

IMPLICACIONES EN LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES A PARTIR DEL USO DE MATERIALES PEDAGÓGICOS
HEGEMÓNICOS, EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA
LENGUA, QUE PROYECTAN UNA IDENTIDAD CULTURAL AJENA AL
CONTEXTO, EN LAS ESCUELAS COLOMBIANAS BILINGÜES Y NO BILINGÜES

VERÓNICA OSSA HERNÁNDEZ

ÁNGELA SOFÍA HOYOS VILLEGAS

MARIANA VARGAS VÁSQUEZ

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS Y ESPAÑOL

MEDELLÍN, ANTIOQUIA

2023

IMPLICACIONES EN LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES A PARTIR DEL USO DE MATERIALES PEDAGÓGICOS
HEGEMÓNICOS, EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA
LENGUA, QUE PROYECTAN UNA IDENTIDAD CULTURAL AJENA AL
CONTEXTO, EN LAS ESCUELAS COLOMBIANAS BILINGÜES Y NO BILINGÜES

VERÓNICA OSSA HERNÁNDEZ

ÁNGELA SOFÍA HOYOS VILLEGAS

MARIANA VARGAS VÁSQUEZ

Trabajo de grado para optar al título de licenciadas en Inglés y Español

Asesores

SEBASTIAN ALEXI WIEDEMANN CABALLERO

Doctor en Educación

DANIEL ANTONIO AVENDAÑO MADRIGAL

Magister en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS Y ESPAÑOL

MEDELLÍN, ANTIOQUIA

2023

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	11
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.2.1 Objetivos generales.....	12
1.2.2 Objetivos específicos.....	12
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
III. MARCO CONCEPTUAL.....	17
3.1 SUBJETIVIDADES.....	17
3.1.1 Modernidad.....	17
3.1.2 Globalización.....	17
3.1.3 Capitalismo	18
3.1.4 Homogeneización del conocimiento	19
3.1.5 Sujeto maniobrado por instituciones	20
3.2 HACERES DECOLONIALES	22
3.2.1 Colonialidad	22
3.2.2 Doble conciencia	23

3.2.3 Editoriales y caracterización del mercado	26
3.2.4 Geopolítica del conocimiento	28
3.2.5 Contrahegemonía	29
3.3 LENGUA EXTRANJERA	32
3.3.1 El aprendizaje del inglés como lengua extranjera	33
3.3.2 Influencia de procesos de subjetivación	35
3.3.3 Perspectiva intercultural-decolonial	36
IV. METODOLOGÍA.....	39
V. PROPUESTA DE CREACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	43
5.1 INTRODUCCIÓN.....	43
5.1.1 Análisis preliminares	43
5.2 INTRODUCCIÓN MATERIALES DE REFERENCIA PARA LA CARTILLA.....	48
5.2.1 Referentes de la cartilla.....	49
5.2.2 Enlace de la cartilla.....	52
VI. CONCLUSIONES.....	53
REFERENCIAS	56

RESUMEN

La enseñanza de una segunda lengua puede ser influenciada por el discurso colonial de la modernidad cuando se implementan materiales pedagógicos hegemónicos; por consiguiente, el sujeto experimenta una doble consciencia, una que está de acuerdo al contexto que habita y otra que se le impone. De esta manera, el contexto en el cual el sujeto está inmerso es ajeno a una realidad que fue implantada y la subjetividad e identidad del mismo pueden verse afectadas. Por esta razón, en los últimos años se han buscado alternativas que reflejen un hacer decolonial y que revelen la presencia de una matriz colonial del poder impuesta por diferentes instituciones de la modernidad. Este artículo pretende ser una propuesta decolonial que, además de desvelar esas jerarquías, estereotipos e imposiciones busca una intervención propositiva a partir de un material intercultural crítico que se convierta en un apoyo para los docentes, estudiantes, y demás actores de la comunidad educativa.

Palabras clave: *Haceres decoloniales, sujeto, subjetividad, interculturalidad crítica, contexto, identidad, modernidad, colonialidad, materiales pedagógicos hegemónicos, enseñanza, aprendizaje, hegemonía, segunda lengua.*

ABSTRACT

Second-language teaching can be influenced by the colonial discourse of modernity when hegemonic and pedagogical materials are implemented. Therefore, the person experiences double awareness, one that is according to the context where the person is surrounded by, and another that is imposed. In this way, the context in which the person lives is unknown to an inserted reality, and the subjectivity and identity of the same can be affected. For this reason, in recent years it has been searching for alternatives that refer to decolonial doings and reveal the presence of a colonial matrix of power imposed by different institutions from modernity. This article aims to be a decolonial proposal that besides uncovering those hierarchies, stereotypes, and impositions, it pursues a proactive intervention with the development of critical intercultural material that becomes a support for teachers, students, and other actors in the educational community.

Keywords: *Decolonial doings, individual, subjectivity, critical interculturality, context, identity, modernity, colonialism, hegemonic and pedagogical materials, learning, teaching, hegemony, second language.*

INTRODUCCIÓN

La educación no se realiza de manera aislada, sino que se lleva a cabo gracias a una serie de componentes contextuales, como lo son aspectos sociales y culturales que deben vivenciar los sujetos de manera pertinente en todos los establecimientos y centros educativos determinados por su entorno. De esta manera, sentimos la necesidad de analizar y abordar de manera profunda y crítica el estudio de los contextos inherentes a la constitución de los individuos, ya que serían trascendentales para generar resultados significativos en los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, nuestra motivación fueron las experiencias acríicas de algunos docentes que solían dictar estrictamente los contenidos de un libro encasillados en el sistema y no se atrevían a adentrarse en otros ambientes de enseñanza, a contextualizar nuestro entorno y a reflexionar sobre el uso de las herramientas pedagógicas.

Asimismo, nos sentimos influenciadas por el interés de estudiar más a fondo otros contextos educativos los cuales pueden carecer de estrategias o pueden estar subyugados a culturas dominantes ajenas a lo local y a lo situado. Ahora bien, al tener presente este enriquecedor proceso como docentes en formación que nos ha brindado unos conocimientos disciplinares y nos ha motivado a reflexionar permanentemente sobre la educación, tenemos el propósito de indagar con una mirada crítica sobre los contenidos externos que intentarían adaptarse o imponerse a nuestro contexto local, en razón de que pueden desconocer o ignorar nuestra realidad social, por lo que nos encontraríamos más impregnados e influenciados por otras culturas. Todo lo anterior se realizó con la intención de cumplir una de nuestras metas a futuro que consiste en la creación de un material

didáctico que esté relacionado con nuestro contexto colombiano, en aras de proponer un enfoque diferente para el apoyo de la enseñanza mientras se realiza un trabajo comparativo del material para el aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua franca.

Por otro lado, la globalización es un claro ejemplo que emerge como medio para imponer una colonización del saber. Es un fenómeno que ha permeado no solamente ámbitos políticos y económicos, sino también el mundo de la educación. Por el transcurso del tiempo y por la evolución de la sociedad el significado legítimo de esta manifestación ha sido interpretado negativamente y utilizado por sujetos cuyos fines son la permanencia de la dominación de una cultura occidental, en lugar de ser un generador de interrelaciones entre todas las sociedades y un medio para facilitar la creación conjunta de conocimiento.

Como maestras en formación consideramos que nuestra realidad colombiana ha tenido una gran influencia de esta cultura hegemónica; esto se puede evidenciar en el contexto educativo, especialmente en los materiales que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma como el inglés o de una determinada disciplina por medio de este. Algunos de estos materiales son de origen extranjero y parte de los contenidos que traen consigo son presentados de forma tal que no se pueda percibir con una primera lectura una imposición cultural; por lo tanto, al utilizar este tipo de material, se permite la permanencia de ese sentido colonizador y de dependencia hacia la producción de saberes de otra cultura y se deja progresivamente la cultura de las diversas singularidades locales.

Durante esta formación como futuras maestras de idiomas, las preguntas que se nos vienen a la mente son cada vez más complejas de resolver y hay una en particular que está relacionada con la formación de nuestros estudiantes: ¿los cimientos de nuestra enseñanza

estarán enfocados en la imposición de una identidad cultural que está ajena al contexto o a un permanente diálogo, indagación y construcción de saberes? Al ser sujetos críticos que hacen parte de una realidad que se está transformando constantemente, es menester no permitir que nuestros estudiantes y nosotros mismos estemos dedicados a ser reproductores y asimiladores de visiones de mundo, las cuales cuentan con conocimientos impuestos de otros contextos o no poseen experiencias en nuestros entornos locales o regionales, cuyo único fin es buscar medios de poder en los cuales se alinee a su gusto una sociedad excluida y sin esperanza.

Por consiguiente, para que se presente el aprendizaje significativo, nuestros estudiantes deben encontrarse inmersos en contextos semejantes a sus prácticas cotidianas, ya que son estos mismos los que más adelante van a dar sentido y significación a las prácticas formativas. Esto sucede debido a que el conocimiento es el fruto de una correlación dinámica entre el alumno y su entorno, en el que la persona se encuentra motivada de manera conjunta por la cultura y por diferentes intereses que a su vez definen y construyen su identidad. Para ello, debemos tener presente el contraste entre particularidades y características de la educación urbana, tales como factores geográficos, socioculturales y socioeconómicos. El producto del proceso de contextualización lo podremos evidenciar en la consciencia con la que el estudiante examina y representa su entorno, con la comprensión de la unión entre el fenómeno que se intenta comprender y con el contexto en el que se ha situado.

De este modo, en la presente investigación se pretende hacer un análisis comparativo en contraste con la realidad nacional y con la realidad interna que se presenta en las

instituciones. Por esta razón, una forma de homogenización y de producción de un conocimiento que puede estar subyugado por un saber externo, serían los materiales didácticos que se utilizan en las instituciones educativas, por lo tanto, el énfasis del presente estudio no abarca solamente estas formas y alcances de la modernidad, sino también una propuesta en la que estos materiales no sean vistos como una manera en la que el capital se manifieste, mientras se cuestiona el contenido, el diseño, su origen, entre otros factores coloniales.

Este proyecto se realiza con la intención de intentar que la subjetividad no sea moldeada a imagen y semejanza del capital, de sus carencias fabricadas, de sus estereotipos serializados, de sus capturas, ligaciones y lamentos, como lo menciona Pelbart (2009) en su libro “Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad”. Además, la presente investigación pretende la realización de una cartilla como una muestra y ejemplo que pueda convertirse no solamente como un referente en el uso de materiales didácticos, sino también como un recurso que pueda enriquecer los procesos de enseñanza en los maestros que, a su vez, presentan dificultades a la hora de desenvolverse en sus clases mientras intentan adaptar estas guías educativas que son foráneas a su quehacer. Por lo cual, esta guía aspira brindar estrategias y tener presente las particularidades del entorno colombiano con el fin de llevar a cabo un proyecto decolonial.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera afecta el uso de materiales pedagógicos hegemónicos, que proyectan una identidad cultural ajena al contexto, a los procesos de subjetivación de los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en las escuelas colombianas bilingües y no bilingües?

