

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNOS FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DE
UN ENFOQUE CURRICULAR PARA UNA PEDAGOGÍA DE ELE DESDE UNA
VISIÓN DECOLONIAL**

**ALONSO REY HERNÁNDEZ
LUIS ERNESTO VERA FUENTES**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DE ELE
BOGOTÁ D.C.**

2020

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNOS FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DE UN
ENFOQUE CURRICULAR PARA UNA PEDAGOGÍA DE ELE DESDE UNA
VISIÓN DECOLONIAL**

**ALONSO REY HERNÁNDEZ
LUIS ERNESTO VERA FUENTES**

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Lingüística Aplicada del Español
como Lengua Extranjera

Asesor

Profesor William Enrique Sánchez Amézquita

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ D.C.
2020**

Dada la actual crisis, los educadores necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para abordar los cambiantes contextos y cuestiones que enfrenta un mundo en el cual el capital se vale de una convergencia de recursos sin precedentes –financieros, culturales, políticos, económicos, científicos, militares, y tecnológicos– para ejercer formas de control poderosas y diversas.

(Giroux, 2013, p. 14).

AGRADECIMIENTOS

Al profesor William Sánchez
por su sabiduría, compromiso y guía incondicional con nosotros.

A nuestras familias
por su constante apoyo y paciencia.

¡Gracias!

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo consiste en avanzar hacia la construcción de unos fundamentos y principios de un enfoque curricular para la pedagogía de ELE desde una visión decolonial. Este paso representa un aporte a nivel crítico, fundamentado desde una *práctica problematizadora*, y enfocado hacia el cuestionamiento de algunos discursos, saberes y prácticas en su dimensión política, social y educativa. Esto puede lograrse a través de estrategias postestructurales y decoloniales que ayuden a entrever diversas dinámicas de poder que entran en juego en la producción de los significados.

Nuestra ruta metodológica, establecida sobre una investigación reflexiva, nos permitió recopilar y analizar distintas investigaciones sobre la invisibilización, mal-visibilización y visibilización de distintas comunidades en materiales y espacios para la enseñanza de ELE, así como también aquellas propuestas sobre distintas vías de solución a la problemática de la discriminación en la educación de ELE.

En cuanto a nuestro estado de la cuestión, este está conformado por estudios cuyas bases críticas parten de una visión *emancipatoria* o desde una *práctica problematizadora*. A través de estas, ha sido posible repensar tanto distintas formas de repensar los modelos curriculares de algunas instituciones, como la orientación de los fundamentos y principios de enfoques curriculares para la pedagogía de segunda lengua y de lengua extranjera.

Finalmente, nuestro marco teórico, el cual gira en torno a distintas visiones pedagógicas (en clave postestructural y decolonial), nos permitió establecer las bases para el desarrollo de nuestra propuesta, la cual busca servir de alternativa de fundamentación para hacer frente a las distintas caras que puede tomar la discriminación y exclusión en la educación de ELE.

Palabras clave: currículo, enfoque curricular, teoría decolonial, español lengua extranjera.

ABSTRACT

The main objective of this research is to move forward to the construction of fundamentals and principles for an ELE pedagogy curricular approach, from a decolonial vision. This step will represent a contribution at a critical level, based on a problematizing practice and focused on questioning some discourses, knowledge, and practices, on their political, social and educational dimensions. All the above can be achieved through post-structural and decolonial strategies that may help to get a glimpse on diverse dynamics of power that come into play in the production of meanings.

Our methodological route, established on a reflexive research, allowed us to compile and analyze several studies regarding the invisibilization, mis-visibilization and visibilization of different communities in materials and spaces for teaching ELE, as well as the proposals regarding different solutions for the issue of discrimination in ELE.

The state of the art includes studies, the critical basis of which emerge from an emancipatory vision or from a problematizing practice. Through those studies, it was possible to re-think different ways of improving curricular models, in some institutions, as well as the scope of fundamentals and principles for curricular approaches for second-language and foreign-language pedagogy.

Finally, the theoretical framework, focused on different decolonial, post-estructural and pedagogical visions -in post-estructural and decolonial key-, allowed us to set the basis to develop our own proposal which aims to be an alternative foundation to deal with the several faces of discrimination and exclusion in ELE.

Keywords: Curriculum, Curricular Approach, Decolonial Theory, Spanish as a Foreign Language

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNOS FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DE UN ENFOQUE CURRICULAR PARA UNA PEDAGOGÍA DE ELE DESDE UNA VISIÓN DECOLONIAL	3
1. ALGUNOS RETOS Y PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN DE ELE EN UN MARCO DE DISCRIMINACIÓN SOCIAL	3
1.1 Formulación del problema	3
Globalización, mercado y geopolítica lingüística	3
1.1.1 Visibilización, invisibilización y mal-visibilización de las comunidades hispanohablantes en los materiales para la enseñanza de ELE	5
1.1.2 Iniciativas y propuestas de orden curricular como vías de enfrentamiento a la discriminación en la educación de ELE	9
1.1.3 A modo de síntesis	12
1.2 Interrogante	13
1.3 Justificación	13
1.3.1 Estado de la cuestión	13
1.3.1.1 Propuestas curriculares pensadas desde un modernismo-emancipatorio	14
1.3.1.2 Propuestas curriculares pensadas desde una práctica problematizadora	19
1.3.1.3 Propuesta curricular en clave dialógica con las particularidades y diferencias de comunidades relegadas	21
1.3.1.4 Síntesis	21
1.4 Objetivos	24
1.4.1 Objetivo general	24
1.4.2 Objetivos específicos	24
2. HACIA UNA DECOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ELE: CONCEPTOS TEÓRICOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	24
2.1 Marco teórico	24
2.1.1 Fundamentos y principios	25
2.1.2 Un enfoque postestructural para el trabajo crítico	26
2.1.2.1 Estructuralismo y posestructuralismo	26
2.1.2.1.1 La deconstrucción	27
2.1.2.1.2 La genealogía y el análisis discursivo	28

2.1.2.1.3 La performatividad	29
2.1.3 Hacia una perspectiva decolonial	30
2.1.3.1 Antecedente conceptual de la visión decolonial: Sistema-mundo capitalista	30
2.1.3.2 Antecedente conceptual de la visión decolonial: las dos modernidades y el mito de la modernidad	31
2.1.3.3 Colonialismo y colonialidad	32
2.1.3.4 La colonialidad del poder (trabajo, raza, género y edad)	33
2.1.3.5 La colonialidad del saber y las geopolíticas del conocimiento	34
2.1.3.6 La colonialidad del ser	35
2.1.3.7 La colonialidad lingüística y epistémica	36
2.1.3.8 La colonialidad de la vida, de la cosmología y de la madre naturaleza	36
2.1.3.9 Decolonialidad o giro decolonial	37
2.1.3.10 Heterarquía	37
2.1.3.11 Transmodernidad, pluriversalidad y retaguardia	38
2.1.4 Interculturalidad	38
2.1.4.1 La interculturalidad crítica y la interculturalidad decolonial configurativa	38
2.1.4.1.1 Interculturalidad crítica	39
2.1.4.1.2 Interculturalidad decolonial configurativa	40
2.1.5 Pedagogía	40
2.1.5.1 Una pedagogía decolonial o una pedagogía en clave decolonial	40
2.1.5.1.1 Una pedagogía decolonial según Díaz	41
2.1.5.1.2 Pedagogía decolonial según Ortiz Ocaña et al (2018)	43
2.1.6 La Cultura	44
2.1.7 Lengua	45
2.1.8 Currículo	47
2.1.8.1 Una visión decolonial del currículo	47
2.1.8.2 El currículo como práctica social	48
2.1.9 Enfoque curricular	50
2.1.9.1 Enfoque curricular desde una perspectiva crítica de la práctica problematizadora	50
2.2 Marco metodológico	52
2.2.1 Tipo de investigación y diseño metodológico	52
2.2.2 Descripción de la muestra	53
2.2.3 Descripción del proceso documental	54

2.2.4 Procedimiento de la investigación	55
2.2.4.1 Selección y delimitación del tema	55
2.2.4.2 Acopio de información o de fuentes de información	56
2.2.4.3 Organización de los datos obtenidos y elaboración de un esquema conceptual	56
2.2.4.4 Análisis de los datos y organización del problema de investigación	56
2.2.4.5 Informe de la investigación, presentación final (oral y escrita), reelaboración del esquema inicial y redacción final del trabajo de grado	57
2.2.5 Síntesis o conclusión	58
3. RESULTADOS	58
3.1 Hacia la construcción de unos fundamentos orientadores de un enfoque curricular para la pedagogía de ELE desde una visión decolonial	59
3.1.1 Por unos intereses curriculares-otros	59
3.1.2 Por unas racionalidades curriculares-otras	60
3.1.3 Por unas acciones curriculares-otras	61
3.1.4 Por unos saberes-otros	62
3.1.5 Por unas filosofías-otras	63
3.1.6 Por unas relaciones y funciones-otras de la educación	64
3.1.7 Por unas formas y procesos-otros de enseñanza-aprendizaje	65
3.1.8 Algunas limitaciones de la visión decolonial	65
3.2 Hacia la construcción de unos principios orientadores de un enfoque curricular para la pedagogía de ELE desde una visión decolonial	67
3.2.1 Por unas metas de formación-otras	67
3.2.3 Por unas visiones generales curriculares-otras	69
3.2.4 Características-otras de los procesos curriculares	70
3.2.5 Por una gestión-otra del currículo	71
3.2.6 Por unas relaciones y funciones-otras de la lengua y de los lenguajes	71
3.2.7 Por unas funciones-otras del currículo frente a las culturas	72
3.2.8 Por unas relaciones y funciones-otras de los aprendientes	74
3.2.9 Por unas relaciones y funciones-otras de los educadores	75
3.2.10 Por unas interacciones-otras educando-educador	76
3.2.11 Hacia unas experiencias educativas-otras	76
3.2.12 Por unos contenidos-otros	77
3.2.13 Por unas metodologías y estrategias-otras	77
3.2.14 Significados-otros de la evaluación	78
3.2.15 Funciones-otras de las teorías	79
3.3 Evaluación	81

4. CONCLUSIONES	87
ANEXOS	97
Anexo 1. “Síntesis referida al interés técnico, racionalidad subyacente, y características de sus acciones” (Santos, et al., 2000, p.38)	97
Anexo 2. “Síntesis referida a las ciencias fundamentadas en una racionalidad instrumental, la filosofía que las sustenta y la crítica que Habermas le hace.”	98
Anexo 3. “Síntesis referida al rol de la educación y las características de la enseñanza y el aprendizaje desde una racionalidad instrumental”	100
Anexo 4. “Síntesis referida al interés práctico, racionalidad subyacente y características de sus acciones”	101
Anexo 5. “Síntesis referida a las ciencias fundamentadas en una racionalidad práctica, la filosofía que las sustenta y la crítica de Habermas respectiva.”	102
Anexo 6. “Síntesis referida al rol de la educación y las características de la enseñanza y el aprendizaje desde una racionalidad práctica”	103
Anexo 7. “Síntesis referida al interés emancipatorio, racionalidad subyacente, características de sus acciones y ciencias que desarrollan este tipo de conocimiento”	104
Anexo 8. “Síntesis referida a la filosofía que sustenta a las ciencias crítico-sociales, implicaciones para la educación, la enseñanza y el aprendizaje”	106
Anexo 9. “Síntesis de las metas esenciales y las características del proceso de formación en los tres enfoques curriculares propuestos en Grundy (1987)”	108
Anexo 10. “Síntesis de la visión general del currículo y de las características del proceso curricular en los tres enfoques curriculares propuestos en Grundy (1987)”	110
Anexo 11. “Síntesis de las características de la gestión del currículo con base en Grundy (1987) y Ewert (1991)”	111
Anexo 12. “Síntesis sobre el papel del lenguaje y la función del currículo frente a la cultura.”	112
Anexo 13. “Síntesis de las características de la relación pedagógica desde los enfoques curriculares propuestos en Grundy (1987)”	113
Anexo 14. “Síntesis de las características de las experiencias educativas y los contenidos desde los enfoques curriculares propuestos en Grundy (1987)”	115
Anexo 15. “Síntesis de las características del papel de los métodos, técnicas y la evaluación desde los enfoques curriculares propuestos en Grundy (1987)”	118
Anexo 16. “Síntesis de otras características de estos enfoques curriculares”	120
Anexo 17. Síntesis de los principios de un enfoque integrador	121

INTRODUCCIÓN

La presente investigación parte de algunos estudios realizados sobre la discriminación lingüística y epistémica de la que han sido objeto distintas comunidades hispanohablantes en ciertos ámbitos educativos y libros de texto de ELE. Asimismo, llevamos a cabo una breve revisión de varias de las vías de solución que han sido propuestas para esta problemática.

En primera instancia, partimos de una aproximación a la globalización, al mercado y a las geopolíticas de la información y del conocimiento, en la que se muestra la hegemonía de ciertas lenguas y comunidades. A continuación, mostramos de manera breve cómo el español, sus variedades y culturas entran en estas dinámicas de poder. Posteriormente, nos adentramos en algunos estudios sobre la invisibilización, mal-visibilización y visibilización de distintas poblaciones, tanto en los libros de texto de ELE como en algunas clases, tomando en cuenta, también, algunas de las visiones críticas que estos estudios aportan para pensar en diversas soluciones. Por último, centramos nuestra atención en ciertas iniciativas críticas que se han preocupado por resignificar conceptos claves a la hora de pensar la pedagogía de lengua, como es el caso de la *interculturalidad* y de la *cultura*, y cómo a partir de estos se pueden pensar posibles soluciones desde el terreno de la fundamentación y orientación curricular. De este recorrido surge la pregunta por las formas en que se pueden generar soluciones, desde el ámbito de los fundamentos y principios curriculares, a la discriminación lingüística y epistémica que tiene lugar en el campo de ELE.

