identificación de posibilidades pedagógicas de empoderamiento intercultural y de justicia social.

Desde este punto de vista, el libro aborda una amplia gama de perspectivas sobre lo que significa la raza y la racialización en conexión con segundas lenguas, discutiendo aspectos que parten de la problematización de los asuntos internos del lenguaje, tales como las formas de significación o las formas de literacidad para desarrollar propuestas críticas con posibilidades emancipadoras de acercamiento a las mismas. Asimismo, se realizan discusiones sobre la lengua como mediadora de prácticas racializantes, que se contraponen en fórmulas de resistencia que aparecen como resultado del análisis y de la discusión llevada a cabo en el campo de la investigación. Otros aspectos externos a la lengua incluyen la discusión sobre el racismo estructural, que influye en las prácticas educativas del aula, para lo cual se busca igualmente proponer orientaciones de carácter pedagógico que inscriban relaciones de empoderamiento en los actores y que trasciendan al acto histórico de la reproducción racializante.

El esfuerzo de materializar prácticas educativas con una visión de justicia social se ve reflejado en ahondar sobre estrategias pedagógicas que involucren campos concretos. En nuestro libro se mencionan, entre ellos, la literatura y el abordaje de los medios audiovisuales. Finalmente, se revisa profundamente la configuración de identidades raciales y racializadas subyacentes en el ámbito

de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en las cuales se incluye no solo la mirada de las lenguas tradicionales que forman la base de este libro, como el español y el inglés, sino que también se hace una exploración de la negociación con lenguas de grupos minoritarios, como la comunidad sorda o las comunidades indígenas. La reflexión apunta a que aspectos racializantes en procesos de bilingüismo sean objeto de cuestionamiento y, en consecuencia, se emprendan acciones que combatan la estructuración racial, ofreciendo rutas de agenciamiento que enriquezcan la pluralidad y promuevan la interculturalidad y la multiculturalidad.

Referencias

- Apple, M. W. (1995). *Education and power*. Routledge.
- Álvarez-Valencia, J. A. y Wagner, M. (2021). Roadblocks to Intercultural Mobility: Indigenous Students' Journeys in Colombian Universities. *Intercultural Communication Education*, 4(1), 6-21. <https://doi.org/10.29140/ice.v4n1.445>
- Arabi, H. (2020). El discurso xenófobo en el ámbito político y su impacto social. *Entramado*, 16(1), 166–175. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6085>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. y Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 32(4), 611-624.
- Banks, J. A. (2002). Race, knowledge construction, and education in the USA: Lessons from history. *Race ethnicity and education*, 5(1), 7-27. <https://doi.org/10.1080/13613320120117171>
- Bonilla-Medina, S. X. (2018). *Racial identity in teachers' educational practices in the context of Colombia*. [doctoral thesis, University of East London]. Repository UEL. https://repository.uel.ac.uk/download/5df94517503017a-ca116f68c33f24ed2ec1c37ec0cc24a0d011115354f900623/2232944/Thesis_Ximena_with_viva_ammendments_19-01-2018.pdf
- Bonilla, S., Cruz, F. y Solano, V. (2022). Configuraciones de alteridad en prácticas pedagógicas de segundas lenguas —español e inglés— en Colombia. *Praxis y Saber*, 13(35). <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14712>

- Banton, M. (2002). *Racial theories*. Cambridge University Press.
- Bernasconi, R. (2001). *Race*. Blackwell Publishers Inc.
- Bonnet, A. (2000). *White identities: Historical and international perspectives*. Prentice Hall.
- Campos-García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Revista de la Universidad de La Habana*, (273), 184-199. https://www.academia.edu/11745040/Racializaci%C3%B3n_Racialismo_y_Racismo_un_discernimiento_necesario
- Castells, M. (2001). *La Galaxia de internet*. Areté.
- Chadderton, C. (2009). *Discourses of Britishness, Race and Difference: Minority Ethnic Students' Shifting Perceptions of Their School Experience*. [doctoral thesis, The Manchester Metropolitan University]. <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.502979>
- Cruz Arcila, F., y Bonilla Medina, S. X. (2021). Configuración de identidad racial de aprendientes de segundas lenguas en el contexto colombiano. *Folios*, (54), 146-163. <https://doi.org/10.17227/folios.54-11330>
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory an Introduction*. New York University Press.
- De Mejía, A. M. (2002). *Power, prestige, and bilingualism*. Multilingual Matters.
- De Mejía, A. M. y Montes, M. E. (2011). El bilingüismo y el multilingüismo en Colombia: Consideraciones acerca de su valor y promulgación. En E. Yoko y J. Santana (Eds.), *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras* (pp. 55-81). Pontes Editores.
- Dewey, M. y Leung, C. (2010). English in English Language Teaching: Shifting Values and Assumptions in Changing Circumstances. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 25(1), 1.
- Du Bois, B. (2001). The conservations of races. En R. Bernasconi (Ed.), *Race* (pp. 84-92). Blackwell publishers.
- Fanon, F. (2001). The lived experience of the black. En R. Bernasconi (Ed.), *Race* (pp. 184-202). Blackwell Publishers.
- Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Editorial Paidós.
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity. *Education. Harvard Educational review* 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R. y Rosa, J. (2021) Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A

- manifiesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203-228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- Gates, H. (1986). *"Race", Writing, and Difference*. University of Chicago Press.
- Gillborn, D. (2010). Reform, racism and the centrality of whiteness: Assessment, ability and the 'new eugenics'. *Irish Educational Studies*, 29(3), 231-252. <https://doi.org/10.1080/03323315.2010.498280>
- Gillborn, D. y Youdell, D. (2009). Critical perspectives on race and schooling. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education*, 173-185.
- Gilroy, P. (2004). *Between camps: Nations, cultures, and the allure of race*. Penguin Books.
- Gooding-Williams, R. (2001). Race, multiculturalism, and democracy. En R. Bernasconi (Ed.), *Race* (pp. 237-260). Blackwell Publishers.
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171-187.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE Issues in professional development*, 10(1) 27-45. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10563>
- Hammersley, M. y Nias, J. (1999). *Researching school experience: ethnographic studies of teaching and learning*. Falmer Press.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jeffrey, B. (1999). Side-stepping the substantial self: the fragmentation of primary teachers' professionally through audit accountability. En M. Hammersley (Ed.), *Researching school experience*. Falmer Press.
- King, J. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146. <https://doi.org/10.2307/2295605>
- Knowles, C. y Alexander, C. (2005). *Making race matter: bodies, space, and identity*. Palgrave Macmillan.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.
- Kubota, R. y Lin, A. (2009). Race, culture, and identities in second language education. En R. Kubota y A. Lin (Eds.) *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*. Routledge.

- Ladson-Billings, G. y Gillborn, D. (2004). *Reader in Multicultural Education*. Routledge Falmer.
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Leonardo, Z. (2002). The souls of white folk: Critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse. *Race ethnicity and education*, 5(1), 29-50.
- Libreros, D. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balances y perspectivas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lott, T. (2001). Du Bois's Anthropological notion of Race. En R. Bernasconi (Ed.), *Race*. (pp. 59-84). Blackwell Publishers.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. Paidós.
- Mena, M. y García, O. (2020) "Converse racialisation" and "unmaking/language: The making of a bilingual university in a neoliberal world". En *Language in Society* (pp.1-22). University of New York.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales*. [archivo PDF]. <http://www.colombiaaprende.edu.co/lenguasextranjeras/>
- MEN. (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Documento de Socialización*. [archivo PDF]. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles343287_recurso_1.pdf
- MEN. (2016). *Colombia Bilingüe*. [archivo PDF]. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Miñana, C. y Rodríguez, J. G. (2003). La educación en el contexto neoliberal. En D. Restrepo Botero (Ed.), *La Falacia Neoliberal: Crítica y alternativas* (pp. 285-321). Universidad Nacional de Colombia.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. John Wiley y Sons.
- Murji, K. y Solomos, J. (2005). *Racialization: studies in theory and practice*. Oxford University Press.
- Nakayama, T.K. (2000) Whiteness and media, *Critical Studies in Media Communication*, 17(3), 364-365. <https://doi.org/10.1080/15295030009388401>
- Nardal, P. (2001). The awakening of race consciousness. En R. Bernasconi (Ed.), *Race* (pp. 107-113). Blackwell Publishers.

- Núñez-Pardo, A. (2018). The English textbook. Tensions from an intercultural perspective. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (17), 230-259. <https://doi.org/10.26817/16925777.402>
- Omi, M. y Winant, H. (1993). On the theoretical status of the concept of race. En C. McCarthy y W. Crichlow (Eds.), *Race identity and representation in education* (pp. 3-10). Routledge.
- Rahman, A. (2011). The question of culture, identity, and globalisation: an unending debate. *Kajian Malaysia*, (29), 11-22.
- Ramos-Holguín, B. (2021). Comprehending interculturality and its future directions in English language teaching and teacher education in the Colombian context. *HOW Journal*, 28(3), 93-104. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.674>
- Rattansi, A. (2007). *Racism: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Sandlin, J, Schultz, B. y Burdik, J. (2010). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling*. Taylor and Francis Group, Routledge.
- Sleeter, C. E. (1993). How white teachers construct race. En D. Gillborn y G. Ladson-Billings (Eds.), *The Routledge Falmer reader in multicultural education* (pp. 163-178). Routledge Falmer.
- Tamboukou, M. (1999). Writing Genealogies: an exploration of Foucault's strategies for doing research. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 20(2), 201-217. <https://doi.org/10.1080/0159630990200202>
- Wade, P. (1995). *Blackness and race mixture: the dynamics of racial identity in Colombia*. JHU Press.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

Parte I:
**Abordaje de la diversidad en
prácticas de enseñanza de lenguas**

Capítulo 1

Estructuras de racialización en la configuración de prácticas pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas

Ferney Cruz Arcila
Vanessa Solano Cohen
S. Ximena Bonilla Medina

La discusión sobre pedagogías del empoderamiento intercultural y la justicia social invita a hacer un análisis sobre las maneras como las prácticas pedagógicas de segundas lenguas están permeadas por estructuras sociales racializantes. Desde la concepción de “las prácticas educativas” como un concepto multidimensional —no solo restringidas a las acciones concretas de los maestros en sus aulas de clase (nivel micro), sino también construidas desde políticas públicas e institucionales (nivel macro) y prácticas sociales cotidianas (nivel meso)—, este capítulo examina cómo estos tipos de estructuras racializantes se manifiestan en el discurso de las prácticas pedagógicas de los maestros de lenguas. Desde la óptica particular de la teoría crítica de la raza (TCR), el análisis resalta cómo, a nivel macro, la dicotomía entre teoría y práctica de las políticas públicas, la configuración de un mundo jerarquizado, la falsa narrativa de la homogeneidad y un entendimiento limitado de la diversidad funcionan como mecanismos de desigualdad social. A nivel meso, se evidencia cómo la normalización de prácticas cotidianas de ‘racismo prosaico’ (Quintero Ramírez, 2017), las visiones estereotipadas de la diversidad en los medios de comunicación y el abordaje acrítico de cosmovisiones presentadas en materiales de enseñanza contribuyen, de igual manera, a la solidificación de racializaciones. Por otra parte, a nivel micro, se puede observar cómo la supremacía de la visión de enseñanza de lenguas como acto instrumental, el entender la enseñanza de lenguas ajena a conflictos sociales y el papel acrítico que tienden a asumir los maestros contribuyen grandemente a la reproducción de estas racializaciones. En este contexto, el capítulo busca sugerir posibilidades pedagógicas de resistencia y transformación social.

1.1 Prácticas pedagógicas en L2 vistas desde la teoría crítica de la raza

Este libro, como hemos señalado, toma como orientación central la justicia social, especialmente porque nuestro objetivo es examinar la manera como las prácticas sociales discriminatorias son reproducidas o resistidas en procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (L2). Una premisa importante de nuestra indagación es que la enseñanza y aprendizaje de L2 no solamente tienen que ver con las acciones concretas en un aula de clase —como se piensa comúnmente—, sino con discursos hegemónicos que tienden a jerarquizar grupos sociales y que, por lo tanto, median interacciones cotidianas. Igualmente, tienen que ver con políticas públicas que delimitan y plantean los objetivos, los medios y las estrategias que enmarcan el quehacer educativo. Este capítulo analiza estos fenómenos tomando como insumo principal las narrativas de nueve profesores de lenguas sobre cómo entienden y atienden la diversidad linguocultural en su quehacer profesional. Como insumo teórico principal, la TCR nos ofrece los elementos suficientes para examinar críticamente las maneras como las estructuras sociales racializantes juegan un papel preponderante en la constitución de prácticas educativas. Hacer esta identificación permite, al mismo tiempo, proponer acciones para contrarrestar el efecto negativo de dichas estructuras sociales.

Como bien lo resaltan Kubota y Lin (2009), por varias razones es urgente tomar una perspectiva de raza para analizar los procesos de enseñanza de lenguas. Una de ellas, la primera que queremos destacar, es la creencia errónea de que la enseñanza y aprendizaje de lenguas tienen poco que ver con cuestiones de raza y racialización; aunada a esta, la segunda razón que queremos resaltar es que convencionalmente se ha concebido la raza como algo netamente relacionado con el color de la piel y no, como lo tomamos en este libro, con asuntos más amplios de desigualdad social, tales como cuestiones de clase, orientación sexual y origen sociocultural, entre otros. Esta perspectiva es importante porque, como lo explican estas autoras, “issues of race address power, identity, subjectivity, and social (in)justice, which are vital to all aspects of second language education”⁹ (Kubota y Lin 2009, p. 1). En este contexto, la TCR, como teoría que estudia y busca la transformación de las operaciones y modos en que se interrelacionan la raza, el racismo y el poder (Delgado y Stefancic, 2001, p.2), ofrece insumos apropiados para dismantelar las estructuras racializantes que, para el caso particular de este análisis, se manifiestan en la recreación discursiva de prácticas pedagógicas de L2.

.....
9 Los asuntos de raza tienen que ver con poder, identidad, subjetividad e (in)justicia social, que son vitales para todos los aspectos de educación en segundas lenguas.

Siguiendo a Delgado y Stefancic (2001), algunos de los principios de la TCR, pertinentes para nuestro análisis, se refieren a la idea de que la raza no es más que una construcción social, la noción de interseccionalidad, la convergencia de intereses y la ceguera de color (*color-blindness*). Como hemos venido insistiendo, concebir la raza como construcción social sustenta la crítica de jerarquizaciones que, de manera equivocada, parten convencionalmente de presupuestos biologicistas. Desde la línea crítica del presente análisis, es claro que las razas no existen, lo que sí ha existido es la subordinación social, muchas veces fundamentada en el color de la piel. A partir de esta aclaración, resaltamos la noción de interseccionalidad, para, así, señalar que dichas jerarquizaciones generalmente están mediadas por otros múltiples factores identitarios —relacionados la mayoría de las veces con una diversidad de cosmovisiones, identidades culturales y lingüística— que se intersecan. Por su parte, tanto la convergencia de intereses como la ceguera de raza sirven de plataforma para analizar casos en los que las prácticas y los discursos aparentemente neutrales en la superficie están reproduciendo realmente la desigualdad social.

Entendiendo que la escuela bien puede ser un espacio de reproducción de desigualdad social (Luke, 2008; Meneses-Copete, 2012), la TCR permite escudriñar estructuras racializantes, sacar a la luz sus formas de manifestación y, desde allí, hacer propuestas orientadas al cambio. En otras palabras, desde esta perspectiva teórica es posible hacer un examen crítico a la institucionalidad colombiana y a la escuela, las cuales, en palabras de Meneses-Copete, “se construyeron desde la lógica eurocentrada: una mirada racista, homogeneizante, pigmentocrática, sexista, hegemónica y ‘normalizadora’ de la colombianidad” (2012, p. 282). Estos asuntos no son ajenos al campo de la enseñanza de lenguas ya que “[t]eaching second or foreign languages entails complex relations of power fueled by differences created by racialization”¹⁰ (Kubota y Lin, 2009, p. 16). Es decir, por la naturaleza misma de la enseñanza de lenguas, en la que hay puntos de encuentro de múltiples grupos sociales y cosmovisiones, las categorizaciones jerarquizantes entre dichos grupos emergen como factores importantes para tener en cuenta. En este capítulo vemos algunas formas de entender prácticas pedagógicas en L2.

1.2 Contexto y métodos

El presente análisis se fundamenta en los datos recogidos por medio de entrevistas en la segunda fase de nuestra investigación, en la que se recogieron narrativas

10 Enseñar segundas lenguas o lenguas extranjeras involucra relaciones de poder complejas potenciadas por diferencias creadas por la racialización.

de cuatro profesores de español y cinco de inglés sobre cómo se entiende y da tratamiento a la diversidad sociocultural y lingüística en prácticas de enseñanza de lenguas. Con estos datos hemos logrado develar los modos como el racismo y la racialización pueden tener un impacto importante en la constitución y representación de la otredad (Bonilla, Cruz y Solano, 2022). Ahora, desde la óptica analítica de la TCR (Delgado y Stefancic, 2001) y el análisis del discurso (Wetherell y Potter, 1992), nuestro interés es examinar las estructuras racializantes en los diferentes niveles de prácticas educativas.

Tomar un enfoque de análisis discursivo permite identificar cómo se construyen y manifiestan las representaciones raciales y racializantes en estos diferentes niveles de prácticas educativas (Kubota y Lin, 2009). En otras palabras, este tipo de análisis permite, en primera medida, familiarizarnos con las construcciones narrativas del racismo y, más importante aún, plantear estrategias de mitigación o erradicación de ellas.

Por razones metodológicas, el análisis se estructura a la luz de las tres grandes dimensiones de las prácticas educativas que ya se han definido. Además, como se ha venido mostrando, las diferentes manifestaciones de racializaciones en estos niveles no son independientes, por el contrario, están directamente relacionadas. Empezaremos analizando las políticas públicas; luego, las prácticas de interacción cotidianas y, finalmente, las acciones dentro del aula.

1.3 Estructuras racializantes a nivel macro

Un punto de partida para el presente análisis es reconocer que las prácticas de enseñanza están mediadas, en gran parte, por los regímenes y discursos de políticas presentes en la Constitución y en el establecimiento de objetivos y procedimientos y, por lo tanto, currículos orientados a configurar el quehacer de los maestros (Ball *et al.*, 2012). Aunque no sin antes negociarse, las políticas educativas contribuyen a dar forma a prácticas de enseñanza, ya sea para tratar de darles cumplimiento o para resistirlas o adaptarlas a situaciones o intereses específicos. En un contexto como el colombiano, el discurso del desarrollo hegemónico enmarca muchas de las iniciativas legislativas que, según Cuestas-Caza (2019), frecuentemente funcionan como “nuevos dispositivos de dominación, explotación o conflicto” (p. 64), los cuales, como se ve a continuación, se manifiestan en racializaciones, de ahí la relevancia de reconocer la relación entre las políticas educativas y las prácticas de enseñanza.

Desde la visión de los profesores, fue posible identificar que a nivel de políticas públicas hay al menos tres grandes formas en las que opera la racialización.

La primera de ellas es la configuración y naturalización de un mundo jerarquizado; la segunda es la falsa narrativa de homogeneidad en la que se fundamentan y la tercera es la superficialidad e ineffectividad de las políticas dirigidas a atender la diversidad.

1.3.1 Políticas como constructoras de un mundo jerarquizado

En una reflexión sobre el marco contextual de la enseñanza de lenguas y la manera como se entiende y da tratamiento a la diversidad, fue interesante encontrar perspectivas críticas como las de Pedro, quien explica cómo las políticas de organización social reflejan una alta sectorización y categorización de grupos sociales en niveles de jerarquía:

Mira que desde lo imaginario está presente como esa cosa de sectorizar, ¿sí? Discriminar o pensar, entonces, no sé [...], veo que la política está estructurada para ser eso, para discriminar, entonces, ¿por qué existe el estrato? [...], ¿quién me explica a mí eso de estratos? Cuando yo fui a Ecuador y dije que aquí había estratos, me dijeron: “¿Y eso qué cosa es?” y Ecuador está al lado. Es una cosa colombiana, la estratificación [...], todo está estructurado desde los estratos de cierta manera.

Es cierto que la Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad lingüística y cultural del país, pero, como bien lo resalta este profesor de inglés extranjero, la organización social que se ha estructurado ha contribuido no tanto a ese proclamado reconocimiento, sino, más bien, a normalizar la división social. Desde la TCR, hablar de raza es hablar de poder tanto material como simbólico. Hablar de estratos funciona como una forma de distribución de ese poder de manera desigual y, peor aún, facilita la aceptación de ese desequilibrio como algo normal, algo que está bien. Se trata entonces de un racismo estructural, de un discurso jerarquizante que legitima la desigualdad social (Kubota y Lin, 2009). Como veremos más adelante, este tipo de marco ideológico tiene un impacto directo en la manera como se entiende y da cuenta de la diversidad en la enseñanza de lenguas a nivel micro, por ejemplo, en situaciones en las que se considera que el éxito del aprendizaje está asociado con la procedencia socio-cultural o con el color de la piel.

Este tipo de racismo estructural traspasa muchas veces las fronteras de la división política de los países. La construcción de un mundo jerarquizado desde las políticas públicas también se manifiesta en iniciativas que realzan e intensifican la dependencia y la dominación cultural del orden global. Un ejemplo claro

de eso, como lo explica Jorge, son los programas de bilingüismo que se vienen implementando en Colombia, especialmente desde el 2004:

La ley de bilingüismo colombiana, creada en el centro del país, por gente del centro del país, para todas las regiones del país, fue creada para nosotros los colombianos, incluyendo a los del centro [...]. No se dan cuenta que [...] somos solamente ese receptor, ese megáfono de una voz que nos está diciendo esto es lo que tienen que hacer y no tienen que prestarles atención a las necesidades culturales de cada esquinita del país.

Jorge muestra una conciencia crítica de las implicaciones de apostar ciegamente a una política de bilingüismo, que ha resultado ser bastante restrictiva y, por lo tanto, perjudicial para la diversidad sociocultural y lingüística del país. Por un lado, es claro que no encuentra apropiado que solo un grupo reducido de personas que hacen parte de los grupos de élite del país sean los que decidan por todos y, por el otro, usando la metáfora de ser un “megáfono” de discursos dominantes a nivel mundial. Jorge critica que simplemente estemos replicando y reforzando estructuras de poder y nuestro mismo posicionamiento como dominados. Esta visión se conecta con el estudio de Lee Mackenzie (2020), quien, desde una perspectiva de justicia social, ofrece un análisis convincente de cómo las políticas de enseñanza del inglés se han estructurado e implementado en Colombia y concluye que estas iniciativas han reforzado principalmente una marginación cultural, que es evidente en el hecho de cómo se prioriza el inglés sobre cualquier otro idioma para promover el bilingüismo. Además, resalta que la política sirve para explotar los capitales humanos (fuga de cerebros) y económicos de Colombia (la industria de la enseñanza del inglés). En otras palabras, este ejemplo concreto de política educativa es racializante en cuanto refuerza las divisiones entre grupos sociales del país y, al mismo tiempo, incrementa el eurocentrismo. Muchos de estos problemas se relacionan, a su vez, con una configuración del otro desde una homogeneidad inexistente, un asunto que pasamos a discutir.

1.3.2 La falsa narrativa de la homogeneidad

En relación con el anterior comentario de Jorge, es importante resaltar que precisamente la política de bilingüismo colombiana padece de lo que en la TCR se conoce como *color-blindness* o ceguera de raza (Delgado y Stefancic, 2001). Desde la premisa de que el aprendizaje del inglés es beneficioso para toda la población colombiana, se implementan una serie de objetivos y procedimientos que todos debemos seguir y atender. Lo problemático de este asunto es que se asocia principalmente con las necesidades e intereses de los grupos de élite y con las poblaciones de “las esquinitas de Colombia” —un repertorio interpretativo

que usa Jorge para referirse a grupos sociales menos favorecidos—; sin embargo, no se cuentan con los recursos necesarios ni las motivaciones suficientes para darle sentido a esta iniciativa, que, al contrario, pasa a convertirse en una carga adicional, ya que ante otras necesidades más urgentes el inglés parecería no tener cabida.

El punto central de esta observación es que políticas que no tienen en cuenta la diversidad sociocultural de la población están destinadas a servir como mecanismo de exclusión. Como lo han denunciado varios investigadores locales (Quintero Polo y Guerrero Nieto, 2013; Usma Wilches, 2015), el solo hecho de forzar la enseñanza del inglés en políticas educativas no la hace beneficiosa para todos. Al menos no en la ausencia de otras políticas sociales que realmente promuevan el desarrollo social. Por ejemplo, como se sugiere en una investigación previa sobre la manera como se vive la enseñanza del inglés en zonas rurales del país (Cruz-Arcila, 2018), esta tendría mucho más sentido si se asegurara, entre otras cosas, la rentabilidad en labores económicas de los campesinos o el acceso a la educación superior a jóvenes rurales. En la ausencia de estas otras estrategias, la imposición del inglés en todo el territorio nacional podría entenderse simplemente como una intención de blanquear el sistema educativo colombiano sin importar las problemáticas sociales que se deriven.

Este tipo de políticas también juegan un papel importante en la manera como podemos entender la diversidad o en una realización consciente de los desafíos que emergen para prácticas educativas a nivel micro. Con respecto a esa ceguera de raza que se esconde detrás de una supuesta homogeneidad, encontramos generalizaciones como las de Thomas, profesor de inglés, con las que se muestra que está alineado con ideas monolíticas de lo que somos los colombianos, en este caso en relación con creencias religiosas:

Dentro de las tradiciones que yo pueda heredar o traer conmigo y mi familia, quizás lo único que ha sido una constante es un poco el tema religioso, yo, como todos en Colombia, por tradición somos católicos.

Con respecto a los desafíos que pueden presentarse al tomar como punto central la atención a la diversidad, Danna, una profesora de inglés, deja claro que

[...] entre más igualitos sean todos, pues, pues mejor, ¿no? Entonces, cuando tú te enfrentas a la diversidad, eso implica un desafío frente a ser empático con el otro, y, sobre todo, a empezar a entender que, pues, no todos somos iguales, ¿no? Y que, finalmente, somos seres humanos heterogéneos y que yo no puedo pretender que en un aula de clase las cosas sucedan de manera homogénea.

Según lo resalta Danna, es mucho más “práctico” pensar que todos somos iguales; como bien lo apunta ella en otro apartado, esto sería más o menos como

“hacernos los locos” ante la diversidad y enfocarnos en la dimensión instrumental de la enseñanza de lenguas. Este es un punto que retomaremos más adelante. Por ahora, resaltamos cómo este tipo de pensamiento *colorblind*, viene instaurado desde las políticas.

1.3.3 Ambivalencia entre teoría y práctica en políticas públicas hacia la diversidad

Otra forma de operar de la racialización en el nivel macro, como se detectó en los discursos de los profesores, es las formas de construcción de las políticas públicas y su poca efectividad en cambios estructurales necesarios, que se requieren para garantizar un mejor posicionamiento de comunidades comúnmente marginalizadas. Al respecto, Jorge, al hablar sobre las políticas lingüísticas del país, dice:

Las leyes que existen en el país son más centrales y son menos diversas de lo que uno piensa. Son diversas en una o dos palabras dentro de la ley, pero no son diversas en el sentido en que en la práctica no se dan. Por ejemplo, no creo que los cuna, en el Darién, que son de Panamá, ni los arhuacos ni otros indígenas u otras comunidades estén incluidas ahí. Yo no creo que las comunidades negras, como Palenque, estén incluidas ahí.

En la discusión sobre interculturalidad crítica, en la que participa protagónicamente Catherine Walsh (2009), le encontramos explicación a este tipo de fenómeno. Ella deja claro que muchas veces las políticas sobre la diversidad, sobre todo en América Latina, han resultado ser funcionales al sistema hegemónico en la medida en que no lo cuestionan, sino que más bien lo legitiman al apuntar, aparentemente, a la inclusión de grupos sociales diversos y al respeto hacia diferentes cosmovisiones. Además, otra situación es que dichas políticas hacia la diversidad se quedan en el papel o simplemente son insuficientes para posicionar al otro en términos igualitarios.

Una posible implicación de este tipo de dinámicas es la ausencia de políticas institucionales que apunten a la diversidad. En la reflexión que se hizo de los profesores, en torno a las prácticas para mediar entre las políticas institucionales y la diversidad, lo común fue concluir que son inexistentes y que estas dependen más de políticas e iniciativas personales. Así lo describe Danna:

Honestamente, no ha habido una política; si yo he utilizado cosas para fomentar el tema de la pluriculturalidad en los contenidos que yo enseño es porque yo lo he decidido, pero no precisamente porque me den una orientación específica frente a eso.

1.4 Racismo y racialización a nivel meso

Hablar de racialización desde el nivel meso nos lleva necesariamente a considerar los discursos que circulan en los medios de comunicación, los materiales de enseñanza y las prácticas cotidianas de socialización. Con respecto a los medios de comunicación, es claro, como convincentemente lo explica Kang (2007), que sus contenidos actúan como un virus de caballo troyano y refuerzan prejuicios que podemos tener hacia el otro. Este tipo de prejuicios están compuestos normalmente por creencias negativas hacia lo que en este proyecto hemos denominado grupos racializados o marginados. De acuerdo con Kang (2007), los prejuicios actúan como una especie de mecanismo racial, que automática e inconscientemente median la representación social que podamos hacer sobre estos grupos.

Un ejemplo claro de cómo esto se evidencia en la configuración de esquemas mentales de los profesores que participaron en este estudio es la narración de Danna, quien, en medio de los estereotipos negativos que se han construido en Colombia sobre las formas de vida rurales y sus habitantes, prefirió participar en el matoneo hacia una de sus compañeras de origen campesino, como mecanismo de defensa para no ser víctima de esto mismo, si se tiene en cuenta su procedencia rural:

Cuando yo estuve en la universidad, yo tuve una compañera que era de Une, Cundinamarca, ¿sí?, (es una zona campesina). Y, bueno, yo le hice mucho *bullying* a ella, ¿sí?, ¿por qué? —y eso lo he venido a entender hasta ahora—, que, evidentemente, yo le hice a esa muchachita porque yo simplemente tenía miedo de que a mí me juzgaran y me reconocieran como campesina, a pesar de que yo venía de una zona rural.

Este mismo tipo de ideas es la que ha llevado a Simón a juzgar a sus estudiantes a partir de los estereotipos existentes, que están directamente relacionados con características físicas, como el color de la piel y las clases sociales, pues, desde su perspectiva, son los que determinan la habilidad y disposición para aprender lenguas por parte de sus estudiantes. Esto es evidente en su discurso cuando ante la pregunta sobre cómo su experiencia de enseñar español en EE. UU. le había servido para tumbar estereotipos, él afirmó que no fue para

[...] tumbar estereotipos, sino [para] conocerlos. Sí, de alguna forma entendí que había estudiantes que por su ascendencia, ya fueran latinos, afroamericanos, especialmente esos dos grupos étnicos y raciales, sí, esos estudiantes, digamos, que llegaban con una serie de carencias, ¿de acuerdo? Eso sí lo noté. Dentro de los grupos minoritarios uno ve esas grandes diferencias, los mejores y los peores y en el centro está la clase blanca, que muchos de ellos son

buenos y algunos de ellos también son malos, pero la mayoría de ellos son iguales.

Sin más sustento que el color de la piel o la procedencia socioeconómica, los estudiantes son clasificados como buenos o malos. Sin ningún rastro de cuestionamiento crítico, Simón se alinea con la muy reprochable teoría del déficit de Bernstein, que plantea que los individuos de clases sociales bajas poseen menos capacidad cognitiva y, por ende, solo tienen acceso a una variedad restringida del lenguaje (Moreno Fernández, 2009). Es decir, para Simón las comunidades minoritarias “llegaban con una serie de carencias” y, por ende, estaban predestinadas a pertenecer al grupo de los “peores” académicamente; mientras que la clase blanca, estando “en el centro”, tiende a sobresalir más fácilmente, ya que “muchos de ellos son buenos”. Este tipo de actitudes dialogan con los estereotipos que día a día se refuerzan en los medios de comunicación.

Otra fuente de información que puede contribuir grandemente a las configuraciones automáticas e inconscientes de las clasificaciones racializadas son los manuales de enseñanza. Así lo demuestra, por ejemplo, el estudio de Morales-Vidal y Cassany (2020), en el que analizan críticamente cuál es el tratamiento que le dan a la diversidad en algunos textos de ELE más utilizados en España. El análisis se enfoca en cuestiones como los roles de género, la edad, la discapacidad, las clases sociales y las profesiones, para concluir que “el mundo reflejado en los libros de texto de ELE es urbano, contemporáneo y rico, con una mayoría de ciudadanos blancos, jóvenes y adultos, en edad laboral y acomodados” (p. 15). Es decir, está lejos de dar un tratamiento adecuado a los múltiples aspectos de diversidad, un asunto que, según estos autores, está muy motivado por estructuras neoliberales. Por lo tanto, los discursos que se presentan en este insumo esencial en la instrucción de lenguas tienen una gran importancia, ya que dan forma a esquemas mentales que podemos estructurar en relación con el mundo social. Es por eso por lo que podría ser peligroso tomar una posición acrítica como la de Simón:

Yo siempre me ceñí a los libros, yo soy una persona que todo en los libros lo uso con los estudiantes, pues si es la gramática de la lengua mucho mejor, yo siempre me ceñí a lo que estaba en los libros, lo que el departamento me diga que debo usar.

Aceptar los contenidos de los libros y ceñirse a ellos puede ser bastante problemático, ya que, como también lo apunta Jorge, los libros de texto son reproductores de ideologías dominantes, puesto que

[...] los libros tienen una ideología y si nada más enseñamos libro estaríamos siendo simplemente un megáfono de una ideología blanca, que es una ideología de raza, una ideología racial [...] de clase alta-media europeo-norteamericano.

Como también insiste Danna, cuando asegura que

[...] en los libros de texto nunca se hacía referencia a contextos con personas indígenas, con personas afrodescendientes, con personas en condición de discapacidad, con personas con sobrepeso, bueno, en fin. A mí eso, honestamente, me pasaba derecho, yo no le prestaba atención a eso...empiezo yo, entonces, a prestarle más atención; y eso me lleva, también, a empezar a ser más consciente del tipo del material que yo diseño, y, sobre todo, del tipo de discurso que yo disemino en el aula.

Entre los profesores de lenguas sería muy común encontrar las dos posiciones reflejadas. Por un lado, la de aceptar acríticamente formas de clasificación del mundo, según los libros de texto o, por el otro, entender que los libros recrean una ideología que sus contenidos no son neutrales y que necesariamente debemos tratar sus contenidos con cautela y conciencia crítica.

Uno de los aspectos más peligrosos de una postura acrítica es que naturalizan prácticas de racismo prosaico (Quintero Ramírez, 2017) o, como se conoce en la TCR, microagresiones (Delgado y Stefancic, 2001) en prácticas cotidianas de socialización. Los dos conceptos aluden a múltiples manifestaciones habituales de violencia simbólica y, en ocasiones, físicas, que incluyen bromas, comentarios racistas, censura, intimidación y rechazo, que se realizan de manera consciente o inconsciente hacia comunidades racializadas.

Daniela, una profesora de español habla de “microbullying” para referirse a situaciones de microagresión que se dan en sus clases, pero “no de manera agresiva y obvia, sino un poquito más encubierta”. Estas prácticas no porque sean sutiles dejan de ser importantes. El problema está en creer que por encubrirse o por parte del diario vivir no son relevantes. Un ejemplo claro de este tipo de situaciones lo encontramos en la manera como Thomas parece validar este tipo de racismos como algo normal o como algo que depende, principalmente, de cómo la víctima reaccione ante el racismo:

Los jóvenes somos muy crueles, ya como porque hacemos o decimos cosas a veces sin saber que las decimos, a veces con cosas muy despectivas, que depende de la persona cómo lo asuma. Por decir, cuando un compañero dice “el negro, vaya pregúntele al negro”, o cosas así, hay personas afrodescendientes que se lo toman normal, pero uno dice que hay una carga en las palabras que uno está hablando muy fuerte. Entonces digamos que yo veo que esa resiliencia de personas que pertenecen a otros grupos raciales logran salir adelante y con todo y las posibles dificultades o estigmas o cosas que psicológicamente pueden ser un obstáculo para esas personas.

A pesar de que Thomas reconoce que hay prácticas de socialización racistas en el día a día de su labor docente, hay grupos racializados que se lo toman “normal” y parece otorgarles, por lo tanto, no solamente la responsabilidad de que un acto parezca racista o no porque depende de “cómo se lo tomen”, sino también que ellos mismos deben buscar cómo vencer esos obstáculos. Es decir, minimiza la responsabilidad de los actores de estas prácticas discriminatorias al restarles importancia.

1.5 Estructuras racializantes a nivel micro

Como ya se ha hecho evidente en el análisis presentado, las prácticas educativas son multidimensionales, lo que sucede a nivel micro está mediado por políticas educativas o por los contenidos de los medios de comunicación. Hemos visto cómo el marco legislativo y los discursos dominantes y estereotipados pueden tener un impacto directo en la normalización de racializaciones, justificadas en el color de la piel o procedencia sociocultural. En este apartado profundizamos sobre otras manifestaciones de estructuras racializantes, como la estructuración de prácticas a la luz de estereotipos, en la prevalencia de un fundamento instrumental del quehacer del maestro de lenguas y en una ineficaz estrategia para abordar la diversidad, escudada desde un supuesto posicionamiento neutral del profesor.

Una de las estructuras más evidentes de racialización en la configuración de prácticas micro es la que reproduce estereotipos. En línea con esta idea encontramos el caso de Nina, profesora de inglés, quien explica cómo llegó a fundamentar sus prácticas en ideas sobregeneralizadas tanto de colombianos como de coreanos, japoneses y brasileños:

Koreans and Japanese can be quite quiet specially if they are in a big group and speaking activities would be difficult. I would often try to structure my classrooms, so that they could do the group work and I'd try to have at least one Colombian or one Brazilian on each table because they were generally the facilitators of any speaking activities [...]. I got the perception of Japanese and Korean students were often more studious [...]. Colombians were often a bit lazier [...]. I would find the Colombians to be a bit more extroverted than my other students but a little lazier when it came to study.

[Los coreanos y japoneses suelen ser bastante callados, especialmente si están en un grupo grande y las actividades de conversación pueden resultar difíciles. A menudo intentaba estructurar mis clases de manera que pudieran trabajar en grupos y trataba de tener al menos un colombiano o un brasileño en cada mesa, ya que generalmente eran los facilitadores de cualquier actividad de habla. Tenía la percepción de que los estudiantes japoneses y coreanos eran,

en su mayoría, más estudiosos. En cambio, los colombianos a menudo eran un poco más perezosos. Me di cuenta de que los colombianos eran un poco más extrovertidos que mis otros estudiantes, pero un poco más perezosos a la hora de estudiar].

Es importante retomar la idea de los medios de comunicación o los materiales de enseñanza como transmisores de virus troyanos, en tanto funcionan como limitadores y simplificadores de la construcción identitaria que podemos establecer de la otredad. Estas ideas llegan a cristalizarse de tal manera que parecen convertirse en la única verdad o, como lo diría la escritora africana Chimamanda Adichie (2019), en *The danger of a single story*, de lo que son los colombianos o algunos orientales. En este caso, llama la atención que Nina, para el momento de esta investigación, vivía en Colombia hacía más de seis años y no había cuestionado o, al menos, ampliado, estas configuraciones.

Otra forma de racialización a nivel micro tiene que ver con una marcada orientación instrumental de las prácticas de enseñanza. Kumaravadivelu (2006) insiste en que la enseñanza de lenguas debe verse desde una perspectiva crítica, que permita reconocer que la enseñanza de lenguas va mucho más allá del estudio de un sistema de signos o el desarrollo de habilidades comunicativas. Es importante esta idea, ya que la visión crítica permite conectar la enseñanza con el mundo social y sus problemáticas, lo que también implica reconocer que el lenguaje está mediado por ideologías y relaciones de poder. Sin embargo, fue común encontrar en los profesores una tendencia a limitar su acción profesional a la dimensión netamente instrumental. Por ejemplo, al preguntarles por la misión que tenían como profesores de lenguas, se reportaron ideas como:

Que [el aprendiente] logre comunicarse y de manera eficiente [...], que logre decir lo que quiera decir, que logre expresar lo que sienta, que no sea malinterpretado [Eli].

[...]

Tener B2 o C1 en el Marco Europeo de Referencia para que [el aprendiente] pueda ser un ciudadano del mundo [Thomas].

[...]

Que la persona pueda comunicarse en la lengua, pero también que pueda tener un acercamiento o lo que es la cultura de la lengua y el dialecto que yo les estoy enseñando [Daniela].

Lo que sobresale de estas ideas es que la orientación principal del quehacer docente se quede en el estudio y desarrollo de competencias comunicativas.

Es rescatable, no obstante, la mención que hace Daniela a la dimensión cultural como aspecto relevante. Lo problemático de la visión instrumental es el tratamiento daltónico o ciego que esto produce de la desigualdad en el aula de lenguas y, por ende, su posicionamiento como práctica desvinculada de la realidad social.

Un ejemplo claro de ese entendimiento descontextualizado de la realidad social del quehacer del profesor de lenguas es la metáfora que utiliza Simón para explicar su visión. Con la premisa de que todos sus estudiantes vienen a aprender una lengua, quiere decir que todos son iguales, entonces, “todos juegan para el mismo equipo” y, por lo tanto, no es necesario preocuparse por las diferencias o por las tensiones sociales que pueden generarse al confluir diferentes tipos de diversidad en su aula de clase:

Lo que tiene que hacer es entender [...] que en clase todos somos iguales. Da igual el origen étnico, racial, todo da igual, porque al final el objetivo de todos es el mismo, aprender una segunda lengua. Por ejemplo, cuando juega la selección Colombia, todos olvidan de dónde vienen, todos juegan para Colombia, en este caso es lo mismo, todos están aprendiendo una segunda lengua.

Este tipo de dinámica favorece el *statu quo*, la reproducción de la dominación y, por lo tanto, la legitimación de relaciones de poder jerarquizadas. Visto esto desde la TCR, se podría decir que el no cuestionamiento y preocupación por la diferencia es un “dispositivo de blancura” (Castro-Gómez, 2005) que fortalece la desigualdad. Como lo explica este autor, este dispositivo opera como un condicionante cognitivo que de manera inconsciente valida la superioridad blanca (Castro-Gómez, 2005).

Igualmente, se podrían relacionar las prácticas de atención a la diversidad que de manera poco efectiva dan tratamiento a tensiones sociales en el aula. En el estudio fue posible identificar que los profesores no se sienten enteramente responsables de ir más allá del desarrollo de habilidades comunicativas. Esto se hizo evidente con la idea de que los mismos estudiantes son gestores y responsables de resolver posibles conflictos que puedan emerger en el aula a partir de la diversidad que confluye allí. Como lo explica Eli, profesora de español, ante temas polémicos o manejo de estereotipos, “tú no tienes que decir cómo se habla, sino son los estudiantes, tú no tienes que estar mirando ni nada, ni nada es bueno ni nada es malo”. Es decir, parece insistirse en una falsa neutralidad del profesor. Al respecto, es necesario aclarar que no asumir abiertamente una posición es, en sí mismo, asumir una, que resultaría ser conveniente para mantener el *statu quo*. Así también lo presenta Thomas, al decir, que su desatención

al manejo de la diversidad en su quehacer docente obedece a una ausencia de políticas institucionales para hacerlo.

1.6 Posibilidades pedagógicas

Hasta este punto, se han analizado algunas de las maneras como las estructuras sociales racializantes entran en juego en la configuración de prácticas educativas, entendidas como multidimensionales. La pregunta que emerge inmediatamente es la siguiente: ¿qué hacer entonces para combatir estas estructuras? En este apartado tratamos de responder esta pregunta al trasladar y adaptar algunas de las propuestas pedagógicas que han sido presentadas por investigadores interesados en la estructuración de dinámicas educativas hacia el empoderamiento y la justicia social, temas que son centrales en el presente libro. En particular, presentamos algunas posibilidades de exploración pedagógica que, creemos, pueden ser útiles para muchos maestros de lenguas.

Antes de iniciar, siguiendo las orientaciones de las posturas posmétodo (Kumaravadivelu, 2006) de la pedagogía de lenguas, es conveniente recordar que el término posibilidades pedagógicas ofrece una alternativa a lo que convencionalmente se ha entendido como método o modelos para la enseñanza. Es decir, este concepto resalta la intención de crear un repertorio de principios y estrategias situadas que guíen la configuración de acciones para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de los métodos o modelos, las posibilidades pedagógicas son dinámicas y sensibles a contextos educativos particulares. De hecho, las posibilidades pedagógicas se suplen con los recursos socioculturales ofrecidos por el contexto educativo y sus actores. Por lo tanto, se deben entender como ideas que necesitan ajustarse a contextos, necesidades e intereses específicos.

1.6.1 Pedagogías alternativas: *counterstories* e iniciativas antirracistas

Desde la TCR se habla de las contrahistorias, una estrategia para rescatar las experiencias de grupos sociales que sufren de algún tipo de marginalización y, de esta manera, reconocer sus identidades (Leonardo, 2002). En la construcción de propuestas pedagógicas que siguen esta línea, nos gustaría mencionar a Castro-Jaimes (2018), quién, desde el contexto de Venezuela, propone combatir prácticas pedagógicas de la enseñanza del francés que se han centralizado en el modelo de lengua y cultura europea. Castro-Jaimes realza ingeniosamente las cosmovisiones de comunidades francoparlantes africanas como referentes lingüísticos y culturales, que son igualmente válidos para orientar currículos y

materiales de enseñanza del francés. Desde este punto de vista, la práctica educativa se convierte en un espacio reivindicador y de esperanza hacia comunidades marginadas. Es lo que la autora también llama “pedagogía militante” (2018).

Aplicado al contexto colombiano y a los procesos de enseñanza del español e inglés como segundas lenguas, la línea de pedagogía militante sería útil para reconocer las variedades lingüísticas menos privilegiadas para el diseño de materiales de enseñanza, que realcen la voz de comunidades marginadas; para la estructuración de políticas y planes curriculares que vayan en conjunción con necesidades socioculturales particulares y, en general, en línea con Mato (2020), para idear posibilidades antirracistas que cuestionen la forma como estas representaciones juegan un rol fundamental para configurar prácticas, identidades e ideologías. En otras palabras, lo que se plantea es tomar como insumo principal las identidades, las cosmovisiones y las voces que se han ocultado o ignorado tanto en las políticas educativas como en los medios de comunicación y, por supuesto, en los materiales de enseñanza.

1.6.2 Potenciar la voz de los aprendientes

Estrechamente relacionada con la idea de emprender pedagogías militantes está la posibilidad de incorporar la voz de los aprendientes como insumo y medio esencial para promover el empoderamiento y la justicia social. Esta es la propuesta de Szelei *et al.* (2019), quienes, desde el contexto de Portugal, cuestionan cuál es el tratamiento que se le da al componente cultural en las escuelas y cómo las voces de los estudiantes no se toman en cuenta suficientemente. Desde esta problemática, lo que proponen estos investigadores es que la voz de los estudiantes sea el insumo esencial de prácticas pedagógicas; es decir, que sus historias, intereses, motivaciones y aspiraciones, entre otros factores, entren a ser el punto de partida de dinámicas pedagógicas caracterizadas por el diálogo, la participación democrática, el reconocimiento de relaciones de poder y la posibilidad de transformación social.

Se trata entonces de aprovechar la diversidad que está presente en los contextos de enseñanza para analizar crítica y dialógicamente las diferentes realidades situadas e historicidades de los aprendientes, como medio para entender su posicionamiento social y determinar oportunidades de cambio. Partir de las voces de los estudiantes, tomándolas como insumo importante y punto de partida, podría ser una estrategia efectiva para el manejo de la diversidad en aulas de lengua, ya que esto facilita un reconocimiento del otro a partir del reconocimiento propio y, mediante el diálogo, permite identificar las diferentes cosmovisiones, los posicionamientos sociales y, en general, las identidades.

1.6.3 Estereotipos como punto de partida

En este análisis, hemos denunciado cómo los medios de comunicación, los manuales de enseñanza y las prácticas cotidianas de socialización parecen ser reproductores de estereotipos y racializaciones. Pues bien, estas estructuras racializantes podrían, a su vez, representar una fuente de posibilidades pedagógicas hacia el empoderamiento y la justicia social, si se establece como objetivo de prácticas micro la deconstrucción de estereotipos y jerarquizaciones sociales establecidas. En relación con esta idea, es relevante citar a Anwaruddin (2018), quien, desde el campo de la enseñanza de lenguas asistida por tecnologías (CALL), presenta una propuesta pedagógica denominada *Pedagogy of serendipity*, que consiste básicamente en utilizar los medios de comunicación para guiar a los estudiantes a que se hagan “preguntas difíciles”, sobre inequidad social, injusticia y discriminación. Se trata de una iniciativa que invita a los aprendientes a recoger voces que resalten su propia visión sobre problemas sociales y, sobre todo, la de los otros y que permite que se establezca una especie de diálogo crítico. A partir de recoger estas voces, se realiza un análisis para luego informar nuevas decisiones y posturas ante el estereotipo o racialización examinada.

El campo de enseñanza de lenguas abre las puertas a explorar y negociar diferentes tipos de ideologías, que muchas veces se manifiestan en forma de estereotipos y categorizaciones sociales. Por esta misma razón, una posibilidad pedagógica con gran potencial de aplicación en diversos contextos es precisamente la exploración crítica. En efecto, acercarse a los contenidos de los medios de comunicación, entendiéndolos como reproductores y constructores de jerarquizaciones sociales, es importante para renegociar posturas y actitudes hacia la otredad.

1.7 Conclusión

Este capítulo ha desarrollado un análisis de estructuras de racialización que directa o indirectamente entran a jugar un papel preponderante en la configuración de prácticas pedagógicas de L2. Desde la recreación discursiva de prácticas educativas por parte de profesores de español e inglés, en el contexto colombiano, el análisis sugiere que tanto las políticas públicas como los medios de comunicación y las aulas de clase pueden ser espacios en los que las racializaciones y, por ende, las injusticias sociales se reproducen de múltiples maneras. Desde un ángulo acrítico, estas manifestaciones de desigualdad social son naturalizadas, justificadas o ignoradas, mientras que, desde una perspectiva crítica, es posible desvelar las implicaciones de racismo estructural e institucional subyacentes. Ante este panorama, a manera de ejemplo, se plantean tres posibilidades de

acción pedagógica orientadas a combatir las dinámicas racializantes que tienden a establecerse en aulas de L2. Dichas posibilidades se alinean con las demás propuestas que discutimos en este libro, sugerimos que sean vistas como fuentes de inspiración para proponer acciones similares, que respondan a las condiciones socioculturales particulares en los contextos de enseñanza.

Referencias

- Adichie, C. (2019, julio). *The danger of a single story*. Conferencias TED. [Video]. YouTube. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Anwaruddin, S. M. (2018). Teaching language, promoting social justice: A dialogic approach to using social media. *Calico journal*, 36(1), 1-18. <https://doi.org/10.1558/cj.35208>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bonilla, S., Cruz, F. y Solano, V. (2022). Configuraciones de alteridad en prácticas pedagógicas de segundas lenguas —español e inglés— en Colombia. *Praxis y Saber*, 13(35). <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14712>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Jaimes, C. (2018). *Pedagogía Cimarrona en la enseñanza del francés como lengua extranjera desde la afroepistemología con la madre África, el Caribe y las Antillas*. Memorias arbitradas, 51.
- Cruz-Arcila, F. (2018). ELT policy interpretations and translations in rural Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 363-382. <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1377903>
- Cuestas-Caza, J. (2019). El discurso del desarrollo en las políticas públicas: del postdesarrollo a la crítica decolonial. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (4). <https://doi.org/10.25965/trahs.1561>
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.
- Kang, J. (2007). Trojan horses of race. *Harvard Law Review*, 118(5), 1489-1593. <https://www.jstor.org/stable/4093447>

- Kubota, R. y Lin, A. (2009). Race, culture, and identities in second language education. En R. Kubota y A. Lin (Eds.) *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *Tesol Quarterly*, 40(1), 59-81. <https://doi.org/10.2307/40264511>
- Leonardo, Z. (2002). The Souls of White Folk: Critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse. *Race ethnicity, and education*, 5(1), 29-50. <https://doi.org/10.1080/13613320120117180>
- Luke, A. (2008). La raza y la lengua como capital en las escuelas: una propuesta sociológica para las reformas en educación lingüística. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 25-49.
- Mackenzie, L. (2020) A critical evaluation of the social justice implications of the Colombian government's English-Spanish bilingualism policies, *Current Issues in Language Planning*, 21(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1615743>
- Mato, D. (2020). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. *De prácticas y discursos*, 9(13). <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.9134412>
- Meneses-Copete, Y. A. (2012). Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo? Reflexiones en torno al surgimiento de la escuela en el Estado-nación, el racismo en la escuela y la condición maestro en el estado pluriétnico y mul. *Plumilla Educativa*, 9(1), 281-296. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.9.447.2012>
- Morales-Vidal, E. y Cassany, D. (2020) El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales del español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de lingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel.
- Quintero Polo, Á. H. y Guerrero Nieto, C. H. (2013). "Of Being and not Being:" Colombian Public Elementary School Teachers' Oscillating Identities. *HOW Journal*, 20(1), 190-205.
- Quintero Ramírez, Ó. (2017). Aprendiendo la R. Raza y racismo en escuelas bogotanas. En *V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)* (pp. 1-19), Uruguay, Montevideo.
- Szelej, N., Tinoca, L. y Pinho, A. S. (2019). Rethinking 'cultural activities': An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool

in multicultural schools. *Teaching and teacher education*, 79, 176-187.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.020>

Usma Wilches, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the national bilingual program in Medellín, Colombia*. Deep University Press.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3, 30-31. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>

Wetherell, M. y Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism*. Harvester Wheatsheaf.