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La enseñanza a partir del uso de diferentes materiales y guías educativas ha sido acogida, a través de los años, de manera habitual por las instituciones, ya que estos materiales se convierten en posibilitadores del aprendizaje a través de la orientación de procesos de enseñanza. De esta manera, estos materiales resultan ser una buena herramienta para diseñar y desarrollar las clases de los docentes. Sin embargo, después de un análisis previo realizado por el equipo investigador, en la fase de indagación exploratoria, se puede dar cuenta de que estas guías participan en la transmisión de saberes y características impuestas por el contexto en el cual fueron estructuradas.

En efecto, estas imposiciones se ven reflejadas en los procesos de subjetivación de los alumnos, desarrollo y construcción del individuo debido a que configuran sus pensamientos y comportamientos, como lo exponen los autores: “Estos estereotipos se mantienen en el curriculum oculto transfiriendo mensajes paralelos en cualquier asignatura e influyendo en la personalidad del alumnado” (Brullet y Subirats, 1990; Parra, 2009). Teniendo presente esta realidad educativa, se pretende diseñar un material didáctico que

esté desarrollado con base en las características y singularidades de un diálogo simétrico entre culturas haciendo partícipe las particularidades culturales que caracterizan al país. ¿Qué efectos podrían traer a la vida de los estudiantes la implementación de un nuevo material didáctico pensado en y desde su contexto? Ahora bien, del anterior problema se desprenden los siguientes objetivos.

1.2.1 Objetivo General

Identificar la forma como afecta el uso de materiales pedagógicos hegemónicos, que proyectan una identidad cultural ajena al contexto, a los procesos de subjetivación de los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en las escuelas colombianas bilingües y no bilingües.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Reconocer las perspectivas teóricas que permiten un proceso de decolonización del conocimiento a la hora de la enseñanza y aprendizaje del inglés.
- Caracterizar el contenido de materiales didácticos para la enseñanza del inglés o materiales que utilicen esta segunda lengua como medio para transmitir conocimientos y configurar subjetividades.
- Aplicar los referentes conceptuales en una propuesta de creación didáctica, tipo cartilla, que sirve como muestra de un proceso de decolonización, del conocimiento y la subjetividad, mientras se interpreta una parte crítica y propositiva del hacer y del pensar en contexto.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El primer trabajo que se tuvo presente fue el estudio de Roldán (2017), el cual lleva como nombre *Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia*. Este artículo da cuenta del resultado de una investigación sobre la forma como algunos ciudadanos del municipio de Yarumal, ubicado al norte del departamento de Antioquia, perciben las políticas y el grado de pertinencia de las mismas en sus comunidades rurales.

Esta monografía siguió los parámetros de la investigación cualitativa y el método de estudio de caso. Asimismo, utilizó como principales técnicas de recolección de datos el análisis documental y entrevistas realizadas a los siete representantes educativos de la municipalidad, elegidos para participar en el estudio. Como hallazgo principal se encontró que, de acuerdo con la percepción de los ciudadanos que participaron en este estudio, las políticas lingüísticas que está implementando el Gobierno nacional en torno al bilingüismo se convierten en un discurso etéreo para los habitantes de las zonas rurales. Este estudio de caso se relaciona con la investigación en curso, puesto que las políticas lingüísticas son percibidas como una propuesta homogeneizante que no responde a las necesidades de las comunidades y que finalmente no están siendo implementadas de forma efectiva.

Un segundo trabajo es el análisis crítico de María Graciela Di Franco, Silvia Siderac y Norma Di Franco. Este estudio fue titulado *Libros de texto: ¿saberes universales o descontextualizados?* (2007) y se basó en la investigación de materiales pedagógicos que se utilizaban en algunas instituciones públicas de la Argentina. En total fueron nueve libros, seis que pertenecían al área de matemáticas y tres, a la de inglés. Las autoras pudieron

concluir que estos materiales son mecanismos hegemónicos de poder cuyo fin es la imposición de una realidad que está ajena a un contexto determinado y que, por ende, no hay un conocimiento relevante ni crítico.

Así mismo, destacaron que existen diferentes formas de colonización del saber, entre las cuales están la temporal, la del espacio y significación. Este aporte académico es una herramienta de gran valor para esta investigación, debido a que ambas apoyan una pedagogía crítica y liberadora y revelan la imposición y los intereses de determinados grupos que promueven la permanencia de la desigualdad social, el olvido de los contextos nacionales y locales y la desvinculación de las áreas de estudio con las realidades sociales.

Un tercer trabajo de Acosta (2018), se denomina *La enseñanza de lenguas extranjeras desde el contexto latinoamericano*. Este artículo se centra en que la enseñanza de lenguas tiene como objetivo rector el desarrollo de la competencia comunicativa, interactiva y sociocultural, mientras contribuye a la reafirmación de la cultura, la identidad y la unidad latinoamericana en los estudiantes, si se concibe desde y para el contexto latinoamericano.

Se trata de un proyecto especial, apoyado por una investigación documental, la cual ha llevado a sugerir la didáctica interactiva como plataforma metodológica, como lo es el aprendizaje basado en tareas: cooperativo, reflexivo e interactivo. La recopilación de la investigación enfatiza en la necesidad de que los contenidos reflejen la cultura de América Latina, la cual frecuentemente desconocen los estudiantes, mientras se enfatiza la cultura élite de los países desarrollados cuya lengua se aprende. Este trabajo se relaciona con la investigación planteada, ya que muestra que los profesores y directivos son los

responsables del gran reto social y pedagógico de contribuir a la contextualización de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde el contexto latinoamericano, además de esto, el estudio manifiesta la didáctica y los materiales pertinentes a desarrollar.

Un cuarto trabajo es el artículo de la profesora Cristina Menescardi Royuela (2017), titulado *Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés*, en el cual realizó un estudio cuyo objetivo fue analizar la frecuencia de ocurrencia de posibles estereotipos ligados a género, edad, raza y somatotipo presentes en las imágenes de los libros de texto de inglés del tercer ciclo de Primaria del sistema educativo español.

La investigación se enmarcó dentro de una propuesta factible, apoyada por un estudio descriptivo, con una muestra estudiada de 1174 imágenes de 5 colecciones de libros de texto. El estudio confirmó la hipótesis planteada en cuanto a que determinados estereotipos relacionados con la raza, la edad y el somatotipo siguen estando presentes entre los materiales impresos en el contexto escolar, y más específicamente en la asignatura de inglés. Este trabajo se relaciona con la investigación en curso, ya que toma en consideración que el profesorado analice el material didáctico; igualmente, se plantea una propuesta didáctica y recomendaciones aplicadas para identificar, reconocer y eliminar los estereotipos.

Un quinto trabajo corresponde a Raigón (2018), lleva por título *Un Análisis Multi-competencial de los Elementos Culturales en los Libros de Inglés como Lengua Extranjera*, se trata de un artículo encaminado a identificar si el contenido cultural (general, cultura visible e invisible) ha ido siendo incorporado en las ediciones más recientes para responder a las actuales necesidades globalizadas y, en segundo lugar, el propósito de este estudio es

reconocer la destreza comunicativa en la que preferiblemente se realiza esta transmisión de contenidos.

En este estudio, el autor adaptó un análisis cultural desarrollado por Lee (2009), efectuó un listado tridimensional y comparó el contenido de seis libros de texto de nivel B2 utilizados en España. Del mismo modo, utilizó un análisis de contenido para cuantificar los datos cualitativos. Por otro lado, a partir de la investigación realizada, se demuestra que el desarrollo de la cultura, en general de las habilidades y comportamientos, puede preparar a los estudiantes para la interacción multicultural, comunicación intercultural y proponer diferentes herramientas en el aula en caso de que los libros de texto no puedan ofrecer esta formación. Finalmente, este trabajo tiene relación con la investigación propuesta, ya que contempla el papel primordial que juega la cultura en el aula, además, considera que los aprendizajes de idiomas deben ser una herramienta para el cambio social y la comprensión cultural, en la que no se vean obstaculizados por las culturas específicas ni los hechos estereotipados.

III. MARCO CONCEPTUAL

3.1 SUBJETIVIDADES

3.1.1 Modernidad

La modernidad, como discurso y lógica de mundo, ha permeado inequívocamente la educación, puesto que esta, a través de un imaginario sociocultural, proyecta un determinado poder que influye en la construcción de ideologías, significados, prácticas sociales, subjetividades, y la manera de concebir a lo humano, la sociedad, y su naturaleza. En consecuencia, la educación adoptó estos componentes en sus quehaceres bajo unos estándares homogeneizadores, provocando tropiezos y múltiples dificultades en la manera en cómo el sujeto concibe lo que le rodea. Por lo tanto, interpretando las palabras de Gómez (2017) en su libro “Haceres decoloniales: prácticas liberadoras del estar, el sentir y el pensar”, se puede inferir que la modernidad causa un desgarramiento en el sujeto, modificando su actuar en la sociedad y generando un choque con esta, debido a que es instruido como alguien ajeno que no pertenece a su propio contexto.

3.1.2 Globalización

Esta condición, nos interpela a hacer énfasis en las subjetividades haciendo necesario contemplar cómo estas han sido moldeadas y transmutadas por lo externo y lo impropio; es decir, por diferentes entes o colectividades globalizantes. Es así como, el conocimiento y los haceres locales son rechazados y vistos como algo arcaico e inefectivo con lo que no se puede avanzar productiva y socialmente. Por esta razón, se tiende a interiorizar concepciones externas en lugar de las locales, ya que los factores externos

simbolizan un mayor significado, y por ende, una mayor validez. En efecto, el actuar de los sujetos no se encuentra influenciado por su autodeterminación, ni por un proceso consciente de sus acciones, sino más bien como un fenómeno de fronterización que interfiere en la toma de decisiones, y en la voluntad propia del sujeto guiado por una lógica ajena a un contexto determinado.

3.1.3 Capitalismo

Teniendo presente lo anterior, en términos educativos, se evidencia cómo, el capitalismo procede como un discurso implícito mercantilista que interfiere en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través del uso de conceptos atractivos que, a su vez, tienen una connotación negativa o errada y son usados para moldear al educando. Verbigracia, concepciones como la formación de “ciudadanos globalizados”, “ciudadanos exitosos y de excelencia”, “ciudadanos competentes” y “la preparación para una sociedad demandante”. Estos propósitos de formación son utilizados indistintamente sin tener presente la realidad cultural, en la cual habita el estudiante y la manera en que se desenvuelve en sociedad. Es por lo tanto que se da un sistema de conexiones (Aquino, 2013), ya que el sujeto es maniobrado por una institución en este caso, la escuela, y a su vez, esta es controlada por otros agentes que perpetúan los principios de la modernidad que están basados en el control y dominio social.