Nuestro estado de la cuestión, por su parte, comprende dos grandes apartados. El primero de estos se relaciona con trabajos que se pueden englobar en una visión crítica emancipatoria, mientras que el segundo se centra en aquellos que pueden estar más cerca de una práctica problematizadora, la cual entiende lo crítico desde la variabilidad de posturas y de resignificaciones que aportan distintos grupos sociales en conflicto. Posterior a esto, exponemos los objetivos generales y específicos a los que nuestra investigación busca apuntar, los cuales están enfocados lo que debemos alcanzar en la aproximación a unos principios y fundamentos de un enfoque curricular para la pedagogía de ELE desde una visión decolonial.

En relación con la importancia de nuestro trabajo, creemos que este, pese a ser una aproximación, contribuye al campo de la investigación curricular y educativa en general, pues crea una alerta sobre la discriminación en el campo educativo; un precedente más sobre teorías (decoloniales, postestructurales, entre otras) con las que se puede (re)pensar la

educación para hacer de esta más crítica e inclusiva; y una vía para pensar soluciones a la discriminación desde el campo curricular.

En cuanto a nuestro marco teórico, a partir de los antecedentes revisados, y de las soluciones recopiladas en el problema, pudimos acotar algunos de los conceptos que nos serían de ayuda para pensar una fundamentación y orientación-otras de un enfoque curricular de ELE. Entre estos se encuentran distintas visiones decoloniales, postestructurales y pedagógicas, con las cuales establecemos las bases para pensar las categorías a desarrollar en nuestra propuesta.

Tomando en consideración los apartados previos, nuestra propuesta se compone de una serie de fundamentos y principios, con sus respectivas categorías, desarrollos, y, en algunos casos, ejemplos para la visualización de su posible aplicación.

Finalmente, incluimos una forma de evaluación que, por contratiempos durante el desarrollo de la propuesta, tuvimos que limitar a una autoevaluación. Finalmente, en las conclusiones exponemos tanto los logros y avances de nuestra propuesta, como las limitaciones y posibles fallas de la misma, enfatizando en lo que se puede mejorar, a partir de lecturas y sugerencias para aquellos investigadores que pretendan enfrentar, rebatir o ampliar la propuesta generada.

A continuación, veremos cómo la relación entre las geopolíticas lingüísticas, epistémicas y comerciales del capitalismo y de la modernidad, se relacionan con el idioma español, con sus culturas y con sus sujetos tanto en términos de inferioridad como de privilegio respecto de otras comunidades de hablantes. Asimismo, veremos esto, de manera breve, en relación con la enseñanza de ELE. A modo de cierre, acercaremos distintos estudios sobre la invisibilización y mal-visibilización de ciertas comunidades en los manuales y clases de ELE, así como distintas soluciones a la problemática de la discriminación en la educación de ELE en general.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNOS FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DE UN ENFOQUE CURRICULAR PARA UNA PEDAGOGÍA DE ELE DESDE UNA VISIÓN DECOLONIAL

1. ALGUNOS RETOS Y PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN DE ELE EN UN MARCO DE DISCRIMINACIÓN SOCIAL

1.1 Formulación del problema

Globalización, mercado y geopolítica lingüística

En la actualidad, dinámicas surgidas con el capitalismo y la modernidad, como la globalización, el libre comercio, el fortalecimiento de barreras frente al paso humano no deseado, las lógicas empresariales, la democracia como proceso civilizatorio, la explotación laboral a poblaciones vulnerables, los derechos humanos, entre otros fenómenos, han dispuesto una “distribución geopolítica del conocimiento y de las lenguas” (Garcés, 2007, p.225). Dicha distribución ha posicionado económica y políticamente como mejores y más necesarios a unos sujetos, comunidades y saberes sobre otros, lo cual esto se ha visto reflejado en el campo de la enseñanza de idiomas, como veremos más adelante.

Las formas y procesos de comunicación, al estar vinculados al mercado actual, implican la primacía de unas lenguas sobre otras, imitando los procesos de mundialización (unificación, interconexión e interdependencia progresiva planetaria) en los que la diversidad y la herencia cognitiva y cultural enfrentan una serie de amenazas, y cuyos puntos de partida aluden, por un lado a “la supremacía del anglosajón, y por otro lado a la desaparición inexorable de una mayoría de las lenguas llamadas minoritarias” (Guyot, 2010, p.48). En este sentido, al tiempo que se rompen las barreras para la promoción de una extensión de redes comunicativas a nivel global, se genera tanto una “competición para defender los idiomas más importantes” (Guyot, 2010, p.50) como la invisibilización de gran parte de las variedades lingüísticas regionales y locales, y de distintas lenguas que tampoco cuentan con dicha acogida comercial e informativa.

Ciertos estudios relacionados con los sesgos o preferencias frente a distintas variedades del español se centran en criticar la creencia sobre la *pureza del lenguaje*, en la que “solo hay un lenguaje maestro correcto concebido en un momento original y eterno de perfección y pureza” (Castro-Klarén, 2016, p.5). Partiendo de dicha crítica, se añade que existe una marcada preferencia por enseñar ciertas variedades centrales en detrimento de lo “periférico” (Fairweather, 2013; Castro-Klarén, 2016). Por ejemplo, algunos docentes de nacionalidad estadounidense o mexicana tienen distintos prejuicios frente a las variedades

que distan de lo que, desde su perspectiva, sería lo ideal, lo central o lo estándar. Así, prefieren enseñar español a partir de la variedad de Castilla antes que la mexicana (Fairweather, 2013). Caso contrario, algunos docentes colombianos privilegian sus propias variedades regionales por sobre las demás a escala nacional (a veces también a nivel global y local¹) (Fairweather, 2013).

Ante esto, se resalta la necesidad de incorporar, por medio de los contenidos, las variaciones de lengua en los distintos escenarios educativos, como en el caso de los planes curriculares del gobierno, los programas lingüísticos de los centros para la enseñanza de lenguas y las universidades, entre otros escenarios, con el fin de evitar que se impongan los “pareceres y prejuicios acerca de cómo es y cómo debe ser la lengua, por verídicos o erróneos que sean” (Fairweather, 2013, p.7) y primen en la enseñanza de esta. De este modo, se evitaría promover patrones de discriminación no solo en el marco de las lenguas, sino frente a las comunidades e individuos que van a percibir la realidad a través de estas.

Otra vía que se contempla es la necesidad de decolonizar el currículo. Por medio de esta se busca combatir, desde sus cimientos, aquella *pureza del lenguaje* mencionada previamente, y los prejuicios que esta pueda acarrear, tanto a nivel lingüístico como cultural (Castro-Klarén, 2016).

Por otra parte, Chavira (2019), con base en las discusiones llevadas a cabo en el VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE)², prioriza la necesidad por consolidar y afianzar el rol del español entre y desde sus hablantes³. Para esto, la autora se enfoca en la relación que mantienen el español y las tecnologías, reconociendo las segundas como espacios de producción y de difusión del conocimiento, las cuales pueden representar, a su vez, un medio para dotar de prestigio a ciertas lenguas o variedades sobre otras. Según las contribuciones obtenidas del CILE, las tecnologías “están decidiendo actualmente qué español hablamos en nuestra vida digital y también en la vida en general”

¹ Hemos de mencionar que el autor desconoce que la problemática que aborda, en relación con ciertos docentes colombianos, también puede suceder a nivel nacional, pues existe la creencia de que, por ejemplo, la variedad bogotana “estándar” es considerada más apropiada que la de sus alrededores (a nivel local y nacional).

² Celebrado en Córdoba, Argentina, entre los días 27 y 30 de marzo de 2019.

³ Chavira aún se posiciona desde la lógica mercantil y competitiva que promueve el capitalismo, pues trae a colación lo dicho en el VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE) en relación con un contexto que él plantea como: “en tiempos en que el inglés ha tomado la delantera para bautizar nuevas realidades globales en entornos como internet o los negocios” (Chavira, 2019, p.4) Creemos que plantear las reformas del español en la educación y en medios digitales, pensando aún desde una competencia hegemónica con otras lenguas (y prescindiendo de la hegemonía del español o sus variedades sobre otras), reproduce la misma lógica que posiciona ciertas lenguas, culturas, saberes y sujetos sobre otros (Guyot, 2010).

(Chavira, 2019, p.4), por lo que se hace necesario atender a cuáles variedades se privilegian; qué relación existe entre distintas lenguas; la producción y reproducción de estereotipos, clichés y prejuicios; entre otros aspectos.

En este punto, hemos de reafirmar que las actuales formas de información, comunicación, interacción, comercio y educación de la sociedad globalizada han servido de instancias para el posicionamiento geopolítico de distintas comunidades, saberes y culturas, en este caso, de las comunidades hispanohablantes. Las lenguas en general, y las variedades lingüísticas no escapan de esta dinámica, evidenciando casos de supremacía y dominio que, más allá de aventajar a unas comunidades en la competición por el dominio del mercado, terminan por minar la diversidad y herencia cognitiva y cultural de aquellas que han quedado relegadas. Ante dicha problemática, creemos que pensar en términos de posicionamiento debe realizarse en un diálogo de saberes, variedades lingüísticas y prácticas-otras, ya sean estas últimas económicas o educativas, a fin de decolonizar, como recalca Sara Castro-Klarén (2016), las dinámicas coloniales que rodean la relación del español y, en un caso más específico, su pedagogía como lengua extranjera.

Tras este breve acercamiento sobre la geopolítica lingüística y algunas de las prácticas que reproducen un desdibujamiento de otras variedades o lenguas, a continuación analizaremos algunos estudios en relación con la visibilización, mal-visibilización e invisibilización de distintas comunidades hispanohablantes en algunos materiales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), seguido de un acercamiento a algunas iniciativas y propuestas de orden curricular que significan diferentes vías de enfrentamiento a la discriminación colonial en la educación de ELE.

1.1.1 Visibilización, invisibilización y mal-visibilización de las comunidades hispanohablantes en los materiales para la enseñanza de ELE

Por medio del rastreo realizado se hizo evidente gran parte de los autores identifican, a través de sus estudios, que varios materiales escritos y audiovisuales de ELE promueven de manera expresa o velada cierta discriminación por razones de procedencia, fenotipo, etnotipo y episteme, etc. Sumado a esto, dichas contribuciones también develan que, en algunos casos, dichos materiales pretenden aparecer como imparciales frente a la discriminación que pervive en el mundo desde los tiempos de la colonia en América. Como veremos más adelante, el problema de la discriminación en los materiales de ELE requiere de varias iniciativas críticas que ayuden a la educación de ELE a ser un espacio para el cuestionamiento de la discriminación, como también para el posicionamiento dialógico y

heterárquico de la diversidad y de las diferencias que han permanecido hasta ahora relegadas.

A continuación, veremos cómo el rechazo a la discriminación en los materiales para la enseñanza de ELE parece obedecer a un fenómeno global, pues sobre esto se ha escrito en varios contextos en el mundo. Asimismo, debemos aclarar que, aunque en un principio quisimos añadir algunas evidencias sobre los materiales que revisamos por cuenta propia, encontramos que los criticados por estos autores, así como algunas de sus impresiones, coinciden con las nuestras y con lo observado por nosotros a lo largo de la Maestría.

En sus estudios acerca de la implementación de manuales para la enseñanza de ELE en Brasil, Gasparini (2009), a partir de un análisis contrastivo de dos manuales: *Aula Internacional I y II (2005)* y *¿Sabías que...? Beginning spanish (2000)*⁴, resalta la mal-visibilización e invisibilización de distintas poblaciones. Del primero recalca que, a partir de la exposición en clave amistosa de encuentros culturales, se disfrazan actos de violencia, pues las costumbres, objetos y muestras culturales se muestran sin el contexto del que han surgido y sin las luchas detrás de los mismos, relegando así posibles lugares desde los que se podría reflexionar acerca de los problemas actuales, tanto a nivel educativo como social, económico, etc. Uno de los ejemplos examinados en el libro *Aula internacional II* es el del texto de *Los hijos del maíz*. En este se muestra cómo los españoles, tras su llegada a América, descubren una planta y comercializan e intercambian con la misma sin ningún tipo de violencia. El problema, en este caso, radica en que se muestra como un encuentro o hallazgo tranquilo y amistoso que, según Gasparini (2009), queda despojado del conflicto. A raíz de esto, el autor concluye que “se sacrifica la historia en aras de la información histórica” (p.3).

Del segundo manual, el cual incluye de forma más precisa elementos folclóricos, experienciales e históricos de distintas culturas, Gasparini (2009) destaca el texto “la historia escondida del tequila”, en tanto exponente de la discursividad ausente en textos como *Aula Internacional*, pues en torno de dicha bebida y de su producción se profundiza en el tráfico, comercio y economía de orden colonial. Con esto, se instala la posibilidad de ampliar la perspectiva de los involucrados en la enseñanza-aprendizaje de ELE en cuanto a

⁴ Manual estadounidense.

visiones-otras de la historia, las cuales implican luchas de poder, problemáticas sin resolver, voces por escuchar, hechos que ayudan a comprender problemáticas actuales, entre otros aspectos. Exponer la información de esta forma en los materiales de ELE propiciaría la reflexión crítica sobre la cultura propia y ajena, sobre las prácticas identitarias naturalizadas que niegan la empatía, es decir, la identificación, la otredad y la diferencia desde la diversidad con los otros y con lo otro.

