

**FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN
LA EDUCACIÓN MEDIA:**

**ESTUDIO DE CASO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM
JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO DE MEDELLÍN, 2012-2013**

SONIA CLAUDIA DUQUE CUARTAS

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO:
PENSAMIENTO-FORMACIÓN
MEDELLÍN
2014**

**FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN MEDIA:**

**ESTUDIO DE CASO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JOSÉ FÉLIX
DE RESTREPO DE MEDELLÍN, 2012-2013**

SONIA CLAUDIA DUQUE CUARTAS

**Tesis para optar al título de Magister en Educación con Énfasis en
Maestro: Pensamiento-Formación**

**Director
LUIS ALIRIO LÓPEZ GIRALDO
Magíster en Salud Pública**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO:
PENSAMIENTO-FORMACIÓN
MEDELLÍN
2014**

DECLARACIÓN ORIGINALIDAD

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad”. Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada, Universidad Pontificia Bolivariana.

A handwritten signature in red ink, appearing to read 'PAULINA DUQUE'.

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín, 27 de junio de 2014

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a las directivas del INEM José Félix de Restrepo de Medellín por permitirme llevar a cabo esta tesis. Al profesor Jhon Jairo Zapata, quien me puso en contacto con el rector y vicerrector del INEM. Agradezco a los profesores y estudiantes del INEM que participaron en las entrevistas y grupos focales. Al coordinador del Departamento de Inglés del INEM, el profesor Juvenal Hoyos, muchas gracias por su apoyo y acompañamiento.

Al profesor Luis Alirio López Giraldo, mil gracias por la dirección de esta tesis, por el ánimo que me brindó y por la paciencia que tuvo durante este proceso. A los profesores de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad del Tolima, gracias por su participación y recomendaciones. Por último, quiero dar las gracias a los profesores y a mis compañeros de la maestría por sus enseñanzas.

Gracias a todos.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. ANTECEDENTES	17
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
2.1. Organismos multilaterales	23
2.2. Documentos rectores del modelo educativo colombiano	24
2.3. La globalización y la función transformadora de la ciudadanía global	26
2.4. La enseñanza del inglés	28
3. PREGUNTAS	34
3.1. Pregunta general	34
3.2. Preguntas específicas	34
4. JUSTIFICACIÓN	35
5. OBJETIVOS	39
5.1. Objetivo general	39
5.2. Objetivos específicos	39
6. MARCO TEÓRICO	40
6.1. La pedagogía crítica en la enseñanza de lenguas	40
6.2. Las prácticas pedagógicas	43
6.3. Formación para la ciudadanía global	45

	pág.
7. DISEÑO METODOLÓGICO	47
7.1. Enfoque etnográfico	48
7.2. La población	48
7.3. La muestra	50
7.4. Criterios de inclusión	50
7.5. Instrumentos de recolección de la información	51
7.6. Estrategia para la recolección de la información	52
7.7. Plan de análisis	53
7.8. Triangulación	54
8. EL VÍNCULO ENTRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL	55
8.1. Formación para la ciudadanía global	57
8.2. Sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera	63
8.3. El vínculo entre la enseñanza del inglés y la formación para la ciudadanía global en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo	70
9. INFLUENCIA DEL MATERIAL DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA IE INEM JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO	77
9.1. Materiales de enseñanza del inglés utilizados en el INEM	77
9.2. El material de enseñanza del inglés y la formación para la ciudadanía global en el INEM	81
10. SOCIALIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y LENGUAS EXTRANJERAS	100

	pág.
10.1. Los estándares	100
10.2. Socialización de los estándares básicos de competencias ciudadanas	103
10.3. Socialización de los EBCLE	107
10.4. Socialización e implementación de los EBC en la IE INEM José Félix de Restrepo	110
11. FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	120
12. CONCLUSIONES	134
BIBLIOGRAFÍA	138
Anexo 1. Consentimiento informado	150

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Niveles de desempeño de los EBCLE, según las metas para el sector educativo a 2019	82

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

AFS: Programas Interculturales (American Field Service)

ASOCOPI: Asociación Colombiana de Profesores de Inglés

CB: Consejo Británico

CG: Ciudadanía Global

CI01: Coordinador de Inglés

CPC: Constitución Política de Colombia

EBC: Estándares Básicos de Competencias

EBCC: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

EBCLE: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras

EIG: Estudiantes Inglés Grupo Focal

EILE: Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

ESL: Inglés como segunda lengua (English as a Second Language)

EX01: Experto 01 entrevistado

EX02: Experto 02 entrevistado

EX03: Experto 03 entrevistado

EX04: Experto 04 entrevistado

FCG: Formación para la Ciudadanía Global

ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

IE: Institución Educativa

IEP: Investigación como Estrategia Pedagógica

LGE: Ley General de Educación

LT: Libro de Texto

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MI02: Maestro de Inglés 02 entrevistado

MI03: Maestro de Inglés 03 entrevistado

MI04: Maestro de Inglés 04 entrevistado

MI05: Maestro de Inglés 05 entrevistado

MI06: Maestro de Inglés 06 entrevistado

ONG: Organización No Gubernamental

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PFDCLE: Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en
Lenguas Extranjeras

PNB: Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019

SIG: Grupo de Interés Especial (Special Interest Group)

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TKT: Examen para profesores de inglés (Teaching Knowledge Test)

RESUMEN

Para asumir el reto de la globalización económica y satisfacer las necesidades laborales, el sistema educativo colombiano implementó, a partir de 2004, los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* y los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjera*. Esta investigación tiene como propósito comprender el vínculo entre la ciudadanía global y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a través de las prácticas pedagógicas y de los materiales de enseñanza en la institución educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín. La metodología utilizada es cualitativa, desarrollada por medio de un estudio de caso con enfoque etnográfico. Del concepto de ciudadanía global se identifican dos enfoques; el enfoque de las Organizaciones No Gubernamentales y el del Consejo Británico. Se plantean desafíos y compromisos en la formación en ciudadanía global tanto para los hacedores de políticas lingüísticas, como para maestros y estudiantes de instituciones educativas públicas.

Palabras clave: Ciudadanía Global, Enseñanza del Inglés, Prácticas Pedagógicas.

ABSTRACT

To assume the challenge of economic globalization and satisfy labor needs, the Colombian educational system implemented since 2004, Basic Citizenship Competencies Standards and Basic Skills Standards in Foreign Languages. This research aims to understand the link between global citizenship and the teaching of English as a foreign language through pedagogical practices and teaching materials in the public school INEM Jose Felix Restrepo in Medellin. The qualitative methodology is developed by means of an ethnographic case study approach. Two approaches to the concept of global citizenship are identified: the focus of NGOs and the approach of the British Council. Challenges and commitments arising in global citizenship education not only for language policy makers, but also for teachers and students in public schools.

Keywords: Global Citizenship, English Language Teaching, Pedagogical Practices.

INTRODUCCIÓN

La idea de este trabajo ha sido producto de la experiencia profesional a través de casi una década como docente de inglés en diferentes universidades de Medellín. La resistencia y la apatía de la mayoría de los estudiantes frente al aprendizaje; llevó a cuestionarme sobre las prácticas educativas y pedagógicas como docente. ¿Qué se enseña y cómo se enseña inglés en escuelas y universidades? ¿Por qué a pesar del boom de las políticas lingüísticas para la enseñanza y el aprendizaje de LE no se logran los resultados esperados? ¿Qué deben aprender nuestros estudiantes y para qué les es útil el inglés?

La línea de indagación del macroproyecto de la Maestría en Educación: *“Convivencia escolar y construcción de ciudadanía en instituciones educativas de Medellín. La escritura y los saberes en las prácticas de formación ciudadana”*, me permitió reflexionar sobre el tipo de ciudadano que se forma a través de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Para comprender esta relación fue necesario conocer el material de enseñanza y la influencia en estudiantes y maestros, conocer cómo fue la socialización de los documentos que rigen la enseñanza del inglés e identificar las prácticas formadoras de ciudadanos.

Esta tesis representa un aporte al macroproyecto de la maestría y un pequeño aporte a la disciplina. Los temas de las investigaciones halladas sobre la enseñanza de LE están relacionados con las TIC, la evaluación, la lingüística y las didácticas. No obstante, los trabajos de investigación desde una perspectiva de la teoría crítica y la formación ciudadana son insuficientes en el país. La responsabilidad que tenemos los profesores va más allá de

aplicar una metodología prescrita. Debemos convertirnos en agentes activos del cambio social, reflexionando de manera crítica y reflexiva sobre nuestras prácticas.

En el contexto colombiano, las razones e intereses para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE), han sido preponderantemente de índole económico y político. Los enfoques y métodos empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera han variado en el transcurso de la historia, con sus sucesivas transformaciones, propuestas educativas; además de los cambiantes intereses políticos, económicos, tecnológicos, sociales y culturales.

Por medio de las prácticas pedagógicas, el maestro, a través de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE) puede formar, desde una perspectiva crítica, ciudadanos globales, partiendo de las identidades locales. En las prácticas pedagógicas del maestro debe estar presente la enseñanza del inglés y, al mismo tiempo, el abordaje de asuntos relacionados con la justicia social y la inclusión. La escuela debe y puede adaptarse a las necesidades de los estudiantes; a través de un currículo emancipatorio, e integrar la formación para la ciudadanía global (FCG) de manera transversal en la EILE.

La mayoría de las instituciones educativas en Colombia optan por el inglés. Ello, por la puesta en marcha del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en 2004 y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras en 2006. Además, por la convicción general de que en el aprendizaje del inglés la población estudiantil tendrá mejores posibilidades en el mercado laboral. El inglés, asimismo, se ha constituido en una lengua dominante a escala global, por razones tanto económicas como políticas.

Por las características de esta investigación, en la cual se vinculan, por un lado, las competencias comunicativas y, por el otro, las competencias ciudadanas, se hacen relevantes y necesarios los postulados de la pedagogía crítica. Allí se encuentran los argumentos para sustentar la relación entre estos dos tipos de saberes. Para la pedagogía crítica es esencial el sujeto que participa, que está activo y demanda con argumentos lo que le corresponde en la sociedad, piensa en cómo transformarla; un ciudadano que hace pleno ejercicio de su ciudadanía.

Esta tesis de maestría se fundamenta en la posibilidad de reflexionar conceptualmente sobre qué y cómo enseñamos inglés en el contexto local y nacional. Se pretende, igualmente, comprender el vínculo que hay entre la formación para la ciudadanía global y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, toda vez que es el idioma en el que el MEN está poniendo todo su interés en las políticas actuales. Se espera comprender la sinergia entre los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras.

Se busca conocer la influencia del material de enseñanza en la IE INEM José Félix de Restrepo y de qué manera incide en la construcción de ciudadanía. Pensar las prácticas educativas y pedagógicas en relación con la formación para la ciudadanía global, de acuerdo con la propuesta educativa de Intermón-Oxfam. Aportar elementos para comprender y discutir la pertinencia del uso de modelos educativos foráneos en Colombia, y el uso ineludible de los libros de texto y otros materiales para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Esta tesis intenta, además, describir el proceso de cómo se llevó a cabo la socialización e implementación de los Estándares Básico de Competencias en ciudadanía y lenguas extranjeras y las políticas lingüísticas

en la IE INEM y en Colombia. Se espera, entonces, despertar el interés de los docentes de lenguas en la ciudad y el país, para reflexionar sobre los diferentes programas, currículos, documentos rectores y convenios que hay hoy día para el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés sin los resultados esperados.

Por último, se identifican las prácticas educativas y pedagógicas que permiten la construcción ciudadana en la IE INEM José Félix de Restrepo. En este objetivo se describen los proyectos educativos y las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior de la IE y fomentan la ciudadanía global. Igualmente se resalta la relevancia de abordar temas transversales desde una perspectiva crítica, teniendo en cuenta los contextos y las necesidades propios para promover la formación en ciudadanía global.

Para terminar, comprendiendo y compartiendo la perspectiva de género, y con el objetivo de emplear un lenguaje equitativo entre hombres y mujeres, se ha optado por emplear el masculino genérico clásico en esta tesis. Lo anterior, con el fin de evitar la sobrecarga del uso de -o/a- (todos y todas, los y las estudiantes, etc.) y no forzar las estructuras lingüísticas para hacer referencia a ambos sexos. El masculino genérico clásico respeta y tiene en consideración a hombres y mujeres por igual.

1. ANTECEDENTES

Para la elaboración de un sucinto estado del arte los criterios de búsqueda de estudios previos y tesis se llevaron a cabo en el período 2000-2013, tanto en inglés como español con los siguientes descriptores: ciudadanía (citizenship), ciudadanía global (global citizenship), formación para la ciudadanía global (the formation of global citizenship), enseñanza del inglés (English language teaching -ELT), pedagogía crítica (critical pedagogy) y temas transversales (cross-cutting issues). Estos descriptores se buscaron en el título y en el resumen de las publicaciones.

La búsqueda de las publicaciones, tesis de maestría y doctorado se llevó a cabo en google académico, y las bases de datos DialNet, DOAJ (Directory of Open Access Journals) Jstor, Pearson, Ebsco, SCImago Science Direct. Igualmente la búsqueda se extendió en la página oficial de ASOCOPI (Asociación Colombiana de Profesores de Inglés).

En esta búsqueda se evidenció, en primer lugar, el incipiente desarrollo de la pedagogía crítica en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en América Latina, en especial en Colombia y Medellín. En segundo lugar, se reveló que la relación entre ciudadanía global y la enseñanza de lenguas es escasa en Colombia. En 2004 el British Council llevó a cabo en la ciudad de Bogotá el *Cuarto Seminario Regional sobre la Enseñanza del Inglés y la Ciudadanía*, a partir del cual surge el Grupo de Interés Especial (SIG por sus siglas en inglés) sobre Ciudadanía y Enseñanza del inglés.

En lo concerniente a los libros de texto en inglés, hay que destacar la tesis doctoral: *Componentes Culturales en el Aprendizaje del Inglés. Un*

estudio sobre libros de texto contemporáneos usados para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el nivel de básica secundaria en Colombia. El proyecto fue iniciado a comienzos de 2006 por Martha Elizabeth Varón Páez. La investigación se hace con base en seis libros de editoriales extranjeras y usados en Colombia durante los años 1997 y 2005, con el objetivo de analizar las tareas y actividades diseñadas para ser realizadas en las clases de inglés.

Varón (2011) analiza los contenidos culturales en los libros texto de inglés bajo dos categorías: libros de texto abiertos y libros de texto cerrados. Los libros de texto con contenido cultural cerrado son aquellos que muestran grupos culturales sin problemas o con ellos ya resueltos. Todos los textos seleccionados y usados en Colombia, sin excepción alguna, pertenecen a la categoría de libro de texto cerrado, toda vez que no presentan conflictos o problemas sociales para ser discutidos y buscarles solución o alternativas en el aula de clase. Estos textos giran en torno a la gramática sin conexión alguna con temas de tipo social.

En el google académico se halló la investigación titulada: *Los temas transversales en la clase de inglés. Compilación y diseño de materiales en función de los intereses sociales de alumnos navarros de secundaria.* En el portal de Dialnet se halló el artículo titulado: *La enseñanza explícita de los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera.* La introducción del concepto de temas transversales está presente tanto en el sistema educativo español y, recientemente en el sistema educativo colombiano con las dificultades que supone el mismo. En ambas investigaciones se describen modelos para su enseñanza de manera explícita.

La búsqueda en las bases de datos EBSCO y DOAJ del descriptor *ciudadanía global* arrojó básicamente publicaciones de las ONGs europeas: CIDAC (Portugal), Inizjamed (Malta), Intermón Oxfam (España) y Ucodep

(Italia) bajo el proyecto “*Conectando Mundos*”. A través de las publicaciones de maestros y docentes en dicho proyecto, se propone hacer un llamado a la reflexión y el reconocimiento en el ámbito educativo, a nivel nacional e internacional, sobre la necesidad de educar para la ciudadanía global en todas las áreas del saber.

La sociedad civil y Organizaciones No Gubernamentales (ONG) como Intermón Oxfam, la Red de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global en España; fomentan, a través de sus publicaciones, una escuela comprometida con la formación de una ciudadanía global responsable con la humanidad y el planeta. Desde el año 2006 sus postulados están basados en la obra de Paulo Freire y la idea de que “otra escuela es posible”. A lo largo de la literatura académica, profesores, educadores y organizaciones de la sociedad civil evidencian la necesidad de introducir en la escuela el concepto y la formación para una ciudadanía global.

Uno de los objetivos que tiene la Red a través de sus investigaciones, además de contrarrestar el modelo de desarrollo de la globalización, insostenible e injusto, un modelo basado en la lógica del mercado y la competitividad, es crear estrategias para garantizar la inclusión, la igualdad de oportunidades para todos; pero además mostrar con evidencias el gran potencial que se tienen en los procesos globales en términos de participación y solidaridad.

Un experto y autoridad en el tema de ciudadanía global es el español Desiderio de Paz Abril, quien hace parte del equipo educativo de Intermón-Oxfam, es maestro de primaria, licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, y doctor en Sociología, tiene una gran producción, entre ellas varias publicaciones en español e inglés, al igual que el libro de la colección ciudadanía global (Saberes) “*Escuelas y Educación para la Ciudadanía*

Global” publicado en 2007. Libro que se ha convertido en la base de la propuesta teórica de la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global.

Usando el descriptor *enseñanza del inglés*, se encuentra como una de las más relevantes, la publicación “*Las Investigaciones sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en México: ¿Dónde Estamos y Qué Nos Falta por Recorrer?*”, de Ramírez *et al.* (2010) quienes argumentan que este campo en México es uno de los que podría catalogarse como heterogéneo, incipiente, de lento desarrollo y plagado de múltiples retos, problemas y obstáculos, pero donde empiezan a emerger una serie de señales que hacen prever un crecimiento cuantitativo y cualitativo del mismo.

Otra publicación “*Pedagogía Crítica en el Aprendizaje de Lenguas en México*” de Ángeles Clementes (2009) plantea la necesidad de conectar los propios contextos locales, diversos y únicos, impidiendo que los países con metodologías e ideologías dominantes y hegemónicas regulen sus interacciones. Clementes señala que los alcances de la pedagogía crítica en la enseñanza de lenguas estarían encaminados a: realizar cambios curriculares de fondo, formar profesores críticos y reflexivos, luchar en contra del hablante-nativismo, y crear materiales didácticos y curriculares locales.

Una investigación sobre pedagogía crítica en la enseñanza del inglés en Brasil titulada “*Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English*” de Maria Ines Pagiarini Cox y Ana Antonia De Assis-Peterson, pone de manifiesto, en la tierra de Paulo Freire, el poco interés de los maestros que enseñan inglés, en abordar la enseñanza de esta lengua desde una posición crítica y como un acto esencialmente político para transformar la realidad del país. Con el propósito, de desmentir la neutralidad del inglés y evidenciar las

relaciones de poder que garantizan la hegemonía de los países del primer mundo.

En ASOCOPI, se halló un artículo titulado: *ELT and Citizenship: Issues for Teacher Education and Teacher Development Programs: Call for Papers* de Javier Rojas Serrano (2006), coordinador de *ELT and Citizenship Special Interest Group* (Grupo de interés especial en la enseñanza del inglés y la ciudadanía). En su artículo Rojas manifiesta la necesidad y el interés por explorar el concepto de ciudadanía en relación con la enseñanza del inglés con el fin de desarrollar una conciencia y una comprensión social entre estudiantes y maestros; considerando los contextos locales y globales en donde se usa el inglés.

En Colombia durante la década de los noventa con la Apertura Económica y la Ley General de Educación en 1994, se le da prioridad a la enseñanza del inglés. Es así como el Artículo 21 de esta ley, hace referencia a la “adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”. En la primera década del siglo XXI se pone en marcha del Programa Nacional de Bilingüismo en 2004. Se observa un buen número de publicaciones de investigadores y académicos en torno al tema del bilingüismo y la educación bilingüe en Colombia, la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en el contexto Colombiano; con posiciones a favor y en contra de estas políticas.

La relación entre formación para la ciudadanía global FCG y la enseñanza del inglés como lengua extranjera EILE en Colombia es una correlación aun por explorar en la ciudad de Medellín en la educación media. Hay cuestionamientos desde sectores académicos por la imposición de la EILE y por las evaluaciones y pruebas provenientes del British Council, tanto en la educación media como en la educación superior. Desde ellas, se critica

el afán de convertir los estudiantes en productos laborales a corto plazo, por medio del disciplinamiento en la lengua extranjera.

En las últimas dos décadas, las políticas lingüísticas adoptadas por el sistema educativo colombiano, han generado tensiones entre los diferentes actores académicos. Los conflictos que se viven dentro y fuera de la escuela, la resistencia de los estudiantes al aprendizaje del inglés, la resistencia de los maestros a ser evaluados con pruebas foráneas y descontextualizadas, los escasos resultados de la educación bilingüe que muestran las estadísticas en estudiantes y maestros, los estándares en competencias.

Todo lo anterior, ponen de manifiesto la necesidad de abordar la EILE en relación con la formación para la ciudadanía global y la pedagogía crítica. Es necesario pensar en un proceso de enseñanza con un discurso y un currículo para la ciudadanía global, persuasivo, emancipador, donde las ideas de los estudiantes y los maestros puedan ser llevadas a la conciencia crítica.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Organismos multilaterales

El planteamiento del problema se presenta desde lo global, con las directrices de los Organismos Multilaterales, hasta lo local con la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la Ciudad de Medellín. Es importante traer a la investigación las metas y objetivos de los organismos internacionales quienes han marcado las pautas en las políticas públicas en materia de educación en América Latina y en el sistema educativo colombiano al igual que el Plan de Desarrollo de Medellín 2012-2015.

Los Organismos Multilaterales, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), han jugado un papel fundamental en las reformas educativas. Ellos a través de sus programas de trabajo y de investigación han contribuido al fortalecimiento de la democracia en América Latina y el Caribe.

Otro Organismo Internacional que ha trabajado y pensado la educación para la ciudadanía es la UNESCO. Dicho organismo, plantea que: “construir la paz y respetar los derechos humanos son dos objetivos que están interrelacionados y son los elementos fundamentales de las sociedades democráticas”. Igualmente Jacques Delors afirma que “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, p. 7).

En la Formación para la Ciudadanía Global FCG deben conjugarse las siete tensiones (problemáticas del siglo XXI a superar) a las que apunta Delors (1996) en su informe. Estas son: tensión entre largo y corto plazo, entre la competencia y la equidad, entre la avalancha de conocimientos y su asimilación, entre lo espiritual y lo material. Además, principalmente, se debe enfocar en las tensiones entre lo local y lo global, lo singular y lo universal, la tradición y la modernidad.

Todos estos Organismos Internacionales, al igual que la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (1990), los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (2000), la *Cumbre de las Américas* y el *Foro Mundial sobre la Educación* (2000), han establecido dentro de sus objetivos y metas para el siglo XXI el fortalecimiento de la educación, la democracia, el ejercicio pleno de la ciudadanía, la erradicación de la pobreza, la solidaridad, la igualdad y la equidad, y el respeto por los derechos humanos; correspondientes a las necesidades de los países en desarrollo y de las economías en transición.

2.2. Documentos rectores del modelo educativo colombiano

El sistema educativo colombiano, en el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, implementa los referentes de calidad basados en competencias (estándares básicos de competencias en comunicación –español e inglés–, matemáticas, ciencias, y ciudadanía). El concepto de competencia se encuentra presente en el discurso oficial en los contextos educativos colombianos y hace parte del debate teórico contemporáneo. En el ámbito escolar, maestros e instituciones encuentran, además de la resistencia de algunos actores educativos para trabajar las competencias, la confusión por la múltiple etimología que del concepto de competencia hay en los contextos educativos.

En Colombia, entre los años 2002 y 2006, se pueden apreciar los cambios más significativos en materia de políticas lingüísticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE) con la puesta en marcha del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004- 2019. Para llevar a cabo las políticas y los programas implementados en materia de enseñanza del inglés; el Ministerio de Educación Nacional MEN firma un acuerdo con el Consejo Británico¹ que consiste en un programa de consultorías en la enseñanza del inglés en todo el territorio nacional.

En 2004, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adopta, además, el Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas Extranjeras (MCERL), con la iniciación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019. El Marco Común de Referencia Europeo se publica en inglés en 2001 y se adapta al español por el Instituto Cervantes en 2002, este marco se ha convertido en un documento que ha orientado, de forma significativa, la enseñanza de lenguas extranjeras en todo el mundo.

En los documentos rectores que rigen la enseñanza del inglés es recurrente la adopción de modelos foráneos y el énfasis que se hace sobre los procesos de globalización y de apertura económica, así como de los avances tecnológicos. Esta situación, ha generado tensiones en el sistema educativo colombiano y presión en los maestros de inglés. Fernando Savater dice al respecto: “los planes de enseñanza general tienden a reforzar los conocimientos científicos o técnicos a los que se supone una utilidad práctica inmediata, es decir una directa aplicación laboral” (Savater, 1997, p 114).