Otro ámbito en el que se ve directamente implicada la subjetividad, es uno más actitudinal, en el cual, a través de este modelo capitalista, también se interponen aspectos en el sujeto, tales como: actividades afectivas, cognitivas, sensibles y cotidianas del mismo. En consecuencia, trasciende tantos límites que, a sus formas de vida, se les impone el

consumo de otras formas de vida, además, llega el punto en el que sus anhelos e incertidumbres son puestos a trabajar en un sistema rodeados por un ambiente constante de acumulación e inversión de ganancias. A pesar de lo obvio y lo contundente que es esta imposición, se alinea y se moldea tanto el sujeto que no reflexiona y no es consciente de ese tipo de imposiciones.

3.1.4 Homogeneización del conocimiento

Ahora bien, con esto no se quiere hacer referencia a que solamente se haga un énfasis en los haceres locales, debido a que se volvería a caer en la trampa de una homogeneización y un saber dominante; por el contrario, este análisis se enfoca en dilucidar estos conceptos desde una postura crítica reconociendo su diálogo simétrico y el aprendizaje horizontal en el cual se involucran diferentes agentes de manera activa y propositiva. Por consiguiente, es importante tener una mirada amplia y no encerrarse únicamente en una identidad nacional o cultural. Gómez (2015) expone:

No están abocados a pensar localmente, como un estudio de área que solo piensa en su localidad, sino a pensar el mundo desde perspectivas locales, esto es, atendiendo a los problemas de la globalización, el capitalismo, los diseños globales, el racismo epistémico, el trabajo, el género y la sexualidad, todos ellos claves en la configuración del orden mundial (p. 21).

Asimismo, esta mirada no es contemplada con el propósito de proyectar al sujeto desde una perspectiva únicamente cultural, sino también desde un punto más reflexivo, en el cual exista la posibilidad de interiorizar otras concepciones que configuran su actuar y

ser en sociedad. Es por esto que se invita a no tener una postura apática ni displicente frente a diferentes eventos, a pesar de que sean externos a nuestro entorno, influyen en nuestra colectividad, y repercuten en el contexto mundial.

Específicamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el sujeto que es moldeado por un agente exterior se ve subordinado a seguir un ritmo de producción, de haceres, de conocimiento y de triunfos. En efecto, se evidencia que aquellos que no siguen esta velocidad y continuidad corren el riesgo de quedarse rezagados y de ser excluidos de las “oportunidades” que brinda la modernidad. De esta manera, en el ámbito educativo, esto puede causar un afán por alcanzar una meta a como dé lugar, por lo que se muestra competitividad, egoísmo, frustración, deserción, entre otras problemáticas que se pueden volver una normalidad educativa frecuente en distintas instituciones.

3.1.5 Sujeto maniobrado por instituciones

En este sentido, los libros de texto trascienden en la formación del estudiante, ya que son empleados como agentes de poder en el contexto educativo, como se menciona en el artículo de la profesora Cristina Menescardi Royuela (2017) titulado *Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés*. En el presente trabajo, la autora detecta dos componentes que influyen en la creación de los estereotipos; por un lado, el lenguaje empleado, y, por otro lado, las imágenes que aparecen en ellos. Ciertamente, la intención de los libros de textos va más allá de ser un apoyo educativo, ya que se evidencia ese mecanismo de control que actúa como un agente externo al contexto del estudiante.

De esta manera, cabe resaltar la participación de los libros de textos en la transmisión de comportamientos sociales, valores y normas que van más allá de las concepciones que tenga cada persona, lo que lleva a tener un dominio sobre ella y causa posibles prejuicios, estereotipos y posteriormente ideales de vida. Es así como, en cada libro de texto, las imágenes y comentarios aportados pueden estar relacionados con las percepciones que marcan al sujeto o cualquier otro grupo social, mostrando características acordes a cada uno de ellos, los cuales logran ser adaptados por los estudiantes y configurar sus pensamientos y comportamientos (Gutiérrez e Ibáñez, 2013). De este modo, los estereotipos están presentes en el curriculum oculto haciendo parte del desarrollo académico, pero también influyendo en la personalidad de cada estudiante.

Ahora bien, este evento puede relacionarse ampliamente con el “tiempo de Foucault”, quien concibe al sujeto como producto del discurso, en primer lugar, como sujetos quienes personifican las formas particulares de conocimiento que el discurso produce, y en segundo lugar, como lugares para el sujeto; posiciones subjetivas. Desde este punto de vista, el sujeto es considerado como un “efecto” a través y dentro del discurso, a razón de la influencia de formaciones discursivas específicas y ajenas a lo propio. De ahí que cada individuo se apropie de un discurso en particular, y sea maniobrado por un portador de texto. En síntesis, Foucault transforma el proyecto colectivo y emancipatorio de la subjetivación en un proceso individualizante de sometimiento (*assujettissement*): el sujeto se convierte en un efecto del poder y en el resultado de un conjunto de técnicas, ciencias y otros tipos de dispositivos que permiten la fabricación del “individuo disciplinario” (Foucault, 1975).

De esta manera, se concreta la desvinculación del sujeto con el conocimiento y su realidad puede presentar diferentes matrices. Se presenta un alejamiento contextual de situaciones que son ajenas a su cultura experiencial, y esto interfiere en el proceso educativo, ya que no hay un balance en el horizonte espacio-temporal y semántico común de los interlocutores como lo menciona el autor Voloshinov (1992). Por esta razón, los vínculos en los saberes académicos que conecten la cotidianidad de los sujetos están ausentes; creando un poder dominante en el discurso, por lo cual, se lleva a la idea de dejar a un lado la cultura local, los conflictos sociales, y la realidad del sujeto creando en él una identidad abstracta.

En concordancia, el análisis y la elaboración crítica de textos para la enseñanza deben, en cierta manera, contribuir al desarrollo de una educación crítica y liberadora, en la cual, el sujeto sea consciente de su realidad, especialmente del discurso que le rodea. En efecto, en esta perspectiva, las subjetividades resultan complejas no solo por el componente cultural y emocional, sino también por el constante trabajo de la reflexividad que controla la relación del yo con el mundo. Ahora bien, se llega a la cuestión: ¿a quiénes beneficiaría comprender esos contenidos? Sin duda, resulta pertinente explorar la posibilidad de una antropología de la subjetividad que converse con las complejidades de las subjetividades personales dentro de dicho mundo (Ortner, 2006).

3.2 HACERES DECOLONIALES

3.2.1 Colonialidad

Para iniciar una discusión sobre los haceres decoloniales, es importante que se analice el término de colonialidad. La escuela, al estar permeada por las influencias de la modernidad, tiende a construir una realidad que es ajena al contexto que rodea la cotidianidad de los estudiantes. Gómez (2015) establecía que es necesario comprender las instituciones en las cuales la modernidad permea prácticas, saberes y seres, como la escuela, ya que “son espacios conflictivos de enunciación de unos decires que están fuera de su lugar, desarraigados de su “suelo” cultural en el que se sostiene el decir y el pensar” (p.14). Esta realidad construida tiene unas características particulares y los sujetos que habitan en ella están caracterizados por unas conductas, unos saberes y unas características específicas; sin embargo, esa diferencia tan marcada entre estos dos mundos puede generar consecuencias en la identidad del sujeto, y en su desenvolvimiento en sociedad. Este fenómeno de fronterización entre culturas y contextos es el resultado de la colonialidad, que según Gómez (2017): “La colonialidad del poder obliga al clasificado a vivir en un doble mundo, del que el colonizado tiene como consecuencia de su situación, una doble conciencia” (p. 12).

3.2.2 Doble conciencia

En concordancia, se genera el interrogante sobre la posibilidad de una doble conciencia; por un lado, una que está más configurada y arraigada por las instituciones de la modernidad, como lo es la escuela, estas ejercen poder sobre el ser, y no le permiten identificar factores como la alienación, la subyugación del sujeto, la imposición de una identidad, y el ser dependiente a entidades globalizantes, mientras los sujetos se vuelven subalternos debido a la realidad cultural a la que pertenecen. Mignolo (2015) opinaba que

este tipo de individuos “no tiene [n] una verdadera autoconciencia, sino que esa conciencia tiene que formarse y definirse con relación al “otro mundo” (p.261). Por otro lado, está la conciencia en la cual el sujeto reconoce el mundo en el que habita, y la clasificación que se le es dada en sociedad. Este individuo, a diferencia del anterior, conoce cómo era su mundo antes de ser colonizado y es parcialmente consciente de esa matriz colonial del poder que se le ejerce, es decir, que reflexiona sobre ese saber, sobre ese ser que lo constituye y sobre ese posible poder que se le puede infundir; por consiguiente, este sujeto al todavía poseer un pensamiento crítico es capaz de revelar el discurso que la modernidad muestra como el que oculta. De acuerdo con lo anterior, Mignolo (2015) expresaba:

Cómo detrás de los enunciados la retórica de la modernidad acerca del progreso, la salvación o el desarrollo está la enunciación, racista y patriarcal la lógica de la colonialidad que controla las esferas de la economía, el conocimiento y la subjetividad (p.13).

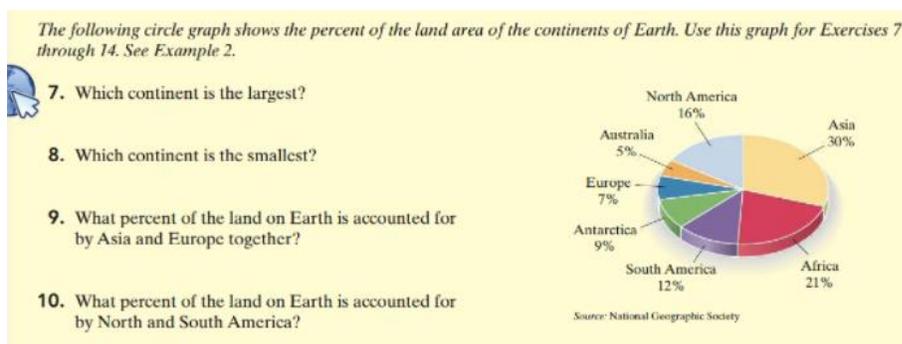
Esto se evidencia en los materiales didácticos que serán abordados, *Prealgebra* y *Thumbs up!*, en las cuales la enseñanza de las lenguas es contemplada desde una perspectiva colonial. Particularmente, en Colombia, diferentes organizaciones privadas tienen un influjo directo con estas prácticas educativas colonizadoras, algunas entidades tienen un propósito diferente que no está relacionado con unos fines educativos y con unas bases de conocimiento que está por fuera del contexto local, como lo es la Fundación Empresarios por la Educación, que es una organización que fue creada con un enfoque comercial y económico en el que se manejan unos circuitos mercantiles. El Consejo Británico es otra institución que apoya y juega un papel muy importante en la enseñanza

del inglés desde 1945, y el Estado colombiano permite que intervenga y lo haga partícipe activo en la toma de decisiones, en las leyes y los programas que se proponen. (Quintero & Guerrero-Nieto, 2021)

Como es el caso de la editorial de Pearson en el texto Preálgebra, Seventh Edition, en la unidad 8 de gráficos e introducción a la Estadística donde se extrae una situación en la que, de acuerdo con un gráfico circular sobre el porcentaje de tierra de varios continentes (Asia, África, Antártida, Europa, Australia, Sudamérica y América del Norte) se debe responder un cuestionario; fuente National Geographic Society. En dicho gráfico, a pesar de que preguntan el porcentaje de tierra de los continentes, toman por separado a América, es decir, no la analizan como si fuera uno solo, sino como división, América del Norte, América del Sur, dejando de lado a América Central.