Capítulo 2

El lenguaje de la racialización: metáforas y posibilidades de resignificación

Vanessa Solano Cohen
Ferney Cruz Arcila
S. Ximena Bonilla Medina

En este capítulo nos interesa analizar cómo se construye discursivamente la racialización, es decir, queremos indagar en los temas (topos) y en las figuras retóricas (tropos), que, entendidos como repertorios interpretativos (Wetherell y Potter, 1996), configuran el discurso racializado en profesores de inglés y español como lengua extranjera. Al identificar y analizar dicha construcción discursiva, reflexionamos sobre la relación entre lenguaje e ideología (Angenot, 2010), proponiendo posibilidades de resignificación de dicho discurso, con el fin de sugerir prácticas pedagógicas dirigidas a la justicia social.

Para cumplir con nuestro objetivo, exponemos en un primer momento la relación entre palabra y poder desde la propuesta teórica de Foucault (2005), Barthes (1998) y Angenot (2010). Posteriormente describimos, desde una perspectiva postestructuralista, qué entendemos por repertorios interpretativos (Wetherell y Potter, 1996), que se identifican a partir del uso de figuras retóricas. Por último, para cerrar nuestro marco teórico, presentamos algunas figuras retóricas, como la metáfora y la analogía, que son a su vez repertorios argumentativos que evidencian una determinada posición ideológica del sujeto enunciador.

Tras exponer nuestro aparato teórico, realizamos el análisis desde las narrativas de Simón y Jorge, docentes de español-inglés, respectivamente, de los temas y las figuras retóricas que construyen discursivamente las ideologías racializadas de los profesores frente a sus prácticas pedagógicas y a su rol de docente. Estas entrevistas se realizaron en el marco de una investigación durante el 2021 sobre la configuración de prácticas pedagógicas racializadas en la enseñanza del español e inglés. Indagamos, entonces, en el discurso del mestizaje-diversidad, categoría que nos permite identificar esos repertorios interpretativos-argumentativos

que configuran, desde el lenguaje, los procesos de racialización. Apostamos al mestizaje y a la diversidad, porque, al ser discursos hegemónicos que atraviesan los tres niveles de las prácticas educativas, evidencian cómo se naturaliza la discriminación en el aula. Por último, proponemos unas prácticas pedagógicas, entendidas como una apuesta teórica y metodológica que contribuye a la construcción de modelos de enseñanza socialmente justos.

2.1 El poder discursivo del mestizaje

Queremos reflexionar sobre la relación entre palabra y poder, es decir, entre lenguaje e ideología, aterrizando este diálogo en el contexto nacional de la enseñanza del español y el inglés como L2. Antes de iniciar con nuestra reflexión teórica, es necesario afirmar que uno de los grandes discursos que ha mimetizado el racismo discursivo en nuestra sociedad y que justifica, a partir de nuestra identidad latinoamericana mestiza, la negación de cualquier tipo de racismo ha sido la noción de mestizaje, heredada de la Colonia. Por lo tanto, el mestizaje lo entendemos como un elemento fundamental de la ideología racial latinoamericana que opera, debido a la complejidad social de nuestro continente, como una forma de blanquitud (Bonilla Silva, 2020). El mestizaje, como discurso, ha configurado sistemas sociales racializados, en los que se niega el racismo solo hasta cuando la intensidad de la acción discriminatoria es tan alta que es imposible no verla; es decir, solo aceptamos que somos racistas cuando la violencia, la discriminación y los insultos son profundos (Bonilla Silva, 2020).

Justamente, es la noción de intensidad la que nos permite analizar cómo, desde el lenguaje, los profesores naturalizan el racismo, negando en un principio su existencia en el aula a partir de argumentos que dialogan con los conceptos de mestizaje y diversidad. Retomamos entonces a tres autores que exponen esa relación entre lenguaje y poder para reflexionar cómo el sistema educativo, la lengua y los discursos sociales perpetúan el racismo desde la hegemonía discursiva de lo mestizo.

2.2 La hegemonía discursiva

La relación entre discurso y hegemonía atraviesa todo el aparato teórico de Foucault. La noción de discurso foucaultiana propone una revisión metodológica, ya que lo que establece es un giro epistémico que permite entender lo discursivo como método para leer los modos en los que opera el poder, entendido no como una única fuerza que condiciona la vida social, sino como potencia multifacética que regula no solo las relaciones sociales, sino las subjetividades.

Para Foucault, indagar el discurso no radica en el sujeto hablante, sino en los modos en los que el poder se ejerce a través de la palabra, ya que el discurso en sí es un dispositivo de las mismas relaciones de poder. Lo anterior explica la preocupación de Foucault de analizar los discursos heterotópicos, como el de los hospitales, los establecimientos educativos o las cárceles, porque develaba cómo en esas instituciones operaba el mismo mecanismo administrativo de poder (Rojas Osorio, 2016): moldear subjetividades.

A partir del análisis de las relaciones que establece el poder, el filósofo francés identifica el problema del discurso, entendiéndolo como un medio-dispositivo que regula las sociedades, es un “intermedio para la acción, la práctica, en tanto conjunto heterogéneo capaz de producir saber en el orden del discurso, permite ejercer una función productiva y útil en el orden del poder” (Conforti Rojas, 2017, p. 108).

Acordamos con Conforti Rojas (2017) que en *El orden del discurso*, Foucault (2005) expone claramente el tema del habla y el discurso como espacios de discusión para investigar los modos en los que opera el poder. Al preguntarse por los peligros que conlleva que la gente hable y por los riesgos sobre la proliferación de los discursos, se devela en el texto el sistema de producción discursivo y, por ende, su relación con el poder-saber. Como sabemos, Foucault (2005), a partir de los procedimientos discursivos, divide en tres los modos en los que operan los discursos. En un primer momento, desglosa los procedimientos externos de exclusión, cifrando la mirada en lo prohibido (como la sexualidad) y en lo que no se debe decir y demostrando cómo el poder opera sobre el deseo. En un segundo momento, revisa los mecanismos característicos del discurso que lo controlan o lo limitan, es decir, reflexiona sobre esas mismas normas discursivas que pautan la palabra y que develan su relación con el poder a partir de la clasificación, la ordenación y la distribución, entre los cuales están los textos por disciplinas y la noción del autor, esta última entendida como eje articulador del discurso. Por último, en un tercer momento, el autor analiza los procedimientos de control discursivos que imponen normas en la enunciación, es decir, analiza cómo el discurso no es accesible a todos. Nos interesa particularmente este grupo, ya que es en este espacio discursivo en el que entendemos que el sistema educativo, entendido como un rito, es justamente un discurso que evidencia las dificultades para el acceso (poder) al conocimiento. En consecuencia, la dinámica para acceder al poder, que significa el conocimiento per se, se basaría en la exclusión. Es decir, los sistemas de educación no solo reflejan desde su organización jerárquica las problemáticas que hay en el acceso al conocimiento, sino que, a su vez, son los encargados de reproducir lo que se puede decir, lo que se debe saber y cómo y desde dónde se debe enunciar.

Lo que deseamos evidenciar, retomando a Foucault, es lo que para el sistema educativo significa la relación entre discurso y poder y, por ende, la responsabilidad de la palabra del docente cuando reproduce esos mismos procedimientos de exclusión y de injusticia social, naturalizados en las prácticas pedagógicas (2005). Nos importa, entonces, ver cómo desde las narrativas de dos docentes del español e inglés como L2 se cristaliza esa dinámica de poder mediante el discurso que conforman para referirse no solo a sus prácticas pedagógicas, sino también a sus estudiantes, casi siempre configurados como una otredad debido al poder mismo que le otorga el conocimiento. Lo anterior nos invita a preguntarnos con Foucault (2005) por los modos en los que el discurso del mestizaje atraviesa las prácticas pedagógicas y dialoga con esas instancias de poder, naturalizando el racismo en las aulas.

Como señalamos en la introducción, y siguiendo con el marco teórico que define nuestro análisis, recuperamos la propuesta semiológica barthesiana, ya que Barthes también analiza la relación entre discurso y poder, equiparando los discursos por su relación con la hegemonía. Como crítico literario y semiólogo, para Barthes todas las prácticas sociales tienen un significado, por lo tanto, su propuesta se basa en el estudio de la realidad social a partir del lenguaje mismo. La gran apuesta barthesiana es la desnaturalización del signo, demostrando que los signos son convenciones culturales que se rigen por determinadas normas históricas y sociales, o sea, por hegemonías discursivas que Barthes define como doxa, opinión o lugar común (Simón, 2010). Retomamos la noción barthesiana de doxa y la relación que se establece con los discursos, ya sea porque pertenecen a lo hegemónico, lo que Barthes llama discursos encráticos, o interpelan y hablan fuera de la doxa, es decir, los llamados discursos acráticos.

Esta división de los discursos, basados en su relación con el poder, nos permite afirmar que el discurso del mestizaje de los profesores de español e inglés como L2 pertenece al primer grupo, es decir, es un discurso encrático, que se inscribe en la sombra del poder. Nuestro gesto, al resignificar ese discurso, permitiría la propuesta de algunas prácticas pedagógicas que cuestionen dicha configuración negativa de la otredad; es decir, nuestra propuesta estaría inscrita en el ámbito de los discursos acráticos que interpelan el lugar común, espacio de enunciación del discurso del mestizaje que, como hemos señalado, ha articulado nuestro racismo solapado.

Esta particular articulación racial ideológica de nuestro continente, que Bonilla Silva (2020) define como esquizofrenia racial y que nosotros entendemos como un discurso encrático (Barthes, 1998), es la que se reproduce en el sistema educativo (Foucault, 2005), que se define desde la ideología, el discurso y la práctica social del mestizaje.

Pensar el mestizaje como discurso social que media las relaciones raciales en América Latina, nos permite retomar, a modo de cierre, la propuesta teórica de Marc Angenot (2010). Como resultado de un estudio —que este académico canadiense realiza en 1989, en Francia, en el que se pregunta por las coincidencias entre las galerías de arte, la literatura, los cafés, la prensa y la filosofía—, el autor identifica un orden discursivo que regulaba y configuraba lo que se pensaba en la sociedad francesa finisecular. A ese tipo de norma discursiva Angenot (2010) la denomina hegemonía de lo pensable, normas que a su vez delimitan y marcan el discurso social en un determinado contexto.

Resaltamos la condición homogeneizante que caracteriza la relación entre palabra y poder, que, como Barthes y Foucault evidenciaron, entendemos cómo el gobierno discursivo, en nuestro caso, el discurso del mestizaje, el cual define las relaciones sociales-raciales jerarquizadas, que significan la identidad latinoamericana (Bonilla Silva, 2020), y pauta las retóricas y los tropos que configuran las prácticas pedagógicas y las narrativas que las construyen discursivamente. El lenguaje es entonces un espacio en el que es posible identificar las prácticas racistas y discriminatorias, relación que cobra notabilidad cuando la falacia del mestizaje y la denegación del racismo han naturalizado de manera estructural la discriminación en nuestro continente. Este ejercicio nos permite no solo identificar desde el lenguaje las prácticas discriminatorias, sino nos invita a indagar sobre el racismo como fenómeno sociocultural vigente en la Colombia contemporánea y, sobre todo, a construir espacios de reflexión que develen el biombo racista desde el cual se significa el mestizaje.

2.3 La importancia de los repertorios interpretativos para el análisis de lo ideológico en el análisis del discurso

En el marco de las investigaciones sobre análisis del discurso, desde una perspectiva de la psicología social y en diálogo con los planteamientos foucaultianos sobre palabra y poder, Wetherell y Potter (1996) acuñan el término *repertorios interpretativos* para definir cierto tipo de constructos sociolingüísticos, de conceptos que se usan para definir una situación determinada y que, a su vez, dialogan con una perspectiva (ideología) compartida por un determinado contexto social. Cuando los dos científicos sociales definían su metodología de análisis discursivo, a partir de un caso empírico sobre el racismo en Nueva Zelanda, resaltaron la ausencia de neutralidad del lenguaje, ya que este, a su vez, está orientado a la práctica discursiva; es decir, los repertorios interpretativos son unas fórmulas del lenguaje socialmente construidas. Este tipo de propuesta metodológica para el análisis del discurso, a partir de la identificación de repertorios interpretativos, nos parece indicada para el ejercicio que proponemos en este texto. En nuestro

caso, la identificación y el análisis sobre los tropos que construyen discursivamente el mestizaje en la narrativa de los profesores del español e inglés como L2 permiten rastrear no solo la relación entre lenguaje y poder, sino unas posibilidades de resignificación que combatan esa naturalización del racismo estructural en nuestra sociedad.

Analizamos, entonces, las metáforas y analogías que usan los profesores entrevistados. Como sabemos, la analogía es un tropo que establece semejanzas que adquieren sentido a partir de dicha relación; mientras la metáfora, al ser una sustitución de un término por otro, nos posibilita conocer el mundo. Es entonces un modo de significación que construye la realidad social. Por lo tanto, entendemos estas dos figuras retóricas como repertorios argumentativos que posibilitan leer la naturalización de prácticas discriminatorias en el aula.

Atravesar el lenguaje, desnaturalizar el signo, en términos barthesianos, e identificar los argumentos a partir de los tropos usados por los profesores para referirse a su praxis permiten derribar la trinchera del racismo y exponer cómo la enseñanza de lenguas extranjeras, espacio arquetípicamente concebido como intercultural y diverso, también está modelada por estructuras sociales altamente racializadas.

2.4 Mestizaje y diversidad: la trinchera del racismo

Hemos dicho que el discurso del mestizaje lo entendemos como un configurador de las relaciones sociales-raciales que dota de sentido la identidad latinoamericana, por lo que este discurso determina retóricas, tropos y topos socialmente establecidos. Uno de esos topos recurrentes en el discurso del mestizaje es el de la diversidad, generalmente entendida como una manifestación de expansión, inclusión y tolerancia frente a las diferencias (sexuales, étnicas, sociales y culturales, entre otros), pero que nosotros consideramos que puede leerse más como una pauta que reafirma las relaciones sociales racializadas tendientes a la clasificación social. En este apartado nos interesa analizar cómo, a partir de repertorios interpretativos usados por dos profesores, hemos identificado algunas analogías y metáforas que conforman discursivamente el mestizaje y la diversidad. Son retóricas, tropos y topos que leemos como narrativas de un lenguaje altamente racializado. Nos parece relevante subrayar que, pese a responder negativamente frente a la pregunta sobre la identificación de conductas racistas o discriminatorias en el aula o en el lugar de trabajo, pudimos identificar en el lenguaje de los docentes ideologías que dialogan y, a veces, justifican las relaciones sociales racializadas. Lo discutido se analiza con detalle a continuación.

2.4.1 Las connotaciones del lenguaje: la naturalización del racismo

La alegoría es una figura retórica en la que un término explícito-denotado se refiere a otro y cuyo significado es más profundo, es decir, crea relaciones de connotación (Marchese y Forradellas, 2013) y sugerencia. ¿Cómo se lee la sugerencia de un racismo solapado a partir del mestizaje? Respondemos la pregunta retomando narrativas que, consideramos, ejemplifican ese lenguaje racializado que hemos explicado. Pasamos de una narrativa más evidente, en la que la sugerencia es casi una imposición, a una en la que la intensidad racista se inscribe en eufemismos. Simón, quien fue profesor de español en EE. UU. y está ahora radicado en Colombia, narra su experiencia como docente en un *college*:

Hace tiempo, a nivel universitario, siempre [se] ha tenido un respeto mayor, el estudiante se siente obligado a dar ejemplo. Es decir, si yo soy blanco, yo tengo que dar ejemplo de mi grupo étnico. Si soy negro, tengo que dar ejemplo de mi grupo étnico. El estudiante cree realmente que representa a su grupo étnico, entonces, hacen todo lo posible para fomentar el respeto. Para mí esos tres años fue como miel sobre hojuelas, es decir, no tuve ningún conflicto. Tuve otro tipo de problemas.

Dos cosas encontramos en la narración sobre la experiencia docente de Simón en EE. UU. Por un lado, señala que los estudiantes universitarios son más respetuosos porque tienden a dar ejemplo, dependiendo del grupo étnico al que pertenecen, por lo que no se experimentó ningún tipo de tensión racial en el aula. Dicha concepción de respeto por la categoría de los estudiantes (universitarios), que además eran conscientes de cómo debían comportarse dependiendo de su color de piel, hicieron que esos años como docente fueran tranquilos y sin conflictos. La alegoría “miel sobre hojuelas” nos sugiere, por un lado, un alto nivel de comodidad del profesor frente a una diferencia comportamental dependiendo del grupo étnico y, por otro lado, un denegar de los conflictos raciales y sociales. Lo que leemos en la dulzura del eufemismo es que el profesor aceptaba dicha diferencia racial, entendida como un modelo comportamental natural —¿cómo se comporta un blanco?, ¿cómo se comporta un negro?— y que, además, entendía dicha diferenciación como praxis que anulaba la diversidad y, por ende, los conflictos raciales en el aula. La pregunta que nos queda a partir de las palabras del profesor con: ¿caso el color de la piel pauta reglas comportamentales en el aula?, ¿dicho reconocimiento normativo garantiza una especie de tranquilidad y anulación de conflictos? Las preguntas que nos hacemos son obviamente retóricas. Al parecer para este docente, desde su narrativa, esta norma naturalizada, en la que es claro qué deben hacer los blancos y los negros, permitió que en su

trabajo no hubiera tenido ningún tipo de conflicto. No solo leemos una negación de la estructura social estadounidense, altamente racializada, sino una naturalización de las normas segregadoras que garantizaron una experiencia amable y satisfactoria, como “la miel sobre hojuelas”, en la que los estudiantes asumían la responsabilidad de gestionar las tensiones raciales.

En diálogo con la división taxonómica enunciada por el profesor Simón, que establece la relación entre raza-etnia y cultura, leemos en la siguiente narrativa de otro profesor, a quien llamamos Jorge, una alegoría que describe al *ethos* colombiano:

[...] creo que económicamente fue un gran error haberme regresado [a Colombia], no solamente por la mentalidad de nosotros los colombianos, una mentalidad bastante chiquita, como el de un fríjol. Es flexible y a la vez inflexible [...] la mentalidad colombiana. Por la realidad política y cultural del país, no permite que las nuevas ideas, la creatividad y la innovación fluyan.

Para este profesor el regreso a su país, después de estar en EE. UU. y Gran Bretaña, es un fracaso no solo por la ausencia de reconocimiento económico, sino también por un contexto en el que, según sus palabras, no hay posibilidades para la creatividad y la innovación. Desde esta óptica colonial, en la que se asume que lo local y lo autóctono es negativo y “poco desarrollado” (topo del discurso colonial) —hasta en los modos de pensar colectivos—, el profesor define al *ethos* colombiano —¿existe tal definición rígida cultural de nuestro país?— como una mentalidad del tamaño de un fríjol, determinada por los problemas socioeconómicos, “sobre todo en Barranquilla, donde hay mucha pobreza, donde la gente necesita mucha ayuda y hay necesidad de hacer trabajo comunitario y todo eso” (Jorge). Es innegable que la economía atraviesa y determina los procesos culturales, más aún en el mundo globalizado contemporáneo pautado por la dinámica neoliberal, pero consideramos que dicha alegoría configura discursivamente una ideología racializada en la que no solo se asume con vehemencia que en Colombia la creatividad no fluye, por razones culturales, sino que esa estrechez de pensamiento y ausencia de innovación permea todas las esferas sociales, incluyendo la educación. Si bien leemos en esta narrativa una crítica al problema de la pobreza estructural en el país, también es posible rastrear cierta distancia con la realidad nacional: un regreso no deseado y la imposibilidad de adecuarse a dicha mentalidad de fríjol pondrían al profesor en una posición de superioridad, reafirmada en su formación académica en el extranjero.

En las dos narrativas podemos leer cómo para los profesores lo cultural, entendido como algo natural, configura subjetividades y establece diferencias sociales, económicas y políticas que se reproducen en el aula. Nosotros estaríamos

de acuerdo si lo cultural fuese entendido como un constructo social en el que prima la lucha por el poder, y no desde la visión cristalizada que identificamos en el discurso de los entrevistados. La alegoría nos permitió identificar lugares comunes que dialogan con ideologías coloniales, que por un lado anulan la diversidad y, por el otro, siguen considerando que la segregación —como se comportan los blancos, los negros, los pobres, los colombianos— es públicamente inaceptable, aunque el discurso evidencie una relativa naturalización.

2.4.2 Las metáforas de la racialización: desplazando el significado

La metáfora es un intercambio, dice Susan Sontag (2005), un decir figurado que se enuncia desde la sustitución, una relación de semejanza, es decir, una alegoría abreviada. Como figura retórica, supera el significado literal, desplazándose, por esto puede ser considerada una anomalía semántica (Marchese y Forradellas, 2013), ya que se define por la presencia de una palabra en un contexto determinado. Retomamos lo que considera Lizcano Fernández (1999) sobre el uso de la metáfora desde una perspectiva social, entendida como un evaluador discursivo, por lo que su uso no solo refiere al sujeto enunciadador, sino a las lógicas del poder discursivas que caracterizan a cada contexto social. La metáfora es uno de los elementos esenciales de los repertorios interpretativos (Wetherell y Potter, 1996); su uso nos permite identificar la construcción discursiva de la racialización y, por ende, rastrear la ideología racista solapada en el signo del mestizaje, que, además, sigue significándose en las prácticas pedagógicas. Si con la analogía nos preguntamos por los modos como se lee la sugerencia de un racismo solapado, en este apartado nos interesa cuestionar los modos en como la noción de mestizaje, que caracteriza las relaciones sociales en Latinoamérica, se construye discursivamente a partir de comparaciones que, al generalizarse, naturalizan la ideología racista. Retomamos metáforas que se refieren a la relación entre aprendizaje de lenguas extranjeras, enunciadas desde la estructura vertical que se ha establecido en las aulas y desde los espacios y roles en los que se afirman los profesores que entrevistamos. Iniciamos nuestro análisis con la narrativa del profesor Simón frente a los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera:

[...] [e]s decir, uno al final lo que tiene que conseguir es despertar la curiosidad del estudiante no solo por una segunda lengua, porque ellos realmente ya vienen con un hándicap, como decimos nosotros en los países hispanos, y que nos diferenciamos de los países de la Europa del norte, que son países bilingües perfectamente.

Nos llama la atención el uso de la metáfora de la enfermedad, recurso que, como señala Sontag (2005), dota de sentido negativo la patología y hace de lo patológico un recurso retórico para enunciar ese lado negativo de la vida que connota la enfermedad. Lo que afirma el profesor Simón, describiendo su experiencia en EE. UU. como docente de español, es que los estudiantes que no manejan lenguas de prestigio llegan al aula con una especie de limitación cognitiva, a comparación de los países de Europa del norte, donde esto sí sucede. Esta concepción de limitaciones cognitivas de un determinado grupo de estudiantes, asociadas a su “identidad”, cobra más fuerza en la narrativa de este mismo profesor cuando afirma que

[...] en Estados Unidos [...], de alguna forma entendí que había estudiantes que, por su ascendencia, ya fueran latinos, afroamericanos, especialmente esos dos grupos étnicos y raciales [...], esos estudiantes digamos que llegaban con una serie de carencias.

Las carencias de los estudiantes, asociadas a su ascendencia latina (entendida de manera homogénea) y afroamericana, minimizan el conflicto racial, la pobreza estructural y el funcionamiento del complejo sistema educativo estadounidense. Además, desde su perspectiva docente, no cuestiona la raza como constructo social y homogeniza dos identidades que el blanco estadounidense agrupa, como él, en el mismo espacio marginal. Por último, entiende que la educación es un modo de movilidad social para salir o denegar, dicha identidad, educarse es blanquearse.

Hay estudiantes [que] desde el principio se han motivado para hacerlo mejor dentro de la minoría y otros estudiantes que no han entendido que ese es el trabajo que tienen que hacer para superarse en la vida: salir digamos de ese grupo que pertenecen o que les ha puesto la vida, la sociedad en la historia.

Esta misma ideología, fundamentada —en nuestra opinión— como violencia epistémica, la comparte el profesor Jorge cuando explica cómo las cuestiones y temas de raza y diversidad juegan un rol en sus prácticas de enseñanza:

[...] [y]o les exijo a todos mis estudiantes, pero a quienes les exijo más son a las personas que son de ascendencia indígena o afro para que salgan adelante, entonces los ayudo más. [...] Yo tengo preferencia, o que sea mujer o que sean de minorías raciales, [...] los demás: ellos pueden solos.

Lo que afirma Jorge, pese a decir en la entrevista que acepta la diversidad como una de las líneas políticas de la institución donde trabaja, “yo acepto e[l] proceso de diversificación en mis clases”, es que las mujeres, las personas de ascendencia afro y los indígenas en Colombia, al ser minorías, no tienen las mismas

capacidades de los otros estudiantes. Además, leemos un entendimiento limitado de la diversidad, que está fundamentada en una clasificación hegemónica de grupos, simplificándola a un asunto de mayorías y minorías y perpetuando la ideología colonial. Por otro lado, la superioridad, casi mesiánica, desde donde se enuncia “los ayudo más”, evidencia una concepción sobre el ejercicio docente en la que se subestima al aprendiente y en la que es el profesor el único encargado del proceso de aprendizaje.

Como vimos en el anterior apartado, este profesor entiende que la cultura colombiana es pequeña y poco “desarrollada”. Esta visión rígida de los procesos culturales se puede leer nuevamente cuando explica cómo la cultura es relevante en sus prácticas pedagógicas al retomar una experiencia académica que marcó su formación como docente —la lectura de *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms* de Shirley Brice Heath—, pero cae en reduccionismos racistas en los que considera que los negros, como los ciudadanos colombianos de la costa Caribe, primordialmente mestizos y afrodescendientes, no son buenos para memorizar en comparación con los del centro del país y que dicha predisposición está condicionada por la cultura:

Al no saberse los hechos, de que en 1492 se descubrió América, porque no se lo sabían de memoria, porque culturalmente [los negros] son negados para eso, ellos perdían los exámenes también [...] La cultura se vuelve como en una especie de *glass ceiling*, que es como un cielo raso que le pones a las casas, una especie de cristal que le colocas un techo de cristal y no puedes pasar de ahí. La cultura nos marca grandemente como colombianos.

Al afirmar que la cultura es un techo de cristal, una barrera, la entiende como una limitante estática, que además de manera natural determina los procesos de aprendizaje de algunos colombianos. Dichos reduccionismos, que leemos como metáforas de la racialización, evidencian una concepción naturalística de la cultura y, por ende, una ausencia de cuestionamiento frente a los constructos sociales que atraviesan los procesos culturales latinoamericanos. Por lo tanto, deniega, en la misma reducción, el concepto de raza como constructo social. Asimismo, llega a afirmaciones evidentemente racistas cuando afirma que “los negros no aceptan, ellos no pueden aceptar los estilos culturales de los blancos”. En consecuencia, no saben memorizar, porque el ejercicio memorístico es una particularidad natural de la cultura blanca y, en nuestro país, de la zona central.

La metáfora patológica para caracterizar a un determinado grupo de estudiantes y el recurso retórico para definir la cultura como techo de cristal, cuando se considera la educación como un proceso de blanqueamiento y la cultura como una barrera imposible de superar, evidencia una ideología y, en consecuencia,

un discurso racializado. Es decir, dicha configuración negativa de la otredad, alteridad que se subestima por considerarse minoría y que tiene limitantes culturales, expone huellas de una producción de sentido inscrita en el mestizaje, que, como señalamos, mimetiza una ideología racista y colonial.

2.5 Posibilidades de acción y resignificación pedagógica, hacia la reflexión crítica

El análisis anterior ha dejado claro que los discursos de los profesores —de lenguas en este caso— tienden a reproducir relaciones racializantes hacia la otredad. En particular, ha sido posible examinar cómo el discurso del mestizaje pareciera llevar a posicionamientos poco críticos ante la diversidad cultural que, al mismo tiempo, lleva a reproducir relaciones de poder desiguales. El análisis de las metáforas y analogías que Simón y Jorge usan para describir experiencias de sus prácticas evidencia cómo la enseñanza de lenguas es despojada de implicaciones raciales mientras que, al mismo tiempo, se marcan privilegios y estratificaciones sociales. Esta contradicción, sin embargo, implica que los profesores entienden sus prácticas desde lo que en los estudios de *whiteness* (blancura) son conocidos como *dysconsciousness* (desconciencia), un pensamiento acrítico ante la desigualdad social en el que se acepta el orden de las cosas como dado (King, 1991, p. 73). Se trata, entonces, de una visión acrítica desde la que simplemente se reconoce la realidad social como estática e incambiable. Desde este punto de vista, la desigualdad social, el racismo y la discriminación no son cuestionadas, sino, más bien, naturalizadas. Ante este panorama, siguiendo la línea de este libro, presentamos algunas posibilidades de acción pedagógica orientadas hacia una perspectiva más crítica y autoconsciente de la desigualdad social.

Como punto de partida, es necesario implementar lo que hemos denominado *prácticas de reflexión crítica*. Inspirados en los trabajos de Ortega (2021) y Varghese *et al.* (2019), encontramos gran valor en ejercicios orientados a autoexaminar la historia y el origen de nuestras propias creencias, percepciones y actitudes racializantes. Ortega (2021), por ejemplo, desarrolla una autobiografía encaminada a cuestionar sus propios prejuicios hacia la blancura, en detrimento de su propia identidad no-blanca minoritaria. Su análisis enfatiza la idea de que todos estamos inmersos en estructuras hegemónicas coloniales que han impuesto la narrativa de superioridad blanca como el deber ser de la realidad social. Lo que en términos de Angenot (2010) es la hegemonía de lo pensable. En la misma línea, en Varghese *et al.* (2019), desde el contexto de los Estados Unidos, encontramos una propuesta de reflexión crítica sobre el posicionamiento privilegiado que tienden a asumir los profesores blancos en sus prácticas —muchas veces desde la desconciencia (King, 1991), ya que se asume como natural o

producto normal de esfuerzos individuales—. Se trata de una reflexión en la que un grupo de profesores pone en diálogo y escrutinio las diferentes creencias, ideas y prejuicios que conforman sus identidades racializadas y, de esta manera, cuestionan sus propios posicionamientos y configuraciones de la otredad.

Como se destaca en los dos casos, es necesario dismantelar diferentes tipos de imposiciones identitarias por medio de la reflexión y la discusión abierta sobre distintas formas de opresión y discriminación. Entender la manera en que podemos ser reproductores de discursos racializantes y detectar los orígenes de estos representa un punto de partida importante hacia una configuración de prácticas educativas más alineadas con la justicia social.

En consonancia con lo anterior, una alternativa de acción complementaria a la reflexión crítica es la que denominamos *prácticas de giro epistemológico*, como un esfuerzo por romper las racializaciones instauradas hegemónicamente en la educación en segundas lenguas, puesto que tienden a ser reforzadas por discursos macro y representadas por políticas y experiencias cotidianas de socialización (temas abordados en el primer capítulo y en el apartado introductorio). A la luz del trabajo de Mena y García (2020) y García *et al.* (2021), creemos conveniente resaltar entendimientos alternativos no hegemónicos, para abordar tanto los objetivos como las concepciones mismas del lenguaje, el bilingüismo y la educación bilingüe. Siguiendo específicamente a Mena y García (2020), es importante romper con la concepción neoliberal dominante de la lengua como producto del mercado (*asset*), como algo fácilmente intercambiable por elementos tangibles, como más oportunidades, prestigio o un supuesto crecimiento económico (Cruz-Arcila *et al.*, 2022). Abordar el aprendizaje de segundas lenguas desde esta perspectiva, facilita una visión menos estratificada de las mismas lenguas y de sus hablantes.

Desde esta misma línea, el giro epistemológico al que nos referimos hace eco a la propuesta decolonial de García *et al.* (2021), la de luchar contra la invisibilización de conocimientos y habilidades de individuos bilingües racializados. Se trata de interrumpir la tendencia de entender los grupos minorizados desde el déficit o la carencia. Entre los puntos centrales de esta propuesta están la reconceptualización de las nociones de lengua-lenguaje, bilingüismo y educación. Siguiendo a García *et al.* (2021), en el primer caso, es crucial resignificar la dicotomía entre lenguaje académico y no académico en formas no racializantes; es decir, reconocer más las interconexiones que las diferencias impuestas entre lo que convencionalmente es entendido como académicamente (in)aceptable. Esta visión contribuiría significativamente a combatir imaginarios, como los de Simón, que sitúan a grupos minoritarios y racializados desde un “hándicap” o desde una deficiencia aparentemente patológica incambiable.

Con respecto a la concepción de bilingüismo, como también se ha resaltado en otras iniciativas relacionadas, como las de Hurst y Mona (2017) y Malsbary (2014), García *et al.* (2021) proponen una mirada más dinámica del bilingüismo, en el que se piense el lenguaje como verbo “lenguajear”, para, así, desenfatar las fronteras entre lenguas y más bien hablar de un repertorio lingüístico único, que se va enriqueciendo cada vez más. Este giro epistemológico hacia la noción del bilingüismo permite combatir problemas en el campo de la justicia social relacionados con el reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística en ámbitos académicos, en donde se da cabida a múltiples manifestaciones de “lenguajear” (Hurst y Mona, 2017), en las que, desde la herencia colonial, se han entendido como lenguas diferentes. Este entendimiento de un repertorio único y su uso diverso es lo que se ha presentado como *translanguaging*, que, como bien lo resaltan García *et al.* (2021), cuestiona las relaciones de poder que se han construido alrededor de unas lenguas en detrimento de otras. Por ejemplo, esta concepción da pie para interrogar sobre el poder que se les otorga a algunas lenguas, como el inglés, y su prelación en sistemas educativos alrededor del mundo (Mohanty, 2017). Todo esto a costa de la falta de reconocimiento de repertorios lingüísticos de muchos grupos lingüísticos racializados (Malsbary, 2014).

Al mismo tiempo, sería necesario repensar las prácticas pedagógicas en educación en segundas lenguas, de tal manera que “se parta del reconocimiento”, de la aceptación de la diversidad lingüística y cultural con la que llegan los estudiantes y de sus diversas y posibles formas de conocimiento. En palabras de García *et al.*, (2021, p. 210) “Teachers’ engagement with translanguaging theory emboldens them to design instruction by building centrally on the linguistic gifts they know their students possess”¹¹. Esta idea iría necesariamente en contravía de pensar, como lo insinúa Simón, que el racismo y la racialización son ajenas al ejercicio mismo de la enseñanza de lenguas. Igualmente, lleva a cuestionar el tipo de denigración que está imbuida en los discursos de Jorge sobre los conocimientos locales y posicionamientos inferiorizados no solamente de aprendientes, sino también de profesores de lenguas.

En resumen, encontramos gran potencial de cambio en la autorreflexión crítica sobre las maneras mismas en las que como maestros de lenguas podemos ser reproductores de racialización desde nuestras mismas comprensiones de la práctica educativa en relación con la otredad. Creemos que este es un primer paso importante para comprender de manera diferente cómo vemos y damos

.....
11 Al involucrar a los profesores con la teoría del traslenguaje se les anima a diseñar la instrucción, que se basa fundamentalmente en las dotes lingüísticas que saben que poseen sus alumnos.

tratamiento al lenguaje, al bilingüismo y, en sí, a la educación bilingüe en las prácticas pedagógicas. Se trata de un vuelco que pone en el centro de toda acción el reconocimiento de diversas formas y usos de repertorios lingüísticos y formas de conocimiento. Esto implica, a su vez, un permanente cuestionamiento de la realidad social que se nos presenta como dada o predeterminada.

2.6 Conclusiones

Algunas de las grandes contribuciones del aparato teórico de Barthes fueron hacer énfasis en la responsabilidad del lenguaje; reconocer cómo todas las prácticas sociales significan y partir de que la realidad social se debe estudiar a partir del lenguaje mismo. Al cuestionar el discurso social (Angenot, 2010) del mestizaje, que articula y justifica nuestro racismo solapado (Bonilla Silva, 2020), encontrados en las narrativas de Simón y Jorge, indagamos en los modos como esta falacia se reproduce desde el lenguaje (Barthes, 1998) en el sistema educativo (Foucault, 2005). Además, quisimos exponer cómo el lenguaje es un espacio en el que se identifican las prácticas racistas y discriminatorias, naturalizadas en una noción de mestizaje que deniega el racismo heredado del sistema colonial.

El análisis de las metáforas y las analogías, entendidas a su vez como repertorios interpretativos (Wetherell y Potter, 1996), evidenció la naturalización de prácticas pedagógicas discriminatorias, análisis que a su vez fue la base para la propuesta de posibilidades de acción y resignificación pedagógica, orientadas hacia la justicia social. Hemos presentado la reflexión crítica y la necesidad de dar un giro epistemológico para entender la educación en segundas lenguas. Sostuvimos que solo un ejercicio crítico y reflexivo puede ayudarnos a derribar la trinchera del racismo; barricada que, como docentes, podemos derrumbar cuando entendamos la responsabilidad que tiene el lenguaje, y su potencial violento. Como afirmó en su discurso Toni Morrison, cuando recibió el Nobel de Literatura, “El lenguaje opresivo hace más que representar la violencia; es violencia; hace más que representar los límites del conocimiento, lo limita” (1993). Siguiendo a Foucault (2005), el lenguaje es constructor de subjetividades que, como lo hemos visto desde los discursos de Simón y Jorge, pueden tender a ser racializantes, especialmente cuando se trata de modos de establecer la alteridad. Sin embargo, desde el lenguaje mismo se abren espacios de reconfiguración para que la autorreflexión crítica emerja como un paso importante para lograrlo.

Como posibilidad de acción complementaria, destacamos la necesidad de concebir de manera diferente —a la colonial— las lenguas, los procesos de bilingüismo y, por lo tanto, las prácticas educativas en el campo de L2. Siguiendo principalmente las propuestas de García *et al.* (2021), se trata de una dinámica más ecológica para entender y atender la diversidad lingüística y cultural, en la

cual se parte del reconocimiento y validez de múltiples formas de conocimiento y de diversos repertorios lingüísticos, pero sin jerarquizar.

Este ejercicio que acabamos de realizar si bien se inscribe en los límites de lo académico, es una invitación no solo a cuestionar el racismo, fenómeno sociocultural vigente en nuestro país, sino también como una sugerencia a asumir la responsabilidad del lenguaje y a luchar, desde el lenguaje mismo, contra esa violencia que nos oprime y nos limita.

Referencias

- Angenot, M. (2010). *El discurso social*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1998). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bonilla Silva, E. (2020). ¿Aquí no hay racismo?: apuntes preliminares sobre lo racial en las Américas. *Revista De Humanidades* (42), 425–443. <https://revistahumanidades.unab.cl/index.php/revista-de-humanidades/article/view/578>
- Conforti Rojas, M. C. (2017). Discursos, instituciones y saber en el pensamiento de Michel Foucault. *Universitas Philosophica*, 34(69), 105-119. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69>.
- Cruz-Arcila, F., Solano, V., Rincón, A., Lobato, A. y Briceño, M. (2022). Second language learning and socioeconomic development: interrogating anglo-normativity from the perspective of pre-service modern language professionals, *Current Issues in Language Planning*, 23(5), 466–487. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.2006944>
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R. y Rosa, J. (2021) Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203-228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- Hurst, E. y Mona, M. (2017). “Translanguaging” as a socially just pedagogy. *Education as Change*, 21(2), 126-148. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/2015>
- King, J. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146. <https://doi.org/10.2307/2295605>

- Lizcano Fernández, E. (1999). La metáfora como analizador social. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 2, 29-60. <https://doi.org/10.5944/empiria.2.1999.709>
- Malsbary, C. (2014). "Will This Hell Never End?": Substantiating and Resisting Race-Language Policies in a Multilingual High School. *Anthropology y Education Quarterly*, 45(4), 373-390. <https://doi.org/10.1111/aeq.12076>
- Marchese, A. y Forradellas, M. (2013). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Ariel.
- Mena, M. y García, O. (2020). 'Converse racialization' and 'un/markings' language: The making of a bilingual university in a neoliberal world. *Language in Society*, 1-22. <https://doi.org/10.1017/S0047404520000330>
- Mohanty, A. (2017). Multilingualism, education, English and development: Whose development? En H. Coleman (Ed.), *Multilingualisms and development* (pp. 261-280). British Council.
- Morrison, T. (1993). *Discurso de Toni Morrison al recibir el Premio Nobel de Literatura*. <https://www.ersilias.com/discurso-de-toni-morrison-al-recibir-el-premio-nobel-de-literatura-7-de-diciembre-de-1993/>
- Ortega, Y. (2021). 'I wanted to be white': understanding power asymmetries of whiteness and racialisation, *Whiteness and Education*, 6(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/23793406.2021.1920046>
- Rojas Osorio, C. (2016). M. Foucault: el discurso del poder y el poder del discurso. *Universitas Philosophica*, 2(3), 46-56.
- Simón, M. G. (2010). *Las semiologías de Roland Barthes*. Alción.
- Sontag, S. (2005). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Taurus.
- Varghese, M., Daniels, J. R. y Park, C. C. (2019). Structuring disruption within university-based teacher education programs: Possibilities and challenges of race-based caucuses. *Teachers College Record*, 121(6), 1-34.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo, y J. Linaza (Eds.) *Psicologías, discursos y poder* (pp. 63-78). Visor.

Capítulo 3

Naturalización del racismo: silencios y evasiones en las prácticas de docentes en Colombia en el aula de inglés

Adrián Elías Ortega Lobo
Diana Paola Soto Linares

En esta discusión reflexiva analizaremos tres entrevistas a docentes de inglés colombianos para demostrar cómo los silencios y evasiones de temas raciales en el aula de inglés son producto de la naturalización del racismo. Esta naturalización se da en dos dimensiones: por un lado, desde la construcción de políticas educativas y, por el otro, desde la práctica docente condicionada por estas políticas. Para dar lugar a la discusión, se tiene en cuenta la noción de la ceguera del color que nace de la teoría crítica de la raza (DeCuir y Dixon, 2004). Discutimos que los silencios y evasiones de temas raciales en el aula de inglés son resultado del posicionamiento que hace el docente sobre sí mismo y sobre sus estudiantes, como mestizos, desde la noción de que “todos somos iguales” y “carentes de raza”. Como conclusión, se plantean cuatro puntos de partida para desnaturalizar el silenciamiento y la evasión de las problemáticas raciales en el aula de inglés.

3.1 Introducción

El mestizaje, como mezcla cultural y racial, ha constituido la base para la construcción identitaria nacional de los países latinoamericanos (Meneses-Copete, 2012). Precisamente, se arguye que estos países han utilizado la escuela como herramienta para promover la homogeneización identitaria de las personas desde la perspectiva euro-mestiza, heredada de la colonización europea, y, así, borrar la identidad indígena y africana (Meneses-Copete, 2012). De hecho, estudios colombianos han demostrado que la noción de mestizaje ha ayudado a los fenómenos de la otredad y diferenciación del negro e indígena (Olarte y Díaz del Castillo-Hernández, 2013), a la no percepción del racismo (Vásquez, 2019) y a la noción de que todos somos iguales (Meneses-Copete, 2012). Sin embargo, una de las manifestaciones del discurso mestizo, a la cual muy poco se ha

hecho referencia en Colombia, ha sido el silenciamiento y evasión de los temas alrededor de la raza y el racismo.

Los temas de raza y racismo no han sido comúnmente estudiados en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Crump (2014), que afirma que la lengua ha sido construida ideológicamente a través de la raza, considera LangCrit —intersección entre la teoría crítica de la raza y estudios críticos del lenguaje— un marco teórico que señala conexiones entre lengua y raza en el aula de inglés, en tanto el docente y los estudiantes coconstruyen sus identidades a través de la diferenciación del otro y de sus características visibles —especialmente, pero no limitadas solo al color de la piel— y lingüísticas —diferencias dialectales y acento—. En ese mismo camino, Maddamsetti (2020) evidencia que existen prácticas racializantes en las aulas de lenguas cuando el docente, a través de sus acciones y palabras, posiciona a sus estudiantes como los iletrados, los extranjeros, los no-nativos o los diferentes. Así, este tipo de prácticas abre paso a ideologías de lenguas dominantes en las que se establece al inglés blanco como la meta, por ser neutral, ideal y de credibilidad (Kubota y Lin, 2009, como se citó en Maddamsetti, 2020). En resumen, la lengua en el aula de inglés sirve como una herramienta para posicionar al otro desde la diferencia y establece cuál es la variedad de inglés importante, de prestigio o correcta y, sobre todo, como lo discutimos en este capítulo, la no verbalización. Todo esto, para anunciar desigualdades raciales en el aula de inglés, que le arrebatan al docente las posibilidades de proponer espacios y pedagogías antirracistas.

Aunque recientemente han surgido estudios como los ya mencionados, con respecto a los temas de raza y racismo en el aula de inglés, parece existir una tendencia entre los docentes a evadir estos temas. Las evasiones y silencios en el aula se dan por miedo a ser tildados de racistas (Maddamsetti, 2020; Webb *et al.*, 2018), por el estigma que se ha construido alrededor de la raza (Crump, 2014) o porque pareciera no ser un tema relevante para los docentes en el aula (Escayg, 2020). Por otro lado, Moreno (2010) señala que los estudios sobre racismo usualmente se enfocan en el racismo de personas blancas hacia las personas negras. Aun así, en Latinoamérica, estas relaciones raciales están caracterizadas por un posicionamiento relativo de una variedad de cuerpos e identidades racializadas que problematiza la dicotomía blanco-negro, es decir, es difícil entender cómo la ceguera del color opera en las aulas de inglés en Colombia, donde los mestizos no encajan dentro de las categorías de blancos ni de negros. Es por ello que este texto abre nuevos caminos para entender mejor cómo estas evasiones y silenciamientos se dan gracias a la ceguera del color —ideología racial que postula que el racismo se podría acabar si se tratara a todas las personas bajo un lente de igualdad sin importar su cultura, raza o etnicidad— y al discurso

del mestizaje —discurso homogeneizante latinoamericano que afirma que todos somos iguales al ser producto de una mezcla racial y cultural— en el contexto colombiano.

Para develar la manera en la que opera el racismo a través de los silencios y evasiones se aborda el concepto de ceguera de color (*colorblindness*), bajo el lente de la teoría crítica de la raza. Esta teoría busca evidenciar, a través de cinco principios, las formas sistémicas en las que opera el racismo. Estos principios son definidos por DeCuir y Dixon (2004) de la siguiente manera: primero, el *Counter-storytelling*, crítica a los discursos que perpetúan estereotipos raciales desde las historias de los individuos; segundo, el reconocimiento de la permanencia del racismo; tercero, la percepción de la blancura como una propiedad que garantiza el acceso a privilegios sociales; cuarto, la convergencia de intereses, que muestra cómo la diferencia étnica es aceptable siempre y cuando traiga consigo beneficios para la estructura social blanca y, quinto, la crítica al liberalismo, como elemento que perpetúa un racismo silencioso desde la política. Por último, en este capítulo, se propone la idea de *conciencia del color* como estrategia para enfrentar el silenciamiento y la evasión producto de la ceguera del color.

3.2 Ceguera del color

El concepto de ceguera del color (*colorblindness*) surge en Estados Unidos entre 1950 y 1960, aproximadamente, a causa del movimiento por los derechos civiles en ese país y de los movimientos antirracistas que surgían en otras partes del mundo por la misma época. Esta noción se basa en la idea de que la igualdad social debe surgir desde las capacidades de cada individuo (meritocracia), no desde su procedencia étnica o racial, y de que “todos los hombres son creados iguales” (Provenzo y Provenzo, 2009, p. 2), según se menciona en la declaración de independencia estadounidense. Sin embargo, más allá de combatir el racismo en la sociedad, este concepto llevó al silenciamiento de su existencia, y a condenar la exposición pública de hechos que tuvieran que ver con situaciones racistas. Debido a la concepción de que el éxito de las personas depende de sus méritos personales, se ha perpetuado la desigualdad social en grupos racializados, que han padecido históricamente dinámicas de discriminación, exclusión y opresión. Estas condiciones se mantienen hoy en día a través de políticas liberales, que no abordan directamente sus problemáticas al considerar que a todos los individuos se les debe observar bajo el mismo lente de “igualdad”. Por toda esta pasividad y falsa neutralidad que brinda la ceguera del color, Bonilla-Silva (2013) define esta como una nueva forma de racismo, caracterizada por los métodos sutiles con los que opera, tal como el discurso de meritocracia e

individualismo. Sumado a esto, nos unimos a la definición de racismo dada por Moreno (2010): las “diversas prácticas de discriminación y exclusión basadas en ideas de superioridad ‘racial’ que normalizan el control, la dominación y la exclusión de un grupo sobre otros, al tiempo que legitima el privilegio y la opresión” (p. 389).

3.3 Silencios y evasiones

La literatura relacionada con los temas de raza en el aula de clase se enfoca usualmente en la perpetuación del racismo y la racialización mediante etiquetas y palabras enunciadas (Maddamsetti, 2020; Kubota y Lin, 2009; Crump, 2014). Sin embargo, Mazzei (2011) nos invita a analizar sobre lo no hablado y lo evadido en el aula alrededor de los temas de raza —y género— para develar los discursos de poder que perpetúan dinámicas de opresión racial, como la existencia de la blancura.

El silencio en el aula frente al racismo o a temas raciales se ha entendido como un terror a las palabras, un temor a hablar y a nombrar las inequidades sociales (Fine y Weis, 2003), promoviendo una visión que minimiza o descarta problemáticas de raza y racismo (Escayg, 2020). Además, Castagno (2008) establece una clara diferencia entre silencio y silenciamiento, señalando que mientras el primero tiene que ver con la ausencia de voz o enunciación, el segundo se refiere a la acción de silenciar al otro, es decir, el silenciamiento tiene el poder de oprimir voces ajenas y de evitar escuchar, a pesar de existir una enunciación. En este sentido, tanto el silencio como el silenciamiento del docente en el aula de clase pueden considerarse como una demostración del ejercicio de poder de las estructuras raciales sobre los actores educativos. Ignorar injusticias estructurales —el racismo, en este caso— conlleva a que los estudiantes creen el hábito de aceptar las problemáticas sociales como normales sin criticidad alguna. Webb *et al.* (2018) han argumentado que estos silencios no son aislados, sino que pertenecen a un problema sistémico que emerge de los currículos escolares y de las políticas educativas. Los mismos autores concluyen, en un estudio etnográfico, que “estas formas de silencio surgen de políticas educativas más amplias que fallan en reconocer las diferencias entre formas intersecantes de desigualdad: clase social y etnicidad” (Webb *et al.*, 2018, p. 716).

Respecto a las razones por las que se dan los fenómenos evasivos y de silenciamiento en las aulas en temas raciales, Fine y Weis (2003) argumentan que los silencios tienen la finalidad de “preservar la ideología de igualdad de oportunidades y acceso mientras se oscurece la distribución desigual de recursos y resultados” (p. 14). Al respecto, se puede mirar esta afirmación no solo desde escenarios micro, en los que los docentes son los protagonistas, sino también

desde las dimensiones macro, en donde las políticas educativas y lingüísticas tienen un rol constitutivo.

A manera de ilustración, en Colombia el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) se ha construido y planteado desde un paradigma europeo que desconoce las realidades sociales y educativas del país (Cárdenas, 2006). Así pues, se entiende cómo el PNB, desde el Marco Común Europeo de Referencia, define las competencias lingüísticas de los estudiantes contemplando el bilingüismo en una dicotomía del español e inglés y desconociendo las realidades particulares de sus contextos. En específico, esta situación constituye un silenciamiento y exclusión de las realidades culturales, lingüísticas y sociales de una gran población colombiana, si se considera que en el territorio nacional existen 68 lenguas diferentes con un estimado de 850.000 hablantes (Ministerio de Cultura, 2010). Usma (2009) se refiere a este problema en específico como una *estratificación de lenguas y culturas* en la cual, a través del PNB, se configuran cuáles son las lenguas y culturas relevantes para la producción, el desarrollo financiero y la creación de oportunidades laborales, entre otros fines socioeconómicos. Es así como desde las políticas educativas colombianas se construyen la exclusión y el silenciamiento de las necesidades poblacionales y se originan procesos de homogeneización en los que los estudiantes colombianos, sin importar su procedencia étnica o cultural, se ven obligados a lograr un bilingüismo que se acentúa entre el español e inglés y que desconoce la existencia y validez lingüística de las diversas comunidades nativas de Colombia.