En una línea similar, con base en investigaciones de autores como Rose Ada Ondo (2005) y Sylvie Mengue m'Obame (2013) sobre los libros de texto para la enseñanza de ELE en Gabón, Okome-Beka (2014) concluye que son varios los manuales en los que se priorizan contenidos pensados desde y para el europeo, al tiempo que se invisibilizan otras culturas y realidades hispanófonas. Materiales como *Horizontes* (1998), *Conéctate* (2003) y *Español sin Frontera* (Primera edición de 1977), pese a hacer referencia, entre otras cosas, a la actualidad afroamericana y a una contextualización más precisa de estas culturas. Por ejemplo, denotan incoherencias a nivel geográfico, a medida que promueven representaciones negativas del continente africano asociado únicamente con carencias y desplazamientos, y, cuando del continente americano se refiere, se trasmite la idea de “los Estados Unidos como una superpotencia de la cual América Latina depende totalmente” (Okome-Beka, 2014, p.167). Con esto, fenómenos como la inmigración ilegal y la pobreza se ven asociados exclusivamente a los latinos, los africanos y los afroamericanos.

Pese a la pretensión inclusiva y contextual de estos libros, el tipo de representaciones señaladas perjudican los procesos educativos debido a su unilateralidad y al privilegio del estereotipo, en donde unas poblaciones parecen exentas de diferentes problemáticas y otras condenadas a estas (Okome-Beka, 2014).

En una línea similar, Ortiz y Viana (2017) en su análisis del libro de texto *Juntos* (2012), empleado para la enseñanza de ELE en Francia, cuestionan que las imágenes de las poblaciones hispanohablantes expuestas en este libro implican la superposición de unas comunidades sobre otras por factores de raza, procedencia, condición, género, entre otros factores. Por ejemplo, se identificó que España ostenta un número considerable de apariciones en comparación con las poblaciones hispanohablantes de África⁵, América,

⁵ El español es un idioma oficial en Guinea ecuatorial, así como en las colonias españolas ubicadas en África, como son la comunidad autónoma de Canarias y las ciudades de Ceuta y Melilla. También, es un idioma oficial secundario en el Sahara Occidental -antigua colonia española-; cuenta con una importante minoría de

Asia⁶ y Oceanía⁷. Esto puede interpretarse como la primacía de un interés estratégico geopolítico en el que se asienta a una cultura y variedad sobre otras, y en la omisión de la idea de una educación crítica-inclusiva. Ahora bien, aunque parezca que este tipo de interpretación sirva a nuestro propósito, no sobra preguntarse sobre la responsabilidad ética detrás de los medios educativos, en este caso un material de enseñanza, y cómo estos siguen asentados y reproduciendo los mismos patrones diferenciales surgidos en la época colonial, en donde el eurocentrismo y la supuesta superioridad de los blancos sobre otras razas y etnias empezaban a asentarse a nivel mundial.

A su vez, en una de las actividades analizadas por las autoras, titulada *Inmigrantes jugando baloncesto con españoles en Lavapiés*, los sujetos de raza blanca son identificados como *españoles* y los de raza negra como *inmigrantes*. Este ejemplo, de la mano de muchos otros identificados por dichas autoras, evidencia cómo, a lo largo del libro, perviven distintas formas en las que el discurso naturaliza y legitima situaciones de poder y de dominación (Ortiz y Viana, 2017) a partir de factores coloniales. Ante esto, las autoras promueven la necesidad de pensar en una visión inclusiva y pertinente sobre los hispanohablantes, en función de las necesidades de aprendizaje de los aprendientes y de asumir una responsabilidad en la que la educación no siga siendo un vehículo de las inequidades y desigualdades de distinto tipo.

Por último, Favoretto y Hortiguera (2018), en una revisión de las herramientas audiovisuales⁸ y textuales que traen los libros *Tu mundo: Español sin fronteras* (2013) y *Sol y viento: Beginning Spanish* (2011), enfatizan en que lo hispanoamericano queda reducido a “lo folclórico: lo topográfico, la comida y las celebraciones ruidosas que inundan el calendario americano” (Favoretto y Hortiguera, 2018, p.15), haciendo que estas

hablantes en Sudán del Sur; se ha establecido como segunda lengua en Marruecos, con alrededor de siete millones de hablantes. (Tomado de: <https://www.eltiempo.com/mundo/africa/entrevista-con-farida-loudaya-embajadora-de-marruecos-en-colombia-71664>)

⁶ El español es una de las lenguas habladas por algunas minorías en Filipinas, Turquía e Israel. La presencia en estos dos últimos se debe a la migración de judíos sefardíes a Turquía y a la migración de población argentina a Israel. Tomado de: Ruiz Zambrana, J.: *La situación actual de la lengua española en el mundo*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, septiembre 2009, www.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm.

⁷ En Oceanía, como idioma oficial, el español tiene lugar en la Isla de Pascua, dependencia chilena. Por otra parte, algunas minorías de inmigrantes que habitan en Nueva Zelanda, Australia y Guam, lo tienen como una de sus lenguas cotidianas. Tomado de: Ruiz Zambrana, J.: *La situación actual de la lengua española en el mundo*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, septiembre 2009, www.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm

⁸ Quince videos de la serie “amigos sin fronteras” y quince micro documentales de la serie “mi país”.

comunidades aparezcan como no productoras de ciencia y se entiendan bajo una fiesta perpetua, y como a quienes les cabe el apelativo de exóticos y preteóricos.

Hasta esta instancia podemos tener una idea de cómo los intereses geopolíticos han sido un factor condicionante de la educación de ELE, en tanto promueven distintas ideas e imágenes que aventajan a unos pueblos sobre otros, al tiempo que simplifican la imagen y refuerzan los prejuicios y lógicas coloniales de aquellos que quedan relegados. A continuación, con el fin de explorar el panorama en términos de rutas o ideas para enfrentar esta problemática, daremos a conocer algunas iniciativas, tales como el diálogo o encuentro transoceánico entre investigadores de ELE, o la incorporación de distintos contenidos descartados, con el fin de generar una educación más inclusiva, la promoción de una visión más amplia y crítica de la cultura, de la interculturalidad y del español en los currículos, entre otros aspectos.

1.1.2 Iniciativas y propuestas de orden curricular como vías de enfrentamiento a la discriminación en la educación de ELE

Este apartado comprende algunas de las iniciativas y acercamientos que, desde nuestra perspectiva, resultan pertinentes para el abordaje de algunas de las problemáticas expuestas hasta ahora. Así pues, comenzaremos por el continente africano, en donde han tenido lugar iniciativas sobre espacios de visibilización y de posicionamiento de la diversidad, y con los que se busca privilegiar los intercambios interculturales, la otredad y el autorreconocimiento (Okome Beka, 2014).

Dentro de estas iniciativas hallamos el proyecto *La casa hispanófono Bantú*, en el que resalta la formación de un centro cultural para el intercambio cultural (de orden social, económico, político, educativo, entre otros) entre los países del continente africano con el propósito de consolidar un conocimiento de lo “africano” que ayude en la creación de propuestas alrededor de la enseñanza del español que no promuevan la mal-visibilidad de unos y de otros (Okome Beka, 2014). A su vez, el Máster *Mundo hispano-lusófono y presencia negra* abarca programas de formación docente en el empleo de herramientas que permitan intervenir en los diversos contextos en los que se pueden enfrentar. Para esto, se contempla la promoción de intercambios culturales nacionales e internacionales que permitan poner sobre la mesa problemas, propuestas, logros y experiencias en relación con

la pedagogía del español y del portugués en distintos lugares del mundo (Okome Beka, 2014).

Asimismo, la reforma iniciada por el Departamento de Español de la Escuela Normal Superior de Libreville (capital de Gabón) también es otro ejemplo de otras iniciativas que se han tomado, pues persigue la conformación de un equipo docente e investigativo que tenga en cuenta encuentros internacionales con profesionales provenientes de otras partes del mundo para la elaboración de un manual de ELE, con el que se busca salvaguardar el patrimonio natural y cultural gabonés. También, se busca la promoción de espacios de creación de nuevos programas de enseñanza que integren tanto el hispanismo como temas relacionados con realidades locales gabonesas (Okome Beka, 2014). Con estas iniciativas, se resalta la necesidad de construir el conocimiento de manera interdisciplinar, pluridisciplinar y transdisciplinar, y alrededor de temas como la historia, la escritura, la oralidad, entre otros.

Por su parte, el Congreso *África con eñe* (2014) tuvo entre sus ejes la importancia de la literatura de mujeres africanas como acción posibilitadora (dentro del continente) de una enseñanza del español que dé paso a “conocer de primera mano su inmensa riqueza cultural, sus costumbres, sus tradiciones y sus expectativas” (Caffarel y Sendín, 2014, p.10). Tomando en cuenta dicho foco, el español se vuelve una oportunidad para promover una sensibilidad-otra con historias-otras, pues la mujer afrodescendiente, en buena parte de su historia, se ha enfrentado a una doble discriminación, por ser mujer y por ser afrodescendiente.

De igual manera, este Congreso resalta que la simple adopción de sistemas educativos extranjeros y de libros de texto ha promovido el asentamiento de una comprensión errónea del español como exclusivo “reflejo de la cultura proveniente del territorio peninsular” (Caffarel y Sendín, 2014, p.13), el desconocimiento de múltiples culturas y el privilegio una variedad y de una cultura e historia sobre otras. Por tanto, se ha olvidado y desaprovechado la oportunidad de que el español pueda “desempeñar un importante papel de puente cultural entre Europa y América, tanto del Sur como del Norte” (Caffarel y Sendín, 2014, p.13), así como con el resto de lugares donde se habla, para de este modo hacer que la enseñanza-aprendizaje del español en África nazca de un diálogo con las múltiples historias locales y nacionales y con las que conforman al español de manera compleja e inacabada, en tanto lengua viva, dinámica y flexible.

En el caso de América, por ejemplo, de la educación de ELE en Indianápolis (EE. UU), se ha propuesto la integración de la poesía afrocubana como alternativa para la ampliación de horizontes de representación de los estudiantes afroamericanos provenientes de distritos escolares urbanos (Fleming, 2012), para así cubrir una mayor gama de necesidades e intereses. Cabe decir que, nosotros precisaríamos que la poesía afrocubana, además de servir como alternativa para aliviar las necesidades de representación de dichas comunidades, también debería ser tomada en cuenta como un aporte importante para el proceso de aprendizaje del resto de comunidades, pues, de este modo, se evitaría promover otras formas de racismo, como cuando se hace creer que los “afro” se corresponden reduccionistamente con lo “afro”, cuando en realidad las múltiples interconexiones sociales y culturales han sido parte de la historia humana. Por tanto, el conocimiento de las diversas historias debería ser de todos y para todos y ser empleado con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje, como factor motivacional, lingüístico, estratégico, etc.

Por su parte, autores como Cuba Vega (2014), de la Universidad de La Habana, aseguran que “trabajar textos escritos por africanos o por afrodescendientes, cubanos o no” (p.153) implica un paso valioso en el marco de la interculturalidad de la enseñanza del español como segunda lengua en Cuba, pues pueden significar un aporte clave en la discusión sobre temas como la racialidad⁹, la cual parece haber estado ausente dentro del contexto educativo durante las últimas décadas. La autora menciona que dichos textos posibilitan el desarrollo de formas-otras de introducir a los aprendientes a la producción intelectual de otras culturas, como es el caso del mundo africano y afrodescendiente. Para esto, muchos docentes deben dejar de comprender los “elementos culturales del africano “bajo una situación de subestimación, permitidos sólo a título de exotismos pueriles, pintoresquismos, exuberancia y color tropicales” (Cuba Vega, 2014, p.155), y expresarlos en su complejidad e igualdad con los conocimientos del resto de comunidades.

Por último, por fuera del contexto de la enseñanza de español como L2 y de ELE, vemos pertinente lo que menciona Antunes (2014) respecto de la educación brasileña como vía de solución a la discriminación en los campos en cuestión. La autora propone que la enseñanza debe asumir la otredad como bandera a través del posicionamiento de experiencias, interacciones y variedades de contextos dentro de los procesos formativos, de tal manera que las aulas puedan verse convertidas en núcleos de ciudadanía intercultural

⁹ Se refiere a la incidencia de los problemas raciales en la construcción cultural.

crítica, en las que se atiendan problemáticas como los estereotipos, los prejuicios y la disparidad. Esta iniciativa ayudará a que los/as aprendientes desarrollen “la capacidad de trabajar con diferentes áreas de conocimiento y de rechazar tensiones” (Cuba Vega, 2014, p.129) provocadas por externos. Con esto, se esperará producir un *des-pensar*, el cual consistirá en el posicionamiento del legado del oprimido, de su cultura y de sus aportes, al mismo nivel que el del opresor (Cuba Vega, 2014), para que de este modo la educación sea un escenario para establecer un diálogo crítico respecto de las diferencias y similitudes creadas o naturalizadas hasta nuestros días.

1.1.3 A modo de síntesis

Las miradas generales y específicas sobre la educación de ELE y sobre la educación en general (en algunos apartados) desarrolladas en los trabajos expuestos bosquejan, a niveles macro, meso y micro, la incidencia de las geopolíticas comerciales y del conocimiento, principalmente en los materiales de enseñanza y en algunas de las relaciones de los docentes con determinadas culturas y variedades lingüísticas. Dicha incidencia se ve reflejada en el privilegio por variedades centrales, en la visibilización de las poblaciones blancas del centro, en la estigmatización de otras poblaciones por cuestiones de raza, variedad lingüística, procedencia, etc.

En cuanto a las vías de solución contempladas, el acuerdo parece apuntar a la promoción de iniciativas curriculares, mediadas por el diálogo (inter, multi y transdisciplinar) tanto entre especialistas del contexto local e internacional como entre docentes y alumnos (también entre estos), a fin de atender a las necesidades de distintos sujetos y espacios, y al asentamiento de una visión crítica que oriente las decisiones y actuaciones curriculares. De esta forma, se espera no solo detectar patrones de discriminación, sino sobre todo promover espacios para aquellas comunidades y sujetos relegados que han permanecido por fuera de la escena educativa, entre otras acciones.