Figura 1

Ejercicio 7



Nota. Pearson (2015) [Gráfica] Preálgebra Seventh Edition.

Por otro lado, se presenta el caso de un gráfico sobre los gastos por mes que se desarrollan en línea, a partir del cual se debe responder un cuestionario que requiere un análisis y el desarrollo de unas conversiones matemáticas con procesos lógicos; este gráfico

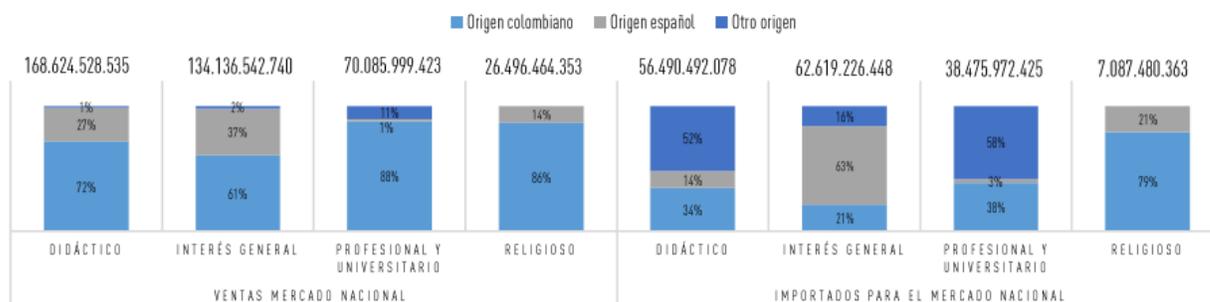
resume: the results of online spending in America. Con respecto a esta última clarificación, hay una ambigüedad, debido a que no es claro si se refieren a todo el continente o solo a los Estados Unidos, preferiblemente se refieren a la segunda opción.

3.2.3 Editoriales y caracterización del mercado

En este punto, se hace pertinente analizar, de manera más puntual, las diferentes editoriales e instituciones que, como se ha expresado anteriormente, a través de determinados materiales educativos, permean las prácticas educativas colombianas de referentes foráneos y contenidos distantes que repercuten directamente en la manera en cómo se adoptan e imitan modelos o técnicas de aprendizaje bajo creencias globalizantes. Es, por tanto, que entran en interés cifras, ganancias, ventas y reconocimientos tanto en el ámbito nacional como en el internacional de las mismas. En la siguiente gráfica; se reflexiona sobre la cantidad de dinero recaudado en ventas de libros con un fin profesional, académico o didáctico.

Figura 2

Venta de libros 2013, según origen de las empresas editoriales por subsector



Nota. CCL (2013) [Gráfica] Estadísticas del libro en Colombia.

Asimismo, la Cámara Colombiana del Libro, en el año 2016, realizó un estudio sobre el mercado editorial en el país. Se pudo observar que el subsector didáctico fue el que tuvo un porcentaje mayor de producción y ventas en gran parte de los casos. En el año 2013 tuvo el mayor porcentaje de ventas con un 39%, lo que corresponde a 239.040.400.649 pesos colombianos, en comparación con otras subcategorías de libros como de interés general, profesional y universitario y religioso.

Ahora bien, es importante tener presente el origen de las editoriales que publican y diseñan los libros de carácter didáctico. En la tabla superior se puede evidenciar una comparación entre las ventas de los libros importados y las ventas de los libros realizados en el país. Por ejemplo, los materiales didácticos realizados por empresas colombianas en Colombia les corresponden un 72% de las ventas del mercado nacional, a diferencia de los libros importados por estas mismas empresas que tuvieron un porcentaje menor de un 34%.

Además, editoriales con otro origen que realizaron sus publicaciones en Colombia abarcaron ventas con un porcentaje relativamente bajo de un 1%, en comparación con los libros importados que les competió un porcentaje de un 52% de las ventas. Entre los países de origen de las editoriales que realizaron estos materiales didácticos se encontraron al Reino Unido (44%), Estados Unidos (6%) y México (1%). Finalmente, las ventas de los libros que se realizaron en Colombia de las editoriales de origen español tuvieron un porcentaje mayor (27%) con oposición a los libros importados de este mismo origen (14%).

En consecuencia, en primer lugar, se presenta un imaginario sobre el comercio de los libros; considerado como tal una mercancía y dejando a un lado el objeto cultural. En segundo lugar, se logra presentar una poca valoración de los contenidos que se producen

localmente, ya que los libros de editoriales educativas independientes suelen ser vendidos en el exterior que en el mismo país. Por otro lado, como se tiende a considerar un “beneficio” los libros externos, las multinacionales continúan vendiendo libros que traen de afuera, donde lo cultural no es tenido en cuenta, ni los procesos de los escritores colombianos. Por último, debido al ideal que se tiene de ser competentes en el inglés, las grandes empresas toman libros extranjeros, y sin duda alguna, se presenta un poder de conocimiento en los contenidos que leen los jóvenes.

Por esta razón, a estas organizaciones se les tiende a dar más importancia por el hecho de ser del exterior y, por esto, se deja a un lado a los maestros que son las personas más cercanas a la realidad educativa colombiana, ya que estos podrían intervenir de una mejor manera a través de propuestas efectivas y viables para ser ejecutadas y que generen un impacto positivo en los procesos de los estudiantes, mientras que se les da protagonismo dentro de las instituciones educativas y son partícipes de cambios significativos en la vida de los estudiantes, y en el fenómeno educativo como tal.

3.2.4 Geopolítica del conocimiento

En relación con esta problemática, Mignolo (2015) expone que “Esta distinción es clave para organizar y sostener la autoridad en y de la enunciación y para gestionar las conductas de quienes no pertenecen a una esfera disciplinar en la que se gestiona y se controla el poder” (p. 60). Por esto, el autor propone una geopolítica del conocimiento en la que pocas instituciones tienden a monopolizar y dominar la manera en la que se comparte el conocimiento; por lo tanto, esta no influye en un ámbito unilateral o neutral, sino que trabaja en revelar ese papel de la retórica de las disciplinas coloniales, que en este caso

vendrían a ser las lenguas, a través de “quién produce”, “quién recibe”, “y cómo recibe” el conocimiento.

Lo anterior se evidencia en la realidad educativa colombiana, particularmente en las diferentes guías o materiales didácticos que se trabajan en la escuela. Por ejemplo, en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es común encontrar material apoyado en un entorno extranjero como el único fin para alcanzar determinada competencia, ya que el “ideal” es imitar un contexto implícito que refleja determinada cultura, y por ende el conocimiento. De esta manera, se promueven subjetividades específicas que envuelven un contexto imaginario que genera un fuerte contraste cultural que no deja por un lado el contexto real.

En suma, la escuela no debe ser una institución de la modernidad, si no un lugar en el cual la retórica del conocimiento no esté subyugada bajo ciertas disciplinas del saber que son ajenas al contexto actual. Al ocurrir este fenómeno de colonización, los sujetos son rodeados y sumergidos por una matriz colonial del poder que toma control de sus subjetividades y de su saber por medio de diversos instrumentos de poder. La escuela, en este caso aquella que está situada en los ambientes colombianos, podría tomar el camino que lleva a la opción decolonial, ya que así evitaría que los miembros que la componen tengan una doble conciencia que, por un lado, esté arraigada a un contexto que presenta unas características e ideales distantes tanto geográfica como culturalmente de la sociedad en la que viven y, por otro lado, que no le permita identificar la frontera de identidad y conocimiento que se está imponiendo entre la escuela y la sociedad.

3.2.5 Contrahegemonía

Astrid Núñez Pardo (2020), maestra que ha centrado sus investigaciones en el análisis de materiales no contextualizados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, afirma que para combatir ese proceso de homogenización universal, por parte de unas culturas hacia otras, es indispensable generar prácticas contrahegemónicas como la interculturalidad. Esta se basa en ser consciente de las múltiples realidades que pueden existir y, por ende, de la diversidad de sujetos y elementos que pueden convivir en ellas. Sin embargo, no basta únicamente de un reconocimiento. Afirma la autora que la interculturalidad debe ser crítica, ya que las interacciones que tenga un sujeto con otros, o incluso las relaciones con objetos como materiales pedagógicos, deben pasar por un análisis que revele si hay una normalización de la discriminación, un rechazo o negligencia de las experiencias y características de ese sujeto con el que se interactúa, que puede ser el docente o el estudiante, y un contexto que puede ser apreciado como algo inferior y subalterno en el que no se valora lo que se piensa. Por lo tanto, Núñez Pardo (2020) plantea que una competencia comunicativa intercultural es aquella en la que se recogen las experiencias de todos los actores, por consiguiente, estos se ven motivados constantemente y generan conocimientos significativos a lo largo de su vida.

Asimismo, otro medio contrahegemónico, que permite la emancipación de los sujetos de una determinada matriz colonial del poder, es el pensamiento crítico. En este orden de ideas, a lo largo de las investigaciones que ha hecho Núñez Pardo (2020), esta pudo concluir que los libros de texto utilizados por algunas instituciones en Colombia le dan un uso al inglés de forma mecánica, es decir, los procesos de enseñanza y aprendizaje están enfocados únicamente en la memoria y en temáticas lingüísticas y no en procesos de

comprensión, resolución de problemas y vivencias del estudiante. Del mismo modo, los niveles de lectura son descriptivos, literales, no hay motivación para que el estudiante o el mismo maestro se pregunte por el porqué de lo que observa. No obstante, es importante resaltar que las causas de que un estudiante no demuestre habilidades de pensamiento crítico se pueden originar en la escuela y en el aula de clase. Esta problemática se puede presentar por el maestro, pero si a este en su formación no le enseñaron o no implementó el pensamiento crítico, es muy complejo que se los transmita a sus estudiantes.

De igual manera, cabe resaltar la trascendencia que tiene la formación de los maestros anteriormente mencionada y el impacto social que genera. Por un lado, Bandura y Sercu (2005) argumentan que, en el ámbito del capitalismo, al idealizar y naturalizar las prácticas de consumo por medio de los libros de texto, los maestros se convierten en consumidores ingenuos, en lugar de productores críticos de conocimiento. En este caso, los estudiantes pasan a ser usuarios dependientes, los cuales memorizan y aprenden mecánicamente, y no desarrollan su competencia comunicativa intercultural en su proceso. Ciertamente, es notable que las políticas públicas de educación bilingüe no consideran las particularidades de las instituciones educativas, ya que es a través de un disfraz de "sugerencias" que imponen una serie de contenidos y metodologías predeterminados, así como es el caso del Currículo Sugerido, que más bien direcciona a uno impuesto, que a uno sugerido.