3.4 Evasiones y silencios frente a la raza y la racialización

El siguiente análisis surge de un estudio más amplio que buscó entender, desde las narrativas de los docentes, cómo estos abordan la diversidad social, cultural y lingüística en el aula del español e inglés como segundas lenguas¹². En este capítulo hemos seleccionado extractos de entrevistas a dos docentes de inglés en Colombia, en las cuales describen sus prácticas y experiencias pedagógicas en el aula alrededor de asuntos relacionados con raza y racialización. El fin es indagar en detalle cómo se presentan las evasiones y silencios de temas raciales en el aula de inglés. Estas narrativas son claves para analizar la ceguera del color, que se manifiesta como una forma de narración en la que las personas, a través de contar historias y experiencias, no nombran la raza para no mostrarse racistas, pero, paradójicamente, refuerzan la normalización del racismo

12 Este estudio mayor es un proyecto investigativo llamado "Raza y educación en segundas lenguas español-inglés: hacia pedagogías del empoderamiento multicultural y de justicia social" y nace de un trabajo conjunto entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Instituto Caro y Cuervo y la Universidad EAN.

sistemático (Ullucci y Battey, 2011). Si entendemos que las políticas educativas y de bilingüismo colombianos difieren de las realidades lingüísticas, sociales y culturales de los sujetos en la escuela y que el accionar del docente en el aula se ve influenciado por dichas políticas (Usma, 2009), presentamos, en primera instancia, políticas educativas colombianas que promueven la ceguera del color estructural y, en segundo lugar, cómo la ceguera del color, junto con el discurso interiorizado discriminatorio del mestizaje, abren espacios para los silencios y evasiones de temas de raza en el aula de inglés. Por último, en un tercer punto, brindamos posibles herramientas de acción pedagógica a través de la idea de *conciencia del color*, basados en Ullucci y Battey (2011), que permitan desnaturalizar los silencios y las evasiones que se dan de forma estructural en políticas educativas y que afectan la praxis del docente en el aula.

3.5 Prácticas de silenciamiento y evasión estructuralmente naturalizadas

Si bien es cierto que la naturalización del racismo es una práctica que se puede generar desde la construcción como individuo, en el entorno inmediato del profesor, también lo es que esta naturalización no se da de una manera aislada en cada docente ni que sus prácticas pedagógicas surgen exclusivamente de su pensar y sentir particular, sino que parten de una formación estructural que permea las mismas políticas educativas que rigen la praxis docente (Webb *et al.*, 2018).

Algunos de los entrevistados manifiestan que en el currículo de Colombia se perpetúan prácticas discursivamente opresivas. Jorge, un docente, expresa que en la institución en la que trabaja como profesor de inglés, ubicada en la periferia del país, no se dan discusiones a nivel administrativo que examinen o cuestionen las políticas educativas con un lente crítico sobre la diversidad.

Más bien los profesores no hablan de ese tema ni los decanos, ellos no hablan de ese tema, porque los decanos, que son los más viejos, [...] fueron formados bajo la idea de clase social y una de las cosas es que las personas que fueron formadas bajo las temáticas de la clase social piensan que los negros no existen, que las mujeres no existen. Pero [en] la universidad [...], gracias a Dios, hay una nueva generación que sí habla de esas dos cosas; pero ese tópico del que tú hablas se lo quieren dejar a la oficina de diversidad¹³, pero es un tópico que todos debemos discutir. En sí, nosotros no es que no queramos hablar,

.....
13 La universidad donde Jorge trabaja tiene una oficina de diversidad con un programa de inclusión a población diversa, en sus programas educativos, con miras a generar óptimas condiciones laborales, educativas y de calidad de vida.

sino que ni siquiera se nos ocurre. Yo siempre lo saco [el tema de la raza], pero cuando lo saco dicen: “Yerda, ya viene él, el problemático”.

Este fragmento de la entrevista evidencia dos situaciones: en primer lugar, se manifiesta la existencia del fenómeno de ceguera del color, justamente, cuando los administrativos a los que se refiere el docente no son capaces de señalar la raza y el género como factores de desigualdad social para el acceso a la educación superior ni de reconocer que muchos de los individuos pertenecientes a esta institución forman parte de poblaciones diversas en calidad de vulnerabilidad. En segundo lugar, se muestra cómo algunos entes administrativos buscan relegar las discusiones sobre diversidad y racismo a un departamento particular de la universidad, dando a entender que para ellos el análisis de estas cuestiones no es de relevancia. De acuerdo con el docente, su formación ni siquiera los lleva a examinar estas dinámicas. Más allá de negar directamente la existencia de problemáticas relacionadas con el racismo, estas ni siquiera son enunciadas, pues no se manifiestan a través del discurso. Es decir, son silenciadas.

En este punto es importante retomar lo mencionado por Webb *et al.* (2018) cuando afirman que el

[...] no nombrar factores institucionales y contextuales relacionados a la inequidad sistemática es un tipo de “artimaña administrativa” que evita monitorear y comparar oportunidades de acceso, recursos y resultados para los cuerpos de los estudiantes en relación a los problemas intersecados por el género, clase social y etnicidad. (p. 704)

Este accionar administrativo, que sobrepasa el accionar individual del docente, es también notorio en el discurso manejado por ellos. Thomas, otro de los docentes entrevistados, y que ejerce en la capital, comenta lo siguiente cuando se le pregunta si considera que la institución donde trabaja promueve actitudes y acciones racistas:

¡No! realmente hablar o decir que la Universidad es una institución racista o que no tiene en cuenta la diversidad de cultura, realmente no. Yo hablaba anteriormente [de] que de pronto no tenemos claras las políticas de inclusión racial dentro de la Universidad, y no hay nada que nos invite a reflexionar, pero tampoco es un sitio donde se patrocine el racismo.

En el discurso de Thomas, la ceguera del color no se limita a las interacciones dadas directamente dentro del aula de clase, sino que existen a un nivel más amplio, donde el docente concibe que en su ambiente de trabajo —una universidad, en este caso— no se dan dinámicas de discriminación u homogeneización. Incluso, es posible asumir que el docente no percibe el ‘color’ en su entorno

laboral inmediato, lo que implica la ausencia de una conciencia real de la diversidad en un entorno en donde confluyen identidades heterogéneas.

Con respecto a lo anterior, en la misma entrevista, Thomas destaca que

[...] la participación [en la institución] a nivel docente o estudiante no es mucha, profesores que sean afrodescendientes o de comunidades indígenas, que tengan otra característica racial es muy poca, [...] solo tenemos dos o tres personas que son afrodescendientes, estamos hablando menos del 1 %.

Esto evidencia que su percepción de la diversidad racial y cultural, en el ámbito en el que labora, está condicionada por la cantidad o el número de personas que difieren del estándar mestizo, es decir, afrodescendiente o indígena, pasando por alto elementos como la región de procedencia, la afiliación étnica, el idioma natal y la clase social, que también conforman la diversidad en la identidad racial y cultural de sus colegas.

Retomando las palabras de Jorge sobre su percepción de “formación bajo la idea de la clase social”, nos da a entender que para él las políticas educativas del país parecen reproducir una conciencia no crítica frente a la diversidad, perpetuando estructuras que homogeneizan, es decir, que no miran bajo el lente de la criticidad los procesos de opresión perpetuados por el racismo. Al respecto, conviene retomar las palabras de Jorge ya evocadas en este volumen (capítulo 1), que resalta que

[...] la ley de bilingüismo colombiana creada en el centro del país, por gente del centro del país, para todas las regiones del país, fue creada para que nosotros los colombianos, incluyendo a los del centro del país [...] [seamos] solamente ese receptor, ese megáfono de una voz, que es una voz que nos está diciendo: esto es lo que tienen que hacer y no tienen que prestarles atención a las necesidades culturales de cada esquinita del país. [...] Lo que sí sé es que las leyes que existen en el país son más centrales y son menos diversas de lo que uno piensa. Son diversas en una o dos palabras dentro de la ley, pero no son diversas en el sentido en que en la práctica no se dan.

Cuando menciona el “centro”, el docente se refiere a las grandes ciudades y principales urbes del país, a las cuales las políticas gubernamentales tienden a favorecer y para las que son usualmente creadas. Con su afirmación, el docente da a entender que hay unos intereses subyacentes en el diseño de las políticas educativas —especialmente en las políticas bilingües que rigen la enseñanza del inglés como lengua extranjera—, que buscan mantener una formación estandarizada, homogénea y uniforme, en la que está vigente la evasión de problemáticas sociales, como es el racismo. Asimismo, hace una crítica directa a esa forma de crear políticas, cuando resalta que son políticas pensadas solo para estas

poblaciones sin tener en consideración las necesidades de las otras regiones del país. Dicho de otro modo, hay dinámicas de ceguera del color a un nivel mucho más amplio —a nivel nacional—, asumiendo que las necesidades de las grandes ciudades corresponden de la misma manera a las necesidades de la periferia, pasando por alto las problemáticas sociales que enfrentan estas comunidades. Por otra parte, se espera que los docentes actúen como repetidores de políticas que no son pensadas para la diversidad (Guerrero, 2010), más allá de si estas se adaptan al contexto educativo en el que ejerce el profesor. En efecto, el docente queda privado de su rol como formador del pensamiento crítico y lo reduce a un papel de transmisor, perpetuando la evasión de temáticas y cuestionamientos relacionados con la desigualdad social y sus múltiples manifestaciones.

Esta postura ya ha sido planteada por Usma (2009), quien señala que la falta de un reconocimiento real de la multiculturalidad se evidencia al estudiar el PNB. Este programa busca garantizar derechos y oportunidades equitativas sin reconocer las dinámicas de inequidad, racismo y poscolonialismo que enfrenta el país. En este sentido, es posible incluso afirmar que las políticas bilingües colombianas buscan, a través de la enseñanza del inglés, perpetuar esquemas colonialistas en los que la estandarización es el ideal, dejando de lado los factores interculturales que permean el aprendizaje de la lengua y haciendo del inglés una herramienta que perpetúa la dominación. Fanon (1961) denuncia lo anterior como la “institucionalización del racismo”, una forma de dominio y abuso sobre cuerpos no blancos —refiriéndose a las entidades negras e indígenas, pero que se pueden asumir como cuerpos no mestizos para el contexto latinoamericano— a través de configuraciones poscolonialistas. Por otra parte, Hurie (2018) señala incluso que es la intervención estadounidense en la política colombiana la que influencia la forma en que las políticas bilingües son construidas en el país con el fin de responder por un supuesto interés de apertura económica y formación de *entes globalizados*, y de contribuir a una presunta equidad social. Afirma el autor que esta apertura en realidad es inexistente, porque ignora y evita las complejidades que enfrentan las comunidades periféricas que, en el caso puntual al que nos referimos, se traducen en el silenciamiento de las necesidades educativas de las diferentes regiones colombianas.

En este sentido, los discursos del Estado, que se reflejan en las políticas educativas, se traducen, en la práctica, a un desconocimiento de las problemáticas de las comunidades minorizadas en Colombia. Como consecuencia, estas políticas bilingües traducen la enseñanza de la lengua como una posibilidad de conservar una narrativa blanca y eurocéntrica sin tener en consideración las identidades de los individuos, puesto que no llenan sus expectativas en términos de cultura, tradición, lengua, etcétera. Estas medidas también afectan la percepción

de algunos docentes sobre la enseñanza del inglés, como lo asegura Thomas cuando dice que

[...] es claro que hoy en día una persona que sepa hablar inglés quizás es una persona de mundo, es una persona que se va [a] relacionar con más personas, independientemente de su identidad cultural, sus creencias, pues finalmente el idioma va [a] ser ese, la lengua franca, el inglés.

Grosfoguel (2016) afirma que asumir que el racismo existe en solo una forma representa un riesgo de creer que los comportamientos racistas solo ocurren en ciertos lugares del mundo, y esto conlleva a la subestimación de la racialización que diferentes personas y poblaciones pueden enfrentar alrededor del globo, puesto que las problemáticas sociales que experimentan diversas personas, en términos de clase, género y sexualidad, entre otras, pueden verse mitigadas o agravadas dependiendo de si el individuo ha sido racializado o no. De esta forma, y teniendo en cuenta las palabras de Thomas, podemos ver cómo la visión general creada sobre el aprendizaje del inglés en Colombia es instrumentalista y está forjada por intereses que van orientados a la creación de una figura que él denomina una “persona de mundo”. De acuerdo con esta descripción, los aspectos identitarios de un individuo no resultan relevantes para la constitución de esta ciudadanía globalizada a la que apuntan las políticas educativas. Intentar reducir la configuración identitaria de diversos individuos a un solo modelo de ciudadano global limita de la misma manera la percepción sobre las distintas dimensiones que conforman las identidades y las problemáticas particulares a las que estas se enfrentan. Es posible, incluso, afirmar que generar políticas educativas, que apunten a un ideal de ciudadano global, es una forma de silenciamiento de cuestiones de raza, si esta no se entiende como una problemática que se manifiesta de una manera diferente en Colombia a como pueda suceder en otras partes del mundo, especialmente si se tiene en consideración el proceso de mestizaje como noción que promueve la diferenciación y la otredad.

3.6 La homogeneización de las aulas de inglés y el discurso del mestizaje

La raza no debe reducirse al color de la piel, puesto que, como resaltan Vásquez (2019) y Jones (2009), ella también involucra marcadores de procedencia, cultura, origen étnico y otros rasgos de apariencia física. Específicamente, en Colombia, la mezcla cultural y racial entre negros, indígenas y blancos ha generado clasificaciones raciales borrosas, que reproducen discursos que afirman que “todos somos iguales” o “todos somos mestizos”, al presumir que todas las personas del país son producto del mestizaje. Paradójicamente, Viveros (2013)

resalta que en Colombia el marcador de procedencia regional es un factor de clasificación racial, en donde se establece que “las costas negras, el interior del país blanco-mestizo y las tierras bajas amazónicas indígenas” (p. 81). Es decir, aunque hay un discurso nacional predominante de inclusión e igualdad a través del mestizaje, también la procedencia regional es un factor generador de clasificaciones raciales, en donde el centro es eminentemente blanco-mestizo y las periferias se presentan como negras e indígenas.

Teniendo en cuenta lo anterior, Thomas, uno de los docentes entrevistados que nació en el centro del país (Bogotá), responde lo siguiente al preguntársele si se siente identificado con alguna afiliación étnica o grupo racial:

No tengo un círculo cercano a comunidades afrodescendientes, o [sí] las tengo, pero muy pocas, no son muchas. De comunidades indígenas tampoco tengo relación [...] no es porque no quiera reconocerlas, o las ignore, es porque en el círculo que nosotros, o por lo menos yo, me muevo a nivel de donde vivo en Bogotá, la cantidad de personas son muy parecidas a uno físicamente [...] pero de pronto hablar de una raza o una cultura que sea muy diferente a la tuya, pues realmente no.

El mestizaje en este extracto, desde la visión del docente, es visto como un factor de neutralidad y, al mismo tiempo, como factor de diferenciación del otro —nosotros, como los similares físicamente, y ellos, los indígenas y negros—. Al respecto, Moreno (2010) plantea que en el contexto latinoamericano la categoría de mestizo/a solo es nombrada cuando la persona se diferencia del negro o del indígena, al tiempo que se posiciona como la norma. En el anterior extracto, a través de esta neutralidad que conlleva autodenominarse mestizo, el docente se posiciona en lo neutral o “normal”, mientras posiciona al otro frente a una jerarquía racial. Esto evidencia que la raza es reducida y relegada al otro, al negro, al indígena. De hecho, Thomas es consciente de que su condición de mestizo le ha concedido el no cuestionamiento de su raza o cultura.

Yo te diría que nunca he tenido alguna incidencia que me invite a pensar en los efectos que llegue a tener [mi] raza. [...] Mi aspecto físico o mi acento es aceptado, o por lo menos no es cuestionado. [...] Nunca hubo una pregunta, un cuestionamiento o un pequeño obstáculo que tuviera que ver con [mi] raza, con [mi] cultura, con [mi] color de piel que pudiera generar una inquietud con los estudiantes.

Moreno (2010) menciona que la categoría racial de mestizo/a no es cuestionada o problematizada en el contexto latinoamericano, como sí lo son en el caso de los negros y los indígenas. Advierte también que “el mestizaje opera como una forma compleja de blancura, esto es, como una locación privilegiada identitaria

que es normalizada y ambigua” (p. 399). Esta no problematización causa una falsa sensación de ser “carente de raza” (*racelessness*), que en la cotidianidad latinoamericana se manifiesta como un proceso de normalización racial y racista, que conduce a los sujetos a convencerse de la inexistencia del racismo porque todos son mestizos/as (Moreno, 2010). Curiosamente, parece que esta visión no problematizadora y de homogeneidad trasciende la percepción racial individual del maestro. En el transcurso de la entrevista, también apreciamos cómo posiciona a sus estudiantes en el aula de inglés como homogéneos:

Como profesores de la universidad, o los que trabajamos aquí en Bogotá, no tenemos en cuenta que puedan resultar esas variedades culturales o de raza. No entra dentro de la planeación de clase. La clase la haces para todas las personas y en ciertas cosas se presume que va a ser para todos porque todos son iguales, y nosotros no pensamos que haya ciertas variables en cuanto a la cultura o la raza de estas personas.

Thomas proyecta el aula de inglés como un contexto racialmente neutral y de igualdad para todos. Esta “neutralidad” refuerza lo mencionado anteriormente en el primer punto de la discusión con Thomas, en tanto la enseñanza del inglés para este docente está desligada totalmente de las identidades raciales y culturales de los estudiantes, y el único objetivo es elevar el nivel de competencias lingüísticas. De hecho, Fine y Weis (2003) determinan que el silenciamiento no solo constituye cancelar o prohibir conversaciones, sino que también se puede entender como aquellas conversaciones alrededor de la raza que nunca se han llevado a cabo. En este sentido, Thomas expone un comportamiento silenciador en tanto nunca ha pensado el tema de raza en el aula, ya que, por su concepción de mestizaje, equiparado con neutralidad racial, no percibe la necesidad de nombrar la raza o diversidad cultural en el aula de inglés. De estos extractos podemos concluir que Thomas concibe el aula de inglés como un espacio donde la raza no cumple un papel relevante, por ende, es un aula libre de raza porque su identidad racial, cultural y su acento no son cuestionados y, por lo tanto, la identidad de sus estudiantes tampoco debe cuestionarse porque “todos son iguales”. Contradictoriamente, Thomas concibe que esta igualdad en el aula se acaba cuando hay “otro”. Para ilustrar este argumento, conviene retomar las palabras de Thomas ya citadas en el capítulo 1 (sección 1.4) del presente libro:

A veces los jóvenes somos muy crueles porque hacemos o decimos cosas, a veces, sin saber que las hacemos; a veces son cosas muy despectivas, que depende [de] la persona cómo lo asuma. Por decir, cuando un compañero dice ‘el negro’, ‘vaya pregúntele al negro’, o cosas así, hay personas que se lo toman normal, pero uno dice que hay una carga en las palabras. [...] Digamos que esa resiliencia de [las] personas que pertenecen a otros grupos raciales logran salir

adelante con sus posibles dificultades, estigmas o cosas que psicológicamente pueden ser un obstáculo para esas personas.

El racismo que padece la persona racializada, desde la narrativa de Thomas, se puede superar solo si el individuo es suficientemente resiliente en cuanto a su disposición para asumir estos actos, así se le asigna la carga de salir adelante a la persona más allá de entender la existencia del acceso inequitativo a las posibilidades educativas, sociales y culturales de las personas racializadas (Maddamsetti, 2020). Además, el racismo es reducido a un obstáculo psicológico sin llegar a comprender que el lenguaje “tiene una función performativa, pues algunas etiquetas no solo describen, sino que hacen cosas” (Soler-Castillo, 2019, p. 198), es decir, que el racismo, más allá de simples palabras, se convierte en una realidad. Lo que Thomas enuncia como “salir adelante enfrentando dificultades y estigmas” corresponde a uno de los pilares de la ceguera del color: el mérito. Este ha sido falsamente entendido como una capacidad puramente personal, en donde “puedes progresar si te esfuerzas y trabajas lo suficiente”. Esta afirmación de la ceguera del color implica entender cuáles son los temas de raza irrelevantes a la hora de analizar el tratamiento inequitativo de las comunidades racializadas. Ullicci y Battey (2011) exponen que el mérito es subjetivo y se ha construido históricamente para favorecer a unos pocos, mientras se niega que factores como la raza, el género, la clase social y la orientación sexual, entre otros, influyen en el camino de “salir adelante”, como describe Thomas. Esta concepción de mérito relega al racismo como un artefacto histórico, como un fenómeno del pasado, desconociendo las formas en las que opera en contextos específicos como el colombiano.

Retomando la afirmación de que la ceguera del color es un nuevo tipo de racismo (Bonilla-Silva, 2013), y ya que hemos analizado las diferentes formas de ceguera del color en la narrativa de Thomas —el mérito de los “otros” para salir adelante, la neutralidad racial en el aula por el discurso del mestizaje y visiones instrumentalistas de la lengua—, hemos desvelado que el silencio de temas raciales en el aula de inglés nace del discurso mestizo, que incuestionablemente posiciona al docente como el normal y a sus estudiantes como iguales, proyectando el aula como un contexto “carente de raza”. Esto genera que el docente desacredite los temas de raza y cultura en el proceso de la enseñanza del inglés. Aun así, como hemos demostrado en el primer punto de la discusión, esta suposición de “carencia de raza” en el aula es promovida por entes administrativos que silencian espacios de reflexión frente a temas de raza y refuerzan el mestizaje como una “lógica racista que distribuye privilegio y exclusión en la vida cotidiana” (Moreno, 2010, p. 388).

3.7 Conciencia del color como propuesta pedagógica

La ceguera del color, al ser una forma de racismo que se presenta como sutil, silenciosa, contradictoria y engañosa, nos reta a entender cómo opera el racismo en contextos educativos como el colombiano, donde aparentemente no existen problemáticas de raza. Para develar estas formas de ceguera del color en el aula de inglés, y basados en Ullucci y Battey (2011), proponemos la *conciencia del color* (*color consciousness*) como herramienta para hacer frente al racismo de la nueva era, en donde los marcadores raciales ya no parten únicamente del fenotipo o del color de la piel, sino que también están condicionados por el lugar de origen (Vásquez, 2019), las variedades lingüísticas y dialectales (Crump, 2014) e incluso la clase social (Moreno, 2010). Esta conciencia del color busca que docentes y estudiantes comprendan que la raza importa, el racismo existe y los temas de raza afectan la formación escolar. Los autores nos brindan unos puntos de partida para trabajar la conciencia racial en los contextos educativos, apuntando a la formación de una nueva generación docente que asuma un rol activo para denunciar y exponer abiertamente dinámicas de silenciamiento y evasión en los que se perpetúen esquemas racistas a través de la ceguera del color:

1. Retar la neutralidad de los docentes blancos y suscitar la conciencia de que la raza es un constructo que corresponde a todos los individuos y comunidades.
2. Validar experiencias y perspectivas de personas racializadas.
3. Nombrar prácticas educativas racistas desarrollando repertorios de conciencia racial.
4. Retar la neutralidad en políticas educativas y exponer el racismo institucional.

En primer lugar, es crucial entender que todos los individuos son entes raciales y culturales para evitar relegar estos conceptos al “otro” y desmentir la “carencia de la raza” que se da a través del mestizaje como característica de la blancura. Asimismo, desmontar al mestizo, como el ideal y punto de partida de comparación frente al otro, puede llevar a deconstruir la presunción de la inexistencia del racismo en las aulas de Colombia. Para el efecto, es fundamental fomentar ejercicios de autoanálisis y autoexaminación, visibilizando el privilegio de la blancura que la concepción de mestizaje trae consigo en la experiencia docente.

En segundo lugar, es importante crear condiciones que permitan experimentar la posición del “otro” como un sujeto racializado, que ha sido afectado por situaciones de inequidad social. En otras palabras, pasar de los ejercicios de autoanálisis a validar las expresiones y experiencias del oprimido. Estas experiencias pueden surgir de entrevistas y biografías que permitan que el individuo cuestione su perspectiva al no aplicar sus valores como un punto neutral sobre

quienes comparten sus experiencias. Estas propuestas buscan desmentir que el racismo es un fenómeno que quedó en el pasado, y recordar que hoy en día se manifiesta de diversas maneras, algunas veces imperceptibles.

En tercer lugar, evidenciar que las dinámicas racistas existen en las prácticas educativas nos permite señalar cuáles son las formas en las que el racismo está institucionalmente imbricado y se manifiesta en la manera en que se normaliza la deslegitimación de las experiencias, las prácticas culturales y el uso de la lengua de los sujetos racializados en los procesos educativos, especialmente aquellos que son responsables de la enseñanza de un idioma. En este caso, introducir al sujeto en las comunidades oprimidas y participar como el ente externo en sus dinámicas y visiones de mundo propicia el entendimiento de cómo opera el racismo estructural, y crea conciencia de cómo las instituciones evaden abordar la diversidad interseccional.

Finalmente, hay que comprender que los discursos racistas, aunque muchas veces son promovidos por los docentes en tanto evitan y silencian temas raciales, no son el único eje que los fomentan. Por consiguiente, señalar al docente como el único ente responsable de la perpetuidad de las problemáticas racistas en el ámbito educativo es restarle responsabilidad a elementos estructurales que parten desde la institucionalidad, como son el diseño y aplicación de políticas educativas ciegas ante el color. Para el efecto, es primordial concientizar al sujeto de cómo se promueven las ideologías racistas fundadas sobre la ceguera del color. Esta concientización se puede dar a través del conocimiento y estudio crítico de la forma en que se construyen las políticas —desde lo macro— y contrastándolas con la manera en que se aplican en el aula de lenguas —hasta lo micro.

Las propuestas descritas son nuevos caminos para que los docentes y los estudiantes en el aula de inglés colombiana accedan a una educación que los invite a crear hábitos críticos frente al racismo y su percepción, todo con el objetivo de desnaturalizar las injusticias sociales, las preconcepciones y la opresión sobre los diferentes grupos raciales y culturales. Por ello, la lengua en el aula tiene una doble funcionalidad: puede ser una herramienta de racialización y reproducción del racismo o de creación de justicia social, que desmantele la ceguera del color. Con todo lo analizado en este capítulo, nuestro objetivo es contribuir a erradicar el racismo, reconociendo que la raza es parte de la construcción identitaria de todos los individuos desde una perspectiva no biológica ni fenotípica, sino más bien social, lingüística y cultural.

Referencias

- Bonilla-Silva, E. (2013). Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America. En *The Central Frames of Color-Blind Racism* (Fourth ed., pp. 73–99). Rowman y Littlefield Publishers.
- Cárdenas, M. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? *19th Annual EA Education Conference*. https://www.researchgate.net/publication/238773867_Bilingual_Colombia_Are_we_ready_for_it_What_is_needed
- Castagno, A., (2008). “I Don’t Want to Hear That!”: Legitimizing Whiteness through Silence in Schools. *Anthropology y Education Quarterly*, 39(3), 314–333. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00024.x>
- Crump, A. (2014). Introducing LangCrit: Critical Language and Race Theory. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(3), 207–224. <https://doi.org/10.1080/15427587.2014.936243>
- DeCuir, J. T. y Dixon, A. D. (2004). “So When It Comes Out, They Aren’t That Surprised That It Is There”: Using Critical Race Theory as a Tool of Analysis of Race and Racism in Education. *Educational Researcher*, 33(5), 26–31. <https://doi.org/10.3102/0013189X033005026>
- Escayg, K. (2020). ‘We don’t teach race here’: race-silenced pedagogies of Trinidadian preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 190(8), 1233–1241. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1527326>
- Fanon, F. (1961). *The Wretched of the Earth*. R. Philcox (Trad.). Grove Press.
- Fine, M. y Weis, L. (2003). *Silenced Voices and Extraordinary Conversations: Re-Imagining Schools*. Teachers’ College Press.
- Guerrero, C. H. (2010). The Portrayal of EFL Teachers in Official Discourse: The Perpetuation of Disdain. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 12(2), 33–49. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17669>
- Grosfoguel, R. (2016). What is Racism? *Journal of World-Systems Research*, 22(1), 9–15. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2016.609>
- Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala*, 23(2), 333–354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>

- Kubota, R. y Lin, A. (2009). *Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Exploring Critically Engaged Practice*. Routledge.
- Jones, T. (2009). The Case for Legal Recognition of Colorism Claims. En E. Glenn (Ed.), *Shades of Difference*. (pp. 223–235). Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804770996-015>
- Maddamsetti, J. (2020). Where All the Good Teachers are Cape Verdean Americans: A White Teacher's Identity Positionings in an Urban Elementary School. *Urban Rev.* 52, 100–126. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00514-5>
- Mazzei, L. (2011). Desiring silence: gender, race and pedagogy in education. *British Educational Research Journal*, 37(4), 657–669. <https://www.jstor.org/stable/23076344>
- Ministerio de Cultura. (2010). *Lenguas nativas y criollas de Colombia*. <https://mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>
- Meneses-Copete, Y. A. (2012). ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo? Reflexiones en torno al surgimiento de la escuela en el Estado-nación, el racismo en la escuela y la condición maestro en el Estado pluriétnico y multicultural. *Plumilla Educativa*, 9(1), 281–296. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.9.447.2012>
- Moreno, M. (2010). Distributed intensities: Whiteness, mestizaje and the logics of Mexican racism. *Ethnicities*, 10(3), 387–401. <https://doi.org/10.1177/10981468796810372305>
- Olarte, M. y Díaz del Castillo-Hernández, A. (2014). 'We Are All the Same, We All Are Mestizos': Imagined Populations and Nations in Genetics Research in Colombia. *Science as Culture*, 23(2), 226–252. <https://doi.org/10.1080/09505431.2013.838214>
- Provenzo, E. y Provenzo, A. (2009). Colorblindness. En *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education* (pp. 144–145). SAGE Publications. <https://www.doi.org/10.4135/9781412963992.n69>
- Soler-Castillo, S. (2019). El discurso del racismo: estructuras y estrategias discursivas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 194–207. <https://doi.org/10.14483/22487085.13857>
- Ullucci, K. y Battey, D. (2011). Exposing Color Blindness/Grounding Color Consciousness: Challenges for Teacher Education. *Urban Education*, 46(6), 1195–1225. <https://doi.org/10.1177/0042085911413150>
- Usma, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile:*

- Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123–141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>
- Vásquez, D. (2019). Are We Aware of Racism? How Ethno-racial Categories, Skin color and Miscegenation Shape the Recognition of Racism in Colombia. *Sociedad y Economía*, 36, 8–30. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.5932>
- Viveros, M. (2013). Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, 27(1), 71–104. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/43144>
- Webb, A., Canales, A. y Becerra, R. (2018). Denying systemic inequality in segregated Chilean schools: race-neutral discourses among administrative and teaching staff. *Race Ethnicity and Education*, 701–719. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417254>

Parte II:
Discursos sociales y racismo:
posibilidades de acción pedagógica

Capítulo 4

Prácticas de lectoescritura en la formación universitaria de profesores de ELE desde la literatura: literacidad crítica como estrategia pedagógica antirracista

Vanessa Solano Cohen

El objetivo de este capítulo es entender —en el marco de una reflexión sobre prácticas pedagógicas para la justicia social, en el campo de la enseñanza de segundas lenguas— las posibilidades que brinda el diálogo entre la literatura y la literacidad crítica para la formación de profesores del español como lengua extranjera (ELE). En un primer momento, definimos literatura como la práctica escritural y como la cartografía de la semiosis, en la que, en términos bajtinianos, se refracta la heteroglosia social. Posteriormente, y desde los planteamientos de Cassany (2015), delimitamos la literacidad crítica para puntear nuestra mirada hacia el concepto crítico, ya que permite situarnos desde una perspectiva constructivista y entender que el sentido se configura socialmente. Por ende, ser crítico significa cuestionar el sistema productor del sentido (relativismo crítico). Por último, proponemos que los procesos de lectoescritura en la formación universitaria de los profesores de ELE se potencialicen mediante el análisis de obras literarias, y desde la perspectiva metodológica que establece la literacidad crítica, es decir, impulsar el desarrollo de una competencia crítica en la que prime la capacidad de concebir lectura y escritura como procesos de interacción comunicativa y de participación social.

El diálogo que establecemos nos posibilita proponer —a partir de la configuración de un pequeño corpus circunscrito en el espacio de lo *queer* latinoamericano— y recrear el ejercicio de resistencia escritural frente a situaciones de violencia estatal en Latinoamérica. Proponemos estrategias de lectura-escritura en las que invitamos a identificar las ideologías que sustenta(ba)n dicha violencia, y en los modos en los que la palabra la recrea y la impugna. Además, desde la praxis de la literacidad crítica, es posible cuestionar al sistema hegemónico, y evidenciar la representación y distribución del poder en los textos literarios. Aclaramos que entendemos lo *queer* como un espacio epistémico que

nos permite apelar a la hibridez que caracteriza nuestros procesos culturales, y en particular nos brinda una óptica para ver las relaciones racializadas en el contexto latinoamericano (Vidal-Ortiz et al., 2014). Por lo tanto, como ejemplo, modelamos un ejercicio de lectura crítica a partir de la novela *Un mundo huérfano* de Giuseppe Caputo (2016), desde la propuesta teórica de Cassany (2015). Nos interesa evidenciar cómo la literacidad crítica, como método y teoría, invita a cuestionar los modos en que lo hegemónico opera, por lo que indagamos en cómo la violencia (heteronormativa) se escribe y narra en el contexto colombiano, y cómo dicha escritura puede entenderse como un ejercicio de resistencia y cuestionamiento político. Este modelamiento lo proponemos como una práctica pedagógica de lectoescritura para el aula de formación universitaria de profesores de ELE, ejercicio que nos permite reconocer e identificar las desigualdades que sustentan la violencia en Colombia y trabajar por un aula que apunte a la justicia social.

4.1 La responsabilidad del lenguaje

Como ya hemos señalado, en este texto ponemos en diálogo la literatura entendida como cartografía de la semiosis y la literacidad como práctica social —desde una perspectiva crítica de Cassany (2015)— a partir del sentido compartido de la praxis. Al establecer este diálogo, proponemos el uso de la literatura en las prácticas pedagógicas de lectoescritura para la formación de profesores de ELE como género discursivo (Bajtín, 1999). Esta propuesta puede analizarse desde la postura metodológica que plantea la literacidad crítica, por lo que apunta no solo a develar la ideología, también a establecer la relación entre palabra y poder. Por lo tanto, el ejercicio contribuye no solo a las teorías, también a la construcción de justicia social. Queremos construir una relación en la que la literatura, como discurso, posibilite leer críticamente las ideologías sociales, lo que significa potencializar el desarrollo de una competencia crítica y, en consecuencia, argumentativa, en la que prima la capacidad de concebir lectura y escritura como procesos de interacción comunicativa y de participación social.

4.2 El lenguaje como configurador de lo real

Como punto de partida, y para situar nuestra relación, retomamos la contribución de Bajtín (1999) en el campo de los estudios del discurso, ya que, por un lado, nos posibilita considerar el rol social de la literatura y, por el otro, comprender el lenguaje como configurador de lo real. Para el teórico ruso, todas las esferas humanas están relacionadas con el lenguaje, por esta razón, la diversidad de formas y usos se desarrollan a partir de enunciados, que se determinan, a su vez, por la esfera social en la que se establecen.

Los enunciados son para Bajtín (1999) géneros discursivos caracterizados por una heterogeneidad que dialoga con la complejidad de la actividad humana, y que se dividen en dos categorías: unos primarios, inmediatistas y menos desarrollados, y otros secundarios, más complejos y pensados desde la dimensión ideológica del lenguaje. Justamente, la literatura pertenece al segundo grupo, ya que es una obra de arte verbal, en la que se transforman los discursos primarios en un hecho artístico, y en la que se refleja la realidad y las ideologías que la construyen. Podemos afirmar que la palabra es para la literatura un fenómeno ideológico, que hace del autor-lector un sujeto social que escribe-lee, en el objeto literario, las ideologías de la realidad social.

Al ser una práctica social, la literatura recrea el diálogo de las ideologías y evidencia la producción de significados, lo que le otorga su carácter de productor de sentido. Pero, a la vez, es evaluador social que da cuenta de los modos en que opera la relación entre palabra y poder. Es decir, de cómo signos-ideologías intervienen en las transformaciones sociales.

Los alcances de la literatura van más allá de la representación (mímesis) y del conocimiento (mathesis). Su valor social se gesta en el actuar, en su fuerza semiótica o, en palabras de Barthes (1978), en la capacidad de ser una travesía del lenguaje. Es precisamente esa aventura del lenguaje la que hace del discurso literario una práctica social que interpreta, produce y resignifica ideologías, una cartografía de la semiosis que posibilita conocer la situación comunicacional de una sociedad en un momento histórico determinado, y cuyo estudio —lectura de ese mapa— debe significar la comprensión de la lucha social por la palabra. En nuestro caso, la aventura significa indagar en los modos en los que el corpus seleccionado devela dicha pugna y configura un espacio de resistencia escritural frente a la hegemonía discursiva significada en la violencia.

4.3 El autor-lector como sujeto social

Ya afirmamos que uno de los principales aportes de Bajtín al campo de los estudios del discurso es comprender al lenguaje como configurador de lo real y al autor-lector como actor social, y es desde esta perspectiva constructivista donde se teje el diálogo con la literacidad crítica, entendida como práctica social. Barton y Hamilton (2004) definen la literacidad como una actividad que se gesta en el intersticio entre pensamiento y texto, acción que dota de cierta performatividad el ejercicio lector. Desde esta óptica sociocultural, la lectura y, por ende, la escritura no se circunscriben exclusivamente al texto escrito o a un ejercicio de decodificación, por lo tanto, leer y escribir adquieren otros sentidos y abarcan otras prácticas. Por un lado, se definen por su relación con el contexto y, por el otro, por los modos en que una determinada sociedad interpreta-lee-escribe su

realidad. Por lo anterior, el concepto de literacidad cobija la diversidad de usos de los textos escritos en un preciso contexto y momento histórico, delineando además los roles del lector y el autor (Cassany y Castellà, 2010). Si la literacidad abarca, entonces, una pluralidad de los usos sociales de los textos, y la pone en tensión con el concepto criticidad, estamos hablando, de la mano de Cassany y Castellà (2010), de los modos de leer-escribir las ideologías. Es decir, de un análisis que indaga en la construcción discursiva de la heteroglosia social, y que estudia, desde el enunciado, la producción de sentido debido a los procesos de figurativización de los tropos y los topoi que refractan, en términos bajtinianos, el mundo.

El enunciado, entendido como unidad de la comunicación dotado de sentido, y cuya comprensión asume un carácter dialógico, es lo que hace del lenguaje un configurador de lo social, evidenciando su historicidad. El mismo Cassany (2015), en su reflexión sobre los alcances de la literacidad crítica, enumera las disciplinas y autores que han gravitado alrededor del concepto de criticidad, retomando desde el aparato teórico propuesto en la Escuela de Frankfurt, así como la propuesta postestructuralista sobre el relativismo discursivo hasta llegar a Bajtín, desde la disciplina de los estudios literarios y sus conceptos de heteroglosia y géneros discursivos. Dicho recorrido le permite al académico español mapear la ruta del pensamiento crítico occidental y retomar los puntos clave de cada momento para elaborar su propuesta metodológica.

Ahora bien, ¿por qué y cómo puede la literatura fortalecer la literacidad crítica? Mejor aún, ¿cómo puede el análisis de este género discursivo, desde el lenguaje, interpelar la realidad como constructo social? Las respuestas se centran en la acción de leer, como eje fundamental de toda práctica textual circunscrita en la literacidad crítica. Saber leer, por lo tanto, significa realizar operaciones en las que se gestiona la ideología circunscrita en los textos. Para Cassany (2015) la lectura requiere de las siguientes acciones, y que ponemos en tensión con los aportes bajtinianos desarrollados hasta el momento: 1. situar el texto literario en el contexto sociocultural de producción (actividades de prelectura en las que se caracteriza el enunciado y al enunciador); 2. reconocer y trabajar la práctica discursiva (caracterización del género discursivo de su contexto sociocultural y de las operaciones de lectoescritura que posibilita) y 3. tener en cuenta la relación dialógica entre autor-lector, lo que Cassany entiende como efectos de un discurso (identificación del lector e integración de la multiplicidad de interpretaciones que dialogan con la propia, como operación de lectura).

Estas tres acciones, como método para leer el discurso literario, pueden operar como dispositivos escriturales que no solo evidencian los momentos de la escritura misma, sino que también articulan —al identificar el enunciado y el

enunciador, al caracterizar el género, las figurativizaciones, los tropos y topos— el complejo tejido interpretativo de esa cartografía de la semiosis que particulariza a la literatura. Consideramos que es precisamente esa articulación, como acción, la que dispone los argumentos, las posturas críticas y la posibilidad de comprender o, al menos, interpelar la complejidad humana. Es decir, leer críticamente literatura significa saber cómo operan los discursos en la sociedad y, por ende, aprender a leer y escribir dichos discursos sociales.

Barthes, que hizo de la lectura y la escritura el ejercicio que desnaturaliza el signo, definía la literatura como la pregunta por el mundo, práctica textual que significa la realidad y que interpela el sentido. Retomamos a Barthes, y su concepción sobre la literatura como fuerza que interpela la doxa, para resaltar, por un lado, la actuación política literaria que cuestiona el lugar común y, por otro, para evidenciar exactamente que este cuestionamiento teje la relación que establecemos entre la literatura y la literacidad crítica. Consideramos que en el intersticio que proponemos, sobre el valor del decir literario en el desarrollo de competencias lectoescritoras, desde una perspectiva sociocultural inscrita en la práctica social que significa la literacidad crítica, podemos evidenciar su potencia como discurso que reflexiona sobre la construcción del mundo, y como detonante reflexivo que subraya el carácter social de la lectura y la escritura.

Leer y escribir configuran actos de comunicación y, en consecuencia, de participación social. Por lo tanto, el texto no existe ni se significa sin la relación dialógica que se establece entre autor-lector. Este diálogo, inscrito siempre en un contexto histórico determinado, nos permite rastrear las ideologías sociales construidas narrativamente en los textos y relacionarlas con las que intervienen en el contexto, operaciones de lectura que no solo fomentan el pensamiento crítico, también contribuyen, como afirman Barton y Hamilton (2004), a la configuración de teorías sociales que recalcan la relevancia de los géneros discursivos en las formaciones ideológicas de una determinada sociedad.

Cerramos este apartado haciendo énfasis en la función política de la literatura, ya que la consideramos un ejercicio de crítica cultural, en el que se develan las relaciones de poder. En cuanto a lo metodológico, el aporte de la literacidad crítica abre un camino en el que la praxis de leer-escribir dialoga con las ciencias sociales, lo que subraya su potencia y relevancia para la investigación social (Pulido Tirado, 2009). Justo en este espacio nos situamos para proponer prácticas pedagógicas que garanticen una justicia social en el marco de la enseñanza del español como segunda lengua.

4.4 Literatura latinoamericana y configuraciones de poder

Doris Sommer (2004), en *Ficciones fundacionales: las novelas nacionales de América Latina*, compila un archivo literario de textos en los que se leen los proyectos nacionales latinoamericanos después de la Independencia. Estas novelas tienen en común la herencia del Romanticismo, en ellas se estructura una retórica erótica que discursivamente organizaba la ideología de un nuevo Estado-familia. El amor blanco, heterosexual y reproductivo conformaba el proyecto patriótico de la mayoría de los Estados nacionales, que se articulaba con la noción de familia y el discurso hegemónico basado en la realización de un proyecto moderno, y que iba de la mano de los intereses sociales y políticos de la clase burguesa latinoamericana. Es posible rastrear en estas novelas, entre las que se encuentra *María* de Jorge Isaacs (1886), una escritura que blanqueaba las diferencias raciales y de clase, producto de la Colonia, y que a la vez promovía, desde el tropo de la familia burguesa o hacendada, la ideología del desarrollo.

Al margen del proyecto moderno y de la literatura, que sirvió como dispositivo pedagógico, quedaron las clases populares, los indígenas, los negros, las mujeres, que se consolidaron como un discurso hegemónico fundacional de la dicotomía entre civilización y barbarie. Esto permeó por años no solo la ideología nacionalista, sino también el canon literario latinoamericano¹⁴.

La lengua, herencia de la Colonia, jugó un rol importante como articuladora del canon, y el portugués y el español se legitiman como los únicos idiomas oficiales para narrar nuestro continente (Pulido Tirado, 2009). Esto significó la marginación de las lenguas ancestrales, la escritura plurilingüe o la descalificación del universo negro e indio en la construcción discursiva de los Estados nación. La configuración discursiva de la otredad, el indio, el negro y el mestizo se redujo a un asunto de representación, una alteridad sin voz que se significaba en su oposición a la blancura, y que se quería construir a partir de novelas que hicieron de la pasión romántica su motivo argumental para cimentar sociedades jerarquizadas (Sommer, 2004).

Si bien es cierto que a lo largo del siglo XX se desarrolla una especie de rebelión frente al canon heredado de la Colonia (Pulido Tirado, 2009), también lo es que los escritores de la región, así como la crítica literaria, empezaron

.....
14 Entendemos en este artículo el canon literario latinoamericano de los siglos XIX y XX, como la integración de letras en español y portugués (Vila, 2018). Hacemos la aclaración porque entendemos que al hablar de literatura latinoamericana entran en el mapa las literaturas del Caribe y de las Guayanas, o literaturas escritas en lenguas ancestrales que, con el trascurso de los años, ha ampliado dicho canon.

a cuestionar el discurso colonial no solo en los universos que recreaban, sino también en los modos en los que se leían e interpretaban dichos universos. Un ejemplo de ello es la noción de transculturación (Rama, 2004), como eje de la literatura latinoamericana, y que se define como un espacio en el que se articulaba una producción letrada “criolla” en diálogo con la literatura mundial.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, y particularmente con lo que se ha denominado boom latinoamericano, es posible leer la recreación de mundos “menos” blancos y católicos, y una apuesta por universos míticos, coloridos y más mestizos, como una especie de negación a esa narrativa fundacional (Sommer, 2004) sustentada en el amor, la familia y la reproducción. Lo que nos preguntamos ahora, y dando continuidad a la relación que establecemos entre palabra y poder, es si esta literatura no perpetuaba esos mismos patrones racializados al darle continuidad a los prejuicios de exotización de lo colonial mediante la folclorización; y si, a la vez, no consolidaba ni exportaba una imagen cristalizada de América Latina en la que se yuxtaponen exotismo, violencia y realismo mágico (Mallmann Vallerius, 2010).

De acuerdo con Said (2020), la literatura, como producción cultural, puede entenderse como un dispositivo que refuerza esos mismos discursos coloniales cuando presenta nuestra realidad desde una perspectiva mágica, folclorizante y mestiza. La noción de lo mestizo nos permite afirmar que la literatura de la segunda mitad del siglo XX se rebela frente al canon colonial con la recreación exotizada de la alteridad perpetua el racismo solapado. De acuerdo con Bonilla-Silva (2020), la falsa creación de una democracia racial latinoamericana, a partir del mestizaje, negaría cualquier señalamiento de una América Latina racista y, por ende, de una literatura que recrea dicha dinámica discriminatoria.

Lo que señala Bonilla-Silva (2020) sobre la particularidad del racismo en América Latina es que ha sido una práctica social que se ha encargado de reproducir la supremacía blanca a partir del mestizaje, del racismo sin raza y del colorismo. Para el académico esto significa una ambigüedad que posibilita la permanencia de la episteme colonial y la jerarquización de sus relaciones. La negación del racismo, mediante integraciones subordinadas producidas por la falacia discursiva del mestizaje, puede rastrearse en la historia de la literatura latinoamericana, en la que es posible leer las huellas de la complejidad de la estratificación y jerarquización racial latinoamericana, el colorismo, las reciprocidades asimétricas en los tres espacios raciales (Bonilla-Silva, 2020) que configuran la dinámica social latinoamericana: una élite blanca, un intermedio mestizo y al final de esta estructura jerarquizada los indios y los negros.

4.4.1 Leer el verbo *queer* en Latinoamérica como estrategia crítica frente a la palabra racializada

La literatura latinoamericana ha dialogado con las configuraciones del poder y ha servido como instrumento pedagógico para promover los valores de los Estados nacionales que se gestaron a mediados del siglo XIX. También ha conformado, en la segunda mitad del siglo XX, un imaginario de exotización, que ubicó a América Latina en el mapa literario internacional con la anulación de las diferencias raciales por medio del mestizaje y la estrategia narrativa del colorismo (Morrison, 2017). Estos diálogos trazaron, junto con las estructuras hegemónicas, límites que se desdibujaron con los años, y ampliaron no solo las intenciones estéticas-éticas de nuestra literatura, sino también la misma noción de canon. Precisamente es en ese espacio de ensanchamiento, cuestionamiento y renovación de la literatura latinoamericana donde nos situamos para preguntarnos por los modos en los que el decir literario de finales del siglo XX cuestionó la doxa e impugnó el discurso oficial, desde las voces de minorías históricamente marginadas, como la diversidad sexual. Retomamos textos que tienen en común la recreación de un universo no heteronormado, que cuestiona la violencia estatal que caracterizó las décadas de los 80 y 90 (Argentina, Chile y Cuba) y las primeras dos décadas del siglo XXI (Colombia) de América Latina. Queremos resaltar que pese a la distancia ideológica que separa las dictaduras cubana, argentina y chilena en todas se ejerce la persecución y censura de la diversidad sexual; ya que la homosexualidad, por su ausencia de fines reproductivos, es considerada revés negativo de la vida (Giorgi, 2005). Situación similar ocurre en el marco del conflicto armado colombiano, contexto en el que la guerra ha exacerbado las violencias heteronormativas, aprovechándose de los problemas sociales más profundos y no resueltos para legitimar la discriminación por orientación sexual (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2015).

Ahora bien, más allá de los límites semánticos del término *queer* trasladados al español o de la discusión sobre la pertinencia de ese anglicismo para definir la disidencia sexo-genérica latinoamericana, lo que nos interesa es rescatar su carácter disruptivo al poner en el centro de la discusión la reconfiguración del sentido político y social desde la materialidad del cuerpo, cuestionando las órdenes del género, y retomando el interés en prácticas políticas de resistencia frente a la violencia, que se posicionan en la frontera —de género, lingüística, epistémica—, en lo abyecto y en la promiscuidad (Domínguez Ruvalcaba, 2013).

La resignificación del cuerpo y de los otros sentidos que adquiere la lucha política y social nos invita a proponer un corpus en el que es posible leer una corporalidad significada en el ejercicio escritural; es decir, una literatura que decidió cuestionar la historia oficial para narrar, desde el cuerpo y el deseo, los modos en los que, en un determinado momento histórico, la violencia configuró y atravesó las vidas de nuestro continente. Lo *queer* para nosotros no es una imposición epistémica importada, sino que apela al sentido de lo híbrido que caracteriza nuestra cultura y sobre todo a los actuales modos de ver las relaciones raciales en las que se impugna la norma y se rescata la complejidad que caracteriza la realidad social latinoamericana (Vidal-Ortiz et al., 2014).

Los textos que proponemos, retomando a Balderston (2004), configuran una cartografía del deseo, es decir, un ejercicio de resistencia política que corre el velo de la historia, lo que el académico estadounidense entiende por canon, en el que la diversidad sexual, como topo y motivo argumental, narra la violencia ejercida desde el Estado. Lo *queer* para nosotros es el espacio que impugna y cuestiona el cuerpo social y político, y que tiende a desestabilizar y cuestionar las fronteras binarias que impone la sexualidad y el Estado (Kaminsky, 2009). Ahora bien, queremos aclarar que este corpus es solo una muestra, un recorte, una deuda de ese gran archivo *queer* de la literatura latinoamericana, y que ejercicios como el que proponemos, de llevar lo *queer* al aula, enriquecen no solo el panorama de la crítica literaria, sino que proponen giros epistemológicos, que tienen como intención formar profesores que tengan como eje articulador de sus prácticas pedagógicas la justicia social.