¹ Organización internacional del Reino Unido que hace presencia en 110 países del mundo; en Colombia viene trabajando desde 1940

Para la formación de ciudadanos globales se debe ir más allá de la política de calidad del Gobierno Nacional, la cual se centra principalmente en el desarrollo de competencias para la formación de tecnócratas. Ello, se basa en el propósito de desarrollo económico, que no se da en igualdad de condiciones y cuyo fin es instruir a la comunidad estudiantil de acuerdo con las necesidades del mercado. Este modelo, hace énfasis en las “capacidades” tanto de producción como de consumo de los educandos. En tal contexto, las competencias no están pensadas para formar ciudadanos conscientes de su dimensión global, que reconozcan la importancia de su papel transformador como ciudadanos del mundo.

2.3. La globalización y la función transformadora de la ciudadanía global

El fenómeno de la globalización, en especial la globalización económica en los países del tercer mundo, ha sido un modelo con consecuencias sociales, políticas y económicas nefastas, que no ha logrado reducir la pobreza e inequidad, como lo anunciaron sus promotores de los países del primer mundo. Por el contrario, ha sumido aún más en una pobreza a los países pobres y aumentado las migraciones forzadas.

Antes de abordar el tema de la ciudadanía global CG es necesario considerar dos contextos que hacen referencia a la ciudadanía. El primero de ellos es *la educación* para la ciudadanía en el contexto europeo cuyo propósito es la consolidación de la Unión Europea. El segundo es *la formación* ciudadana para el contexto de América Latina, cuyo fin es el de consolidar proyectos políticos democráticos y superar los regímenes dictatoriales de la segunda mitad del siglo XX.

En el primer contexto, se aprecia el modelo de desarrollo neoliberal de la globalización, basado en el individualismo y la competitividad. Por el

contrario, la formación para la ciudadanía global FCG, a manera de Desiderio de Paz Abril, propende por una formación integral donde además de trabajar sobre los cuatro pilares de la educación del informe de Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. El autor propone un quinto pilar: aprender a transformar.

La FCG es un proceso transversal y transdisciplinar que potencia la solidaridad, el consumo sostenible, el respeto por la diversidad, la participación y la acción a nivel local y global. Al contrario del concepto de ciudadanía en el discurso dominante actual del mercado, basado en el individualismo. La FCG es un proyecto educativo. Un proyecto y estilo de vida al que la escuela y la humanidad deben apostar para contrarrestar las injusticias sociales, y la inequidad para que haya transformaciones progresivas frente al control indirecto que ejercen los países ricos sobre los países pobres.

Existen dos enfoques para mirar la ciudadanía global, el enfoque de las ONGs y el enfoque del Consejo Británico. El primer enfoque de la ciudadanía global es el de la sociedad civil transnacional que se articula en torno a las ONG, los movimientos sociales y las redes de educadores. A través de él, se ve en la ciudadanía global una posición crítica, participativa y transformadora, llevando el ejercicio de la ciudadanía al ámbito planetario, trascendiendo el ámbito individual. Es el primer enfoque, el que será abordado en esta investigación. Intermón Oxfam y la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global (red ECG) apoyados en la pedagogía crítica y bajo la idea de Paulo Freire de “otra escuela es posible” trabajan en la construcción de una escuela responsable con la humanidad y el planeta, y no en un modelo educativo tecnocrático.

El segundo enfoque para abordar la ciudadanía global es el de los Estados hegemónicos como el Consejo Británico. Ellos tienen a cargo la enseñanza del inglés en todo el territorio colombiano y ven en la ciudadanía global la oportunidad de perpetuar sus intereses mercantilistas con un modelo educativo que hace de los estudiantes consumidores sumisos, ciudadanos individualistas y pasivos institucionalizando un modelo de deshumanización en las escuelas.

2.4. La enseñanza del inglés

En Colombia, la enseñanza de, al menos una lengua extranjera, es de carácter obligatorio en las instituciones educativas de educación básica y media, bien sean oficiales o privadas. La Ley General de Educación (115 de 1994), en su artículo 21 establece como uno de sus objetivos de la Educación Básica y Media “la adquisición de elementos de conversación y de lectura, al menos en una lengua extranjera” y “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera”.

Esta investigación parte del supuesto de que el proceso de EILE en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín se centra en la búsqueda de la competencia gramatical o dominio del código lingüístico. Se deja de lado, entonces, la formación para la ciudadanía global FCG. La cual conecta la realidad local con la realidad global, haciendo énfasis en la transversalidad de los saberes y la resolución de conflictos. Bajo esta perspectiva, se considera que la escuela debe proporcionarle herramientas y bases al estudiante para comprender el mundo y el contexto que lo rodea y ser capaz de mejorarlo.

Cuando el estudiante del INEM aprende una lengua extranjera, como el inglés, debe adquirir una competencia para comunicarse, pero además, desde

la FCG, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, debe aprender a estar en contacto con otras culturas, conocerlas, comprender su diversidad y comprender al “otro”, como un ser diferente de la cultura propia. El principio filosófico de la alteridad en la enseñanza de lenguas tiene en cuenta el punto de vista del “otro”, de la otra cultura, de los intereses e ideologías del “otro”. Así, el maestro de lenguas debe ir más allá de la enseñanza de la competencia gramatical o dominio del código lingüístico y formar para la ciudadanía global.

En la dinámica globalizante en la que se encuentra Colombia, y en especial el proceso de internacionalización de Medellín, el inglés adquiere una doble función. Además de ser una herramienta de comunicación, es un instrumento de dominio lingüístico. Esta es una de las principales justificaciones para abordar la EILE desde la pedagogía crítica. La tradición europea sigue cumpliendo una función de normatividad que se expresa en las metodologías, en las didácticas y las fuentes escritas en la EILE.

José Riveiro (1999), en su artículo *Educación y Pobreza: Políticas, Estrategias y Desafíos* (1999) haciendo referencia a la globalización, dice:

En América Latina se estaría cumpliendo lo que Federico Mayor, Director General de la UNESCO, ha advertido, al referirse a la actual globalización como “una trampa en la cual no tenemos que caer”. Enfatizó: “No es verdad que con la globalización se hará una mejor distribución de los bienes y servicios y se promoverá el desarrollo. Lo que se impulsa con esta trampa es organizar democracias de mercado y una política sin fundamentos morales [...] Estamos instalados en la ley del más fuerte, militar, económica y comercialmente, una ley que nos lleva a la separación progresiva de ciudadanos, entre desposeídos y los saciados (p. 9-10)².”

² Discurso del Director General de la UNESCO en la 99 Conferencia de la Unión Parlamentaria Mundial, celebrada en Namibia en abril de 1998.

La hegemonía global del inglés, la presencia del Consejo Británico y de las grandes corporaciones editoriales en Colombia han llevado a que el proceso de la EILE esté fundamentalmente determinado por el libro de texto o guías, con contenidos y metodologías alejadas del contexto social. Lo cual, las hace poco apropiadas y prácticas. No obstante, dichos materiales de enseñanza, se han convertido en un insumo esencial para maestros y estudiantes en el aula de clase de las escuelas oficiales y privadas.

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en su informe: *La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe*³ (2008), las empresas entrevistadas ponen de manifiesto como uno de los principales problemas para la expansión industrial en América Latina y el Caribe. Fuera del Caribe de habla inglesa, el poco dominio del inglés. Con lo cual, muchos países han emprendido acciones para fortalecer la enseñanza de éste idioma en la educación básica, media y superior. El informe, al referirse a Colombia, dice que:

El gobierno y el British Council se han asociado para lograr que para 2019 todos los bachilleres tengan al menos un nivel intermedio de inglés de acuerdo con el Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa (CEPAL, 2008, p. 98).

Se observa una vez más como las políticas lingüísticas para la EILE apuntan a satisfacer las necesidades laborales que las empresas requieren para la inversión extranjera. Así lo explica la CEPAL (2008) en su informe:

³ La información utilizada en el presente informe proviene de diversos organismos internacionales, entre otros el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), la Organización Mundial del Turismo (OMT) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), numerosas instituciones nacionales, sobre todo bancos centrales y organismos para la promoción de las inversiones en América Latina y el Caribe, y la prensa especializada.

En Colombia hay empresas de servicios empresariales en diferentes segmentos, [...] el país ha promovido sus ventajas como destino de deslocalización cercana que puede ofrecer un gran contingente de profesionales para las industrias de TI (Tecnologías de la Información), una legislación laboral flexible y bajos costos (p. 80).

Se ve, entonces, como prima la competitividad laboral, por encima de la cooperación intercultural y la formación para una ciudadanía global (FCG). En el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas puede llevarse a cabo la consolidación y fortalecimiento de la identidad Colombiana y Latinoamericana a partir de la memoria histórica y a través de la formación para la ciudadanía global.

En las instituciones educativas, el discurso sobre ciudadanía está basado, como lo afirma Ferran Polo (2006), en el individualismo y las necesidades individuales. Para Henry Giroux (1993) lo que se enseña a los estudiantes es un patriotismo vacío de símbolos abstractos, una ciudadanía pasiva y procedimental, de consumidores y una ética alejada de la igualdad y de la justicia social.

De hecho, Magendzo (2004, p. 10) cree que la formación ciudadana debe estar vinculada con la pedagogía crítica y el currículo crítico, pues la formación ciudadana: “tiene como propósito no develar las injusticias sociales sino abrir un mundo de posibilidades para la transformación social”. Para Paulo Freire (2001) la formación ciudadana:

(...) requiere de la denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos... estoy convencido de que la discusión en torno al sueño o proyecto de sociedad por el que luchamos no es privilegio de las élites dominantes ni de

los líderes de los partidos progresistas. Por el contrario, la participación en los debates sobre un proyecto diferente de mundo es un derecho de las clases populares que no pueden limitarse a ser “guiadas” o empujadas hacia el sueño por sus líderes (p. 53).

El paradigma dominante en las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del ILE a escala global y local está en el orden de las didácticas, la evaluación, la metodología y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En otras palabras las investigaciones se limitan a encontrar cual es la forma más efectiva de aprender y enseñar inglés por la relevancia que se le da a la lengua como vehículo para la globalización, en el ámbito académico, laboral y profesional. Lo anterior limita las investigaciones desde la pedagogía crítica.

De esta forma la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE) se ha convertido en una herramienta, en un saber meramente instruccional que demanda la globalización. Se ve entonces como las relaciones que existen entre las instituciones escolares y económicas y políticas exigen maestros que piensen sus prácticas pedagógicas de manera crítica, pues son ellos, como afirma Giroux, los que deben representar el punto de partida para una teoría de la formación ciudadana.

Por lo dicho anteriormente, la enseñanza de lenguas extranjeras, y la educación como tal, no pueden reducirse al campo metodológico, ni como lo expresa Paulo Freire (1970) al “depósito de contenidos, sino al de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Morin, 2003) sostiene además que “la enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia”. Así mismo lo afirma Freire: *todo acto educativo es un acto político*; lo cual, de acuerdo con Hanna Arendt, es *libertad*.

Por todo lo dicho anteriormente se hace pertinente llevar a cabo este proyecto de investigación en el INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín. Institución oficial que se caracteriza por ser una de las más grandes en Antioquia y, de acuerdo con su visión a 2015, el INEM “formará integralmente ciudadanos autónomos, críticos, creativos y democráticos que valoren el saber científico, social y cultural, sujetos activos en producción de nuevos conocimientos; competentes para desempeñarse laboralmente y/o continuar en la cadena de formación técnica, tecnológica y profesional”(http://inemjose.edu.co/colegio/).

Por último, la ciudad de Medellín en su Plan de Desarrollo 2012-2015 (Municipio de Medellín, 2012, <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin>) tiene como uno de sus principales objetivos, promocionar a *Medellín como ciudad global* (componente 3), ya que ve en la globalización del sistema económico mundial la oportunidad para ofrecer servicios de salud, ciencia y turismo de negocios. Claro está, que el diagnóstico del Plan de Desarrollo, sobre la inversión extranjera, manifiestan la preocupación por la baja proporción de recurso humano bilingüe con el que cuenta Medellín para responder a las necesidades de los inversionistas.

3. PREGUNTAS

3.1. Pregunta general

¿Cómo es el vínculo entre la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la formación para la ciudadanía global en la educación media en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín?

3.2. Preguntas específicas

- ¿Cómo se forma para la ciudadanía global desde las prácticas pedagógicas del maestro en la educación media?
- ¿Cómo ha sido la socialización y la aplicación de los *Estándares Básicos en Lenguas Extranjeras* y los *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas* entre los maestros de la Institución Educativa?
- ¿Cómo influye el uso del material didáctico en inglés en la formación para la ciudadanía global de los estudiantes del grado once del INEM?

4. JUSTIFICACIÓN

En las comunidades académicas se reconoce la importancia que tiene para los estudiantes, en la educación media, la adquisición de una lengua extranjera. Pero las implicaciones sociales y culturales que conlleva la enseñanza y el aprendizaje de lenguas deben ser conocidas por maestros, comunidades científicas y formuladores de políticas educativas. En los procesos de adquisición de una lengua extranjera existe el riesgo de ir en contravía de la propia identidad, los derechos humanos y la comprensión intercultural.

Este trabajo espera dar pautas a los maestros de lenguas extranjeras para que la enseñanza no esté impregnada de prácticas pedagógicas acríticas. Por el contrario, el aprendizaje debe ser significativo y las prácticas docentes deben pensarse desde la pedagogía crítica, con el fin de dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para tener acceso a otros sistemas de valores, para fomentar la comprensión intercultural, y no sólo formar individuos útiles al sector económico y productivo.

En este sentido, es necesario reflexionar, debatir y profundizar en los retos que tiene la educación hoy día en la sociedad líquida de la que habla Bauman. En el prólogo de “Los retos de la educación en la modernidad líquida” Violeta Núñez dice:

repensar la educación nos lleva a otra escena que no es meramente económica o economicista. Dice Bauman que se trata de *otorgar poder*, de la necesidad de que la educación apunte y aporte sus saberes y quehaceres a la

construcción de una nueva ciudadanía, situándola fuera de la trampa economicista (Bauman, 2007, p. 15).

Esta investigación pretende, además, aportarle al macroproyecto de la maestría, nuevos enfoques, miradas y posibles investigaciones, como es la sinergia entre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y la construcción de ciudadanía global. Se pretende igualmente, plantear la creación de Grupos de Interés Especial (SIG) en la ciudad de Medellín, como el grupo creado por ASOCOPI en Bogotá en 2006: *ELT and Citizenship Special Interest Group (La enseñanza del inglés y la ciudadanía, grupo de interés especial)*.

Esta investigación tiene como objetivo general comprender el vínculo entre la enseñanza del inglés y la formación para la ciudadanía global a partir de las prácticas pedagógicas del maestro del INEM en la educación media. No hay incompatibilidad entre una y otra. Es preciso saber y reflexionar sobre qué se enseña y cómo se enseña en el aula de clase de inglés. Es necesario identificar qué prácticas y qué temas transversales permiten la formación en ciudadanía global en la clase de inglés, y así, comenzar el cambio global con acciones locales.

Si bien hay estudios e investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y a su vez estudios sobre la educación para la ciudadanía democrática y educación para la paz y los derechos humanos; aún cuando se habla de transversalidad en las áreas y en las competencias básicas; la formación para una ciudadanía global en las clases de inglés es un campo aún por explorar que puede arrojar hallazgos valiosos sobre las prácticas ciudadanas, la formación y construcción para la ciudadanía global.

Es necesario trabajar por una FCG; que es a su vez educación intercultural que responde a las localidades, pero a la vez al mundo. Reconocer la diversidad cultural, los diversos idiomas, costumbres y tradiciones, valorar la diferencia y convivir con ella, hacen parte de la condición humana. Como lo expresa Morin

Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él (1999, p. 49).

La Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) en sus Metas Educativas 2021, la educación que queremos para los bicentenarios, en su versión final dice:

La educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es, en los comienzos del siglo XXI, una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos. En una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la inequidad (2010, p. 107).

Al comprender la FCG dentro del proceso de EILE, en relación con las prácticas pedagógicas de los maestros en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, se puede obtener un conocimiento más profundo de las comunidades académicas y sus prácticas, al igual que sus necesidades en los procesos formativos para la formación para la ciudadanía global FCG, lo que contribuye a:

- Apoyar el proceso de construcción y formación para la ciudadanía global en el área de inglés en la Institución Educativa.
- Generar estrategias pedagógicas para socializar y aplicar los principios y dimensiones de la FCG.
- Aportar elementos de juicio para que los maestros tengan una posición crítica frente a los contenidos de los libros de texto (LT) y materiales didácticos, con el propósito que éstos no afecten los valores culturales de los estudiantes al aprender una lengua extranjera.
- Aportar elementos para mejorar los contenidos curriculares del área de lenguas extranjeras para relacionar y correlacionar la EILE y la FCG.

Por último, se espera contribuir a desarrollar en los estudiantes y maestros de la institución educativa INEM, capacidades para ejercer su ciudadanía en pleno derecho, desde las clases de inglés. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas no debe limitarse a abordar asuntos estrictamente académicos y lingüísticos, sino por el contrario, desarrollar procesos que relacionen las disciplinas con la realidad circundante para poder elaborar juicios críticos dentro y fuera del aula.

Es necesario desarrollar una conciencia reflexiva, analizar no sólo cómo se hacen las cosas, sino cómo se piensa que se hacen las cosas. Es esencial considerar que las prácticas docentes no sólo se reducen a servirle a un sistema económico y contribuir al sostenimiento y desarrollo de una ideología dominante; sino por el contrario, considerar la acción educativa o la construcción del conocimiento como una acción transformadora del mundo.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo general

Comprender el vínculo entre la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la formación para la ciudadanía global en la educación media en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín.

5.2. Objetivos específicos

- Conocer la influencia del uso del material de enseñanza del inglés en la formación para la ciudadanía global de los estudiantes y docentes de los grados décimo y undécimo del INEM.
- Describir la socialización y la aplicación de los *Estándares Básicos en Lenguas Extranjeras* y los *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas* entre los maestros de la Institución Educativa.
- Identificar cómo se forma para la ciudadanía global desde las prácticas pedagógicas del maestro de inglés en la educación media.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. La pedagogía crítica en la enseñanza de lenguas

Al referirse al panorama general de la pedagogía crítica en la enseñanza del idioma inglés, Clemente afirma que:

La pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas ha cobrado importancia a partir de dos tendencias en la lingüística aplicada. La primera claramente ha surgido del desarrollo de la lingüística aplicada crítica [...] y la pedagogía crítica en varias áreas de educación (Freire, 1970; Giroux, 1983; Luke, 1988; Simon, 1992). La segunda, desarrollada por otros autores dentro de la lingüística aplicada, es la de explorar el análisis en lingüística aplicada desde un punto de vista político (Clemente, 2009, p. 12).

Un representante importante en este último punto de vista es el lingüista Robert Phillipson. En su libro *Linguistic Imperialism* (Imperialismo Lingüístico), escrito en 1992, señala el negocio de la enseñanza del inglés alrededor del mundo, la imposición del lenguaje, su cultura e ideología por parte de países centrales (ricos) a los países periféricos (pobres) a través de los medios y la tecnología. Frente a lo que expone Phillipson sobre el imperialismo lingüístico, es posible que con la enseñanza y el aprendizaje del inglés se imponga la cultura de los países hegemónicos directa o indirectamente.

Una de las alternativas de análisis que se propone para abordar las implicaciones de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia, en la educación media, está representada por la pedagogía crítica.

Lo anterior, desde autores como Paulo Freire, Henry Giroux, Michel Apple; toda vez que la pedagogía crítica es un proceso dialéctico, que no se constituye como un producto acabado, cerrado o finito; por el contrario, la pedagogía crítica se caracteriza por ser un proceso en construcción permanente, que lucha por lograr la transformación de la realidad objetiva, la igualdad, la democracia y por consiguiente la justicia social.

La expansión del idioma inglés y su dominio lingüístico en Colombia, especialmente en la ciudad de Medellín, la cual promocionan como *ciudad global* en el Plan de Desarrollo 2012-2015, son una de las principales razones para adoptar una posición crítica frente a la enseñanza del inglés en las instituciones educativas. Las tendencias pedagógicas no pueden quedar reducidas a instrucciones para adquirir el código lingüístico, pedagogías vacías de reflexividad, de un pensamiento y una postura crítica, un discurso centrado en la calidad, las competencias, los estándares y el mercado laboral.

Respecto a lo anteriormente dicho, Giroux afirma:

Las escuelas públicas deben ser definidas como esferas públicas democráticas [...] sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas. [...] Contrariamente al punto de vista de que las escuelas son extensiones del lugar de trabajo o de las instituciones de avanzada que libran la batalla empresarial por la conquista de los mercados internacionales, las escuelas, consideradas como esferas públicas democráticas, centran sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo (1993, p. 280).

La pedagogía crítica es una propuesta ética y política en la educación popular que con los planteamientos de Freire y Giroux, orientan los discursos y las prácticas en nuestro contexto. La pedagogía crítica hace énfasis en la construcción de un maestro con una visión social y una reflexividad crítica

sobre sus prácticas pedagógicas, sociales y culturales; cuyo fin no es otro que el de transformar la sociedad a través de ciudadanías incluyentes y participativas. Los rasgos más característicos de la pedagogía crítica en Freire son su humanismo crítico, su construcción dialógica, su realismo esperanzador, sus prácticas emancipatorias y la posibilidad de soñar otros mundos.

Las obras de Freire que sustentan la pedagogía crítica son: Pedagogía del oprimido (1970), Pedagogía de la autonomía (2006), Pedagogía de la esperanza (2002), La educación en la ciudad (1997), Pedagogía de la indignación (2006). Propuesta pedagógica que demanda al maestro una posición ética y política frente al vínculo social desde sus prácticas pedagógicas que se afianzan en la construcción de un pensamiento crítico. Las orientaciones de la pedagogía crítica ofrecen y promueven el desarrollo de la participación, la autonomía, el respeto por la alteridad.

A través de la pedagogía crítica es posible transformar la realidad social que como lo expresa Freire “no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la ‘inversión de la praxis’, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres” (Freire, 1970, p. 50). Transformarla afirma Freire, solo es posible a través de la praxis auténtica, la cual es acción y reflexión de los hombres.

La pedagogía crítica se propone como una expresión de resistencia, de indignación y compromiso por parte de los maestros e investigadores para que se construya el vínculo social desde las diferencias y las desigualdades. La pedagogía crítica se propone además como la construcción de colectivos a favor de la justicia social. La pedagogía crítica debe construirse y movilizarse

desde el territorio, las prácticas, los saberes, el poder, el conflicto y el cuerpo. Constituyéndose en un espacio para denunciar las desigualdades políticas, económicas, culturales y desde luego educativas. Pero también en un espacio para anunciar, para hacerse responsable y comprometerse en la lucha para construir realidades más justas, democráticas y solidarias.

6.2. Las prácticas pedagógicas

En el desarrollo de esta investigación el concepto de prácticas pedagógicas se entenderá como lo plantea Olga Lucía Zuluaga desde el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Para empezar Zuluaga aclara la relación entre discurso y prácticas:

No es posible concebir, desde un punto de vista arqueológico o genealógico, el discurso por una parte, y las prácticas por otra. No es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas. A través de los discursos se conocen las prácticas, es decir, se hacen accesibles (Zuluaga, 1999, p. 84).

Para Zuluaga “la institución, el sujeto y el discurso son las instancias metodológicas que pueden aprehender, en la práctica pedagógica, los procesos de institucionalización del saber pedagógico” (1999, p. 38). Es así como la práctica pedagógica está constituida por la escuela (la institución), el maestro (el sujeto) y el saber pedagógico (el discurso); vínculo que no es estático, el cual posee su propia historia.

Con respecto a la noción de práctica pedagógica como práctica discursiva, continúa la autora: “la práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación

y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (Zuluaga, 1999, p. 46).

La práctica pedagógica es una acción intencionada, una construcción social, política y cultural, una construcción que está mediada por la subjetividad de los actores que en ella participan y los contextos en donde se llevan a cabo los procesos educativos. Al estar la práctica pedagógica mediada por la subjetividad del maestro, este puede caer en la rutinización y en la ritualización en la medida que da un poco de seguridad al maestro en su quehacer. Es por eso que se hace necesario pensar las prácticas pedagógicas para comprender y transformar la cultura y la sociedad.

Reflexionar sobre el hacer pedagógico e interrogar la práctica permite reconocerla como una acción social e intencionada, le permite al maestro convertirse en productor de conocimiento y por consiguiente productor de nuevas prácticas. La actuación del maestro se visibiliza a través de sus prácticas en la escuela, en el aula, pero además en espacios sociales e institucionales en donde es posible llevar a cabo procesos de transformación pedagógica. Las prácticas pedagógicas y su intencionalidad formativa deben traspasar los espacios escolares y la educación formal para así generar procesos transformación tanto de los sujetos como de sus realidades.