Unas y otras realidades parecen evidenciar la necesidad de (re)pensar el tema de la educación lingüística en general, y de la enseñanza del español como segunda lengua y como lengua extranjera, desde perspectivas curriculares que aborden la complejidad de factores y relaciones entre los mismos. En ese contexto, formulamos la siguiente pregunta de investigación:

1.2 Interrogante

¿Cuál puede ser una propuesta curricular que permita enfrentar la discriminación de orden colonial que tiene lugar en distintas instancias de la educación de ELE?

1.3 Justificación

1.3.1 Estado de la cuestión

El balance realizado en torno al interrogante nos permitió seleccionar distintas tesis sobre la discriminación en la educación de ELE y en otros campos educativos. Dichos trabajos comparten la escogencia de visiones críticas para pensar concepciones, procedimientos, fundamentaciones, orientaciones de orden curricular, entre otros aspectos, que hacen parte de la educación de ELE o de la educación en general.

Estos trabajos, a excepción de uno titulado de *Propuesta curricular en clave dialógica con las particularidades y diferencias de comunidades relegadas*, han sido clasificados a partir de dos títulos que enmarcan distintas concepciones de lo *crítico*: *Propuestas curriculares pensadas desde un modernismo-emancipatorio* y *Propuestas curriculares pensadas desde una práctica problematizadora*.

Antes de presentar los apartados mencionados, explicaremos de manera breve cómo se entiende lo *crítico* desde el *modernismo-emancipatorio* y desde la *práctica problematizadora*.

Lo *crítico* o *trabajo crítico*, desde el *modernismo-emancipatorio*, “significa tomar la desigualdad social y la transformación social como elementos centrales del trabajo” (Pennycook, 2001, p.8). De acuerdo con esto, desde esta perspectiva se promueve una reflexión y una crítica a las ideologías que tergiversan y distorsionan la percepción. Aunque se proponen como vías la autodeterminación y la autorreflexión, estas acciones de saberse autogobernado y con una consciencia de sí parecen excluir del debate el carácter dado al conocimiento (considerándolo como una vía garante para la libertad y la emancipación) y al lugar dado a las formas de saber de grupos históricamente marginados como de aquellos implicados en su transformación y resignificación.

Así pues, aunque desde esta visión se puedan identificar algunas formas en que las ideologías coartan la libertad, las soluciones propuestas dejarían intacto el componente

político desde el cual la realidad cambia gracias a la incidencia de la acción de distintos sujetos con “creencias políticas particulares” (Pennycook, 2001, p.9) que, en sus luchas, promocionan constantemente nuevas formas de desigualdad o de oposición a las desigualdades nuevas y pasadas.

En últimas, la visión de lo *crítico* desde la perspectiva emancipatoria dejaría en la invisibilidad y mal-visibilidad a aquellos sujetos y saberes que se mueven desde disidencias u oposiciones antisistémicas, pues las vías de esta perspectiva no apuntan a una acción transformadora de las condiciones existentes para que las desigualdades dejen de ser las mismas y se instalen otras en un diálogo de saberes que ayude a repensar las relaciones sociales, académicas, políticas, lingüísticas, etc.

Finalmente, una visión de lo *crítico* desde la *práctica problematizadora*¹⁰, estará enfocada en la disparidad, la diferencia, el deseo, la co-responsabilidad política, etc., al tiempo que se rehusará a aceptar los elementos que componen la realidad, por justificados que se encuentren en la repetición dentro de las prácticas y los discursos sociales. Por lo tanto, esta perspectiva, al contemplar el papel e implicación de grupos al margen, tendrá dentro de sus bases políticas, visiones como el feminismo, la *teoría queer*, el poscolonialismo, el indigenismo, entre otras que puedan ser consideradas como posturas subversivas ante el control de los significados por parte de distintos entes hegemónicos. (Pennycook, 2001)

1.3.1.1 Propuestas curriculares pensadas desde un modernismo-emancipatorio

La investigación *Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras* de Santos et al (2000), que circula aún en su versión gris en el ámbito institucional de la Pontificia Universidad Javeriana, comprende un apartado sobre los principios y fundamentos de un enfoque curricular para la pedagogía de lengua. La preocupación del colectivo surgió del problema de que los currículos no suelen hacer explícita la fundamentación filosófica que los precede, sino que “éstos se presentan especialmente como métodos y técnicas para la enseñanza de lenguas extranjeras” (Santos et al., 2000, p.24) y sustentados tan solo por una visión de lengua, enseñanza y aprendizaje. Para contrarrestar esto, se han propuesto una serie de categorías para los fundamentos y

¹⁰ Término propuesto por Dean (1994).

principios -a partir de un contraste entre los tres intereses identificados por Habermas: el técnico, el práctico y el emancipatorio-, de tal forma que estos sirvan de base filosófica para algunos de los elementos que entran en juego en la construcción curricular, como es el caso de las metas de formación, la lengua, la cultura, el aprendiente, la evaluación, entre otros aspectos.

Respecto de los fundamentos curriculares, estos fueron desarrollados a partir de las categorías: *interés, racionalidad, acciones, ciencia, filosofía, educación, aprendizaje y enseñanza* (remitirse a los Anexos 1-8), en diálogo con una visión emancipatoria-habermasiana. Por su parte, también se llevó a cabo una comparación entre dichas categorías desde cada uno de los intereses identificados por Habermas, como son el técnico, el práctico y el emancipatorio, y una diferenciación entre los intereses técnico y práctico con la visión crítica emancipatoria, desde la cual se asienta dicho trabajo.

En relación con los principios, las categorías elegidas para su desarrollo fueron:

*la meta esencial de formación humana, el proceso de formación, visión general del currículo, características del proceso curricular, gestión del currículo, papel del lenguaje, función del currículo frente a la cultura, papel del educando, papel del educador, interacción educando-educador, experiencias educativas, contenidos, métodos y técnicas, significado de la evaluación, función de las teorías, y términos claves*¹¹ (Santos *et al.*, 2000). (Dirigirse a los anexos 9-16).

Ahora bien, aunque la visión crítica-emancipatoria, en la cual se sustentan los principios y fundamentos de un enfoque curricular propuestos por Santos *et al.* (2000), haya sido considerada como alternativa válida para la construcción de una orientación y fundamentación de una pedagogía de ELE, no podemos desconocer que la racionalidad moderna occidental y eurocéntrica en que se sustenta deja de lado la acción política de distintos grupos y formas de saber hasta ahora invisibilizadas por esa lógica.

Por otra parte, aunque consideramos pertinentes las categorías elegidas para elaborar y desarrollar los principios y fundamentos curriculares, el desarrollo de las mismas requerirían ser repensados desde una *práctica problematizadora*, la cual se preocupe más

¹¹ Tanto las categorías de los fundamentos como las de los principios, fueron seleccionadas desde las características que Grundy (1987) encuentra para los enfoques curriculares, a partir de los tres intereses identificados por Habermas (técnico, práctico y emancipatorio); de los criterios de elegibilidad propuestos por Flórez en Posner (1998), citado en Santos *et al.* (2000); y de las categorías propuestas por Gerry Ewert (1991), referenciadas en Santos *et al.* (2000).

por cómo la acción política incide en la inestabilidad de los significados, es decir, en las distintas contextualizaciones y reconfiguraciones que los grupos y comunidades hacen como parte de su lucha por obtener un lugar dentro el ordenamiento social y político.

Desde esta perspectiva creemos que la fundamentación y la orientación de un enfoque curricular de ELE podrían enmarcarse en un diálogo crítico con prácticas subversivas, indisciplinadas, antisistémicas, retaguardistas, pluriversales, transmodernas, etc., propias de grupos al margen, con aquellas prácticas de grupos asentados en el poder. De esta forma, la pedagogía de ELE podría ser un producto en constante renovación, en el que no prime el asentamiento de una lógica paradigmática, y en donde se cuestionen y transformen las dinámicas de hegemonía y subalternidad prevalentes.

En línea con la investigación de Santos *et al.* (2000), Agray (2017, en su tesis doctoral *Propuesta de un diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera*, propone unos principios (anexo 17) y fundamentos con base en las categorías desarrolladas en el trabajo de Santos *et al.* (2000), en relación con un enfoque práctico y emancipatorio-habermasiano. El diálogo entre estos enfoques permitió asentar unas bases filosóficas, distintas a las del trabajo de Santos *et al.* (2000), para la construcción de un enfoque curricular designado con el nombre de *integrador*, dada la naturaleza dialógica del mismo.

Tanto la investigación de Agray (2017) como la de Santos *et al.* (2000) se erigen como punto de partida para nuestra propuesta, en tanto definen una serie de aspectos para cada una de las categorías que pueden hacer parte de unos principios y fundamentos de un enfoque curricular de ELE. Pero, en ambos casos, sin desconocer sus contribuciones, nos distanciamos del enfoque crítico elegido, pues con este no se contemplan aspectos como la inestabilidad y variabilidad de los significados producto de las luchas políticas de los distintos grupos al margen. La importancia de esto, por ejemplo, radica en el sinnúmero de recontextualizaciones y resignificaciones producto de las prácticas y discursos de distintos grupos en disputa con el poder hegemónico.

En otros trabajos, los cuales tienen como signo común la perspectiva crítica emancipatoria, se encuentra la tesis de pregrado de Rojas (2011), titulada *Reflexiones para el diseño del currículo de chino mandarín de la Pontificia Universidad Javeriana*, en la cual se realiza un diálogo entre lo propuesto por García Santa Cecilia (1995) sobre los

niveles de fundamentación, decisión y actuación, que hacen parte de un modelo curricular; los fundamentos del enfoque curricular emancipatorio propuesto por Grundy (1987) y desarrollado y reinterpretado por Santos *et al.* (2000); y la caracterización lingüística del chino mandarín y de algunas teorías que faciliten su enseñanza. Para nuestro propósito rescatamos el diálogo entre las categorías que conforman los principios del trabajo de Santos *et al.* (2000) y las especificidades de la enseñanza del chino mandarín, pues resulta un ejercicio similar al que buscamos realizar en nuestra propuesta, solo que en este caso cambia la lengua en cuestión (el chino mandarín) y la perspectiva crítica desde donde se parte. Un ejemplo de dicho diálogo puede verse en el siguiente fragmento en el que se coteja la categoría “cultura” del trabajo de Santos *et al.* (2000) y la enseñanza del chino mandarín:

la cultura es entendida no como el recuento de características o ‘datos curiosos’ acerca de la cultura china, sino principalmente y en concordancia con lo señalado en el PCGLE, como un objeto de crítica que permite develar juicios, mitos y tabúes, y al que se accede a través del reconocimiento y la relación con la propia identidad. (Rojas, 2011, p.15)

Respecto de nuestra propuesta, la utilidad de esta investigación reside en el énfasis sobre la pertinencia de un enfoque curricular como antecedente de un modelo curricular, pues permite dejar claras cuáles serán las bases a la hora de decidir, planear, actuar, entre otras acciones. Asimismo, resulta clave comprender que la relación entre el enfoque y el modelo no es unidireccional, sino que, mientras tiene lugar el evento educativo (prácticas, aplicaciones, investigaciones, experiencias, etc.), estos deben mantener una retroalimentación constante. Finalmente, resulta de gran utilidad el diálogo entre las categorías de los principios del trabajo de Santos *et al.* (2000) y la enseñanza del chino mandarín pues, aunque la visión crítica escogida en dicho trabajo diste de la elegida por nosotros al dejar de lado la incidencia política de las resignificaciones que plantean los grupos al margen, dicho ejercicio dialógico resulta un modelo a seguir para nuestra propuesta, en la que buscamos trazar un puente entre la *práctica problematizadora* y la educación de ELE en general.

En línea con los trabajos hasta ahora expuestos, la tesis de pregrado de Osuna (2012), titulada *Elementos para el nivel de fundamentación de un currículo crítico comunicativo en inglés para la comunidad educativa del centro de proyección social –Altos de Cazucá*, expone una serie de inconsistencias a nivel de decisiones y de objetivos en los programas del Centro de proyección social, a raíz de una notable falta de coherencia entre los objetivos planteados y las actividades propuestas, y por carecer de procesos de retroalimentación.

Tomando en consideración dichos factores problemáticos, se llegó a la conclusión de que “el modelo curricular que se emplea consiste en una colección de ideas prescriptivas, con visión reproductiva” (Osuna, 2012, p.21), por lo que era necesaria la propuesta de una serie de elementos para replantear el nivel de fundamentación.

Debido a que las necesidades y características de la población estudiantil de dicha institución se encuentran relacionadas con contextos de desigualdad y de violencia, la autora encuentra pertinentes las visiones de Grundy (1987) y García Santa Cecilia (1995), en tanto visiones críticas de corte comunicativo y emancipatorio, como bases para el nivel de fundamentación. Ahora bien, aunque no compartimos el enfoque crítico desde donde se posiciona dicha propuesta, entender que una visión crítica puede ser una vía de solución para contextos de desigualdad y de violencia es un precedente para nuestro trabajo, pues, en nuestro caso, buscamos una vía de solución, a grandes rasgos, que haga frente al fenómeno de discriminación y de desigualdad en la educación de ELE, presente, hasta donde pudimos investigar, en algunas prácticas educativas y materiales de enseñanza.

Por último, posicionado sobre una base similar, Rodríguez (2018), en su tesis de pregrado *Propuesta de lineamientos curriculares del área de lengua extranjera (inglés) para el Colegio Cooperativo Próspero Pinzón*, propone unos lineamientos que contemplan el diálogo entre las necesidades de docentes y estudiantes con el proyecto educativo de dicha institución, con las políticas nacionales de bilingüismo y con las visiones de autores como Grundy (1987), García Santa-Cecilia (1995) y Gimeno Sacristán (1991) sobre el currículo. Como resultado, la propuesta curricular no solo incluye temas y habilidades para cada curso, como está estipulado en el documento del Colegio Cooperativo, “sino el desarrollo equitativo e integrado de las competencias comunicativas, sociales y culturales de los estudiantes para su fortalecimiento como individuos y como parte de la colectividad” (Rodríguez, 2018, p.92), y un aprendizaje y una enseñanza que abarquen los objetivos de aprendizaje de los actores involucrados de esta institución, y sus prácticas y cursos de acción, de tal forma que se alcance un proceso abierto, adaptable, eficaz y de calidad (Rodríguez, 2018).