La apuesta es, acudiendo a los planteamientos de Kaminsky (2009), leer y analizar el corpus conjugando el verbo *queer*; es decir, comprender los textos seleccionados desde una perspectiva que quite el velo de esa heteronormatividad violenta, blanqueada, que forma parte de la ideología fundacional de los Estados latinoamericanos. De igual manera, en el que sea posible identificar relaciones de racialización, es decir, configuraciones negativas de la alteridad. Nuestra propuesta inicia con los textos de los argentinos Néstor Perlongher y Sylvia Molloy, autores exiliados que escriben a inicios de los años 80 textos que describen los modos en los que la violencia fragmentó la vida social de su país. Por un lado, *Alambres*, publicado en 1987 en Buenos Aires, es una antología de Perlongher, en la que se encuentra “Cadáveres”, poema en el que cada estrofa

termina, a modo de mantra, con la repetición “Hay Cadáveres”, evidenciando la violencia fantasmagórica y omnipresente de la dictadura argentina.

En el país donde se yuga el molinero
En el estado donde el carnicero vende sus lomos, al contado,
y donde todas las Ocupaciones tienen nombre...
En las regiones donde una piruja voltea su zorrillo de banlon,
la huelen desde lejos, desde antaño
Hay Cadáveres

(Perlongher, 1987, p.24)

En breve cárcel, de Molloy (1981), es una novela en la que el desdoblamiento y la fragmentación son las estrategias de resistencia frente al tono homogéneo que caracteriza el estado de represión. Texto que, por demás, censuraron durante la dictadura argentina al recrear la historia de amor de una mujer que espera y escribe a una amante que nunca llega.

A su cuerpo lo violenta, a solas, con la mirada. Cada mañana se mira la piel, ve la decadencia, el desgaste. No se detiene demasiado en las orejas —cuya existencia comprueba en cada detalle cada vez que deja esta mesa en la que escribe, cada vez que va al baño y se mira en el espejo—, sí en la muerte que comprueba cada día en sus manos, en las arrugas que en la noche fabrica a lo largo de sus dedos, de sus piernas, en el empecinamiento de las uñas que casi ve crecer, terriblemente córneas. (Molloy, 1981, p. 34)

Por los mismos años, Reinaldo Arenas empieza a escribir desde Cuba su autobiografía *Antes que anochezca* (1992), finalizada en su exilio en los EE. UU. y publicada de manera póstuma en 1992. El texto recrea la persecución de la que fue víctima el escritor por parte del régimen cubano, los años en prisión por su homosexualidad, su salida de la isla desde el puerto de Mariel y los años de padecimiento y precariedad en Nueva York, narrados desde el sida.

Mi infancia y mi adolescencia habían transcurrido bajo la dictadura de Batista y el resto de mi vida bajo la aún más férrea dictadura de Fidel Castro; jamás había sido un verdadero ser humano en todo el sentido de la palabra. Así transcurría mi vida a principios del año 1980; rodeado de espías y viendo cómo mi juventud se escapaba sin haber podido nunca ser una persona libre. (Arenas, 1992, p. 295)

La emergencia del sida se convierte a finales de los años 80 e inicio de los 90 en topo para narrar la violencia estructural del continente. Este es el caso de la dictadura de Pinochet y el establecimiento del sistema económico neoliberal y la desigualdad social que caracteriza a la sociedad chilena. *Loco Afán, Crónicas*

del Sidario (2000) de Pedro Lemebel narra, desde la figura de la loca, la marginalidad del mundo travesti santiaguino, en la que el sida es el arma para resistir. Por otro lado, *Tengo miedo, torero* (2001), única novela de Lemebel, recrea el frustrado atentado contra Augusto Pinochet en 1986, perpetrado por el grupo guerrillero de izquierda Frente Patriótico Manuel Rodríguez, a partir de una relación homoerótica entre un joven guerrillero y la loca de enfrente. En los textos es posible ver cómo Lemebel cuestiona la invisibilidad en la que se encuentra la diversidad sexual condenada a la pobreza, ya sea de los militantes contra la dictadura de Pinochet o la del mismo Estado autoritario.

Desde ahí, los años se despeñaron como derrumbe de troncos que sepultaron la fiesta nacional. Vino el golpe y el nevazón de balas provocó la estampida de las locas que nunca volvieron a danzar por los patios floridos de la UNCTAD [...] el tufo mortuorio de la dictadura fue un adelanto del sida, que hizo estreno a comienzos de los ochenta. (Lemebel, 2000, p. 14)

Por último, en Colombia, *Un mundo huérfano* de Giuseppe Caputo narra la historia de un padre y un hijo que sobreviven en una ciudad sin nombre, condenados a vivir en un barrio sin luces. Dos personajes nómadas que alternan constantemente sus roles paterno y filial, escribiendo a su vez la búsqueda de una identidad marcada por la condición de orfandad y duelo —estados del cuerpo social colombiano en el marco del conflicto interno armado—, pero a la vez la urgencia de liberarse de la estructura patriarcal que significa el estado bélico:

Cuando le preguntaba, hace años, por mi nacimiento, mi padre me sentaba a su lado, o en las piernas, para hablarme del cielo y las estrellas, y de un planeta que quedaba, según decía, a las afueras del universo. No tenía nombre ese planeta [...] Era un mundo huérfano, sin sol, y la noche, por tanto, era perpetua. “Hay muchos planetas así”, agregaba Papi mirando el cielo y recomendándome que yo también lo hiciera, “huérfanos de la estrella-madre, luego del nacimiento de los sistemas solares”. “Todos allí podían mezclarse —y todo, con todo—, por lo que nacían siempre criaturas distintas, extrañas a nuestros ojos, miles y miles a cada hora. Salir de casa, cada vez, era salir a un mundo nuevo”. (Caputo, 2016, p. 73)

Entre el exilio, el desamparo y la marginalidad, las voces *queer* latinoamericanas han narrado otros modos de resistencia frente a la violencia que ha caracterizado los últimos años de la historia de nuestro continente¹⁵. Visibilizar esos modos de interpelar la hegemonía va más allá de la necesidad de narrar y leer la diver-

15 Nos parece relevante señalar que el *corpus queer* latinoamericano es mucho más vasto que los autores y textos aquí reunidos. Nuestra selección apunta a evidenciar la escritura relacionada con las violencias estatales y los cuerpos disidentes sexogenéricos.

sidad sexual latinoamericana. Consideramos que dicha postura rescata el deseo de llevar lo *queer* a todas las esferas sociales, a los modos y temas de investigación, de llevarlo a las aulas de enseñanza de lenguas. Es precisamente con esta reflexión de Balderston (2004) con la que cerramos este apartado, la literatura se ha preocupado por recrear los “secretos ajenos”, pero la crítica y la historia literaria latinoamericana al parecer han decidido quedarse en la comodidad que ofrece este silencio; por lo que incorporar textos que recrean el universo *queer* implica desplazar este activismo-teoría-epistemología a los currículos, romper con dicha cadena de silencio y “hacer lo que Paulo Freire llamó, en una formulación célebre, una ‘pedagogía del oprimido’” (Balderston, 2004, p. 30).

4.5 Una propuesta pedagógica emancipatoria y crítica para la formación de profesores ELE en el contexto colombiano: leer y escribir la violencia colombiana en *Un mundo huérfano* de Giuseppe Caputo

Pese al evidente avance del acceso a los derechos, en Colombia la diversidad sexual en las aulas sigue siendo, en términos generales, un tabú. Para Engra-Minaya (2020) este es un tema que tampoco se ha profundizado en el espacio de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, ya que no se considera que la identidad sexual o de género tengan alguna posible repercusión en la adquisición de otra lengua. Para la autora, dicho denegar obedece a que la heteronorma atraviesa y moldea el lenguaje y, en consecuencia, el espacio de la enseñanza y los respectivos currículos. Continuando con Engra-Minaya, y la lectura que realiza de (Nelson, 2002, como se citó en Engra-Minaya, 2020), identificamos dos posibilidades pedagógicas a la hora de llevar la diversidad sexual al aula de segundas lenguas. Por un lado, la pedagogía de la inclusión, que tiene más visibilidad, y se limita a la representación homogénea de la población LGTBIQ+ a través de los programas o los materiales. Por consiguiente, nos cuestionamos, desde lo *queer*, por el problema de la representación y de los reduccionismos identitarios que esto conlleva, cuando se asume que dicho acto representativo salda deudas sociales, sin apuntarle a un ejercicio crítico. Por otro lado, la pedagogía de la investigación relacionada con la teoría *queer*, tiene como norte cuestionar y problematizar la legitimación de las identidades sexuales establecidas por la relación entre lenguaje y cultura. Justamente es en este espacio pedagógico crítico que situamos nuestra propuesta de llevar lo *queer* al aula de formación de profesores ELE, es decir, apelamos a este espacio para cuestionar ese disciplinamiento heteronormativo con el que dialoga la educación y proponer un corpus literario que, desde su potencia política, cuestione

la relación hegemónica entre lenguaje y cultura, que perpetúa las violencias y desigualdades en América Latina, a su vez enunciadas en la reproducción de la supremacía blanca heteronormada, en la falacia colorista del mestizaje y en la denegación del racismo.

Como hemos señalado, en este apartado proponemos un modelo de lectura crítico sobre los modos en los que se narra en *Un mundo huérfano* de Giuseppe Caputo (2016) la(s) violencia(s) en Colombia. Lo que queremos, entonces, es poner en tensión la teoría *queer* —resaltando su potencia disruptiva que cuestiona o desestabiliza el binarismo con el que hemos entendido al mundo— y la literacidad crítica —que concibe la lectura y la escritura como procesos de participación y evaluación social— para leer y analizar la representación y distribución del poder heteronormativo y sus manifestaciones violentas.

Esta operación de lectura la proponemos como un ejercicio de emancipación, ya que nos preguntamos por la responsabilidad política del lenguaje en las particularidades de un sistema social racializado como el colombiano. Resaltamos que este modelo de lectura es uno de los tantos que podrían darse, y que en los amplios límites del diálogo pretendemos evidenciar las estrategias narrativas que usa el autor colombiano para recrear las violencias nacionales, considerando que hacerlas visibles en espacios formativos de futuros profesores de ELE significa proponer un aula menos teórica e instrumental hacia reproducciones de lenguaje aisladas de la realidad social y más problematizadora de la relación entre lenguaje y cultura.

Dicho lo anterior, iniciamos el análisis con el ejercicio pedagógico de literacidad crítica. Como dijimos, la ópera prima de Caputo (2016) narra la historia de un padre y un hijo homosexual que luchan por sobrevivir en una ciudad sin nombre, y que proponemos leer como metonimia de Colombia, un país significado desde el hambre, la pobreza, la marginalidad y habitado por cuerpos que no logran ver la luz.

A medida que se avanza en la novela, es posible identificar dos espacios claramente articulados: uno afuera oscuro, huérfano y violento, y que adquiere sentido con la muerte del padre al final del texto, y otro adentro claroscuro, la casa paterna, descrita como espacio protector de las violencias que atraviesan la vida de los dos personajes. Por esto, al desamparo inmenso que caracteriza el afuera, al mundo exterior construido por el deambular, se opone el otro espacio marcado por la precariedad que salva y que como cronotopo materializa el vínculo espacial-temporal entre los personajes principales que la hacen su refugio. El encierro es también el espacio de amparo para el deseo: en la intimidad, y frente a un computador, el narrador deja fluir la tensión homoerótica, imágenes de fragmentos de cuerpos masculinos lo erotizan, pero también en el silencio

de los cuerpos sin rostro se describe la imposibilidad del amor, del encuentro social, de la visibilidad, en medio de una ciudad violentamente oscura que condena el encierro y el camuflaje.

El *locus* de protección se ve vulnerado una noche en que los personajes principales reciben a otros habitantes del barrio y les hacen un tour por su casa, convertida en una atracción para ganar dinero, en la que los pocos objetos que poseen tienen voz a partir de grabaciones hechas por el mismo padre. Un error de sincronización impide que el tour se lleve a buen fin, las grabaciones a des-tiempo se reproducen, mientras unos gritos en la calle interrumpen el juego y los visitantes salen de la casa. Esa noche masacran a los homosexuales del barrio sin luces, y en la calle se pueden ver unos cuerpos fragmentados:

Vimos, en la zona de los bares, a los que no tenían cabeza: cuatro, cinco cuerpos, del cuello a las piernas, flotando en su propio lago. Más lejos había un montoncito: la carne roja, picada de un hombre (o de varios) que estuvieron bailando. Uno, al otro lado del camino, estaba entero, de un ojo salía un charco y el charco rodeaba la nariz; y la nariz, entonces, parecía flotar en medio de la cara. [...] Los faroles, que desde hacía años no alumbraban la calle, vacíos que estaban de luz, contenían ahora las cabezas cortadas: encerradas en sus vidrios, dos de ellas tenían la boca entreabierta, asomada la lengua, como si los dientes impidieran que el músculo, todavía húmedo, se saliera por completo. (Mirando esas cabezas pensé, absurdamente, que en algún punto de la noche saldría luz por sus bocas-bombillos. Y pensé, también, más tarde, que las bocas radiaban oscuridad). (Caputo, 2016, p. 42)

El narrador describe el horror de esos cuerpos fragmentados, el campo semántico que enuncia la escena nos hace pensar en la violencia heteronormativa hecha espectáculo; los restos corporales son dispuestos como mobiliario urbano, como maniqués y residuos que se escriben y leen despojados de humanidad:

Vimos un torso que sostenía dos piernas, y no al revés; vimos brazos saliendo de brazos, pegados a otros brazos; vergas y huevas colgando de un árbol, como frutas; y un hombre vuelto columpio [...] desgonzado, formando un arco, se mecía; encima le pusieron otro cuerpo —un cadáver columpiándose— [...] A otros los volvieron maniqués [...] unos sin manos ni pies, otros un busto solamente. (Caputo, 2016, p. 42)

Mientras los personajes transitan el espectáculo de la violencia, el audio de “La Casa Habladora” sigue reproduciéndose, narrando-iluminando el horror del cuadro que queda tras la masacre. La casa como testigo y la voz en *off* del padre describen lo que los cuerpos mutilados, brutalmente silenciados, no pueden gritar: la ausencia de la vida y la vulnerabilidad como condición humana. A la

vez, como efecto siniestro, esos cuerpos, ya hechos objetos, solo cobran sentido en la fragmentación que articula la vida con la muerte.

En *Un mundo huérfano*, Caputo apela al recurso narrativo del fragmento corporal para describir los efectos de nuestra violencia nacional, y recrear la naturalización del estado bélico que en Colombia ha roto, literalmente, el cuerpo social (2016). Nos parece relevante recordar en este momento que el cuerpo es un signo en el que se inscriben los síntomas culturales de un determinado contexto social y que, a su vez, no podemos pensar el cuerpo sin prácticas racializantes que lo categorizan en relaciones de poder y de desigualdad. Por lo tanto, lo que indica el recurso del fragmento es la violencia desproporcionada de la que fueron víctimas los homosexuales del barrio reducidos a despojo. Ahora bien, para desmontar esa lógica del espectáculo violento, Caputo restituye la dignidad de las víctimas no ya mediante su nombre o identidad, sino devolviéndoles la capacidad de mirar y de interpelarnos a través de la misma escritura que les da la voz.

El horror de la escena del parque divide en dos la narración, a partir de esa noche en la que la violencia se hace omnipresente y se escribe que la orfandad es el camino inevitable. La muerte del padre señala el fin. Solo en la casa, escuchando la voz de su progenitor, el joven narrador decide salir, la casa ya no significa protección, el mundo se ha convertido en orfandad y la vida solo adquiere sentido en el vacío que deja la muerte: “No soy un cohete, soy un suicidio al revés [...] el mar es el cielo. El cielo está abajo. El mar está encima y va a derramarse” (Caputo, 2016, p. 216).

Las operaciones de lectura que acabamos de desarrollar nos permiten reflexionar sobre la condición de orfandad, señalada ya en el título, y afirmar que puede ser el tema central que define la búsqueda de identidad del protagonista-narrador. Esta perspectiva crítica de análisis nos invita a decir que *Un mundo huérfano* podría entenderse como el relato de las subjetividades marginadas de ese sistema patriarcal heteronormativo que se significa en la guerra y la narración de Colombia como gran huérfana. Consideramos, al develar las ideologías, que tanto la escritura de un país que se significa desde la orfandad, como efecto de la violencia permanente y naturalizada, y la homosexualidad, topo y motivo argumental de la novela, cuestionan el abuso del poder y la ruptura del pacto social en Colombia. Desde esta perspectiva crítica, (Cassany, 2015) asegura que la apuesta de Caputo sería objetar la violencia repetitiva-repetida y las relaciones históricas de poder establecidas desde la heteronormativa exacerbada en el marco del conflicto (CNMH, 2015).

En un contexto social como el colombiano, en el que la violencia regula las relaciones sociales, promover y guiar la lectura de este tipo de textos posibilita preguntarnos por los efectos de esas dinámicas violentas, desde la voz de subjetividades y cuerpos que han sido históricamente racializados y, por ende, marginalizados. En el caso particular de la ópera prima de Caputo, esta novela nos invita a avanzar en la comprensión de la guerra en Colombia y en cómo la violencia, como significante, atraviesa nuestras propias vidas. Por lo tanto, leemos en *Un mundo huérfano* un cuestionamiento ético-estético de la violencia en una Colombia huérfana de Estado, en la que prima la persecución a las minorías marginadas por una historia nacional definida a partir de relaciones jerarquizadas y jerarquizantes.

El ejercicio de lectura que realizamos como modelamiento de posibles actividades que desarrollen la literacidad crítica de profesores de ELE en formación tiene como posible repercusión la pregunta por sus efectos políticos en el aula ELE. Cuando Barthes (2003) afirmaba que el nombrar significaba hacer existir, nombrar lo *queer* connota hacerlo visible con sus luchas y ejercicios de resistencia, entre los cuales se encuentra el decir literario. Por lo tanto, consideramos que algunos posibles efectos sean 1. evidenciar desde el lenguaje la sexualidad como dispositivo que organiza el aparato cultural y 2. desde una perspectiva decolonial muy en diálogo con la propuesta pedagógica crítica que atraviesa este libro, nombrar, analizar y exponer las violencias patriarcales y heteronormadas heredadas de la Colonia. Este gesto decolonial significa aportar a la permanente construcción de una interculturalidad crítica (Walsh, 2010) y a entender la lingüística aplicada desde su potencia para definirse como un ejercicio de justicia social (Sánchez-Amézquita, 2021).

Incorporar un corpus *queer* en espacios académicos siempre será un gesto de justicia poética y social, pero consideramos que es fundamental su inclusión en los programas de formación de profesores de ELE no solo para que se comprenda la importancia de cuestionar el orden preestablecido de la heteronorma y las desigualdades que perpetúa, sino también para que desde la enseñanza del español, como lengua extranjera, los futuros docentes construyan y fomenten aulas diversas, antirracistas y socialmente justas e incluyentes.

4.6 Consideraciones finales

Como se señala en la introducción del libro, el objetivo de esta publicación es propiciar un espacio de reflexión sobre la posible influencia y reproducción de prácticas sociales discriminatorias en los procesos de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. El hecho de proponer —desde la literatura latinoamericana inscrita en el espacio de lo *queer*, entendido desde su carácter disruptivo y

cuestionador frente a las relaciones racializadas entre palabra y poder— un corpus para incorporarse en el currículo de los programas de formación de profesores ELE, en el que es posible leer la violencia de la guerra en Colombia y de las dictaduras argentina, chilena y cubana significa articular tres espacios teóricos que ponemos en diálogo. Por un lado, retomamos la TCR y la relacionamos con la teoría *queer* para comprender que los temas de la raza trascienden el color de la piel, y que lo que evidencian son dinámicas sociales jerarquizadas, en las que están en juego los modos en los que lo hegemónico configura la alteridad (Delgado y Stefancic, 2001). En segundo lugar, entendemos la literatura, desde Barthes y Bajtín, como una praxis social que interpela esas dinámicas sociales jerarquizadas. Y, por último, rescatamos los aportes de la literacidad crítica que como praxis y método nos permite rastrear las ideologías hegemónicas, señalando a su vez el punto de partida para la transformación social (Cassany y Castellá, 2010; Cassany, 2015).

Presentar a modo de ejemplo un breve análisis de *Un mundo huérfano* debe entenderse como una apuesta poética y política para narrar(se) la fragmentación social que ha sustentado la permanencia de la violencia en Colombia. Esto significa evidenciar la potencia que tiene el decir literario como discurso para estudiarse en los programas de formación de ELE, en aras de fomentar prácticas pedagógicas emancipatorias que tiendan a la construcción de la justicia social. Proponemos y modelamos, entonces, este ejercicio en el que se demuestra que la literatura escribe y lee las ideologías sociales, y que indagar en esas ideologías supone un ejercicio crítico que apunta a reflexionar sobre la responsabilidad del lenguaje.

Por último, resaltamos la importancia de llevar lo *queer* a las aulas. Esta praxis que queremos señalar por su potencia emancipatoria es en sí un ejercicio de justicia social, ya que supone proponer espacios de crítica para visibilizar la importancia de esa alteridad, casi siempre representada desde la distancia blanca y heterosexual.

Referencias

- Arenas, R. (1992). *Antes que anochezca*. Tusquets Editores.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Balderston, D. (2004). *El deseo, enorme cicatriz luminosa*. Ediciones Beatriz Viterbo.

- Barthes, R. (1978). *Barthes por Barthes*. Kairós.
- Barthes, R. (2003). *El sistema de la moda y otros escritos*. Paidós.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, P. Ames (Comp.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bonilla-Silva, E. (2020). ¿Aquí no hay racismo?: apuntes preliminares sobre lo racial en las Américas. *Revista de Humanidades*, (42), 425-443. <https://www.redalyc.org/journal/3212/321265117017/html/>
- Caputo, G. (2016). *Un mundo huérfano*. Random House.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Cassany, D. (2015) *Literacidad Crítica, leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2015). *Aniquilar la diferencia: lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. CNMH: UARIV, USAID, OIM.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.
- Domínguez Ruvalcaba, H. (2013). *De la sensualidad a la violencia de género. La modernidad y la nación en las representaciones de la masculinidad en el México contemporáneo*. Ciesas.
- Engra-Minaya, S. (2020). *El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula del español como Lengua Extranjera*. Universidad de Alcalá.
- Giorgi, G. (2005). *Sueños de exterminio: homosexualidad y representación en la literatura argentina*. Viterbo.
- Kaminsky, A. (2009). Hacia un verbo *queer*. *Revista Iberoamericana*, 74 (225), 879-895. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2008.5215>
- Mallmann Vallerius, D. (2010). Crítica literaria y traducción cultural: una problematización del *boom* de la narrativa latinoamericana. *Transfer*, 5(1), 12-25. <https://doi.org/10.1344/transfer.2010.5.12-25>

- Lemebel, P. (2000). *Loco afán: crónicas del Sidario*. LOM Ediciones.
- Lemebel, P. (2001). *Tengo miedo torero*. Seix Barral.
- Molloy, S. (1981). *En breve cárcel*. Seix Barral.
- Morrison, T. (2017). *El origen de los otros*. Lumen.
- Ocampo González, A. (2020). Epílogo. La lectura como artefacto teórico y político: conciencia diferencial de oposición e imágenes de inclusión. En López-Andrada, C. (Comp.). *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia*. (pp.147-203). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Perlongher, N. (1987). *Alambres*. Último Reino.
- Pulido Tirado, G. (2009). El canon literario en América Latina. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 18. <https://doi.org/10.5944/signa.vol18.2009.6201>
- Rama, A. (2004). *Transculturación narrativa en América Latina*. Siglo XXI.
- Said, E. (2020). *Orientalismo*. Mondadori.
- Sánchez-Amézquita, W. E. (2021). Una apuesta crítica y decolonial de la interculturalidad en la formación de docentes de ELE. En N. Agray (Ed.), *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Sommer, D. (2004). *Ficciones fundacionales: las novelas nacionales de América Latina*. FCE.
- Vidal-Ortiz, S., Viteri, M. A. y Serrano Amaya, J. F. (2014). Resignificaciones, prácticas y políticas *queer* en América Latina: otra agenda de cambio social. *Nómadas*, (41), 185-201. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774012.pdf>
- Vila, A. R. (2018). Canon y corpus literario latinoamericano y caribeño. Una metodología de construcción del corpus. *Palabra Clave*, 7(2), e050. <https://doi.org/10.24215/18539912e050>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Taía y C. Walsh (Eds.). *Construyendo interculturalidad crítica*. (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Capítulo 5

De las prácticas discriminatorias al aula emancipadora: la enseñanza del inglés en el contexto colombiano

Wendy Jineth Panche Arias

El capítulo analiza las prácticas racializadas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto colombiano a partir de una serie de discursos multimodales (memes, videos, *hashtags* [etiquetas], etc.) tomadas de un trabajo investigativo en las redes sociales Facebook, Instagram y Tik Tok. Desde allí se discute el rol del pedagogo de lenguas en los procesos de discriminación en el aula como agente que refuerza o transforma dichas prácticas. Finalmente, se plantea una propuesta pedagógica de aula emancipatoria mediante los insumos hallados en las redes sociales. Se busca que se propicie el diálogo entre aprendientes y pedagogos para que reflexionen sobre lo que significa aprender inglés en el mundo globalizado y sobre cuál sería su identidad desde una perspectiva crítica.

5.1 Introducción

Más allá de proponer o mejorar prácticas pedagógicas instrumentales centradas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el presente capítulo se centra en problematizar la relación entre racialización y aprendizaje del inglés en las aulas de clase colombianas. Desde esta premisa, se cuestiona el rol que tiene el pedagogo de lenguas en la concepción de lo que significa aprender inglés y cómo es visto por los aprendientes en medio de una cultura global que los absorbe y exige más hablantes de dicha lengua (Tomlinson, 2001).

El capítulo se divide en tres grandes partes: por un lado, se describen algunas prácticas discriminatorias halladas en los datos de un trabajo que realicé con aprendientes en espacios no convencionales como las redes sociales; por el otro, se analiza el rol del pedagogo de lenguas en la perpetuación de dichas prácticas y, finalmente, se plantean dos propuestas pedagógicas que apuntan a la creación de un aula emancipatoria. Este ejercicio se lleva a cabo mediante un ejercicio crítico-reflexivo en el que aprendientes y pedagogos construyen su

propia perspectiva sobre lo que significa aprender inglés y cuestionan su identidad racial.

5.2 Hacia la racialización en las aulas de clase

Al referirnos al concepto de raza, vale la pena cuestionarse cómo se experimentan las prácticas racializadas en nuestro país en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, entendida la raza como una noción que busca establecer jerarquías sociales, pero no solo que involucra a grupos históricamente discriminados por sus rasgos fisiológicos, sino también que opera en otros aspectos de la sociedad, tales como la procedencia, el género, las inclinaciones sociales y el uso de lenguas (Flores y Rosa, 2015; Yosso, 2005; Delgado y Stefancic, 2001). Para responder a esta pregunta, se propone una discusión pedagógica que tiene como referente las premisas de la teoría crítica de la raza (TCR), la teoría de la raciolingüística (Flores y Rosa, 2015) y una investigación que realicé en la que, si bien se desarrolló en escenarios no formales educativos, se visibilizan algunas ideologías racializadas subyacentes en los aprendientes de inglés a través de sus discursos posteados en las redes sociales Facebook e Instagram (Panche, 2020).

La racialización, entendida como aquellas prácticas en las que se refuerzan estereotipos e imaginarios sociales (Campos-García, 2012), se hace notoria en las aulas de aprendizaje del inglés a través de las ideas que mostramos como docentes en los discursos que impartimos sobre lo que significa aprender inglés en el mundo actual. Más que tratar problemas macro de orden social y político, este trabajo se enfoca en los aportes del pedagogo de lenguas y los entes educativos. De esta forma, algunos estudios como los de Faustino Ruiz y Patiño Rojas (2021) y Chacón (2010) han mostrado que la racialización del inglés en el contexto educativo se manifiesta a partir de las preferencias que tienen los pedagogos al enseñar ciertos acentos como el británico o el americano, caracterizando al inglés como “correcto” o “estándar”. Este último se califica de esta manera, ya que se acerca a la figura del nativo y, por lo tanto, tiene mayor preponderancia en el proceso de aprendizaje. La preferencia por este tipo de figuras deja al descubierto las ideologías que se han normalizado y que inconscientemente son promovidas en las aulas de clase (Padilla González y Espinosa Calderón, 2015).

De la misma manera, la investigación que realicé visibilizó dos fenómenos de racialización en la enseñanza- aprendizaje del inglés: por un lado, la idea del nativo como figura superior que el aprendiz busca alcanzar (Guerrero, 2008); por otro, la idea de validez que tienen ciertos acentos del inglés por representar poder, sobre todo, cuando provienen de ciertos países como Australia, Estados Unidos, Reino Unido y Canadá (Buckingham, 2015; Rashid, 2011). Así, los resultados mostraron discursos en la red en los que se exaltan ciertos acentos del

inglés que provienen de países “desarrollados” (es decir, idealizados como tal) y que, por ende, otorgan prestigio y estatus social. Igualmente, se evidenciaron imágenes en las que los aprendientes mostraban cómo se identificaban con la idea de ser nativo, pues les brindaba más oportunidades laborales y sociales (Panche, 2020).

A partir de la discusión planteada sobre la racialización, el presente capítulo analiza la influencia que ejerce el pedagogo de lenguas en la construcción de prácticas discriminatorias en el aula. De esta manera, se busca investigar las prácticas racializadas más comunes de los pedagogos que refuerzan los imaginarios sociales del inglés, tales como la supremacía de la lengua, el posicionamiento social y las jerarquías sociales de los acentos. Además, se busca conocer cómo afecta la percepción del aprendiente de inglés en la sociedad globalizada y cuál sería su rol para transformar dicha realidad. En este punto cabe destacar que la construcción de estas prácticas discriminatorias que posicionan el inglés como lengua superior no solo provienen del pedagogo de lenguas, sino también de otros factores externos que se instauran en los imaginarios sociales. Algunos de ellos son las mediaciones culturales, la política, la sociedad o la economía global, las cuales condicionan las maneras de pensar de los aprendientes de inglés y de la sociedad en general (Flores y Rosa, 2015; Mora y Muñoz, 2012).

Siguiendo a Flores y Rosa (2015), y reforzando los factores externos que promueven la racialización del inglés, otro mecanismo que incita ideologías racializadas sobre la lengua se encuentra en las instituciones de poder, tales como los ministerios, las secretarías de educación e incluso el Banco Mundial, las organizaciones mundiales y el Fondo Monetario Internacional. Estas determinan estrategias y objetivos en el proceso de aprendizaje que se convierten en requerimientos que los aprendientes deben alcanzar. Adicionalmente, fomentan la idea del aprendizaje del inglés como un aspecto “necesario” para la vida, porque contribuye al progreso económico y social del país. En relación con esta idea, mi proyecto demostró que dichas ideologías, sobre la necesidad del inglés en la vida, igualmente se hacen palpables en los discursos que circulan en las redes sociales y que, más allá de ser una fuente de entretenimiento para la vida social, las redes funcionan como dispositivos de poder que perpetúan las jerarquías sociales e imaginarios acerca del inglés y del aprendizaje del inglés (Panche, 2020). Un ejemplo de dichas ideologías de supremacía lingüística se evidenció en algunos *posts* de los aprendices, quienes manifestaron que su razón para aprender inglés se relaciona con la idea del éxito que se forja en la sociedad. De hecho, en uno de los discursos analizados se muestra a un hombre dominando el mundo por saber inglés, es decir, que las personas se posicionan en la parte superior de la escala social por el uso de ciertos acentos tal y como se observa en las imágenes:

Figura 5.1 Meme n.º 1



Fuente: Panche (2020).

Figura 5.2 Meme n.º 2



Fuente: Panche (2020).

Como se evidencia en los memes posteados por los aprendientes, los escenarios informales de las redes sociales reproducen ideologías racializadas en las que el inglés se muestra como fuente de poder y prestigio social. En el meme n.º 1, la dominación del mundo se hace a través de los acentos que provienen de países desarrollados o reconocidos. Es decir, que no solo basta con saber inglés, sino que también el estatus se alcanza cuando se hablan ciertos acentos del inglés

(Panche, 2020). En el segundo caso, el meme ilustra el rechazo que se puede experimentar al no pertenecer al grupo de hablantes nativos ideales. Dichas exclusiones muestran cómo esto trasciende la vida, ya sea en el mundo laboral o social (Panche, 2020). En ambos casos prevalecen dos ideas: por un lado, la idea de que el inglés señala jerarquías sociales y, por el otro, que es una lengua franca instrumental, supliendo el mero hecho de la comunicación entre culturas. Estas ideas en su conjunto connotan poder y al mismo tiempo conducen a la idea de tener que aprenderla bajo ciertos parámetros y condiciones que imprimen esas mismas relaciones de poder.

Los discursos analizados dan cuenta del alcance que han tenido las ideologías promocionadas por la sociedad en los aprendientes a través de los discursos no oficiales de las redes sociales. En este caso, el humor se constituye como una forma de representar la realidad en la cual están inmersos como aprendientes de inglés. Adicionalmente, los discursos demuestran que las ideologías sobre la prevalencia de aprender inglés también se han instaurado mediante los discursos oficiales que promueven las políticas educativas nacionales, en las cuales se enfatiza la necesidad y obligatoriedad del aprendizaje del inglés en Colombia. Para los aprendientes, el inglés es una lengua que promueve el avance social, y debe aprenderse porque así lo indican la sociedad, las instituciones y los discursos mediáticos (Panche, 2020). En síntesis, las ideas racializadas sobre el aprendizaje del inglés se fomentan desde el exterior e interior de las aulas de clase, lo que influye en la construcción de los imaginarios y percepciones sobre el inglés.

A partir de la discusión anterior, surge el interrogante de cómo transformar las experiencias discriminatorias en las aulas de aprendizaje del inglés. Para lograr dicho cambio, se proponen prácticas educativas en las que el aprendiz no solo consuma y produzca la lengua inglesa, sino que también se piense como un sujeto que está inmerso en las relaciones de poder, que son reforzadas en su contexto y que imprime el mundo globalizado. Una de estas ideas tiene que ver con la exigencia de parecerse a la figura del nativo ideal, aprender ciertos acentos del inglés de países desarrollados y pensar en la lengua como un instrumento de prestigio social y progreso económico (Norton, 1995). De la misma manera, resulta relevante analizar el rol que desempeña el pedagogo de lenguas como agente crítico en el proceso de aprendizaje del inglés para que así se vislumbre un compromiso por ir más allá del objetivo de desarrollar competencias lingüísticas funcionales que se limiten a satisfacer los requerimientos de las instituciones de poder. Desde mi punto de vista, el docente debe incentivar otras competencias necesarias para desarrollar el pensamiento crítico en los aprendientes de manera que promueva también la formación intercultural, evite la discriminación a razón de la lengua y la identidad que tenemos como

hablantes también racializados por ser latinos para, así, enriquecer la formación del aprendiz en su contraste con otras culturas diferentes a la suya en el contexto colombiano (Faustino Ruiz y Patiño Rojas, 2021).

5.3 El pedagogo de lenguas a través de la racialización

La pedagogía como ciencia que articula los saberes e investiga el proceso de enseñanza-aprendizaje propone la formación de un sujeto social y político que analiza su realidad y se piensa a partir de la construcción del conocimiento (Freire, 2009). De ahí que radique la importancia del pedagogo de lenguas no solo como proveedor de dicho conocimiento, sino también como agente crítico que analiza las prácticas discriminatorias que operan en el aula, cómo incide en sus aprendientes y sus maneras de percibir el mundo y, particularmente, cómo establece su relación con una lengua hegemónica como el inglés (Cárdenas Beltrán y Nieto Cruz, 2010). Teniendo en cuenta estos postulados de la pedagogía crítica, este apartado discute la relación del pedagogo de lenguas y la discriminación en la enseñanza del inglés.

La figura del pedagogo de lenguas, como agente transformador que contribuye al desarrollo de la sociedad desde su conocimiento, se vislumbra como un sujeto observador que mejora su proceso pedagógico por medio del reconocimiento y transformación de su práctica pedagógica en el aula y a través de la mirada de los demás, en este caso, de sus aprendientes. Es decir, el pedagogo es un agente autocrítico que analiza constantemente su práctica pedagógica respecto a lo que transmite y promueve en sus aprendientes (Freire, 2009). Así, la investigación me permitió detectar las relaciones discriminatorias más comunes que operaban en mi aula de clase y que contribuían a la racialización del inglés. Simultáneamente, indagué qué tan frecuentes resultaban dichas prácticas en otros escenarios de la vida de los pedagogos en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera diferentes a Colombia. En dichos estudios, se demuestra que las prácticas discriminatorias también se han normalizado a través de imaginarios y relaciones jerárquicas en torno al aprendizaje del inglés.

En los resultados hallé que entre las prácticas discriminatorias más comunes de los pedagogos de lenguas en el mundo está el privilegio que se le asigna a la enseñanza de ciertos acentos que pertenecen a países desarrollados, en contraposición a la concientización de la multiplicidad de acentos (Kachru *et al.*, 2006). Frente al tema, el estudio de Wong (2018) señala que algunos pedagogos tienden a promover y priorizar acentos como el británico o americano, dado que son los que se acercan a la figura del “acento nativo”; es decir, se legitima que ciertos acentos son “ideales” o “válidos” por pertenecer a países desarrollados y no se cuestionan por qué se deben aprender dichos acentos (González y

Bello, 2016). Ante dicha premisa, se deja al descubierto que la racialización del inglés promueve la perpetuación de ideales de apropiación, dándole más valor a unos que a otros. Generalmente, esto es una práctica que ocurre sin contar con un ejercicio crítico-reflexivo que posibilite la concientización del aprendiente en procesos de aprendizaje de la lengua y el valor que tienen las mismas frente a otras en el mundo (Freire, 1974).

Teniendo en cuenta la discusión anterior, emerge el interrogante de cómo construir un aula emancipadora que no solo ponga al descubierto la discriminación en el aprendizaje del inglés, sino que también permita transformar las prácticas discriminatorias que conllevan a construir imaginarios sociales sobre el inglés a partir de prácticas pedagógicas inclusivas de reflexión y concientización conjunta entre pedagogos y aprendientes de inglés.

En línea con la propuesta anterior, este capítulo propone un espacio pedagógico de aula emancipadora en el que tanto pedagogos como aprendientes reflexionen en torno a los imaginarios sociales de la supremacía de una lengua como el inglés (Norton, 1995), la idealización del acento de nativo (Guerrero, 2008), la instauración de ideologías eurocentristas en las aulas (Flores y Rosa, 2015), la exclusión de otros acentos del inglés (Kachru *et al.*, 2006) y las relaciones de poder y dominio cultural que subyacen el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en países de habla hispana como Colombia.

Para dicho fin, el siguiente apartado plantea dos propuestas pedagógicas de aula emancipadora aplicables a las aulas y que, a su vez, tienen como protagonista el escenario de las redes sociales Facebook, Instagram y Tik Tok.

5.4 Dos propuestas de aula emancipadora

Antes de ilustrar al lector sobre las dos intervenciones pedagógicas, es necesario señalar que la propuesta del aula emancipadora se plantea como un espacio de encuentro entre pedagogos y aprendientes, diseñado para reflexionar, analizar y transformar las prácticas racializadas que operan en los escenarios de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, por lo que se fundamenta en el modelo pedagógico de Paulo Freire (2009;1974) y los estudios de la teoría raciolingüística de Flores y Rosa (2015) mencionados anteriormente.

El aula emancipadora propende, ante todo, a la construcción de un aprendizaje crítico-analítico. Que se piense a sí mismo a través de su contexto social, por lo que el diálogo se constituye en el camino principal mediante el cual el pedagogo fomenta la construcción y el desarrollo del pensamiento crítico. En palabras de Freire (1974), se busca lograr una concientización por parte del aprendiente, es decir, lograr que este reconozca su situación sociocultural con el fin de

co-crear su futuro para transformar su realidad (Pallarés, 2018). Así, la propuesta se centra en que pedagogos y aprendientes analicen los factores que permean su proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, tales como su identidad como hablantes latinos, el reconocimiento de las ideologías raciales subyacentes en el aprendizaje del inglés que operan en su entorno y cómo las interacciones que establecen con los demás aportan a la construcción de esa visión sobre sí mismos (Panche, 2020; Flores y Rosa, 2015; Kanno y Stuart, 2011). Así, se pretende que el aprendiente no solo se involucre en saber la lengua, sino que piense en las razones por las que la aprende, para qué la aprende y cuál es la imagen que tiene de sí mismo al hablar dicha lengua (Norton, 1995). En resumen, el aula emancipatoria apunta a consolidar y construir una visión propia de lo que significa ser pedagogo o aprendiente de inglés en la sociedad actual, cuál es su lugar como latinos (además racializados) y cómo se ven en medio del fenómeno de la hegemonía global.

Con el fin de hacer la propuesta del aula emancipadora tangible y clara para que los pedagogos la implementen en sus aulas de clase, se presentan dos experiencias pedagógicas desarrolladas con un grupo de estudiantes de bachillerato en las que participé en mi labor como pedagoga. Dichas intervenciones toman como referente el modelo investigativo investigación-acción y se plantean desde los intereses de los adolescentes que, en varios estudios, han manifestado sentirse atraídos por el uso de las redes sociales: Facebook, Instagram y Tik Tok en el aprendizaje del inglés (Chaves Montero, 2018; Zhong *et al.*, 2017; Derakhshan y Hasanabbasi, 2015).

5.4.1 Ejemplo de aula emancipatoria 1

Para desarrollar la propuesta se ejecutaron tres fases: 1. contextualización; 2. recolección de datos y 3. intervención pedagógica. El objetivo de la experiencia se centró en propiciar un espacio de diálogo con los aprendientes que pusiera al descubierto las relaciones discriminatorias en el inglés a través de contenidos encontrados en la red social Facebook. En la primera fase, la pedagoga observó que sus aprendientes relacionaban el inglés con algunos memes graciosos que habían visto en la red social Facebook, por lo que se indagó sobre la naturaleza de dichos discursos durante sus clases a través de encuestas y debates desarrollados. En la segunda fase, la pedagoga propuso a sus aprendientes que, juntos, recolectaran el mayor número de *posts*, videos o materiales audiovisuales de sus amigos que tuviesen en sus redes y que se relacionaran con el inglés o el aprendizaje del inglés. En la tercera fase la pedagoga construyó una serie de preguntas que se encaminaron a desarrollar el proceso de concientización (Freire, 1974) y posteriormente una reflexión acerca de la racialización del inglés en el contexto

de los aprendientes. Para ello se propusieron unas preguntas orientadoras que realizó a sus aprendientes a la luz de los insumos llevados al aula de clase:

- ¿Qué ves en el *post*?, ¿quiénes intervienen?, ¿qué se dice sobre el inglés?
- ¿Qué piensas de lo que se está mostrando?, ¿por qué crees que se muestra eso?, ¿para qué se está mostrando esa idea?
- ¿Cómo te sientes frente a lo que se está mostrando?, ¿cómo se relaciona con tu vida?, ¿te has sentido identificado con el *post*?

Durante esta fase se desarrolló un espacio de diálogo entre los aprendientes y la pedagoga, que se fue complejizando a medida que los aprendientes comentaban y expresaban sus puntos de vista frente a fenómenos como la preferencia por aprender inglés y no otra lengua, la imposición de ciertos acentos válidos, la complejidad del idioma, la idea del gringo y la idea de bilingüismo que se relaciona con saber inglés. Cada una de las discusiones se desarrolló como un espiral, es decir, que inició con la lectura de contenidos multimedia desde un nivel descriptivo-denotativo, que apuntó a un nivel analítico-connotativo (Shiro *et al.*, 2012). Esto permitió fomentar un espacio de pensamiento crítico al conversar sobre los discursos racializados circundantes con el uso del inglés, que afectan el contexto de los aprendientes a través del diálogo en el aula (Freire, 1974). En las conclusiones, se vislumbró que los aprendientes comparaban constantemente a algunos compañeros con los “gringos”, por su avanzado conocimiento de la lengua que ellos no poseen y que buscan alcanzar. Además, la discriminación racial se hizo visible cuando los aprendientes se sentían no reconocidos en la clase de inglés por ser “menos” competentes en su nivel de inglés, mientras que los compañeros que sostenían una conversación eran admirados por parecerse a los que ellos mismos llamaron “unos gringos”. Desde allí se analizó que los aprendientes refuerzan los imaginarios sociales en los que el eurocentrismo, camuflado en la figura del “gringo”, jerarquiza y establece relaciones de superioridad y dominio. Por otro lado, al preguntarles cómo se sentían por no tener el mismo nivel de inglés que sus compañeros, contestaron sentirse “mal” o “incómodos” porque no podían participar en aquellas conversaciones con los pedagogos por no comprender lo que se decía. Además, comentaron que no podían tener las mismas oportunidades en el futuro que sus compañeros “bilingües” sí tendrían, tal y como lo encontré en mi estudio y lo afirman en sus análisis Flores y Rosa, (2015) y Norton (1995). Por último, la pedagoga y los aprendientes reflexionaron acerca de cómo el inglés se ha impuesto en la sociedad y hasta qué punto dichas ideas se han instaurado en sus maneras de pensar en el mundo actual.

El sentido de la práctica consistió en reconocer las ideas de racialización que se han normalizado en el aula y que, inconscientemente, se han promovido en el entorno de los aprendientes desde el rol del pedagogo. En este tipo de ejercicios el pedagogo se constituye como un guía que lleva a sus estudiantes a analizar otros espacios de interacción masiva que denuncian y hacen visible la racialización en el aprendizaje del inglés. Todo esto a través de discursos multimodales desde una postura crítica, que involucra el contexto y vida de sus estudiantes, por lo que las preguntas que propone son claves para lograr dicho fin.

5.4.2 Ejemplo de aula emancipatoria 2

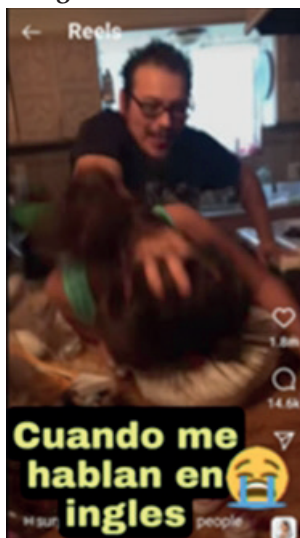
La experiencia se dividió en tres fases: 1. contextualización; 2. elaboración de materiales y 3. diálogo y reflexión. De manera similar a la anterior experiencia, el objetivo consistió en conocer las posturas raciales de cada uno de los aprendientes a partir de sus propias creaciones mediáticas para así desarrollar la reflexión y discusión con los aprendientes. En la primera fase, el pedagogo desarrolló una sesión para que los aprendientes compartieran las funciones o *gadgets* de las redes sociales Instagram, Facebook y Tik Tok, las cuales sirven para producir contenidos multimodales ofrecidas en las redes sociales que, posteriormente, aplicarían en su creación. En la segunda fase, el pedagogo planteó a sus aprendientes un ejercicio creativo de construcción de sus propios discursos audiovisuales a través de las herramientas o funciones que ofrecen las redes sociales. Algunas mostraban su visión del inglés y cómo se sentían aprendiéndolo. Esta estrategia permitió a los estudiantes tener mayor protagonismo dado que no solo fueron consumidores pasivos de las redes, sino que se convirtieron en prosumidores que expresaron sus ideas a través del lenguaje audiovisual (Baudrillard, 2007). Algunos resultados obtenidos de esta experiencia se observan a continuación:

Figura 5.3 Post n.º 1



Fuente: elaboración de los aprendientes.

Figura 5.4 Post n.º 2



Fuente: elaboración de los aprendientes.

La actividad de creación se realizó en los dispositivos personales de los aprendientes quienes se encontraban en casa. En el proceso, algunos aprendientes tomaron algunos discursos que ya circulaban en las redes sociales y añadieron algunos elementos como frases tal y como se evidencia en el *post* n.º 2 que se tomó de un *reel* (video de muy corta duración) en Instagram. En otros casos, los aprendientes crearon sus propios discursos en su totalidad a través de programas como Canva, Meme Generator y Videos and Images y GIF. Incluso, algunos estudiantes incluyeron fotos suyas para señalar que estaban hablando de sí mismos. Al final, se les solicitó que mostraran y explicaran sus productos a sus compañeros y al pedagogo.

En la fase tres de diálogo y reflexión se tomaron como base los productos de los aprendientes y las ideas que ellos plantearon. Así, se propusieron preguntas de discusión orientadas a conocer por qué materializaban dichas ideas en el *post* y cómo percibían el inglés en sus vidas. En los resultados, el aprendiente del *post* n.º1 comentó que se representaba a él mismo de manera graciosa al comparar su inglés colombiano con el inglés gringo estadounidense. Como se observa en la imagen, la distinción se hace a través de la imagen de un perro pequeño versus el estadounidense como un perro fuerte. La respuesta del estudiante enfatizó en la calidad superior de la lengua hablada por el gringo con respecto a la suya, que no alcanzaba un nivel de entendimiento real. Adicionó que su anhelo era llegar a ser como esa figura social del gringo representada en

el perro, lo cual demuestra que las ideologías de inferioridad por el uso del inglés se encuentran instauradas en las maneras de pensar y percibir el mundo de los aprendientes (Flores y Rosa, 2015).

Por otro lado, el aprendiente del *post* n.º 2 señaló que se identificaba con la imagen de la niña que recibe su pastel de cumpleaños de manera alegre pero que, al final, es estrellada tal y como le sucedía a él cuando veía a otras personas hablando inglés de manera sofisticada. Al final el aprendiente concluyó que hablar inglés se definía como un proceso complejo que pocas personas alcanzan y son reconocidas, lo cual demuestra que los estudiantes perciben el aprendizaje del inglés como una actividad selectiva que refuerza las jerarquías sociales (Norton, 1995). A partir de estas respuestas, se invitó al grupo de aprendientes a pensar en los imaginarios sociales que se construyen por el uso de una lengua hegemónica y cómo se percibe el latino con el uso de una lengua hablada por más de 1453 millones de personas en el mundo (Kachru *et al.*, 2006). Además, se les invitó a pensar en las jerarquías sociales que, siguiendo la perspectiva de la TCR, se establecen en el aprendizaje del inglés a través del autodesprestigio al que está sometido constantemente el hablante latino, que se menosprecia y devalúa por no ser igual al “gringo” idealizado (Delgado y Stefancic, 2001; Flores y Rosa, 2015; Panche, 2020). Por último, se les propone a los estudiantes una oportunidad de reconocimiento de la lengua inglesa desde una mirada crítica dirigida a la confrontación de sí mismos, de su identidad en el mundo y de la riqueza intercultural que ofrece el aprendizaje del inglés, que no se limita a un acento en particular o a alcanzar una figura social.

Los dos ejemplos de prácticas pedagógicas descritas ilustran al lector algunas maneras en las que, como pedagogos, podemos ofrecer espacios de reflexión alternos al currículo, que apunten a la emancipación de ideologías raciales en el aprendizaje del inglés. Para lograr dicho fin, es necesario propiciar un aula abierta al diálogo y a la discusión, en la que se tengan en cuenta las vivencias de los aprendientes y cómo se han instaurado imaginarios sociales sobre el aprendizaje del inglés en los discursos mediáticos que denuncian prácticas racializadas normalizadas. El aula emancipadora busca promover una conciencia crítica frente al mundo globalizado al que estamos sometidos, y preguntarnos quiénes somos como aprendices del inglés y qué rol tenemos como hablantes colombianos que construyen su identidad en contraste con otras culturas hegemónicas y dominantes (Fustino y Patiño, 2021).

5.5 Conclusiones

El presente capítulo describe las prácticas racializadas en la enseñanza del inglés a partir de una serie de contenidos mostrados en las redes sociales Facebook, Instagram y Tik Tok. En dicho estudio se evidencia la manera en que operan las jerarquías sociales en las que el aprendiz de inglés es visto como inferior, por no saber alguno de los acentos ideales del inglés o por no tener el mismo estatus social del gringo o nativo. Más adelante, se caracteriza al pedagogo de lenguas y se señalan algunas prácticas racializadas comunes de este, que refuerzan y perpetúan los imaginarios sociales en torno al posicionamiento social del inglés y su aprendizaje condicionado por la sociedad. Finalmente, se ilustran dos ejemplos de aula emancipatoria en donde pedagogos y aprendientes reflexionan sobre las prácticas racializadas que se han normalizado socialmente, a través de un ejercicio creativo y de recolección de datos, lo que propició una discusión que buscó la concientización del individuo desde la postura de la pedagogía crítica propuesta por Freire (1974).