Los maestros y los estudiantes podrían ser sujetos quienes transformen el contenido; investiguen y desarrollen materiales, estrategias de aprendizaje y metodologías apropiadas para su entorno particular. De hecho, un contenido que incluya las voces, las experiencias

de vida y los problemas de su contexto. Los materiales basados en interculturalidad crítica permiten ofrecer al maestro y al estudiante mejores posibilidades de apropiación cultural y habilidades de pensamiento, dado que con la creación de estos contenidos puedan reconocerse como pensadores históricos y cambiadores del mundo (Freire, 1998, citado por Núñez-Pardo, A, 2020).

De este modo, es transcendental que los profesores e instituciones educativas identifiquen esa propiedad instrumental, mercantil, homogeneizante y reguladora que poseen los libros de texto de inglés, para que puedan comenzar a oponerse a estas posturas que, aunque tienen un origen foráneo, también son replicadas e sin intención por editoriales locales. Diferentes realidades y problemas de la contemporaneidad son reflejo de lo que los estudiantes aprenden de manera influenciada por dichos materiales; sexismos, racismos, la inequidad y discriminación de género, son solo algunas de las problemáticas que se han desencadenado en nuestro contexto al ser encasillado en el aprendizaje meramente eurocéntrico, impidiéndole el libre desarrollo de la otredad.

Asimismo, como se expresó con anterioridad, el fomento de prácticas contrahegemónicas, como la interculturalidad crítica, no solo deben quedarse en una reflexión como alternativa decolonial, sino que también deben apuntar a la construcción de criterios del ser, el saber y el poder que guíen la realización del libro de texto deseable y contextualizado (Núñez Pardo, 2018). Con la interculturalidad crítica también se busca visibilizar entornos ignorados, marginados y silenciados, para que tengan la importancia que merecen.

3.3 LENGUA EXTRANJERA

Actualmente, el inglés es considerado como el idioma universal al ser uno de los más hablados en el mundo. Su flexibilidad y precisión permiten que sea empleado constantemente de manera ágil en negocios y diferentes intercambios tanto comerciales como académicos, y permite la participación activa en demandas del mundo globalizado; por consiguiente, instituciones educativas de países como Colombia no dudan en incorporarlo como parte fundamental del currículo educativo. El inglés en nuestro país es enseñado como lengua extranjera, debido a su poca proximidad y diferencia con el español que es la lengua materna, además porque no se adquiere de manera fortuita en la vida cotidiana del estudiante y en el medio en el cual desarrolla sus actividades.

La enseñanza de una lengua nueva que, no es familiar al contexto, ya es de por sí un proceso complejo para el estudiante, y si se le suma el hecho de la implementación de materiales o guías académicas desligadas a su realidad, se podría generar una falta de motivación e interés en el aprendizaje de una lengua que, como se expuso anteriormente, no va a generar un impacto significativo en su día a día. Las personas que se acercan al inglés para aprenderlo como lengua extranjera, según Manga (2008) deben estar inmersos en un ambiente de clase que propicie las condiciones necesarias para que estos mismos puedan desenvolverse de manera apropiada y puedan obtener resultados valiosos que le puedan ser útiles en un futuro próximo (p.2).

3.3.1 El aprendizaje del inglés como lengua extranjera

En Colombia, las condiciones para aprender un idioma como el inglés son preocupantes. Ibarra & Bastidas (2011) realizaron un estudio en 18 instituciones educativas de la ciudad de Pasto y pudieron concluir que algunas leyes y planes que abarcan la

enseñanza y el aprendizaje del inglés, propuestos por el Estado, no generan un impacto en la educación, ya que el currículo colombiano desde un principio no estaba planeado para que el inglés fuera una materia obligatoria en los planes de estudio de las instituciones educativas del país; es decir, se publicaron leyes y se establecieron programas en los cuales no se tuvo presente con antelación que es necesario capacitar a un personal, como son los docentes, para enseñar un nuevo saber como el inglés, esto incluye no solamente el dominio del código, sino también el conocimiento que se tiene para la enseñanza del mismo.

Además, el inglés no genera un impacto significativo en los estudiantes del país por una serie de razones que incluyen que este es visto como una materia más del currículo, se le dedica muy poco tiempo para estudiarlo, hay una falta de recursos didácticos para la enseñanza del mismo. Según Bastidas (2011) las metodologías basadas en la repetición, la constante comparación con la lengua nativa y el énfasis en la forma no son las más adecuadas para lograr que los estudiantes tengan una motivación para aprender (p.6).

Por otro lado, el Anexo 14, documento publicado por el MEN como currículo sugerido para la enseñanza del inglés, afirma que la adquisición es “un proceso inconsciente que lleva a los estudiantes a elaborar conocimientos en forma espontánea (MEN, 2016, p. 58)”. En Colombia, es difícil que se dé este proceso debido a que estructuras de la lengua como el vocabulario y la gramática son enseñadas de forma descontextualizada y se utilizan métodos como la traducción simultánea, la memoria y la repetición. Así mismo, a los estudiantes comprender la forma, pero no la función de algunos elementos del idioma, se les dificulta más la comprensión del mismo y el interés por aprenderlo se ve cada vez más reducido. Finalmente, son pocas las oportunidades que

se le dan al estudiante para que proyecte sus conocimientos en el idioma, ya que se hace un énfasis considerable en las habilidades que requieren de un input (reading and listening) y se deja de lado las que requieren de un output (speaking and writing).

Una manera para potenciar el aprendizaje del inglés de manera significativa es pensar la enseñanza no solo como una competencia ligada únicamente al conocimiento sino también como una herramienta que se constituye por su entorno, de ahí la necesidad de acondicionar espacios que sean óptimos y con un buen ambiente escolar, que sea fácil el acceso a los recursos, que existan planes alternativos para mejorar la cualificación docente, y a su vez los estudiantes puedan incorporar el uso de la lengua en la vida escolar y su comunidad.

En efecto, para que sea un aprendizaje valioso debe darse una reflexión constante del aprendizaje, en la que se evalúe tanto la manera estructural y gramatical de la lengua, como las condiciones en las que es enseñada. Del mismo modo, desvincular el pensamiento o el ideal de que su uso está reducido a un fin colonial con el que se imponen conocimientos y formas de ser, y comenzar a ver el acercamiento a otra lengua como oportunidad de hacer decolonial; en el que el aprendizaje se desprenda de las bases epistémicas del poder, la lógica de la modernidad, y que efectivamente promueva la autonomía en dichos procesos de aprendizaje sin pretender crear una doble conciencia en los aprendices. Como lo expone Mignolo (2015), “El hecho de conocer una lengua autoriza a las personas a enunciar” (p. 60).

3.3.2 Influencia de procesos de subjetivación

Ahora bien, la adquisición del inglés como lengua extranjera está influenciada por los procesos de subjetivación en los estudiantes no hispanohablantes, en el cual el sujeto es capturado por la lengua; en la interacción, a través del habla del Otro, docentes, compañeros y otros agentes. En este sentido, el estudiante adopta un mundo por y en la lengua, debido al discurso y los factores que influyen en él, particularmente, se produce un alejamiento contextual, ya que el proceso educativo del sujeto entra en discusión, de esta manera, las cadenas de significaciones de la lengua extranjera se acomodan y se descolocan en relación con las que constituyen al sujeto con su lengua materna.

Se podría decir, entonces, siguiendo a Desinano (2009, 2018), que el sujeto, enfrentado a una lengua extranjera, pasa por una nueva instancia de subjetivación, ya que el proceso de subjetivación es una constante a lo largo de la vida, en la que se acomodan y reacomodan significantes en distintas instancias. Similarmente, si se pregunta a un estudiante por las estaciones en Colombia es indudable su respuesta de las cuatro estaciones que tiene Estados Unidos, ya que esas fueron las cuales le enseñaron en inglés. Por añadidura, si se pregunta por el día del amor y la amistad, es muy probable que responda con la fecha en que lo celebran en el país mencionado anteriormente. De esta manera, es evidente cómo la lengua entra en un dominio de poder del conocimiento y las significaciones del sujeto, puesto que es notorio ese conocimiento cultural de la lengua externa en lugar de la propia.

3.3.3 Perspectiva intercultural-decolonial

Desde hace muchos años, el aprendizaje de una nueva lengua ha sido equiparable a poseer una herramienta para expandirse de manera global colonial, ya que conocer, hablar y

estar inmerso en lo que implica un idioma puede ser de gran ayuda para acercarse a diferentes culturas, mercados y asuntos políticos y sociales; en otras palabras, una lengua es facilitadora de intercambios culturales que se convierten elementales para desenvolverse en sociedad. El inglés de manera particular, al ser uno de los idiomas más hablados en el mundo, colateralmente presenta una característica imperial en la que inevitablemente se presentan jerarquías que dan trascendencia y relevancia a un orden civil.

Si se hace un recorrido histórico del valor del idioma inglés, es evidente reconocer como este ha sido usado como un instrumento en función de la colonización. El inglés se ha vuelto un ítem, un producto en el orden del mercado y de ahí deriva su auge e iniciativa en ser aprendido o adquirido, como lo argumenta Mignolo (2003) “El uso de la lengua como instrumento de dominación la construye como un objeto de deseo, ya que la educación y la alfabetización en las colonias están basadas en el modelo y la historia del imperio” (p.331). De este modo, la enseñanza del inglés se fue oficializando dentro de las instituciones educativas bajo el ideal de ser el idioma vinculado directamente al éxito.

Ahora bien, se vuelven incuestionables las razones del por qué el inglés hoy día en nuestro país tiene tanta trascendencia, pues principios políticos y económicos que se dan gracias al vínculo entre lenguas y demás procesos coloniales lo confirman. Por otro lado, este influjo sobre otras lenguas ha traído otras consecuencias como lo es el deterioro y olvido de lenguas y dialectos originarios, indígenas de diferentes regiones geográficas del país, las cuales representan parte de la esencia e identidad colombiana.

Por lo tanto, el inglés al ser enseñado en nuestro país como lengua extranjera representa una herencia colonial, producto de una tendencia hegemónica que se ha ido

asentando cada vez más con el paso del tiempo y que refleja la imposición indirecta de una ideología social que, a través del lenguaje, evidencia un orden social, como argumenta (Jaworski y Coupland,2006 citado en Álvarez, s,f) “El discurso es lenguaje relativo a formaciones sociales, políticas y culturales. Es lenguaje que refleja el orden social, pero al mismo tiempo lenguaje que moldea el orden social y moldea la interacción de los individuos con la sociedad”. (p.53).

IV. METODOLOGÍA

Ahora bien, después de haber realizado un recorrido de los conceptos que son esenciales y claves para la investigación, es necesario especificar una de las características que lo distinguen y fundamentan. Con base en la distinción que hace Mignolo (2018) entre investigación creativa e investigación creadora, esta última es la meta a alcanzar, pues su propósito ético y crítico hacen que esta investigación sea en sí misma un hacer decolonial que contempla una matriz del poder, saber y ser. El saber es el conocimiento que, en este caso, hace referencia al lenguaje, el ser vendría siendo las subjetividades que se están imponiendo y, con respecto al poder, es esa dominación que se ejerce sobre el sujeto para que esté alineado bajo ciertos contextos y circunstancias.