Las prácticas pedagógicas tienen que ver con las intencionalidades del maestro y su contexto, tienen que ver con unas finalidades, porque no existen prácticas educativas neutras, como lo expresa Freire todo acto educativo es un acto político, por lo tanto son prácticas éticas, estéticas y políticas; que deben llevar al maestro a reflexionar permanentemente sobre su quehacer, saber lo que hace, para qué lo hace, para quienes lo hace; y así generar formas de conocimiento, surgiendo entonces saberes de sí y de otros.

6.3. Formación para la ciudadanía global

Uno de los retos no sólo a escala global, sino local es la FCG que la escuela y el Sistema Educativo Colombiano deben asumir, estos esfuerzos deben estar encaminados a la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos. Cuando se habla de formación integral, ésta debe relacionar la ciudadanía con la pedagogía, con la cultura y con la política. Se hace necesario pensar en esta interconexión con el fin de crear espacios en donde se piense al hombre dentro de la sociedad y la cultura, y no únicamente la reflexión sobre el saber hacer que es sobre lo que descansan los modelos educativos.

Por las características de esta investigación, la cual pretende comprender los vínculos y las relaciones de las competencias comunicativas, de una parte, y las competencias ciudadanas, de otra, es en los postulados teóricos de la pedagogía crítica donde se encuentran suficientes argumentos para defender una postura de total relación entre estos dos tipos de saberes. Para la pedagogía crítica es esencial el ser humano que participa activamente, que tiene los argumentos para exigir lo que le corresponde en la sociedad. Un sujeto que reconoce el papel que tiene en la cultura y en la sociedad, que sabe de la historia y piensa en cómo transformarla; un ciudadano que hace pleno ejercicio de su ciudadanía.

En esta investigación se aborda la FCG en el aula de clase de inglés, la cual ha sido desarrollada inicialmente por la sociedad civil transnacional y las ONGs. De acuerdo con la Red de Educadores y Educadoras para una CG esta se basa en:

La ciudadanía global se basa en la comunidad y en la persona. Plantea un modelo social y político respetuoso con la dignidad de todas las personas, en el que

cada ciudadano y ciudadana es consciente de su pertenencia a una comunidad local y global, se compromete activamente en la construcción de un mundo más justo y sostenible, contribuyendo a erradicar la injusticia y la pobreza (Ciudadaniaglobal.org, s.f., <http://www.ciudadaniaglobal.org/educarciudadania>).

7. DISEÑO METODOLÓGICO

La propuesta metodológica de esta investigación está basada en un enfoque cualitativo. Al decir de Hernández Sampieri: "el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos" (2006, p. 9).

En la presente investigación cualitativa se propone el estudio de caso para la IE INEM José Félix de Restrepo; la cual, de acuerdo con Simons:

Es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real". [...] La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (Simons, 2011, p. 42).

Con el fin de dar respuestas a las preguntas generales y específicas propuestas en la investigación es pertinente llevar a cabo el estudio de caso en la IE INEM José Félix de Restrepo como contexto real. Lo anterior con el fin de comprender cómo es el vínculo entre la enseñanza del inglés y la formación en ciudadanía global, toda vez que de acuerdo con Yin (2002), el estudio de caso es la estrategia investigativa probablemente más apropiada para clarificar preguntas que se cuestionan por el qué y el cómo.

7.1. Enfoque etnográfico

Lo que ocurre al interior de las instituciones educativas y en las aulas de clase es todo un mundo de relaciones armoniosas y conflictivas. Para develar y conocer la realidad social, el comportamiento de los seres humanos y las características (normas, creencias, hábitos, valoraciones, etc.) que se desarrollan en las prácticas pedagógicas, se utilizará el enfoque etnográfico. Para Guber (2001) el enfoque etnográfico:

Es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como "actores", "agentes" o "sujetos sociales"). La especificidad de este enfoque corresponde, según Walter Runciman (1983), al elemento distintivo de las Ciencias Sociales: la descripción (p. 6).

7.2. La población

Los criterios de selección de la población para esta investigación de estudio de caso estuvieron dados, en primer lugar, por el macroproyecto de la maestría, y en segundo lugar, por la visión y los objetivos de la IE. La línea de indagación del macroproyecto de la Maestría en Educación de la UPB es: *“Convivencia escolar y construcción de ciudadanía en instituciones educativas de Medellín. La escritura y los saberes en las prácticas de formación ciudadana”*.

El otro criterio en la elección de la IE INEM José Félix de Restrepo es la visión y los objetivos institucionales. Éstos están encaminados a "formar integralmente ciudadanos autónomos, críticos, creativos, democráticos que valoren el saber científico, social y cultural" (2013, <http://inemjose.edu.co/colegio/>). Esta es una institución de carácter oficial, la

cual presta los servicios en educación formal en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Técnica y Académica.

Para el desarrollo integral de los estudiantes, el INEM, cuenta con las áreas académicas y vocacionales integradas al plan de estudios. Éste está distribuido en tres ciclos concebidos por el Sistema de Educación Media Diversificada así: Exploración Vocacional, con rotaciones semestrales durante los grados VI y VII, Orientación Vocacional, en el transcurso de los grados VIII y IX. Educación Media Vocacional, en los grados X y XI. Las cinco Ramas del bachillerato son: Académica, Promoción Social, Artes, Comercial e Industrial.

Los INEM fueron creados en el gobierno del presidente Carlos Lleras Restrepo, por decreto 1962 del 20 de noviembre de 1969 en las capitales departamentales de Colombia. El objetivo era preparar a los estudiantes, tanto para la educación superior, como para el campo laboral. La creación de los INEM surgió de la reunión de Ministros de Educación celebrada en Lima en 1958 y auspiciada por la UNESCO. El propósito era el de democratizar la enseñanza media y atender las demandas para formar técnicos y personal capacitado para mandos medios.

Por último, otra de las razones para la elección de la población, son las características de la IE, como la localización estratégica y la confluencia de jóvenes de toda el área metropolitana. La IE está ubicada en la comuna 14 de la ciudad de Medellín, convirtiéndose en la única institución educativa pública del barrio el Poblado, zona sur-oriental, situada entre la avenida las Vegas y la autopista Regional. El estrato socioeconómico que predomina en El Poblado es el 6, condición socioeconómicas que permiten la movilidad de estudiantes de otras comunas afectadas por el fenómeno de la violencia y el desplazamiento intraurbano en Medellín.

7.3. La muestra

La muestra estuvo conformada por 6 profesores de inglés de los grados décimo y undécimo; 4 hombres y 2 mujeres. Se entrevistaron dos estudiantes del grado undécimo, hombre y mujer, encargados del evento de socialización del proyecto Ondas, ESL Music Club. El grupo focal estuvo conformado por 9 estudiantes de los grados décimo y undécimo, 5 hombre y cuatro mujeres quienes participaron voluntariamente. Por último, en relación con los expertos entrevistados, 3 fueron docentes del área de inglés y uno del área de formación ciudadana. De los cuatro expertos que participaron en la investigación, 2 eran hombre y 2 mujeres; dos de la Universidad de Antioquia, uno de la Universidad del Tolima y uno de la Universidad Pontificia Bolivariana.

7.4. Criterios de inclusión

La muestra seleccionada en esta investigación fueron los estudiantes y los docentes de inglés de los grados décimo y undécimo (educación media), así como el coordinador de inglés de la IE. Los criterios de inclusión para seleccionar a los docentes participantes fueron: a) haber sido profesor de inglés de los grados décimo y/o undécimo; b) tener conocimiento de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras y; c) disposición para participar en la investigación como informante clave. Para seleccionar a los estudiantes participantes, de ambos sexos, se tuvo como criterios el haber cursado o estar cursando inglés en los grados décimo o undécimo.

7.5. Instrumentos de recolección de la información

Los instrumentos de recolección usados en esta investigación son: la entrevista semiestructurada, la observación participante, el grupo focal y el análisis documental. De acuerdo con Simons (2011) los tres métodos cualitativos que suelen utilizarse con mayor frecuencia en la investigación con estudio de caso son: la entrevista, la observación y el análisis documental. El objetivo al utilizar estos tres métodos, entre muchos otros, es facilitar el análisis y la comprensión del caso.

El instrumento de recolección de la información es fundamentalmente la entrevista semiestructurada a los maestros del área de inglés de los grados décimo y undécimo de la IE INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín. De acuerdo con Flick (2004), hay un mayor interés por las entrevistas semiestructuradas debido a que: "es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario" (p. 89).

Por su parte Hernández Sampieri (2006), al referirse a las entrevistas semiestructuradas afirma: "se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)" (p. 597). También se harán entrevistas a expertos en el área de la enseñanza del inglés y la formación ciudadana. Flick, basado en Meuser y Nagel, ve la entrevista a expertos:

Como una forma específica de aplicar entrevistas semiestructuradas. A diferencia de las biográficas, el entrevistado aquí tiene menor interés como persona que en su calidad de experto para cierto campo de actividad. El

experto se integra en el estudio, no como un caso individual, sino como representante de un grupo" (Flick, 2004, p. 104).

La observación participante, como una técnica de recolección de datos, estuvo presente en todo el proceso de investigación mientras se estuvo en el campo, que para el caso fue la institución educativa INEM. Según Simons aunque la observación puede tomar más tiempo que la entrevista; "la observación es una potente herramienta para comprender y sacar a la luz los matices de los incidentes y las relaciones de la "experiencia vivida" de las personas en determinadas situaciones y contextos" (2011, p. 95).

Otra técnica de recolección de datos que se aplicó en esta investigación, fue el grupo focal mediante una entrevista grupal semiestructurada. Hay autores que definen el grupo focal como un grupo de discusión. Para Patton, citado por Flick, el grupo de discusión es una "técnica de recogida de datos cualitativa sumamente eficiente [que proporciona] algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos, ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas" (2004, p. 127).

7.6. Estrategia para la recolección de la información

El acceso a la IE se llevó a cabo a través de un docente e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Este docente pidió una cita con el vicerrector de la IE para hablar del estudio y obtener los permisos necesarios. Luego de obtener el acceso a la IE, se contactó al coordinador de inglés, con quien se hizo la socialización del proyecto de investigación en una cita previa en la IE.

En la reunión semanal con los docentes de inglés, el coordinador fue multiplicador del estudio y brindó un espacio para hablar de éste con los docentes de inglés de los grados décimo y undécimo. De esta reunión se programaron las entrevistas con los docentes interesados en participar en la investigación. Igualmente se habló con el representante estudiantil, quien cursaba undécimo, para que informara a los estudiantes sobre el estudio.

Con respecto a los procedimientos éticos para la investigación con estudio de caso, se elaboró el consentimiento informado (ver anexo). Los participantes firmaron el consentimiento antes de ser entrevistados o de tomar parte en la investigación. En el consentimiento se les suministró la información necesaria y pertinente para que los participantes conocieran debidamente lo que se iba a hacer.

7.7. Plan de análisis

El análisis cualitativo de la información recolectada se hizo utilizando el programa de análisis de datos textuales Atlas-ti, versión 6.0, con el fin de: "segmentar datos en unidades de significado; codificar datos y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)" (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 669). Para la interpretación de los datos, se utilizó el sistema propuesto por Wolcott, citado por Flick, quien: "distingue tres formas de organizar e interpretar los datos cualitativos --la descripción, el análisis y la interpretación-- para destacar las muchísimas maneras distintas posibles de transformar los datos y de abordar las diferentes cuestiones" (Flick, 2004, p. 170).

Con respecto a la revisión documental, el material a revisar serán las investigaciones recientes y en curso, relacionadas con la formación para la ciudadanía global en la enseñanza del inglés, tanto en español como en

inglés. Igualmente, los documentos rectores relacionados con las políticas lingüísticas nacionales e institucionales sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la formación ciudadana como son *los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004)* y *los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006)*.

7.8. Triangulación

Los dos tipos de triangulación utilizados en esta investigación cualitativa son la triangulación metodológica y la triangulación de datos; por ser los más apropiados para el estudio de caso. Para Flick (2004): "la triangulación es menos una estrategia para validar los resultados y los procedimientos que una alternativa a la validación que incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas" (p. 244).

Según Denzin, citado por Helen Simons (2011):

La triangulación metodológica, que analiza las semejanzas importantes entre los métodos, y la triangulación de datos, que utiliza diferentes fuentes de datos para poder comprender los temas, son comunes en la investigación con estudio de caso, hacen que las descripciones sean más ricas, y sirven para verificar la importancia de los temas a través de distintos métodos y fuentes (p. 182).

8. EL VÍNCULO ENTRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Es recurrente en investigaciones y declaraciones e informes de organismos multilaterales, el llamado a la educación para afrontar la inequidad social en el siglo XXI. Es así como la UNESCO planteó para la educación "el nacimiento de un nuevo humanismo" con el fin de vivir de manera equitativa con otros. De igual manera, destacó la necesidad de "transcender una visión puramente instrumental de la educación" para abordar temas transversales, interdisciplinarios e interculturales (Delors, 1996, p. 46, 92).

Lo anterior plantea un reto para el sistema educativo colombiano y para los hacedores de políticas lingüísticas. En 2003 la UNESCO aseveró que "aprender otro idioma permite el acceso a otros sistemas de valores y formas de interpretar el mundo, fomentando así la comprensión intercultural". Dicha comprensión intercultural hace visible el vínculo que hay entre la formación para la ciudadanía global (FCG) y la enseñanza del inglés como lengua extranjera (UNESCO, 2003, p. 14).

Para Giroux, el reto es aún mayor para los maestros o intelectuales transformadores, como él los llama. Pues son ellos, los intelectuales transformadores, que a través de sus prácticas pedagógicas "pueden proponer tanto el lenguaje de la crítica como el lenguaje de la posibilidad y la esperanza" (1993, p. 159). La formación para la ciudadanía global, entendida como crítica, solidaria, democrática, participativa, comprometida con la

comunidad local y global; no puede seguir siendo, en palabras de Michel Foucault un conocimiento subyugado:

Por conocimientos subyugados entiendo dos cosas: por un lado, me refiero a los contenidos históricos que han sido enterrados y disfrazados... bloques de conocimiento histórico que estaban presentes pero enmascarados dentro del cuerpo de una teoría funcionalista y sistematizadora, y que la crítica... aprovecha y revela... Por otro lado, creo que por conocimientos subyugados uno debería entender algo más, algo que en cierto sentido es totalmente distinto; a saber, todo un conjunto de conocimientos que han sido rechazados por inadecuados para su propósito, o que no han sido debidamente elaborados: conocimientos ingenuos, situados jerárquicamente muy abajo, por debajo del nivel que requiere la cognición de la ciencia. También creo que será por medio del resurgimiento de estos conocimientos de baja categoría, de estos conocimientos no idóneos, e incluso directamente descartados, en los que interviene lo que yo llamaría un conocimiento popular... un conocimiento particular, local, regional... que se topa con la oposición de todo aquello que lo rodea -que será mediante la reaparición de este conocimiento, de estos conocimientos populares locales, de estos conocimientos rechazados, como desempeñe su trabajo la crítica (1980, p. 82-83).

El conocimiento suprimido o ignorado, como es el caso de la formación para la ciudadanía global, no puede ser silenciado u omitido en los currículos, los planes de estudio, o en las prácticas docentes. Ni relegado a una sola materia. Es precisamente ese conocimiento subyugado, de la formación para la ciudadanía global, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, el punto de partida para fomentar la comprensión intercultural. La formación ciudadana debe ser medular y vinculante con todas las materias.

El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés no se debe limitar a lo lingüístico. El éxito de la enseñanza no radica en los materiales, en las

técnicas o el análisis de las complejidades lingüísticas que se haga en las clases. Las oportunidades de aprendizaje se dan en la medida que haya conexión entre el conocimiento subyugado y la enseñanza del inglés a través de la pedagogía crítica donde se generan mayores oportunidades de aprendizaje. Para Kumaravadivelu, la enseñanza de lenguas:

Se trata, en efecto, de un escenario donde –como nos recuerdan los pedagogos críticos próximos a Freire– fuerzas históricas, políticas, sociales, culturales e ideológicas entran en colisión en una lucha sin fin por la supremacía. Y así, el aula, el aula de idiomas en particular, no puede ser concebida como un espacio aislado ajeno a lo que sucede fuera de ella. La enseñanza de una lengua es mucho más que enseñar una lengua. No consiste únicamente en la transmisión del conocimiento fonológico, sintáctico y pragmático sobre el uso de la lengua, sino también en la transformación de las formas culturales y del conocimiento interesado y parcial para dar sentido a las experiencias vividas por docentes y aprendientes (2012, p. 6).

8.1. Formación para la ciudadanía global

Para contrarrestar los estragos del mercado globalizado, los movimientos sociales y las ONGs se han unido al llamado que se le ha hecho a la educación del siglo XXI. Es el caso de cuatro ONGs europeas (UCODEP de Italia, Inizjamed de Malta, CIDAC de Portugal e Intermón Oxfam de España) que han tomado acciones y han elaborado manifiestos internacionales, documentos de posicionamiento, estrategias de acción educativas, guías, seminarios y proyectos para promover la educación para una ciudadanía global. Es así como en su Manifiesto Internacional afirman:

Pensamos que la escuela debe tener un rol central en: la construcción de un nuevo modelo de desarrollo que, cuestionando el rol dominante del mercado global y del modelo neoliberal aproveche las potencialidades de la

globalización en términos de solidaridad, participación y acciones comunes, para poner en marcha estrategias de sostenibilidad y de erradicación de la pobreza (Oxfam Intermón, 2008, p. 2).

Estas ONGs son: UCODEP de Italia, Inizjamed de Malta, CIDAC de Portugal y Intermón Oxfam de España. En la elaboración de los documentos, las ONGs han teniendo en cuenta las contribuciones y la experiencia de maestros y educadores, para convertirlos en material de compromiso y reflexión de todos los actores que influyen en el campo educativo, tanto en el ámbito nacional como internacional. Conjuntamente esperan construir un mundo diferente, una educación y una escuela con capacidad de transformar.

Los proyectos que vienen desarrollando estas cuatro ONGs en la educación para una ciudadanía global son: Conectando Mundos, Kaidara y Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global. Las propuestas educativas combinan el trabajo en el aula y el trabajo en línea en diferentes países. Es así como la misión de las ONGs pasa del asistencialismo en los años sesenta; a la ejecución y la cooperación de proyectos, toda vez que el complejo fenómeno de la globalización de los años noventa produjo cambios en los ámbitos económico y social a escala mundial.

La Red de educadores y educadoras para la ciudadanía global, es un proyecto que inició en 2006 a partir del trabajo de un grupo de maestros en Málaga, España, responsables de la educación en Andalucía y Canarias de Intermón Oxfam. El trabajo del colectivo de maestros, compuesto por maestros de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y educación especial, consistió en la lectura de la obra de Paulo Freire, para luego llevar a la praxis el pensamiento de "otra escuela es posible".

Para la fundamentación teórica de la educación para una ciudadanía global, el colectivo plural y diverso de educadores de la Red se centró en las principales obras de Freire como son: *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza*, *Cartas a quien pretende enseñar*, *Pedagogía de la Indignación*, *A la sombra de este árbol*, y *El grito manso*. Dicha reflexión los lleva a comprender el concepto de Educación para la Ciudadanía Global como:

Una educación que contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, comprometidos con la justicia y la sostenibilidad del Planeta, que promueve el respeto y la estima de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medio ambiente y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y colectivos, la igualdad de género, la valoración del diálogo como instrumento para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria (Oxfam Intermón, 2008, p. 2).

La pregunta que guía el trabajo de la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global es: "¿qué prácticas debe tener un centro educativo para ser generador de transformación social en clave de ciudadanía global?" La respuesta está en la transversalidad y en los principios que orientan el currículo. La formación para la ciudadanía global debe estar presente en todas las áreas del conocimiento. Como bien lo explica Giroux:

La vinculación de la educación con la ciudadanía nos proporciona una manera de evitar que se tenga que desarrollar la educación cívica como materia aparte, y al mismo tiempo inculca sus aspectos más importantes en todas partes de las diversas materias y disciplinas (1993, p. 60).

Como ya se había mencionado, en el tema de la ciudadanía global es necesario considerar dos contextos que hacen referencia a ésta. El primero de ellos es el contexto europeo, en donde se trabaja con el concepto de educación para la ciudadanía, cuyo propósito es la consolidación de la Unión Europea. El segundo, contexto es el latinoamericano en donde se trabaja con el concepto de formación ciudadana, cuyo fin es el de consolidar proyectos políticos democráticos y superar los regímenes dictatoriales de la segunda mitad del siglo XX.

Hoy día, el concepto de ciudadanía ha generado controversia por la evolución que ha tenido en los últimos años. Las transformaciones económicas, sociales y políticas a las que se enfrenta el Estado-Nación han influido en su definición. Estos cambios, sumados al fenómeno de la globalización han redefinido el concepto de ciudadano en relación con el Estado al que se pertenece geográficamente. Una ciudadanía centrada en el Estado-Nación es contraria a lo que implica la ciudadanía global, la cual debe comprender un nuevo orden mundial.

El Estado-Nación es considerado como referente primario de ciudadanía; y la ciudadanía está vinculada tradicionalmente con la nacionalidad. Pero la realidad económica, social y política, a escala global, hace que la ciudadanía, en las actuales sociedades, se practique pensando en la comunidad de la aldea global. La seguridad para ejercer la ciudadanía debe ser garantizada por los Estados de origen y por la comunidad internacional en general, en el marco de los derechos humanos y el ejercicio de los derechos políticos.

No todas las incursiones ciudadanas de los movimientos sociales y, ONGs que operan a nivel mundial, son de corte democrático. Lo global también está plagado de inequidad social, fundamentalismo, poder

hegemónico y subordinación. De allí que el Consejo Británico, organización internacional del Reino Unido, también incursione en la ciudadanía global y realice, en el marco del convenio para la enseñanza del inglés en Colombia, seminarios sobre ciudadanía global, pero no necesariamente desde una perspectiva solidaria y democrática.

Un ejemplo de lo dicho anteriormente, son los eventos (talleres, seminarios, exposiciones, sesiones informativas) que ofrece el Consejo Británico a lo largo del año. Entre ellos están los seminarios sobre *ciudadanía global en el aula de clase de inglés*, la conferencia: *hacia la globalización* y charlas informativas para estudiar en el Reino Unido. Tanto en los eventos como en las estrategias trazadas por el Consejo Británico en el documento rector "Americas Strategy 2013-14" está la promoción de la ciudadanía activa y global para Colombia y los 11 países del continente americano en los que hace presencia el Consejo Británico.

La ciudadanía que promueve el Reino Unido (el segundo mayor inversionista extranjero en Colombia después de Estados Unidos) es la ciudadanía activa. Como se expresa en el documento "Americas Strategy 2013-14" entre las oportunidades para las relaciones culturales entre Colombia y el Reino Unido está la demanda de proyectos de educación en derechos humanos, la ciudadanía activa, la igualdad de género, la inclusión social y el liderazgo para las negociaciones de paz. Sobre la ciudadanía activa, Ferran Polo, integrante del equipo educativo de Intermón-Oxfam, afirma:

Esta es la concepción de ciudadanía que se terminó de configurar a finales de los años 80 y principios de los 90 en Gran Bretaña y que se bautizó con el nombre de *ciudadanía activa*, siendo uno de sus impulsores Douglas Hurd, ministro de uno de los gobiernos de Margaret Thatcher. Es un discurso con

una ausencia total de referencias a la democracia, la justicia, la igualdad o la equidad. En cambio es un discurso cargado de referencias al civismo individual. Ciudadanía no es para este discurso participar políticamente, sino como mucho, hacer un servicio voluntario en ámbitos como la familia, la escuela, el barrio... es decir, en los contextos más cercanos y percibidos como apolíticos (Polo, 2004, p. 34).

En el discurso dominante del Consejo Británico, la ciudadanía es de servicio, se basa en el individualismo y la desigualdad de derechos. La ciudadanía se reduce y limita a la lógica del consumismo, a la lógica del mercado, existiendo una confusión entre lo público y lo privado. Se produce así, una de las mayores contradicciones con la ciudadanía global que propone el equipo educativo de Intermón-Oxfam. Para José Gimeno Sacristán, quien hace parte del equipo, el concepto de ciudadanía global es:

Además de un estatuto real de todas las personas, una cultura o forma de vida que se debe practicar en sociedad (la palabra ciudadano viene de civitas, la ciudad), una manera de relacionarse con los demás y un horizonte de referencia hacia el que tender (...) Si la condición jurídica del ciudadano es el resultado de un largo proceso de luchas por el reconocimiento de los derechos, la dimensión social y cultural de la ciudadanía es una elaboración refinada de una manera de vida buena con los demás que obliga a los sujetos a interiorizar una serie de valores y pautas de comportamiento: de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos, utilización del diálogo, etc., así como a la renuncia de parte de sus libertades para que otros también las puedan tener (2003, p. 14).