Fundado en los estudios de la raciolingüística (Flores y Rosa, 2015), la TCR (Yosso, 2005; Delgado y Stefancic, 2001) y los estudios recientes sobre las redes sociales (Sepúlveda y Flores, 2015; Panche, 2020), se ha evidenciado que las ideologías de supremacía del nativo y privilegio de acentos, que pertenecen a países desarrollados, permean las maneras de pensar de los aprendientes de inglés en las aulas de clase, y esto se expresa igualmente en espacios informales como las redes sociales, por lo que es necesario actuar como agente transformador a través de la figura del pedagogo emancipador. Dicha figura promueve ejercicios crítico-analíticos, que brinden a los aprendientes otras posibilidades de ver el mundo y de confrontar la discriminación lingüística racial a la que, como hablantes de una segunda lengua, estamos sometidos al establecer jerarquías sociales y culturales en otros contextos del mundo (Flores y Rosa, 2015).

Por consiguiente, la propuesta del aula emancipadora presentada aquí, como espacio abierto para la reflexión y discusión, fortalece nuestra figura como pedagogos, ya que permite repensar el sentido de nuestro rol como educadores en la enseñanza del inglés y la responsabilidad que tenemos en perpetuar o transformar las prácticas raciales en nuestras aulas de clase. Se espera que este capítulo inspire estudios posteriores a partir de perspectivas críticas enfocadas a la racialización del aprendizaje del inglés, que apunten a responder preguntas como ¿qué es lo que estoy enseñando?, ¿qué imagen estoy dando sobre el inglés como lengua hegemónica? y ¿qué identidad racial estoy promoviendo en mis aprendientes que interactúan en la cultura global? Las respuestas a todas

estas incógnitas se irán dando en la medida en que se promuevan espacios de discusión con los aprendientes, se vinculen sus vivencias al aula y se desarrolle su capacidad de análisis crítico frente a fenómenos como la globalización, la racialización del inglés, la figura del nativo, los acentos del inglés y su identidad en el mundo.

Referencias

- Baudrillard, J. (2007). *La Sociedad de Consumo: Mitos, sus estructuras*. Siglo XXI.
- Buckingham, L. (2015) Recognising English accents in the community: Omani students' Accent preferences and perceptions of nativeness, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 182-197. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.909443>
- Campos-García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Revista Universidad de La Habana*, (273), 184–199. https://www.academia.edu/11745040/Racializaci%C3%B3n_Racialismo_y_Racismo_un_discernimiento_necesario
- Cárdenas Beltrán, M. L. y Nieto Cruz, M. C. (2010). *El trabajo en red de docentes de inglés [Teachers of English and their network]*. Universidad Nacional de Colombia.
- Chacón, C.T. (2010). Accent and professional identity in developing English Teachers: A critical perspective. *Paradigma*, 31(2), 25-36. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200003&lng=es&lng=en
- Chaves Montero, A. (2018). Implementación de las TIC y las redes sociales en el aprendizaje del idioma inglés. En A. Chaves-Montero, J. Pizarro Romero, T. Jiménez Barreto (Coord.). *Necesidades educativas especiales y tecnología en la enseñanza-aprendizaje del inglés*, (pp. 11-31). UTMACH.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory: An introduction to this theory*. New York University Press.
- Derakhshan, A. y Hasanabbasi, S. (2015). Social Networks for Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 1090-1095. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0505.25>
- Faustino Ruiz, C. y Patiño Rojas, D. M. (2021). Creencias de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural en un programa de

- lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana. *Actualidades Pedagógicas*, (76). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.1>
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Freire, P. (1974). Conscientization. *Cross Currents*, 24(1), 23–28.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI.
- González, A. S. y Bello, C. H. (2016). Representaciones del “hablante nativo” y “el” acento de Inglés en su enseñanza y aprendizaje en Chile. <https://www.semanticscholar.org/paper/0f3fb061b22665b4426c8b5c8234f85e32dc3bba>
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 10(1), 27–45. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10563>
- Kachru, B., Kachru, Y., Nelson, C. (2006). *The Handbook of World Englishes*. Blackwell Publishing.
- Kanno, Y. y Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>
- Mora, R. y Muñoz, R. (2012). A critical deconstruction of TV ads for online English courses: Toward a reconstruction of the concept of second language. *5th International Conference of Education*, Madrid, España.
- Padilla González, L. y Espinoza Calderón, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria: Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica*, (44), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100015&lng=es&esytlng=es
- Pallarés, M. (2018). Recordando a Freire en época de cabos: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136.
- Panche, W. (2020). *Identidad Racial en la Ciudad digital: Una mirada crítica al aprendiz del idioma inglés*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rashid, B. (2011). Foreign Language Accents and EFL Learners’ Attitudes. *Journal of Basrah Researches (Humanities Series)*, 36(4), 58-80. <https://www.iasj.net/iasj/download/ed3eeba094f8332e>
- Rosa, J. y Flores, N. (2015). *Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective*. Cambridge University Press.

- Sepúlveda, N. y Flores, M. (2015). La representación discursiva de la identidad racial en las redes sociales. *Comparative Cultural Studies*, 32(2), 25-35. <https://doi.org/10.13128/ccselap-19995>
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783954870653>
- Zhong, C., Jiaxin You, H., Song, Q. y Liming, L. (2017). Improving the English-speaking skills of young learners through mobile social networking. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 304-324. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1308384>
- Tomlinson, J. (2001). *Globalización y cultura*. Oxford University Press.
- Wong, R. (2018). Non-native EFL Teachers' Perception of English Accent in Teaching and Learning: Any Preference? *Theory and Practice in Language Studies*, 8(2), 177-183. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0802.01>
- Yosso, T. J. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Capítulo 6

Propuesta de diálogo intercultural en la enseñanza de la argumentación en español como L2 para estudiantes indígenas en la educación superior¹⁶

Érika Elizabeth Enríquez Díaz

Uno de los desafíos más importantes de los estudiantes indígenas que ingresan a la educación superior está en las prácticas de literacidad académica occidental, ya que pueden distar en gran medida de sus prácticas propias. Así pues, surge la necesidad de propuestas pedagógicas diferenciadoras que faciliten la negociación entre las diferentes formas de entender y ejercer la literacidad. Siguiendo los intereses de este libro, en las posibilidades de prácticas pedagógicas orientadas al empoderamiento intercultural y la justicia social, este capítulo discute una de estas propuestas que, en particular, se fundamentó en la pedagogía decolonial, la interculturalidad crítica y el diálogo intercultural. La decolonialidad contribuye a reconocer las relaciones de poder producto de una tradición colonial, que ha llevado a la discriminación de los pueblos indígenas, y de otros pueblos llamados minorías, en nuestro país, y, por lo tanto, a desconocer sus cosmovisiones en prácticas pedagógicas dominantes. La interculturalidad crítica ayuda al reconocimiento de la desigualdad y busca la negociación de la equidad en medio de la diversidad. En este sentido, el diálogo intercultural fue la base fundamental para contrastar, cuestionar y entender la diferencia. Además, la argumentación en español fue la oportunidad para el empoderamiento y el cuestionamiento cultural propio y de la cultura de la lengua meta. Este proceso se dio mediante el apoyo a estudiantes indígenas, que por las diferencias culturales enfrentan retos y en ocasiones choques culturales al ingresar a la educación superior.

Esta propuesta pedagógica, para la escritura de ensayos argumentativos en español como L2, se materializó a través de un programa con fines académicos

16 Este capítulo es el resultado de una investigación producto de la tesis de maestría de la autora, dirigida por Ferney Cruz Arcila y Gloria Esperanza Mora. Maestría de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua, del Instituto Caro y Cuervo.

y el enfoque de la escritura como proceso. Con el propósito de darle curso a este proyecto, se diseñaron unidades didácticas que orientaron el proceso de asesoría, acompañamiento y diálogo intercultural para estudiantes indígenas de primer semestre pertenecientes a cuatro pueblos originarios y de diferentes programas de pregrado.

6.1 Introducción

La literacidad en la educación superior da preferencia al ensayo como una forma de dilucidar la realidad. Sin embargo, (Street, 1984, como se citó en Gee, 1986) plantea que esta forma responde a los intereses del modelo occidental y se asume como natural o única. Así, la crítica decolonial ha sugerido que en el ámbito académico prevalece el pensamiento occidental, dejando de lado otras formas de ver y percibir la realidad, lo que ha generado que no se valore la diversidad y no se vea en ella la oportunidad de generar conocimiento.

Por lo tanto, cuando los estudiantes indígenas ingresan a la universidad, encuentran un panorama hostil que los ataca y les exige su adaptación inmediata y forzada, sin tener en cuenta sus saberes, sus diferencias culturales, sus formas otras de literacidad y que, en muchos de los casos, el español es su segunda lengua (L2). Por este motivo, se espera que aprendan y sean parte de la cultura académica, de la validación del conocimiento que se da desde la universidad sin que exista, generalmente, mediación o negociación desde la perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), que busca que haya relaciones más horizontales entre las diferentes culturas.

En este sentido, (Uino Cuetia, 2010; Muyuy Jojoa, 2010; Becerra, 2010), indígenas egresados de la Universidad Nacional, afirman que los estudiantes indígenas requieren de asesoría en los primeros semestres, y que debería de iniciarse con la expresión oral y escrita acerca de la cotidianidad y, sobre todo, de su cultura, para que no se ejerza violencia sobre las comunidades indígenas. Además, manifiestan que hay indiferencia y se les toma como objeto de estudio sin tener en cuenta sus opiniones o conocimientos ancestrales.

Por otra parte, Rico y Torres (2011) y Agray (2014) reiteran que se invisibilizan las culturas de los estudiantes indígenas, y que la escritura académica es una imposición, esto sin tener en cuenta el choque cultural que pueden tener al llegar a la ciudad y a la universidad.

De acuerdo con lo anterior, es necesario fomentar propuestas pedagógicas en las que no se busque simplemente la adaptación de los estudiantes indígenas al sistema, sino que también se involucren su cultura y sus saberes a las prácticas educativas para enriquecer la reflexión y producción de conocimiento. Es por

ello por lo que la intención de este capítulo es precisamente presentar una propuesta pedagógica, que no solamente asesore a los estudiantes para escribir un ensayo argumentativo en el ámbito académico, sino que también se empoderen para escribir y argumentar sobre sus intereses, y que se aproveche la diversidad cultural para promover la negociación y mediación entre las culturas de los estudiantes y la de la lengua meta.

Ahora bien, en el primer apartado se presentan los fundamentos conceptuales que guiaron la propuesta desde la pedagogía decolonial (Ferrão, 2013; Walsh, 2013) y la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), que sirvieron de sustento para visibilizar prácticas sobre lo que los estudiantes saben y son. Luego, se explica el programa con fines académicos diseñado para la escritura de un ensayo argumentativo, que en un inicio involucra conceptos del paradigma dominante presentes en la educación superior, pero, tendiendo a la interculturalidad crítica, que representa un avance y una novedad para la materialización de prácticas pedagógicas no discriminatorias, más justas y equitativas frente a la diversidad que encontramos en un país como Colombia.

Después, se presenta cómo se estructuraron las unidades didácticas y las estrategias implementadas para el acompañamiento y asesoría en la escritura, dadas mediante el diálogo intercultural y la argumentación, seguidas de algunas conclusiones emergentes del diseño e implementación de esta propuesta.

6.2 Fundamentos pedagógicos y conceptuales

La pedagogía decolonial reconoce que hay una matriz colonial que ha establecido relaciones de poder en las que hay unas lenguas dominantes y hegemónicas, en contraste con las lenguas denominadas minoritarias. Como explica Ferrão (2013), desde la pedagogía decolonial se busca “favorecer procesos de *empoderamiento*, principalmente orientados a los actores sociales que históricamente han tenido menos poder en la sociedad, es decir, han tenido menores posibilidades de influir en las decisiones y en los procesos colectivos” (p.159). Esta es una constante en América Latina, en la que a pesar de tener una herencia indígena y de pueblos afrodescendientes no se han tenido en cuenta y se han excluido, de ahí la necesidad de su empoderamiento y reconocimiento para su pervivencia.

En Colombia, hay grupos llamados minorías étnicas, en parte, por la diferenciación racial producto del pensamiento colonial que aún prevalece. Estos grupos no se han tenido en cuenta en la toma de decisiones (indígenas, afrocolombianos, raizales y población rom), y poco se reconoce que poseen sus lenguas propias y que el español puede ser su L2. Los miembros de estos pueblos ancestrales deben aprender español para reivindicar y exigir sus derechos

y para acceder al sistema de salud, judicial y educativo que ofrece el Gobierno nacional. Ahora bien, para interactuar en la universidad, los estudiantes indígenas deben tener un nivel del español que les permita afrontar tales situaciones comunicativas.

Así, para buscar una experiencia pedagógica diferente, se recurrió a la interculturalidad crítica y al diálogo intercultural (Walsh, 2013). La interculturalidad crítica, en concordancia con la pedagogía decolonial, parte de reconocer la diferencia y de que hay una jerarquización preestablecida en la que los afrodescendientes e indígenas están abajo. Entonces, la interculturalidad es un proceso que debe buscar el cambio de las estructuras que mantienen la inequidad a través de la mediación y la negociación.

A propósito de la interculturalidad crítica, Walsh (2009) plantea que

[...] aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico —de saberes y conocimientos—, que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (p. 4)

Es así como la interculturalidad crítica en la educación implica un proceso decolonial, en el que se deje atrás el racismo y la racialización que se ha dado hacia los pueblos originarios, como también de negociación, en el que las culturas aportan y contribuyen con la formación de cada uno de los individuos. Desde esta perspectiva, se cuestiona el concepto de *raza*, pues ha servido para promover relaciones verticales en medio del modelo económico vigente, el capitalismo (Walsh, 2009).

Para la misma autora no se reconocen las cosmovisiones y saberes de las culturas ancestrales, porque desde la premisa civilizatoria solo entra en el conocimiento occidental. Por esta razón, para Walsh (2009) la pedagogía decolonial es una opción que contempla la existencia de desigualdades, luchas políticas y epistémicas que han tenido los pueblos originarios para que se acepten sus culturas y saberes.

En este contexto, se recurrió a la pedagogía decolonial para esta propuesta pedagógica, que parte del reconocimiento de las relaciones de poder que surgen en el salón de clases, en las que el español prima no solo por ser la lengua meta, sino también por ser la lengua mayoritaria. Adicionalmente, para no ignorar la cultura de los estudiantes indígenas participantes, se involucra el diálogo intercultural para dar cabida a la discusión, el aprendizaje y la mediación, y así avanzar hacia la materialización de la interculturalidad crítica y el empoderamiento de los estudiantes provenientes de pueblos originarios.

Por otra parte, al ser un programa para la escritura en español como L2, la concepción de la escritura partió de los nuevos estudios de literacidad (NEL). Es así como se reconocen la escritura y la lectura como prácticas sociales (Zavala, 2008), que en la universidad son particulares y deben aprenderse para avanzar en el proceso académico de forma exitosa. No obstante, en la educación superior debería tenerse en cuenta la diversidad cultural y ser más flexibles para enriquecer los procesos de aprendizaje y de generación de conocimiento.

Por otro lado, con relación a la argumentación, y por ser escritores principiantes, solo se introdujeron conceptos básicos, como qué es la argumentación, cuáles son los tipos de argumentos y cómo estructurar un ensayo argumentativo. Conceptos que partieron de Weston (2009).

Argumentar en español como L2, desde una óptica de interculturalidad crítica, podría funcionar como una forma de empoderar a los estudiantes indígenas para cuestionar las estructuras de poder, e incluso sus culturas, o para dar a conocer sus saberes y cultura desde la lógica dominante y en el marco de la negociación.

En síntesis, un programa para escribir textos argumentativos es pertinente para estudiantes indígenas, porque cuando ingresan a la educación superior tienen necesidades particulares, debido a que pueden provenir de procesos etnoeducativos en los que la escritura académica pudo no haber sido relevante.

Adicionalmente, escribir en español implica conocer la cultura académica y los requerimientos de estos tipos de textos, aunque también, al aprender a producirlos, se puede usar esa lógica y esos textos para visibilizar intereses y saberes propios, por ejemplo, desde la argumentación.

Así, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y desde una perspectiva decolonial e intercultural, se diseñó una propuesta didáctica con fines académicos para la enseñanza de la escritura de un ensayo argumentativo en español como L2, que se describe a continuación.

6.2.1 Propuesta didáctica con fines académicos para la escritura como proceso de un texto argumentativo en español como L2

La propuesta estuvo dirigida a estudiantes indígenas universitarios de diferentes programas de pregrado. En la implementación participaron estudiantes de los pueblos originarios Macuna, Embera, Nasa y Uitoto, que iniciaban sus estudios de Antropología, Sociología, Psicología, Arqueología, y que eran parte de una universidad privada de Bogotá con un programa que destina cupos para estudiantes provenientes de pueblos indígenas de Colombia.

Este estudio partió de un análisis de necesidades para la identificación de los intereses propios de la población. Allí se encontró que los incentivos de los estudiantes abordan temas como la escritura en su L1, el contraste entre el conocimiento científico y el conocimiento propio, las historias de origen y la educación en su cultura.

Del mismo modo, como la propuesta se centraba en la escritura en la educación superior, se planteó un programa del español con fines específicos académicos, porque, como expone Pastor (2010), en estos programas el énfasis no es el aprendizaje de la lengua, sino que los estudiantes puedan interactuar en el ámbito académico, conocer la cultura académica y que el docente tenga en cuenta que los estudiantes, al no ser hablantes nativos, no producirán en las mismas condiciones de quienes lo son. No obstante, esto debe visibilizarse, pues en muchos casos los docentes asumen que los estudiantes indígenas deben producir como hablantes nativos del español, desconociendo su origen cultural y lingüístico.

Por otra parte, como los contenidos lingüísticos se relacionaron con la escritura de textos académicos en español, se diseñó, luego de analizar sus necesidades, el programa con fines académicos que tenía contenidos sobre la escritura académica precisos para las asignaturas de pregrado de los estudiantes y para producir un ensayo en el que pudieran incluir sus saberes y temas de interés.

Desde (Canale y Swain, 1980, como se citó en Estaire y Zanón, 1990), la competencia comunicativa tiene a su vez otras competencias, como son la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, que deben tenerse en cuenta al enseñar una segunda lengua. Así pues, la propuesta se centró en el desarrollo de la competencia discursiva en español.

Estos son constructos de la teoría de la enseñanza de las lenguas que, aunque parten de una naturaleza que puede ser calificada como colonial, por producirse desde teorías occidentales de la lengua, pueden usarse como una propuesta con una mirada decolonial, porque se enfatiza en la competencia sociolingüística. Allí entran la capacidad discursiva y la interculturalidad, pues al aprender una lengua se accede a la cultura de la lengua meta. Aunque no se trata de aculturar al enseñar la lengua dominante para que se olvide la lengua propia. Por eso es fundamental la perspectiva de interculturalidad crítica, desde la cual se reconocen las desigualdades para superarlas y propiciar escenarios e interacciones de igualdad, diálogo y mediación entre las culturas.

El diseño de las unidades didácticas se enfocó en la competencia discursiva, porque desde esta se aborda la coherencia y cohesión para la escritura de un texto. No obstante, se tuvieron en cuenta los contenidos comunicativos,

lingüísticos, sociales e interculturales, porque era necesario abordarlos para tener en cuenta las diferentes dimensiones de la lengua, que entran en juego al configurar un texto escrito. La tabla 6.1 presenta los contenidos propuestos y algunos ejemplos incluidos en el programa de acuerdo con la mediación entre las diferentes culturas, y teniendo en cuenta el propósito de escribir un ensayo argumentativo.

Tabla 6.1 Contenidos del programa

Contenidos	Descripción	Ejemplos de contenidos	Perspectiva decolonial
Comunicativos	Centrados en funciones y usos de la L2, tales como narrar, describir, explicar, argumentar e informar.	Relatar de forma oral y escrita sus experiencias al llegar a la ciudad. Escribir un texto dando razones que justifiquen la elección de su programa de pregrado. Identificar ideas principales y secundarias. Argumentar usando diferentes tipos de argumentos. Estructurar argumentos de forma escrita.	En estos se involucraron las experiencias personales y culturales de los estudiantes para conocer las diferentes perspectivas y no limitarnos solo a la cultura dominante. Además, se partió de su potencial para narrar, que sirvió de puente para llegar a la argumentación, que era a donde deseábamos llegar.
Discursivos y gramaticales	Centrados en la lectura y la escritura en español como L2, y en los elementos gramaticales de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y su nivel de dominio de la L2.	Conectores de secuencia para narrar. Presente de subjuntivo para expresar opinión. Estrategias para leer textos académicos. Géneros académicos (textos expositivo-explicativos y argumentativos). Lectura de textos académicos. Tipos de argumentos. Presentar argumentos y contraargumentos. Constatación asertiva. Conclusión, premisas. Conectores argumentativos y contraargumentativos. Estructura de un ensayo basado en argumentos. Coherencia y cohesión.	Aunque estos contenidos parten de la perspectiva académica occidental, era necesario que los estudiantes los conocieran para que los usaran, y desde esta lógica visibilizarán sus argumentos, ya que estos se relacionaban con temas identitarios, como la preservación de su cultura y su lengua.

Contenidos	Descripción	Ejemplos de contenidos	Perspectiva decolonial
Léxicos	Centrados en las palabras necesarias para hablar del tema tratado. En la escritura académica se recurre a vocabulario especializado.	Expresiones para argumentar y contraargumentar. Léxico relacionado con áreas de su formación en pregrado y con el conocimiento propio que surgieron en los diálogos como la chagra, el fogón y el thé'wala, que tienen una carga semántica profunda y son importantes en sus cosmovisiones.	Los estudiantes deseaban conocer léxico especializado para entablar diálogos académicos en español, y así contribuir al debate.
Socioculturales e interculturales	Centrados en elementos culturales, sociales e interculturales al indagar por los saberes y posiciones desde la cultura de la lengua meta y las culturas de los estudiantes.	Contraste entre la vida en la ciudad y en su comunidad. El choque cultural. La cultura universitaria. Semejanzas y diferencias en la educación propia y en la educación en la academia. Características de la escritura en español y en su lengua materna. Contraste en la argumentación en su lengua y en español. Conocimiento científico vs. conocimiento y saberes propios. La escritura como proceso en la L2. ¿Por qué es importante planificar un escrito en la L2? ¿Planifican el discurso en su L1? ¿Por qué se usan las citas y referencias en español? El trabajo autónomo en la universidad.	Estos contenidos llevaron bastante tiempo porque se desarrollaron a través del diálogo intercultural en las sesiones y eran el punto de partida para escribir. Así pues, en las sesiones los estudiantes manifestaron su opinión o conocimientos frente a la argumentación en sus comunidades, a su lengua materna y sus experiencias escriturales.

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, el programa se basó en la escritura como proceso y en los contenidos, esto porque era necesario incluir las necesidades de los estudiantes y diseñar un currículo flexible, en el que se incluyeron temas académicos. Sin embargo, también se buscaron materiales académicos auténticos, con un enfoque decolonial, que dieran pie a la discusión y al diálogo intercultural frente a temas de interés de los aprendientes.

Se debe mencionar, además, que al abordar la escritura como proceso se trabajaron tres momentos: la planificación, la redacción y la revisión, ya que son procedimientos propios y necesarios en la escritura de los textos académicos. Como plantea Cassany (1990), estos momentos son relevantes si se aborda la escritura como proceso, pues el interés no es el texto final, sino cómo se llega a la producción de ese texto. En efecto, este proceso parte de la cosmovisión occidental, ya que trabajamos la escritura académica. No obstante, los estudiantes indígenas manifiestan que desean aprender y ser parte de la cultura académica; precisamente, la interculturalidad busca la negociación y no el rechazo hacia las otras culturas, incluyendo la dominante.

Finalmente, el programa fue intensivo, de 30 horas, para estudiantes indígenas de primer semestre y con un nivel del español intermedio. La docente-investigadora asumió un rol de mediadora y asesora, y los estudiantes un rol activo en el que hacían sugerencias frente a la metodología, intereses y necesidades, porque era muy importante negociar y tener en cuenta su perspectiva, además de cómo aprenden y qué debía fortalecerse para promover el diálogo intercultural e involucrar las culturas de los estudiantes para enriquecer el proceso de escritura y argumentación.

Para implementar la propuesta, se diseñaron unidades didácticas en las que se incluyeron unas estrategias que se presentan a continuación.

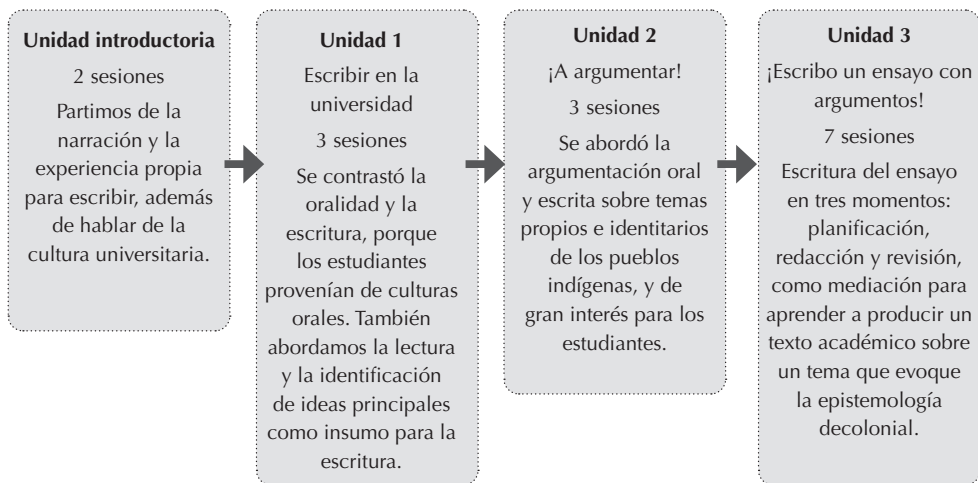
6.2.2 Unidades y estrategias didácticas

El programa se materializó en unidades didácticas, definidas por Rosa (2016) como documentos que contienen metas u objetivos. Igualmente, estas unidades involucran metodologías y deben establecerse tiempos y criterios de evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de una programación didáctica.

Asimismo, desde Estaire y Zanón (1990), que planteaban la creación de unidades didácticas basadas en tareas, estas también deben tener, para la enseñanza de las lenguas, unos contenidos. Y, de acuerdo con Rosa (2016), objetivos, metodología y evaluación.

En consecuencia, el diseño del programa garantizó la coherencia de las unidades didácticas. Así pues, se diseñaron cuatro, cada una de ellas con unas sesiones de trabajo. Cabe resaltar que se recurrió al diseño de este material para ajustarlo a las necesidades del grupo y los elementos didácticos ya mencionados, e integrarlo a la pedagogía decolonial. En la figura 6.1 se muestra cómo se involucró la interculturalidad crítica a la par con los contenidos discursivos para escribir un ensayo argumentativo.

Figura 6.1 Estructura de las unidades didácticas



Fuente: elaboración propia.

Además, las unidades didácticas tuvieron las siguientes secciones: a) *objetivos* para expresar las intenciones de cada sesión; b) *para empezar*, era la sección introductoria y de diálogo intercultural; c) *introducción a la temática*, en la que se presentaban brevemente temas relacionados con la escritura y la educación superior; d) *¡a leer!*, que contenía los textos en cada sesión; e) *atención a la forma*, incluida en algunas sesiones para aclarar aspectos lingüísticos del español cuando fuera pertinente; f) *¡a escribir!*, centrada en actividades de escritura para preparar al estudiante a escribir el ensayo; g) *trabajo autónomo* con actividades extraclase, y h) *a revisar lo escrito*, sección en la que se tomaban errores comunes para hacer aclaraciones lingüísticas.

Veamos con un poco más de detenimiento estas secciones:

- a. *Objetivos*: las unidades apuntaron al desarrollo de la competencia discursiva para producir textos, además de abordar contenidos socioculturales e interculturales (figura 6.2).

Figura 6.2 Objetivo y contenidos de la unidad 1

UNIDAD 1

ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD



Objetivo

Proporcionar elementos discursivos para la producción y comprensión de textos argumentativos.

Contenidos

Comunicativos

- ✓ Comparación entre la expresión escrita y la expresión oral en la universidad.
- ✓ Textos académicos más comunes.
- ✓ Reconocimiento de ideas principales y secundarias en un texto.
- ✓ Elaboración de un resumen.

Socioculturales e interculturales

- ✓ Características de la escritura en español y en su lengua materna.
- ✓ Dificultades al escribir en español.

Discursivos y gramaticales

- ✓ Características del español escrito.
- ✓ Estrategias para leer textos académicos.

Léxicos

- ✓ Léxico relacionado con la escritura académica.

Fuente: elaboración propia.

b. Para empezar: es una actividad para activar conocimientos previos, partiendo principalmente de las experiencias en sus comunidades de origen. Por ejemplo, como muestra la figura 6.3, en la unidad 1, se suscitó la discusión frente a la escritura y la oralidad en la L1 y en la L2. Otras discusiones culturales planteadas en otras sesiones dieron pie al contraste y la mediación, desde la perspectiva intercultural que reconoce las múltiples miradas frente a un mismo tema.

Figura 6.3 Actividad para empezar

SESIÓN 3

Duración: dos horas.

Objetivo de la sesión: contrastar la expresión oral y escrita en la universidad.

EXPRESIÓN ESCRITA Y ORAL EN LA UNIVERSIDAD



Para empezar

Discute con tus compañeros:

¿Escribes en tu lengua materna? ¿En qué momentos? ¿Con qué propósito?

¿Qué diferencias crees que hay entre hablar y escribir en tu lengua?

En español ¿Escribes igual a cómo hablas? ¿En qué momentos? ¿Con qué propósitos?



Fuente: elaboración propia.

c. *Introducción a la temática*: hay una introducción breve a la temática para trabajar en cada sesión, teniendo en cuenta los saberes y las necesidades identificadas previamente, tal como se muestra en la figura 6.4:

Figura 6.4 Introducción del tema argumentación

Argumentación

Argumentar es "ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión" (Weston, 2009, p.10). Los argumentos se usan para apoyar o sustentar una opinión con razones y reflejan diversos puntos de vista, asimismo con explicaciones bien sustentadas defendemos nuestra opinión.

Para escribir un argumento corto, según Weston (2009), debe distinguirse la diferencia entre **conclusión** y **premisa**. La **conclusión** es la afirmación sobre la cual se dan razones y las **premisas** son las afirmaciones que sustentan la conclusión. Por consiguiente, lo primero que debe hacerse es plantear claramente la conclusión para luego establecer las premisas.

Ejemplo:

Muchos estudiantes tienen dificultades para escribir y leer en la universidad. Esto se debe a que la escritura al ser una práctica social se ajusta a los propósitos del ámbito en el que se desarrolla, razón por la cual escribir en la universidad es diferente a escribir en el colegio, pues en ese ámbito se escribía con propósitos diferentes. Además, la escritura de textos académicos requiere de orientación y práctica para familiarizarse con los géneros académicos.

El mismo autor recomienda que el argumento corto se escriba en un párrafo o dos, y que, primero, se presente la conclusión y luego las premisas, o primero las premisas para exponer la conclusión.

Fuente: elaboración propia.

d. *¡A leer!*: es la sección en la que se presenta un texto con actividades en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Las lecturas se escogieron con base en los temas de interés de los estudiantes o textos escritos por otros estudiantes indígenas. En la figura 6.5 se muestran un par de textos de estudiantes indígenas de la Universidad Nacional, que narran sus experiencias al llegar a la ciudad. Estos textos se incluyeron para llevar a los estudiantes a identificarse con experiencias afines de otros que también han sido afectados por el choque cultural de llegar a la ciudad. Escuchar sus experiencias aportaba a la discusión y a dar cabida a diversidad de situaciones que suceden a la par de la academia, y que afectan las interacciones en la universidad. Por ejemplo, en una de las unidades, en el apartado *antes de leer*, se planteó una actividad de léxico y en *después de leer*, respondieron preguntas para guiar la discusión y hablar de las experiencias de los estudiantes que escribieron los textos; luego, un ejercicio de identificación de párrafos, conectores, emociones e intenciones de los autores.

Figura 6.5 Ejemplo tomado de la unidad introductoria

B. Durante la lectura

Lee los siguientes fragmentos de textos que escribieron estudiantes de la Universidad Nacional y presta atención a cuál fue su experiencia al llegar a Bogotá.

MI LLEGADA A BOGOTÁ	LLEGADA A BOGOTÁ
<p>Autor: Nairo Jacanamejoy Carrera: Cine y televisión Curso Nivelatorio de lecto-escritura 01-12 Profesora: Gloria E. Mora Monroy</p> <p>La mañana es triste y alegre, el despertar de un nuevo día ya llegó, los pájaros cantan sus melodías y yo canto a la melancolía. Junto a mis manos está el equipaje y con rumbo al norte he de partir, lágrimas que brotan por mis ojos diciendo: "adiós, adiós a los que más quiero" y montaña tras montaña me alejo de mi pueblo. El viaje es largo, pero alegre, un hermoso paisaje me acompaña en mi camino, disfrutando de la brisa, del viento que me lleva más y más lejos; lejos de aquella tierra que me vio nacer. La noche está despejada y mi viaje debe continuar.</p> <p>Una mañana nueva he de emprender, pues todo lo sucedido ha cambiado mi forma de vivir. La ciudad es grande y, al igual que en la selva, me puedo perder, mi pie derecho pisa tierra firme y esto marca el nacimiento de una etapa para sobrevivir. Las manos del viento me reciben con una brisa escalofriante y al levantar mis ojos observo que estoy en una ciudad inverosímil donde nunca imaginé vivir.</p> <p>¡Toda esta ciudad es una locura! Me encuentro solo y abandonado, no sé dónde estoy parado. ¿Qué hago aquí?, ¿para dónde voy? Mi cabeza da vueltas en la calle. Me siento como una persona muy pequeña a la cual pisan aquellos gigantes que me marean al mirarlos hacia arriba. La gente camina sin parar como si fueran hormigas desesperadas; los medios de transporte, como si fueran caballos de carga para la sociedad, paran y siguen su ruta dando las mismas vueltas por la ciudad, y las tormentosas aves blancas con sus alas poderosas, forjando un ruido fatal, se trasladan de un lugar a otro.</p> <p>Camino sin tener detalle, sigo las instrucciones de gentes extrañas para llegar a mi futuro hogar. Todo para mí es residir en un mundo de fantasía. Las personas me observan y dicen: "¡Este no es de aquí!, miremos a ver qué lleva". Percibí esa sensación de que alguien me seguía, muchas personas me advirtieron de las trampas en las cuales podía estar cayendo y, mientras, me lleno de temor por las cosas malas que me pueden pasar.</p> <p>Fragmento tomado de la Revista Prima Exagia. Pp. 43-44.</p>	<p>Autor: Isidro Peña Fuentes Carrera: Ingeniería electrónica Curso Nivelatorio de lecto-escritura 01-12 Profesora: Gloria E. Mora Monroy</p> <p>El día que llegué a Bogotá fue una experiencia única, porque era la entrada a una civilización totalmente diferente a la que yo estaba acostumbrado. Cuando venía en la buseta empecé a sentir el frío, un aire extraño que se te mete por la nariz y te hace toser, y la presión del aire no me dejaba respirar. Estas sensaciones eran muy inusuales para mí, porque era la primera vez que las sentía. Además del humo de los carros que me afectaba mucho, no comprendía como las personas podían vivir así. Yo también había vivido en Medellín y me ponía a comparar las dos ciudades. Me di cuenta de que no son muy parecidas; en Medellín, por ejemplo, el flujo de carros es menos pesado que acá.</p> <p>El primer pensamiento que tuve al llegar era que las personas no saludaban a nadie, que andaban caminando de prisa como quien va retardado a un compromiso. Todos cruzaban de aquí para allá. Algunos viajaban en taxi y otros en buseta. Los carros en las calles no daban oportunidad de cruzar de un lado a otro. Todo era complicado para mí, no solo por el clima, sino también por el nivel de estrés que se vive aquí.</p> <p>Cuando llegué a la terminal de transportes tenía que tomar un taxi, pero en el pueblo siempre decían muchas cosas raras sobre esta ciudad. Por ejemplo, sobre taxistas que atracan a las personas, lo que se conoce como 'paseo millonario'. Por estas razones estaba muy prevenido, entonces le pedí el favor a un auxiliar de la policía que me dijera dónde podía tomar un taxi. Él me dijo que esperara sentado en una silla, que me ayudaría a conseguirlo para que me llevara a mi destino.</p> <p>Fragmento tomado de la Revista Prima Exagia. Pp. 47-48.</p>

Nota: fragmento de las lecturas.

Fuente: Prima Exagia. Universidad Nacional de Colombia (2012, pp. 43-48).

e. *Atención a la forma*: en esta sección hay actividades sobre el discurso académico y aspectos gramaticales relacionados con la escritura de los textos académicos en español como segunda lengua, y atendiendo las necesidades del grupo. Por ejemplo, se abordaron temas relacionados con la acentuación, ya que los estudiantes manifestaron preocupación por las tildes que faltaban en sus escrituras; también la puntuación, especialmente por el uso de la coma, y la concordancia, aspectos para potenciar según se evidenciaba en los escritos de los estudiantes. Todo esto para reforzar el proceso de escritura académica, pues la decolonialidad no implica que los estudiantes no puedan aprender sobre estos aspectos lingüísticos. En la figura 6.6 se muestra un fragmento de cómo se abordó la acentuación en la unidad, tomando palabras encontradas en los textos de los estudiantes y en las que se podía reflexionar acerca de su acentuación.

Figura 6.6 Atención a la forma, acentuación

Atención a la forma

La acentuación

El acento es el mayor esfuerzo que se hace al pronunciar una sílaba, en una palabra. Recuerda que una sílaba es un grupo de sonidos que pronunciamos en un solo golpe de voz.

En español todas las palabras tienen acento y de acuerdo a la sílaba que tenga el acento se clasifican en palabras *agudas*, *graves*, *esdrújulas* o *sobreesdrújulas*.

Ejercicios

- 1. Clasifica las siguientes palabras según su acento y agrega las tildes que hagan falta.**

oralidad saberes mayor esta indígenas proposito cultura jóvenes
 Bogotá durabamos difícil película árbol kilometro ancestros escritura
 niñez cultivo recuperar problemática desapareciera útil espíritu traves pajaró

Agudas	Graves	Esdrújulas

- 2. Luego de clasificar las palabras, escribe un párrafo en el que incluyas al menos diez de las palabras del cuadro anterior.**

Fuente: elaboración propia.

f. *¡A escribir!*: es la sección en la que nos centramos en el proceso de la escritura y generalmente va al final de la sesión, luego de leer, hallar ideas principales, dialogar y trabajar elementos lingüísticos requeridos por los estudiantes que aportaran al proceso (figura 6.7). Para esto, se partió de la escritura como proceso y, en ese sentido, se trabajaron los siguientes momentos: generación de ideas y planificación y redacción y revisión, con el apoyo de los criterios dados en las rúbricas. Hasta el momento no hay una propuesta de escritura académica que muestre otra forma de llevar a cabo el proceso desde una perspectiva no occidental, es por esto por lo que la interculturalidad entra en juego para hacer visible esta realidad y para que, desde esta lógica, se expresen otras formas de ver el mundo.

Figura 6.7: Actividad de la sección *¡A escribir!* para planificar el ensayo

¡A escribir!
Para iniciar la planificación de tu ensayo, primero debes definir el tema sobre el cual vas a escribir.
Tema: _____

Ahora vamos a generar ideas para escribir. Escoge una de las técnicas: lista de ideas, racimo asociativo o flujo de escritura y empieza a escribir lo que sabes acerca del tema, luego de las lecturas y de los trabajos que has hecho acerca del tema.

Técnica de generación de ideas: _____

Usa la hoja anexa para que no tengas limitaciones de espacio.

Ahora, luego de generar las ideas hay que organizarlas. Recuerda que el ensayo es un texto argumentativo y por eso vamos a usar el siguiente formato. Ten en cuenta tus saberes y lo que has aprendido en las clases, además de los textos leídos.

INICIO
Tema: _____

Título: _____

Contexto: _____
Tesis: _____

DESARROLLO

Conclusión	Argumentos	
	Premisas	Contraargumentos
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Fuente: elaboración propia.

- g. *Trabajo autónomo*: se proponen actividades para trabajar en casa y fortalecer el trabajo realizado en las sesiones presenciales (figura 6.8).

Figura 6.8 Actividad de trabajo autónomo

Trabajo autónomo

El siguiente ejercicio te servirá de práctica para identificar las ideas principales y secundarias en un texto.

Lee el siguiente texto y subraya las ideas principales y secundarias en cada párrafo.

PUEBLOS INDÍGENAS Y ESCRITURA

La educación bilingüe intercultural y las propuestas de planificación para lenguas indígenas siempre han considerado que la escritura en dichas lenguas es de una importancia indiscutible. A nuestro juicio, lo que tenemos escrito en lenguas indígenas nos revela que la escritura no es una práctica social de los pueblos indígenas sino que es una producción de quienes se dedican a la escuela o a las prácticas religiosas. Es por ello que creemos imprescindible volver a preguntarnos sobre la cuestión de la escritura en lenguas indígenas y determinar si es que los argumentos a favor de la escritura en estas lenguas son compartidos por los comuneros o si es que solo son asumidos por intelectuales y dirigentes.

No creemos exagerar si decimos que en las comunidades indígenas la escritura, tanto en lenguas indígenas como en castellano, no tiene funcionalidad y que una muestra de ello es que los únicos textos que existen son los materiales que produce el ministerio de educación o las biblias que llevado las iglesias cristianas (católicas o protestantes). Al respecto. Madeleine Zúñiga nos dice: “El centro educativo en las áreas rurales es la única institución donde la escritura cumple una función, lo cual la coloca en una situación de gran desventaja para desarrollar competencias en lengua escrita en los alumnos.

La falta de materiales escritos fuera de la escuela es evidente. Cuanto más alejada está la escuela de un centro poblado, más probabilidades hay de no contar con material escrito fuera de la escuela. El Ministerio de Educación aparece como el único proveedor de textos a las escuelas rurales; la escasez de recursos económicos de los padres y de la propia escuela contribuye a ello, pero también la poca funcionalidad de la lengua escrita en el medio contribuye a ese comportamiento.

Nota: Fragmento tomado del texto *Pueblos indígenas y escritura*, Vigil (2005).

Fuente: elaboración propia.

- h. *¡A revisar lo escrito!*: aparece en algunas sesiones, y es el espacio para revisar los escritos y retroalimentar el trabajo elaborado por los estudiantes en sesiones previas (figura 6.9). Allí se aprovechó el error como una forma de aprender, y no como algo que evidenciara el desconocimiento ni para

ridiculizar al estudiante, pues los participantes manifestaron que vivenciaron la ridiculización en algunos espacios del colegio, y esto los llevó a ver el error como algo negativo. No obstante, en las sesiones se brindó la confianza para reconocer que nos podemos equivocar y reflexionar al respecto, más cuando el español es su L2.

Figura 6.9 Actividad de la sección *¡A revisar lo escrito!*



¡A revisar lo escrito!

Lee uno de los resúmenes que hizo uno de tus compañeros. Llena la rúbrica anexa. Luego de los comentarios de tu compañero, recibirás la rúbrica para que mejores el texto, si así se requiere y en la próxima sesión entregues la versión final del resumen.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, las estrategias didácticas usadas, y que se incluyeron en las unidades didácticas a través de las actividades propuestas, fueron 1. involucrar el diálogo intercultural; 2. abordar la escritura como proceso; 3. activar conocimientos previos; 4. incluir las necesidades e intereses de los estudiantes; 5. ver el error como una oportunidad de aprendizaje; 6. trabajar el español como L2 y 7. el uso de rúbricas para la valoración. Estas estrategias se trabajaron con el propósito de valorar su pertinencia, y desde una perspectiva decolonial que tuviera en cuenta a los estudiantes para que se escucharan sus voces, se flexibilizaran los contenidos y se brindara la asesoría necesaria para escribir un texto académico como el ensayo.

6.3 Hallazgos de la propuesta

Ahora bien, con relación a las estrategias implementadas en las sesiones y en el material diseñado, estos fueron los principales hallazgos.

6.3.1 Diálogo intercultural

El diálogo intercultural fue acertado, tal como lo manifestaron los estudiantes en las entrevistas. En él se pudieron contrastar e involucrar sus culturas y la cultura de la lengua meta en las diferentes sesiones; además, se dio importancia no solo a la escritura, sino también a la oralidad, una destreza en la que los estudiantes son muy hábiles.

También se evidenció choque cultural en el trabajo con la unidad introductoria al hablar de la llegada a la ciudad de los estudiantes y luego de la escritura

de un texto narrativo al respecto. En la figura 6.10 se muestra un ejemplo de un texto narrativo de la llegada a la ciudad de una estudiante embera eyabida.

Figura 6.10 Texto narrativo sobre la llegada a Bogotá
Cuando llegué a Bogotá.

La tarde era gris, y los grandes edificios tapaban las montañas, por unos instantes había pensado que de pronto unos kilómetros mas adelante iba a volver a ver esas verdes y gigantescas montañas, pero no fue así.
En ese momento se me vino a la cabeza lo que había dicho un mayor "en Bogotá uno se sentía como una hormiga" y era cierto. A medida que iba llegando la noche me sentía sola y lejos del territorio en donde nací.
Durante la noche no pude dormir; primero por el frío, segundo, porque extrañaba mi niñez, los cuentos, historias y mitos de origen de nuestros ancestros, que solían contar al rededor de una fogata o bajo la luna llena.

Fuente: fragmento de un texto narrativo hecho por una estudiante embera eyabida (2018).

A partir de la actividad planteada en la unidad didáctica introductoria, los estudiantes contrastaron sus experiencias al llegar a la ciudad y cómo aún extrañaban prácticas, comidas y personas de sus lugares de origen, aunque también reconocían que poco a poco se iban habituando a la ciudad. Esta actividad sirvió para escuchar las voces y las experiencias de los estudiantes y hacer la transición de lo narrativo a lo argumentativo, que requiere otra forma de estructurar el discurso.

Desde la argumentación se trabajó el empoderamiento. Los estudiantes decidieron escribir argumentos acerca de sus saberes y culturas porque tenían la posibilidad de escoger sobre qué escribir. Así pues, se evidenció que, a través de la escritura de un texto académico, también se puede cuestionar no solo la cultura de la lengua dominante, sino también la cultura de los estudiantes.

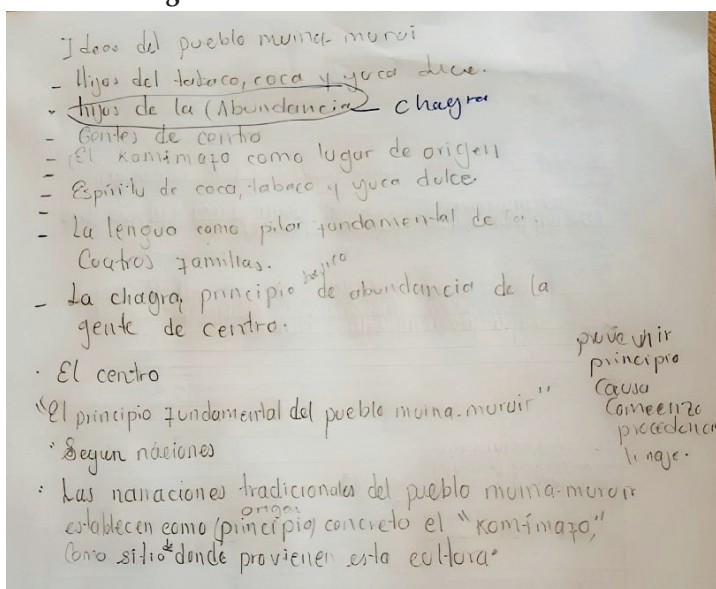
6.3.2 Escritura como proceso (planificación, redacción y revisión)

Abordar la escritura como proceso (Cassany, 1990), es decir, planificando la redacción y la revisión, favoreció la producción escrita de los estudiantes. Este procedimiento se orientó desde la perspectiva de la cultura académica y desde el español, porque es un requerimiento en la educación superior; y a que los

estudiantes, como mediadores culturales, desean aprender e incorporar la escritura académica como parte del diálogo intercultural. Así pues, facilitar y asesorar cómo podía darse el proceso fue también el propósito de esta investigación.

Para escribir partimos de la planificación que nos ayuda a organizar el contenido del texto y facilitar su redacción. Esto se vio en el proceso de los jóvenes, quienes fueron evidenciando que la escritura tiene momentos que requieren de atención para facilitar la producción textual. En este momento del proceso, los estudiantes optaron por la técnica de la lista de ideas para la generación de nociones u oraciones; y para la planificación textual, gráficos o cuadros sencillos. En la figura 6.11 se ve una lista de ideas para la creación del ensayo.

Figura 6.11 Técnica de lista de ideas



Fuente: estudiante uitoto.

Ya para el momento de la redacción, los estudiantes prefirieron argumentos basados en causas y en argumentos de autoridad, que podían provenir de sus saberes y culturas, tal como se muestra más adelante en el fragmento del ensayo. Para las culturas ancestrales, los mayores son personas de respeto y sabiduría que constituyen una autoridad epistemológica. En la figura 6.12 se ve el ejemplo de la construcción de un argumento acerca de la educación propia, tema de interés para la estudiante que deseaba destacar una práctica de aprendizaje que se está dejando atrás en su cultura.

Figura 6.12 Argumento sobre la educación propia

Argumento: *La educación propia es la base fundamental para los pueblos indígenas, para fortalecer la cultura oral y escrita de la lengua y la escritura con el propósito de seguir manteniendo a lo largo de la vida, para recuperar (de) nuestras entidades culturales.*

Fuente: nota de una estudiante nasa.

Por otra parte, en el proceso de redacción del ensayo, el estudiante uitoto mambeaba y cantaba, ya que se encontraba escribiendo acerca de sus orígenes. Aquí también se evidencia un argumento de autoridad al tomar como referente la palabra de un anciano de su pueblo y del plan de vida y desarrollo de los uitotos (Asociación de cabildos y autoridades tradicionales de la Chorrera, 2006)¹⁷. Este es un fragmento del ensayo que este estudiante escribió, pero que pudo finalizar por cuestiones de tiempo.

El pueblo *Murui-Muina* más conocido como los uitotos son originarios de la Chorrera Amazonas, un corregimiento que pertenece al resguardo Predio Putumayo. Este pueblo es conocido tradicionalmente como “hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce”. Nombre que fue bautizado por los mayores, ancianos y representantes de los cuatros pueblos y clanes que habitan el territorio, durante la construcción del plan de vida y plan de desarrollo. Estas son unas de las palabras mencionadas por el anciano del clan *Gema* (zarigüeya) Basilio Farekatde (2006): Nuestro plan de vida viene desde el principio de los tiempos, está dado por las leyes de la coca y del tabaco que son ley de vida. Nuestro plan de desarrollo es una herramienta para alcanzar y mantener nuestro plan de vida, que es un plan de abundancia. (p.2) [...] Nuestro plan de vida parte desde el origen de la creación como base principal de las cosmovisiones que integran el pensamiento y explicación de cada uno de los pueblos (Boras, okainas, muinanes, uitotos) que habitan en su territorio ancestral.¹⁸

En el fragmento se ve cómo se incorporaron los aprendizajes de la escritura académica, en un texto que mostraba aspectos culturales que el estudiante deseaba compartir desde la lógica occidental y para un público occidental, aunque también deseaba traducirlo a su L1, la lengua minika.

¹⁷ En este fragmento se evidencia cómo el estudiante explica el origen de su pueblo y cita a un abuelo, cuyas palabras aparecen en el Plan de vida y desarrollo de los uitotos.

¹⁸ Este texto fue publicado por primera vez en Enríquez (2021).

Con relación a la redacción de argumentos, se encontró bastante potencial, aunque faltó afianzar más la redacción de argumentos y familiarizarse aún más con la escritura de diferentes tipos de argumentos. Finalmente, como aspecto para potenciar, se debe trabajar más el proceso de revisión en contraste con las rúbricas, pues faltó tiempo para afianzar este proceso.

6.3.3 Activar conocimientos previos

La estrategia metacognitiva de activar conocimientos previos ayudó a identificar el punto de partida frente a los temas y cómo profundizar en ellos. Así, por ejemplo, los estudiantes mostraron conocimientos previos frente a qué es un párrafo, las partes de un texto narrativo y reconocer una secuencia explicativa, argumentativa y sus propósitos. Claro, esto parte de la cultura académica que, como ya se había mencionado, los estudiantes deseaban aprender. El reto, pues, era reflexionar y entender qué viene de la cultura dominante, pero que desde el ejercicio del diálogo intercultural se espera que no solo se imponga a los estudiantes, sino que también se evidencien otras formas de literacidad que surgieron en las sesiones, como la lectura del entorno y otras escrituras como el tejido.