Esta última investigación, la cual puede relacionarse con una visión práctica y emancipatoria de fondo, sitúa la dimensión afectiva, cognitiva, colectiva, comunicativa, ética, entre otras, como elementos claves a la hora de planear un currículo de lengua. Esto implica un ejercicio base para nuestra propuesta, en tanto realiza una contraposición entre las necesidades de los involucrados y una visión crítica que atraviesa a la teoría curricular,

y con la cual se busca generar una educación más eficaz en su proceso y resultados, e inclusiva con las diferencias de aprendizaje y de enseñanza.

Las investigaciones hasta ahora reseñadas, situadas dentro de una visión crítica emancipatoria, significan un aporte en lo procedimental para nuestra propuesta. El trabajo de Santos *et al.* (2000), al plantear un conjunto de categorías que sirven de base a los principios y fundamentos curriculares para la pedagogía de lengua, constituye nuestro punto de partida para formular una al a la discriminación en la educación de ELE, a partir de un diálogo entre dichas categorías y un desarrollo de las mismas desde algunas visiones que abarca la *práctica problematizadora*. En cuanto al resto de trabajos de esta sección, representan ejemplos desarrollados en distintos contextos en los que se pone a dialogar a una visión crítica con la pedagogía de lengua.

1.3.1.2 Propuestas curriculares pensadas desde una práctica problematizadora

Celis y Trilleras (2016), en su tesis de maestría *Elementos para el nivel de fundamentación curricular de español segunda lengua en el Colegio Italiano Leonardo Da Vinci*, llevan a cabo el desarrollo del nivel fundamentación para el currículo de dicha institución. Para esto, trazaron un puente entre la *práctica problematizadora*, lo concerniente al nivel de fundamentación de un modelo curricular según García Santa-Cecilia (1995) y los lineamientos sobre la educación italiana y colombiana. Aunque el diálogo con la *práctica problematizadora* se limitó a la sugerencia de la inclusión de variedades lingüísticas de género en la fundamentación curricular (incluida la formación docente), esta investigación representa para nosotros un primer acercamiento de cómo uno de los tantos aspectos de la *práctica problematizadora* puede tener lugar en la configuración de la pedagogía de lengua, en este caso, del español como segunda lengua. Cabe decir que, a la inclusión de variedades lingüísticas de género, también habría que añadir la heterárquica de contenidos de distintas comunidades sin importar su raza, género, edad, procedencia, credo, situación socioeconómica, etc.; actividades que contemplen distintas operaciones cognitivas, en especial de aquellas comunidades históricamente excluidas; entre otros aspectos. Este tipo de aspectos se pueden hacer parte de una propuesta curricular al realizar un diálogo entre la *práctica emancipatoria* y la educación lingüística.

Por su parte, Areiza (2015), en su tesis de maestría titulada *Descolonizar el saber, un reto curricular en América Latina*, enfatiza en la necesidad de atender a las acciones, roles

y funciones que hacen parte de los procesos de enseñanza. Dentro de esta propuesta se tuvieron en cuenta los conceptos de deconstrucción y de resignificación, los cuales son considerados posibilitadores de “orientaciones y metodologías para la construcción de currículos pensados desde la decolonización del saber” (Areiza, 2015, p.5). En ese orden de ideas, la propuesta de Areiza (2015) representa una invitación a pensar prácticas-otras fuera del marco de la pedagogía tradicional, reproducida en algunos contextos educativos de América Latina por medio de la utilización de modelos descontextualizados en donde priman metodologías, evaluaciones y “contenidos de una cultura ajena como la europea” (p.96).

En una línea similar, la tesis de maestría titulada *Propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Clave Decolonial y para el Postconflicto en la Educación Escolar*, elaborado por Guevara (2015), desde otra área educativa problematiza la trayectoria conceptual y de enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, las cuales han estado mediadas por el colonialismo. Este concepto será entendido por el autor como “... lo real, lo verdadero, lo existente, lo paradigmático y que se ejemplifica o adquiere corporeidad exclusiva en el pensamiento y la racionalidad occidental moderna” (p.78). Ante dicho término, el autor introduce lo decolonial como aquella práctica discursiva que emerge gracias a una serie movimientos a nivel cultural, social y político, y a otros “autoafirmantes de sus orígenes y ancestros, de sus formas de saber y de pensamiento, de sus concepciones particulares de dignidad humana” (p.79). Partiendo de lo anterior, dicho concepto se enfoca, más que nada, en el cuestionamiento de una visión homogeneizante del mundo, establecida a través de la historia, y que se caracteriza por ocultar relaciones entre el centro y la periferia, equiparándolas respectivamente con criterios de válido al primero e ilusorio e inválido a la segunda.

Este autor incluirá, además, el concepto de *epistemologías del sur*, introducido por Boaventura de Sousa, como una serie de alternativas que apuestan por la validez, el reconocimiento y el reposicionamiento de formas-otras de decir, pensar, hacer, sentir, relacionarse, comunicar y de ver el mundo, sin olvidar a quienes las construyeron, pues “el reconocimiento de la cultura que lo ha producido es el principio fundamental desde el que debe partirse si se quiere ver el horizonte de lo humano como multiplicidad de perspectivas culturales” (p.87)

1.3.1.3 Propuesta curricular en clave dialógica con las particularidades y diferencias de comunidades relegadas

Sánchez (2017), en su tesis de maestría *Currículo interhumanitario bilingüe: Una propuesta para las etnias de la Institución Educativa Técnica Internado Indígena María Auxiliadora*, problematiza el hecho de que el currículo de dicha institución no tiene en cuenta las necesidades de las comunidades indígenas de la institución, las cuales en su mayoría pertenecen al pueblo Ticuna. Debido a que este ha sido pensado para aprendientes cuya lengua materna es el español, urge una reorientación de las visiones sobre el currículo, dentro de las cuales se contemple “la protección, preservación y promoción de estas minorías, desde la individualidad de cada uno de sus miembros” (p.18). Asimismo, la autora propone fomentar un bilingüismo que atienda a las necesidades de la mayoría de los estudiantes quienes, además de aprender español, manifiestan interés por aprender su lengua nativa, ya sea por preferencia, identificación o por necesidad comunicativa.

1.3.1.4 Síntesis

En síntesis, los trabajos previamente mencionados y reseñados constituyen antecedentes importantes para nuestra investigación al abarcar una serie de conceptos clave sobre los cuales profundizaremos posteriormente, tales como *currículo*, *enfoque curricular*, *interculturalidad*, *colonialidad* y *decolonialidad*, y al contemplar, además, sus implicaciones dentro de las diversas prácticas educativas de ELE y de otras áreas.

Algunos antecedentes como los trabajos de Areiza (2015), Guevara (2015) y Celis y Trilleras (2016), sirvieron para reafirmar la necesidad de pensar en un enfoque curricular-otro que, desde una perspectiva postestructuralista-decolonial, reoriente la fundamentación del currículo a través de un diálogo de saberes, y de un cuestionamiento de las prácticas sociales, culturales y educativas establecidas, entre otros aspectos, de tal forma que permita la concepción de formas otras de ver el mundo, de sentir, de comunicarse, etc.

Respecto de los trabajos con un enfoque emancipatorio, podemos mencionar que el trabajo de Santos *et al.* (2000), en relación con los elementos desarrollados y sintetizados para la fundamentación del enfoque curricular emancipatorio, y el de Agray (2017), enfocado en una propuesta de modelo curricular para el diseño curricular dentro del campo de la enseñanza virtual de ELE, serán algunos de los puntos de partida procedimental de

nuestra propuesta de fundamentación postestructural decolonial para una pedagogía de ELE.

1.3.2 Importancia

La construcción de unos fundamentos y principios desde una visión decolonial, para el desarrollo de un enfoque curricular para la pedagogía de ELE, permitiría enfocar los procesos de diseño curricular desde un diálogo constante con las múltiples visiones que aportan los distintos grupos sociales, entendiéndolas en su poder configurante-otro (alternativo y móvil) respecto de los aspectos que entran en juego en la educación, y desde la no promoción de otras formas de colonialidad y /o de sometimiento.

Por ejemplo, a la hora de pensar las metas de formación de los estudiantes, se debería atender, entre otras cosas, a las concepciones que los aprendientes traen consigo respecto de lo que para ellos es un estudiante, lo que esperan alcanzar en sus procesos formativos y el tipo de dinámicas de aprendizaje con las que han convivido, para cotejarlas con las existentes. Esto por ejemplo se debería dar en un proceso de reflexión y cuestionamiento conjunto donde se sopesen las necesidades de los estudiantes, sin negarlas ni aceptarlas de manera definitiva o total, sino que se pueda entrar en un diálogo cuyo objetivo consistiría en hacer que las concepciones sobre las metas de formación se mantengan en continua construcción, a fin de evitar el asentamiento paradigmático de alguna de estas visiones, y para sensibilizar y exponer a los alumnos a formas-otras de aprender, de ser, de dialogar, entre otras.

Para precisar parte de la importancia de nuestra propuesta, encontramos pertinentes los niveles de fundamentación, decisión y actuación en los que García Santa-Cecilia (1995) divide las fases de un modelo curricular para la enseñanza de ELE, pues identifica de manera general los elementos que entran en juego en cada uno de los momentos del diseño curricular.

Respecto del nivel de fundamentación, en el cual tiene lugar el establecimiento de la visión de lengua y de aprendizaje, desde el enfoque curricular que proponemos prevalecerá un diálogo que promueva las visiones de sujetos y comunidades al margen y cuestione las posturas hegemónicas dominantes.

Por eso, se buscará la producción de significados móviles de lengua y de aprendizaje, a partir de la acogida de visiones teóricas, personales y experienciales, entre otras, de los involucrados en el evento educativo, como también de las comunidades hispanohablantes en general respecto del español y de sus variedades.

Por ejemplo, al tener en cuenta que existen sujetos que conciben la lengua y el aprendizaje como instancias de lucha política, estas visiones deberán tenerse en cuenta al momento de la fundamentación de la lengua y el aprendizaje, tanto para generar una educación que parta de las múltiples diferencias, como para sensibilizar respecto de sujetos y saberes que han permanecido y permanecen al margen.

En cuanto al nivel de decisión, en el que tiene lugar un proceso o fase de planificación curricular, nuestra propuesta contribuirá en la definición o selección de objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación, pensadas, al igual que con la lengua y el aprendizaje, desde el diálogo con las resignificaciones que hacen los grupos relegados de las lógicas y conocimientos hegemónicos.

Por ejemplo, en el caso de la evaluación, esta puede entenderse como una vía que contemple a aquellas comunidades relegadas, en términos de género, raza y clase social, y a las cuales se les ha negado la oportunidad de participar en los sistemas educativos gobernados con lógicas lingüísticas colonizadoras. Asimismo, la evaluación como proceso que pone en diálogo la enseñanza y el aprendizaje debería privilegiar el proceso sobre los logros y los resultados. Por lo tanto, la evaluación será pensada desde una posición ética, política y técnica más allá de las pruebas estandarizadas, acudiendo a alternativas que integren formas otras de evaluar, tales como la heteroevaluación, la coevaluación, la autoevaluación, la implementación de proyectos, portafolios y talleres, y las formas de evaluar que puedan aportar actores de distintos grupos relegados.

Por último, en relación con el nivel de actuación, en el cual García Santa-Cecilia (1995) sitúa, entre otras acciones, la creación de material y de tareas, y el diseño o modificación de actividades, de unidades didácticas y la ejecución de clases, se podrá procurar la inclusión heterárquica de los saberes de comunidades alternas no hegemónicas. Así pues, se podrá contemplar, por ejemplo, la inclusión saberes indígenas, afro y latinos, teniendo en cuenta el contexto al que va dirigida la enseñanza y las necesidades de aprendizaje, entre otros aspectos. Este sería, entonces, un paso necesario dado que la no inclusión de tales grupos en muchos materiales promueve la exclusión, la negación de distintas comunidades y el no reconocimiento de estas. En este sentido, su inclusión, representará un paso más en la construcción de una educación de ELE más abierta con las necesidades formativo-críticas que requieren los seres humanos del mundo actual, en este caso, a través de los involucrados en el proceso educativo de ELE.

Creemos que, además del campo curricular de ELE, nuestro aporte también será útil para el terreno curricular de otras disciplinas pues invita a repensar los elementos que

entran en juego en el terreno educativo, como en el caso del alumno, de la ciencia, de la ética y la filosofía, de la enseñanza, y de varios aspectos que entran en juego en el evento educativo.

A continuación, expondremos los objetivos con los cuales esperamos llevar a cabo nuestra propuesta curricular. De esta esperamos sea un producto pertinente y práctico para el campo curricular de ELE y para la investigación teórica y curricular en general.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Proponer una reformulación del enfoque curricular para una pedagogía del Español como Lengua Extranjera desde una perspectiva crítica decolonial

1.4.2 Objetivos específicos

- Reformular las categorías que conforman los fundamentos de un enfoque curricular de ELE desde visiones críticas decoloniales.
- Reformular las categorías que conforman los principios de un enfoque curricular de ELE desde visiones críticas decoloniales.

2. HACIA UNA DECOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ELE: CONCEPTOS TEÓRICOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Marco teórico

Nuestro marco teórico comprende tres momentos. En el primero establecemos un acercamiento a la definición de *principios y fundamentos curriculares*; en el segundo abarcamos la delimitación de algunos conceptos propios del posestructuralismo y del giro decolonial, correspondientes a la dimensión filosófica e ideológica de la *práctica problematizadora*; y, en el tercero se incluyen visiones de conceptos como *cultura, interculturalidad, lengua, currículo, enfoque curricular*, entre otros, en línea con algunos de los aspectos de las perspectivas hasta el momento delimitadas.