La formación para la ciudadanía global en el contexto global y local debe transformar la realidad de la escuela. La FCG debe convertirse en una posibilidad emancipadora, una herramienta de toda la comunidad educativa y, no en un instrumento de control a favor de unos pocos. Las prácticas

educativas y pedagógicas deben hacer posible otra escuela a través del diálogo, la participación y la emancipación. Es necesario que las prácticas y acciones involucren la investigación y la integración de objetivos, contenidos y metodologías frente a los problemas globales.

8.2. Sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Debido a la necesidad imperante de enseñar y aprender inglés para satisfacer las demandas del mercado globalizado, a principios del siglo XXI, se formulan dos documentos rectores sobre políticas educativas lingüísticas, mediante consenso internacional. Con ellos, se pretende unificar criterios, objetivos, lineamientos y mecanismos de evaluación a largo plazo. Dichos documentos son: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Common European Framework of Reference for Languages, 2001)* para el contexto europeo, y los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2006)*, para Colombia.

En la presentación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*, éste se define como: "parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo". Es así como en Colombia, el MEN adopta el marco de referencia para formular el Programa Nacional de Bilingüismo en 2004 (Consejo de Europa, 2001, p. 7).

El segundo documento es *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!* (2006b). Este documento se enmarca en la formulación de los Estándares Básicos de Competencias, en el Programa Nacional de Bilingüismo en convenio con el

Consejo Británico. En él, se encuentran conceptos claves del PNB, el contexto en el que deben ser aplicados los estándares, las razones para enseñar y aprender inglés, la estructura, los estándares en la vida cotidiana y la bibliografía de apoyo.

La necesidad insoslayable de enseñar inglés y la adopción de documentos como el Marco Común Europeo se han dado, por la idea de que es el continente "más" civilizado el que debe dar las directrices a los pueblos pobres, débiles y subdesarrollados, como son los países de América Latina. Autores como Apple (1987), Canagarajah (1999) y Phillipson (1992) concuerdan, sobre este fenómeno desde diferentes perspectivas, en la existencia de un conflicto de dominación, el cual se evidencia en la hegemonía del inglés.

Asimismo, en el discurso del portal del British Council para Colombia, es posible evidenciar dicha hegemonía: " estamos aquí para ayudar a que los gobiernos, las corporaciones, las instituciones y millones de personas puedan responder a los retos que enfrenta el continente" (British Council Colombia, s.f., <http://www.britishcouncil.co>). No obstante, consideramos que para responder a los retos educativos de Colombia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, es necesario recuperar la autonomía de la comunidad educativa y académica local, así como recuperar la dignidad y fortalecer las comunidades científicas.

Definir los estándares y las políticas lingüísticas nacionales con base en políticas y modelos foráneos no garantiza la solución a las necesidades y deficiencias presentes en el contexto educativo colombiano. Los currículos y los exámenes de inglés internacionales estandarizados, como los que ofrece el Consejo Británico en su portal para Colombia, tampoco garantizan la

eficacia en la adquisición del inglés, ni mejoran el aprendizaje de la lengua extranjera, o fomentan la formación en ciudadanía global.

Pero el MEN no solo adopta el Marco Común Europeo para la formulación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, sino además el modelo educativo por competencias. Este modelo educativo tiene su origen en las competencias SCAN (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) de la Comisión de la Secretaría de Trabajo de los Estados Unidos a principios de los años noventa. Este enfoque por competencias se vio como una herramienta útil para desarrollar capacidades que la gente necesitaba y así mejorar la productividad por la vía de una estrategia competitiva.

Las políticas educativas en la década de los 90, estuvieron enmarcadas en el Consenso de Washington, y su programa de reformas y ajustes económicos para aliviar la crisis de la deuda externa en América Latina. Es así como en Colombia, a partir del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2002-2006, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece los Referentes de Calidad Basados en Competencias en la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Se habla, entonces, de Competencias Básicas, Ciudadanas, Laborales Generales y Laborales Específicas.

Desde la perspectiva del modelo educativo por competencias, la teoría del capital humano cobra vigencia para desarrollar intereses hegemónicos en un mercado globalizado. Es así como sus premisas son las de instruir a las personas de acuerdo con las necesidades del sector productivo, dotándolas con habilidades y competencias básicas. De esta manera las personas adquieren capacidades no sólo de producción, sino de consumo, como resultado de dicha inversión. Por consiguiente, el proceso educativo termina favoreciendo significativamente la productividad económica. Fernando Savater

dice al respecto: “los planes de enseñanza general tienden a reforzar los conocimientos científicos o técnicos a los que se supone una utilidad práctica inmediata, es decir una directa aplicación laboral” (Savater, 1997, p. 114).

Las directrices dadas por los organismos económicos internacionales, con respecto al modelo de desarrollo, se ven reflejadas en los Planes de Desarrollo del país y las ciudades. Es así como en aras de mejorar la competitividad para el desarrollo económico, el Plan de Desarrollo 2012-2015 del Municipio de Medellín (Medellín un hogar para la vida) se promueve el "Programa de Bilingüismo para la Internacionalización". El objetivo de este programa no es otro que:

Mejorar las capacidades comunicativas y de relacionamiento de los ciudadanos necesaria para profundizar la internacionalización de la ciudad y el mejoramiento de su competitividad [...] Realizar acciones de tipo formativo y cultural que conduzca a la certificación internacional según el Marco Común Europeo (Gaviria Correa, 2012, p. 121).

No obstante, en el Municipio de Medellín, los programas y proyectos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés no son nuevos, estos han estado presentes en los Planes de Desarrollo de las últimas cinco administraciones. En la Administración de Juan Gómez Martínez (1998-2000) se acordó: "se desarrollará desde los niveles de preescolar, básica y media, el programa Inglés como segunda lengua". En la Administración de Luis Pérez Gutiérrez (2001–2003) se propuso: "en concordancia con los programas de la competitividad, se propone masificar el aprendizaje de una segunda lengua, el inglés".

En la Administración de Sergio Fajardo Valderrama (2004–2007), con la puesta en marcha del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), se propuso el

proyecto de formación en inglés, para enfrentar el reto de la internacionalización. El proyecto Medellín City, para la formación en inglés, hizo parte de la estrategia de la Alcaldía municipal para que Medellín fuera una ciudad bilingüe. En la Administración de Alonso Salazar Jaramillo (2008–2011) se planteó: "se hace necesario el manejo de una segunda lengua para que el talento humano sea cada vez más calificado [...] reto fundamental para la competitividad"

Tanto en la literatura gris, como en los documentos rectores; el discurso utilizado para manifestar la necesidad imperiosa de hablar inglés y ser competitivo, se convierte cada vez más en lo que Ferrán Polo (2004, p. 34) denomina: una perversión del lenguaje. Afirmaciones como: "no ser bilingüe es ser analfabeta en tiempos de modernidad y globalización" (Concejo de Medellín, 2013, http://www.concejodemedellin.gov.co/concejo/concejo/index.php?sub_cat=7601). Esta afirmación demuestra el deseo de los dirigentes de tener fuerza laboral versada en inglés. Es necesario aclarar que en los programas y convenios, nacionales y municipales, para la enseñanza del inglés intervienen tanto la empresa pública como la privada, pero a esta última, no todos tienen acceso.

Lo anterior deja ver claramente la desigualdad y la brecha social que hoy existe entre las instituciones educativas públicas y privadas. No debe olvidarse que la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en Colombia, esta permeada por los intereses de la empresa privada. Es así como, aunque en el proceso de aprendizaje todos deben llegar a la misma meta, el punto de partida no es el mismo para todos, debido a las inequidades sociales. Los estudiantes de las instituciones públicas no tienen los recursos económicos para estudiar en el Centro Colombo Americano o viajar a estudiar al Reino Unido.

Otro texto de la literatura gris, que es necesario develar por la perversión del lenguaje, es el periódico *Altablero* del Ministerio de Educación Nacional. Las conclusiones a las que llegan en la publicación titulada "Colombia Bilingüe" afirman:

Debemos preparar a nuestros profesionales para que puedan enfrentar las exigencias del mundo globalizado, de lo contrario, no estaríamos siendo lo suficientemente competitivos. En la siguiente historia resulta claro que quien habla dos o más idiomas, posee ventajas: una mañana, un gato estaba parado frente a la entrada de una succulenta ratonera... "Miau, miau, miauuu...", decía. Desde su casa, el ratón le respondía: "Yo sé que estás ahí, gato bandido... Y no voy a salir". Al ver que el ratón no salía, el gato decidió marcharse. ...Pasaron unas horas y el ratón, desde la ratonera, oyó el ladrido de un perro: "Guau, guau, guau"... Pensando que el gato se había marchado por la presencia del perro, el ratón decidió salir de su ratonera. Silbaba y caminaba erguido y contento. Cuál no sería su sorpresa cuando, en un dos por tres, el gato estiró sus dos manos, abrió las garras y lo atrapó. Entonces, el temeroso ratón le dijo: "Gato, ¿qué pasó con el ladrido del perro que oí? ¿Acaso eras tú?". Y el gato, sonriendo, le contestó: "¡Claro que era yo! ¿No ves que hoy en día el que no hable dos idiomas se muere... de hambre?" (MEN, 2005, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>)

La comercialización y la mercantilización del inglés promueven enfoques que pierden de vista los deseos y las necesidades de los aprendices. La soberanía alimentaria no se da a través del aprendizaje del inglés, como lo afirma el MEN. Acercar la educación a las exigencias del mundo actual, como lo postula el Gobierno Nacional, no es otorgar al aprendizaje del inglés la solución a los problemas. Como lo señala Ha (2008, p. 72), el dominio de la enseñanza del inglés es un claro ejemplo del colonialismo que se ejerce en el mundo. Por su parte Robert Phillipson, citado por Varón Paéz afirma:

Por su parte, Phillipson, señala que existen argumentos típicos que se usan para promocionar el inglés. Es decir, que para Phillipson, el inglés es un producto de venta internacional. A la lengua inglesa, afirma este autor, se le atribuyen características que la posicionan como una promesa acerca de lo que se puede lograr en la vida profesional de una persona que hable inglés o de un sistema educativo que promueva al inglés como lengua objeto de estudio. Estos argumentos, expone Phillipson, son articulados en los discursos académicos y políticos y también interactúan con los sentimientos populares de tal manera que tales argumentos llegan a ser parte de las creencias de la gente (Varón Paéz, 2011, p. 242).

El discurso de gobernantes y hacedores de políticas lingüísticas ha permeado las prácticas educativas y pedagógicas. Lo cual genera resistencia en los estudiantes debido a su imposición curricular, y apatía en algunos maestros, por la presión y responsabilidad que recae sobre ellos. De allí la importancia de crear las condiciones para que la sinergia entre la formación para la ciudadanía global y la enseñanza de lenguas se lleve a cabo en el aula de clase. Este vínculo debe invocar las características del ciudadano global, de acuerdo con el modelo que plantea Intermón Oxfam. En palabras de Ferran Polo (2004) dichas características son:

- Ser consciente de la gran amplitud del mundo y tener un sentido de su propio papel como ciudadano del mismo, con sus derechos y deberes.
- Sentirse indignado frente a cualquier injusticia social.
- Respetar y valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento humano.
- Responsabilizarse de sus acciones.
- Participar, comprometerse y contribuir con la comunidad en una diversidad de niveles, desde los locales a los más globales, con el fin de lograr un mundo más equitativo y sostenible.

- Conocer cómo funciona el mundo económica, política, social, cultural, tecnológica y ambientalmente con la voluntad constante de búsqueda y análisis de información (p. 36).

En el Horizonte Institucional del INEM José Félix de Restrepo están consignados la misión, la visión, los valores, la política de calidad y los objetivos de calidad. Los valores que fomenta la IE son: el respeto, la autonomía, la convivencia, la autoestima, la pertenencia, la democracia y la responsabilidad. Sin embargo, a este listado, se le debe agregar los valores de la solidaridad, la paz y la justicia para fomentar la formación para una ciudadanía global en estudiantes y docentes.

Es incuestionable que el modo de formar para la ciudadanía global no se limita a un listado de valores o una asignatura, cuya presencia en el currículo es poco representativa. Por el contrario, la formación para la ciudadanía global se plantea como una propuesta transversal que pretende impregnar todo el currículo, así como la estructura de la IE cuyos tiempos, organización y participación de la comunidad académica exige una estructura mucho más flexible y ajustada a las finalidades formativas para la ciudadanía global.

8.3. El vínculo entre la enseñanza del inglés y la formación para la ciudadanía global en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo

Los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros del MEN tienen sugerencias y recomendaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas. No obstante, estos lineamientos curriculares y los EBCLE están planteados en función de las pautas dadas por los países desarrollados, para sus propios sistemas educativos. Es así como, los objetivos de la enseñanza

de idiomas extranjeros en la educación media en Colombia comparten semejanzas con currículos escolares y sistemas educativos de otros países.

Al hablar de currículo, este se entenderá como lo define Polo en su libro *Hacia un currículum para una Ciudadanía Global*: "un programa de intenciones escolares capaces de ser realizadas dentro del aula. Más concretamente, los contenidos que se trabajarán, su secuenciación, la manera de trabajarlos y las formas y criterios evaluativos" (Polo, 2004, p. 32). Aunque en Colombia se tienen los Lineamientos Curriculares y EBCLE, es el libro de texto el que marca la pauta en la enseñanza de inglés.

Las acciones en el aula de clase están determinadas por el LT; toda vez que su estructura y diseño tiene lo que los estudiantes deben aprender y los maestros deben enseñar y evaluar. Tanto los unos como los otros siguen las instrucciones de lo que se debe hacer. El LT es una herramienta indispensable y, en algunos casos, la única herramienta de trabajo del profesor. De acuerdo con Apple (1987), el LT funciona como mecanismo de control, en el sentido en que los maestros han intensificado su uso, pues les da seguridad sobre el saber y control sobre el aprendizaje.

Aunque se haga hincapié sobre la necesidad de abordar temas transversales e interdisciplinarios en los documentos rectores; los contenidos de los LT siguen privilegiando los temas gramaticales. No se visibiliza la vinculación entre la enseñanza del inglés con una contribución a la formación ciudadana, dado que, la enseñanza se limita a lo lingüístico. En estas circunstancias, el aula de clase pasa a convertirse en un espacio donde se excluyen temas como la construcción de ciudadanía y la transformación social. Un estudiante dice: "siempre son las mismas conversaciones, por ejemplo los sueños que usted tiene. Son centradas en eso, o las aspiraciones

que usted tiene. Nunca hablan de violencia o cosas así, siempre es lo mismo" (EIG11, 2012).

Los estudiantes de la IE INEM José Félix de Restrepo demandan mejores prácticas pedagógicas, no mejores libros de texto. Es así como piden a sus maestros "no tanto los libros, sino que las clases sean más didácticas, mucho más prácticas" (EIG11, 2012). Las sugerencias de los estudiantes apuntan a la necesidad de reformar las prácticas pedagógicas desde la base. En este sentido, Polo (2004, p. 32) afirma: "los cambios se hacen desde la base, desde la práctica diaria y continuada de un creciente sector del profesorado y no sólo desde los decretos y las leyes". Los libros de texto, los documentos rectores y los currículos pueden ayudar u obstaculizar el trabajo del maestro, pero no garantizan que hayan prácticas pedagógicas con sentido crítico y reflexivo al interior del aula.

Con respecto a las tareas y actividades asignadas por los profesores de inglés de la IE INEM José Félix de Restrepo; se observó que éstas no motivan a los estudiantes, ni satisfacen sus intereses. Al respecto, un estudiante comenta: "la otra es que el estudiante de ahora, por ejemplo en mi caso, yo soy demasiado perezoso para hacer tareas, pero hay tareas que lo absorben a uno y que a uno le interesa hacerlas" (EIG11, 2012). Del otro lado, los docentes demandan un mayor compromiso por parte de los estudiantes frente a las tareas, como lo afirma un docente:

El estudiante es muy irresponsable, usted coloca una tarea, que sabe que no se tardan haciéndola sino cinco o quince minutos. Está de buenas si un 40% la hace, y de ese 40% usted encuentra que unas cinco sí la hicieron de verdad. Los otros fue que la copiaron de los cinco que la hicieron (CI01, 2012).

Así, los maestros aducen la falta de compromiso de los estudiantes, pero a su vez los estudiantes aducen que las actividades asignadas no los motivan. Desarrollar tareas que apunten a fomentar el consumismo y la competitividad individual, conduce a la resistencia y la apatía de los estudiantes por el aprendizaje de lenguas. La enseñanza del inglés se convierte, entonces, en una práctica pedagógica acrítica e instrumental. Una práctica que resulta funcional a intereses hegemónicos que ven en la enseñanza del inglés una oportunidad de obtener utilidades y mantener el *statu quo*. Varón (2011, p. 69) citando a Duranti nos advierte:

Para Duranti (1997), la distinción de Sapir entre cultura “genuina” y cultura “espuria” es una advertencia teórica en contra de los peligros de una sociedad en la que no se reconocen apropiadamente las necesidades de sus miembros individuales. Una cultura genuina, por una parte, es una en la cual hay armonía entre las necesidades sociales e individuales [...] Una cultura espuria, al contrario, es una en la cual sus miembros son forzados a desarrollar tareas frustrantes y poco significativas espiritualmente pues deben obedecer en eficiencia y productividad. En una cultura genuina, por el contrario, las tareas mayores del individuo deben satisfacer directamente sus impulsos creativos y emocionales (p. 57).

Habría que mencionar que los estudiantes reclaman la implementación de otro tipo de actividades en clase, diferentes a los talleres, la traducción de textos o la solución de ejercicios gramaticales. Éstas son tareas frustrantes que desmotivan tanto a los estudiantes como a los maestros. Por tanto, se crean grupos de estudiantes apáticos en el aula de clase. Algunos estudiantes consideran, por ejemplo, que hacer presentaciones grupales es una forma de practicar, de interactuar con los compañeros, al tiempo que se aprende la lengua. Razones por las cuales, uno de los docentes entrevistados, reconoce:

Hay docentes que les falta dinamizar un poco más ese currículo, actividades que el muchacho hoy en día quiere, muchas actividades sobre todo con el uso de recursos tecnológicos, como el internet y esas cosas. Ya el muchacho no quiere simplemente tiza y tablero (CI01, 2012).

Hay docentes que ven en los temas transversales y las demás áreas del conocimiento un enorme recurso y potencial para abordar la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, un docente expresa: "yo siempre he dicho que el inglés es el área donde uno puede ayudar a todas las demás áreas de formación. Lamentablemente las demás asignaturas no le aportan tanto al inglés como uno le puede aportar a los otros" (CI01, 2012). Sin embargo, otros docentes, ven en lo anterior un obstáculo para sus prácticas educativas y pedagógicas, pues desconocen cómo abordar los temas transversales. Uno de ellos manifiesta:

Creo que nosotros carecemos de un poquito de transversalidad en las clases; porque creo que estamos muy enfocados simplemente en la gramática [...] el asunto de la transversalidad, no es muy bueno. De pronto, en mis clases trato de hacerlo, no de una forma muy clara. Pero no puedo decir que está estipulado, como que en el plan de área está que transversalmente trabajamos con tales asignaturas y desde la química trabajamos estos temas, y le aportamos a la química con esto. Creo que estamos más o menos graves (MI04, 2012).

Precisamente, al estar la enseñanza enfocada en asuntos gramaticales, como lo expresan docentes y estudiantes, genera no sólo resistencia y apatía en estos últimos, sino rigidez en la enseñanza; lo cual, dificulta la construcción de ciudadanía por medio de las prácticas pedagógicas. La enseñanza del inglés, al estar atravesada por modelos foráneos, por el uso de los LT y por la aplicación de estándares de competencias, orienta los métodos de enseñanza

al logro específico de competencias comunicativas, dejando de lado la preocupación por la formación integral por medio de la transversalidad. En tal sentido, es necesario evaluar, desde cada contexto específico, la pertinencia de metodologías y materiales foráneos en las IE colombianas para establecer su importancia con respecto las necesidades y realidades de los aprendices.

A menos que haya un nuevo modelo educativo humanista, que tenga en cuenta las problemáticas locales, nacionales y globales, al interior de las prácticas pedagógicas, se podrá superar la injusticia social y la dominación. Es necesario fomentar en maestros y estudiantes de lenguas un enfoque crítico y reflexivo, para que puedan transformarse y contribuir a transformar su entorno con criterios de libertad, igualdad y justicia social. En este sentido, el Informe de Delors, plantea que la educación constituye un medio para el desarrollo humano, con el fin de retroceder la pobreza, la opresión y la guerra. Asimismo, Desiderio de Paz señala que:

En la alta política, la preocupación por los valores como contenido esencial de la enseñanza fue abordada en la 44^a conferencia internacional de ministros de Educación que se celebró en octubre de 1994 en Ginebra. Los ministros consideraron entonces que los sistemas educativos, obsesionados por los contenidos, preocupados por la competitividad y por la presión conceptualista, estaban dejando de lado la educación global de la personalidad, el desarrollo íntegro que permite no sólo que los alumnos y alumnas aprendan información, también que la sepan seleccionar y gestionar a través de la capacidad de análisis y de crítica; y más aún, que permite que los estudiantes desarrollen su sensibilidad y su grandeza moral (2007, p. 24).

Por todo lo planteado ahora hasta aquí, el vínculo y la cooperación entre la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la formación en ciudadanía debe pensarse, como una propuesta y, no un simple planteamiento teórico. Propuesta que de ser llevada a cabo con el fin de

transformar la realidad de quienes habitan la escuela, de interconectar y fusionar el mundo para lograr la emancipación de todos. La EILE no puede seguir siendo un instrumento de control de masas por unos pocos. Otra escuela es posible a través de las prácticas dialógicas, participativas y emancipadoras de todos.

Esta obsesión por los contenidos y la competitividad en la educación actual, deja de lado, los valores de la cooperación que permiten la cohesión social, tan necesaria a la hora de abordar el estudio de las problemáticas globales a las que se verán enfrentados educandos como futuros profesionales. La manera como se desarrollan las prácticas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, se orientan a fomentar estilos de vida acríticos y poco responsables, por ejemplo, con los problemas ambientales como el cambio climático o las pandemias como el Sida. El mundo feliz ilustrado en los LT, cada vez resulta más esquivo a la realidad de los países pobres.

9. INFLUENCIA DEL MATERIAL DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA IE INEM JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO

El propósito de este capítulo es, en primer lugar, describir el material de enseñanza del inglés utilizado por los maestros de la institución educativa. En segundo lugar, analizar la influencia del material de enseñanza en la formación para la ciudadanía global de los estudiantes de los grados décimo y undécimo del INEM. Por último, se darán las conclusiones a las que tiene lugar dicho análisis.

Para identificar de qué manera los materiales de enseñanza, que acompañan las prácticas pedagógicas del maestro, influyen en la FCG, es necesario identificar el material predominante y el uso al interior de las clases. Se aclara que no es menester de esta investigación el análisis detallado y exhaustivo de los materiales de enseñanza o de los libros de texto utilizados en la IE INEM José Félix de Restrepo.

9.1. Materiales de enseñanza del inglés utilizados en el INEM

El material de enseñanza del inglés es una categoría analítica de las entrevistas semi-estructuradas hechas a profesores, estudiantes y expertos. Para conocer la influencia de dicho material, se requiere precisar qué se entiende por éste. El material de enseñanza, hace referencia no solo al libro de texto, sino a cualquier instrumento, objeto, situación o medio, que los profesores y estudiantes de los grados décimo y undécimo de la Institución

Educativa INEM José Félix de Restrepo, utilizan para sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de los materiales de enseñanza utilizados en las clases de la IE están la música, los videos, el software English Discoveries, el libro de texto (Teenager New Generation e Interchange) con su respectivo CD, y las guías que elaboran los docentes semanalmente, entre otros. Es importante aclarar que en el grado undécimo se hace especial énfasis en los ejercicios de comprensión lectora, en aras de obtener buenos resultados en las pruebas de Estado.

La prueba de inglés del examen de Estado (ICFES Saber 11) consta de 45 preguntas que los estudiantes deben responder en una hora. Las 45 preguntas están organizadas de acuerdo con las bandas del Marco Común de Referencia: A1 (Principiante), A2 (Básico) y B1 (Preintermedio). Todas las preguntas del examen son de escogencia múltiple, evaluando sólo la comprensión lectora. Tanto la comprensión auditiva, como la producción oral y escrita, no hacen parte de esta prueba.

La IE cuenta con material de enseñanza propio. El Departamento de Inglés de la IE, a través de profesores y estudiantes, participa en la elaboración de materiales para los diferentes eventos de la Institución como el festival de la canción y el concurso de carteleras, las cuales se exponen dentro y fuera de las aulas. Estos materiales, son alusivos a diversas temáticas. Por ejemplo, el mes de la convivencia, la semana inemita y, el día del amor y la amistad, entre otras.

La utilización de las TIC se encuentra vinculada al material de enseñanza. La IE tiene un salón denominado Sala de Audiovisuales con video beam y conexión a internet para el uso de toda la comunidad estudiantil. No

obstante, el uso de esta sala es restringido, por lo que la inclusión de las TIC en la clase de inglés, se limita al uso de la grabadora. El uso de los aparatos electrónicos, como teléfonos celulares inteligentes y tabletas, es generalizado entre los estudiantes de los últimos grados.