En consecuencia, los docentes no deberíamos asumir que los estudiantes ya saben algunos temas, así lo plantea Clerici (2013) al referirse a la educación superior, pues la autora asegura que los estudiantes requieren de alfabetización cuando ingresan, ya que hay unas complejidades y requerimientos para cumplir desde la escritura académica. De modo que, en esta propuesta, se inició con la indagación de los saberes previos y no se dio por hecho que ya debían conocer ciertas temáticas, pues se encontró que desconocían o tenían poco conocimiento de algunos conceptos como las Normas APA y la propiedad intelectual, el léxico especializado, los autores y los referentes culturales de occidente. Nuevamente, esto se hizo no con la intención de imponerlos, sino de reflexionar al respecto; así, por ejemplo, en el diálogo de las sesiones comentamos cómo se ve el conocimiento como una propiedad y de allí la necesidad de citar.

6.3.4 Inclusión de intereses y necesidades de los estudiantes

Resultó acertado partir del análisis de necesidades y, a través de las entrevistas e interacciones en las clases, incluir los intereses de los estudiantes, orientarlos frente a algunas de sus necesidades académicas y estilos de aprendizaje para ajustar el material diseñado. Algo posible cuando el material trabajado es parte de un proceso de investigación que se implementa y se ajusta para mejorarlo. Así, los estudiantes manifestaron que querían aprender con actividades que

implicaran la escucha, la observación, la lectura y la escritura, al igual que con actividades individuales, grupales y con asesoría del docente. De esta forma, se propician espacios que incluyen la diversidad en el aula, más cuando hay estudiantes provenientes de culturas con cosmovisiones diferentes y que históricamente se han excluido o ignorado, como afirma Walsh (2009).

Estos jóvenes mostraron interés por temas de su cultura, propios e identitarios, que se tuvieron en cuenta para la elección de materiales auténticos y sobre los cuales escribieron. Frente a las temáticas que prefieren, encontramos la oralidad-escritura, la política, la escritura en lengua materna y la educación.

No obstante, hubo intereses que no pudieron abordarse por el propósito de la propuesta didáctica, pero que se evidenciaron en las interacciones y necesidades manifestadas por los estudiantes, entre ellas, estrategias de comprensión de lectura, escritura de reseñas, informes y otros tipos de textos solicitados en la universidad. También, aprender sobre referentes culturales occidentales, esto porque ellos tenían un seminario de raíces griegas y desconocían quiénes fueron los griegos, lo cual implica la necesidad de mediación y que los docentes reconozcan que no todos los estudiantes tienen nociones de la cultura occidental. Además, solicitaron asesoría para hacer presentaciones orales en la universidad.

6.3.5 El error como oportunidad de aprendizaje


Aunque algunos estudiantes manifestaron su temor al error, y que incluso tuvieron experiencias negativas en las que los habían ridiculizado por equivocarse al hablar español, en las clases, en algunos momentos, se partió del error como una forma de aprendizaje. Se tomaron las fallas discursivas y gramaticales recurrentes para reflexionar cómo los estudiantes usaban el español como L2, y en las sesiones de asesoría surgió la necesidad de abordar la corrección sin señalar, creando un ambiente de confianza en el que se dieron cuenta de que compartían algunos de estos errores, que no era malo equivocarse y que reflexionar sobre ellos servía para aprender.

Algunos fragmentos de los escritos hechos por los estudiantes, y que contenían errores, se tomaron para plantear actividades con el fin de reflexionar sobre estos y entender por qué eran errores en el español. En la figura 6.13, tomada de la unidad 1, se muestra un ejemplo de cómo se tomaron fragmentos de los textos de diagnóstico para encontrar la idea principal y discutir los errores en cuanto a la concordancia y la puntuación.

Figura 6.13 Fragmentos de textos de los estudiantes tomados de la unidad 1

SESIÓN 5
Duración: dos horas.
Objetivo: identificar ideas principales y secundarias en un texto argumentativo.

IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS



¡A revisar lo escrito!
1. Lee los siguientes fragmentos de textos escritos por tus compañeros o tú y fíjate en las ideas que desarrolla cada párrafo y si todas se relacionan con el tema y el título.

Carrera sociología

Como socióloga podría ayudar a las comunidades de muchas maneras una de ellas, buscar las estrategias para mediar o mitigar o solucionar las problemáticas, orientar de cómo se debe actuar frente a diferentes temas.

Un motivo para estudiar

Una de las posibilidades más probables en su momento era estudiar en una universidad donde pudiera vivir cerca a mi familia, ya había escogido una de renombre local donde vivía, ahora venía a escoger la carrera, luego de varias charlas en el colegio desde noveno grado con más uso de razón con algún compañero empezamos a hablar de política, además de pensar de cómo se lograba el poder para dominar el mundo.

Un amanecer en mi vida arqueológica

No pensaba nada sobre arqueología, realmente nunca pasó por mi mente esa palabra, Compartíamos muchos diálogos en las noches con los mayores en las malocas, siempre una palabra buena, consejos para la vida. Respeto era uno de los términos que más rotaba en aquellos espacios: respeto por la vida de las personas, Seres que nos rodean, animales, peces, árboles, y no solamente aquellos que no podemos ver, tampoco los que quizás no mueven como las rocas asentadas por siglos a orillas de los ríos, caños, lagunas, montañas y metidos en la inmensa Selva y esos que también están metidos en las profundidades de los pozos de cada chorro. Así mismo respeto por otros seres inmóviles playas, lagos, cuevas etc... que explican el origen del hombre y de todos los Seres.

Vision hacia el futuro

Apenas yo termine esta carrera espero regresar a trabajar con mi gente para poder aportar de mi parte hacia la política Organizativas de la zona, ya sea en: medio Ambiente, Salud Intercultural, en la etnoeducación, en el sector de mujeres. Y en la convivencia de la Juventud.

Fuente: fragmentos de los textos de diagnóstico escritos por los estudiantes.

También en la página 152 del material (ver figura 6.6) se muestra cómo se tomaron palabras con faltas de ortografía comunes en los escritos de los estudiantes. Algunas de estas palabras aparecieron en el ejercicio de acentuación, y se discutió sobre su ortografía y si tenían acento ortográfico o prosódico, ya que era una de las preocupaciones de los jóvenes en el momento de escribir.

Estos ejercicios de reflexión del uso de la lengua se hicieron entendiendo que el español era la L2 de los estudiantes, y que esta podía incidir en la producción textual no con la intención de analizarlos en el marco de la deficiencia, sino como un aspecto para potenciar. Además que los errores emergieron en las sesiones y los estudiantes manifestaron su deseo de cumplir con los estándares requeridos en sus programas de pregrado. Es importante recalcar que, aunque hay una intención decolonial, el sistema no ha cambiado y los estudiantes deben hacer frente a las exigencias para escribir textos académicos en sus programas de pregrado.

Se debe agregar que en la unidad 2 se tomaron fragmentos de los textos de los estudiantes para analizar las faltas de concordancia. Esta estrategia les ayudó a reconocer que pueden cometer los mismos errores que sus compañeros, y en esa medida se puede establecer un ambiente de confianza en el que equivocarse es posible, además de ser una oportunidad para aprender, y superar la vergüenza o señalamiento que suele tener la retroalimentación en otros escenarios.

6.3.6 Abordar el español como L2

Para comenzar, es necesario señalar que los participantes de este trabajo eran hablantes del español como L2, lo que permitió ajustar la asesoría y apoyo desde el programa propuesto. Así pues, surgieron retos para expresar algunos conceptos de su L1 en español, pues podrían perder su carga semántica o no tener un equivalente en la L2, y viceversa.

Por otro lado, los estudiantes manifestaron que su nivel del español incidía en su desempeño académico, así, podían tardar en organizar el discurso al participar en una clase o sentían que se les dificultaba un poco expresar algunas ideas y las personas o profesores podían pensar que no sabían.

Se evidenció la necesidad de recibir clases del español como L2, ya que el nivel de lengua debe ser alto para producir textos académicos orales y escritos. Además, se requiere que los docentes tengan en cuenta esta realidad para no esperar que los aprendientes indígenas produzcan textos como los estudiantes para quienes el español es su L1.

De otra parte, surgieron retos con relación a la traducción, ya que, en ocasiones, al traducir palabras de su lengua al español, estas perdían su carga

semántica, como sucede con la palabra *thê'wala* del nasayuwe, que se traduce al español como médico tradicional. Al respecto, la estudiante nasa explicaba que al traducir la palabra sonaba muy simple, en relación con la L1, pues significa mayor, grande, y es una palabra sagrada.

Frente a esta situación, y viendo la necesidad de no traducir en casos como el ejemplo, se les sugirió incluir las palabras en su L1 y explicar su significado con una nota al pie de página para visibilizar la importancia de estos conceptos en su lengua, y no simplemente recurrir a buscar la traducción al español.

6.3.7 Uso de rúbricas para la valoración

Las rúbricas fueron diseñadas por la docente-investigadora para dar a conocer los requerimientos de los textos solicitados y facilitar la retroalimentación. No obstante, se reconoce que hubiera sido más efectivo crearlas en diálogo con los estudiantes e incluir otras formas de valorar teniendo en cuenta los saberes de los participantes.

Finalmente, cabe aclarar que después de ir implementado cada unidad se fueron haciendo ajustes a las instrucciones, se incluyeron más ejemplos por solicitud de los estudiantes quienes manifestaron que la teoría era importante, pero que aprendían más haciendo.

6.4 Conclusiones

Esta propuesta constituye un avance, porque, desde una perspectiva decolonial y a través de la argumentación, se buscó visibilizar la voz de los pueblos indígenas como un elemento de empoderamiento frente al conocimiento ancestral y su inserción en un texto académico. La interculturalidad se involucró en los contenidos de los textos orales y escritos, leídos y producidos en las sesiones de asesoría; no obstante, aunque las estrategias didácticas fueron pertinentes, en futuras experiencias o investigaciones se podrían explorar otras estrategias didácticas que involucren más las formas de aprender de los pueblos originarios.

La pedagogía decolonial y la interculturalidad crítica son pertinentes para la reivindicación de los pueblos indígenas y de todos aquellos que han sido vulnerados, incluso las que se han promovido desde la educación y las prácticas coloniales. En consecuencia, establecer espacios pedagógicos de diálogo intercultural, en los que se escuchen diferentes perspectivas, son fundamentales para no caer en privilegios de unas culturas más que de otras, en especial las culturas dominantes frente a aquellas que por cuestiones de discriminación y racialización se han considerado como minoritarias.

Adicionalmente, desde la interculturalidad crítica, y en la búsqueda de relaciones más horizontales, la argumentación en español como L2, que responde a la lógica occidental, puede ser un medio para cuestionar la desigualdad entre las culturas y generar espacios de debate y discusión frente a la percepción que se tiene de los pueblos indígenas con una mirada decolonial. En efecto, los estudiantes que participaron argumentaron frente a sus saberes y conocimientos como una manera de visibilizarlos y entrar en diálogo con la academia.

Por último, abordar la escritura como proceso contribuyó a organizar y facilitar la producción de un ensayo argumentativo. Durante el proceso, los estudiantes que participaron usaron la técnica de generación de ideas y esquemas para la planificación, y prefirieron redactar textos basados en causas y en argumentos de autoridad. Asimismo, se usaron las rúbricas para la revisión, aunque faltó afianzar más el uso de esta herramienta. De hecho, los estudiantes prefirieron escribir sobre sus temas de interés: la educación propia, el conocimiento científico y el conocimiento propio, sobre su L1 y sus historias de origen.

Referencias

- Agray, N. (2014). Minorías étnicas, interculturalidad y escritura académica en la Pontificia Universidad Javeriana. En N. Agray (Coord). *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. (pp. 227-263). Siglo del Hombre Editores.
- Asociación de cabildos y autoridades tradicionales de la Chorrera (2006). *Plan de vida de los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce y plan de abundancia zona chorrera*. <http://catalogo.jbb.gov.co/cgi-bin/koha/opac-imageviewer.pl?biblionumber=374>
- Becerra, E. (2010). Riama motomo iya kome komekina feidote “Vivir en medio del ‘blanco’ hace que el indígena desconozca su propio pensamiento”. En A. B. Abouchar (Ed.), *Memorias seminario de escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior*. (pp. 37-45). Universidad Nacional.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Clerici, C. (2013). *Lectura y escritura de textos académicos y científicos. Manual 2013*. <http://doi.org/10.13140/2.1.5026.8484>

- Enríquez, E. (2021). Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios. *Enunciación*, 26(2), 155-171. <https://doi.org/10.14483/22486798.18230>
- Estaire y Zanón, (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje, y Educación*, 2(7-8), 55-90. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820942>
- Ferrão, V. (2013). Educación Intercultural Crítica, construyendo caminos. En C. Walsh (Coord.), *Pedagogías deocolonilales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (pp. 145-161). Serie Pensamiento Decolonial.
- Gee, J. (1986). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames. (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Muyuy Jojoa, I. (2010). Sug rigchakunami canchi. Todos somos diversidad. En A. B. Abouchar, E. Becerra, G. E. Mora (Eds.), *Memorias seminario de escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior*. (pp. 23-27). Universidad Nacional.
- Pastor, S. (2010). *Enseñanza del español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario* [Lingüística general, Universidad de Salerno]. <http://hdl.handle.net/10045/48800>
- Rico, J. y Torres, N. (2011). Prácticas comunes de escritura académica de un grupo de estudiantes indígenas en algunas universidades de Bogotá [trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14731/RicoGilJenniferLucia2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosa, D. (2016). *Desarrollo de una propuesta didáctica sobre contenidos de ecología en 2º de ESO a partir de situaciones problemáticas abiertas* [Disertación doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/40345/1/T38080.pdf>
- Uino Cuetia, F. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Nacional, inserción y deserción ¿...y si el problema fuera la escritura? En A. B. Abouchar (Ed.), *Memorias seminario Escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior*. (pp. 2-9). Universidad Nacional.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. <https://www.humanas.unal.edu.co/repositoriocatedraunesco/files/3515/2702/9795/RAE-398.pdf>

- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial.*
- Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación.* Editorial Planeta.
- Vigil, N. (2005). Acciones para desarrollar la escritura de las lenguas indígenas. *Aula Intercultural.* <http://aulaintercultural.org/2005/02/06/las-acciones-para-desarrollar-la-escritura-de-las-lenguas-indigenas/>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>

Capítulo 7

Propuesta didáctica intercultural para la enseñanza de la literacidad en español (L2) en una institución etnoeducativa wayuu

Mary Luz Cárdenas Urrea

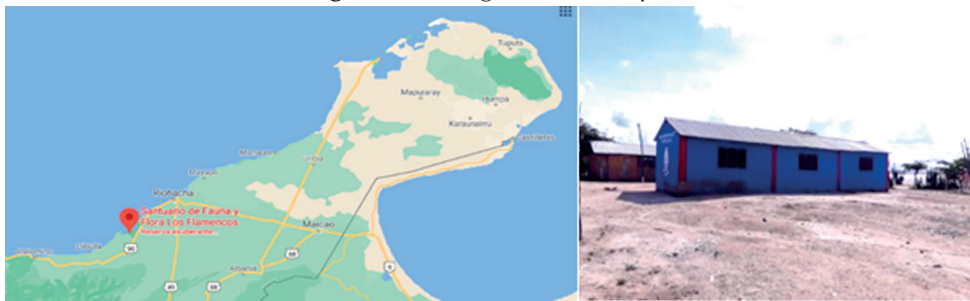
En este capítulo se discute una propuesta didáctica para enseñar la literacidad en español (L2) a niños wayuu. La investigación se realizó en el marco de la Maestría en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua, del Instituto Caro y Cuervo (Cárdenas, 2021). Esta propuesta para la creación de material didáctico es un ejemplo de cómo promover la justicia sociolingüística (Zavala, 2019) en la clase de español como segunda lengua (L2), pues se busca que los niños wayuu accedan al código escrito de una segunda lengua con lecturas, conversaciones y escrituras, y que también los identifiquen como miembros de su ranchería. El diseño de esta propuesta se fundamenta en la literacidad percibida como las diversas formas de usar el habla, la lectura y la escritura, sin distanciar a los estudiantes de su identidad y prácticas discursivas (Vigil, 2004; Vigil *et al.*, 2013; Zavala, 2002; Zavala *et al.*, 2004). La adquisición de la lectoescritura se aborda desde el aprendizaje constructivista en aulas multigrado (Teberosky, 2003; Braslavsky, 2008). La interculturalidad se asume como la valoración de lo propio para acceder a la literacidad (Walsh, 2005), y se complementa con la inclusión de los parámetros que han establecido los wayuu para su educación indígena propia. Lo anterior es el resultado del trabajo etnográfico de la profesora-investigadora, que se materializa en cada unidad con diversas tipologías textuales relacionadas con el territorio, la cosmovisión y la cultura de la comunidad wayuu de la ranchería Loma Fresca 2. Entre los hallazgos principales se destaca que —en un contexto de etnoeducación— la identidad de los niños wayuu se puede preservar desde las prácticas de enseñanza del idioma español como (L2). Pues las formas de aprendizaje propio, las prácticas socio-culturales, que son parte de la ranchería, y las narrativas de origen de los wayuu favorecen y motivan el acceso al código escrito, que para la comunidad de

Loma Fresca 2 no es una forma de expresión propia, sino que se adquiere en la institución etnoeducativa.

7.1 Introducción

Enseñar literacidad a los niños indígenas wayuu en español (L2), a partir de la creación de material didáctico que preserve su cultura, es la apuesta de la presente exploración. Se diseñaron tres unidades didácticas implementadas con estudiantes wayuu que cursan básica primaria, desde segundo hasta quinto grado. El estudio se hizo en el centro etnoeducativo de la ranchería Loma Fresca 2, ubicada dentro del resguardo Perratpu, traslapado por el Parque Natural Santuario de Fauna y Flora los Flamencos, en el corregimiento de Camarones, departamento de La Guajira. A continuación, en la figura 7.1, se visualiza el punto geográfico y el aula etnoeducativa.

Figura 7.1 Resguardo Perratpu



Fuente: Google Maps.

Esta investigación se hizo en el contexto de la etnoeducación, es decir, la educación que se propone para los grupos étnicos (Ley 115, 1994), que en Latinoamérica se denomina Educación Intercultural Bilingüe, e incluye la diversidad de las culturas indígenas (Corbetta *et al.*, 2018). En Colombia, la legislación para el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) reglamenta la creación de materiales que tengan en cuenta las particularidades culturales de cada grupo étnico (Decreto 804, 1995; Decreto 2500, 2010; Decreto 1953, 2014). Sin embargo, como cuestiona Zavala (2019), aunque desde la perspectiva de la justicia sociolingüística se apela a la igualdad de oportunidades, en las instituciones etnoeducativas aún están presentes prácticas escolares que han sido pensadas para la población no indígena. En efecto, esto invisibiliza la cultura propia de los niños indígenas, que permea las diversas formas que ellos tienen para usar la lengua. Asimismo, estas formas de enseñanza están en dicotomía con las formas de aprendizaje propias de cada comunidad ancestral.

Por lo anterior, esta propuesta incluye la creación de materiales para la enseñanza de la literacidad en español (L2), que preserven elementos de la identidad wayuu, como la cultura, la cosmovisión y el *wayuunaiki*. El diseño se fundamentó en cuatro referentes teóricos: 1. la adquisición de una segunda lengua desde el constructivismo, en la que el niño construye activamente sus procesos de literacidad (Braslavsky, 2008; Teberosky, 2003); 2. la literacidad percibida como las diversas formas de usar el habla, la lectura y la escritura, en línea con las prácticas socioculturales particulares de la comunidad de Loma Fresca 2 (Vigil, 2004; Vigil *et al.*, 2013; Zavala, 2002; Zavala *et al.*, 2004); 3. la interculturalidad, como la valoración de la cultura propia mientras el niño accede al código escrito (Walsh, 2005), teniendo como referente la propuesta que los wayuu tienen para su educación indígena propia (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación wayuu, 2009), y 4. la justicia sociolingüística, como la educación que empodera desde el lenguaje, y que involucra el reconocimiento cultural (Zavala, 2019).

Este capítulo es una invitación a conocer cómo se complementa la educación propia de los wayuu con la enseñanza de la literacidad escolar en español (L2), en un centro etnoeducativo con aulas multigrado. Inicialmente, se contextualiza al lector con el punto geográfico de Loma Fresca 2. Luego, se socializa cómo se relacionó la investigación cualitativa con técnicas etnográficas. Posteriormente, se discuten los constructos teóricos en la medida en que se incorporan en el diseño instruccional de las unidades, a la par que se reflexiona en los hallazgos. Finalmente, se dan a conocer las conclusiones que emergieron a partir de los datos.

7.2 Territorio e institución etnoeducativa

Esta propuesta para crear material didáctico se implementó con niños wayuu de la ranchería Loma Fresca 2, que tiene una de las aulas satélites¹⁹ del centro etnoeducativo Las Delicias, institución educativa administrada por la Secretaría de Educación de Riohacha. Las clases de preescolar y básica primaria están a cargo de tres profesoras wayuu con título de normalistas.

En la ranchería de Loma Fresca 2 hay condiciones de multilingüismo entre el *wayuunaiki* y el español. El *wayuunaiki* es su primera lengua materna, primaria, además, minoritaria en La Guajira. El español es su segunda lengua propia de la población mayoritaria de La Guajira, además, secundaria entre la comunidad. De hecho, un gran número de familias de Loma Fresca 2 conviven con un familiar no wayuu que habla el idioma español; en efecto, las dos lenguas pueden

19 Un aula satélite corresponde a la sede que funciona en cada ranchería, y que es administrada por el centro etnoeducativo.

ser maternas para algunos niños. La observación de la investigadora reflejó que en el centro etnoeducativo las explicaciones de las etnoeducadoras —en las diferentes asignaturas— son en español, lo que le otorga una función de lengua primaria, ya que al carecer de textos académicos o literarios en *wayuunaiki* se lee, escribe y escucha en español. Para aclarar, Montrul (2013) propone que la lengua materna se aprende en el hogar y desde la infancia, la secuencia del aprendizaje es lo que indica si esta lengua es primera o segunda. En relación con la frecuencia de uso, hay lengua primaria y secundaria; la lengua oficial de un país corresponde a la mayoritaria, y la lengua minoritaria es la que usualmente utilizan los grupos étnicos en sus relaciones cotidianas.

A nivel de territorio, las rancherías Loma Fresca 2, Chentico, Tocaromana y Loma Fresca constituyen el resguardo wayuu Perratpu. Este punto geográfico está traslapado por el Santuario de Fauna y Flora los Flamencos, que incluye la playa Boca de Camarones y la laguna costera Navío Quebrado. En efecto, la economía de los locales depende del ecoturismo. Sin embargo, son comunidades que enfrentan problemáticas por falta de acueducto, electricidad, recolección de basuras y ausencia de atención médica domiciliaria (Diarios de campo, 2018). Por ser un punto turístico, se hallan entornos letrados en español: publicidad relacionada con planes de turismo, hospedaje y listas con precios de los platos típicos (Diarios de campo, 2018).

El resguardo Perratpu está rodeado por un bosque seco tropical, en el que la comunidad realiza algunas prácticas socioculturales. Es un espacio para que los niños observen y acompañen a los adultos a pastorear. Para los chivos (cabras) y para algunos miembros de las rancherías, el agua del bosque es un recurso para su hidratación, pues tiene algunos *jagüeyes* que en épocas de lluvia son pozos para el agua; además, las plantas de este lugar son parte de la medicina ancestral. Asimismo, cuenta con un cementerio donde los wayuu de este territorio realizan el ritual del primer entierro (Diarios de campo, 2018).

7.3 Metodología de la investigación

Esta propuesta didáctica se diseñó e implementó a partir de la descripción de la realidad actual de la ranchería Loma Fresca 2. La profesora-investigadora tomó como referente que la investigación etnográfica se hace con y a partir de la población (Guber, 2011), y que la investigación cualitativa reconoce a la población como sujetos que conocen (Vasilachis, 2007).

Para el trabajo etnográfico se contó con informantes dentro de la ranchería, y para la implementación de la propuesta se tuvieron participantes. Los informantes corresponden a los miembros de la comunidad que dieron información sobre el centro etnoeducativo y la comunidad (las profesoras, los hermanos mayores,

algunos pastores o guías turísticos, la autoridad y una abuela *ouutsü*²⁰). Los participantes fueron catorce niños con quienes se implementó la propuesta didáctica en el centro etnoeducativo. A continuación, en la tabla 7.1, se relacionan los participantes y el código con el que son mencionados en este capítulo.

Tabla 7.1 Participantes

Nivel escolar	Código	Edad
Segundo	P2-1	7
	P2-2	10
	P2-3	12
	P2-4	9
Tercero	P3-1	10
	P3-2	11
	P3-3	11
Cuarto	P4-1	11
	P4-2	11
	P4-3	12
	P4-4	9
Quinto	P5-1	11
	P5-2	10
	P5-3	11

Fuente: elaboración propia.

El diseño de las unidades didácticas se realizó en tres ciclos de cuatro fases de la investigación-acción (Elliott, 2005), en busca de diversas formas para la enseñanza de la literacidad, según los intereses de la comunidad de Loma Fresca 2.

Durante el diagnóstico se identificaron las problemáticas a las que se les buscó dar solución con esta propuesta, además, se hizo el trabajo etnográfico, que fue insumo para los contenidos de las unidades didácticas. En abril del 2017, con la primera visita a la ranchería de Loma Fresca 2, se consiguieron los permisos para ingresar y contactar a los primeros informantes. Asimismo, se halló la necesidad de proponer estrategias para enseñar la literacidad. En la segunda visita, en marzo del 2018, se hizo el análisis de necesidades a partir de una prueba diagnóstica. Así pues, se identificó la carencia de estrategias y materiales en español para la enseñanza de la lectura y la escritura. Los resultados

²⁰ Las mujeres *ouutsü* son las sabias que conocen los cantos e interpretan los sueños de los wayuu.

evidenciaron que entre las competencias comunicativas los niños hablaban en español, pero aprendían a leer decodificando y a escribir codificando con textos diseñados para la población no indígena, es decir, descontextualizados a su cultura wayuu. Estos datos evidencian la privación de una justicia sociolingüística, concebida como la educación lingüística, que empodera desde el lenguaje a los grupos étnicos y que implica el reconocimiento cultural (Zavala, 2019). En efecto, los niños del centro etnoeducativo de la rancharía Loma Fresca 2 estaban aprendiendo a leer y escribir con textos que se pensaron para una población común, sin promover que la literacidad los llevara a reconocerse como miembros de su rancharía. Por lo anterior, y con el insumo de los datos recogidos a los informantes mediante las entrevistas etnográficas, y con los diarios de campo se hizo un reconocimiento a las prácticas socioculturales, se recopilieron algunas narrativas de origen y se identificaron algunas estrategias de aprendizaje propio. Todo esto con el objetivo de tener textos con contenidos propios de los wayuu de esta rancharía, y así planificar la creación del material didáctico.

Durante el momento de la planificación, se diseñó la unidad uno, dos y tres, cada una con ocho sesiones en las que no se repitieron los contenidos, y con una duración de dos horas cada una. De la misma forma, se planearon para atender la modalidad de aulas multigrado y que se desarrollaran mediante el trabajo cooperativo, en busca de fortalecer aprendizajes desde la zona de desarrollo próximo de los niños de grados segundo a quinto.

La fase para la implementación se realizó durante la tercera visita al centro etnoeducativo de la rancharía en septiembre, octubre y noviembre del 2018. Los datos de la observación a la práctica reflexiva de la profesora-investigadora y el proceso de los niños se registraron en diarios de campo. Durante la etapa de reflexión obtenida por la implementación de las unidades, los registros de campo fueron el insumo para hacer el análisis y los ajustes a las estrategias de cada sesión. En estos diarios, se incluyeron las voces de los estudiantes y de las etnoeducadoras de la institución.

Los ajustes a las tres unidades se hicieron a partir de unos criterios establecidos (Moreno, 2015). Es decir, contenidos que desarrollaran la competencia intercultural: textos sobre los saberes culturales, la cosmovisión y los relatos de origen. Contenidos que fomentaran los componentes discursivos a partir de textos que promovieran el uso de la expresión oral. Actividades que ampliaran la competencia comunicativa, en la medida en que se diera la interacción con la lectura, el habla y la escritura. Actividades que permitieran el aprendizaje desde el trabajo cooperativo y autónomo de los niños, estas implicaron el uso de rejillas para la autoevaluación y la coevaluación. Actividades que incluyeran los ejes temáticos del proyecto de educación propio de los wayuu. Prácticas de

la docente-investigadora que permitieran la interacción con los estudiantes en la medida en que la profesora tuviera la oportunidad de explicar, aclarar, profundizar, relacionar conocimientos propios e interculturales, además de proporcionar retroalimentación. Asimismo, que los estudiantes evidenciaran en sus conversaciones la comprensión, los aportes individuales o grupales y que manifestaran motivación e interés por las actividades.

7.4 Diseño instruccional para la propuesta didáctica

En este apartado se discuten los referentes teóricos en la medida en que se incorporan cada una de las sesiones de las tres unidades didácticas, a la par que se reflexiona sobre el impacto que se tuvo en las conversaciones, lecturas y escrituras de los niños wayuu durante la fase de implementación.

7.4.1 La educación propia de los wayuu y la interculturalidad

El *AnaaAkua'ipa* es el Proyecto de Educación Comunitaria (PEC) de los wayuu. Involucra como proceso de aprendizaje los consejos de los mayores, la observación, la imitación y la manipulación directa. El *AnaaAkua'ipa* incluye como ejes temáticos la cosmovisión, la tradición y la territorialidad, el desarrollo wayuu, las artes y los juegos tradicionales, además denomina la enseñanza del español como *alijunaiki*. La educación intercultural, desde la perspectiva wayuu, implica el reforzamiento de la identidad wayuu del niño y que si asume el aprendizaje de otra cultura sea para fortalecer aspectos de la propia. (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009).

En este sentido, incorporar la educación propia observada en la ranchería de Loma Fresca 2 fue una apuesta acertada. La observación participativa reflejó que diariamente los abuelos, tíos y padres acompañan a los niños en los procesos de aprendizaje propios. En el *jagüey*, las niñas ayudan a lavar la ropa, mientras los niños cargan el agua para los animales. Tanto los niños como las niñas recolectan leña o pastorean los chivos en el bosque. Todos los niños están presentes en los rituales, la salida de un encierro o el entierro de los miembros de la ranchería (Diarios de campo, 2018). Se advirtió cómo las formas de aprendizaje propias de esta ranchería involucran la observación de los niños, la imitación de las prácticas de sus hermanos mayores o de los adultos, la experiencia y la escucha de los consejos de sus mayores, métodos que se incluyeron en la literacidad de las tres unidades didácticas. En efecto, se fomenta la justicia sociolingüista (Zavala, 2019), ya que se empodera al niño desde la valoración de lo propio, mientras se acerca a la literacidad de una segunda lengua.

En este sentido, la identidad y la interculturalidad se entrelazan, pues se promovió el autoconocimiento para adquirir el código escrito, es decir, acercarse a los saberes de la otra cultura e interrelacionar lo ajeno con lo propio (Walsh, 2005). Por lo anterior, esta propuesta didáctica incluyó en los textos contenidos que les permitieran a los niños fortalecer el reconocimiento de lo propio, afianzar saberes y prácticas de su ranchería para explorar el código escrito que no es propio de ellos, pues es una práctica discursiva de la otra cultura.

Fue así como cada unidad didáctica tuvo un hilo conductor, con saberes y prácticas propias que propone el PEC *AnaaAkaa'ipa* en sus ejes temáticos. Se pretendió que los niños desarrollaran habilidades comunicativas para narrar, describir, informar y explicar procesos relacionados con sus observaciones y experiencias propias de los wayuu. Cada unidad tuvo un tema central para fomentar que el niño leyera, hablara y escribiera con textos de diferentes tipologías textuales, y contextualizados a su cultura.

La primera unidad se denominó *El tejido wayuu: tejiendo sueños en Camarones*, cuyos contenidos están asociados con tejer hilos desde la cosmovisión wayuu. El eje temático *cosmovisión y tradición* se incorporó con el relato mítico de la araña tejedora —*Walekerü*—, con textos sobre el aprendizaje de este saber, su relación con el ritual del encierro y con la medicina tradicional. El eje temático *desarrollo wayuu* se incluyó con textos sobre la venta de sus artesanías, como la práctica de saberes culturales relacionados con tejer manillas, visibilizando la perspectiva que tiene la cultura occidental por el tejido wayuu cuando este es comercializado. El eje temático *las artes y los juegos tradicionales* se trabajó con dos experiencias en clase destinadas a tejer una manilla y a practicar el juego con los hilos *soula*, que consiste en elaborar figuras entrelazando los hilos, actividad que los niños aprenden mientras sus mayores tejen. En la figura 7.2, se observa la actividad de tejer durante una de las sesiones.

La segunda unidad se tituló *Si hay agua no hay hambre: la importancia de la lluvia en mi comunidad*, los textos incluyen la cosmovisión y la problemática del agua en este territorio. *La cosmovisión y la tradición* como eje temático se desarrolló con textos sobre *Juyá* y el origen del agua, el médico tradicional wayuu, la danza tradicional y la relación con los sueños, la *yonna* y el baile del flamenco, que es propio de esta comunidad por tener entre su fauna esta especie. El eje temático *desarrollo wayuu* se incorporó con textos sobre los saberes de los guías turísticos del parque natural que traslapa el territorio. El eje temático *las artes y los juegos tradicionales* se abordó desde la experiencia en clase relacionada con elaborar muñecos de barro en el *jagüey*, *wayunkeera*. El eje temático *Territorialidad* incluyó textos afines a las problemáticas del agua en el corregimiento de Camarones, el Santuario de Fauna y Flora los Flamencos, el turismo y

la publicidad local. En la figura 7.3 se observa a los niños elaborando el muñeco de barro durante una de las sesiones.

Figura 7.2 Clase de tejido



Fuente: elaboración propia.

Figura 7.3 Juego tradicional: wayunkeera



Fuente: elaboración propia.

La tercera unidad fue titulada *Creados para cuidar las plantas y los animales: la importancia de ser wayuu*, que incluyó contenidos relacionados con el bosque y la laguna de este territorio. El eje temático *Cosmovisión y tradición* se relaciona con relatos de origen sobre *Maleiwa* y el origen de los wayuu, así como el relato *La zorra y el conejo*, texto para fortalecer valores propios de los niños wayuu a partir de los animales y la ley wayuu desde la figura del palabrero. El eje temático *desarrollo wayuu* se incorporó con textos sobre los saberes afines al pastoreo. El eje temático *las artes y los juegos tradicionales* se abordó desde la experiencia en clase relacionada con la competencia con las ruedas de cardón y los sonidos musicales que los niños realizan con las manos, usualmente, mientras pastorean. El eje temático *territorialidad* incluyó textos afines a las aves del resguardo Perratpu, la laguna de los Flamencos y el bosque seco de Camarones. En la figura 7.4 se observa a los niños jugar con los cardones en una de las sesiones.

Figura 7.4 Juego tradicional: awateera yosuyaa



Fuente: elaboración propia.

Abordar la lectura y la escritura de diferentes tipologías textuales implicó recopilar textos auténticos propios de la publicidad local que permea el territorio Perratpu, noticias relacionadas con sus narrativas de origen y con sus prácticas socioculturales. Los datos obtenidos mediante la entrevista etnográfica y la observación de la docente-investigadora se adaptaron a diferentes tipologías que han sido frecuentes en las aulas educativas, como la informativa, la descriptiva y la instructiva, que están relacionadas con las narrativas de origen del territorio de Loma Fresca 2 y las prácticas sociales y culturales. Acquaroni (2004) sugiere dar a los estudiantes un aporte de diversas tipologías textuales para desarrollar en ellos la lectura y la escritura en diferentes niveles lingüísticos, de modo que el estudiante expanda sus habilidades estratégicas y se familiarice con la estructura de los textos.

Para esta propuesta didáctica fue necesario adaptar las narrativas de origen recopiladas mediante las entrevistas etnográficas, ya que son textos auténticos, propios de la tradición oral, transmitidos en *wayuunaiki*; por lo tanto, se tradujeron al idioma español respetando la forma discursiva de los abuelos. En la etapa de la planificación se pensó que los niños conocían los relatos de origen de su comunidad, inicialmente estos textos se planearon para leer y escribir desde la motivación que genera el hablar desde lo que el niño ya sabe. No obstante, los datos reflejaron que los niños de esta ranchería no conocían la cosmovisión wayuu sobre el origen de la tierra, el tejido y el agua (diario de campo #5, 2018). Así pues, la literacidad con narrativas de origen tuvo como efecto que el niño lector conociera o profundizara en la cosmovisión de su comunidad. Tal como afirman Szelei *et al.* (2019), es una división entre el pasado y el presente, entre la necesidad de pertenencia a la tradición y a la formación de significados y estrategias culturales.

En cuanto a los entornos letrados del resguardo, estos se incluyeron como textos auténticos, es decir, sin adaptación en las unidades. La literacidad con la publicidad local reflejó que los niños no se habían acercado a leer los avisos publicitarios de su resguardo (Diarios de campo, 2018). Si bien los entornos letrados fomentan la construcción de la literacidad como una función social (Teberosky, 2003), también fue necesario diseñar actividades para que los niños hablaran sobre la función que cumplen los anuncios locales dentro de su ranchería.

La literacidad sobre las problemáticas específicas de Loma Fresca 2 y las noticias locales requirieron que los textos se adaptaran en cuanto a la extensión y el vocabulario. Con la implementación se observó que leer, hablar y escribir para informar favorecía el empoderamiento de los niños (Diarios de campo, 2018). Tal como propone Zavala (2019), para que la escuela empodere a los estudiantes desde la lengua se necesita desarrollarles habilidades de agentes transformadores.

Redactar textos que reflejaran las prácticas socioculturales implicó revisar los diarios de campo etnográficos y extraer la información que respondiera a los intereses de los niños participantes, además de evaluar si el texto podía abordarse de forma narrativa, informativa, descriptiva o instructiva, siempre valorando que el contenido estuviera asociado a las actividades cotidianas, a las prácticas socioculturales o a los juegos tradicionales de la ranchería. Incluso, fue necesario consultar bibliografía adicional sobre el contexto social y la cultura de los wayuu (Ojeda, 2013; Paz, 2016) para incluir algunas prácticas socioculturales relacionadas con la figura del palabrero o el médico tradicional, que, si bien no fueron observadas en el trabajo investigativo, los niños probablemente se

acercarán a estas prácticas en alguna de las salidas que hacen con sus mayores o en algún momento de la vida cotidiana cuando se solicita la presencia de estas autoridades.

Los juegos tradicionales wayuu son propios de las formas de aprender con los mayores, entre ellos, los juegos en las fuentes de agua, con los hilos o con los recursos naturales del territorio. En cada unidad se incluyeron juegos relacionados con el tema central como una actividad lúdica para la clase de español que permitiera que el niño tuviera contacto con el entorno y además porque no todos conocían los saberes propios de los wayuu. Un efecto de esta propuesta didáctica fue aprovechar los espacios del territorio para que los niños fortalecieran su cosmovisión y comprendieran la importancia de escribir sus experiencias a manera de descripción o de instrucción, lo que promovió un empoderamiento al involucrar los juegos tradicionales propios de la cultura wayuu como un hilo que entrelaza el yo y la experiencia (Szelei *et al.*, 2019).

7.4.2 La literacidad en las aulas etnoeducativas

De acuerdo con los seguidores de los nuevos estudios de literacidad (NEL), la literacidad corresponde a las prácticas discursivas que se relacionan directamente con las diversas formas de usar el habla, la lectura y la escritura, en conexión con la cosmovisión e identidad de un grupo social (Zavala, 2002). El diseño instruccional para esta propuesta didáctica partió de que la literacidad escolar involucra en las actividades diferentes eventos letrados en los que leer y escribir tienen una función social, y las prácticas letradas corresponden al uso de la lectura y la escritura en la escuela, desde el modo cultural que propone el profesor (Zavala *et al.*, 2004). Adicionalmente, se incluyó la oportunidad de hablar en *wayuunaiki*, ya que para los niños wayuu es su forma de expresión cotidiana, además de fomentar el aprendizaje con sus pares. Así pues, el uso de la lengua indígena se convirtió en un recurso lingüístico para aprender la segunda lengua (Lasagabaster y García, 2014). En busca de una justicia sociolingüística, Zavala (2019) sostiene que los hablantes de las diferentes lenguas amerindias se reconectan con su lengua cuando acuden a ella de manera selectiva, y esta reconexión los empodera desde su identidad lingüística y cultural. Así pues, los niños participantes de esta investigación se empoderaron al valorar lo propio mediante la relación lengua-identidad. Los resultados evidenciaron la necesidad de hablar en *wayuunaiki* para preguntar sobre las instrucciones de la profesora, hablar sobre algunas experiencias, dar significado a algunas palabras, planificar la escritura y para la explicación de los adultos invitados a las clases de tejido (Diarios de campo, 2018).

Se incluyeron cuatro estrategias de los NEL (Zavala, 2002; Vigil *et al.*, 2013). La primera implicó prácticas letradas necesarias en la literacidad escolar, pero con propósitos reales de comunicación, pues los niños leyeron y escribieron instrucciones para realizar saberes propios de su ranchería. Por ejemplo, leyeron los pasos para realizar figuras con los hilos en el juego tradicional *soula*, luego, realizaron el juego con sus compañeros y redactaron un texto instructivo para dar a conocer otras figuras. Los resultados reflejaron que las experiencias de los niños fomentaron la habilidad para escribir instrucciones, pues la escritura se favoreció de las sesiones en las que ellos se acercaron a los saberes propios desde el juego (Diarios de campo, 2018).

La segunda estrategia involucró alternar la literacidad impuesta por la escuela con la literacidad autogenerada. Si bien es cierto que el uso del español es limitado durante las horas de clase en el centro etnoeducativo, esto permitió que las prácticas letradas, relacionadas con leer y escribir diferentes tipologías textuales, fueran afines a los saberes propios. Los niños leyeron textos en los que los miembros de su comunidad les daban a conocer cómo realizar el tejido de una manilla, además de indicarles los recursos del territorio requeridos para este saber wayuu, lo anterior desde una conversación adaptada al formato escrito de entrevista. Los resultados ratificaron que fue una estrategia que promovió el empoderamiento, ya que los niños desarrollaron habilidades de la literacidad a partir del conocimiento de los saberes propios de su comunidad, e involucraron la experiencia como forma de aprendizaje propio de los wayuu (Diarios de campo, 2018).

La tercera estrategia consistió en adaptar textos relacionados con el diario vivir de la ranchería, promoviendo la interacción entre el niño lector y el contexto de su territorio y su cultura. Para que los niños desarrollaran habilidades asociadas a la práctica letrada de leer y escribir diferentes tipologías textuales, se eligieron saberes propios y formas de interactuar entre los miembros de la ranchería. Así pues, los niños escribieron sobre cómo tejen los mayores, sus propias experiencias tejiendo, los paseos en canoa, sus sueños, como también las historias que inventaron personificadas por los animales de su territorio. Los hallazgos reflejaron que el trabajo en comunidad, como forma de aprendizaje propia de los wayuu, fomentó que los niños desde su zona de desarrollo próximo —a partir del trabajo entre pares— desarrollaran habilidades de la literacidad escolar (Diarios de campo, 2018).

La cuarta estrategia incorporó la escritura a partir de los intereses, las experiencias y las necesidades de los niños wayuu. Los resultados evidenciaron que la habilidad de clasificar información favoreció el conocimiento del territorio. Así pues, los niños clasificaron información sobre lo que ellos observaban en los

roles que tienen los hombres y las mujeres de su comunidad, la importancia de tener un *jagüey* en la ranchería, la función del bosque para preservar las plantas y los animales e hicieron uso de organizadores gráficos sobre las aves terrestres y acuáticas de su territorio (Diarios de campo, 2018). Es así como, desde la perspectiva de la justicia sociolingüística, esta propuesta didáctica promovió el acceso a la literacidad para empoderar a los niños desde el conocimiento de su propia cultura, pues mientras leían, escribían y hablaban en español, fortalecieron los valores y los intereses de la cultura wayuu.

En este sentido, las lecturas, las escrituras y las conversaciones de los niños participantes evidenciaron que esta propuesta didáctica promovía la conciencia crítica en los espacios escolares (Szelei *et al.*, 2019), en el sentido de empoderar a los niños de la ranchería Loma Fresca 2 para que mediante la lectura, el habla y la escritura de su propia cultura contrarresten la tradicional colonización que se fomenta en las aulas etnoeducativas al enseñar la literacidad con textos distanciados de los contenidos culturales de cada comunidad ancestral.

7.4.3 El constructivismo y la literacidad escolar

En busca de promover la literacidad escolar, como una práctica social entre pares, esta propuesta didáctica se diseñó desde la perspectiva de que tanto la lectura como la escritura se construyen interdependientemente (Teberosky, 2003) y que en la literacidad de los niños de los pueblos ancestrales predomina el habla (Vigil, 2004). Las sesiones de cada unidad didáctica se diseñaron planeando un momento previo a la lectura del texto *antes de leer*, un segundo momento *durante la lectura* y, finalmente, un momento *después de la lectura*.

Siguiendo la propuesta de Braslavsky (2008), se presenta el *antes de leer* y el *durante la lectura* con los hallazgos evidenciados. Las estrategias para *antes de leer* motivan en el niño el habla sobre el tema que se propone. El habla conlleva al niño a opinar sobre lo que sabe de su comunidad, la cultura o el territorio y activa el vocabulario. Las estrategias para *durante la lectura* fomentan el trabajo entre pares de diferentes cursos —propios del aula multigrado— y, asimismo, incluyen el trabajo individual. Se introdujeron estrategias para que los niños hablaran sobre el tema que leyeron, narraran sus propias experiencias en relación con el tema y contextualizaran los contenidos con su visión del mundo, de la cultura wayuu o la ranchería. Los textos se seccionaron para realizar actividades que fueron inicialmente con todos los compañeros de la clase y, posteriormente, con el grupo que incluía un niño de cada grado escolar, finalmente el trabajo fue individual. Se implementó la estrategia para lectura en voz alta en la que participó toda la clase. La escritura se desarrolló mediante el ejercicio de hablar sobre una pregunta y luego escribir la respuesta.

Los resultados evidenciaron que los niños sintieron gusto por leer de forma individual, ya que les permitió estar tranquilos y relacionaron esta práctica con la soledad (Diarios de campo, 2018). Además, en la lectura individual se evidenció que los niños necesitaban escuchar su propia voz. La lectura en voz alta fue del agrado de los niños en la medida en que se escuchaban unos a otros. La comprensión del texto involucró al compañero y a la profesora como mediadores. El ambiente de confianza que permeó la práctica de leer en voz alta produjo seguridad para hacerlo entre sus compañeros. A continuación, algunas de las voces de los niños durante la fase de reflexión:

“Me gustó escucharla [a la profesora] porque yo también leo en voz alta” (P3-2).

“Me gustó leer con mi grupo, porque uno leía primero y luego el otro” (P2-3).

“Aprendí que la seño [la profesora] habla y lee en voz alta, así no me equivocaba en la lectura” (P4-4).

“Escuchando la lectura en voz alta yo también puedo leer en voz alta como ellos” (P5-2).

En este sentido, la implementación de las tres unidades didácticas permitió observar que la práctica letrada de leer en voz alta promovió una conversación entre las palabras del autor, el lector que decía en voz alta esas palabras y el escucha que también fue un lector. Por lo tanto, los siguientes fueron los efectos positivos en los niños: aumentaron su confianza al leer para los otros, asumieron el reto de superar su nivel de lectura en la medida en que escucharon a los otros, se sintieron motivados porque los otros los escucharon. Al inicio de la implementación de la lectura en voz alta, la práctica implicó la fragmentación en frases cortas, pero, poco a poco, no fue necesaria esta fragmentación y se avanzó a una lectura por oraciones con una velocidad fluida. Un efecto de la fluidez fue que le permitió a los niños recordar lo leído y así comprender mejor la información del texto.

En miras a que los niños leyeran y escribieran como una función social, se incluyó la propuesta de construir el significado del texto entre pares. La estrategia de hablar sobre el texto promovió la literacidad crítica desde la zona de desarrollo próximo de los niños de quinto, cuarto, tercero y segundo, pues se expresaron desde posturas de pensamiento crítico. Lo anterior se dio desde el aprendizaje constructivo que no implica prerequisites. De modo que hablaron sobre las problemáticas que afectan a su comunidad, como lo es la carencia de acueducto o la actitud de los turistas de pagar un bajo precio por sus tejidos.

En el momento de la exploración del texto, la estrategia de hablar sobre el contenido resultó efectiva, ya que los niños, además de informarse, opinaron sobre lo que ocurre en su ranchería.

Asimismo, hablar sobre el texto fomentó la comprensión del tema sugerido para cada sesión, comprensión que fue aumentando en la medida en que valoraron trabajar con sus pares. La estrategia de hablar sobre el texto entre pares se favoreció al escuchar a otros niños, ya que entre ellos se daban ideas. En la última unidad, la opinión de los niños de los grados más avanzados (cuarto y quinto) fue más independiente. No obstante, los niños de segundo y tercero aún necesitaban parafrasear las palabras de los niños de grados avanzados. Lo que evidenció que una estrategia de aprendizaje autónomo es ganar confianza para opinar en la medida en que se escucha la opinión del otro. La opinión con un sentido crítico o la lengua que empodera (Zavala, 2019) se desarrolló desde las preguntas que llevaron a los niños a relacionar las problemáticas de su territorio con la información del texto. A continuación, algunas de las voces de los niños durante la implementación:

Al hablar sobre la actitud de ventaja del conejo sobre la mamá zorrita, P5-3 dice que “los turistas les compran a bajo precio los tejidos en la playa” (diario de campo #7, 7 de noviembre, 2018).

Al hablar sobre la pregunta ¿por qué crees que algunas costumbres y tradiciones de los wayuu han cambiado con el tiempo? uno de los niños dijo “que por el estudio y por hablar el idioma español” (diario de campo #5, 3 de octubre, 2018).

Para retomar el momento *después de la lectura*, involucró el antes, el durante y el después de la escritura. Las estrategias para *antes de escribir* implicaron ambientes de trabajo cooperativo, no obstante, algunas sesiones permitieron la escritura individual. Las actividades fomentaron la planificación del escrito a partir de la formulación de preguntas o de organizadores gráficos. Las estrategias para *durante la escritura* incluyeron actividades relacionadas con la escritura de diferentes tipos de textos, la competencia lingüística se incluyó a partir de algunos contenidos explícitos, entre ellos, el uso de signos de puntuación, de conectores de adición y de las mayúsculas.

Las estrategias para *después de escribir* permitieron que los niños intercambiaran sus escritos, se corrigieran entre pares y opinaran sobre las redacciones de sus compañeros. Además, algunas sesiones provocaron que los autores reescribieran sus textos a partir de la retroalimentación de sus pares. La creación colectiva y la corrección entre pares fue una de las formas de literacidad que motivó el interés de escribir (Vigil *et al.*, 2013). Esta perspectiva de escritura dirigida a otros

fomentó el trabajo entre pares. Además, en el aula etnoeducativa en la que se investigó, se creó un ambiente de aprendizaje paralelo a la vida comunitaria de la comunidad wayuu. A continuación, algunas de las voces de los niños durante la fase de reflexión:

“Me gustó leer lo que hacían mis compañeros” (P2-3).

“Me gustó que mis compañeros leyeran lo que yo escribí en la voz y que leyeran con voz alta” (P4-3).

“Me gustó escribir para que mis otros compañeros lo leyeran y así pudieran saber lo que yo estaba pensando en mi mente” (P5-2).

Este estudio se realizó en el interior de un aula multigrado, por lo tanto, vale la pena resaltar que la literacidad entre pares de diferentes grados escolares promovió el interés de aportar según las habilidades lectoescritoras de cada niño, y así lograr una tarea. Esto implicó una escritura cooperativa, que no fue idéntica; además no importaba el grado escolar de sus compañeros. De esta forma, escribir para ser leído produjo un interés por compartir las producciones con los compañeros y se fomentó la lectura como un deseo de conocer lo que el compañero había escrito. Igualmente, corregirse entre pares consolidó el proceso del escritor y el lector.

Lo anterior, evidencia lo relevante que fue para el desarrollo de la literacidad escolar y la justicia sociolingüística incluir las actividades cotidianas de la comunidad, los conocimientos de su territorio, su cultura y su cosmovisión. Tal como plantea Zavala (2019), la justicia sociolingüística contempla que no todos los niños tienen el mismo nivel lingüístico al iniciar la literacidad escolar, y no se debe generar una dicotomía entre el lenguaje del niño en su hogar y el que impone la institución escolar, lo que implica el uso de la lengua como práctica social en un marco de identidad vinculado a las prácticas culturales del niño.

7.5 ¿Cómo perciben los niños de Loma Fresca 2 la literacidad en español?