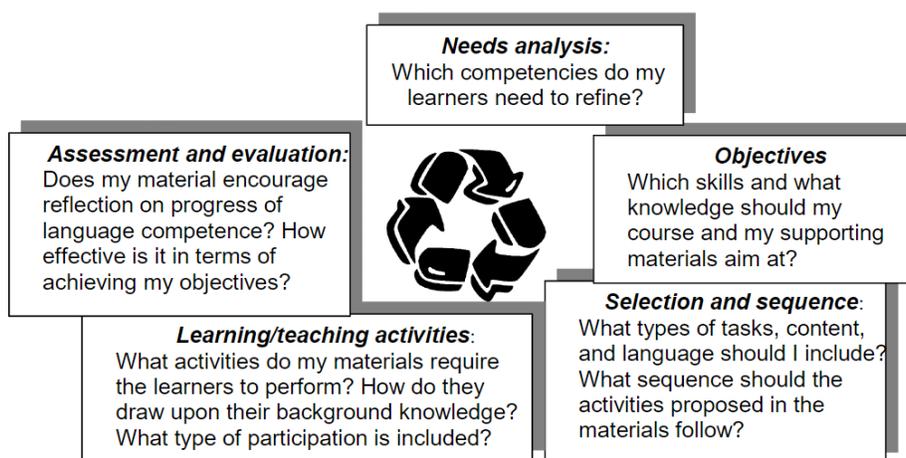
Por otro lado, nuestro enfoque no es únicamente la realización de una monografía investigativa, sino la producción de una propuesta de material pedagógico. Es por esto que, el principal objetivo es diseñar una guía de apoyo de contenidos en el área de ciencias sociales que le permita a los estudiantes aprender de manera significativa mientras se incluye el contexto local de los mismos. Al mismo tiempo, se pretende acercar a los estudiantes a aspectos que ayuden a construir su identidad y les genere sentido de pertenencia hacia su realidad sin dejar de lado la influencia de contenidos foráneos para la enseñanza de ciencias sociales. Como temas a desarrollar, se tiene planeado incluir la migración (de la cual subyacen temáticas como el desplazamiento, el conflicto armado, y el centro de ruta migratoria hacia EUA), la mujer (del cual se desprende el rol de la mujer en la sociedad colombiana, su comparación con los demás países, el derecho al voto y a la

educación) y los hibridismos a partir del inglés (de los que se tiene presente aspectos como los extranjerismos, los préstamos lingüísticos, los cambios y la evolución de la lengua).

De esta manera, para el presente trabajo se ha decidido utilizar la metodología de la investigación propuesta por la autora Astrid Núñez Pardo (2004). Esta autora argumenta la necesidad de materiales elaborados por los profesores, ya que son los expertos más inmediatos en las necesidades de los estudiantes y sus capacidades cognitivas. De hecho, son los profesores, en su contacto con los alumnos, quienes perciben sus características y necesidades más destacadas. Sin embargo, ¿con qué frecuencia los profesores se dedican a la tarea de adaptar y/o crear sus propios materiales? La respuesta quizá sea que rara vez lo hacen. Por esta razón, con la metodología propuesta por la autora se pretende animar a los profesores a desarrollar sus propios materiales y es una invitación a explorar sus propias capacidades.

Figura 3

The Process of Course and Material Design



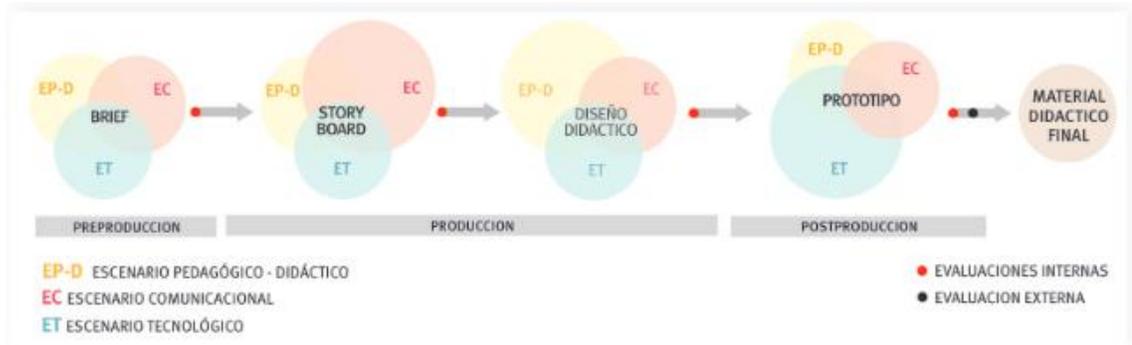
Nota. Núñez-Pardo, A. (2004). [Gráfica] Key Aspects for Developing Your Instructional Materials.

La secuencia que se muestra aquí subraya implícitamente la idea de que la formación teórica de los profesores debe estar en el centro del diseño del material. Los profesores deben estar al tanto de los avances en el campo de la educación y, en particular, de la adquisición de segundas lenguas, y ser capaces de conectar la teoría y la investigación con la práctica. De este modo, los profesores deben ser conocedores de su campo, ya que los materiales podrían carecer de un fundamento sólido si no se construyen teniendo en cuenta los principios en los que cree el profesor. En efecto, combinando la formación teórica y la experiencia docente en la elaboración de materiales, se crean condiciones positivas para el aprendizaje de idiomas; una combinación de experiencia y formación teórica que podría garantizar un proceso significativo y con un gran impacto en los estudiantes.

Por otra parte, se busca tener en cuenta la metodología planteada por Marina Calderone y Alejandro H. González en su trabajo *Materiales didácticos. Una metodología para su producción en la era de las TIC* (2016). En vista de que esta propuesta se fundamentó a partir del uso de las tecnologías de la información y comunicación, esta se caracteriza por la participación e implementación de diferentes áreas del conocimiento desde un enfoque interdisciplinar en su metodología. Lo anterior permite la realización de materiales didácticos que respondan a las necesidades de la educación actual, intermediada con requerimientos de calidad, mientras se piensa y protagoniza el contexto en que se aplicarán.

Figura 4

Flujograma de la propuesta



Nota. Calderone. (2016). [Flujograma] Materiales didácticos. Una metodología para su producción en la era de las TIC.

Como se expone en el diagrama de flujo, esta metodología a través de 3 etapas principales considera una visión global e interdisciplinaria que incluye la participación de los siguientes escenarios: el contextual, pedagógico, didáctico, comunicacional y tecnológico. De esta manera, se entra en detalle cada paso y actividad a desarrollar en cada uno de los escenarios planteados. En primer lugar, se entra a determinar la necesidad educativa, el perfil y características de las personas a las que se dirigirá el material didáctico, luego se establecen objetivos y, finalmente, se estiman los recursos tanto de carácter económico como tecnológicos y humanos. El “brief” hace referencia al documento de partida que expone la idea principal del proyecto; el “story board” sería el guion técnico o mapa del material; el diseño didáctico indica la realización de todo el material gráfico como: mapas, cuadros y esquemas; por último, está el prototipo que sería el primer ejemplar y versión preliminar del producto final.

V. PROPUESTA DE CREACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

5.1 INTRODUCCIÓN

Como bien se dijo en la introducción y en los antecedentes, nuestro objetivo principal es analizar los materiales didácticos que se utilizan en algunas instituciones de la ciudad de Medellín. Elegimos realizar un proceso comparativo de dichos materiales que están enfocados en la enseñanza del inglés como también de otras áreas como matemáticas que utilicen esta segunda lengua como medio para transmitir determinados contenidos. De esta manera, se hizo una recolección de investigaciones y libros para aportar a nuestro trabajo, y con respecto a los materiales diseñados para la enseñanza del inglés. Se encontró una serie de ocho libros de la editorial Richmond de la cual se realizó un análisis detallado y crítico.

5.1.1 Análisis preliminares

Richmond es una editorial inglesa radicada en Oxford, Reino Unido, que se especializa en diseñar productos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Según la empresa en cuestión, los materiales que ofrecen se caracterizan por ser dinámicos, innovadores y apropiados para un contexto social y una realidad educativa determinada; sin embargo, su foco de estudio se centra solamente en la enseñanza del inglés británico y americano. Del mismo modo, el desarrollo de habilidades en los estudiantes para convertirse en ciudadanos exitosos es uno de sus enfoques principales que trae a colación diversos cuestionamientos entre los cuales se encuentran: ¿qué es ser un “ciudadano” y un “ciudadano exitoso” para Richmond?, con estos materiales, ¿se están formando ciudadanos aptos para la sociedad local que los rodea o se están preparando para una sociedad ajena a su contexto?

Así mismo, fomentan la promoción de soluciones que están enfocadas en el respeto hacia la diversidad, la tolerancia y colaboración mutua con la finalidad de que los estudiantes además de ser ciudadanos participativos, aporten a la sociedad en la cual se encuentran; no obstante, analizamos de forma detallada este aspecto y pudimos encontrar que, de los cuatro autores de la serie de libros escogidos (próximamente ahondaremos en detalle sobre ellos), solo había información de uno de los autores, el cual tiene una experiencia muy amplia en el campo de la enseñanza del inglés pero solamente en países europeos como Reino Unido e Italia.

Consideramos que lo anterior es un aspecto importante a tener presente y este se relaciona con los programas que ofrece Richmond, que aseguran estar basados en las necesidades y las realidades de las aulas de clase, pero consideramos que la diversidad va más allá de dejarle a una empresa en específico el diseño de una herramienta pedagógica y que solo se le comente los aspectos del contexto y el enfoque de enseñanza de la institución; es indispensable que esta construcción se realice con un diálogo simétrico entre las personas que hacen parte de ese ambiente educativo, como docentes, estudiantes, directivos y el personal de la empresa. Fomentar un aprendizaje en el cual las culturas se complementen entre sí de forma horizontal con el fin de generar un aprendizaje significativo y experiencias únicas y personales tanto a maestros como a estudiantes, es la mejor opción para que estos últimos puedan afrontar los retos de la sociedad cambiante del siglo actual.

Por otro lado, para el presente trabajo, decidimos escoger la serie *Thumbs up! Second Edition* publicada por dicha editorial en el año 2017. En total son seis libros o niveles para

trabajar entre seis u ocho horas a la semana. Se enseña el inglés americano y la metodología de este material está basada en el CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), es decir, que trata de desarrollar las cuatro habilidades principales del idioma (escucha, habla, lectura, escritura) por medio de la enseñanza de diversos contenidos. Con respecto a lo anterior, consideramos que cualquier idioma que se enseñe diferente a la lengua materna, no se debe encerrar solamente en las aulas y tampoco se debe tratar como un idioma foráneo (en inglés *foreign language*) o extraño que denote un sentido de peligro, apropiación cultural o incluso que se tome como algo irreal que no debería estar allí. El lenguaje abarca más que palabras, es identidad y un intercambio constante de perspectivas; por consiguiente, esperamos que a través de este enfoque de AICLE, Richmond ofrezca una enseñanza del inglés de forma no monolítica en la cual se valoren los conocimientos previos de los estudiantes, exista una negociación constante de significados y que sus materiales al estar fundamentados en las competencias, no se enfoquen únicamente en el saber, sino también en el ser y en el hacer.