Sin embargo, el uso de estos equipos no está permitido al interior de las clases. En las prácticas docentes se debe aprovechar de manera pedagógica el uso y el interés de los estudiantes por la tecnología. Lo anterior, con el fin de minimizar tanto la brecha generacional como la resistencia estudiantil. Es importante que a través de dicho material se genere un ambiente democrático y participativo, se creen prácticas incluyentes, y se mejore la comunicación entre maestros y estudiantes.

Además de los materiales de enseñanza mencionados, un profesor dice utilizar el dibujo; por medio del cual, los estudiantes plasman lo aprendido en clase de inglés, como el vocabulario, las acciones y las situaciones cotidianas. De otro lado, los estudiantes dijeron utilizar la música, los video juegos y las películas en inglés para mejorar sus competencias en la lengua extranjera. No obstante, el uso que hacen los estudiantes de este material es empírico y con base en sus intereses personales.

Un asunto importante con respecto al material de enseñanza es la manera como las instituciones educativas oficiales lo adquiere. Las Secretarías de Educación, a través de la Ley 80 de 1993, Ley de Contratación Administrativa y la Ley 98 de 1993, Ley del Libro, adquieren textos escolares y otros libros para el desarrollo de la labor educativa. Las entidades encargadas de organizar la logística, desarrollar las capacitaciones, y hacer cumplir la ley son la Cámara Colombiana del Libro y la Fundación Fundalectura.

La dotación de material bibliográfico en inglés de la IE se lleva a cabo con presupuesto del Municipio de Medellín, en mayor porcentaje, y de la IE en un porcentaje menor. La Secretaría de Educación de Medellín, a través de Fundalectura (fundación sin ánimo de lucro) y la Cámara Colombiana del Libro organizan el evento denominado Vitrinas Pedagógicas, el cual está en consonancia con los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- (Principios y fines de la IE, estrategia pedagógica, reglamento docente y estudiantil y el sistema de gestión) y su Plan de Mejoramiento Institucional.

Fundalectura organiza el evento donde las editoriales seleccionadas exhiben sus materiales y las instituciones educativas oficiales de Medellín seleccionan el material de enseñanza de acuerdo con sus necesidades. Si bien en Medellín, las Vitrinas Pedagógicas se realizan una cada año desde el 2005, el Bibliobanco Escolar del INEM (programa adelantado por la Secretaría de Educación de Medellín) actualiza su material bibliográfico del área de inglés cada 4 años.

La dotación y renovación del Bibliobanco Escolar la hacen los docentes y directivos de inglés, previa revisión de los EBLE y del presupuesto que se tiene para tal efecto. Las editoriales seleccionadas para participar en la exhibición, visitan la IE antes del evento, para dar a conocer sus textos y ofrecer capacitaciones en el manejo de los mismos. Cabe aclarar que Fundalectura y la estrategia Vitrina Pedagógica ofrecen talleres a los docentes sobre los criterios que se deben tener en cuenta en la selección y el uso de todos los libros de texto que adquiera la IE.

El componente de capacitación de las vitrinas pedagógicas ofrece reflexión y discusión sobre los criterios pedagógicos y didácticos para la compra de textos. No obstante, no hay cabida a cuestionamientos, críticas, evaluaciones sobre si estos libros de texto son adecuados y pertinentes o no

para los contextos particulares, las necesidades específicas de maestros y estudiantes. No todos los libros de textos y las metodologías sirven a todos los contextos y procesos de aprendizaje.

La distribución de la inversión de la Vitrina Pedagógica es 60% del presupuesto a libros de texto, y 40% a libros de referencia como diccionarios y libros de literatura, versiones resumidas, que incluyen CD o DVD. De acuerdo con el Centro Virtual de Noticias del MEN, la distribución por áreas del conocimiento para cada plantel, se da de la siguiente manera: "Lenguaje 13%, Matemáticas 13%, Ciencias Naturales 13%, Ciencias Sociales 13% e Inglés 8%" (MEN, 1999, <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-121531.html>).

9.2. El material de enseñanza del inglés y la formación para la ciudadanía global en el INEM

Los materiales de enseñanza utilizados en las clases de inglés tienen la capacidad de intervenir no sólo en la adquisición de la lengua, sino en la formación integral de los estudiantes. Así, en lo referente a la formación para la ciudadanía global FCG, se considera que el espacio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas es propicio para su construcción. La formación de ciudadanos globales se logra a través del diálogo y la reflexión crítica. Para ello es importante partir del conocimiento del otro, del respeto de su cultura y del reconocimiento de la propia cultura.

Un primer hallazgo en la identificación acerca de cómo influyen los materiales en la formación para la ciudadanía global de los estudiantes del INEM es el predominio del libro de texto en el aula de clase. Si bien las instituciones públicas trabajan con guías que elaboran los maestros semanalmente, sus prácticas pedagógicas se apoyan en los libros de texto del bibliobanco que tienen a su disposición.

Tanto el LT como las guías están alineados con los niveles de desempeño de los EBCLE, los cuales se deben lograr a lo largo del proceso de aprendizaje en la educación básica y media; como se muestra en el documento rector.

Tabla 1. Niveles de desempeño de los EBCLE, según las metas para el sector educativo a 2019

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media
B2	Intermedio	Educación Superior	Nivel Mínimo para docentes de inglés. Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		Nivel mínimo para los nuevos egresados de la licenciatura en idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente: MEN, 2006b, p. 6.

Sin embargo, dicho predominio en la utilización del libro de texto, es característico de esta IE en particular y de las instituciones educativas en general, presentando algunas problemáticas, como lo señala Gimeno Sacristán:

El problema central reside en que la institución escolar se ha realizado un fuerte maridaje entre el uso de unos pocos y muy determinados materiales, una metodología y unas pautas de comportamiento institucional que implican a profesores y alumnos fundamentalmente. Ese material dominante es el libro de texto (1991, p. 12).

Así, la enseñanza del inglés determinada por el LT hace que las prácticas pedagógicas, en primera instancia, generen desmotivación de los estudiantes cuando se hace de manera instrumental y acrítica. Al respecto un estudiante comenta:

En otros colegios, las materias, digamos química o física, le pueden meter inglés, entonces usted necesariamente tiene que aprender a hablar inglés sino, daña las dos materias. En cambio, acá es como una materia de relleno, como ética, le dan la misma importancia... que... siéntese, copie del libro al cuaderno y ya eso fue todo (EIG11).

En segunda instancia, la centralidad en el LT no fomenta una educación interdisciplinaria y transversal. Según Fernández, la transversalidad se caracteriza porque tiene: "una relevancia social incuestionable al resolver problemas y conflictos relacionados con la naturaleza y lo humano" (2001, p. 114). Actualmente, la relevancia de la formación transdisciplinaria y transversal, adquiere mucha importancia debido a la complejidad y dimensión de los problemas sociales, que requieren una formación sólida en asuntos como la ciudadanía global.

En este sentido, el aula de inglés es un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos preocupados por las problemáticas globales. En ella, se deben crear espacios de formación ciudadana y de transformación de la realidad social. El inglés es un vehículo de comunicación, y como tal es el medio, y no el fin, por el cual se pueden crear espacios democráticos y emancipatorios que permitan la discusión, la reflexión y el debate de problemáticas actuales. El idioma debe permitir, entonces, acercarse al otro, conocerlo y comprenderlo. Al respecto un experto entrevistado comenta:

Yo creo que aprender lenguas es un privilegio y que aprender lenguas nos permite habitar en otros mundos y en otros tipos de pensamiento. Es decir, el hecho de aprender lenguas, por supuesto que es una influencia positiva en la construcción de ciudadanía. Yo creo que una persona que aprende lenguas diversas puede, digamos, flexibilizar su pensamiento frente a los demás, es decir, puede construir una noción de otredad más flexible y, por lo tanto, su nivel de tolerancia es alto (EX04, 2013).

Aprender lenguas en el contexto de la globalización es un hecho que conecta lo global con lo local. Durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se accede al universo sociocultural y a la visión del mundo de la cultura y la sociedad del idioma que se aprende. En tal escenario de aprendizaje, la ciudadanía global se expresa desde la relación de lo local con lo global. Desiderio de Paz Abril plantea que:

(...) *la mirada* desde el concepto de ciudadanía global que estamos desarrollando persigue una transformación de nuestra comprensión de la realidad que conduzca a una nueva visión del mundo, de lo "glocal", de la mismidad/alteridad, de lo nuestro y de lo otro, de tal manera que haga posible una nueva complejidad en la experiencia del mundo. Una nueva complejidad en la experiencia del mundo que implica tener en cuenta la visión del mundo interconectado y fusionado como posibilidad emancipadora de todos, no como control de unos pocos (2007, p. 65).

Para la construcción de la Ciudadanía Global es esencial potenciar las identidades locales en la vía de construir un mundo más justo y solidario. No obstante, potenciar las identidades locales de maestros y estudiantes es difícil en presencia de los intereses lucrativos de las editoriales dedicadas a la enseñanza de lenguas, cuyos libros de texto ilustran una visión del mundo y de las culturas, acentuando su hegemonía.

Otro asunto que dificulta el desarrollo de la ciudadanía global mediante la utilización de material de enseñanza foráneo, es el hecho de implementar marcos de referencia cuya orientación filosófica y características socioculturales no corresponden al contexto colombiano. Más difícil aún, cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje está atravesado por el asistencialismo de organismos multilaterales como el Banco Mundial.

Tal es la injerencia de agentes extranjeros en Colombia que los libros de texto para la enseñanza del inglés provienen de editoriales del Reino Unido, a través del convenio entre el Consejo Británico y el MEN. Al igual que los estándares en lenguas extranjeras, el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019), ahora Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (Ley 1651 de 2013), y en general las políticas lingüísticas nacionales sobre la enseñanza del inglés provienen de modelos educativos producidos en unos contextos socioculturales alejados del contexto y la realidad propios de Colombia.

Con el cambio en el nombre de la política, de Programa Nacional de Bilingüismo en 2004, a Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (Ley 1651 de 2013), las cosas siguen igual. Un claro ejemplo de ello es el Programa Let's go Medellín Multilingüe, de la actual Administración Municipal y la Secretaría de Educación. Un programa con un nombre donde utilizan la expresión en inglés (Let's go: vamos), pero donde igual se utiliza la palabra multilingüe, que de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española es: *que se imparte en varias lenguas*. Se sigue dando prioridad al inglés.

La adopción e imposición de estos modelos educativos lingüísticos foráneos en la enseñanza del inglés en Colombia, surgen a partir de lo que el Gobierno Nacional, en su Plan de Desarrollo (2002-2006) denominó la

Revolución Educativa. Estas políticas se caracterizaron, primero, porque hubo mayor presencia de asesores del Consejo Británico que de maestros locales. Y segundo, se le dio prioridad al inglés en los contextos educativos colombianos, sobre otras lenguas extranjeras. Lo anterior conduce a un ineludible bilingüismo y un proceso de aculturación.

Sobre la cooperación internacional se conocerán, entonces, dos visiones. La del Ministerio de Educación Nacional, guiada en buena parte por las directrices de organismos como el Consejo Británico, y la visión del Informe de Delors, con un enfoque opuesto a los intereses de una educación mercantilista. El MEN, a través del portal Colombia Aprende (punto de acceso y encuentro virtual de la comunidad educativa colombiana), dice:

El programa se ha beneficiado de la cooperación internacional ofrecida por los gobiernos de Inglaterra y de Estados Unidos. El gobierno del Reino Unido ha asesorando el programa a través del British Council-Colombia, entidad oficial encargada de llevar a cabo sus relaciones culturales y educativas en Colombia. Por su parte, el gobierno estadounidense aportó tanto recursos humanos como financieros para la realización de Talleres Regionales de Inglés dirigidos a docentes del área y estudiantes de último año de Licenciaturas en Lenguas (MEN, 2004a, <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.htm>).

Lo cierto es que además de dicha cooperación, estas entidades brindan asesorías al MEN, proponen exámenes estandarizados para maestros y estudiantes de instituciones oficiales y privadas, promueven la venta de material de cursos para la preparación de los exámenes internacionales, libros, CD y videos. Asimismo, ofrecen y aplican pruebas de certificación alternativa para docentes con elevados costos. Esto, ha contribuido a generar un nicho de mercado importante con contratos millonarios de poco impacto en

la preservación de la identidad cultural de comunidades académicas, la solidaridad y la formación para la ciudadanía global.

De acuerdo con el informe de Delors, la cooperación internacional en la educación es lo opuesto a la educación mercantilista:

La educación tiene, pues, una responsabilidad específica en la edificación de un mundo más solidario [...] De alguna manera, la educación tiene que ayudar a hacer nacer un nuevo humanismo, con un componente ético esencial y que sitúe en un lugar importante el conocimiento y el respeto de las culturas y de los valores espirituales de las diversas civilizaciones, como contrapeso necesario a una globalización que, de otra manera, solo se notaría en los aspectos económicos o técnicos. El sentimiento de compartir unos valores y un destino comunes constituye, en definitiva, la base de cualquier proyecto de cooperación internacional (Delors, 1996, p. 42).

En Colombia, la idea imperiosa de los entes gubernamentales de la necesidad de hablar inglés, se centra en el interés de fomentar la inversión extranjera y las demandas de mercado de la empresa privada. Lo cual ha motivado la inversión en políticas lingüísticas y programas orientados al lucro, haciendo de la enseñanza del inglés un negocio rentable para editoriales y agencias educativas. Lo anterior, ha generado una educación mercantilista al servicio de las clases hegemónicas.

Es importante anotar que el mercado no constituye un ente perverso per sé, sino que, al primar la rentabilidad sobre los intereses de la lógica solidaria, el objetivo de una formación integral para el ejercicio de la ciudadanía global, se desdibuja. Según De Paz:

Aunque la educación escuche las demandas del mercado y esté condicionada por ellas, es necesario recordar la existencia de otras lógicas, otra

racionalidad, otros niveles de consciencia, tal y como cada día manifiestan organismos y movimientos sociales que claman por una sociedad más justa y solidaria. Las escuelas no sólo pueden hacerse eco de esta lógica solidaria. También pueden impulsarla y vivirla, infundiendo en la educación un propósito más humanista donde lo importante sea el ser humano, todos los seres humanos; es decir, teniendo entre sus propósitos la pretensión de una sociedad buena (De Paz, 2007, p. 130).

Estos planteamientos, adquieren especial relevancia en el contexto colombiano en general y en la ciudad de Medellín en particular. En las últimas tres décadas, la violencia en Medellín se ha recrudecido debido al narcotráfico, lo cual tiene su origen en el conflicto social, pues han predominado las desigualdades sociales, económicas y la exclusión social, religiosa y étnica. De allí los retos de la educación y en especial la transversalidad y el vínculo que debe haber entre la formación para la ciudadanía global y la enseñanza de lenguas en términos de solidaridad, derechos humanos, cooperación, resolución pacífica de conflictos y justicia social.

Los estudiantes de la IE expresan su descontento frente al uso, a los contenidos del libro de texto que desconocen sus contextos, realidades, necesidades y entorno social. Con lo cual, expresan desmotivación, apatía y resistencia hacia el aprendizaje, porque se le da mayor importancia a la enseñanza de la gramática y no al acto comunicativo. Se les enseña a reproducir y no a expresar, transmitir, comunicar sus deseos, necesidades o inconformidades.

Se beneficia así, la ideología dominante a través de los discursos en los libros de texto, la construcción social y cultural que utilizan en los libros solo sirve a los intereses de un grupo en particular, la cual no está comprometida

con el cambio social que los jóvenes y la ciudad de Medellín requieren. Las necesidades de los estudiantes están dadas en términos de necesidades lingüísticas y es así como lo expresan:

Al uno solamente tener el texto, pues uno lo traduce y uno sabe que dice pero uno nunca va ser capaz de poder entablar una conversación con otra persona. Los temas que tratan los textos, ellos no están como en la realidad [...] nunca se meten en esta realidad. Estos textos los hace un señor ajeno al país, y todo va acompañado con el mismo CD, otros que vienen mas cachés y traen un diccionario. Siempre es lo mismo, no salen de eso, esos textos no. Yo creo que así no debe ser la educación (EIG11, 2012).

En consonancia con lo que expresan los estudiantes del INEM, Edgar Morin, refiriéndose a la importancia de tener en cuenta el contexto para la pertinencia del conocimiento, dice:

El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquiera sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. Por ejemplo, la palabra "amor" cambia de sentido en un contexto religioso y en uno profano; y una declaración de amor no tiene el mismo sentido de verdad si está enunciada por un seductor o por un seducido (1999, p. 38).

Es necesario que quien formule las políticas haga parte del contexto escolar local, y conozca las problemáticas que los estudiantes y los maestros enfrentan día a día. En la planeación e implementación de las políticas, los formuladores deben involucrar a toda la comunidad académica, a través de diferentes mecanismos. De lo contrario, las implementaciones de políticas descontextualizadas y foráneas ahondará aún más los problemas que se tienen tanto en el ámbito local como global.

De igual manera Di Franco et al, en su ensayo titulado: *Textos: ¿saberes universales o descontextualizados?* enuncian lo manifestado por los estudiantes de la IE sobre la descontextualización de los textos:

Los libros de texto [...] parecieran abonar la idea de que tanto la construcción del conocimiento como la participación ciudadana ocurren en otro lugar. Dentro de los diversos y creativos mecanismos desarrollados por el poder hegemónico para consolidarse y permanecer están sin duda las descontextualizaciones (2007, p. 31).

Ahora bien, los estudiantes demandan materiales que le aporten a su formación integral; es decir, tanto a la construcción del conocimiento como a la construcción de ciudadanos críticos. Pero también demandan docentes que aborden de una manera crítica y responsable los LT y el material de enseñanza. Los maestros a través de sus prácticas pedagógicas están generando prácticas excluyentes, acríticas y descontextualizadas, lo que estaría obstaculizando la posibilidad de construir conocimiento relevante y la construcción de una ciudadanía global crítica.

Pero la comunidad académica, las prácticas pedagógicas del maestro y el uso de los libros de texto no son los únicos responsables de lo que sucede en el aula de clase, no son los únicos encargados de desarrollar estrategias de formación para la ciudadanía global. Ni docentes ni estudiantes son imparciales frente al acto pedagógico. Tampoco lo son el Estado y los LT que tienen un trasfondo ideológico y político con carácter de aculturación. Dado que depende del profesor, la manera cómo se trasmite ese conocimiento, se observa que su actitud acrítica, poco contribuye a generar reflexiones sobre las problemáticas globales por parte de los estudiantes:

Necesitamos dejar de enfatizar sólo la competencia lingüística y técnica. Pasamos la mayoría de nuestro tiempo en el aula tratando de hacer que los estudiantes repitan las palabras de otro con fluidez, tratando de borrar las huellas de sus identidades que figuran en sus acentos [...] Debemos cuestionar la supremacía de la competencia lingüística y técnica, en detrimento de la competencia política. Tenemos que cuestionar los principios, los métodos y el plan de estudios que han dominado los cursos de pregrado para profesores de inglés, y tenemos que hacerlo con ellos mientras les estamos enseñando (Pagliarini Cox & De Assis-Peterson, 1999, p. 449).

Los docentes no son imparciales a las problemáticas globales y, a través de sus actos pedagógicos toman partido por la indiferencia o por la solidaridad. Un ejemplo de lo que los maestros pueden proponer, es una tarea comunicativa donde aborden la Declaración Universal de los Derechos Humanos o la historia de vida de Nelson Mandela, y no el estilo de vida de los famosos. Por tanto, la transmisión del contenido de los LT debe darse de manera reflexiva y dialógica. Es necesario que los maestros aborden temas transversales en sus clases y es responsabilidad de éstos dar a sus estudiantes herramientas para abordar de manera crítica la información que llegue a sus manos, toda vez que:

Los contenidos en los libros de inglés son seleccionados y desarrollados justamente con el objeto de mantener la hegemonía de la lengua inglesa alrededor del mundo. En los libros de texto contemporáneos para el aprendizaje del inglés, los discursos de la democracia, de la paz, de los derechos humanos, del feminismo, del multiculturalismo y de la globalización, entre otros, se construyen de manera extremadamente cuidadosa, tanto así que el inglés puede llegar a concebirse en una categoría global especial como la lengua de los valores, de la paz, la democracia la comunicación y la tolerancia entre los seres humanos; es decir, como la lengua de la interculturalidad y la educación (Varón Paéz, 2011, p. 566-567).

Pero la responsabilidad de formar ciudadanos globales es también del Estado colombiano. La implementación de las políticas educativas en las Facultades de Educación, donde se forman los maestros de las IE, no puede seguir priorizando la competencia, la innovación y la productividad sobre la cooperación y la solidaridad en los nuevos licenciados; lo que ahonda aún más la crisis. Parafraseando a Paulo Freire (2003); este no es un problema pedagógico, que se debe enfrentar pedagógicamente, es un asunto político que nos compete a todos:

Creo que la crisis no es propia de la educación sino que es la crisis de la sociedad toda, es la crisis del sistema socioeconómico en el cual estamos insertos, que necesariamente se refleja en la educación. Por mi parte, no tengo duda de que *la confrontación no es pedagógica sino política*. No es peleando pedagógicamente como voy a cambiar la pedagogía. No son los filósofos de la educación los que cambian la pedagogía, son los políticos bajo nuestra presión los que van a hacerlo, si presionamos. La educación es una práctica eminentemente política. De allí la imposibilidad de implementar una pedagogía neutra (Freire, 2003, p. 68).

El LT con las nuevas políticas lingüísticas ha ganado protagonismo y se ha convertido en el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje. La aplicación de los LT y el trabajo metodológico ya prescrito va en contravía y en detrimento de lo que persigue la ciudadanía global como es la formación de ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios. El uso del LT obstaculiza la creatividad y la posibilidad de aplicar metodologías adecuadas para los contextos particulares. El LT genera tensiones en el aula de clase, tensión curricular e interacciones problemáticas entre educando y educador. De su utilización se desprende además una pedagogía del inglés acrítica.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera al centrarse en el libro de texto, se convierte en una práctica pedagógica acrítica e instrumental. Ello impide el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo dado que la formación de ciudadanos globales se da a partir de un proceso de reflexión y acción. Es necesario que los contenidos de los materiales de enseñanza aborden y se conecten con la cultura de los aprendices, con el fin de que estos puedan expresar sus pensamientos y sentimientos.

Después de analizar las expresiones de los participantes del estudio, son varios los factores y limitaciones identificados que generan estas prácticas pedagógicas pasivas, permisivas y acríticas, las cuales obstaculizan la formación para la ciudadanía global de estudiantes y docentes:

- **El predominio del taller como práctica docente en la EILE.**

Una de las formas como se capacita a los maestros de las Instituciones Educativas es a través de talleres en los que predomina con una racionalidad técnica. Lo cual se replica al interior de las aulas. No hay un aprendizaje significativo, autónomo y crítico basado en proyectos que permita al estudiante desarrollar su potencial. Las estrategias para la EILE deben retar a estudiantes y docentes a lograr un mundo más justo, equitativo y solidario; para así cambiar la visión reduccionista de la enseñanza.

Nosotros como comunidad académica, como comunidad de práctica, no nos estamos pensando como comunidad de reflexión. Sino que seguimos en la misma cultura del tallerismo, en esa cultura de la tareíta, de la solución rápida, de seguir pensando en la minucia [...] si solamente le decimos a los profesores, hagan, ejecuten el Plan Nacional de Bilingüismo, ahí tenemos el primer problema, no estamos creando reflexión, hay lo que llama Guillermo

Echeverri, el operario del currículo [...] estamos perpetuando los operarios del currículo, no estamos creando reflexividad (EX02, 2013).

- **El currículo no permite hablar de nosotros mismos.**

El enfoque curricular en la IE está desintegrado y descontextualizado de la vida de los estudiantes. El currículo debe estar centrado en el estudiante, en sus intereses y necesidades; debe permitir la formación de ciudadanos autónomos y responsables. El currículo no debe basarse en la transmisión de contenidos de los grupos dominantes; ni en la memorización de estructuras gramaticales.

Por tanto un enfoque curricular para una CG debe abordar temas transversales como la paz, los derechos humanos, la sostenibilidad, pero debe además permitir hablar de nosotros mismos. Los expertos reflexionan sobre el currículo y lo que se está haciendo en el aula de clase, e igualmente identifican las dificultades y limitaciones que enfrentan los nuevos licenciados:

Entonces el día del inglés hablemos de estados Unidos, el día del inglés hablemos de Inglaterra. También se puede, pero ¿cuando hemos usado el día del inglés para hablar de nosotros? ¿Cuándo se ha hecho? ¿Cuándo a un estudiante se le ha dado la oportunidad de hablar de las cosas que a él le preocupan, usando el inglés? (EX02, 2013).