En la fase de reflexión, los niños percibieron las lecturas como la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos. El anterior hallazgo es interesante, ya que durante la etapa de diagnóstico se reflejó que los niños del centro etnoeducativo aprendían a leer decodificando sílabas con contenidos ajenos a su cultura. En este sentido, se puede decir que uno de los efectos de la presente propuesta didáctica fue la reflexión de los niños sobre cómo la lectura es una herramienta para acceder a los pensamientos y los conocimientos de sus mayores. A manera de aclaración, al finalizar la implementación de las tres unidades se realizó una

entrevista semiestructurada con preguntas abiertas para obtener datos sobre la opinión de los niños respecto a su percepción como participantes de esta investigación. A continuación, algunas de las voces de los niños durante la fase de reflexión:

“Me gustó leer sobre el bosque de mi ranchería, porque lo que no conocía, lo conocí... me gustó mucho leer sobre cómo hacer muñecos de barro o tejer” (P5-3).

“Me gustó leer textos relacionados con las actividades que realizo, porque así puedo aprender a pastorear” (P5-2).

Es pertinente resaltar que, al incluir la escritura desde la perspectiva constructivista, los niños percibieron que escribir es la oportunidad para expresar, con la ayuda de sus manos, lo que ellos piensan. Así pues, la escritura fue la ocasión para que los niños revelaran lo que ellos tenían en sus mentes, inicialmente, con las manos y el papel, luego, socializando estas producciones por medio de la lectura en voz alta. Ahora bien, se evoca que, en el proceso inicial de la implementación, una de las estrategias de los niños para escribir fue la de decir en voz alta sus pensamientos. A continuación, algunas de las voces de los niños durante la fase de reflexión:

“Es algo de sacar con la cabeza y cuando chuliamos con el lápiz” (P5-1).

“Escribir letras a través de textos” (P5-2).

“Escribir con las manos, hacer un cuento” (P4-3).

“Escribir con la mano un cuento, escribir lo de nuestras mentes” (P4-1).

7.6 Conclusiones e implicaciones

Investigar en un contexto de etnoeducación wayuu —la enseñanza de la literacidad en español (L2)— para hallar formas heterogéneas de leer y escribir con el propósito de crear materiales didácticos dirigidos a las aulas etnoeducativas, implica contextualizar la propuesta con los planteamientos del PEC *AnaaAkuá ʼpa* desde contenidos que incluyan las prácticas sociales, culturales y la cosmovisión wayuu.

Por lo tanto, es posible promover prácticas de enseñanza en la literacidad escolar de las instituciones etnoeducativas que aporten a la perspectiva de justicia sociolingüística y a la interculturalidad, siempre y cuando los eventos y las prácticas letradas empoderen a los niños desde el conocimiento de lo propio y los conviertan en miembros de la comunidad que expresan desde las diversas formas de literacidad el valor que le dan a su propia cultura. Esta propuesta es

acertada, ya que promueve que los niños clasifiquen información de su territorio; expliquen procesos relacionados con los saberes propios o sus juegos tradicionales; describan la flora y fauna de su resguardo o sus experiencias; informen sobre las problemáticas de su comunidad, sus experiencias y la venta de sus artesanías y narren historias que tienen como base sus sueños o el territorio.

La adquisición de la literacidad en línea con la cosmovisión y las prácticas socioculturales de los niños wayuu de la comunidad de Loma Fresca 2 evidencia tres aspectos positivos. Las descripciones que permean los textos fomentan que los niños amplíen sus conocimientos de observación sobre su cultura. La observación, la experiencia y la interpretación de las prácticas socioculturales propias son formas de aprendizaje propuestas por el PEC *AnaaAkua'ipa*, que motivan la literacidad escolar en español (L2).

Una propuesta de crear material didáctico para la literacidad en español (L2), que complemente la educación propia wayuu según los parámetros del PEC *AnaaAkua'ipa*, es oportuna si incluye contenidos transversales a los diferentes ejes temáticos de dicho documento. Así pues, con la implementación de esta propuesta didáctica, el eje temático *cosmovisión y tradición* se abordó desde la narrativa relacionada con los relatos de origen. Los ejes temáticos *desarrollo wayuu, las artes y los juegos tradicionales* se introdujeron desde los textos descriptivos, explicativos o infografías sobre las prácticas socioculturales. El eje temático *territorialidad* se incorporó desde textos narrativos e informativos con temáticas del resguardo. Esto es lo que para las pedagogías críticas representan comprender, involucrar y transformar diversas narrativas, representaciones e instituciones para así contrarrestar diferentes tipos de discriminación en el aula (Szelei *et al.*, 2019).

La creación de materiales para la adquisición de la literacidad en español (L2) con estudiantes wayuu, desde la perspectiva del trabajo entre pares, propicia ambientes de aprendizaje parecidos a una conversación práctica y discursiva propia de las comunidades ancestrales. Pues el niño lector —desde la práctica de la lectura en voz alta— dice las palabras del autor y el niño lector escucha; posteriormente, entre pares, dialogan sobre el contenido del texto. De este modo, se favorece un ambiente de confianza para hablar, leer y escribir sobre la propia cultura. Asimismo, en la medida en que los niños dialogan sobre la realidad y las problemáticas de su ranchería, se fomenta la literacidad crítica.

Los ambientes de aprendizaje para formar niños lectores y escritores en un aula multigrado se benefician del trabajo entre pares. Con la implementación de las tres unidades didácticas, se evidencia que la adquisición de la literacidad en español se favorece del niño compañero que se convierte en un mediador con su

compañero. Así pues, desde el trabajo entre pares, los niños adaptan estrategias para avanzar en sus procesos constructivos de hablar, leer y escribir.

A manera de aclaración, esta propuesta didáctica no es bilingüe, pero se dio en un ambiente de aprendizaje en el que el español es la segunda lengua y el *wayuunaiki* es la lengua materna. Un aula etnoeducativa multilingüe se favorece de la mediación lingüística. La reflexión sobre la implementación de esta propuesta refleja que el *wayuunaiki* es la lengua mediadora para complementar las opiniones que se relacionan con sus observaciones y experiencias; comprender el vocabulario de las lecturas y de sus escrituras; explicar las prácticas socioculturales en las que interactúan con sus mayores y para concertar su participación en el trabajo entre pares.

Las aulas multigrado de las instituciones etnoeducativas permiten el trabajo entre pares de diferentes grados escolares de básica primaria. La implementación de esta propuesta con niños de segundo a quinto grado refleja aspectos positivos cuando un niño de un grado escribe para que un niño de otro grado lea sus producciones. Los niños socializan sus pensamientos mediante la escritura y con la lectura en voz alta de su compañero se observa motivación, pues hay una práctica social. Los niños desde el trabajo entre pares, y con la ayuda de una rejilla con criterios para coevaluarse entre pares, se corrigen y así avanzan en su escritura, desde su zona de andamiaje. Además, los niños de grados superiores desarrollan habilidades para enseñar a sus pares de grados inferiores.

Lo anterior, nos permite afirmar que la apuesta por promover la literacidad en un aula etnoeducativa wayuu se logró con la presente propuesta de material didáctico, en línea con la justicia sociolingüística, la interculturalidad y el constructivismo. En efecto, cada unidad didáctica se diseñó desde los datos que otorgaron las técnicas etnográficas y se adaptaron a las diversas tipologías textuales propias de la literacidad escolar.

Referencias

- Acquaroni, M. R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sánchez, I. Santos (Eds.), *Vademecum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua, lengua extranjera*. (pp. 943-964). SGEL.
- Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- Cárdenas, M. (2021). *Propuesta didáctica para la lectura y la escritura en español como segunda lengua con niños wayuu del centro etnoeducativo de la ranchería loma fresca 2* [Tesis de maestría, Instituto Caro y Cuervo]. Repositorio Institucional. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/id/eprint/1793>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Lasagabaster, D. y García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación*, 26(3), 557–572. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO. n.º 41214.
- Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu. (2009). *AnaaAkuá ípa: proyecto etnoeducativo de la nación wayuu*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Decreto 2500 de (2010). Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Moreno, C. (2015). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Arcolibros.
- Ojeda, G. (2013). *Contexto social y lingüístico de la mujer ouutsü, autoridad espiritual wayuu*. Ministerio de Cultura y Gobernación de La Guajira.
- Paz, R. (2016). *Ale'eya. Conceptos y descripciones de la cultura wayuu*. Fondo Editorial Wayuu Araurayu.

- Presidencia de la República de Colombia (2014). Decreto 1953 del 2014. Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política.
- Szelei, N., Tinoca, L. y Pinho, A. (2019). Rethinking 'cultural activities': an examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education* 79, 176-187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.020>
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Vicens Vives.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vigil, N. (2004). Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas. *Glosas didácticas*, (12), 174-183.
- Vigil, N., Arévalo, I. y Pardo, K. (2013). *Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú*. Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, (24), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

Parte III
**Construcción de identidad racial
de aprendientes de lenguas y
prácticas emancipatorias**

Capítulo 8

Prácticas emancipadoras para la identidad racial en el aprendizaje de segundas lenguas

S. Ximena Bonilla
Ferney Cruz Arcila

Los asuntos relacionados con la raza han sido poco explorados en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Incluso un autor como Pollock (2004) asevera que TESOL (Teaching English to speakers of other languages) ha sido un campo que se ha cegado y enmudecido ante la discusión de la raza, ya que las temáticas del lenguaje se han abordado desde perspectivas neutrales, que parecieran silenciarnos frente al color (*color-mute*) y mostrarnos sin raza (*raceless*). Estas preocupaciones son las mismas que guiaron un proyecto de investigación que buscó identificar la forma en que los aprendientes de segundas lenguas configuraban su identidad racial y cómo estas influyen en la práctica de los maestros en el contexto colombiano. Mediante este proyecto se pudieron determinar las múltiples formas en las que los aprendientes y los profesores pueden verse inmiscuidos en configuraciones de identidad racial, sobre todo cuando su deseo por avanzar en el conocimiento de la segunda lengua hace perder de vista los discursos de poder que homogenizan y estabilizan las identidades de los hablantes y de los grupos culturales, reproduciendo discursos y prácticas discriminatorias de manera imperceptible. El objetivo de este capítulo es abordar los hallazgos de la investigación y, partir de ellos, proponer acciones que activen posibilidades de prácticas de aprendizaje emancipadoras que permitan el acceso al conocimiento de otra lengua con sentido crítico. A su vez, se busca que estas propuestas aborden el aprendizaje con mente abierta a la diversidad y a la comprensión de la multiplicidad de relaciones que se dan en el proceso de adquisición de otra lengua. Considerando que el aprendizaje de una lengua es un camino largo y complejo, es importante resaltar que este no está limitado al aula y que generalmente se encuentra orquestado en una serie de dimensiones macro (como las políticas educativas) o meso (como los discursos de los medios, como ya se ha acotado en el primer capítulo y el apartado introductorio). En la discusión de este capítulo, la interacción con esta multiplicidad de dimensiones

de la práctica de aprendizaje será referente central para identificar las fuentes de las posibilidades pedagógicas propuestas.

8.1 Introducción

Al parecer, en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la metodología y la instrucción sobre la enseñanza de la lengua han sido los focos de interés en investigación. Así lo afirma, por ejemplo, Athip (2020) en un estudio sobre los enfoques de investigación de las maestrías en TESOL en Tailandia, caso que no ha sido disimilar en el contexto colombiano (Bonilla y Quintero, 2020). Yendo un poco más al horizonte que revisa este capítulo, aunque la diversidad ha sido últimamente más abordada, al menos en el contexto colombiano (Nabhan Salas y Ostos Guevar, 2015), es evidente que al tema específico de la raza no se le ha dado relevancia. En este sentido, Kubota y Lin (2009) incluso cuestionan cómo, en un campo donde los discursos de raza están imbricados en las prácticas del aprendizaje, los estudiosos parecieran situarlo como una cuestión ajena.

Coincidiendo con Kubota y Lin (2009), como profesores investigadores del campo de las lenguas, encontramos con asombro que el tema no solo es poco explorado, sino que también, a través del silencio y la evasión, se muestra claro escepticismo. Partiendo del interés por el asunto de la raza, suscitado en el trabajo de tesis doctoral de uno de los investigadores (Bonilla Medina, 2018), iniciamos el recorrido por el campo de las lenguas y descubrimos curiosamente que estas conexiones que se dan están ocultas en las prácticas cotidianas que manejamos con “normalidad”, y que difícilmente identificamos como tal, debido a dos elementos esenciales: 1. la asociación naturalizada del racismo con un referente del color de la piel o de apariencia física y 2. la multiplicidad de matices en que el racismo se manifiesta en las prácticas educativas que van más allá del referente fenotípico.

Nuestro interés inicial con el proyecto de investigación “Configuración de la identidad racial de aprendientes de segundas lenguas (español-inglés)”, que se llevó a cabo mediante un convenio entre el Instituto Caro y Cuervo y la Universidad Distrital en el 2019, fue identificar cómo los discursos de la raza podrían influir en la configuración de la identidad racial de los aprendientes y cómo esta podría afectar en la construcción de prácticas educativas. Desde ese punto de vista, partimos de la idea de que los aprendientes y los profesores se identifican de diversas maneras dependiendo de la interacción que tienen con las culturas implicadas en el transcurso de adquisición de la lengua. En la investigación, la cual estaba epistemológicamente fundamentada en la teoría crítica de la raza (TCR) y en algunos postulados de la poscolonialidad, sobre todo en aquellos que tenían como referente la raza y la racialización, logramos

identificar que esas configuraciones de identidad no solo varían en la interacción de los grupos culturales, sino que también dichas interacciones se intersecan con discursos históricamente discriminatorios.

Lo particular de estos discursos es ver que no necesariamente tienen que ver con el color de la piel o la apariencia física, como se ha relacionado tradicionalmente a la raza (Bonnet, 2000). De hecho, debido a que la discriminación tiene otras formas de manifestación que se relacionan con las comunidades lingüísticas involucradas en el aprendizaje de la lengua, dichas formas se exteriorizan en imaginarios y representaciones; por lo tanto, los aprendientes las aceptan y no las cuestionan. Incluso, muchas de esas representaciones hasta producen y reproducen la autodiscriminación (Delgado y Stefancic, 2000; Vela, 2012).

Como parte de los hallazgos de la investigación, encontramos, por una parte, que los aprendientes se refugian en los discursos de poder que han constituido algunas lenguas para identificarse estratégicamente con ciertos grupos. En unos casos, esta estrategia contribuye a flexibilizar la identificación y la vuelve dinámica, lo cual indica que se adapta a los contextos y a los discursos dependiendo de los momentos de enunciación; mientras que, en otros casos, contribuye a su esencialización o estabilidad. Igualmente, los discursos estereotipados de las lenguas y sus comunidades lingüísticas son el origen de la construcción de imaginarios sobre sus hablantes, que condicionan las interacciones que los aprendientes tienen como hablantes de las diferentes lenguas y reconstruyen prácticas racializadas (Cruz Arcila y Bonilla Medina, 2021).

Por otra parte, hallamos que los profesores, a pesar de que parecen estar mucho más conscientes de esas estructuras que constituyen la racialización de las identidades, son agentes de reproducción de discursos racializados en las prácticas educativas. Este capítulo ofrece, primero, una ampliación de esos preliminares, y, seguidamente, presenta una descripción de las lecciones que estos hallazgos dejan al gremio de profesores de lenguas para, finalmente, desarrollar una sección que presenta una propuesta de posibilidades de prácticas de aprendizaje emancipadoras desde el punto de vista de la raza.

8.2 Configuración de la identidad racial de aprendientes de segundas lenguas

Al respecto, Kubota y Lin aseguran que

[...] para un campo tan internacional como TESOL, que tiene que ver con formas variadas de poblaciones de profesores y estudiantes [que] han sido y continúan estando implicadas en el colonialismo, el misionismo y la globalización. Es peculiar que la raza, el racismo, la racialización y sus efectos

estructurantes en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua no hayan sido muy tenidas en cuenta. (Kubota y Lin, 2009, p. 488)²¹

Como autores e investigadores, nos identificamos con Kubota y Lin (2009), y vemos con suspicacia la indiferencia existente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas con el tema de la raza cuando vemos que el mismo está minado de razones que lo invocan. Banks (2002), Gillborn (2006) y otros críticos de la raza y la educación, por ejemplo, exponen cómo las políticas de educación a nivel macro han sido centradas en la blancura, ya que se han divulgado argumentando la necesidad de su ejecución en la neutralidad, negando que muchas veces provienen de instituciones internacionales lideradas por países (blancos) europeos (Ball, 2012). Partiendo de esta explicación, y siguiendo los argumentos creados desde la lingüística aplicada por críticos como Pennycook (2010), es claro que ningún discurso puede catalogarse desde la neutralidad, ya que su producción parte de la subjetividad y obedece a intereses particulares (Rollock *et al.*, 2014). Por otro lado, analizando lo que Ferrés (2003) expone como una cultura del espectáculo, los medios, a nivel meso de las prácticas educativas, juegan paralelamente un papel determinante en la configuración de identidades de los estudiantes y, finalmente, como lo arguyen Entwistle (2011) y Sleeter (2004), en este contexto no es raro que los docentes, y por ende los docentes de segundas lenguas, se encuentren en un punto donde son susceptibles a la reproducción de prácticas de discriminación. Para tener una mejor comprensión de la manera en que el campo de la educación en segundas lenguas se encuentra relacionado con la raza, es necesario explicar la lente que nos ayudó a aproximarnos a esta relación.

8.2.1 Referentes conceptuales

La teoría crítica de la raza, la blancura y la poscolonialidad

La teoría crítica de la raza, la teoría de la blancura y algunos conceptos de la poscolonialidad fueron referentes importantes para darnos cuenta de las relaciones que se establecen entre la identidad, las prácticas de los aprendientes y la raza. Primero que todo, la teoría crítica con su centro de debate en la pregunta por la raza, como constructo social, ha cimentado identidades que se fundan en relaciones asimétricas biológicamente concebidas. Una de las principales discusiones de esta teoría se basa en que, a pesar de que dichas concepciones biológicas se han invalidado, también se han acentuado debido a que las prácticas sociales se fundamentan en imaginarios que la misma sociedad ha creado

.....
²¹ Traducción propia de los autores.

(Knowles y Alexander, 2005). De hecho, los teóricos críticos de la raza más representativos, como Leonardo y Norton (2014) o Delgado y Stefancic (2000), aseguran que el racismo en las prácticas sociales es un producto del racismo estructural (el racismo que constituyen las instituciones sociales histórica, política, social y culturalmente) y que, por ende, el objetivo de la teoría es dismantelar esas estructuras raciales engranadas en las prácticas de los individuos (Yosso, 2005; Leonardo, 2002).

En segundo lugar, la blancura como teoría, siendo un derivado de la teoría crítica de la raza, sirvió para comprender cómo el racismo tiene múltiples manifestaciones que van mucho más allá de su asociación con el color de la piel o el fenotipo. Bonnet (2000), McIntosh (2004) y Clarke y Garner (2009) fueron teóricos clave para descubrir que la comprensión de la raza como constructo se ha centrado en el análisis sobre su efecto en las poblaciones socialmente “minorizadas”, y ha sido excluyente con las poblaciones que no se enmarcan en ese fenotipo. Por esta razón, cuestionan cómo poblaciones “no racializadas” parecen no ser susceptibles a la discriminación creada por las estructuras raciales, y con esta exclusividad se han generado otras fórmulas de privilegio y discriminación. Esta teoría ayuda a entender que la blancura —como aspecto cognitivo creado socialmente (Sleeter, 2004)— no solo tiende a formar la idea de que la realidad es objetiva, sino también que esta visión de la realidad divide a los individuos más allá de la apariencia física, en valores de superioridad encarnados en la blancura. Gracias a la mirada que realiza la teoría de la blancura sobre las prácticas sociales, nos fue posible determinar, entre otras, que el “mestizaje”, como ideología, está investido de blancura; es decir, de factores discriminatorios ocultos en la creencia de que lo blanco se asocia con aquellas jerarquías de superioridad.

Por último, la poscolonialidad funcionó como amplificador de la teoría de la blancura, ya que, a través de ella, logramos identificar cómo la blancura ha funcionado como un dispositivo de poder (*whiteness device*), que se ha instalado en la mente de los colonizados y ha promovido la imposición, la desigualdad y las relaciones asimétricas entre el mundo occidental y el señalado “tercer mundo” (Castro-Gómez, 2005). Sin embargo, estas prácticas no son percibidas como negativas porque estos últimos se sienten seducidos por los discursos de progreso que ha implementado el eurocentrismo (Mignolo, 2000; Spivak, 1988). Teniendo en cuenta que para la poscolonialidad la blancura es solo uno de los referentes para poner en cuestión la colonialidad, que ha constituido no solo las prácticas, sino también el pensamiento de pueblos colonizados hasta nuestros días, nos enfocamos en revisar dicha teoría en intersección con las teorías críticas de la raza y de la blancura para enfatizar cómo la raza ha sido generadora de

imaginarios que han reproducido esta desigualdad a otros niveles como la clase, el género y la edad, entre otros. Estas teorías en su conjunto fueron definitivas para lograr entender cómo se forman las estructuras raciales, cómo evolucionan en las construcciones sociales y cuáles son sus implicaciones socioeconómicas, culturales y políticas (Bonilla Medina, 2018). De la misma manera, esas teorías fueron útiles para vislumbrar que los discursos y las prácticas racializadas circulan en la prácticas de enseñanza y aprendizaje de las segundas lenguas a nivel macro (política y currículos institucionales), meso (discursos de medios y de fuentes extracurriculares) y micro (en la práctica en aulas de clase), y que es fundamental ser conscientes de sus efectos en la educación y en la configuración de identidad de los aprendientes (Gillborn, 2006; Sleeter, 2004; Ladson-Billings y Gillborn, 2004).

8.2.2 Lecciones de los hallazgos sobre la configuración de la identidad racial en las prácticas educativas de segundas lenguas (español-inglés)

Los hallazgos del proyecto se organizaron en dos partes: la primera determina las configuraciones de identidad que reflejaban los aprendientes de segundas lenguas, y la segunda se centra en la forma en que los profesores configuran sus prácticas educativas fundamentadas en la percepción que tienen de la identidad racial de los individuos que interactúan en el aprendizaje de lenguas. Como se mencionó en la introducción, el primer enfoque nos mostró que los aprendientes construyen identidades fundadas estratégicamente en las creencias comunes sobre las lenguas, es decir, esencializan su identidad, y que los mismos, en algunos casos, retienen esos rasgos identitarios de los constructos sociales; mientras que, en otros casos, los supeditan a los lugares y tiempos en que ocurren sus interacciones con los demás individuos. Para abordar estas situaciones, y debido a las limitaciones de este espacio, procederemos a ilustrar con algunos ejemplos representativos de las categorías principales.

Con respecto al asunto de los aprendientes que se ubican en la esencialización de su identidad, resulta significativo el caso de un estudiante indígena que reafirmaba su identidad debido a que con ella veía una fórmula de combate de la discriminación. Él no solo hablaba en su lengua nativa, sino que utilizaba con orgullo el vestuario por el cual las demás personas reconocían su comunidad.

Entrevistador: ¿podrías contarnos sobre una experiencia positiva relacionada con tu apariencia y vestimenta?

Kato: Pues, realmente, una influencia positiva que yo podría resaltar... creo que uno como persona con conocimientos, con una lengua, con una cultura

tal como lo es, creo que nos admiran por sobre todo por la re-la resistencia que hemos vivido y como una cultura tan reconocida, pues, eso sería el-la influencia positiva.²²

En cuanto a aquellos participantes que, por el contrario, utilizan su identidad estratégicamente como aprendientes de otras lenguas, de acuerdo con los contextos y los escenarios, se encuentran casos representativos como el de Yazmín, una aprendiente de español, de nacionalidad china, que usa la lengua, y que gracias a la misma, su personalidad adquiere características que la incorporan en el imaginario de un estereotipo cultural de la comunidad hablante del español.

Me di cuenta de que me había vuelto más optimista y sentía mayor confianza al conversar con la gente. Esto también es lo que me comentan mis amigas, quienes dicen que ya no soy tan china (los chinos son más tímidos, conservadores y callados). Supongo que es la influencia que me traen el idioma, la cultura y la gente hispana. Con respecto al español, se ha convertido en parte de mí, no solo de mi vida (Lo hablo todos los días, sea con mis profesores o con mis amigos o con mi misma), sino también de mi personalidad y de mi mentalidad. El español me vuelve más activa, expresiva, habladora, extrovertida y con mayor vigor y, sobre todo, más feliz.²³

En el caso de los profesores, vimos cómo inconscientemente, y la mayoría de las veces, reproducen discursos racializados no solo en la forma en que perciben a sus estudiantes, sino también cómo desarrollan sus prácticas pedagógicas con ellos. Uno de los casos que analizamos fue el de Nina, una profesora australiana que enseña inglés en el contexto colombiano. Ella mostró mediante sus relatos cómo sus percepciones sobre la identidad racial disputan con lo que ella quisiera ejercer en la práctica. A pesar de que niega rotundamente estar de acuerdo con el racismo, los ejemplos de su práctica son evidencia de prácticas racializadas inconscientes, es decir, que separan y preconditionan de acuerdo con la procedencia de sus estudiantes. Así se evidenció en el primer capítulo de este libro (ver sección 2.5) cuando se muestra cómo Nina tiende a configurar su práctica a la luz de estereotipos superficiales de sus estudiantes (coreanos y japoneses como más callados, pero responsables, y colombianos y brasileros como más sociables, pero más perezosos).

En general, el análisis nos muestra que la raza, el racismo y la racialización son construcciones sociales complejas, entre otras cosas, porque involucran los factores sociales, políticos, económicos y de clase que se entrecruzan en su configuración; pero concretamente nos muestra que dichos factores se complejizan

22 Fragmento inicialmente publicado en Cruz y Bonilla (2021, p. 160).

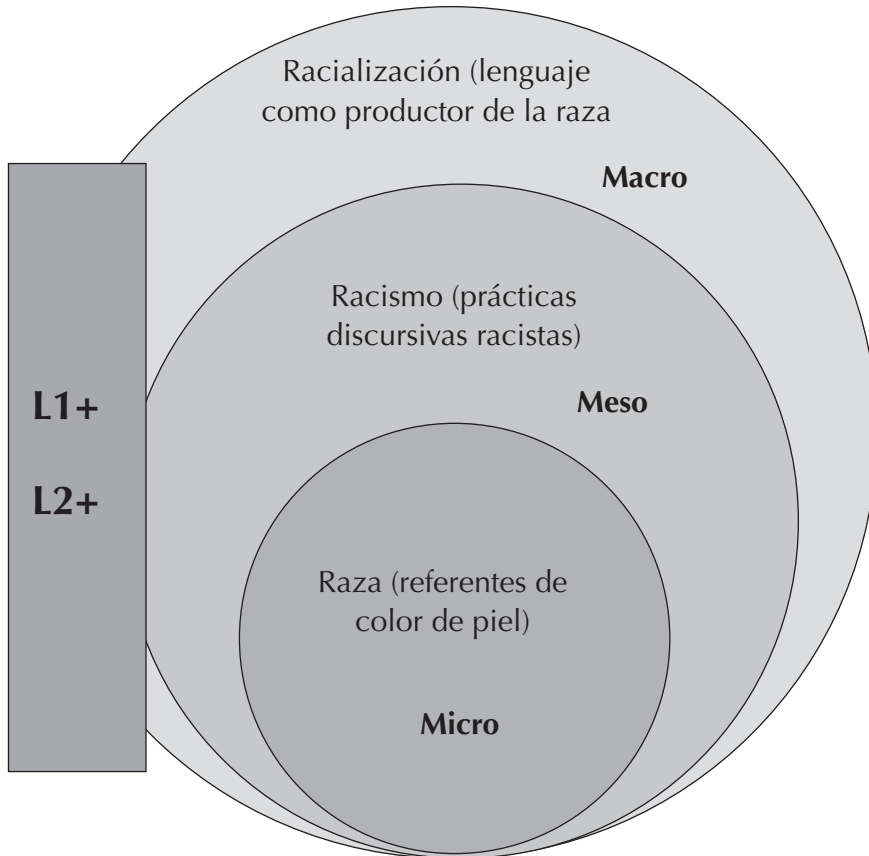
23 Fragmento inicialmente publicado en Cruz y Bonilla (2021, p. 162).

aún más en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Como se ve en el ejemplo de Kato, utilizar una segunda lengua, en su caso el español, tiene que ver con un empoderamiento cultural y la revitalización de sus valores adormecidos por el yugo histórico de la opresión. Desde la poscolonialidad, esta es una exposición de la resistencia que emerge a causa de la racialización. Por lo tanto, aprender una segunda lengua puede contribuir a reafirmar la racialización identitaria de los grupos oprimidos con espíritu de emancipación, pero también puede ser un mecanismo de alienación a los estereotipos culturales que configuran identidades raciales fundamentadas en ideas estáticas y poco flexibles de los grupos culturales, como en el caso de Yazmín.

Siguiendo a los teóricos de la raza, la raza y el racismo son problemas estructurales que, al contrario de lo que se ha difundido, no tienen que ver solamente con las microagresiones que algunas personas ejecutan sobre otras por falta de aceptación a la diferencia, sobre todo, por el color de la piel. La estructuralidad de la raza consiste en la 'desconciencia' (*dysconsciousness*) con que se ha conformado la "normalidad" en el mundo social. Sleeter (2004) describe esta desconciencia como la falta de capacidad de entender la organización social racialmente inequitativa debido a las construcciones sociales que se han permeado a lo largo de la historia y que se ha difundido mediante los medios de comunicación. Apunta la autora que la exposición a la información en la televisión, la radio y ahora la internet han formado falsas ideas de equidad mediante muestras parciales de información que llevan a los individuos a olvidar la desigualdad y la injusticia. Por lo tanto, esto ha llevado a pensar que los actos de racismo y discriminación son solo producto de la intolerancia y no de la distribución social injusta. Así pues, pensar en raza, racismo y racialización en el marco de la enseñanza de una segunda lengua nos debe llevar a analizar el proceso pedagógico teniendo como referente una visión de lenguaje que lleva a la representación de la raza (nominación de la raza), el lenguaje como promotor del racismo (prácticas discursivas racistas), pero, sobre todo, como productor de la raza (racialización).

En la figura 8.1 se representa cómo la raza y el racismo toman formas multidimensionales en diferentes niveles en las prácticas educativas en L1, en su cultura o asociaciones sociales (+) o en la L2 o en su cultura o asociaciones culturales (+). Nos referiremos a estas tres en detalle a continuación.

Figura 8.1 Capas del racismo en las prácticas educativas de segundas lenguas



Fuente: elaboración propia.

8.3 Raza, racismo y racialización en el aprendizaje de segundas lenguas

8.3.1 Raza, color de la piel y fenotipo en el contexto del aprendizaje de lenguas

De acuerdo con lo observado en el análisis, en el contexto del aprendizaje de segundas lenguas, la raza puede manifestarse de diferentes maneras. La raza, en su referencia más reconocida, es por su asociación con el color de la piel, el fenotipo o la apariencia física. En este caso, el contexto de aprendizaje puede albergar dicha representación en diferentes individuos: los estudiantes, los profesores y

los grupos sociales o culturales a los que las lenguas evoquen. Retomemos las palabras de Jorge ya citadas en el segundo capítulo (sección 2.4.2) para ilustrar esta idea, especialmente al resaltar que las personas de ascendencia indígena o afro o de género femenino requieren más ayuda para salir adelante y que los demás pueden solos.

Jorge claramente evidencia que pensar en la raza en el aula de inglés es pensar en la forma en que realiza un tratamiento diferencial con estudiantes “afectados” por las estructuras raciales. La ilustración muestra cómo el problema de la raza es disminuido a la división de grupos clasificados en el constructo de la raza, pero no se piensa en que la raza trasciende el color de la piel (Clarke y Garner, 2009; Bonnet, 2000). Es así como pensar en la raza con aspectos que involucran nacionalidad u otra clase de grupos culturales no es el factor común de lo encontrado en este análisis. Como aspectos irrefutables, nos referiremos a esto como las capas de la raza en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. En primera instancia, entonces, la primera capa sería en referencia al color de la piel, pero esta hace intersección con aspectos de nacionalidad, región y lengua que generalmente pasan desapercibidos para los individuos involucrados en el proceso.

8.3.2 Raza y racismo, lengua y sus derivaciones: más allá del color de la piel

La segunda capa de la raza tiene que ver con el racismo o la evocación de aspectos de raza con el objetivo de jerarquizar que no necesariamente se refiere al fenotipo o el color de la piel, pero que en su relación con el campo del aprendizaje de lenguas interseca a la lengua con sus asociaciones de grupos de comunidades lingüísticas. De acuerdo con lo discutido anteriormente, y teniendo en cuenta que la raza va mucho más allá del color de la piel, el racismo se propaga en las prácticas educativas mediante las asociaciones que hacemos de los diferentes grupos sociales y las comunidades lingüísticas.

Estas asociaciones en intersección con la raza generalmente evocan estereotipos, que pueden o no referirse al color de la piel o al aspecto físico de las comunidades, pero están mucho más centradas en evocar racismo por las referencias que traigan las lenguas y sus grupos de hablantes. En esta capa de la raza, se clasifica más comúnmente el racismo, que puede emerger hacia hablantes que no representan el ideal del nativo hablante (Charles, 2019; Flores y Rosa, 2015; Schreiber, 2019). Sin embargo, las relaciones en este sentido son múltiples e

involucran a los aprendientes de lenguas como nuevos hablantes. La siguiente es una muestra de este tipo:

Entrevistador: Why did you like languages?

Antony: Oh, it was interesting to study English and French, even Spanish. Many of us speak it but we do not know about them. It was different... also, it is not a secret that in Bogota if you speak English, you can have more work opportunities in any field and more than that, you can have a better status. For example, if you want to see a movie spoken in English with subtitles, "the system" even classify us (the economic system). Those cinemas are only in Unicentro or Andino, that is in the city centre. If you go to "Tintal" or "Hayuelos" the movies are already dubbed.

Anthony, aprendiente de inglés, denota mediante su narración que la lengua le otorga un poder que le permite racializar a todo aquel que no sea hablante de la lengua, en otras palabras, considerarlo inferior por su falta de conocimiento de la lengua y por las oportunidades, en este caso, culturales a las que tiene acceso. De esta manera, la blancura se convierte en un producto que otorga beneficios materiales a los cuerpos que la poseen (Telles y Flores, 2013). Esto demuestra cómo la blancura a menudo simboliza estatus, privilegio y capital social, de esta manera, esta categoría racial está escondida en su intersección con la clase (Bonilla Medina, 2018). Así, la lengua muta para ser un elemento que coopera con esta blancura, evocando los ideales de nativos fundamentados en la raza y, como lo diría Gillborn (2006), en el contexto de lenguas extranjeras, un aprendiente también puede o no ser blanqueado de acuerdo con la lengua que habla y el nivel de dominio que maneja de ella.

8.3.3 Racialización y producciones de raza en el aprendizaje de segundas lenguas

Esta última capa se refiere a la racialización como un proceso que puede ocurrir como producción del lenguaje y que usualmente actúa como un arma de doble filo, ya que, en función de combatir la discriminación, termina por reproducir las estructuras raciales de otra manera. Es decir, con el ánimo de evadir las evocaciones directas de la raza o las racializaciones producidas en la interacción pedagógica, los actores generalmente optan por conductas antirracistas que terminan siendo prácticas igualmente racistas, pero más discretas. (Delgado y Stefancic, 2000; Mena y García, 2020). Este caso fue evidente en el fragmento de Jorge cuando declara que, con el ánimo de combatir el racismo, su actitud

asume una práctica que vincula a los categorizados como minorías en el déficit (carente de) y, al mismo tiempo, en consecuencia, posiciona al otro, al diferente, como más capaz. De allí, que el profesor realice un descargo verbal que refuerza inconscientemente el estereotipo: “Yo tengo preferencia, o que sea mujer o que sean de minorías raciales...” y termina produciendo una nueva racialización. Por eso no es extraño que ocurran casos como el que denuncia Ng’weno (2007), que los individuos terminan asumiendo el estereotipo racial para complacer los parámetros establecidos que la sociedad les ha impuesto.

Después de haber realizado esta exposición acerca de las lecciones aprendidas con los hallazgos de la investigación sobre las diferentes formas de raza, racialización y racismo en las prácticas de aprendizaje de segundas lenguas, procederemos a hacer una propuesta de posibilidades de prácticas emancipadoras.

8.4 Posibilidades de prácticas de aprendizaje de segundas lenguas: pedagogías emancipadoras

Identificar posibilidades pedagógicas emancipadoras en el área de segundas lenguas desde el punto de vista de la raza no es tarea sencilla. Primero, porque, como lo afirman los teóricos, la raza es un problema estructural que se perpetúa mediante el discurso, las prácticas institucionales y sus prácticas sociales derivadas. Además, como se evidenció anteriormente, muchas de estas prácticas ocurren de manera inconsciente, no solo cuando se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, sino cuando se trata de combatir las mismas estructuras raciales. Sin embargo, es la intención de este capítulo proponer posibilidades pedagógicas que, desde nuestra perspectiva, puedan apoyar la lucha en contra de la perpetuación de dichas prácticas. Para lograrlo, nos remitiremos a algunos principios de pedagogía crítica, de la teoría crítica de la raza y de la poscolonialidad, que consideramos pueden apoyar el propósito, sobre todo aquellos principios comunes a las tres teorías, tales como la búsqueda de la justicia social, el interés en promover el pensamiento crítico, el compromiso por presentar prácticas situadas y de implementarlas desde el dialogismo y la praxis (Aliakbari y Faraji, 2011). Algunos principios no comunes se tendrán en cuenta para la complementariedad. Asimismo, nos centraremos en revisar las prácticas educativas en los tres niveles que mencionamos en un inicio: el nivel macro, de las políticas educativas y currículo; el nivel meso, de los medios, y el nivel micro, que cobija las prácticas en el aula. Esta propuesta se concreta en tres componentes que pueden surgir en etapas, aunque no se deben entender linealmente, sino más bien en un proceso cíclico que invite a regresar y revisar pasos de manera continua. Estos componentes son la concienciación crítica, la sensibilización-praxis y el agenciamiento (figura 8.2).

Figura 8.2 Ciclo de posibilidades pedagógicas emancipadoras



Fuente: elaboración propia.

8.4.1 Concienciación crítica

La pedagogía crítica, la teoría crítica de la raza y la poscolonialidad se encuentran en un proyecto de justicia social. En este sentido, tomar estas teorías como base nos ubica en el propósito de plantear las prácticas educativas en el mismo proyecto. Siendo conscientes de que la raza, el racismo y la racialización son problemas estructurales que condicionan a los individuos, que los someten a prácticas de inequidad y de injusticia social, a través de discursos que se orquestan y le dan forma a la práctica social (Bonilla Medina, 2018), es necesario partir, como diría Freire (2000), de una concienciación crítica. Es decir, es necesario que las prácticas partan de situarlas en la realidad social que involucre a los actores pedagógicos en los discursos circulantes que alienan a los individuos en un contexto racialmente estructurado. En línea con lo que discute Pennycook (2010), necesitamos entendernos, como profesores de lenguas, como intelectuales situados en contextos sociales, culturales, políticos e históricos, y que esto nos permita distinguir los intereses que motivan la producción de sentido por medio del lenguaje. Entonces, esta etapa de concienciación crítica consiste en identificar los discursos racializantes (de raza, racismo y racialización) que a niveles macro y meso pueden afectar la práctica educativa de las segundas lenguas (nivel micro).

La discusión expuesta anteriormente, por medio del análisis de la investigación, ilustra en qué consiste esta concienciación. Identificar por medio de diálogo y preguntas de reflexión, por ejemplo, cómo se plantean las políticas a nivel institucional, nacional e, incluso, internacional, con respecto a la enseñanza de una segunda lengua; qué grupos se favorecen o visibilizan en dichas políticas; qué rol cumplen los grupos culturales referenciados para el logro de las mismas; cuál es el papel que juegan las lenguas objetivo en el bienestar del contexto de los grupos beneficiarios al igual que en la sociedad aledaña; de qué manera se representan a los grupos de hablantes de las segundas lenguas en relación con la lengua materna. Estas preguntas, en consonancia con Pennycook (2010), muestran una manera de iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje con la conciencia de que el lenguaje no es neutral y que existen intereses que en su abordaje presentan posibilidades de deconstrucción de la racialización incorporada en discursos y prácticas macro y meso de la educación, que pueden afectar el proceso educativo a nivel micro (Wetherell y Potter, 1992).

8.4.2 Sensibilización-praxis

Partiendo de una concienciación crítica, se propone aprovechar la motivación para iniciar un proceso de sensibilización y praxis. Dicho de otro modo, una sensibilización que, más allá de conocer sobre las estructuras raciales, sea una tarea que trascienda a la incorporación de un “nosotros” en la práctica para así convertirlo en una verdadera praxis en palabras freireanas (Aliakbari, y Faraji, 2011). Es decir, sensibilizar significa no solo ver al otro como un ser racializado, sino involucrarse como objeto de la racialización para que, al ir analizando sus propias experiencias, identifique con una óptica más clara, la problemática social (Durham-Barnes, 2015). Realizar un proceso de sensibilización-praxis involucra el desafío de discursos y prácticas homogeneizantes que pueden estar inmiscuidos en el contexto educativo de las segundas lenguas, lo cual ayudaría al entendimiento de realidades diversas y que, por lo tanto, no se ignoren, sino que, por el contrario, se incorporen en las prácticas educativas.

A nivel macro, esta tarea puede partir de un giro epistemológico en la formulación de propuestas institucionales (políticas educativas, constituciones escolares, currículos) que sean descentralizados de la blanca (Soto-Molina, 2018). De la misma manera, que estos mismos propendan a ser más incluyentes. Una propuesta de este tipo requiere, en primer lugar, partir de las realidades de los contextos donde se va a enseñar la lengua y de las necesidades que surgen de los mismos en relación con los imaginarios e implicaciones sociales, económicas y culturales que trae consigo la lengua objetivo (Soto-Molina, 2018). En segundo lugar, se debe tener en cuenta que esta realidad de los aprendientes y

su contexto real representa un escenario fundamental para cambiar la lente de los discursos homogeneizantes que eurocentrizan el conocimiento y desdibujan la diversidad y sus valores particulares. Es así como tomar las voces de la comunidad educativa —estudiantes, profesores, familiares y actores sociales en general— forma parte esencial para la construcción curricular para que los discursos macro y meso se conjuguen para fortalecer el ejercicio pedagógico.

Una de las formas de involucrar a la comunidad en ese diálogo para la construcción puede ser tomando como base las experiencias del diario vivir para el desarrollo de los contenidos curriculares. Ortega (2021) propone incorporar discursos mesodifundidos a lo largo de la historia de los aprendientes mediante autobiografías. De acuerdo con él, esta tarea permite a los estudiantes ser analíticos de la constitución de sus identidades en discursos de la blancura como ejercicio de poder. Dicho ejercicio involucra el rol del lenguaje no solamente en la nominación de la raza, sino también en las prácticas racistas producidas o no por el lenguaje. Hablar de las formas en que se ha aprendido una segunda lengua y las ideas que esto ha traído consigo constituiría esta tarea de reflexión.

En este nivel micro, el profesor de segundas lenguas se encarga de que los espacios de aprendizaje estén llenos de diálogo y que, en su propósito de educador de otras lenguas, sitúe la disciplina como facilitador para la discusión y la aproximación a la realidad. Flores y Rosa (2015) proponen un ejercicio pedagógico desde la noción de heteroglosia, es decir, una valoración de los procesos de hibridación que se desarrollan en el aprendizaje de una segunda lengua, vinculando los conocimientos que los aprendientes puedan traer no solo de su lengua materna, sino también de sus culturas familiares, los hábitos y las prácticas sociales en las que se han constituido como sujetos. Así, pues, esos conocimientos previos se convierten en contribuyentes y no en detrimento del aprendizaje de la segunda lengua.

8.4.3 Agenciamiento

Por último, proponemos el agenciamiento como la intención de promover estrategias de cambio que, emergentes del proceso de concienciación y sensibilización-praxis, conduzcan al individuo a su deseo por transformar la injusticia que identifica en la realidad social. Empoderar al estudiante para retar las condiciones de opresión social para trabajar por una sociedad más justa (Foley, 2007, como se citó en Aliakbari y Faraji, 2011). Este componente comprende que, a nivel macro, las políticas institucionales se impulsen hacia el protagonismo de los aprendientes como actores de cambio en sus realidades sociales. En este sentido, aprender una lengua es la oportunidad para que los aprendientes intercambien conocimiento con otras comunidades de hablas diferentes a la suya,

para ser capaces de utilizar ese aprendizaje en beneficio del bienestar común a la comunidad a la cual pertenece y que, de esta manera, trascienda el ejercicio instrumental de aprender una lengua con la base del soslayado interés económico (Phillipson, 1992).

De hecho, las prácticas a nivel micro pueden involucrar a los aprendientes en situaciones problemáticas que incluyan directa o indirectamente situaciones en las que ellos hayan evidenciado experiencias de racialización, en cualquiera de las capas del racismo comprendido en el aprendizaje de las segundas lenguas (raza, racismo, racialización) para que, en un trabajo de construcción colectiva con los actores de la práctica educativa, se propongan acciones de cambio. La producción de esta etapa puede suplirse con los recursos que provicione el ambiente donde se desarrollen esas prácticas, de manera que el contexto retome el papel central que se sugiere en la pedagogía crítica mediante su filosofía situacional y que, en coherencia, las propuestas también trasciendan las prácticas micro del aula y apunten a transformar las experiencias y los discursos a niveles meso y macro. Congregar a los medios de comunicación masivos, como escenario de análisis, es una forma en que, en el componente de agenciamiento, se puede encaminar a crear campañas en las que los mismos medios sean objeto de implementación de estrategias de equidad discursiva, que se conviertan en la materialización de la conformación de *identidades políticas* que luchan por nuevos posicionamientos y reversión de discursos y prácticas racializantes.

8.5 Conclusiones

A través del desarrollo de este capítulo hemos descrito los hallazgos de una investigación que buscó identificar configuraciones de identidad racial y prácticas racializadas en el contexto de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas español-inglés para que, partiendo de dichos hallazgos, pudiéramos plantear algunas propuestas como guías para formular prácticas emancipadoras para docentes y aprendientes. Para abordar este trabajo recurrimos, como fundamento del análisis, a los principios de justicia social que intersecan a la pedagogía crítica, a la teoría crítica de la raza y al poscolonialismo.

En este ejercicio de lecciones aprendidas de la investigación, determinamos que debido a que las prácticas y los discursos racializantes operan de manera diversa y compleja en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, es preciso, primero, partir de la necesidad de comprender las estructuras raciales que están incorporadas a niveles macro, meso y micro en las prácticas educativas, para lograr visibilizar estrategias de cambio y transformación. Aprendimos también que la raza y la educación conforman un referente relevante en la formación de las segundas lenguas, así como que muchas de las prácticas de discriminación son

imperceptibles y que, sin un ejercicio crítico, los maestros podemos ser reproductores de discursos de opresión de manera inconsciente; sobre todo, cuando la raza se inmiscuye disimuladamente en los imaginarios contruidos sobre las lenguas y sus comunidades lingüísticas.

Se propone, de esta manera, en nuestra apuesta pedagógica, que se aborde el aprendizaje de las lenguas descentralizando las prácticas educativas de blanca e incorporando prácticas de la diversidad y la equidad mediante un diálogo de los actores educativos. Este diálogo busca el involucramiento en un cambio de epistemologías que brinden protagonismo no solo a las poblaciones históricamente afectadas, sino también a los aprendientes como hablantes y los contextos de los cuales forman parte, valorando así sus repertorios emergentes de la hibridación entre la lengua materna y la segunda lengua. Esta propuesta se cimienta en la idea de que situar a diferentes actores como parte constituyente de la masa social racializada ayuda a resituar a aquellos que pudieran haberse sentido agobiados directamente por la racialización, y les proporciona una mirada pedagógica sobre la vida real a los aprendientes.

En coherencia con los principios de justicia social, que unen la pedagogía crítica, la teoría de la raza y el poscolonialismo, la concienciación, la sensibilización-praxis y el agenciamiento son los componentes que constituyen nuestra apuesta y buscan dar una mirada plural y dialógica a la acción pedagógica de las segundas lenguas, en colaboración con la construcción de identidades más activas; identidades que no solo se conformen con la recepción de información, sino que también tiendan a la producción del conocimiento en beneficio de la heterogeneidad y, por ende, se respete la diferencia y la inclusión del otro.

Referencias

- Aliakbari, M. y Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy. En *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, 17, 78-85. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:16985459>
- Athip, T. (2020). ELT Master's Programmes in Thailand: Focused Areas and Research Trends. *Journal of Language and Education*, 6(4) 171-182. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10532>
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.

- Banks, J. A. (2002). Race, knowledge construction, and education in the USA: Lessons from history. *Race, ethnicity and education*, 5(1), 7-27. <https://doi.org/10.1080/13613320120117171>
- Bonilla Medina, S. X. (2018). *Racial identity in educational practices in the context of Colombia*. [Tesis doctoral, University of East London]. ROAR repository. https://repository.uel.ac.uk/download/5df94517503017aca116f68c33f24ed2ec1c37ec0cc24a0d011115354f900623/2232944/Thesis_Ximena_with_viva_ammendments_19-01-2018.pdf
- Bonilla Medina, S. X. y Quintero Polo, A. (2020). CALJ in a trajectory of commitment to enlighten language teaching practices towards social transformation and hope. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 7–12. <https://doi.org/10.14483/22487085.17045>
- Bonnet, A. (2000). *White identities: Historical and international perspectives*. Prentice Hall.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Editorial Universidad del Cauca.
- Charles, Q. D. (2019). Black teachers of English in South Korea: Constructing identities as a native English speaker and English language teaching professional. *TESOL Journal*, 10. <https://doi.org/10.1002/tesj.478><https://doi.org/10.1002/tesj.478>
- Clarke, S. y Garner, S. (2009). *White Identities: A Critical Sociological Approach*. Pluto Press.
- Cruz Arcila, F. y Bonilla Medina, S. X. (2021). Configuración de identidad racial de aprendientes de segundas lenguas en el contexto colombiano. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11330>
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2000). *Critical race theory: The cutting edge*. Temple University Press.
- Durham-Barnes, J. E. (2015). Engaging Preservice Teachers in Critical Dialogues on Race. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015572505>
- Entwistle, H. (2011). *Class, culture and education*. Routledge.
- Ferrés, J. (2003). *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós.
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in Education. *Harvard Educational Review*. 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.

- Gillborn, D. (2006). Citizenship education as placebo 'standards', institutional racism and education policy. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 83-104. <https://doi.org/10.1177/1746197906060715>
- Knowles, C. y Alexander, C. (2005). *Making race matter: bodies, space and identity*. Palgrave Macmillan.
- Kubota, R. y Lin, A. M. (Eds.). (2009). *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*. Routledge.
- Ladson-Billings, G. y Gillborn, D. (2004). *Reader in Multicultural Education*. The Routledge Falmer.
- Leonardo, Z. (2002). The souls of white folk: Critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse. *Race, Ethnicity and Education*, 5(1), 29-50. <https://doi.org/10.1080/13613320120117180>
- Leonardo, Z. y Norton, G. (2014). *Education and racism. A primer on issues and dilemmas*. Routledge.
- McIntosh, P. (2004). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Race, Class, and Gender in the United States*, 6, 188-192. https://psychology.umbc.edu/wp-content/uploads/sites/57/2016/10/White-Privilege_McIntosh-1989.pdf
- Mena, M. y García, O. (2020). "Converse racialization" and "unmaking /language: The making of a bilingual university in a neoliberal world". En *Language in Society*, (pp.1-22). University of New York.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 55-86). CLACSO.
- Nabhan Salas, S y Ostos Guevar, J. (2015). *El estado del arte de las investigaciones sobre diversidad cultural en la escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá, entre los años 2004 a 2014*. Universidad Santo Tomás.
- Ng'weno, B. (2007). Can ethnicity replace race? Afro-Colombians, indigeneity and the Colombian multicultural state. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(2), 414-440. <https://doi.org/10.1525/jlat.2007.12.2.414>
- Ortega, Y. (2021). 'I wanted to be white': understanding power asymmetries of whiteness and racialisation, *Whiteness and Education*, 6(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/23793406.2021.1920046>

- Pennycook, A. (2010). Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2), 16-1. <https://doi.org/10.2104/ara1016>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Pollock, M. (2004). *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*. Princeton University Press.
- Rollock, N., Vincent, C., Ball, S. y Gillborn, D. (2014). Intersectional work and precarious positioning: Black middle-class parents and their encounters with schools in England. *International Studies in Sociology of Education*, 22(3), 259-276. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.744214>
- Schreiber, B. (2019). "More Like You": Disrupting Native Speakerism Through a Multimodal Online Intercultural Exchange. *TESOL Quarterly*, 53(4), 1115-1138. <https://doi.org/10.1002/tesq.534>
- Sleeter, C. E. (2004). How white teachers construct race. En D. Gillborn y G. Ladson-Billings (Eds.), *The Routledge Falmer reader in multicultural education*. (pp. 163-178). Routledge Falmer.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En R. Morris (Ed.), *Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea*. (pp. 1-21). Columbia University Press.
- Soto-Molina, J. E. (2018). Interculturalidad y descolonización en la adquisición del inglés como lengua extranjera. En J. E. Soto-Molina y J. J. Trillos-Pacheco, *Lenguaje, interculturalidad y descolonización en América Latina*. Latina (pp. 72-93). Universidad del Atlántico.
- Telles, E. y Flores, R. (2013). Not just color: Whiteness, nation, and status in Latin America. *Hispanic American Historical Review*, 93(3), 411-449. <https://doi.org/10.1215/00182168-2210858>
- Vela, J. (2012). Racismo, Clasismo, Servilismo y discriminación social en Colombia. *El Bogotano*.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism*. Harvester Wheatsheaf.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Capítulo 9

Construcción de identidad racial en aprendientes sordos de español como L2

Elfa Yaneth Vargas Díaz

En este capítulo se presentan los nexos entre el aprendizaje del español como segunda lengua y la configuración de identidad racial de estudiantes sordos. El análisis surge de las narraciones de historias de vida y entrevistas a profundidad de nueve aprendientes sordos de español provenientes de cinco ciudades colombianas. Mediante la aplicación de la técnica de análisis temático se examinaron las formas en que ciertas estructuras sociales alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua han ejercido un efecto representativo en la construcción de una identidad racial.