Figura 5

Thumbs up!



Nota. Richmond (s.f) [Fotografía] Thumbs up! Second Edition.

Para concluir, la editorial Richmond manifiesta que con este material pedagógico los estudiantes fortalecerán valores y descubrirán nuevos, mejorarán sus competencias de la escritura y del habla con diversas actividades y contextos que tienen como base la realidad. En ese sentido, esperamos que este material semiauténtico, esto es, textos cuya enseñanza de contenidos es en inglés y están creados por hablantes cuya lengua materna es este idioma u otra diferente, estén diseñados de acuerdo con unas necesidades del contexto y del currículo mismo.

Con respecto al material didáctico utilizado en instituciones bilingües, es decir, que utilizan el inglés para enseñar la mayoría de las áreas, seleccionamos la editorial británica Pearson para analizar las diversas herramientas pedagógicas que ofrecen a estudiantes, instituciones educativas y comunidades académicas. Ahora bien, el discurso presentado por esta editorial es totalmente diferente al presentado por Richmond. Este es más mercantilista y toma al aprendizaje como un negocio. En relación con lo anterior, pudimos encontrar la siguiente información que se puede ubicar en la página web de la presente empresa:

“what’s good for people is good for business”, “because when we demonstrate the power of learning, we grow our business and transform lives”, “improving access to quality education for more people from all backgrounds helps us to grow our business”. Del mismo modo, su público de estudio no es mencionado directamente como estudiantes, docentes o instituciones educativas, sino que utilizan términos como “clientes” o “consumidores”, que al ser su enfoque principal, su objetivo es generar un impacto positivo en sus vidas por medio de sus productos.

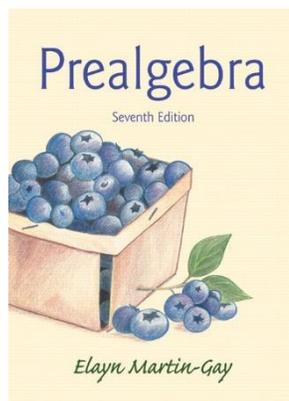
Se debe agregar que Pearson ha estado ofreciendo sus servicios como una empresa que crea y diseña recursos para aquellos que desean complementar y fortalecer sus procesos de aprendizaje. Hoy en día es la compañía que lidera en todo el mundo este tipo de funciones, debido a su filosofía que radica en considerar que cualquier persona puede tener la posibilidad de aprender por medio de los recursos que ofrece; por lo tanto, están especializados en abarcar una gran variedad de temas de estudio que están dirigidos a poblaciones de diverso rango de edad. Sin embargo, con respecto al primer punto, los materiales pedagógicos que ofrece dicha editorial no se encuentran de primera mano en cualquier librería, estos están disponibles en determinados puntos de venta y sus precios no son en su totalidad asequibles para cualquier tipo de población. En relación al segundo punto, este texto, en comparación al de Richmond, es de tipo auténtico, es decir, es diseñado por personas y para personas cuya lengua materna es el inglés y que estén rodeados por una sociedad en la cual esta lengua de origen germánico haga parte de sus idiomas oficiales. Con respecto a esto, no podemos ignorar que a los estudiantes se les facilitará el aprendizaje de este idioma de manera más rápida, ya que estarán sumergidos completamente en un ambiente de aprendizaje bilingüe; no obstante, se pone en juego aquellas realidades locales las cuales hacen parte también de la vida que rodea al estudiante.

Por otro lado, Pearson ve a la educación como un fenómeno que está cambiando rápidamente, por consiguiente, es necesario adaptarse y cambiar de acuerdo con las necesidades de las personas para que estas estén preparadas para enfrentarse a una sociedad que está en constante cambio y que las rodea de forma permanente. En cuanto a este tema,

se nos generó una duda similar a la planteada en el análisis de la editorial Richmond, ¿cuál es el modelo de sociedad para el cual deben estar preparados los estudiantes?, ¿es la misma sociedad que se refleja en los materiales pedagógicos o es otra diferente? Finalmente, el libro que se eligió para analizar es *Prealgebra, Seventh Edition* de la autoría de la profesora Elayn Martin-Gay. Este texto se elaboró con dos propósitos fundamentales: que los estudiantes puedan realizar una transición adecuada de la aritmética al álgebra y que estos puedan reconocer que estas áreas están presentes en su cotidianidad y en los diferentes ambientes académicos.

Figura 6

Prealgebra Seventh Edition.



Nota. Pearson (2015) [Fotografía] Prealgebra Seventh Edition.

5.2 INTRODUCCIÓN MATERIALES DE REFERENCIA PARA LA CARTILLA

En el siguiente apartado, se dará una explicación sobre tres recursos que fueron fundamentales a la hora de la realización de la cartilla, ya que además de caracterizarse por tener un diseño muy bello, único y representativo también presentan una gran variedad de contenidos significativos que reflejan la diversidad existente en Colombia. *La Colección*

Territorios Narrados, Leer es el cuento de la generación de la paz y las guías del proyecto Sabiduría ancestral indígena fueron los ejemplares escogidos para enriquecer este trabajo y fueron realizados por una extensa comunidad de expertos y ciudadanos de múltiples regiones del país.

Con ayuda de estos materiales, se pretende fomentar un enfoque intercultural de tal modo que se promueva y se dé a conocer las culturas nativas, sus tradiciones y, por ende, se mantenga viva su memoria. Del mismo modo, al tener presente estos recursos en la investigación, se está desarrollando una consciencia que reconoce y valora las luchas que estas comunidades han hecho a lo largo de la historia y que, continúan siendo silenciadas y olvidadas por el Estado y los mismos ciudadanos. Con el producto final de este trabajo, la cartilla, se pretende seguir con el enfoque de los materiales escogidos: buscar la paz por medio de la educación y comprender la historia de nuestros ancestros.

5.2.1 Referentes de la cartilla

A continuación, las siguientes reseñas son autoría de las personas que realizaron el presente trabajo.

Plan Nacional de Lectura y Escritura - Serie Editorial Río de Letras:

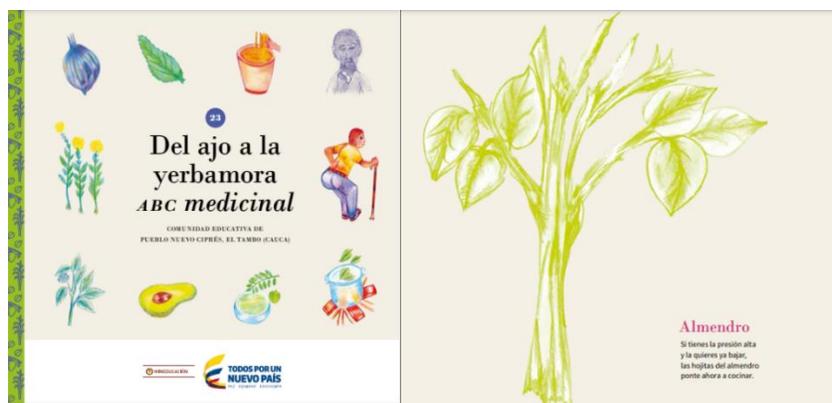
2.1.1 Colección Territorios narrados

Para fomentar los procesos de lectura y escritura, diversas comunidades indígenas, roms, raizales y afro han desarrollado hasta la fecha treinta títulos narrados e ilustrados por ellos mismos en versión bilingüe (tanto en español como en su lengua nativa), con el fin de compartir sus creencias y tradiciones con todo el mundo. De igual modo, esta colección

ofrece siete títulos adicionales que incluyen gran variedad de temas desde historias, gastronomía, medicina tradicional, música, hasta personajes muy particulares con el objetivo de que los estudiantes y los habitantes de cada región reconozcan su patrimonio cultural. Por otro lado, esta colección incluye una guía de uso pedagógico, *Leer el territorio*, que sirve como herramienta para los maestros que deseen realizar un uso pedagógico a la Colección de Territorios narrados para comunidades originarias y no nativas.

Figura 7

Del ajo a la yerbamora



Nota. Serie Río de Letras Territorios Narrados PNLE (2016) [Ilustración] Colombia Aprende.

2.1.2 Leer es el cuento de la generación de la paz

Así mismo, la segunda colección de esta serie incluye un conjunto de cuentos que reflejan problemáticas sociales que viven las personas en Colombia en su día a día y cómo estas logran trazar un camino de resiliencia y reconciliación. Finalmente, por medio de estos materiales que incluyen una gran variedad de contenidos, como enseñanzas e historias

de los pueblos ancestrales y experiencias de vida transformadas en cuentos que revelan la realidad social del país, se pretende fomentar una educación de calidad, inclusiva y de paz.

Figura 8

La chica del tranvía



Nota. Serie Río de Letras Territorios Narrados PNLE (2016) [Ilustración] Colombia Aprende.

SURA y Fundación escuela nueva volvamos a la gente:

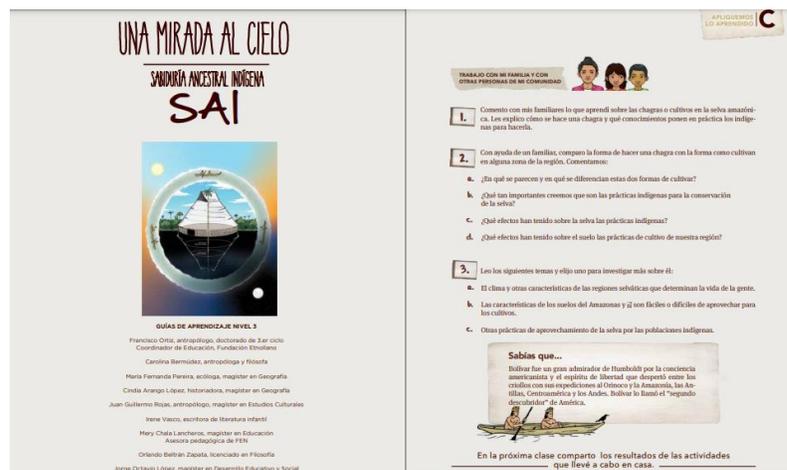
2.1.3 Proyecto Sabiduría Ancestral Indígena

Ofrece material pedagógico para las comunidades educativas indígenas y no indígenas de Colombia, con el fin de que aprendan sobre las diversas culturas nativas existentes en el país y que además, identifiquen y valoren la historia, simbolismos y creencias de estas comunidades. Cada módulo invita a que los niños, niñas, maestros y padres de familia investiguen, lean, desarrollen actividades y compartan la cultura indígena. Así mismo, contiene bellas ilustraciones, fotografías y textos que representan las creencias, formas de vida, naturaleza y enseñanzas. Este material tiene un enfoque intercultural basado en la escuela nueva activa y cada nivel (tres en total) contiene ocho guías que se dividen en tres secciones. Todas las guías además de ser gratuitas, flexibles y de fácil

acceso presentan herramientas como glosarios, datos curiosos y relatos que complementan el contenido de la misma y afianzan el conocimiento. Finalmente, al docente también se le brinda su propia guía para que lo oriente en la puesta en práctica de estos recursos y cumpla con el objetivo, generar una sociedad intercultural.