La lengua, fijate que cuando entramos a la universidad a estudiar inglés como los licenciados, la lengua es nuestro único objeto, nuestra razón de ser y cuando nos volvemos profesores; la lengua es el objeto de enseñanza. Aprender del mundo a través de la lengua, sería la opción que nos hace falta. Aprender la lengua a través de la lengua, aprender del mundo a través de la lengua (EX04, 2013).

- **Imposición del modelo fonológico de la lengua extranjera.**

A través del predominio británico y el americano, el uso del idioma inglés se ha difundido por todo el mundo y es la lengua franca del discurso internacional. Además, son muchos los estados soberanos y territorios donde el inglés es la lengua oficial o el idioma dominante. Cuando en los libros de texto o en las prácticas educativas se impone uno u otro acento, es necesario recordar que son muchas las variaciones regionales; lo importante aquí son las oportunidades de interactuar a través de la lengua extranjera, de comunicarnos con el otro.

En Colombia en los currículos nos han enseñando a imitar al hablante nativo, es decir, a perder nuestro propio derecho a sonar extranjeros, y eso de por sí es excluyente. Una característica que tiene la producción de inglés, que es contraria a la construcción de ciudadanía, es aquella en la que al estudiante se le fuerce a sonar extranjero. En la que el modelo fonológico es una camisa de fuerza, en la que alguien que suena y que habla inglés hablando colombiano paisa es ridículo, si tu lo piensas en los colegios y en las escuelas, eso suena a chiste, pero si tu lo piensas en serio, eso es muy excluyente porque aniquila la posibilidad de que nosotros podamos darnos a entender desde la orilla del mundo a la que pertenecemos (EX04, 2013).

- **Brecha social entre la educación pública y la educación privada.**

En los colegios oficiales, los recursos y los materiales de enseñanza son insuficientes para llevar a buen término el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los grupos son numerosos y por lo tanto la carga laboral del docente resulta excesiva. La intensidad horaria es baja y no cubre las necesidades de tiempo requerido para el aprendizaje en el aula. Las oportunidades de formación para los docentes son pocas y sin continuidad. Estas grandes diferencias hacen que el sistema educativo

colombiano no contribuya, cabalmente al bienestar social, sino a la perpetuación de las desigualdades socioeconómicas.

Las instituciones educativas, algo que yo siempre le he criticado a inglés es que... o al sistema educativo, vemos que en colegios de estratos 5-6 dividen los grupos. Veinte alumnos se lleva un profesor y veinte para la clase de inglés. Y usted va a un Colombo Americano, los mismos Británicos en cursos que yo he recibido, dicen máximo veinte, ni uno más (CI01, 2012).

Los colegio bilingües de Medellín, ellos ven 10, 12 horas de inglés a la semana, con clases de 10 estudiantes [...] con profesores que a lo mejor tienen maestrías en enseñanza de lenguas, con recursos técnicos, con televisor de pantalla plana, con acceso a internet, con WIFI en el salón, con programas de inmersión en Estados Unidos y Canadá. [...] es un problema de desigualdad, es un problema de inequidad, es un problema de acceso, entonces unos tienen acceso a todo y otros tienen acceso a nada (EX02, 2013).

- **Ausencia de temas transversales en los libros de texto.**

En las instituciones educativas hay todo tipo de situaciones problemáticas personales y sociales. En la enseñanza del inglés y en los libros texto pareciese que hay temas vedados o que en los países de habla inglesa no existiesen. Tal es el caso de cuestiones como la consecución de hábitos saludables, la racionalidad en el consumo o la eliminación de prácticas discriminatorias, entre otras. Estos asuntos, constituyen temas trasversales de importancia para la formación en ciudadanía global, que no están presentes en los contenidos de los LT, ni en los currículos.

La problemática social no se ve en esos textos, [...] pues a mí sí me gusta el inglés pero no el de acá, porque yo veo que en otros colegios la metodología

que tienen es diferente, practican, salen, van a otros planteles, hablan, hacen conversaciones. En cambio acá lo que se hace es coger un libro, traspasarlo al cuaderno, y escuchar una grabadora. Creo que ese método es aburridor, cansa (EIG11, 2012).

Yo creo que los libros de texto no son en ningún momento imparciales, ellos definitivamente tienen un trasfondo político, un trasfondo ideológico, que definitivamente depende del profesor, el uso de ellos y la forma como se transmite esa información a los estudiantes (EX04, 2013).

- **Relaciones problemáticas entre estudiantes y docentes.**

Los métodos de enseñanza tradicionales, el predominio del LT, la imposición del inglés y la necesidad imperiosa de aprenderlo, crean resistencias y relaciones conflictivas entre maestros y estudiantes. Igualmente, el desconocimiento y la falta de interés, por parte de los maestros hacia los conocimientos previos que tienen los estudiantes crea tensiones y malestar al interior del aula de clase. Como lo expresa Ausubel: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese en consecuencia” (1983, p. 151). Es necesario construir conjuntamente relaciones basadas en el respeto y el diálogo.

El gran problema del muchacho hoy, que yo le veo más serio en la clase es que no sabe escuchar. Ellos, como hablaba yo con una profesora ayer; este grupo no son groseros, pero usted no les puede explicar nada porque nadie le atiende. Usted póngalos a trabajar con fotocopias, con guías, con copias del libro, hágale aquí, hágale acá, haga esto, pero no se pare a explicarles porque nadie le escucha (CI01, 2012).

No hay que culpar a maestros o estudiantes por el fracaso en el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas y por la tímida formación para la ciudadanía global. De este modo, la actitud acrítica al interior de las escuelas hace que éstas funcionen bajo las directrices y la lógica de los intereses hegemónicos de los países dominantes de habla inglesa, cuyos propósitos van desde el lucro económico hasta el control de la reproducción social y cultural. Sobre el tema Giroux afirma: "las escuelas son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia" (1983, p. 4).

Los factores anteriormente mencionados son el resultado de políticas educativas dadas en un contexto de transformaciones políticas, económicas y culturales propias de la globalización. Es necesario que el MEN, en la construcción de sus políticas lingüísticas, tenga en cuenta más a los investigadores y expertos locales que a los foráneos. Lo anterior, con el fin de lograr un mejoramiento significativo, no solo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino en la formación de ciudadanos globales.

La pasividad, la apatía y el conformismo de los estudiantes radica en la imposición de la lengua extranjera. La enseñanza de la lengua extranjera está directamente relacionada con las prácticas pedagógicas del docente, el currículo y los materiales de enseñanza; cuyas políticas lingüísticas nacionales llevan al adoctrinamiento de los ciudadanos que no cuestionan el orden de las cosas y permiten que la dominación siga siendo posible.

Los materiales de enseñanza juegan un papel fundamental no solo en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino en la manera cómo influyen en la formación de ciudadanos. Por ello, es necesario diseñar materiales de enseñanza adecuados a las exigencias y necesidades de la sociedad y de los estudiantes de las IE de la ciudad de Medellín. El diseño y la diversificación de

los materiales de enseñanza deben ser coherentes con el currículo, la evaluación y las prácticas pedagógicas del maestro.

La construcción de ciudadanos globales debe convertirse en un imperativo para la sociedad civil local y global en el ámbito escolar. Lo anterior con el fin de demandar al Estado políticas educativas más justas e incluyentes, y de esta manera tener currículos y materiales de enseñanza donde se le dé prioridad a la solidaridad sobre la competencia. Por último, maestros y directivos deben poner especial atención a qué se enseña y cómo se enseña; pues no se puede seguir educando a espaldas de la transversalidad así ésta genere malestar.

10. SOCIALIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y LENGUAS EXTRANJERAS

En este capítulo el propósito es describir la socialización y la implementación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN 2006b) y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN 2004b). La descripción se hará en dos momentos, primero las estrategias de socialización por parte del Gobierno Nacional y su política educativa. Luego se describirá el proceso entre los maestros de inglés de los grados décimo y undécimo de la IE INEM José Félix de Restrepo.

Son varios los términos que se utilizan para hacer referencia a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Términos como Estándares Básicos de Competencias (EBC), Estándares, guías y cartillas. A lo largo del texto, se harán uso de los diferentes términos para hacer referencia a los dos documentos anteriormente mencionados.

10.1. Los estándares

En las últimas dos décadas, en especial en lo que va del presente siglo, en Colombia y toda América Latina, se llevaron a cabo reformas estructurales en los sistemas educativos. Lo anterior, con el fin de mejorar tanto la cobertura como superar la inequidad social. Las estrategias para encaminar las reformas y las transformaciones fueron variadas y se centraron en las políticas curriculares. Inés Dussel (2004) afirma al respecto:

Puede señalarse en líneas muy generales que, además de los cambios específicos realizados en los textos curriculares, en la mayoría de los países latinoamericanos se efectuaron al mismo tiempo transformaciones organizativas y pedagógicas que apuntaron a reconfigurar el saber escolar y las instituciones escolares, y que determinaron en gran medida cómo estos nuevos textos fueron puestos en práctica, remodelados y/o cuestionados (p. 2).

Para el mejoramiento de la calidad en las áreas fundamentales, el MEN adopta los estándares educativos en las diferentes áreas del saber. Desde el punto de vista pedagógico, podría decirse que ello favorece tanto el proceso de enseñanza, como el proceso de aprendizaje. No obstante, el concepto *estándares* ha generado controversias y tensiones al interior de la escuela, toda vez que éste proviene de modelos económicos y que se traslada al campo de la educación. Desiderio de Paz Abril dice al respecto:

subyugar las metas de la educación escolar a los requerimientos pragmáticos del mercado, representa su domesticación a favor de los intereses técnicos y mercantilistas a través de una concepción reductora y sesgada de la acción educativa, y reduce y limita la concepción del estudiante a la de consumidor sumiso y ciudadano pasivo (2007, p. 22).

Es necesario aclarar que los estándares, al igual que los lineamientos hacen parte de las políticas curriculares. Además que los EBC como orientadores de los procesos educativos en Colombia no son objeto de un análisis textual en esta investigación. Sin embargo, se traerán algunos apartes de las dos guías que permiten una mayor comprensión sobre la manera como la EILE está atravesada por los Estándares y cómo se modifica el acto pedagógico, lo que va a permitir u obstaculizar su implementación.

La implementación de políticas educativas tales como los Estándares Básicos de Competencias requiere una unificación conceptual, un lenguaje común, acertado y una postura crítica para su socialización e implementación. De lo contrario, su puesta en marcha no tendrá el efecto esperado en las comunidades académicas. Tal es el caso del concepto de bilingüismo en los EBCLE, sobre el cual hay desorientación y confusión entre los maestros. Un experto afirma:

¿Qué es bilingüismo? Nosotros hemos trabajado ese tema desde muchos ángulos, hablar de bilingüismo, el problema del bilingüismo es que todo el mundo habla de eso, se volvió el lugar común, entonces ya bilingüismo se volvió un montón de cosas, y ya nadie sabe de que estamos hablando [...] más que bilingüismo, se vuelve el fortalecimiento del inglés. O sea, y eso es muy importante saberlo ¿vamos a fortalecer el inglés o vamos a hacer bilingüismo? porque son dos cosas muy distintas, [...] bilingüismo tiene unas implicaciones sociales (EX02, 2013).

Es a partir de la ambigüedad y los cuestionamientos sobre el uso del concepto de bilingüismo, en un país como Colombia, plurilingüe y multicultural según su Constitución Política; que el Programa Nacional de Bilingüismo (2005) ahora se denomina Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2013). En articulación con el MEN y el PFDCLE, la Secretaría de Educación de Medellín pone en marcha el Programa Let's go Medellín Multilingüe. Se deja de lado el concepto de bilingüismo, pero se sigue privilegiando el inglés en cada uno de los programas.

Para la socialización y la implementación de las políticas educativas propuestas por el MEN; es preciso tener en cuenta varios requerimientos básicos como son: la continuidad y el seguimiento a la capacitación, el análisis de los contextos de la aplicación, que cada vez resultan más complejos, y los

recursos con los que cuenta la IE. De lo contrario, puede suceder lo que Gimeno Sacristán advierte: "no nos sorprenda que el profesorado, cansado de ver sucederse las modas expuestas por los mismos figurantes, se quede como espectador, mudo ante este frenesí" (2008, p. 57).

10.2. Socialización de los estándares básicos de competencias ciudadanas

El MEN desarrolla el Programa de Competencias Ciudadanas, en el marco de la Revolución Educativa en el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. El programa incluyó la formulación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas en 2003 y su publicación en 2004. En el año de publicación de los EBCC, el MEN desarrolló talleres regionales con las Secretarías de Educación y otras instituciones para:

Dar a conocer el programa de competencias ciudadanas, se realizarán 36 talleres en todos los departamentos entre los meses de marzo y julio del 2004. En estos talleres se presentarán los resultados de la prueba, los estándares y alternativas pedagógicas, las orientaciones para organizar los foros educativos locales, departamentales y el nacional. Todo lo anterior con el fin de orientar planes de mejoramiento en las instituciones educativas (MEN, 2004a, <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.htm>).

Dos años después de la circulación de los EBCC, el MEN en alianza con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofades) publica el libro: *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden (2006)*. El libro es un documento de referencia para las IE y sus comunidades académicas para: "la cualificación de las prácticas docentes y, por supuesto, se vea reflejada en

estudiantes capaces de enfrentar los desafíos de nuestro tiempo aportando a la construcción de una sociedad justa y equitativa" (MEN & Ascofades, 2006, p. 17).

Del proyecto colaborativo entre el MEN y Ascofade surge otro texto denominado Documento N° 9 *Estándares en el aula - relatos docentes* (2008). Documento, que pretende el Gobierno Nacional, sea igualmente de referencia a los maestros de las IE para la implementación de los EBCC:

Los lectores encontrarán aquí 18 experiencias de maestros en formación que incorporaron a su práctica los estándares básicos de competencias, con el acompañamiento de sus coordinadores de práctica y el colectivo de sus colegas del último año de su proceso de formación como normalistas superiores o licenciados. Estas experiencias se concretaron en proyectos con ejes integradores como ciudadanía, medio ambiente, valores y mitos, a manera de contextos de aprendizaje significativo para desarrollar competencias matemáticas, comunicativas, ciudadanas y científicas (MEN, 2008a, p. 6).

En el Plan Nacional de Desarrollo Educativo: Informe de Gestión 2006 - 2007, el MEN presenta los logros alcanzados en lo concerniente a las estrategias y avances de la formulación, socialización y apropiación de los EBC, haciendo mención de los EBCC:

Entre junio de 2006 y mayo de 2007 se avanzó en el proceso de formación de docentes en servicio, a través de diferentes estrategias pedagógicas de apropiación de los estándares básicos de competencias a la vida escolar, en las áreas de matemáticas, lenguaje, competencias ciudadanas, ciencias naturales y ciencias sociales. Se llegó a 881 docentes de 209 instituciones educativas de las 78 entidades territoriales (MEN, 2007a, p. 5).

En el Informe de Gestión correspondiente al período 2007 - 2008 se plantean como avances en la socialización y la apropiación de los Estándares, los siguientes:

En el 2007 y lo corrido del 2008, se brindó capacitación presencial y virtual en competencias ciudadanas a 273 docentes y directivos docentes de 13 Instituciones Educativas de 6 Secretarías de Educación en el Modelo Pedagógico de Enseñanza para la Comprensión y Construcción de Ciudadanía (MEN, 2008b, p. 11).

Para el informe de Gestión 2008 - 2009, estos fueron los avances presentados por el MEN:

En este período (a 31 de octubre) se brindó capacitación presencial y virtual en competencias ciudadanas a través de los programas de Enseñanza para la Comprensión y Construcción de Ciudadanía, Enseñanza para la Comprensión y Liderazgo y Cultura de la Legalidad a 820 docentes y directivos docentes (MEN, 2009, p. 13).

El marco del Programa de Competencias Ciudadanas; se definió en la política sectorial 2010-2014 "educación de calidad, el camino hacia la prosperidad". Así mismo, el MEN propone tres líneas de trabajo. La primera es la movilización social, la segunda es el acompañamiento a las prácticas educativas y, por último, la gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias ciudadanas. Todo anterior, con el fin de mejorar y evaluar la implementación de las competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas, promoviendo y desarrollando ambientes de enseñanza y aprendizaje democráticos.

Una de las estrategias para el acompañamiento a las prácticas educativas fue la: "Red para el Desarrollo de Aprendizajes sobre

Competencias Ciudadanas, REDE@PRENDER, estrategia que busca formar a los educadores en el desarrollo de competencias ciudadanas, por medio de una apuesta que integra elementos virtuales y presenciales" (MinEducación, 2012). De otro lado, para la gestión del conocimiento se diseñaron materiales con contenidos educativos para orientar a maestros y estudiantes.

Adicionalmente, para la implementación y el fortalecimiento del Programa de Competencias Ciudadanas, 2011 se publican los dos documentos: *Cartilla 1 Brújula, Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas* y *Cartilla 2 Mapa, Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*.

El objetivo de estas publicaciones es ayudar a los establecimientos educativos a: "comprender el proceso de institucionalización de las competencias ciudadanas (fijar un norte), en los cinco ambientes escolares: gestión institucional, instancias de participación, aula de clase, proyectos pedagógicos y tiempo libre" (MEN, 2011a, p. 13). Además se pretende "contemplar el panorama general para la institucionalización de las competencias ciudadanas, saber en qué lugar se encuentra en el proceso y decidir qué rumbo y qué acciones tomar para mejorar efectivamente la formación ciudadana en su institución" (MEN, 2011b, p. 12).

Por último, en el Foro Educativo Nacional 2012 "Formación para la ciudadanía es educar para la paz" llevado a cabo en Bogotá, el presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, anunció la cobertura para todos los establecimientos oficiales del país. Esto en lo concerniente a las estrategias de socialización e implementación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas proyectadas por el Gobierno Nacional. Los EBCC hacen parte del Programa de Competencias Ciudadanas, que se inició en el

Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 y se le dio continuidad en el PND 2010-2014.

10.3. Socialización de los EBCLE

Sobre la socialización de los estándares en lengua extranjeras para su apropiación e implementación, la guía cuenta con unas "recomendaciones para la apropiación de los estándares". En las primeras páginas de la cartilla, aparece la carta abierta de la Ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez White, en la que destaca como ejes de la política educativa ampliar la cobertura, mejorar la calidad y la pertinencia y fortalecer la eficiencia; objetivos todos del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006.

Los Estándares, la Evaluación y los Planes de Mejoramiento hacen parte del ciclo del mejoramiento de la calidad. Los ejes de acción dentro del PNB se dieron en tres momentos, formulación de los estándares, publicación y socialización. En el caso de los EBCLE, el taller de socialización se dio por medio del proyecto MEN, la Subdirección de Estándares y Evaluación, y la Universidad del Norte. Los talleres de socialización tuvieron dos fases, la Fase I en el primer semestre de 2007 y la Fase II de socialización y apropiación en 2008.

En cada una de las fases del proyecto MEN - UNINORTE surgen dos documentos de trabajo denominados: Talleres Regionales para la socialización de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2007) y (2008). En total fueron 40 talleres en las diferentes regiones del país a más de cuatro mil docentes. Los objetivos del proyecto fueron la socialización, la familiarización y la apropiación de los EBCLE. Los talleres se caracterizaron por la participación de los docentes, la contextualización de los Estándares y el uso de ejemplos concretos.

Durante el desarrollo de los talleres, que tuvieron una duración de dos días, se identificaron factores que podrían impedir su implementación y se diseñó un plan de apropiación. El plan incluyó talleres de capacitación, dotación de los colegios, foros de discusiones virtuales y, publicación de experiencias exitosas, entre otras estrategias de divulgación. Después de la puesta en marcha de esta socialización de los EBCLE, el MEN publica los respectivos avances de gestión.

El Plan Nacional de Desarrollo Educativo: Informe de Gestión 2006 - 2007 del MEN: "propone una combinación de estrategias para dar respuesta a las necesidades de ampliación de la cobertura, con énfasis en los grupos poblacionales más vulnerables" (2007a, p. 2) y presenta los logros alcanzados en lo concerniente a las estrategias y avances de la formulación, la socialización y la apropiación de los Estándares:

En 2006 se concluyó el proceso de formulación de los estándares básicos de competencias en lengua extranjera - inglés. Para 2007 se prevé la realización de 40 talleres dirigidos a 4.700 docentes de las 78 entidades territoriales, de los cuales ya se han efectuado 21, con la participación de 2.404 maestros (MEN, 2007a, p. 5).

El informe de gestión 2007 - 2008, señala que los logros alcanzados fueron:

Entre junio de 2007 y mayo de 2008 a través de la estrategia "Avance en la Comprensión de los Estándares Básicos de Competencias" se llegó a 40.669 docentes y directivos docentes de 3.500 Instituciones Educativas. En el 2007 se avanzó en el proceso de socialización de los estándares básicos de competencias en lengua extranjera – inglés, con la participación de 4.338 docentes de inglés de las 78 entidades territoriales (MEN, 2008b, p. 6).

Para el informe de gestión 2008 -2009, los avances no hacen referencia a la socialización de los EBCLE. Son cifras generales sobre la socialización de los EBC: "entre junio de 2008 y noviembre de 2009 se realizaron talleres para la socialización de los estándares básicos de competencias y orientaciones generales en tecnología, con los cuales se llegó a 74.100 docentes y directivos docentes de 5.285 establecimientos educativos" (MEN, 2009, p. 10).

El proceso de socialización de los EBCLE continúa en la política educativa del Gobierno Nacional, contenida en el Plan de Desarrollo 2010-2014 "Prosperidad para Todos". En este período se ofrecen nuevamente talleres de socialización a los maestros a través del documento "*Aprendamos Inglés con las Aventuras de Bunny Bonita. Cartilla Talleres de Socialización*" (2012). Este documento de trabajo es realizado por el MEN y su equipo del Programa Nacional de Bilingüismo en convenio con el Consejo Británico. Bunny Bonita, proyecto desarrollado por el PNB, tiene como objetivo enseñar inglés básico, profundizando en gramática, pronunciación y vocabulario. El propósito del programa es el de apoyar a estudiantes y docentes para desarrollar las competencias de los estándares. Al igual que en las jornadas de socialización en 2007 y 2008, los talleres de socialización en 2011 y la implementación del material de Bunny Bonita tuvieron una duración de dos días.

A principios de 2013, los coordinadores de calidad y bilingüismo de 40 Secretarías de Educación del país, participaron del taller de seguimiento a proyectos regionales de fortalecimiento de competencias en lenguas extranjeras. Las acciones del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras son:

La definición, socialización e implementación de estándares de competencia en inglés; las estrategias de formación docente para el mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua extranjera; la evaluación de competencias en estudiantes y docentes; la vinculación de nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje del inglés; el desarrollo de metodologías de aprendizaje de inglés para diversas poblaciones; y los contenidos educativos que apoyen las prácticas en el aula (MEN, 2013a, <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>).

Las estrategias para la divulgación de los talleres de socialización de los EBCLE y los documentos de trabajo, como guías y cartillas, se publicaron a través de los diferentes medios de comunicación del MEN. El principal escenario para la comunidad educativa, en lo concerniente a la socialización, fue el Portal Colombia Aprende: la red del conocimiento, el Centro Virtual de Noticias de la educación (CVN), y las páginas web de las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales.

10.4. Socialización e implementación de los EBC en la IE INEM José Félix de Restrepo

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el INEM José Félix de Restrepo, precisa la formación por competencias en su propuesta pedagógica y curricular. De acuerdo con el MEN, la formación en competencias abarca cuatro campos de competencias: *básicas, ciudadanas, laborales generales y laborales específicas*. Las dos primeras, orientan los propósitos educativos del INEM y se desarrollan en la IE durante todo el proceso de formación de los estudiantes.

Un hallazgo importante, sobre el proceso de capacitación y socialización de los estándares, fue la ausencia de una instrucción formal y continua para los docentes del área de inglés de la IE INEM José Félix de Restrepo. Es así como la *Secretaría de Educación y la Subsecretaría de Calidad Educativa de Medellín, en el Plan Territorial Docente de Formación de Docentes y Directivos Docentes Medellín 2012-2015*, identifican la necesidad de profundización en estándares de las diferentes áreas, en los análisis a los Planes de Mejoramiento Institucional.

Otro hallazgo sobre la socialización de los estándares, en el caso de los EBCC, es que la cartilla no se socializó con los docentes de inglés de la IE. Esto a pesar de que el PEI está orientado a la formación por competencias y que reiteradamente se hace énfasis en su importancia. De acuerdo con el MEN, la formación ciudadana debe ser una responsabilidad compartida por todas las áreas y toda la comunidad académica como se expresa en la cartilla de los EBCC:

El equipo docente tiene mucho que aportar, desde sus clases, al aprendizaje y a la práctica de estas competencias. En todas las áreas académicas se pueden proponer actividades, reflexiones y discusiones valiosas [...] No se trata de dejar de enseñar lo que es propio de cada área sino, por el contrario, de aprovechar esos conocimientos y habilidades específicas para contribuir a la formación ciudadana (MEN, 2004b, p. 10).