Desde la óptica de la teoría crítica de la raza (TCR) y mediante el sustento de narrativas de los aprendientes sordos, se analizan las condiciones socioculturales del entorno y las prácticas que han generado relaciones de desigualdad entre la comunidad sorda y la comunidad oyente. De un lado, el posicionamiento de la lengua de señas colombiana (LSC), y el español por el otro. Ciertos factores altamente significativos lo constituyen la naturaleza distinta de las lenguas, auditivo vocal del español y visogestual de la lengua de señas colombiana; y la coexistencia de una minoría lingüística y cultural sorda dominada por una mayoría oyente en el marco de paradigmas respecto a la sordera que han generado tensiones entre estos grupos.

Emergen de este análisis propuestas de apertura a posibilidades pedagógicas distintas, en las que se reconozcan las problemáticas generadas por las posiciones de poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español, se concientice a los actores educativos respecto a los roles que se desempeñan y se propongan las transformaciones necesarias para superar estructuras de racialización que han invisibilizado a la comunidad sorda.

9.1 Entorno social de las personas sordas para el aprendizaje del español como segunda lengua

En este apartado se presenta un análisis de las estructuras racializadas a las que se ha enfrentado la comunidad sorda aprendiente del español en Colombia, las cuales han tenido influencia directa en la configuración de la identidad. Tal configuración está determinada por las interrelaciones entre el entorno social y las lenguas en contacto, en tanto, en sus interacciones se generan las percepciones individuales y una visión propia del individuo en un entorno social determinado.

Este planteamiento se relaciona con lo expuesto por (Norton, 2013; Romano, 2013) respecto al papel crucial que juegan la cultura y la lengua en un aprendiente de idiomas para la formación y transformación de su identidad, planteamiento de gran fuerza en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Aunado a esto, Montrul (2013) destaca la lengua como un emblema del acervo colectivo de grupos lingüísticos que se construye junto a otros factores como actitudes, valores, costumbres, cosmovisiones e ideologías de los actores sociales. A su vez, es importante considerar que las relaciones entre lenguas y culturas de dichos grupos dependen de reciprocidades políticas, sociales y económicas que originan entre ellas condiciones distintas de supremacía y prestigio.

Lo anterior se relaciona con la realidad de bilingüismo social que viven comunidades oyentes y sordas al desenvolverse dentro de repertorios lingüísticos y culturales más amplios, que denotan relaciones entre la lengua y su función social, y donde los integrantes de determinadas comunidades de habla tienen una clara conciencia de que existe una jerarquía establecida en las funciones sociales de las lenguas. Esto acude al concepto de diglosia (Blas Arroyo, 2015), y evidencia el contraste de prestigio que existe entre una lengua minoritaria como la LSC y una lengua mayoritaria como el español, que originan entre ellas relaciones de superioridad e inferioridad.

Para el caso de las personas sordas, los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua deben contemplar necesariamente las perspectivas o enfoques en los que socialmente se han desarrollado sus vidas. De acuerdo con Rusell (2016), se puede dar cuenta de dos paradigmas históricos en la visión de las personas sordas: El primero llamado paradigma médico-patológico, que se enfoca en la pérdida auditiva y las limitaciones derivadas de ella, y, el segundo, el paradigma sociocultural que propone una visión desde un marco antropológico y social de la comunidad sorda. La diferenciación de estos dos enfoques conlleva una comprensión del posicionamiento de las lenguas y de su incidencia en los procesos de aprendizaje de estas.

En una descripción de la visión en el primer marco de referencia, Agurto (2014) señala una opresión del mundo oyente sobre el sordo, donde se asume además una actitud paternalista imperante de la comunidad mayoritaria para la construcción de una imagen social inferiorizada del grupo minoritario. Manifestaciones claras de este enfoque en la realidad social es el modelo de discapacidad y las perspectivas oralistas imperantes en las prácticas educativas y procesos de enseñanza-aprendizaje de lengua dirigidas a personas sordas, tal como lo reportan (Ladd, 2011; Skliar, 1998; Rey, 2008), entre otros.

El oralismo, como lo expone Murgel (2016), se refiere a la filosofía educativa para sordos, que insistía en el uso del método oral, aquel que rechazaba el uso de la lengua de señas y gestos, en favor de la enseñanza del habla y la lectura de labios. La perspectiva oralista se centra en el trabajo cotidiano para comprender y producir oralmente el español como base, para luego cimentar sobre ella los procesos de lectoescritura. Para Rey (2008) esto es atribuir diferencias de orden social originadas en causas etiológicas de las pérdidas auditivas. Según Skliar (1998), es la evidencia de que para la mayoría oyente la pérdida auditiva o la sordera involucra un déficit en la capacidad y en la comunicación. Esta idea, aunada a la falta de expresión oral y al repliegue social, facilita distintas maneras de poderío y dominio sobre la comunidad sorda, tales como la imposición a hablar oralmente, el rechazo de la lengua de señas en los procesos educativos, y la segregación social entre los adultos y los niños sordos.

Desde el enfoque sociocultural, Skliar (1998) plantea el desenvolvimiento de los individuos sordos como una comunidad minoritaria desde el punto de vista lingüístico, consolidada por el uso de la lengua de señas y perspectiva de la sordera como una diferencia, no como un déficit. Massone y González (2003) resaltan, además, la referencia a una cultura diferente en tanto que una lengua distinta permea, dado que una lengua faculta concepciones diferentes del mundo mediante interacciones y percepciones diferenciadas, preferentemente visuales. Por tal razón, confluyen en distintos escenarios la creación y el uso de nociones y concepciones de sordo, cultura sorda y comunidad sorda.

Por consiguiente, se produce la aproximación antropológica y social de la comunidad sorda, que prioriza en los entornos educativos el reconocimiento de la lengua de señas como primera lengua de los sordos y el español escrito como segunda lengua, espíritu de los modelos de educación bilingüe bicultural. En este contexto, según Skliar (1998), resultan relevantes las consideraciones y reflexiones acerca de condiciones de desventaja social, desigualdad y participación limitada en una sociedad mayoritaria, que ha implicado la concepción de la comunidad de sordos como una minoría lingüística.

A partir de las anteriores concepciones de la persona sorda y de la sordera, se crean contextos diferentes para la construcción de identidad. En una primera dimensión se habla del *audismo*, concepto ligado al paradigma médico que otorga un sentido deseable de superioridad al alcanzar la competencia para oír y para desenvolverse como un oyente (Humphries, 1977, como se citó en Gertz y Bauman, 2016). Tal noción involucra un régimen de ventajas para los oyentes justificado en la capacidad auditiva y en las capacidades fonocéntricas (centradas en el habla) valoradas como principal particularidad de la identidad humana. Esta mentalidad es considerada por los autores como el audismo individual, que genera creencias que pueden equipararse a las del racismo individual, en el sentido de que instituye la dominación sobre las personas sordas para que actúen como oyentes.

Asociado al paradigma socioantropológico, Ladd (2011) planteó en 1990 el concepto de *sordedad*. Bajo la noción de sordedad, Ladd alude al hecho de ser en un mundo sordo. Refiere, en específico, a un “estado existencial colectivo”, una realidad en la que se construye la identidad sorda (2011). De acuerdo con el autor, la sordedad circunscribe prioridades y principios que fundamentan dicha identidad, los cuales son influenciados por factores del entorno espacial, del tiempo, y de los contextos sociales. Tal como ya se planteó en Vargas (2021), la noción de sordedad se circunscribe al hecho de que “las comunidades sordas comparten elementos culturales comunes”, pero están delimitadas por fronteras debido a la influencia de la cultura mayoritaria oyente (p. 51).

Ladd (2011) señala que estas perspectivas se pueden ligar a diferentes formas de discriminación y opresión sobre los sordos. No obstante, la consolidación y acciones de las comunidades sordas han movilizado la ruptura de discursos hegemónicos y representaciones de sí mismos, posicionando de una manera más libre y autónoma la construcción de su identidad cultural. Es muy importante resaltar que en el devenir de este proceso los diferentes paradigmas constituyen “maneras distintas de relacionarse y ver al otro, y se convierten en un elemento primordial que determina actitudes y puntos de vista ante el aprendizaje del español como segunda lengua” (Vargas, 2021, p. 21).

A continuación, se desarrollan tres apartados mediante los cuales se examina la construcción de identidad racial de aprendientes sordos del español. El primero muestra distintas formas o transformaciones de identidad, que se producen en relación con el aprendizaje del español; el segundo expone diferentes percepciones y experiencias de aprendientes sordos en los procesos de aprendizaje del español y el tercero recoge diferentes sugerencias para cambiar las prácticas de enseñanza-aprendizaje del español. Finalmente, se presentan las conclusiones del tema general.

9.2 Construcción identitaria, racialización y aprendizaje del español

Resulta importante destacar algunos referentes para enmarcar la visión acerca de la identidad. Para iniciar, Norton (2013) entiende la identidad como la manera en que los individuos gestionan su relación con el mundo y la construcción de dicha relación en el transcurso de la vida en diferentes espacios o entornos. Un punto crucial que resalta Norton es la esencial influencia del lenguaje en la configuración de la identidad. La conexión entre el aprendizaje de lenguas y la construcción de identidad se desarrolla también en la integración del individuo y el mundo social más amplio, donde se movilizan factores afectivos y se dinamizan relaciones de poder cambiantes.

De acuerdo con lo anterior, en los escenarios de interacción social entre la comunidad sorda y la comunidad oyente, se generan significados respecto a las lenguas y las culturas que pueden cambiar a lo largo del tiempo, y que son constitutivos de su identidad. En palabras de (Aransohon, 2001, como se citó en Romano, 2013) todo acto de identidad envuelve un significado personal que surge de las relaciones y puntos de vista sobre el otro y, a su vez, determina valoraciones, actitudes y motivaciones al aprendizaje de lenguas. De tal manera, el contexto de aprendizaje de lenguas y construcción de identidad en la interacción entre grupos sociales mayoritarios y minoritarios podrían también involucrar procesos de racialización en las prácticas de enseñanza de idiomas. Von Esch *et al.* (2020) señalan que la racialización en la enseñanza de idiomas se da comúnmente en la interacción de comunidades e individuos de diferentes identidades, en este caso sordos y oyentes.

Por lo anterior, se plantea una visión desde la TCR (Delgado y Stefancic, 2001) para establecer los posibles nexos entre el aprendizaje del español como segunda lengua y la construcción de identidad racial de las personas sordas. Manzano García (2012) brinda un acercamiento a la comprensión de la identidad racial. Precisa que dicha construcción identitaria deviene de las diferentes interacciones que se dan entre las personas en el transcurso de sus vidas. Allí, se observan las facultades de los individuos para reconocerse a sí mismos en un todo, donde las transformaciones de identidad están determinadas por contextos sociales y patrones culturales propios de determinadas épocas que imprimen diferentes significaciones sociales. En tal caso, la racialidad la conforman estas significaciones, ya sean positivas o negativas.

La TCR se establece, entonces, como un instrumento teórico-analítico para otorgar sentido a las experiencias de las personas sordas en los contextos sociales donde las desigualdades han persistido. En este sentido, la noción de *racial*

se manifiesta más allá de comparaciones sobre el color de la piel, y se traslada y amplía a la categorización y estratificación social que ubican a unos y otros grupos en condiciones de superioridad o inferioridad. Para el caso de las relaciones entre comunidades sordas y oyentes, estas jerarquizaciones se manifiestan en valoraciones disímiles, en oposiciones y diferenciaciones injustificadas sobre capacidades humanas y por la desigualdad de capitales lingüísticos, entre otras.

9.2.1 Experiencias de las personas sordas

En este apartado se presentan fragmentos de los hallazgos del estudio *Construcción de identidad racial en aprendientes sordos del español como segunda lengua en el contexto colombiano* (Vargas, 2021), que se consideran pertinentes para ilustrar las relaciones racializadas en el entorno del aprendizaje de lenguas, tal como han sido percibidas por aprendientes sordos.

Así, Julieta²⁴ en su historia de vida, comparte sus percepciones sobre los desafíos y tensiones que deben enfrentar los usuarios de lengua de señas. Ella manifiesta que

[...] los oyentes son mayoría frente a las personas sordas, que somos usuarios de la lengua de señas, y, en general, las mayorías siempre tienden a dominar ¿no? Entonces, pues tenemos muy claro que los mensajes, la información, la comunicación, los beneficios, las ayudas, la misma interacción de la sociedad gira en torno a ese idioma. Sin embargo, por ejemplo, cuando una persona sorda quiere participar e involucrarse un poco más con la comunidad mayoritaria, es allí donde empiezan a surgir todas esas barreras... nosotros nos hemos ganado muchos espacios de participación, y en general... existen muchas barreras que impiden que nosotros podamos integrarnos de una mejor manera con la sociedad.²⁵

Se observa en este testimonio cómo la pérdida de la capacidad biológica para oír, que puede afectar indistintamente a cualquier persona de cualquier grupo social, toma significado como causa de racialización en connotaciones y actitudes de superioridad e inferioridad, lo que crea categorías raciales nuevas. Esto es ilustrativo del proceso social explicado por Campos-García (2012) sobre la categorización de los seres humanos en términos raciales; es decir, la atribución de valores y clases creados socialmente en relaciones desequilibradas, entre grupos que surgen de procesos complejos de identificación y distinción según criterios diferenciales.

.....
24 En este capítulo se utilizan seudónimos de los participantes.

25 Fragmento utilizado previamente en el trabajo *Construcción de identidad racial en aprendientes sordos del español como segunda lengua en el contexto colombiano* (Vargas, 2021, p. 91).

Para el ámbito de la enseñanza del español como L2, en el relacionamiento entre comunidad sorda y oyente, la racialización está determinada por criterios lingüísticos diferenciales, que como bien lo enfatizan Von Esch *et al.* (2020) es un fenómeno trascendental presente en las prácticas de enseñanza de idiomas que acopia ideologías raciales considerablemente enraizadas.

El siguiente testimonio de la historia de vida de Leonardo ejemplifica el desequilibrio en la relación entre grupos de sordos y oyentes. Para él

[...] falta más conocimiento de nosotros los sordos, ¡que de verdad nos miren!, que reconozcan que la lengua de señas es nuestra lengua, pues no saben muchas de las condiciones que nosotros pasamos [...] una verdadera visibilización, tener ese conocimiento preciso de la comunidad sorda. Sería muy importante que los oyentes aprendieran sobre nuestra cultura, entender que el español es diferente en nosotros y que la lengua de señas es como la protagonista.²⁶

La invisibilización se manifiesta en las prácticas de escolarización, que se ciñen a jerarquías racializadas entre los hablantes a partir de sus capitales lingüísticos; prácticas que se encuentran asociadas al concepto de dispositivo de blancura, que alude a la apropiación de privilegios y el establecimiento hegemónico de relaciones de poder por parte de grupos dominantes (Delgado y Stefancic, 2001).

En relación con el aprendizaje del español, Gabriel resalta la obligación de aceptar la lengua de la comunidad dominante cuando se refiere a que

[...] los oyentes son la mayoría en el país y hay una obligación a manejar el español. Tengo una identidad con el español, pero es una identidad más mediada por la obligación, es una identidad más... mejor dicho, no es libre, no es como con la lengua de señas...Me toca si quiero integrarme, incluirme en la sociedad, ¡me toca! Es una respuesta muy difícil de dar.²⁷

En suma, las manifestaciones de los aprendientes sordos muestran un contexto en el que los individuos y grupos se han racializado, resultado de creencias y condicionamientos ideológicos que los han sometido a tratos diferenciales, discriminatorios y desiguales, particularidades de identidad racial descritas por Castagna y Dei (2010).

.....
26 Fragmento utilizado previamente en el trabajo *Construcción de identidad racial en aprendientes sordos del español como segunda lengua en el contexto colombiano* (Vargas, 2021, p. 119).

27 Fragmento utilizado previamente en el trabajo *Construcción de identidad racial en aprendientes sordos del español como segunda lengua en el contexto colombiano* (Vargas, 2021, pp. 113-4).

Este corto testimonio evidencia la desigualdad de prestigio y posicionamiento lingüístico de la LSC y el español, lo que permite entender la permanente tensión en las relaciones entre grupos de oyentes y sordos. La mayoría de las experiencias narradas por las personas sordas muestran que un punto esencial de sus historias de vida es la identificación como aprendientes de español en el ámbito educativo y que, incluso en la niñez, muchas de ellas no habían tenido la oportunidad de adquirir naturalmente una primera lengua.

Desde la mirada de la TCR, nuevamente se observa cómo el aprendizaje del español ha estado mediado por estructuras racializadas que influyen en la configuración de identidad de los aprendientes sordos, y que son evidentes en situaciones de “discriminación, marginación, homogeneización, e invisibilización, que se generan en la socialización entre la comunidad sorda y la comunidad oyente, entre el estatus del español y el de la lengua de señas” (Vargas, 2021, p. 123).

Cabe ilustrarlo en las palabras de Cris, quien, en su entrevista a profundidad, expone su posición frente la opresión y el dominio cuando expresa que

[...] como docentes en un proceso de educación bilingüe y bicultural deben generar herramientas y riquezas de aprendizaje visual que permitan desarrollarse de forma íntegra y plena y poder generar estos procesos de educación de formas libres y conscientes, no siendo obligados.²⁸

Asimismo, el entorno social para el aprendizaje del español por parte de aprendientes sordos se ha caracterizado por el desarrollo de dinámicas en las que se promueven relaciones de poder, que generan desigualdades sociales. De tal modo, es posible observar que el aprendizaje del español, como lengua de la comunidad oyente mayoritaria, adquiere connotaciones de instrumento opresor que presiona a las personas sordas a profesar imposiciones audistas. Esto es, ocupar mucho tiempo de la vida respondiendo a aspiraciones, demandas y expectativas del grupo social oyente, tendientes a eliminar la sordera e invisibilizar a la persona sorda.

Este tipo de prácticas de racialización se puede ilustrar en el uso obligado de audífonos, el sometimiento a innumerables sesiones de terapia oral para forzar la oralidad en español, así como las largas horas de esfuerzo para aprender a leer, y la repetición de intentos y desvelos para la producción del español escrito.

.....
²⁸ Fragmento utilizado previamente en el trabajo Construcción de identidad racial en aprendientes sordos del español como segunda lengua en el contexto colombiano (Vargas, 2021, p. 119).

Un ejemplo contundente de marginación social causada por la supremacía del español es el que comparte Diana:

Yo iba al hospital a terapia, yo hacía el proceso de terapia oral, entonces me esforzaba en el proceso de oralidad por la tarde... allá pues aprendía muchas palabras, vocabulario en español, cómo pronunciar las palabras, entonces estuve creo que aproximadamente hasta los diez, once años en ese proceso, hasta que decidieron llevarme a estudiar el bachillerato en el colegio. Era muy fuerte la oralidad que había en ese momento en el colegio y muy poco lo que había de lengua de señas. Entonces ahí me di cuenta que los procesos de educación y aprendizaje son totalmente diferentes y que era necesario también aprender esta parte de la oralidad y la escritura. Ellos me ayudaban con la entonación, me corregían los sonidos, el volumen.²⁹

En el desarrollo del proceso de configuración de identidad, la construcción de sentidos de los participantes sordos muestra una transformación desde la marginación e invisibilización hacia el reconocimiento social como personas sordas y como minoría lingüística. Se observa, entonces, una evolución en el fortalecimiento de individuos, grupo y comunidad, consolidando su actuar social como ciudadanos más autónomos con pertenencia comunitaria.

Un ejemplo lo refiere Cris al identificar la LSC como bastión principal de identidad y cultura sorda y su papel protagónico en la interacción comunicativa, contrario a la lectura y escritura en español. También afirmó que

[...] como sordos, cuando estamos inmersos solo los sordos, nos sentimos muy, muy libres, quizá desde los oyentes se nos obliga a que se tiene que aprender y se tiene que aprender, entonces sería un proceso muy injusto porque no se respetaría esta parte cultural de identidad.³⁰

Con respecto al aprendizaje del español, los participantes reconocen su importancia como segunda lengua, aunque también se crean significados de banalización de ajustes razonables, los cuales son percibidos como poco sensibles, toda vez que siguen siendo inherentes a estructuras racializadas e imposiciones culturales del grupo social mayoritario. Julieta permite mostrar estos aspectos aplicados al contexto de los entornos educativos bilingües biculturales, sobre

29 Fragmento utilizado previamente en el trabajo Construcción de identidad racial en aprendientes sordos del español como segunda lengua en el contexto colombiano (Vargas, 2021, p. 80).

30 Fragmento utilizado previamente en el trabajo Construcción de identidad racial en aprendientes sordos de español como segunda lengua en el contexto colombiano (Vargas, 2021, pp. 110-1).

los que considera que no pueden generar cambios cuando las comunidades educativas desconocen a las personas sordas. Ella afirma que

[...] no hay un verdadero proceso de inclusión, y por eso es que los niños o los jóvenes sordos como que odian eso, porque están cansados de ver que se habla de la inclusión, pero no hay una transformación, una formación completa para que las personas sordas se interesen por la educación y se pueda sentir la tranquilidad de que de verdad es de calidad, pertinente, que le sirva a uno para desenvolverse.³¹

Las narrativas de los participantes de este estudio nos permiten observar cómo a través de la inmersión en el uso de la LSC, y gracias a su conformación como grupo y los fuertes nexos identitarios y culturales, la comunidad sorda se fortalece, se posiciona y emprende un camino para abordar proactivamente la opresión que han experimentado en relación con el aprendizaje del español. Esta observación sobre el desarrollo de la identidad sorda nos lleva a resaltar el carácter colectivo de la configuración de identidad, sobre el que se funda en los individuos un sentido de conexión, reafirmación y ampliación de su grupo minoritario. Gabriel aporta un testimonio que ilustra estos planteamientos cuando expresa que

[...] mi mayor identidad es con la Lengua de Señas Colombiana, aunque a veces también he podido involucrarme, participar y tener contacto con el español, una gran influencia. Yo amo a mi lengua de señas y a mi identidad, pero también tengo algo de identidad y de conciencia del aprendizaje del español. Yo acepto que depende de las situaciones y también de las necesidades de vida y también esto me ha podido ayudar a construir mi identidad, por ejemplo en el trabajo, en la educación en todos los contextos, a nivel político y en mi historia de vida también ha sido importante esa oportunidad, pero el español ¿lo amo, lo quiero mucho? Lo uso, pero no tanto como la lengua de señas, pero si me ha servido. Mi identidad más grande a nivel internacional, a nivel mundial es con la lengua de señas.³²

Este tipo de significaciones, como se ha analizado en Vargas (2021), se puede leer en todas las narrativas de los participantes en las que se identifica cómo el acceso a la lengua de señas y el primer contacto con otras personas sordas representan experiencias significativas en la construcción de identidad al empezar a relacionarse con el mundo sordo. Asimismo, la pertenencia a la comunidad

.....
31 Fragmento utilizado previamente en el trabajo Construcción de identidad racial en aprendientes sordos de español como segunda lengua en el contexto colombiano (Vargas, 2021, p. 119).

32 Fragmento utilizado previamente en el trabajo Construcción de identidad racial en aprendientes sordos del español como segunda lengua en el contexto colombiano (Vargas, 2021, p. 111).

sorda se ve reafirmada por un posicionamiento más firme y positivo de la lengua de señas a nivel sociocultural. De igual forma, fortalece en perspectivas de los participantes sordos, “la esperanza de propuestas educativas bilingües y biculturales, en las que, a partir de una concientización intencionada se otorguen condiciones igualitarias a las funciones sociales de la lengua de señas” (Vargas, 2021, p. 125).

Según lo expresado por Gabriel, se refiere a considerar la diferencia de edad y desarrollos de las dos lenguas y a su posicionamiento en los contextos educativos y a su papel en la construcción de identidad, pues, según él,

[...] es una falsedad que a nivel académico solo el español pueda ser usado para la formación. Cada persona tiene el desarrollo de su identidad a la que adherirá dependiendo del idioma que maneje y de los contextos y de los procesos de adquisición que se tengan desde pequeños, para poder conectarse y articularse con estas diferentes comunidades.³³

Desde el posicionamiento alcanzado, como comunidad minoritaria, los participantes manifiestan un fuerte sentido de oposición a la obligación de aprender español y, por el contrario, defienden con decisión y total firmeza su lengua propia. Desde el punto de vista identitario, se posicionan con orgullo como miembros de la comunidad sorda y, por lo tanto, como usuarios de lenguas de señas. Esto fomenta una postura clara con relación al aprendizaje del español, como la que establece Adrián:

Yo sé que el español es importante, pero que no se puede desligar de la lengua de señas, y que la mayoría de los sordos debe esforzarse por aprender, pero que eso sea lo principal, no. Sabemos que la lengua de señas media todo y que no se debe desligar la una de la otra, entonces que ojalá en el futuro en el contexto de los oyentes y de nosotros como sordos, no haya esa brecha sino que se incluyan esas dos lenguas, que eso es muy importante, que se visibilicen y que no se impongan barreras como que la lengua escrita es lo importante y que hay que leer, no, sino que hayan transformaciones, ¿sí? que hayan transformaciones en la misma lengua de señas y que a través de esta pues se puedan generar otras dinámicas.³⁴

Los acontecimientos que nos dan a conocer los participantes en las narrativas dan cuenta de las condiciones sociales racializadas que han tenido que enfrentar y cómo las han transformado por medio de sus fuertes lazos identitarios con el

33 Fragmento utilizado previamente en el trabajo Construcción de identidad racial en aprendientes sordos del español como segunda lengua en el contexto colombiano (Vargas, 2021, p. 118).

34 Fragmento utilizado previamente en el trabajo Construcción de identidad racial en aprendientes sordos del español como segunda lengua en el contexto colombiano (Vargas, 2021, p. 114)

colectivo sordo. Esto da cuenta de lo que (Ladd, 2011, como se citó en Small *et al.*, 2016) denomina el encuentro a través de la inmersión, la apropiación y el reconocimiento de su propia identidad cultural, que permiten descubrir y apreciar el mundo sordo y, a su vez, combatir la opresión.

Es importante reiterar que las historias de vida nos muestran cómo las relaciones entre sordos y oyentes y, por ende, la construcción de identidad han sido permeadas en gran medida por las perspectivas educativas para el aprendizaje de la lengua impuesta por la mayoría oyente. Sin embargo, las transformaciones culturales de la comunidad sorda tienen su bastión principal en la afiliación a la cultura sorda, en defender la esencia de personas sordas y en el valor cultural de la lengua de señas. Es necesario precisar que el arribo o alcance de este punto de desarrollo está precedido por una historia de interacciones divergentes con los enfoques de enseñanza de idiomas impuestos por la mayoría oyente.

Las situaciones descritas se presentan como factores influyentes en la construcción identitaria de los aprendientes y reflejan la situación de diglosia en el contexto social de LSC español, al evidenciar las diferencias de prestigio y posicionamiento de las lenguas, lo que genera tensión entre grupos de oyentes y sordos. En el siguiente apartado se describen algunas categorías de prácticas racializadas que han influenciado la construcción identitaria.

9.3 Prácticas racializadas en torno a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua

Según Moreno Fernández (2008), la relación entre los fenómenos de lenguas en contacto y bilingüismo está determinada por factores de distinto orden, entre ellos, políticos y sociales, al lado de factores lingüísticos, como el grado de bilingüismo, el uso de cada lengua, la posición que ocupan y el mantenimiento de ellas en una sociedad. Es así como la LSC y el español, desde el punto de vista de estatus sociopolítico, se toman rótulos de lengua minoritaria y lengua mayoritaria, respectivamente.

Como se ha venido exponiendo, las relaciones entre la LSC y el español reflejan no solo una situación de diglosia por ciertas características del contacto de lenguas, sino también la desigualdad entre comunidades y culturas distintas, aspectos que se hacen evidentes en prácticas de enseñanza-aprendizaje del español. Como se presenta a continuación, inicialmente se identifican formas de interacción en contextos sociales primarios que vislumbran estructuras racializantes relacionadas al aprendizaje del español.

9.3.1 Marginación por privación de sustrato social

La marginación por privación del sustrato social deviene de la imposición del aprendizaje del español como primera lengua y que se manifiesta en aislamiento. Por falta de interacciones comunicativas afrontan situaciones de opresión ante la imposibilidad de establecer vínculos en los núcleos primarios de socialización, como la familia.

Asimilación obligada al mundo oyente

Es evidente cuando los espacios, contextos y oportunidades para el posicionamiento de los roles sociales y el desarrollo de una primera lengua son denegados, lo que se asocia a una orientación fonocéntrica y audiocéntrica (centrada en la escucha) para el desarrollo de habilidades en la lengua del grupo oyente. Se relaciona con lo que se ha denominado en la TCR *el dispositivo de blancura* o creencia insertada en la dimensión cognitiva de las personas respecto a la superioridad del blanco (Vela, 2012), en este caso, la superioridad asignada a la lengua dominante, idea a la que se asimila a las personas sordas. Por consiguiente, es bueno recordar que tal dispositivo funciona en distintos niveles como el físico, el intelectual y el cultural.

9.3.2 Eliminación de la sordera por cualquier medio

Prácticas en las cuales se evidencia que el entrenamiento oral, el uso de sistemas de habla que combinan la lengua oral con el uso de señas y el uso de audífonos reafirman la idea de que las personas oyen o deben oír hasta resignarse a aceptar que son sordas, pero se les niega el acceso a una identidad como tales. Bienvenu (2016) lo relaciona con la lucha por su reconocimiento y por la oportunidad de desarrollar una identidad única como persona sorda.

Homogeneización y centrismo en la experiencia académica

Esta tendencia racializante se manifiesta en la dedicación del doble o triple del tiempo para el aprendizaje del español, creando un centrismo en la experiencia académica de aprendizaje y en la invisibilización de las necesidades identitarias particulares resultantes de la sordera. Esta es una manifestación del deseo de homogeneización y de querer hacer a los oyentes iguales. En palabras de Gertz (2016a), esto obedece al objetivo de construir a las personas sordas a la imagen de personas oyentes, posicionándolas en situaciones de inferioridad y bajo prácticas de dominio lingüístico o lingüicismo, que supone la exigencia de hablar con fluidez la lengua dominante para poder escalar posiciones de autoridad en la sociedad. También es una manifestación de homogeneización ignorar la

diversidad de las personas sordas y considerar que todas tienen bajos niveles de alfabetización y por ello merecen una ubicación marginal en la sociedad.

Siguiendo a Murgel (2016), homogeneizar es intentar “normalizar” a las personas sordas, en el sentido de que se considera el habla como la única forma que tienen las personas para comunicarse, porque el uso de gestos o de lenguas de señas se consideró una desviación de la norma, por tanto, la asimilación de la lengua oral de los oyentes corresponde a una forma de tratarla, desde ideologías relacionadas con la noción del cuerpo humano normal o promedio.

Metodologías opresoras en el aprendizaje del español

Prácticas en las que no existe la concepción del aprendiente sordo como sujeto activo ni se reconocen sus necesidades ni características particulares. Desde la visión de (Sue, 2010, como se citó en Stapleton y Croom, 2017) esta manifestación corresponde a lo que se llama microinvalidación audista, en tanto se muestra, de manera intencional o involuntaria, desprecio por las circunstancias que viven las personas de la minoría, valorándolas como inexistentes o insignificantes, haciendo que sus características y necesidades carezcan de importancia.

Retroalimentaciones falsas y sentido de autoeficacia

Se hace referencia a valoraciones cotidianas desatinadas por parte de los agentes educativos. Incluyen modos de actuar que responde a un posicionamiento preimpuesto a los aprendientes en un lugar de déficit, que resulta en inseguridad y un falso sentido de eficacia propia. Small *et al.* (2016) explican que las retroalimentaciones falsas son aquellas que se realizan en la evaluación de áreas de menor desempeño de las personas sordas —como la lengua hablada—, que no son reales y que influyen negativamente en su autoestima.

En este sentido, la autoeficacia se refiere a un factor de autoestima real, que deviene en autoevaluaciones auténticas y procesos de retroalimentación frente a competencias prácticas. Cuando la evaluación de la autoeficacia no se corresponde con parámetros de realidad en las competencias prácticas, pueden provocar estados de ansiedad o depresión en los ámbitos en que se demanda el despliegue de estas competencias.

Desigualdad por superioridad oyente

Este aspecto se refleja en prácticas de discriminación por el manejo diferencial del español, en las cuales no se tienen en cuenta las diferencias de oportunidades en el acceso al español como segunda lengua por parte de las personas sordas y se les exigen condiciones iguales a las de los oyentes. Este esquema

disminuye las oportunidades de participación y promueve la desigualdad al poner en desventaja y anular otras fortalezas o capacidades como profesionales que poseen las personas sordas.

Gertz (2016a) señala que, aunque las comunidades sordas han ganado determinación para ubicarse en posiciones de poder en la sociedad, con el fortalecimiento de una autopercepción y de valoración social como una comunidad única en el plano lingüístico y cultural, aún enfrentan las tensiones con la sociedad oyente dominante debido a la desigualdad de oportunidades y el desconocimiento de la población en los escenarios sociales, que ponen en desventaja de competitividad a aspirantes sordos ante ofertas gubernamentales en distintos ámbitos. Según Banton (2002), la discriminación y la desigualdad que se ejercen hacia las personas sordas, con base en el nivel de dominio de la segunda lengua, surgen de marcos de referencia muy distantes de las realidades y complejidades inmersas en el aprendizaje del español como segunda lengua para las personas sordas.

Vivencias de inclusión inexistente

Hace referencia a la percepción que tienen las personas sordas sobre la aplicación de normativas para la inclusión, según las cuales se ha avanzado en la emisión de leyes que han impactado de manera importante el reconocimiento de la lengua de señas y de la comunidad sorda como minoría. Sin embargo, las personas sordas siguen siendo obligadas a apoyarse en las narraciones culturales para defender y afirmar su posición única dentro del grupo social (Gertz 2016b). La existencia de normas y leyes, que aparentemente benefician los derechos de las personas sordas, pero que no se aplican en la realidad, ha sido definida por Stapleton y Croom (2017) como una trivialización sutil. Se caracteriza por las acciones insensibles que se presentan como ajustes razonables, que, en últimas, representan prácticas audistas de exclusión.

Russell (2016) (como se citó en Vargas, 2021) afirma que los obstáculos en la consecución de intérpretes calificados en lengua de señas para facilitar la participación en entornos de aprendizaje generan dinámicas también desfavorables para la comunidad sorda, que son poco problematizadas. Por ejemplo, recurrir a intérpretes no asegura que se le brinde al aprendiente el apoyo necesario para tener éxito en sus procesos de aprendizaje. Igualmente, contratar intérpretes no calificados redundaría en el acceso a repertorios lingüísticos incompletos o a una instrucción deficiente. Otro punto que destaca (Rascón, 2017, como se citó en Vargas, 2021) tiene que ver con la idea de que los sordos necesitan apoyo adicional para hacer transiciones entre los modos de socialización con la familia y la escuela, algo que muchas veces va más allá del accionar de los intérpretes.

Sin embargo, como lo asegura Vargas (2021),

[...] la construcción identitaria ocurre como un proceso de transformación y concienciación que con el devenir del tiempo permite a los aprendientes establecer claridades respecto a la identificación con las lenguas en contacto y en la interacción entre comunidad mayoritaria y minoritaria. (p. 113)

A partir de allí, se realizan propuestas de cambio en las prácticas socioculturales de enseñanza-aprendizaje del español, las cuales se presentan en la siguiente sección.

9.4 Hacia la construcción de prácticas emancipadoras desde el punto de vista de las personas sordas

En este apartado se realizan propuestas básicas de transformación a problemáticas percibidas por las personas sordas en la construcción de la identidad racial. Específicamente, se trata de brindar aportes a la ideación y construcción de prácticas de enseñanza del español como segunda lengua, producidas de manera conjunta con la comunidad sorda.

El planteamiento de ideas alternativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español parte de una visión tendiente a igualar las condiciones de lenguas y comunidades, y su asentamiento dentro del entorno social. En el contexto de las situaciones descritas en el apartado anterior, Areiza (2011) advierte que se deben fortalecer las comunidades lingüísticas en desventaja y las lenguas amenazadas, lo que conlleva a la consolidación de dimensiones sociolingüísticas de la LSC y de sus variedades de uso en el diario vivir de las comunidades de habla, y así mostrar la fortaleza de los usuarios en el plano político, económico, cultural e ideológico frente a una realidad cambiante.

Específicamente, se hace referencia a la necesidad de ampliar el uso de la LSC para que alcance diversidad y complejidad en las funciones que cumple, de tal manera que iguale su uso social para la comunidad sorda. En este sentido, y de acuerdo con Tovar (2004), se plantea la necesidad de tomar acciones de planificación lingüística, dado que no han sido suficientes los esfuerzos por difundir el uso de la lengua en el ámbito educativo.

De hecho, las propuestas fundamentales para tener en cuenta en las prácticas pedagógicas surgen de personas sordas conscientes de su historia y de los roles en la construcción identitaria en un contexto de lenguas y comunidades en contacto. En ellas, se destaca la necesidad de priorizar posibilidades de transición social hacia perspectivas más humanistas, de eliminar posiciones y opresiones audistas, de fortalecer la comunidad sorda y de eliminar la dominación, que va

en concordancia con Gertz (2016b), en cuanto a la *deaf crit* —teoría crítica de la raza aplicada a las personas sordas—, como un compromiso de justicia social.

Una de estas propuestas se relaciona con el reconocimiento y rol crucial del conocimiento experiencial sordo, discutido en la teoría crítica sorda (Gertz, 2016b), lo que se refiere a valorarlo desde la legitimidad, la apropiación y la esencialidad, para establecer y entender la particularidad propia de la comunidad sorda y su posicionamiento en la sociedad oyente. Reconoce, igualmente, la influencia de dicho conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español, concientizando sobre la dominación y sujeción de la minoría sorda en relación con la mayoría oyente. Los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua deben un reconocimiento a las experiencias históricas de los aprendientes sordos para no repetir prácticas hegemónicas.

Por lo tanto, esto significa que los profesores de español como segunda lengua están abocados a conocer y valorar las vivencias de sus aprendientes sordos en contextos y situaciones racializadas, y los significados raciales que ellos han integrado en la reconfiguración de su identidad. Conocer y comprender la historia de los aprendientes sordos, con sus expectativas, motivaciones, sus procesos de construcción de identidad, exige un proceso arduo de reflexión y toma de conciencia sobre el papel de cada docente en estas estructuras y de encontrar estrategias para cambiarlas. Implica involucrarse con el mundo de la comunidad y su interés por empoderar su primera lengua, como una acción preponderante en su lucha social como miembros de una minoría lingüística.

En consecuencia, es necesario romper la naturalización inconsciente de prácticas que alimentan posturas de superioridad e inferioridad derivadas de estructuras racializadas en ambientes socioculturales educativos y de enseñanza-aprendizaje del español. Esto exige el cambio de actitud, de mentalidad y de costumbres para transformar comportamientos de indiferencia, de duda o menosprecio sobre las historias y procesos de configuración de identidad que ha erigido la comunidad sorda.

En suma, como sujetos individuales y como colectividad responsable de la cimentación de identidades, se necesitan profesores críticos y conscientes que apoyen la ruptura de políticas, posiciones y procederes que excluyan o desconozcan a los aprendientes sordos.

Un aspecto crucial es el establecimiento de prácticas interculturales, en las que se promuevan la igualdad y la cooperación en la diversidad cultural a través del fomento de valores, habilidades, actitudes, conocimientos y respeto entre grupos socialmente diferentes. Cabe resaltar las precisiones que expone Rehaag (2006), en el sentido de que la interculturalidad debería concebir las culturas

como igualmente válidas. Por lo tanto, se requieren dinámicas de entendimiento mutuo, de acercamiento al otro y de un examen permanente de la propia cultura. Esto denota que la interculturalidad es un movimiento que rompe fronteras e involucra la interlocución y negociación entre grupos culturales diversos e igualmente valiosos.

Para los centros de formación del recurso humano en enseñanza de segundas lenguas, y para los docentes en ejercicio, es fundamental comprender lo que significa que el español sea una segunda lengua para las personas sordas, toda vez que genera la necesidad de preguntar y resolver cuestionamientos de carácter social, político y cultural respecto a posturas normativas y a prácticas reales de enseñanza-aprendizaje. Conlleva, igualmente, a la necesidad de desarrollar y reflexionar acerca de una sensibilidad social en la pedagogía de la segunda lengua.

Reivindicar la participación de la comunidad sorda en decisiones estratégicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje del español es una necesidad política para eliminar barreras de racialización en el entorno social. Esto con el fin de equilibrar las relaciones de poder en la apreciación y producción de conocimiento concerniente a la enseñanza y aprendizaje del español como L2. Lo anterior involucra reconocer la historia vivida por las personas sordas bajo el influjo oyente.

Hemos podido establecer las conexiones entre construcción de identidad y aprendizaje de segundas lenguas en personas sordas, que evidencian las relaciones asimétricas entre grupos sociales y lenguas. No obstante, esto no es más que un primer paso para los entendimientos profundos que todavía se requieren, por lo que es relevante que haya más investigación en el área.

Lo anterior implica que, a partir del conocimiento y formación de conciencia sobre prácticas de marginación ya establecidas, se disuelvan paradigmas de homogeneización de sordos y oyentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español, y darle valor a la diversidad de experiencias y propuestas de las personas sordas respecto al aprendizaje de la segunda lengua. Por lo tanto, esto significa un compromiso con el respeto al desarrollo de identidades diversas, de las cuales depende la mayor o menor adhesión a determinado idioma, a inclinarse o no a tener contacto y cultivar formas de conexión con diferentes comunidades. Significa, también, valorar las tendencias y posturas que asume la comunidad sorda respecto al aprendizaje de una segunda lengua.

En efecto, es necesario implementar una verdadera educación bilingüe como modelo educativo para sordos, que genere implicaciones reales en la adquisición, el desarrollo y el posicionamiento de la primera lengua. Más que la

adaptación y ajustes de modelos ya instaurados para oyentes, se proponen modelos transformadores de enseñanza amorosa y sensible, que conlleven hacia aprendizajes contextualizados generadores de seguridad y tranquilidad.

De igual forma, es importante analizar la postura de otros actores involucrados en los procesos de formación en segundas lenguas. En particular, en este estudio se mencionan a los responsables de diseñar los currículos y a padres de familia, pues son los que toman decisiones cruciales. Igualmente, amerita un estudio la visión de las políticas y normativas que regulan la educación de comunidades sordas, teniendo el enfoque desde la perspectiva racial y su conexión con procesos reales de aprendizaje del español como L2.

Para consolidar la puesta en marcha de prácticas emancipadoras hacia la comunidad sorda aprendiente de segundas lenguas, es crucial dar continuidad a la línea de trabajo sobre las experiencias de las personas sordas en su arduo camino de consolidarse como comunidad lingüística, entre ellas están las condiciones que afectan su construcción de identidad y la contribución de la política pública y sus complejidades y ambigüedades en la implementación, línea la iniciaron Fajardo y Melendres (2013). Esto significa, como se expone en Vargas (2021), entender mejor las vías y posibilidades que la comunidad sorda del país necesita explorar para destacar su cultura y su grupo. Es vital considerar el rol del español como lengua secundaria en la vida de los sordos para su integración a la sociedad, y en distintas áreas como el trabajo, la economía y las interacciones interculturales.

9.5 Conclusiones

Es crucial que los agentes educativos entiendan las experiencias vividas por los estudiantes sordos. Se hace un llamado a concienciar a aquellos involucrados en el proceso de enseñanza del español, con el objetivo de eliminar las barreras de opresión y desigualdad que, si se pasan por alto, pueden continuar en los contextos educativos.

También se demanda a los actores educativos la comprensión acerca de la necesidad de superar los discursos elementales de reconocimiento de los sordos, su lengua, su cultura, hacia la que debe conducir el libre espacio de las personas sordas y su rol en decisiones y determinaciones respecto a la segunda lengua, como miembros de una minoría lingüística que defiende sus derechos.

Es esencial entender y examinar cómo los profesores de sordos construyen su identidad racial. En resumen, es de gran relevancia la manera en que las estructuras racializadas están representadas e influyen en las políticas y regulaciones nacionales, y en las metodologías de enseñanza del español como segunda lengua.

En definitiva, toma relevancia la implementación de políticas y normativas que lleven a la generación de modelos educativos bilingües biculturales basados en la concientización social y en el conocimiento intercultural, con el fin de que haya mejores prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas y de inclusión social de la población sorda.

Referencias

- Agurto, A. (2014). La construcción cultural del sujeto sordo. *Ponto Urbe*, (14). <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1671>
- Areiza, R. (2011). ¿Lenguas en contacto o lenguas en conflicto? Lenguas amenazadas. *Revista Digital Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, (1), 11-20. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/175/>
- Banton, M. (2002). *Racial theories*. Cambridge University Press.
- Bienvenu, M. (2016). Deaf theory. En G. Gertz y P. Boudreault (Eds.), *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 283-284). SAGE Publications. <https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n92>
- Blas Arroyo, J. L. (2015). *Sociolingüística del español*. Cátedra.
- Campos-García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Revista Universidad de La Habana*, (273), 184-199. https://www.academia.edu/11745040/Racializaci%C3%B3n_Racialismo_y_Racismo_un_discernimiento_necesario
- Castagna, M. y Dei, G. (2010). Un panorama histórico de la aplicación del concepto de raza en la práctica social. *La Manzana de la Discordia*, 5(2), 113-128. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v5i2.1524>
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.
- Fajardo, A. y Melendres, G. (2013). El sordo como otro: Reflexiones sobre la política pública en relación con las personas sordas y sus derechos como comunidad lingüística. *Boletín de la población sorda colombiana*. Instituto Nacional para Sordos (INSOR). http://www.insor.gov.co/observatorio/download/Apuntes_N5_Representacion_Sordo_Marz_2013.pdf

- Gertz, G. (2016a). Deaf centrism and deaf centrality. En G. Gertz y P. Boudreault (Eds.), *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 156-156). SAGE Publications. <https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n55>
- Gertz, G. (2016b). Deaf Crit. *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 159-161). Thousand Oaks, SAGE Publications. <https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n57>
- Gertz, G. y Bauman, H. (2016). Audism. En G. Gertz y P. Boudreault (Eds.), *Enciclopedia de estudios de los sabios sordos* (pp. 64-65). Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura Sorda: en busca de la Sordedad*. Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura.
- Manzano García, M., (2012). Identidad racial: un problema social en nuestros días. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 7(26), 107-119.
- Massone, A. y González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-5. <https://doi.org/10.35362/rie3322983>
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. John Wiley y Sons.
- Moreno Fernández, F. (2008). *Principios de lingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel.
- Murgel, J. (2016). Oralism, philosophy and models of. En G. Gertz y P. Boudreault (Eds.), *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 721-723). SAGE Publications. <https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n225>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Rascón, M. T. (2017). La construcción de la identidad en contextos hegemónicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 187-198. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cich>
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i2.162>
- Rey, M. I. (2008). El cuerpo como lugar de identidad de los sordos (cuestionando la biologización de identidades sociales). *V Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6365/ev.6365.pdf

- Romano, V. (2013). Identidad narrativa en la población sorda. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Buenos Aires, Argentina.
- Rusell, G. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque del español como lengua segunda y extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense]. <https://eprints.ucm.es/38881/1/T37682.pdf>
- Skliar, C. (1998). Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, (8), 44-57.
- Small, A., Cripps, J. y Côté, J. (2016). Identity development. En G. Gertz y P. Boudreault (Eds.). *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 477-481). SAGE Publications. <https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n154>
- Stapleton, L. y Croom, N. (2017). Narratives of Black d/Deaf College Alum: Reflecting on Intersecting Microaggressions in College. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1204308>
- Tovar, L. (2004). La necesidad de planificar una norma lingüística en lengua de señas para usos académicos. *Lengua y Habla*, 8(1), 97-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004006>
- Vargas D, Y. (2021). *Construcción de identidad racial en aprendientes sordos del español como segunda lengua en el contexto colombiano*. [Tesis de maestría, Instituto Caro y Cuervo]. <https://biblioteca.caroycuervo.gov.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=113816>
- Vela, J. (2012). Racismo, Clasismo, Servilismo y discriminación social en Colombia. *El Bogotano*.
- Von Esch, K., Motha, S. y Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53(4), 391-421. <http://doi.org/10.1017/S0261444820000269>

Sobre los autores

S. Ximena Bonilla Medina

Licenciada en Español-Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y doctora en Educación de la University of East London (Reino Unido). Sus principales áreas de investigación son la educación en lenguas, la interculturalidad y la raza. Actualmente es profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y es directora del semillero de investigación: SEALECJS (Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, cultura y justicia social).

Ferney Cruz Arcila

Licenciado en Español-Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y doctor en Lenguaje, Discurso y Comunicación de King's College London. Sus principales áreas de investigación son la educación rural, el desarrollo profesional docente, las políticas lingüísticas, la identidad del maestro de lenguas, el bilingüismo y la interculturalidad. Actualmente es docente-investigador del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Vanessa Solano Cohen

Profesional en Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana y doctora en Estudios Sociales de América Latina de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Sus áreas de investigación se enmarcan en la relación entre el lenguaje y la realidad social desde una perspectiva sociosemiótica. Actualmente es profesora asistente y coordinadora del Centro de Escritura de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá.

Elfa Yaneth Vargas Díaz

Fonoaudióloga de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Docencia Universitaria de la Corporación Universitaria Iberoamericana y magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo. Sus intereses investigativos giran alrededor de pedagogías críticas y estudios de interculturalidad. Actualmente es funcionaria del Instituto Nacional para Sordos (INSOR).

Mary Luz Cárdenas Urrea

Licenciada en Lengua Castellana de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en didácticas para las lecturas y escrituras con énfasis en literatura de la Universidad de San Buenaventura y magíster en la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua del Instituto Caro y Cuervo. Sus intereses investigativos giran alrededor de prácticas de literacidad. Ha ejercido durante quince años la profesión como maestra de español, tanto en colegios del sector privado como en colegios de la Secretaría de Educación de Bogotá.

Érika Elizabeth Enríquez Díaz

Docente, investigadora y escritora vinculada a la Secretaría de Educación Distrital. Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo. Magíster en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y diversidad cultural de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dentro de sus intereses investigativos están el diálogo intercultural, la pedagogía decolonial, la diversidad lingüística y cultural y la escritura académica.

Diana Paola Soto Linares

Licenciada en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es parte del equipo académico-investigativo del Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital en la construcción curricular a partir de enfoques decoloniales. Tiene experiencia en estudios de raza y sus intereses investigativos incluyen estudios de género y construcción de identidades y subjetividades en relación con la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Adrián Elías Ortega Lobo

Licenciado en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y es miembro activo en el semillero de investigación Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, Cultura y Justicia Social. Asimismo, tiene un profundo interés en investigar las dinámicas entre raza, género y la comunidad LGBTIQ+ y sus influencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

.....

Wendy Jineth Panche Arias

Licenciada en Español-Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Sus principales áreas de investigación son la enseñanza del inglés en el contexto educativo colombiano, la interculturalidad, la justicia social y la raza. Actualmente es docente de educación secundaria y miembro del semillero de investigación SEALECJS (Enseñanza y aprendizaje de lenguas, cultura y justicia social).

Este libro se terminó
de imprimir en abril
de 2024 en la
Editorial UD,
Bogotá, D. C.,
Colombia