Dentro del grupo de autores abordados para establecer un diálogo entre el posestructuralismo, la visión decolonial y la pedagogía, podemos mencionar a Gibson y Graham (2002), cuyo análisis resultó clave para hacernos una idea general de lo que

concierno a algunas de las estrategias empleadas por el posestructuralismo. Por otra parte, ciertos integrantes del grupo Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad, como es el caso de Grosfoguel (2008), Mignolo (2003, 2005), Quijano (2000, 2014), Dussel (1983), Castro-Gómez (2000, 2007), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2003, 2009) fueron de gran ayuda para comprender distintos puntos clave del giro decolonial. Por último, autores que realizan un diálogo entre un pensamiento decolonial y la pedagogía en general constituyeron un aporte importante para el desarrollo de conceptos como *currículo*, *enfoque curricular*, *pedagogía*, entre otros; entre estos podemos destacar a Díaz (2010), a Ortiz Ocaña (2017), a Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. y Pedrozo Conedo, Z. (2018); a Fairclough (2003), quien desarrolla una visión sobre la *práctica social* desde el análisis crítico del discurso; y a Pennycook (2001), quien establece los principios para el trabajo crítico desde la *práctica problematizadora*.

2.1.1 Fundamentos y principios

El diccionario de la RAE define los *fundamentos* como la “razón principal o motivo con que se pretende afianzar y asegurar algo” y los *principios* como la “norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta”. Con base en el trabajo de Santos et al. (2000), los fundamentos abarcan, entre otras dimensiones, las bases filosóficas, ideológicas y pedagógicas, desde donde se espera orientar aspectos tales como los principios, las reflexiones y las decisiones que hacen parte del desarrollo de un enfoque curricular y del resto de procesos curriculares.

Los principios, por su parte, se erigen como parámetros o normas de un enfoque curricular desde los que se pueden llevar a cabo reflexiones y decisiones en torno al diseño curricular y a otros aspectos del evento educativo a distinto nivel, al abarcar aspectos como las concepciones sobre el aprendiente, el docente, la lengua, la cultura y la interculturalidad.

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, hemos de añadir que elegimos desarrollar nuestra propuesta curricular desde la visión crítica, ni fija ni cerrada, que tiene una tendencia alternativa, orientadora, dinámica e inestable. A partir de estos elementos y de la visión crítica elegida, esperamos avanzar en el camino hacia una educación de ELE más inclusiva en distintos niveles.

2.1.2 Un enfoque postestructural para el trabajo crítico

Antes de adentrarnos en lo que implica una perspectiva decolonial, encontramos pertinente destacar algunos de los elementos que componen al posestructuralismo, pues este hace parte de las bases filosóficas de la *práctica problematizadora*. De igual modo, para comprenderlo mejor, vemos pertinente mencionar algunas diferencias con el estructuralismo.

2.1.2.1 Estructuralismo y posestructuralismo

El *estructuralismo* considera que el establecimiento de estructuras parte de una serie de relaciones solidarias e inequívocas entre sus elementos. En oposición a dicha postura, el *posestructuralismo* concibe el contexto, la experiencia y la particularidad de los sujetos por encima de una estructura primaria que ordena y determina lo que estos piensan, hacen, comunican, son y representan. Sin embargo, dicha postura no implica la abolición de las estructuras, sino un entendimiento de estas como productos de las relaciones conflictivas entre sus elementos, lo cual las hace móviles y renovables.

Desde una perspectiva estructuralista, como en el caso del enfoque emancipatorio, los actos de habla, las muestras de lengua, las caras de la cultura, y los enfoques de enseñanza de una institución, de los docentes y del resto de encargados del aprendizaje, estarán enfocados en el alcance de una comunicación exitosa para cada uno de sus contextos de uso. Por ejemplo, dicha meta puede implicar un proceso de identificación de los elementos correctos e incorrectos de acuerdo con los diccionarios o documentos de instituciones garantes del uso correcto o auténtico del idioma. No obstante, estos referentes pueden llegar a estar descontextualizados, o pueden desconocer las propuestas de grupos al margen, como es el caso de las comunidades LGBTIQ+, las cuales piden distintas inclusiones lingüísticas en los documentos expedidos por los organismos rectores de la lengua, en este caso, de la RAE¹². Este ejemplo viene a lugar pues, en distintos círculos sociales, las formas de comunicación de estas comunidades distan de las establecidas por la norma y por el uso común. Por lo tanto, al dejar de lado los cambios generados por las prácticas sociales de los sujetos al margen, los aprendientes y demás implicados en el proceso educativo de ELE quedan distanciados de una comprensión del español, de sus culturas y de sus sujetos,

¹² “La RAE desmonta una vez más el lenguaje inclusivo”: https://www.abc.es/cultura/abci-desmonta-mas-lenguaje-inclusivo-202006181558_noticia.html y “Real Academia de la Lengua Española no reconoce lenguaje inclusivo”: <https://www.carasycaretas.com.uy/rae-no-reconoce-lenguaje-inclusivo/>

desde visiones postestructurales, decoloniales, *queer*, entre otras, que buscan desestabilizar las hegemonías y verdades reveladas de los grupos dominantes desde los tiempos de la colonia en América.

Ahora bien, si lo que se busca es formar aprendientes autónomos, agentes interculturales, promotores de inclusiones críticas, entre otras dimensiones y valores, la comunicación en los procesos de aprendizaje de ELE debe estar pensada no solo desde las estructuras base de la norma y del uso, sino desde un diálogo entre estas y las variaciones que se generan en las prácticas sociales, pues estas últimas representan formas de resistencia de los grupos al margen frente a las desigualdades normalizadas desde siglos atrás, que mantienen relegadas a distintas comunidades y sujetos.

Partiendo de dichos planteamientos, creemos que pensar una educación de ELE desde una visión postestructural puede generar avances-otros a nivel fundamental y práctico, pues además de permitir el diálogo crítico con los aportes de otras visiones, se tienen en cuenta alternativas relegadas hasta ahora en la fundamentación curricular, en las concepciones sobre la lengua, la cultura, los actores involucrados, la enseñanza, entre otros elementos que entran en juego en el evento educativo.

Por su parte, la perspectiva posestructuralista consta de estrategias que permiten cuestionar “las ideas recibidas y las prácticas dominantes, haciendo visible su poder y creando espacios para que emerjan formas alternas de la práctica y el poder” (Gibson y Graham, 2002, p.265). Estas estrategias son *la deconstrucción, la genealogía y el análisis discursivo, y la performatividad*. Con el empleo de estas estrategias, es posible analizar, por ejemplo, si las reflexiones, acciones e insumos que tienen lugar en el evento educativo resultan incluyentes o excluyentes. Este rastreo permitirá hacer de la educación de ELE un escenario más sensible, abierto y crítico con las diferencias, diversidades y necesidades de los involucrados en las prácticas educativas, como es el caso de las comunidades hispanohablantes y de las representaciones de las que son objeto; de los aprendientes; de los docentes; entre otros involucrados.

2.1.2.1.1 La deconstrucción

Esta estrategia, desarrollada por Jacques Derrida (1967), citado en Gibson y Graham (2002), promueve tanto la revalorización de las cosas que han sido definidas al interior de

las estructuras binarias y jerárquicas, como el desdibujamiento de los límites entre las mismas (Gibson y Graham, 2002).

En el caso de la educación de ELE, dichas estructuras binarias¹³ pueden verse representadas en diversos casos, como por ejemplo en la oposición entre una pureza o desviación desde la que algunos docentes entienden el español; en la preferencia por la norma o por el uso como puntos de referencia del español; desde la diferencia entre la cultura popular y la culta; desde la oposición entre oralidad y escritura; entre otras.

Si partimos de estas relaciones binarias, estaríamos desconociendo los puntos en los que los elementos de estas oposiciones se tocan, entrelazan y confunden. Así, por ejemplo, en las prácticas sociales actuales, mediadas por fenómenos como la globalización, la tecnología y la moda, lo correspondiente al uso y a la norma se entremezcla y entra en conflicto de manera indefinida. Entender dichas relaciones desde esta complejidad y ambigüedad implica un ejercicio deconstructivo, el cual permite desdibujar los límites y correspondencias impuestas desde categorías binarias.

2.1.2.1.2 La genealogía y el análisis discursivo

La estrategia del análisis del discurso, desarrollada por Foucault, abarca un análisis crítico de “las violencias generadas por cualquier teoría o sistema de significados (lo que excluye, prohíbe o niega)” (Gibson y Graham, 2002, p.269), y un análisis genealógico centrado en “los procesos, continuidades y discontinuidades mediante las que llega a formarse un discurso¹⁴” (p.269).

¹³ Cuando se habla de estructuras binarias se pueden mencionar tendencias como el logocentrismo y el falogocentrismo. # El logocentrismo es “el patrón occidental de producir significado mediante una estructura binaria positiva y negativa” (Gibson y Graham, 2002, p.266), “asociada con una metafísica de la valoración” (p.266) lo que implica “una relación de oposición y exclusión y no una relación de similitud y mezcla” (p.266). Esto quiere decir que, en la visión binaria, la realidad es vista a través de significantes y significados fijos que nacen de la oposición entre sí. (Gibson y Graham, 2002) El falogocentrismo es un término proveniente del feminismo postestructuralista, consistente en una estructura binaria que ha mantenido a “la figura masculina - el falo-” (p.267) como aquello que “fija el significado, dando presencia y positividad a un lado de la estructura binaria y produciendo una cadena alienada de términos dominantes” (p.267), que debe combatirse, no sólo otorgando otro valor al término *mujer* y al término *hombre*, entre múltiples formas de un continuo amplio entre masculinidades y feminidades, sino construyendo significados-otros, de tal forma que se permita rebatir los significados hasta ahora establecidos a la vez que se complejizan dichos términos en el escenario social y político.

¹⁴ Foucault entiende el discurso como “una práctica gobernada por reglas, que incluye significados enmarcados dentro de un sistema de conocimiento y en instituciones y prácticas sociales que producen y mantienen estos significados” (Gibson & Graham, 2002, p.269)

Por medio del análisis discursivo pueden pensarse las violencias, negaciones y exclusiones que una teoría o concepción, en el caso de la educación de ELE o en otros, pueden generar. Si se analiza una base fundamentada en un enfoque técnico, se evidenciaría la prioridad y el posicionamiento de los resultados y de la utilidad de lo enseñado y aprendido sobre las variaciones que abarcan los procesos y necesidades de los involucrados. Asimismo, desde un análisis genealógico, el asentamiento de un enfoque técnico como algo paradigmático implicaría evidenciar un proceso mediado por intereses de distinta índole que lo hicieron emerger y considerar en un momento y lugar determinado como un camino acertado, adecuado y único desde el cual había de llevarse a cabo la fundamentación y desarrollo de la educación de ELE.

2.1.2.1.3 La performatividad

Basada en la teoría de la performatividad de género de la filósofa norteamericana Judith Butler, propuesta en la década de 1990 bajo el contexto de las teorías y los movimientos feministas contemporáneos, a través de la performatividad se cuestiona la aparente naturalidad del sistema binario sexo/género y se analizan sus efectos en términos de las relaciones y estructuras de poder. A grandes rasgos propone que, en el sistema binario dominante, el género es creado a través de una serie de actos desplegados a través de categorías como "hombre" o "mujer". Según Butler (1993), citada en Gibson y Graham (2002), la estrategia performativa consiste en la “práctica reiterativa y citacional por medio de la que el discurso produce los efectos a los que da nombre” (p.2).

Esta estrategia puede ser entendida como la repetición o iteración de un proceso, el cual, a partir de sus resultados, produce a su vez una cierta estabilidad y una base distinta para la próxima repetición. De esta forma, se abre la posibilidad a las diferencias entre las distintas repeticiones en las performances, en los diversos contextos en los que ocurren, y a los cambios en las prácticas sociales y culturales. Se puede comprender que cuando se concibe la “representación iterativa como algo constitutivo de lo que se toma por una realidad estable” (Gibson y Graham, 2002, p.271), se desconoce, justamente, que se trata de una representación, de una puesta en escena con distintas variaciones que obedecen a diferentes factores e intereses, y no de un hecho inamovible y exacto (científico) que se repite exactamente en todos los contextos y momentos. Cuando se omiten o desconocen las diferencias entre cada repetición, se asumen como verdad concepciones que nacen de

falacias y, de paso, se desestiman e invisibilizan las luchas u oposiciones de quienes se han visto afectados históricamente por esto.

Partiendo de estas tres estrategias para el trabajo crítico, podremos delimitar acciones, reflexiones, pautas y ejemplos que tienen lugar en el desarrollo de algunas de las categorías de los principios y fundamentos de un enfoque curricular, pensado desde una práctica problematizadora, la cual abarca tanto concepciones postestructurales como decoloniales.

2.1.3 Hacia una perspectiva decolonial

2.1.3.1 Antecedente conceptual de la visión decolonial: Sistema-mundo capitalista

El concepto *sistema-mundo-capitalista*¹⁵ permite entender de qué forma el capitalismo se asentaría como un fenómeno mundial luego del expansionismo europeo hacia el Atlántico en el siglo XVI. Tras dicho suceso, España, Portugal e Italia pasarían a ocupar un lugar privilegiado como potencias económicas, y el mundo comenzaría a dividirse de manera paulatina en centros, periferias y semiperiferias en torno del capital. Así pues, las tres naciones mencionadas ocuparían el centro y América, mientras que el resto de los continentes constituirían dichas periferias y las semiperiferias (Castro-Gómez, 2000).

Desde un punto de vista sociológico, este nuevo posicionamiento implicó que la vida de muchas personas quedase vinculada a una “división planetaria del trabajo, coordinada, a su vez, por unidades sistémicas más pequeñas denominadas 'Estados nacionales'” (Castro Gómez, 2000, p.118-p.119), y en donde las diferencias sociales comenzaron a determinarse a partir de la función que cada sujeto ocupaba dentro del *sistema-mundo capitalista*.