La entrega de los estándares en la IE se hizo por áreas, de acuerdo con la información suministrada. El coordinador fue el encargado de entregar y socializar las cartillas de los EBCCLE con los docentes de inglés. De acuerdo con el coordinador de la institución, la capacitación sobre los estándares tuvo lugar en la Escuela del Maestro de Medellín, a través de charlas en las que

hicieron presencia representantes del MEN. Sin embargo, en el proceso de socialización de los EBCLE, también hubo presencia de asesores de las editoriales que tienen convenio con la Secretaría de Medellín. Con lo cual, la socialización e instrucción en la implementación de los estándares en el aula de clase, quedó en manos de personal no idóneo y con intereses lucrativos. Un maestro cuenta:

Se traían personas no que tenían que ver con ese convenio de la Escuela del Maestro, sino con algunas editoriales que estaban interesadas en que les consiguiéramos o hiciéramos convenio para la adquisición de textos. Entonces ellos vienen y dan alguna orientación al respecto, porque también eran bienvenidos, eran buenos. Así que, entonces tuvimos a una editorial, aquí tuvimos gente que nos dieron orientación respecto a eso (MI05, 2012).

Otros maestros, por el contrario manifiestan no haber recibido los talleres de socialización de los que habla el MEN:

Yo no he recibido ningún taller, aunque yo soy muy nueva, pues digamos soy muy nueva dentro del Municipio. Pero se supone que ellos empezaron esos talleres con un grupo determinado y que cada uno de esos que estuviera ahí, el grupo iba hacer multiplicador de ese conocimiento. Yo en este momento no he recibido ninguna capacitación, ninguna. Lo único que recibí hace como dos meses o mes y medio fue el examen con el British Council, con Pearson and Longman que eran los encargados de administrar el examen (MIO6, 2012).

A pesar de las estrategias y de los planes de acción del MEN y las Secretarías de Educación, mencionados anteriormente, los talleres de socialización se resumieron en la entrega de la cartilla:

Nos dieron la cartilla y estos son los estándares y de acuerdo con eso la programación, y de acuerdo con eso también la elección de los libros. Qué

libro más o menos se adecuaba a los estándares, a las cuestiones que hoy en día están exigiendo los estándares. Entonces mirando en equipo cuadrábamos, bueno, estos libros están de acuerdo a los estándares. Entonces miremos cual de todos estos que nos trajeron varias editoriales, mirábamos y comparamos, desarrollábamos el programa y ya (MIO2, 2012).

Los talleres de socialización de los estándares, a cargo de entes gubernamentales, no cuentan con el tiempo suficiente para que los docentes puedan reflexionar, cuestionar, comprender y escuchar al otro. Las socializaciones con grupos masivos de maestros en sólo dos días, se limitan a la entrega y la lectura de cartillas. Para luego, entregar informes de gestión en términos cuantitativos, por parte de organismos oficiales, sobre el número de maestros "capacitados", con los cuales se pretende mejorar la calidad de la educación. Un maestro del INEM dice:

Hay que reconocer que, en parte, el Municipio de Medellín, a través de la Escuela del Maestro ha intentado que nosotros los profesores de inglés estemos actualizados y nos dan oportunidades de capacitarnos. Pero les veo, yo particularmente, ya he hecho dos, pero les veo una ligera falla. No es por los profesores, y en parte no por el contenido, sino con las aceleraciones que se tratan de hacer las cosas, que es como rígido cumplir una cantidad de tiempo, un tiempo predeterminado y no interesa tanto que se haya acogido lo que se piensa divulgar, sino terminarlo en ese tiempo exacto. Entonces, ese aspecto si merece como una crítica constructiva y replantear (MI05, 2012).

Son varios los factores que desmotivan a los maestros de las instituciones educativas oficiales sobre socializaciones, actualizaciones y programas alternos a su desarrollo profesional; como lo expresa este experto:

Las alternativas de desarrollo profesional, no se dan con mucha frecuencia. Y cuando se dan, se dan interrumpidas. O sea, no son procesos continuos, sino

que son procesos muy interrumpidos y con mucho ruido. Con unos intereses más de mostrar resultados, estadísticas, que en realidad lo que se tiene que hacer, que es acompañar al profesor (EX03, 2013).

Otros maestros recibieron la socialización y la cartilla de los EBCLE en el convenio de formación en inglés. A partir del año 2006 a la fecha, en el marco del PNB, la Universidad de Antioquia y la Secretaría de Educación de Medellín han celebrado los convenios de formación en inglés. Cada año, el convenio ha recibido un nombre diferente y han estado dirigidos a docentes de preescolar, básica primaria, secundaria y media, de todas las áreas del sector oficial. Además, se han ofrecido cursos de profundización y actualización en inglés a los maestros licenciados en idiomas. En dichos cursos se hace énfasis en la “entrega” de los estándares; lo cual, por sí solo, no soluciona el problema de la calidad del aprendizaje. Un coordinador del convenio asevera

Desde 2006, ya venían por ahí, y los profesores no conocían la cartilla. Cosas tan mínimas como que cambian los estándares y ni siquiera se los entregan a los profesores, no los reconocen, o sea, al profesor de inglés no lo reconoce el gobierno para enviarle la cartilla y decirle venga estudie ¿sí? Ahora sí, la cartilla puede estar en la página web, pero es esa preparación a aplicar unos estándares para empezar a reflexionar acerca de cómo los vas a utilizar en la clase. Entonces resulta que bueno, eso lo hicimos ahí, les entregamos los estándares pero el problema siguió, porque el problema no es si están o no los estándares, sino el profesor hasta qué punto se ha cuestionado también, hasta qué nivel van a llegar también sus estudiantes (EX03, 2013).

Este cuestionamiento a la socialización de los EBCC es importante para comprender sus efectos. Aunque las competencias ciudadanas están articuladas en el marco del respeto, la promoción y la defensa de los derechos humanos, la socialización y entrega de la guía no se hizo con toda la

comunidad académica del INEM José Félix de Restrepo. El compromiso del Estado y las instituciones educativas, con las nuevas generaciones, que se pretende que sean bilingües, debe ir más allá de la competitividad económica que requiere el país para profundizar en la formación de los futuros ciudadanos que demanda el nuevo contexto social global.

Los EBCC hacen referencia a los múltiples espacios y ambientes democráticos para la formación ciudadana y la transversalidad en todas las instancias. No obstante, la formación ciudadana en la IE se sigue llevando a cabo en asignaturas tradicionales, principalmente las ciencias sociales. Es acuciante desarrollar una sinergia entre la enseñanza de lenguas y la formación ciudadana. La FCG se debe plantear como una propuesta transversal y los resultados al trabajarlas conjuntamente serán mucho mayores que si se trabajan por separado.

La sinergia entre la enseñanza de lenguas y la formación para la ciudadanía global permite concienciar a estudiantes y maestros hacia el logro de un mayor conocimiento de sus derechos para pasar de la toma de conciencia a la acción. Con base en la cooperación, dicha sinergia, es un proyecto político que debe llevar de la apatía y la resistencia al aprendizaje del inglés y la pedagogía acrítica; hacia la transformación de la realidad de las comunidades académicas, a conservar la identidad local y a alcanzar un mundo más solidario y justo. Es a lo que Desiderio de Paz Abril hace referencia cuando escribe:

(...) llevando la cuestión al día a día de las escuelas, podríamos decir que el conocimiento educativo en las aulas (tanto el tecno-científico como el humanista) es más fértil y vital cuando ayuda a los estudiantes no sólo a tener mayor conocimiento y a dominar las habilidades y destrezas técnicas;

también, humanamente hablando, cuando los ayuda a tomar conciencia de sí mismos y del mundo en el que viven (2007, p. 271).

Con respecto a la implementación de los EBCLE, son varios los cuestionamientos que hacen expertos y maestros del INEM sobre el proceso de aplicación de los estándares en el aula de clase. El primer interrogante que se le hace a los EBCLE es el uso del término adopción en lugar del de adaptación de esta política lingüística foránea:

Nos llama la atención, de igual manera, que se haya escogido hablar de *adopción* de los niveles en lugar de *adaptación*. [...] sugiriendo nuevamente que de lo que se trata es de acoger una política educativa, de recibirla, cuando sería más apropiado exhortar al estudio de la misma sin perder de vista el contexto en que fue creada y las condiciones que a ella dieron lugar, para luego ver cómo podemos adaptarla (que no adoptarla) al contexto colombiano (Vargas, Tejada, & Colmeras, 2008, p. 255-256).

Tanto expertos como maestros aducen la dificultad de *adoptar* e implementar los estándares en contextos como el colombiano:

Hoy en día encontramos autores cuyas propuestas están en contra de la adopción del marco para un contexto como el nuestro. Y lo más curioso es que nos son autores colombianos. Encontramos a un *Canagarajah*, a un *Kumaravadivelu*, encontramos a un *Pennycook*, que cuando ellos se expresan en sus propias investigaciones, lo que ha venido pasando en sus contextos, dan cuenta de la necesidad de observar de manera muy específica la especificidad de los contextos, la particularidad de los contextos y de ahí la necesidad de formular propuestas que estén de acuerdo con las necesidades de los contextos. Digamos ellos enseñan desde el círculo más pequeño de trabajo que es el aula de clase hasta las políticas lingüísticas locales y nacionales (EX04, 2013).

Así mismo sobre la implementación de los estándares en lenguas extranjeras, los maestros de la IE aducen varios obstáculos para su aplicación: "en las condiciones que nosotros estamos yo digo que es muy difícil" (CI01, 2012). Otro docente agrega: "realmente la aplicabilidad dentro del proceso es difícil por el horario, a veces se quedan en el camino" (MIO2, 2012). Uno más comenta: "Es muy difícil la enseñanza, la aplicabilidad de las competencias en grupos tan numeroso. No hay motivación de los estudiantes por el inglés (MI03, 2012).

Hay un docente que va más allá y cuestiona, tanto la propuesta y puesta en marcha del Programa Nacional de Bilingüismo, hoy Ley de Bilingüismo, como el nivel de los maestros:

(...) yo creo que esos estándares, la aplicación de esos estándares en Colombia es demasiado complicada. Y que ese Plan Nacional de Bilingüismo; que pasaron a 2019, yo creo que lo van a tener que aplazar otro poquito. Porque partamos de que están pidiendo un nivel comunicativo en estudiantes cuando los docentes a duras penas estamos llegando allá (MI04, 2012).

Otro docente pone de manifiesto la falta de recursos de las IE para la implementación de las políticas lingüísticas, así como la capacitación a maestros y la evaluación de la aplicación de los estándares:

Y ¿la implementación, los medios, las herramientas? en todas partes no es lo mismo y hay una desigualdad en esos aspectos, a pesar de que se pretende que haya uniformidad en cuanto a la temática, pero no hay uniformidad en cuanto a las herramientas a todo ese tipo de medios que necesitamos para poder desarrollar bien esta segunda lengua. Y sobre todo capacitación, [...] verdadera capacitación y revisión permanente, no para castigar y sancionar, sino para ver en que se puede ayudar hacer un diagnóstico permanente, hacer también el diagnóstico de la evaluación con los estudiantes y ver como

estamos nosotros como educadores al respecto de la enseñanza de este segundo idioma (MI05, 2012).

Son varias las voces de maestros y expertos que manifiestan un significativo nivel de insatisfacción en la socialización e implementación de los estándares en el sistema educativo colombiano. Este modelo curricular colombiano para las IE orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el desarrollo de competencias básicas, pero no en igualdad de condiciones para maestros e instituciones. Además de los cuestionamientos sobre la imposición de referentes procedentes de la Unión Europea; está la poca o nula socialización y orientación pedagógica a toda la comunidad educativa del país sobre las políticas educativas:

La tarea más urgente es en definitiva promover más oportunidades para la realización de encuentros, foros y reuniones donde se puedan socializar las distintas experiencias que los maestros de las distintas regiones del país han tenido en la implementación de los *Estándares* para que desde la legitimación de las voces de los actores, construyamos una comunidad discursiva comprometida con políticas educativas nacionales que reconocen el valor de la experiencia docente en la práctica cotidiana (Vargas, Tejada, & Colmeras, 2008, p. 273).

Sin la debida socialización e implementación de los EBC, el Ministerio de Educación anuncia en septiembre de 2013, a través del Centro Virtual de Noticias, el proceso de evaluación y cualificación de los estándares: "El MEN realizará el proceso de evaluación y cualificación de los Estándares Básicos de Competencias (EBC), con el objetivo de establecer la percepción de los docentes sobre la funcionalidad y pertinencia de los EBC como orientadores de los procesos educativos" (MEN, 2013b, <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-329099.html>).

El Estado y las administraciones gubernamentales educativas buscan con estas reformas mejorar la calidad de la educación y, por ende, la calidad de vida de la sociedad colombiana. No obstante, el ritmo vertiginoso con el que avanzan las reformas y políticas educativas llevan a logros insuficientes en su implementación y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes; así como a la resistencia de maestros en la implementación de las reformas al interior de las aulas.

Los esfuerzos en la socialización e implementación de nuevas políticas educativas no deben estar enfocados en la masificación de los mismos, ni en los logros cuantitativos de los informes de gestión. El desafío de las reformas debe estar en consonancia con los contextos y las necesidades de maestros y estudiantes, al interior de las IE. Juan Carlos Tedesco afirma al respecto:

Los procedimientos de gestión tienden a perder su carácter de instrumentos para el logro de mejores niveles de calidad educativa y se transforman en fines en sí mismos. El desafío futuro consiste en crear mayores grados de adhesión al sentido de las transformaciones, a través de mecanismos de gestión que permitan la coexistencia de secuencias diferentes, adaptadas a la heterogeneidad de situaciones tanto sociales y económicas como culturales, y a través de estrategias centradas en el cambio pedagógico (2000, p. 90).

El MEN y las Secretarías de Educación deben tener en cuenta varios elementos para que las políticas educativas impacten positivamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos están: promover el acompañamiento permanente de expertos locales en el tema, crear mecanismos de sostenibilidad de los programas de capacitación a los docentes a través de la Escuela del Maestro y crear comunidades académicas, con el fin de fortalecer el quehacer docente a través de la interacción con sus pares.

11. FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El propósito de este apartado es hacer una reflexión sobre la formación para la ciudadanía global a partir de las diferentes prácticas pedagógicas de los maestros de inglés. Las categorías analíticas que surgen de este proceso son: prácticas pedagógicas y ciudadanía global. La reflexión contempla describir los proyectos educativos, las prácticas y las experiencias que fomentan la ciudadanía global, a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Por medio de las prácticas pedagógicas del maestro se puede potenciar y fomentar la formación para la ciudadanía global, trascendiendo las propuestas curriculares oficiales basadas en competencias, bajo modelos educativos con intereses económicos e ideológicos. Así lo manifiesta el Informe Mundial de la UNESCO:

Como con la rapidez de los progresos técnicos las competencias pierden rápidamente actualidad, es conveniente fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005, p. 66).

Las prácticas pedagógicas deben estar articuladas con la pedagogía crítica y deben estar fundamentadas en estructuras democráticas con el fin de

formar ciudadanos globales, responsables y solidarios. Es necesario recordar con Olga Lucía Zuluaga (1999), que la escuela (la institución), el maestro (el sujeto) y el saber pedagógico (el discurso) constituyen la práctica pedagógica, cuyo vínculo es dinámico y posee su propia historia.

En este sentido, para Desiderio de Paz las prácticas de los maestros, en cuanto sujetos deseosos de un mundo más justo y humano, deben ser concebidas para potenciar la construcción ciudadana:

Más allá del profesor como mero usuario de conocimiento o del profesor solitario e intuitivo, los profesores y las profesoras que potencian y facilitan una educación para la ciudadanía global, planetaria, conciben su práctica como procesos de acción y reflexión cooperativa, que desarrollan su comprensión al mismo tiempo que guían y facilitan la comprensión de sus estudiantes, y al tiempo que reflexionan sobre la práctica con sus compañeros y compañeras y otros miembros y agentes de la comunidad y de la sociedad (2007, p. 280-281).

Dentro de la formación integral que deben procurar las universidades a los futuros maestros, está el estudio de la Constitución Política. Así, el Artículo 41 de la Constitución Política de Colombia ordena: "en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción Cívica. Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana" (1991).

Para que en las prácticas pedagógicas se dé una óptima formación en ciudadanía global, es necesario tener una formación integral y abordar temas transversales. No obstante, como lo expresan algunos docentes de la IE, la transversalidad genera malestar entre los maestros de todas las áreas del conocimiento. En entrevista con un profesor de la Universidad de Antioquia,

que imparte la Cátedra de Formación Ciudadana y Constitucional, éste manifiesta:

Si no se hace una educación transversal, no se cumple realmente el requisito de la Constitución. O sea, por poner un curso en el programa, un curso que termina siendo medio marginal, no se está cumpliendo realmente el mandato de la Constitución, que es impartir instrucción básica sobre la Constitución. Entonces el tema de la transversalidad sería fundamental, o sea, una manera mucho más eficaz podría ser incluso, reforzar la transversalidad para que todos los docentes tengan su componente muy claro dentro de sus programas; eso sería mucho más creíble (EX01, 2013).

En las últimas dos décadas, el debate educativo ha llamado la atención sobre la finalidad de la escuela, que debe ser la formación ciudadana para la democracia, el respeto al medio ambiente y la defensa de los derechos humanos. Existe una ruptura entre el discurso de la escuela, el discurso del maestro y el discurso de los libros de texto. Esa ruptura crea resistencia en los estudiantes, apatía en los maestros, e incredulidad en los padres de familia. Esta crisis puede ser saldada a través de propuestas y acciones como la FCG en la EILE.

Una forma de afrontar el desafío de formar para la CG a través de la EILE es convertir las experiencias cotidianas que viven maestros y estudiantes al interior de las IE, en una reflexión permanente. El libro de texto y el currículo oficial pueden convertirse en punto de discusión sobre qué tipo de ciudadano local y global se anticipa allí, desde una perspectiva crítica. Los espacios donde esta formación para la CG debiera tener lugar son el aula de clase donde se enseñan y se aprenden lenguas.

En este sentido, con respecto a los proyectos que tienen lugar en la IE INEM José Félix de Restrepo para la enseñanza y el aprendizaje del inglés

está el Programa Ondas Antioquia. El Programa Ondas es liderado por Colciencias cuyo objetivo es fomentar una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación en la población infantil y juvenil, a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica - IEP. El alcance del programa es tanto en el ámbito regional y departamental como nacional.

El 2 de octubre de 2012 se llevó a cabo en el Aula Magna de la IE INEM José Félix de Restrepo la Feria Departamental Ondas Antioquia. En la feria, por medio de stands, se socializaron los avances y los resultados de las investigaciones que se estaban realizando en las diferentes instituciones educativas del Departamento de Antioquia. El puesto que se visitó, para el proceso de recolección de la información de la presente investigación, fue el de *ESL Music Club*, donde dos estudiantes del grado undécimo socializaron el proyecto en inglés.

Dentro de los temas de investigación que consolidan las líneas del programa, está la enseñanza y el aprendizaje del inglés a través de la música. El programa contempla el diseño de material didáctico para la EILE por parte de los estudiantes vinculados al proyecto, acompañados por maestros y expertos en el tema. Los protagonistas y directamente beneficiados en la IEP son los estudiantes que participan activamente en la construcción de comunidades de práctica y aprendizaje.

A través de este proyecto, estudiantes y maestros de la IE, se han planteado un problema sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Es un problema que está directamente relacionado con su formación, y pensar colectivamente cómo enseñar y aprender inglés a través de la música, fomenta la formación en valores relacionados con la democracia, la ciudadanía y la solidaridad. De esta manera, los estudiantes aprenden a ser críticos, participativos, justos y a resolver conflictos. En palabras de Desiderio

de Paz: "no sólo se trata de que el estudiante adquiera saberes y acredite un rendimiento académico óptimo, sino que a la vez, también pueda desarrollar su grandeza moral y humana" (2007, p. 279).

El proyecto ESL Music Club ha generado cambios positivos en quienes participan en él, como lo expresa este maestro sobre la actitud y reacción de sus estudiantes:

Yo al principio pensaba que iba a ser algo complicado el asunto; porque aún uno tiene la concepción de que al muchacho hay que estarlo empujando y eso es totalmente falso. Al muchacho hay que encontrarle el punto donde él esté motivado, y él haga las cosas por su cuenta. Realmente yo tengo que decir que la función mía en el grupo pasó a ser casi nula porque ellos lo hacen ya prácticamente todo. Lo cual me hace sentir muy bien, Me siento sorprendido, porque los subestimé. Creí que siempre iba a tener que estar detrás de ellos: hagan, muevan, y realmente el grupo funciona por la iniciativa de ellos (MI04, 2012).

No obstante, también ha habido cuestionamientos sobre esta estrategia de investigación pedagógica en las instituciones educativas. Primero, por no hacer de la investigación un componente de la formación de toda la comunidad educativa. Segundo, debido a, que si se quiere hacer de ésta una práctica especializada, no todos los maestros tienen la rigurosa formación académica para hacerlo. En la FCG, los retos no son sólo para los actuales y futuros licenciados y las IE, sino para los hacedores de las políticas educativas.

Para incorporar la IEP en el currículo, en el plan de área, y en las prácticas pedagógicas de los maestros de inglés se debe trabajar la transversalidad. Así lo demuestra el trabajo de investigación titulado *"Los temas transversales en la clase de inglés. Compilación y diseño de materiales*

en función de los intereses sociales de alumnos navarros de secundaria"
realizado en España por docentes:

La clase de inglés no puede cerrar sus puertas a los problemas del entorno en el que vive el adolescente. En nuestra opinión, temas transversales y enseñanza del inglés se enmarcan dentro de unas coordenadas de obligada referencia para el profesor de esta asignatura, donde expresiones tales como enseñanza comunicativa, aprendizaje significativo, respeto y tolerancia hacia los demás dejan de ser meras palabras y pasan a adquirir autenticidad al transformarse en realidad (Jiménez Catalán, 1997, p. 2).

Otra práctica que se lleva a cabo en la IE, que fomenta la FCG es el convenio de intercambio estudiantil con AFS Programas Interculturales. Ésta organización, sin fines de lucro, inició en Estados Unidos en 1914 con un grupo de conductores voluntarios de ambulancias durante las dos guerras mundiales. El objetivo era transportar, de manera pacífica, heridos desde el campo de batalla hasta los hospitales, haciendo presencia en Europa, Asia y África.

En 1947 ASF cambia de actividad y desarrolla un programa de intercambios internacionales de jóvenes escolares. A principios de 1980 Colombia inicia su participación en el programa, aunque en 1989 suspenden el programa de hospedaje por problemas de orden público. Cuatro años después se reabre el programa de hospedaje y cambian el nombre de AFS Colombia por el de AFS Programas Interculturales Colombia.

Los estudiantes de otros países que vienen a Colombia tienen la opción de elegir la institución (que esté dentro del convenio) a la que van a asistir por un semestre o un año. Muchos prefieren el INEM a un colegio particular, bien por referencia de otros, bien porque asisten unos días y no quieren regresar a

los colegios privados. Los estudiantes extranjeros, en el INEM, adquieren un mejor aprendizaje del español. Éstos, a través de las clases y talleres que imparten de inglés, francés y alemán, tienen un mejor acercamiento con los estudiantes de la IE.

En el periódico del INEM: *El Humanista*, en la sección de inglés, se encuentran los testimonios de varios estudiantes de diferentes partes del mundo. Ellos expresan su agradecimiento a todos los miembros de la comunidad inemita y su experiencia al vivir en Medellín. Marinus Oertel y Anika Lange, estudiantes procedentes de Alemania, afirman:

Vivir aquí significa realmente ver lo que está bien y lo que está mal de acuerdo con lo que nos han dicho en Alemania. Hay cosas que son como nosotros lo esperábamos, pero también hay un montón de cosas, que no son tan malas como las describen en los medios de comunicación o son sólo prejuicios. En definitiva, podemos decir que estamos muy contentos aquí en Medellín y esperamos los días, semanas y meses restantes aquí en el INEM en Medellín y en Colombia en general. (IE. José Félix de Restrepo, 2011, p. 14)

De esta forma, AFS Programas Interculturales Colombia: "permite que los individuos actúen como ciudadanos globales y responsables, al trabajar por la paz y la comprensión de un mundo diverso. Reconoce que la paz es un concepto dinámico, amenazado por la injusticia, desigualdad e intolerancia" (AFS, 2013). El fundamento de esta organización educativa es el respeto por los derechos humanos, el respeto a la diferencia y el entendimiento entre naciones y culturas. Desiderio de Paz (2007) plantea:

La escuela es un lugar privilegiado para desarrollar la conciencia colectiva en sentido planetario (la conciencia global), evidenciando la interdependencia de los seres humanos y su necesidad de solidaridad. La escuela es un buen

lugar, entonces, para cultivar en nuestros jóvenes cierto sentido de respeto, la interdependencia y la responsabilidad global. Representa lo que Morin denomina "el desarrollo de la ética del género humano". Consiguientemente, el otro gran reto de la escuela de hoy debe ser el de enseñar a los jóvenes a trascender la propia identidad personal para que puedan así "reconocerse en el otro", abrazar la tolerancia, respetar la diversidad y preocuparse por el otro (p. 178-180).