Figura 9

Una mirada al cielo



Nota. SAI: Sabiduría Ancestral Indígena (2015) [Ilustración] Sura.

5.2.2 Enlace de la cartilla

<https://www.canva.com/design/DAFNDfjsxnY/wkLT7WwALEFdx29cpUQZSQ/view?mode=prototype>

VI. CONCLUSIONES

Para concluir, el uso de materiales hegemónicos pedagógicos, que se utilizan para la enseñanza de una lengua como el inglés, influyen en que se perpetúe una matriz colonial del poder que abarca el saber, el ser y el poder; es decir, los diferentes procesos de subjetivación de los estudiantes son transformados, manejados e influenciados por unos ideales que son propios de una cultura colonizadora y homogeneizante. Esta dominación produce en el sujeto un desgarramiento, un desencaje en su consciencia y en su forma de vivir, debido a que es presionado a establecer ciertas características contextuales, ciertos imaginarios que no están a su alcance, que no tienen una coherencia con lo que lo rodea y que tratan de ocultar verdades y realidades.

Asimismo, a medida que el sujeto es alineado, se le va infundiendo que trace unos límites y unas relaciones asimétricas como la diferencia entre lo local y lo global; sin embargo, esta correspondencia no se constituye con la finalidad de enriquecer, completar y compartir experiencias o conocimientos, sino más bien de demeritar y desvalorar aquellos valores, tradiciones y saberes que son propios del contexto del cual proviene el estudiante y, a su vez, se ensalzan, aceptan e incluyen enseñanzas, perspectivas, historias y particularidades de realidades que son ajenas al diario vivir de los sujetos.

Del mismo modo, la matriz colonial del poder busca medios para perpetuar el control de las subjetividades, dos de los más comunes son la retórica y las instituciones de la modernidad. Por un lado, la primera se caracteriza por infundir una autoridad de enunciación que autoriza o niega el derecho a opinar o discutir sobre diversos aspectos, pero también establece estereotipos que clasifican a los sujetos y ponen en cuestionamiento

su igualdad y dignidad. Por otro lado, las segundas inculcan una universalidad que instaure unos modelos epistemológicos y ontológicos teniendo presente las necesidades comerciales actuales.

A propósito, sería oportuno crear un diálogo con editoriales, para que estas presenten un punto de partida que trascienda el fenómeno de la “fronterización” que únicamente abarca un modo de operar estándar desde una posición geopolítica que desconjunta territorios. Como consecuencia de lo anterior, se busca que los estudiantes despierten conciencia de ese doble mundo en el que habitan, y así no dejen de lado lo que son, y su identidad no se vea forzada a ser enajenada. Del mismo modo, con base en este planteamiento, se tiene como finalidad promover un vínculo activo y propositivo entre los estudiantes, maestros, instituciones y editoriales, para que esto se cumpla.

Este proyecto tuvo como fundamento que los maestros en formación de idiomas propendan tener un pensamiento crítico decolonial, con la aspiración a que contribuyan a la transformación de la escuela mientras se evita que las instituciones tengan un rol de la modernidad colonizadora. Por esta razón, es pertinente atender las necesidades de nuestro tiempo, cuestión que no puede ser decidida unilateralmente, ya que se intervienen aspectos como la heterotopía, lo “propio de nosotros” y lo “de ellos”. De esta manera, esta se encuentra “fuera” de la vida social común, pero al mismo tiempo están necesariamente “dentro” de esta vida, por lo que es cualidad de la modernidad que transite entre los mundos de los otros. En efecto, resulta complejo pensar en un mundo monotopo, sin contemplar esos criterios de exclusión de agentes dominantes, los cuales son cambiantes a medida que se van transformando las condiciones de la modernidad.

Ahora bien, es menester resaltar el rol de los maestros en el uso de los materiales, puesto que son quienes conocen más a fondo las necesidades de los estudiantes y sus capacidades cognitivas. En particular, se trata de que los profesores sean conocedores de su campo, combinando la teoría y la investigación con la práctica, al cuestionar los contenidos que imparten a sus estudiantes. Por esta razón, la experiencia pedagógica genera un cambio educativo y social gracias a las competencias y ejemplos de flexibilidad de los docentes, que son la base de la innovación, la creatividad y el crecimiento de la articulación de los saberes de los estudiantes para formar personas integrales. En este sentido, se debe considerar el desarrollo de habilidades y actitudes, además de proponer contenidos que puedan ser aplicados en la vida real, a través de la construcción de un ambiente de participación donde cada alumno asuma un papel protagónico como actor social.

Por otra parte, con la creación didáctica, tipo cartilla se pudo exponer una propuesta decolonial del conocimiento, pensada como un recurso pedagógico contrahegemónico desde una perspectiva crítica e intercultural. De esta manera, se puede empezar a fomentar prácticas para la enseñanza de una segunda lengua, en las que sea factible convergir diferentes realidades y se evidencien contenidos que generen aprendizajes que sean significativos y que no se vean obstaculizados por imposiciones culturales que afecten los procesos de subjetivación de los estudiantes. Pese a que no se tuvo la oportunidad de llevar a un aula la cartilla, analizar su impacto y resultados; tenemos la certeza de que es una herramienta que los maestros pueden implementar para enriquecer su práctica, sin tener que verse obligados a usar y adaptar guías educativas foráneas a su quehacer.

REFERENCIAS

Acosta, R. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras desde el contexto latinoamericano.

SciELO, 16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400640

Álvarez. (s.f.). Definición del concepto de discurso político: algunas consideraciones teórico-prácticas.

<https://repository.usta.edu.co/jspui/bitstream/11634/23461/1/Capitulo2importanciadeldisrucos2020dulfrysanchez.pdf>

Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. Sociológica, 259–278.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>

Bastidas, J. A., & Ibarra, G. M. (2011). A diagnosis of English language teaching in public elementary schools in Pasto, Colombia. How Journal, 18(1), 95-111.

<https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/54>

C. (2018). Contextualización Del Proceso de Enseñanza en el medio Escolar. Red de bibliotecas.

<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2836/1/Berrios%20Sepulveda%20C%20Danitza%20Pilar.pdf>

Calderone. (2016). Vista de Materiales didácticos. Una metodología para su producción en la era de las TIC. revistas.unc.edu.ar.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/16204/16081>

Cámara Colombiana del Libro. (2016). Caracterización del sector editorial en Colombia

[Archivo PDF]. <https://economianaranja.gov.co/media/mhwbkqie/a-7-8-1-caracterizaci%C3%B3n-del-sector-editorial-en-colombia.pdf>

Di Franco, M., Siderac, S., & Di Franco, N. (2007). Libros de texto: ¿Saberes universales o descontextualizados? Horizontes Educativos, 12, 23–33.

<https://www.redalyc.org/pdf/979/97916199003.pdf>

Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC (9 de julio del 2020). *Cátedra Hisula -*

Sustentación de Tesis Doctoral Astrid Núñez Pardo - DCE UPTC. [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=Mo16gng0CYc&list=PLE_dZ8NKe5imiiRDVf9NPr0Co07zCQGH&index=46&t=3646s

Elayn Martin-Gay. (2015). *Prealgebra Seventh Edition*. Adaptado [portada] Pearson.

<https://mlm.pearson.com/northamerica/mymathlab/>

Gómez, P. (2016). *Haceres decoloniales : prácticas liberadoras del estar, el sentir y el pensar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

https://monoskop.org/images/0/01/Gomez_Pedro_Pablo_HD_Haceres_decoloniales_2016.pdf

Guerrero-Nieto, C. H., & Quintero, A. (2021). Elementary school teachers in neoliberal times: The silent voices that make educational policies work. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(1), 27-40.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/83052/77657>

- Manga, A. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (Le): Factores E Incidencias De Enseñanza/Aprendizaje. Tonos Digital, 1–10.
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- Martin Hobbs & Starr. (2017). *Thumbs up!* Richmond. <https://richmond.com.co/elt-catalog/primary/thumbs-up-second-edition/>
- Menescardi Royela, C., Estevan Torres, I., Ros, C., & Moya-Mata, I. (2017). Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés. *Educatio Siglo XXI*, 35(1 Marzo), 55–76. <https://doi.org/10.6018/j/286221>
- Mignolo. (2003). historias locales / diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo
- Mignolo, W., & Gómez, P. (2015). Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer. Facultad de Artes ASAB.
https://moarquech.files.wordpress.com/2017/08/mignolo_trayectorias_de_re-existencia_ensayos_en.pdf
- MinisteriodeEducaciónNacional. (2016) Orientaciones Y Principios Pedagógicos Currículo Sugerido De Inglés. [PDF].
<https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/orientaciones-y-principios-pedagogicos-curriculo-sugerido-de-ingles/>
- Núñez. (2018). The English Textbook. Tensions from an Intercultural Perspective.
files.eric.ed.gov. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200235.pdf>

Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks. *HOW Journal*, 27(2), 113-133.

<https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>

Núñez-Pardo, A. (2004). Key aspects for developing your instructional materials. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 5(1), 128–139.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11220/11884>

Pelbart, P. P. (2009). *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Trad.

Santiago García. Buenos Aires: Tinta limón.

<http://medicinayarte.com/img/filosofia%20de%20la%20desercion%20Peter%20Pal.pdf>

Raigón, A. (2018). Un Análisis Multi-competencial de los Elementos Culturales en los Libros de Inglés como Lengua Extranjera. *Journal of English Studies*, 16, 281–300.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736824>

Richmond. (n.d.). Thumbs Up! Second Edition – Richmond. <https://richmond.com.co/elt-catalog/primary/thumbs-up-second-edition/>

SAI: Sabiduría Ancestral Indígena. (2015) Una mirada al cielo [Ilustración] Sura.

<http://www.memoriaycreatividad.com/wp-content/uploads/2017/03/Gu%C3%ADa-3.pdf>

Serie Río de Letras Territorios Narrados PNLE. (2016). Del ajo a la yerbamora [Ilustración]. Colombia Aprende.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/territorios-narrados-parte-1/Del_ajo_a_la_yerbamora.pdf

Serie Río de Letras Territorios Narrados PNLE. (2016). La chica del tranvía [Ilustración].

Colombia Aprende.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/leer-es-el-cuento-de-la-generacion-de-la-paz/La_chica_del_Tranvia.pdf