Debido a que la expansión europea hacia El Atlántico comprendió un proceso de conquista y colonización, el asentamiento del capitalismo como sistema mundial tuvo entre sus bases una lógica colonial, configurada a partir de las dinámicas de poder surgidas entre colonizadores y colonizados. Dichos intercambios se dieron en función de mantener el lugar privilegiado de Europa por sobre el resto del mundo, y de garantizar la acumulación ininterrumpida de capital, cambiando tanto la concepción del ser humano, como la de las relaciones políticas, culturales, lingüísticas y epistémicas, entre pueblos.

¹⁵ Desarrollado por Wallerstein (1974) en su libro *The Modern World-System*.

Tomando en cuenta lo anterior, España, como una de las naciones más poderosas durante la conquista de América en el siglo XVI, se posicionó económicamente a nivel mundial gracias a las riquezas monetarias, culturales y agrícolas, extraídas de América, pues dicho posicionamiento también se daría a nivel lingüístico, epistémico, cultural y racial respecto de sus colonias. Este referente representa un punto clave para nuestra problemática investigativa al mostrar cómo surgió la supremacía epistémica y lingüística de algunas variedades del español por encima de las lenguas indígenas y de otras variaciones nacentes de comunidades de hispanohablantes en el continente americano. Hemos de mencionar, además, que no se debe desconocer que desde antes de la colonia existían clasificaciones lingüísticas y epistémicas internas entre variedades hispánicas en territorio español, en las que existía un rechazo hacia las variedades de ciertas regiones de España, de las cuales, provendría la mayoría de los colonizadores que llegaron a América.

2.1.3.2 Antecedente conceptual de la visión decolonial: las dos modernidades y el mito de la modernidad

Tal y como el concepto de *sistema mundo* permite entrever de qué forma el surgimiento del capitalismo a nivel mundial -posibilitado por la *lógica colonial*- puede ser un antecedente y una explicación de las geopolíticas del conocimiento actuales que dominan el escenario de la enseñanza de ELE, la crítica que Dussel (1983) realiza a la concepción eurocéntrica de la modernidad nos ayudará a comprender de qué forma dicha modernidad no es un fenómeno intraeuropeo, sino que nació a la par del surgimiento del capitalismo como fenómeno mundial y, por tanto, con el colonialismo y la colonialidad como elementos configuradores (Pachón Soto, 2008).

De esta forma, la concepción eurocéntrica de la modernidad se desentiende de América, de sus culturas y de su incidencia, al concebir una línea directa entre Grecia, Roma, el Medioevo, el Renacimiento, el siglo cartesiano, la Ilustración, las revoluciones industriales, entre otros.

Debido a esto, Dussel (1983) alude a una primera modernidad a partir de los descubrimientos llevados a cabo por España, Portugal e Italia en el año 1492, y a una segunda con la Revolución Industrial y la Ilustración de los siglos XVIII y XIX, en donde Holanda, Inglaterra y Francia pasaron a ser las nuevas potencias mundiales (Pachón Soto, 2008). Dicha división, implicó que la modernidad, contrario a lo que se ha pensado, no tuviera como principal sentencia cartesiana el *cogito ergo sum* (pienso luego existo), sino el

cogito ergo conquiro (*pienso luego conquisto*) pronunciado por los conquistadores en el siglo XVI (Garcés, 2007).

Tomando en cuenta esto, Dussel (1983) menciona que el proyecto moderno se sustenta en la violencia contra el otro-oprimido, la cual deriva en la conquista de *otros* considerados inferiores. Esta violencia, inserta en la configuración de la realidad de la que parten las producciones intelectuales tanto del siglo XVI como de los siglos venideros, implica, por ejemplo, en el caso de la epistemología como elemento determinante de la existencia-presencia (*pienso luego existo*) en el siglo XVII, que aquella producción de saberes de los sujetos no-machos no-europeos no-heterosexuales sea inválida al ir en contravía de la ciencia y de la filosofía. Por lo tanto, estos saberes y sujetos se volverán prescindibles, desechables y minimizables, y así se perpetuaría la violencia sobre el otro subordinado que ha configurado a la modernidad y al capitalismo desde el siglo XVI.

2.1.3.3 Colonialismo y colonialidad

En palabras de Quijano (2014), el *colonialismo* representa una “estructura de dominación y explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad” (p.285). Teniendo sus sedes principales en otra jurisdicción territorial, esta estructura, de la mano del capitalismo y de la modernidad, engendrará la *colonialidad*, la cual consiste en un patrón de poder que articula trabajo, conocimiento, autoridad y relaciones intersubjetivas a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (Maldonado-Torres, 2007). Además de las dinámicas globales comerciales, epistémicas, políticas, lingüísticas y ontológicas, la colonialidad configura y mantiene una jerarquía a partir de la raza y de su función dentro del sistema (Quijano, 2014).

En relación con el campo que nos concierne, dicha colonialidad trae consigo consecuencias de distinto tipo como, por ejemplo, el posicionamiento de ciertas variedades de lengua en detrimento de otras a nivel local, regional o global, o de una cultura sobre otras, o de unas comunidades sobre otras.

Si bien, varios autores han estudiado la colonialidad e identificado distintas variantes de esta, dentro de nuestro trabajo investigativo mencionaremos algunas que encontramos pertinentes para nuestra investigación. Estas son la *colonialidad del poder*, la *colonialidad del saber*, la *colonialidad del ser*, la *colonialidad de la vida*, y la *colonialidad lingüística y epistémica*.

2.1.3.4 La colonialidad del poder (trabajo, raza, género y edad)

Durante la colonización americana se estableció una organización social y laboral a partir de razones de *raza*, *género* y *edad*. La idea de *raza* estuvo sustentada en el posicionamiento de las diferencias fenotípicas, tales como el color de la piel, del cabello, de los ojos, etc. Del mismo modo, la idea de *raza* se vuelve un parámetro diferencial de las naturalezas biológicas entre miembros de una misma especie (Quijano, 2000), las cuales determinarán el lugar de cada uno dentro del sistema. Según lo anterior, la idea de *raza* como diferencia connatural implicará la formación de jerarquías epistémicas, epistemológicas, ontológicas, lingüísticas, entre otras, que naturalizarán y justificarán el dominio, explotación y destrucción del otro periferizado, subalternizado, invisibilizado y mal-visibilizado.

Respecto del *género* y la *edad*, la primera categoría se posicionará como una razón diferencial en cuanto a la prevalencia de la fuerza y del intelecto de los hombres por sobre el de las mujeres, mientras que la segunda estará asociada a la fuerza de la juventud por sobre la de la vejez, como principio para garantizar la producción de capital.

Debido a estas categorías, como si se tratara de un determinismo fatalista, europea pasará a ser superior o primaria; una mujer o un octogenario europeos estarán por encima de los sujetos de otras nacionalidades; o un indígena hombre será superior a una indígena mujer; además de otras jerarquías.

Estos fenómenos jerárquicos se tradujeron, además, en desconfianza por parte de algunos sujetos colonizados respecto de sus propias epistemes, creando un fetichismo epistémico por lo europeo o lo extranjero, y en la obligación de los colonizadores por sostener dicha diferencia. Dicha diferencia, denominada por Mignolo (2003) como *diferencia colonial*¹⁶, implicará que las identidades basadas en la idea de *raza*, *género* y *edad* se vuelvan connaturales a la naturaleza de los roles y lugares asignados en “la nueva estructura global de control del trabajo” (Quijano, 2000, p.204), por lo que los roles laborales se convertirán en mecanismos de control social. En este sentido, al determinar el lugar de los seres humanos en la estructura social, la *colonialidad del poder* propiciará el surgimiento de clases sociales “heterogéneas, discontinuas, conflictivas, y (...) articuladas también de modo heterogéneo, discontinuo y conflictivo” (Quijano, 2000, p.313), siendo este un factor más en la configuración de las dinámicas sociales a nivel global.

¹⁶ La diferencia colonial consiste en “clasificar grupos de gente o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica” (Mignolo, 2003, p.39)

2.1.3.5 La colonialidad del saber y las geopolíticas del conocimiento

Del fetichismo epistémico originado dentro de la colonialidad del poder se derivará la *colonialidad del saber*, la cual consiste en el posicionamiento del eurocentrismo como forma única de ver el mundo, y en el desarrollo de una *geopolítica del conocimiento* que, en palabras de Pachón Soto (2008), comprende un “conocimiento único, objetivo, imparcial, universal y verdadero producido y agenciado desde Europa” (p.30).

De acuerdo con Pachón Soto (2008), la *colonialidad del saber* está relacionada con lo que Castro-Gómez denomina como *hybris del punto cero*. Este concepto se relaciona con el asentamiento de la razón universal en la cual el sujeto epistémico aparece descontaminado, descorporalizado, y “se sitúa en el lugar donde todo lo puede ver, pero a la vez en el lugar donde él no puede ser visto. Es el lugar epistémico absoluto.” (Pachón Soto, 2008, p.29)

Grosfoguel (2008) menciona que “el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder” (p.202). A raíz de dicha reflexión, el conocimiento, como bien resalta Walsh (2003), será entendido como un producto des-incorporado y deslocalizado, por lo tanto, el lugar, los sitios de enunciación y las culturas aparecerán invisibilizados, teniendo en cuenta que la universalidad del conocimiento no va de la mano de la pluralidad de culturas y espacios.

En otras palabras, debido a que la segunda modernidad tiene como base dicha jerarquía epistémica, desigualdad y *diferencia colonial*, el proyecto moderno eurocéntrico se estructurará desde una *falacia desarrollista* (Maldonado Torres, 2007) que comprende un movimiento de racionalidad de Europa hacia sí misma y de irracionalidad hacia lo no-europeo. Desde esta falacia, se legitiman y reproducen discursos que etiquetan a Europa como racional y a la No-Europa como primitiva.

En ese orden de ideas, Europa se autoprodujo con la capacidad única de conocer o producir conocimiento y ciencia; con la autoridad para determinar lo que es falso o lo que es verdadero; con la seguridad para estudiar a los otros; como la única capaz de posicionar al *hombre europeo* como un hacedor de historia que rebasa el pensamiento mágico y divino, moldeando y alterando el mundo desde su acción e intelecto; y como referente al que el resto del mundo debe aspirar en términos de desarrollo.

Claro está que, aunque esta colonialidad generó un paradigma en el mundo moderno, también produciría prácticas de resistencias, las cuales veremos más adelante, y que, más que asentar otros centrismos o alternativas epistémicas como verdaderas, contemplarán el

diálogo con estos patrones de conocimiento, enfrentándolos en tanto alternativas móviles, retaguardistas, transmodernas y pluriversales. Así, dicho diálogo de saberes se erigirá como vía para la construcción del conocimiento entre los saberes hegemónicos y aquellos relegados históricamente.

2.1.3.6 La colonialidad del ser

Según el filósofo Maldonado-Torres (2007), la *colonialidad del ser* es “la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (p.130). Esta comprenderá los efectos que tienen sobre el ser las violencias ejercidas sobre las corporalidades, territorios, mentalidades, lenguajes, lenguas, costumbres, creencias, etc., y las ventajas que tomarán los colonizadores de esto, como la facilitación de su control sobre las poblaciones indígenas al desacreditar sus seres (creencias, lengua, costumbres, etc.).

Dichas violencias encuentran, en su mayoría, sustento desde bases filosóficas, científicas, ideológicas, religiosas y académicas, para minimizar la particularidad del otro y agotar su resistencia para dar vía libre a la producción y circulación de las mercancías en el mercado capitalista mundial. Con esto, tienen lugar, por ejemplo, mecanismos implementados para la exclusión de los indígenas durante el periodo colonial tales como la satanización de su ser e imagen: fenotipo, prácticas sociales, creencias, lenguas, entre otros aspectos. Dicha dinámica de satanización confería un carácter perverso que generaba odio hacía estos, justificando su desterritorialización, exclusión, destrucción y eliminación. De igual forma, como sus lenguas no estaban a la altura de la lengua dominante, que transmitía la palabra del dios cristiano y el conocimiento, estas no tenían más sentido que el del intercambio comercial interno con los colonizadores, por lo que su ser (episteme, cultura, religión, afirmación, negación, oposición, etc.). podía ser prescindible cuando las operaciones comerciales concluían. Dicho proceso implicó una deshumanización que atentaba contra la voluntad de dichas comunidades y las silenciaba dentro del sistema-mundo.

El impacto de dicho proceso en el lenguaje, evidenciado en la clasificación de unas lenguas o variedades para los oficios sagrados, el intercambio epistémico y comercial, y otras para trámites aparentemente menores, clasificará y destinará a unas comunidades a unas funciones y territorios, a unas condiciones de vida, más o menos favorables. Las jerarquías de unas lenguas sobre otras, además de implicar la destrucción y desacreditación del ser de los pueblos sometidos, también generarán prácticas de resistencia, rebeldías

ontológicas, lingüísticas, epistémicas, las cuales, hasta el día de hoy, siguen en contraposición y lucha, y, en algunos contextos, relegadas o invisibilizadas.

2.1.3.7 La colonialidad lingüística y epistémica

De acuerdo con las contribuciones de Garcés (2007), una de las razones por las que existe este tipo de colonialidad se debe a la subalternización de las lenguas y de las epistemes, producto del carácter eurocéntrico que configura al horizonte cultural de la actual geopolítica del capitalismo. En esta geopolítica -con el eurocentrismo como elemento prevalente- “una particularidad se vuelve universalidad, anulando, desplazando y segregando las otras particularidades” (p.220). En otras palabras, debido a que la particularidad que prima desde el siglo XVI tras la conquista de América es la europea, su universalidad -a modo de *habitus*, idea, norma y proyecto- se ha visto traducida, entre otros ámbitos, en el ámbito económico del capitalismo europeo; en el ámbito político, por medio del sistema republicano, representativo y democrático; en el ámbito religioso, con el asentamiento del cristianismo y sus vertientes; en el ámbito epistémico, a través del pensamiento moderno racional; en el terreno lingüístico, por el predominio de las lenguas europeas, principalmente las derivadas del latín y del griego como los únicos vehículos para expresar un conocimiento válido y verdadero.