No obstante, AFS Programas Interculturales a pesar de estar presente en varios países fomentando el aprendizaje intercultural y promoviendo la formación para la ciudadanía global, el acceso a la movilidad estudiantil en las IE oficiales en Colombia es muy limitado. Ello depende de las becas y del asistencialismo que se reciben de los países del primer mundo y no de una política educativa por parte del MEN. La falta de una política pública y de financiación por parte del Estado para proyectos, genera dificultades para una práctica formadora de ciudadanos globales, convirtiéndose en una práctica elitista y excluyente.

Dentro de las diferentes prácticas pedagógicas descritas por los maestros, hay docentes que convierten aspectos normativos en motivo de reflexión para los estudiantes. Estas prácticas proporcionan experiencias emancipatorias y transformadoras entre maestros y estudiantes. El desafío de formar para la ciudadanía global debe darse en la cotidianidad de la escuela, en el aula de clase. Con la reflexión y el debate se fortalecen las prácticas pedagógicas y las interacciones entre maestros y estudiantes a través de un ambiente democrático. De nuevo, resultan pertinentes las apreciaciones de Desiderio de Paz (2007):

Se trata de que educadores y educandos, como proponía Freire en *Pedagogía de oprimido*, se sumerjan en un movimiento de acción-reflexión-acción sobre el mundo para poder pensarlo, dotarlo de significado y para

poder, reflexivamente, percibirse como sujetos de su propio destino. Un proceso de reflexión-acción-reflexión del que también pueden formar parte toda la comunidad educativa y los agentes sociales interesados en contribuir al diálogo escolar democrático (p. 277).

Es así como un docente, quien al abordar en el libro de texto el tema de la familia, lo hace de una manera reflexiva con sus estudiantes. El maestro afronta de manera crítica los estereotipos de los LT e interroga a los estudiantes sobre sus familias, las relaciones al interior de éstas, y sobre las diferencias con las familias que aparecen en los LT. En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, las diferencias culturales deben ser tratadas para promover la formación en valores como el respeto a los otros, a sus necesidades y a sus diferencias:

La familia ideal del papá, un abogado, trabaja en un empresa, tiene el coche de tal marca, se gana tanta plata, mide 1.80, de ojos azules, la mamá otro tanto, los hijos, un niño y una niña. Todos rubios, les va muy, bien, la casa es espectacular. Entonces, nada que ver con este ambiente de barrio. Yo por ejemplo lo utilizo, pero entonces cuando yo muestro lo de allá, bueno ahora si vamos hablar de la de nosotros. ¿Cómo es tu familia? Y así el va a tener un punto de comparación, no hablamos solamente de esa familia del lado de allá, sino también hablemos de la familia de nosotros, hablemos que relación tenemos con el papá, en que trabaja, si trabaja o no, si está vivo o no, etc. Entonces yo pienso que el libro en si está planteado mal, pero no quiere decir que porque esté planteado mal yo no lo puedo utilizar (MIO6, 2012).

Como lo expresara Margaret Mead: "no dudes de que un pequeño grupo de ciudadanos reflexivos comprometidos pueden cambiar el mundo; de hecho, es la única cosa que siempre lo ha cambiado" (Apple & Beane, 1997, p. 123). El asunto de trabajar con un libro de texto radica, no tanto en el

contenido del texto, sino en la forma como el profesor aborda y presente los temas y contenidos frente a sus estudiantes.

Es necesario que en las prácticas pedagógicas el maestro explore el conocimiento previo y la experiencia de vida que tienen sus estudiantes. En ese sentido, el respeto a los derechos de los estudiantes es un primer paso para enseñarles la importancia de la democracia y la ciudadanía. La resistencia estudiantil se da en los adolescentes por el rechazo a todo lo que se les quiere imponer y porque el conocimiento que se les imparte, en poco o nada les sirve para abordar los problemas que viven día a día. En palabras de John Elliott: "el aprendizaje académico es un aprendizaje de cómo vivir" (1997, p. 299).

Las prácticas pedagógicas y el desarrollo curricular deben abordar temas transversales que apunten a la formación para la ciudadanía global de estudiantes y maestros. Esto, con el fin de tener prácticas y currículos integrados y democráticos que aborden lo que los adultos consideran importantes, pero también que den respuestas a las inquietudes que los estudiantes tienen sobre su mundo. Desiderio de Paz escribe:

Esta necesidad de vincular los conocimientos entre sí y con la vida de los estudiantes, es a lo que se refiere Morin cuando habla de la pertinencia en el conocimiento. Y lo argumenta de la siguiente manera: para poder alcanzar un conocimiento de los problemas clave del mundo, es necesaria una reforma del pensamiento, dada la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios... (2007, p. 274).

Esta importancia de la transversalidad no es ajena al INEM. A lo largo de las entrevistas a maestros y estudiantes de la IE, se ha identificado, en todos ellos, el interés y el gusto por abordar temas sociales a través de la música. Es así como en una de las clases se habla del fin de la Guerra Fría y de la caída del muro de Berlín, a través de la canción *Wind of Change* del grupo de rock alemán *Scorpions*. Propuesta a la que los estudiantes responden positivamente. Como dice un docente: "les gusta mucho cuando hay actividades en las que ellos puedan expresar esas cosas de su mundo real" (MIO6, 2012).

Es necesario, además, proveer a los estudiantes del léxico para que puedan expresarse y opinar en una lengua extranjera, sobre temas transversales. Pero, es igualmente acuciante, dotar a los maestros de las herramientas y el lenguaje necesario para formar ciudadanos que trabajen por la denominada justicia *g/local*. Parafraseando a Desiderio de Paz (2007), ello no implica una oposición entre ciudadanía global y ciudadanía local, por el contrario son ciudadanos del planeta / ciudadanos del barrio.

De no ser así, termina por imponerse, mediante las prácticas docentes, el ciudadano global que los países hegemónicos quieren imponer. Éstos, a través de la enseñanza del inglés, por medio de editoriales, pruebas estandarizadas y convenios, fomentan un ciudadano consumista, acrítico e individualista. Es decir, un ciudadano que se guía más por el propósito de competir que el de cooperar. Según Desiderio de Paz: "el libro de texto "define el aprendizaje como ejercicio solitario y privado" y promueve identidades individualistas en competencia" (2007, p. 186).

Las prácticas pedagógicas están ligadas al modelo curricular de la IE y al plan de área que elaboran los docentes regularmente para la enseñanza del inglés. Asimismo, tanto dichas prácticas pedagógicas como la propuesta

educativa deben constituirse en una alternativa viable e innovadora para la formación en ciudadanía global a través de la EILE. Lo anterior, con el fin de fomentar en los estudiantes una conciencia humanista. De otro lado, los componentes que deben conformar un currículo emancipatorio, de acuerdo con Richard Bates son:

Un currículo internacional debe partir de la comprensión más que en la descripción del Otro, de las otras culturas y de sus formas de vida, valores, instrumentos e historias [...] Lo anterior implica un currículo que no se vea limitado por un prisma que reduzca lo complejo a lo simple, lo diverso a lo unitario, y que imponga juicios simplistas sobre lo bueno y lo malo al definir al Otro como poseedor de una naturaleza irreductiblemente distinta a la nuestra (2005, p. 107).

Es en las prácticas pedagógicas donde se materializan los currículos, programas y propuestas educativas. Son muchos los retos para los maestros, al igual que para las facultades de educación, los grupos de investigación y los hacedores de políticas educativas. La formación para la ciudadanía global en el aula de inglés no puede estar determinada por el libro de texto, las demandas mercantiles del exterior o las demandas del mercado local. Un buen comienzo es crear y diseñar materiales de enseñanza de manera consensuada y colectiva:

En lugar de ser recipientes pasivos de las grandes corporaciones editoriales, o resistir y crear modestamente sus “propios materiales caseros” porque ningún libro se adapta a su situación de enseñanza, los/as profesores/as de lenguas tienen que convertirse en los creadores asertivos de sus propios libros de texto, en donde el principal objetivo sea incluir sus propias voces y las voces de sus estudiantes. Este empoderamiento también es necesario para que las voces y los posicionamientos de los/as profesores/as sean escuchados (Clemente, 2009, p. 29).

La formación para la ciudadanía global estuvo, hasta hace poco, reservada para altos ejecutivos y líderes corporativos, orientados a desarrollar objetivos de lucro en un mercado de bienes y servicios globalizado. Hoy día la formación para la ciudadanía global debe estar dirigida a niños, niñas y jóvenes de las escuelas públicas en países como Colombia. La sinergia entre la enseñanza del inglés y la formación para la ciudadanía global debe ser una prioridad para las comunidades académicas, entre muchas otras relacionadas con problemáticas planetarias; con el fin de crear una conciencia social crítica a través del aprendizaje de lenguas.

No es de manera neutral y desarticulada que los maestros forman ciudadanos globales. "Todo lo que acontece en la escuela y en el aula, lo que se expresa y lo que se omite, cómo se expresa, cómo se evalúa, es decir, la práctica pedagógica en su totalidad, construye el texto a ser transmitido" (De Paz, 2007, p. 189). Los maestros deben saber sortear la tensión entre las ideologías hegemónicas y el día a día de la escuela, mediante prácticas y materiales alternativos que contribuyan al fomento de la reflexión permanente, en el marco de la ciudadanía global.

Para que haya una verdadera transformación en las escuelas; las estrategias y las prácticas pedagógicas deben estar encaminadas a potenciar la FCG a través de temas transversales. Esta transformación tiene lugar cuando el maestro logra que se encuentren lo local y lo global, siempre que se lleve a cabo un proceso reflexivo y crítico. Las comunidades académicas deben trabajar de manera mancomunada en proyectos que impulsen la FCG a través de redes que desarrollen investigaciones, seminarios y publicaciones.

Finalmente, es importante anotar que plantear la transversalidad en la enseñanza del ILE para formar ciudadanos globales genera resistencia en los

maestros. Ello se da por limitaciones prácticas y conceptuales, pero la transversalidad no debe ser acrítica y simple. "El diseño de propuestas educativas orientadas a la construcción de la ciudadanía global requiere tomar en consideración algunos principios pedagógicos que se derivan de la investigación y la experimentación educativa alentadas desde planteamientos críticos y transformadores de la enseñanza" (Luke, 2011, p. 62).

12. CONCLUSIONES

La formación para la ciudadanía global debe ser medular y vinculante con todas las asignaturas impartidas en la institución educativa INEM José Félix de Restrepo. El conocimiento suprimido, o como lo denomina Foucault, el conocimiento subyugado, como es el caso de la formación ciudadana, no debe omitirse en los currículos, los planes de estudio o las prácticas docentes. Dicha formación, no debe ser relegada a una sola materia. Es precisamente ese conocimiento subyugado, el punto de partida para fomentar la comprensión intercultural en la formación para la ciudadanía global al interior del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

La 48^a Conferencia Anual de la *Asociación Internacional de Profesores de Inglés como Lengua Extranjera* (IATEFL, por sus siglas en inglés) tendrá lugar en abril de 2014. De acuerdo con su contenido, de los 15 *Grupos de Interés Especial* (SIG, por sus siglas en inglés), solo uno abordará la exploración de la noción de pedagogía crítica y ciudadanía global en la EILE. No obstante, es necesario que los SIG aborden la enseñanza del inglés desde la pedagogía crítica en relación con la CG. Estos grupos deben replantear su trabajo con base en las directrices del Consejo Británico y considerar críticamente el permanecer alineados con los contenidos de los seminarios que se desarrollan sobre ciudadanía global.

La educación en lenguas extranjeras debe ir más allá de los límites del currículo instrumental que se limita a la enseñanza de aspectos lingüísticos. La sinergia entre la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación para la ciudadanía global debe ser útil para comprender el entorno local y global; además de ayudar a comprender al “otro” y a sí mismo. Los maestros y los

estudiantes deben interactuar en una lengua extranjera en términos de igualdad, respetando su identidad y la de sus interlocutores.

Para aportar a las soluciones de las problemáticas originadas en el individualismo, la competitividad excesiva y el consumismo, es necesario promover la educación integral y la FCG en las instituciones educativas públicas, como el INEM José Félix de Restrepo. En este sentido, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas no se debe dejar de lado el aporte de las ciencias sociales y ni el abordaje de temas transversales.

De esta forma, la formación para la ciudadanía global se plantea como una propuesta transversal que pretende impregnar todo el currículo, así como la estructura de las instituciones educativas públicas, cuyos tiempos, organización y participación de la comunidad académica exige una estructura mucho más flexible y acorde con las finalidades formativas para la ciudadanía global.

En consecuencia, esta investigación esboza una propuesta que busca contribuir a la democracia, la justicia social, el respeto por los derechos humanos y el diálogo, en la enseñanza y el aprendizaje del inglés. En esta línea de pensamiento, las instituciones educativas públicas deben ser concebidas como centros de construcción de ciudadanía global, en donde participen todos los actores académicos. Esto exige un cambio en las relaciones entre estudiantes, maestros y autoridades educativas, un replanteamiento de la organización escolar y una reflexión sobre la noción de currículum. Esto implica, ayudar a que los estudiantes se despojen de su rol pasivo frente al conocimiento y asuman un papel activo frente a su formación.

Es necesario establecer las condiciones para transformar las instituciones educativas públicas en lo concerniente con las prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés. Estas deben ser espacios democráticos en donde se contribuya a la formación para la ciudadanía global, en conexión con la compleja realidad de los aprendices. Las IE, deben colaborar e integrar a los diferentes agentes educativos, en un proceso de aprendizaje emancipador; en el cual, los estudiantes sean los protagonistas. El papel de los docentes debe ser el de enseñar las diferentes posibilidades que el contexto actual ofrece a los educandos. Así, docentes y estudiantes deben ser conscientes de la compleja realidad de la cual hacen parte y son responsables.

En este sentido, el aula de inglés es un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos preocupados por las problemáticas globales. En ella, se deben crear espacios de formación ciudadana y de transformación de la realidad social. El inglés es un vehículo de comunicación, y como tal, es el medio por el cual se pueden crear espacios democráticos y emancipatorios que permitan la discusión, la reflexión y el debate de las problemáticas actuales. El idioma debe permitir, entonces, acercarse al “otro”, conocerlo y comprenderlo.

Es necesario que los hacedores de las políticas lingüísticas de Medellín se acerquen al contexto escolar local y conozcan las problemáticas que los estudiantes y los maestros enfrentan día a día. En la planeación e implementación de las políticas lingüísticas, dichos hacedores deben fomentar la participación de toda la comunidad académica. De lo contrario, la implementación de políticas lingüísticas foráneas y descontextualizadas, ahondará aún más los problemas que se tienen tanto en el ámbito local como global, con respecto a la enseñanza del idioma inglés.

La construcción de ciudadanos globales debe convertirse en un imperativo para la sociedad civil local y global en el ámbito escolar. Lo anterior, con el fin de demandar al Estado políticas educativas más justas e incluyentes para desarrollar currículos y materiales de enseñanza, donde se le dé prioridad a la solidaridad sobre la competencia. En este sentido, los maestros y los directivos deben poner especial atención a qué se enseña y cómo se enseña; pues no se puede seguir educando a espaldas de la transversalidad, así ésta genere malestar.

La sinergia entre la enseñanza de lenguas y la formación para la ciudadanía global permite concienciar a estudiantes y maestros acerca del logro de un mayor conocimiento de sus derechos para pasar de la toma de conciencia a la acción. Con base en la cooperación, dicha sinergia, debe ser un proyecto político que lleve de la apatía y la resistencia al aprendizaje del inglés y la pedagogía acrítica; hacia la transformación de la realidad de las comunidades académicas. Además de contribuir a conservar la identidad local y a alcanzar un mundo más solidario y justo.

Por último, el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación de Colombia, deben tener en cuenta algunos elementos para que las políticas educativas impacten positivamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Entre ellos están: promover el acompañamiento permanente de expertos locales, crear mecanismos de sostenibilidad de los programas de capacitación a los docentes a través de entidades como la Escuela del Maestro, fomentar la participación de las comunidades académicas en el diseño de políticas lingüísticas y fortalecer el quehacer docente a través de la interacción con sus pares, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- AFS. (2013). *AFS Programas interculturales*. Recuperado de <http://www.afs.org.co/acerca-de-afs/>
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. E. (1983). *Psicología educativa*. México DF: Trillas.
- Bates, R. (2005). "Can we live together? Towards a global curriculum. *Arts & Humanities in Higher Education*, 95-109.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*, Nueva York, Henry Holt and Co. México: Editado en español como: *El lenguaje*, México: Universidad Autónoma de México, 1968.
- British Council Colombia. (s.f.). *La organización internacional del Reino Unido para relaciones culturales y oportunidades educativas*. Recuperado de <http://www.britishcouncil.co/>

- Cabrera Rodríguez, F. (2002). *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural*, en Bartolomé Pina, M. (Coord.): *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: OUP.
- CEPAL. (2008). *La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Ciudadaniaglobal.org. (s.f.). *Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global*. Recuperado de <http://www.ciudadaniaglobal.org/educarciudadania>
- Clemente, Á. (2009). Pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas en México. *Revista de Investigación Social: Imaginales*, número 8, 11-32.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia: Fecode. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-9869_archivo_pdf4.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Educación integral: Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana*. Recuperado http://menweb.mineducacion.gov.co/documentos/Memo_Encuentro_Intern al_Edu_Ciudadana.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Colombia aprende, la red del conocimiento*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2004b). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: El Ministerio.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2004c). *Programa nacional de bilingüismo 2004-2019*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Altablero*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97495.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Plan decenal de educación 2006-2016. Pacto social por la educación*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: EL Ministerio.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007a). *Plan nacional de desarrollo educativo: informe de gestión junio 2006 a 31 de mayo de*

2007. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-138613_archivo_pdf.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007b). *Talleres regionales para la socialización de estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Recuperado de <http://regisfle.unblog.fr/files/2009/06/estndaresbsicosdecompetenciasestela.pdf>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008a). *Estándares en el aula - relatos docentes*. Bogotá: Coordinación Editorial Mariana Schmidt Quintero.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Plan nacional de desarrollo educativo: informe de gestión junio 2007 a 31 de mayo de 2008*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-195609_archivo_pdf.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Plan nacional de desarrollo educativo: informe de gestión junio 2008 a noviembre de 2009*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-94741_archivo_pdf_IG112009.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2011a). *Cartilla 1 Brújula, Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Bogotá: El Ministerio.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2011b). *Cartilla 2 Mapa, Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la*

institucionalización de las competencias ciudadanas. Bogotá: El Ministerio.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2012). *MEN*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013a). *Centro virtual de noticias de la educación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-318051.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Centro virtual de noticias de la educación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-329099.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. & Ascofades. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: El Ministerio.

Comisión Europea - Eurydice. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Recuperado de <http://alboan.efaber.net/ebooks/0000/0060/Eurydice.pdf>

Concejo de Medellín. (2013). *Medellín bilingüe, reto para la ciudad más innovadora*. Medellín: El Concejo.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. (I. Cervantes, Editor). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Di Franco, M. G., Siderac, S., & Di Franco, N. (2007). *Libros de texto: ¿saberes universales o descontextualizados?* Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916199003>
- Dussel, I. (2004). *oei.es*. (FLACSO, Editor) Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf
- Eleducador. (2009). *Programa Nacional de bilingüismo, inglés para todos*. Recuperado de http://www.eleducador.com/col/documentos/5590_ingles.pdf
- Elliott, J. (1997). La investigación-acción en educación. En J. Elliott, *La investigación-acción en educación*. (pp. 334). Madrid: Morata.

- Fernández Fontecha, A. (2001). La enseñanza explícita de los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera. *Aula Abierta*, (78), 113-128.
- Fernández Rodríguez, E. (2005). *Un análisis político de los discursos curriculares en la Universidad: pedagogía crítica sin competencias...pero con principios de procedimiento*. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240873240.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1980). Two lecturers. En C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: selected interviews and other writings*. Nueva York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación. Acopio de los últimos textos de Paulo Freire, realizada por Ana Maria Araújo Freire*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fundación Compartir. (2009). *Palabra Maestra*. Recuperado de http://www.premiocompartirmaestro.org/PDFPMaestra/PALABRA_MAE STRA22.pdf
- Gaviria Correa, A. (2012). *Plan de Desarrollo "Medellín un hogar para la vida" 2012-2015*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Gimeno Sacritán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 10-15.

Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez Bonafé, *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 155). Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula No. 188.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. Recuperado de fundes.edu.co: <http://www.fundes.edu.co/nueva/archivos/DIEZTESIS.pdf>

Giroux, H. (1983). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gorodokin, I. (2005). *Revista Ibero Americana de Educación*. (OIE, Ed.) Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Ha, P. L. (2008). *Teaching English as an International Language. Identity, Resistance and Negotiation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hernández Sampieri et al. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGrawHill.

Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo. (2013). *Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo*. Recuperado de

http://inemjose.edu.co/colegio/attachments/1233_Horizonte%20Institucional.pdf

Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo. (2011). New life in Colombia - a foreign view. Periodico *El Humanista*, 24.

Jiménez Catalán, R. (1997). *Los temas transversales en la clase de inglés*. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/temas%20transversales%20en%20la%20clase%20de%20ingles.pdf>

Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. *Marco ELE Revista de Didáctica Española como Lengua Extranjera* (14), 10.

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.

Luke, A. (2011). El enfoque transversal en Educación para el Desarrollo. En HEGOA, *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa* (pp. 195). Bilbao: Hegoa.

Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Malpica Jiménez, M. d. (2002). El punto de vista pedagógico. In A. (Argüelles, *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI UNAM.

- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Mgisterio.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para los bicentenarios*. Madrid: Bravo Murillo.
- Oxfam Intermón. (2008). *Manifiesto Internacional. Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Oxfam Intermón.
- Pagliarini Cox, M. I., & De Assis-Peterson, A. A. (1999). Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian Teachers of English. *TESOL Quarterly*, 33(3), 433-452.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Polo, F. (2004). *Hacia un currículo para una Ciudadanía Global*. Barcelona: Intermón Oxfam. Recuperado de <http://www.calameo.com/books/000522247b736aa942549>
- República de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: Panamericana.

Republica de Colombia. (2002). *Plan nacional de desarrollo 2002-2006*. Recuperado de <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/PND.pdf>

Republica de Colombia. (2006). *Plan nacional de desarrollo 2006-2010*. Recuperado de <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/LinkClick.aspx?fileticket=MvqNv91Zbtw%3d&tabid=65>

Rivero, J. (1999). *Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Savater, F. (2007). *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*. Barcelona: Ariel.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar: reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, Serie Proyecto MANES.

Titone, R. (1976). *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires: Kapelusz.

UNESCO. (2003). *Education in a Multilingual World*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Informe mundial de la UNESCO: hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: EUNESCO.

Vargas, A., Tejada, H., & Colmeras, S. (2008). *Revista Lenguaje Univalle*. (E. d. Lenguaje, Ed.) Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&articuloCompleto=325&download=1>

Varón Paéz, M. E. (2011). Componentes culturales en el aprendizaje del inglés. Un estudio sobre libros de texto contemporáneos usados para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el nivel de básica secundaria en Colombia. Pereira: Rudecolombia.

Yin, R. (2002). *Case Study Research. Design and Methods*. California: Sage Publications.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Anthropos.

ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Consentimiento Informado

Estimado participante:

Soy estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana y, como parte de mi trabajo de grado, me encuentro realizando la investigación titulada: *Formación para la ciudadanía global en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación media: un estudio de caso en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín*. El objetivo general del estudio es: Comprender el vínculo entre la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la formación para la ciudadanía global en la educación media en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín. Esta investigación es requisito para obtener el título de Magíster en Educación.

Para la recolección de la información se han seleccionado a los estudiantes y maestros de los grados décimo y undécimo de la *Institución Educativa INEM*, además de expertos en formación ciudadana y en enseñanza de lenguas extranjeras. Los instrumentos utilizados son grupos focales y entrevistas semiestructuradas.

En este sentido, lo estoy invitando a participar en la investigación para ser entrevistado en calidad de informante clave. La entrevista tomará aproximadamente 40 minutos. Usted puede contestar solamente las preguntas que así desee. Asimismo, se aclara que la información obtenida a través de esta investigación será mantenida bajo estricta confidencialidad y su

nombre no será utilizado. Además, Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento.

Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar conmigo al 3015170994, con mi asesor de tesis: Luis Alirio López Giraldo, al 3015170993 o con la coordinadora de la Maestría: Beatriz Elena López al 3544566.

Claudia Duque Cuartas
Estudiante de Maestría
claudiaduke@gmail.com

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en la investigación. He recibido copia de este procedimiento.

Firma del participante

Fecha