Por lo tanto, la colonialidad lingüística y epistémica se refiere a los modos en que se da la subalternización de las lenguas y saberes situados por fuera de los confines interpretativos europeos, y que se inauguraría con las primeras interpretaciones que los conquistadores hicieron sobre el *Nuevo Mundo*, pues sus criterios interpretativos se asentarían como únicos parámetros válidos. De esta forma, dio comienzo a un “proceso clasificatorio de lo ontológicamente aceptable y rechazable: los indios no tienen religión sino supersticiones, los indios no hablan lenguas sino dialectos, los indios no son hombres sino homúnculos, etc.” (Garcés, 2007, p.220).

2.1.3.8 La colonialidad de la vida, de la cosmología y de la madre naturaleza

La última variante que abordaremos se denomina *colonialidad de la vida*. Esta es entendida por Walsh (2009) como la negación de “la fuerza vital-mágico-espiritual de las comunidades afrodescendientes y originarias indígenas” (p.90), y como una postura que atenta contra las filosofías, religiones, formas de ver el mundo, de ser, de sentir y de vivir que no se sustentan desde las figuras hegemónicas. Esta lucha implicará un reposicionamiento de las relaciones espirituales/sagradas caracterizadas como no modernas,

paganas y primitivas, para así generar procesos-otros en las estructuras ya existentes. Por lo tanto, este pensamiento involucraría los conocimientos del campesinado, de los indígenas y de comunidades minoritarias como formas-otras de ciencia, tecnología, ética, sociedad, educación, gobierno, etc.

2.1.3.9 Decolonialidad o giro decolonial

La decolonialidad, en palabras de Mignolo (2005), se refiere a una “energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad” (p.27). En este sentido, este concepto se refiere al desarrollo, posicionamiento y reposicionamiento de formas-otras de ver el mundo, de interactuar y de comunicarse a través de prácticas diversas enfocadas en “el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar (...) los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial” (Díaz, 2010, p.220).

2.1.3.10 Heterarquía

En línea con la visión decolonial, el término *heterarquía* representa un rompimiento del modelo de escalas y subordinaciones en el que se asienta la jerarquía, en tanto abarca sistemas complejos en los que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás (Castro-Gómez, 2007), es decir, se da a partir de un grado de participación mutuo en múltiples direcciones, forjando un sistema complejo, incompleto y en constante mutación.

Cabe mencionar que asumir una posición heterárquica no implica la disolución de las jerarquías, pues la *heterarquía*, en tanto entrelazado de líneas diversas en las que la jerarquía es cambiante y abierta (Galcerán Huguet, 2012), busca ser una vía en la que las tensiones y conflictos de poder entre distintos elementos, en vez de ser resueltos, puedan ser vistos desde formas-otras de relacionarse, con el fin de generar vías y oportunidades de cambio real (imperfecto y no exento de conflictos).

Por ejemplo, la relación entre el español y algunas lenguas de comunidades minoritarias, o de una variedad del español frente a otras relegadas, desde la heterarquía, deberían ser comprendidas como vínculos en los que entran en juego sujetos con necesidades, similitudes y diferencias que los hacen únicos y dignos de existir y de ser escuchados. Pensados de esta forma, dichos problemas serían contemplados desde una igualdad de condiciones que, sin desconocer la hegemonía o incidencia de una lengua o una variedad lingüística en la realidad, implica un avance hacia distintas soluciones. Estas, a su

vez, aunque apunten a la escucha y a la creación de vías para solventar las necesidades de cada comunidad lingüística, no están libres de intereses, ni son inacabadas, por lo que las jerarquías permanecen.

2.1.3.11 Transmodernidad, pluriversalidad y retaguardia

Así como la heterarquía es un camino más dentro de la búsqueda de soluciones no paradigmáticas, y para el diálogo entre las diferencias, Grosfoguel (2008) invita a comprender la modernidad, ya no desde términos como *posmodernidad*, la cual tan solo alude a una fase alternativa o vanguardista de la modernidad con Europa como centro, sino que aboga por una modernidad entendida en diálogo con los conocimientos de América, es decir, incluidos otros continentes y aquellos sujetos relegados desde el surgimiento de la modernidad con el colonialismo en América.

Teniendo en cuenta lo anterior, Grosfoguel (2008) enfatiza en pensar en términos de *transmodernidad*, concepto que permite pensar la modernidad con los conocimientos provenientes de saberes y sujetos históricamente relegados; pensar en términos de *pluriversalidad* implica reconocer la heterogeneidad de las formas de pensar, de ser, de sentir, de vivir, etc. en oposición a la universalidad, asentada en un único lugar, sujeto y forma de mirar. En otras palabras, la *pluriversalidad* implica pensar “un mundo” en el que pueden haber muchos mundos (Grosfoguel, 2008, p.31). Por último, el autor enfatiza en pensar desde una lógica *retaguardista*, en oposición a una *vanguardista*. Las razones se deben a que la vanguardia, se ha establecido históricamente como la alternativa a las visiones hegemónicas de la modernidad, pero como una alternativa paradigmática o como único contrarresto antisistémico válido. Por otra parte, la retaguardia permite establecer el camino que se pretende posicionar o visibilizar, como una alternativa más entre muchas otras. Es decir, se opone al sistema, pero entiende que la oposición implica mantener la fluidez de las diferentes visiones sobre el mundo.

2.1.4 Interculturalidad

2.1.4.1 La interculturalidad crítica y la interculturalidad decolonial configurativa

Articuladas a la dialéctica entre teoría decolonial y educación, encontramos pertinentes, por un lado, la perspectiva de *interculturalidad* que Walsh (2009) denomina *interculturalidad crítica* y, por otro, la perspectiva que Ortiz Ocaña (2017) entiende como *interculturalidad decolonial configurativa* que, según el autor, surge de un diálogo entre la *interculturalidad crítica* de Walsh, la educación, y la premisa de Palermo (2015) cuando

asevera que “no hay interculturalidad sin descolonización activa de las prácticas educativas” (p.139), del currículo, de la didáctica, del docente, del alumno, entre otras dimensiones y participantes.

2.1.4.1.1 Interculturalidad crítica

Desde la perspectiva de Walsh (2009), la *interculturalidad crítica* es un proceso/proyecto orientado hacia la visibilización de formas-otras de ver el mundo, de saber, de conocer, de sentir, etc. que escapan de la *diferencia colonial*. Partiendo de dicha postura, se propone que las relaciones con las personas y con las cosas deben contemplar el reconocimiento de las diferencias y particularidades reducidas y negadas por la *diferencia colonial*. Así, por ejemplo, el enfrentamiento y cuestionamiento de jerarquías mostrará cómo las relaciones con los otros y con lo otro han sido desiguales y excluyentes, tales como la supuesta superioridad social y biológica de hombres sobre mujeres, de los blancos sobre los negros, de las lenguas centrales sobre las periféricas y de lo “usa-euro-céntrico” sobre el resto de producciones mundiales, entre otras.

Al cuestionar estas jerarquías, asentadas en las múltiples transformaciones y mutaciones de la *diferencia colonial* en el tiempo se podrán posicionar las diferencias no coloniales a la altura de aquellas hegemónicas. De esta forma, será posible allanar el camino para pensar en una producción epistémica que nazca de un diálogo igualitario entre las emergencias y lo hegemónico. Dicho en palabras de Walsh (2003), la *interculturalidad crítica* “tiene una connotación (...) contrahegemónica y de transformación tanto de las relaciones sociales entre los diversos sectores (...), como de las estructuras e instituciones” (p.134).

Restrepo y Rojas (2010), situados en un plano epistemológico, sostienen que la *interculturalidad crítica* se enfoca, sobre todo, en combatir, deconstruir y revertir “los mecanismos que han subalternizado ciertos conocimientos marcándolos como folclore o étnicos en nombre de un conocimiento que se asume como universal” (p.170) Por ejemplo, situándonos en el ámbito de la educación de ELE, la *interculturalidad crítica* operaría como un proyecto que enfrente los prejuicios que se han acogido dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE, con la implementación de materiales que niegan y reducen a mitos los conocimientos de ciertas comunidades, gracias a estereotipos y prejuicios que los actores del proceso educativo traen consigo gracias a la intervención de redes sociales y medios de comunicación.

Partiendo de lo anterior, intervenir desde una *interculturalidad crítica* sería importante ya que dentro de la enseñanza de ELE suelen confluír múltiples culturas, por lo cual es probable que identificar rencillas históricas y desencuentros fundados en la *diferencia colonial* y en sus distintas transformaciones. Así, por ejemplo, podría tomar lugar un choque entre aprendientes (o entre los alumnos y el docente), a raíz de cuestiones relacionadas con la nacionalidad o las creencias religiosas y políticas, tales como las propagandas de desprestigio hacia determinada comunidad en medio de guerras pasadas o de luchas actuales.

2.1.4.1.2 Interculturalidad decolonial configurativa

Partiendo de los postulados de Ortíz Ocaña (2017), la *interculturalidad decolonial configurativa* implica desengancharse del eurocentrismo que envuelve al sistema educativo. En este sentido, “la interculturalidad es epistemología, la decolonialidad es metodología y la configuración es ontología” (p.17), constituyendo una relación trídica, englobable como una emancipación edificante. Por lo tanto, los procesos en torno a la educación de lengua extranjera han de promover la producción, construcción, recepción y difusión del conocimiento por medio de la acción intercultural propuesta por Walsh (2009), de tal forma que se cuestionen y reposicionen las relaciones hegemónicas y subalternas existentes en el sistema educativo. Asimismo, ha de contemplarse un proceder - decolonial que desafíe las lógicas que mantienen la *diferencia colonial*, promoviendo un desprendimiento epistémico que contemple costumbres-otras, saberes-otros y prácticas-otras. Finalmente, la formación del ser ha de enfocarse en la virtud, las diferencias, la diversidad, el amor, la inclusión, y el respeto.

2.1.5 Pedagogía

2.1.5.1 Una pedagogía decolonial o una pedagogía en clave decolonial

Este apartado comprende la postura de autores como Díaz (2010), quien se pregunta por una pedagogía en clave decolonial, y Ortiz Ocaña *et al.* (2018), quienes comparten una postura crítica respecto de los postulados de Walsh (2003, 2009), pero mantienen un enfoque similar. Asimismo, a partir de algunas reflexiones personales buscamos dialogar, complementar y aportar tanto en la discusión propuesta, como en el vínculo o nexo que estas visiones pueden tener con la enseñanza de ELE.

2.1.5.1.1 Una pedagogía decolonial según Díaz¹⁷

De acuerdo con Díaz (2010), una pedagogía decolonial requiere de tres tareas o consignas, las cuales consisten en una *Comprensión crítica de la historia*, un *Reposicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria* y un *Descentramiento de la perspectiva epistémica colonial*.

a. Comprensión crítica de la historia

La escuela como dispositivo e institución de la modernidad “ha vinculado nociones y prácticas formativas que permitieron la circulación y afianzamiento de los ideales de razón, progreso y capital, como horizontes de realización del sujeto moderno” (p.222). Entre dichas nociones, la concepción de historia impartida en muchas instituciones no ha escapado de esto, y han quedado excluidas formas-otras de ver el mundo, de ser, de existir, de sentir, de producir, etc. Por esta razón, urge una comprensión crítica de la historia, en la que la colonialidad se situará como factor clave detrás de las prácticas, nociones, desarrollos, lenguajes, culturas, etc.

En el caso de la educación de ELE, esta concepción crítica de la historia debe ser un paso más para el asentamiento de prácticas y reflexiones inclusivas, en las que se cuestionen los patrones coloniales con los que se ha forjado la educación y con los que se han configurado las maneras de ver, sentir, pensar, decir y hacer de los aprendientes, los docentes y los diseñadores de materiales y de currículos, entre otros actores. De esta forma, se podrá “desmantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control” (Díaz, 2010, p.222), y se optará por un espacio en donde confluyan distintos ideales, relaciones, modos de pensar, formas de aprender, modos de enseñar, entre otras dimensiones y acciones.

b. Reposicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria

Este reposicionamiento puede ser comprendido a partir de la relación entre la comprensión crítica de la historia y la resignificación de “las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en apuestas pedagógicas específicas” (Díaz, 2010, p.225) de corte emancipatorio. En otras palabras, si bien las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria han generado varios caminos en la educación tales como el enfrentamiento a

¹⁷ Christian James Diaz M es un “docente investigador, Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo. Magister en Docencia, Universidad de La Salle; Licenciatura en Educación, Esp. Est. Religiosos.” (p.217)

las ideologías que distorsionan la realidad y el énfasis en la eficacia y eficiencia en la comunicación, estas han omitido el hecho de que existen posturas políticas antisistémicas de distintos grupos las cuales hacen del conocimiento algo móvil e histórico. En este sentido, al pensar los objetivos de la educación y al contemplar su diálogo con las necesidades de los aprendientes, es imperativo partir de dicha movilidad e inestabilidad que caracteriza al conocimiento, pues, de esta forma, las prácticas educativas de ELE podrían ser pensadas como realidades históricas localizadas, dependientes de las fuerzas de poder que las configuran.

Por otro lado, es necesario un entendimiento de las inestabilidades detrás de ciertas verdades sociales, pues, en el campo de la enseñanza de ELE, este promovería cuestionamientos por parte de los involucrados hacia racismos encubiertos, micro-racismos o micro-machismos. Así, se podría dar paso a distintas emergencias y posturas en las que se cuestiona la normalización de problemáticas que, al pasar inadvertidas en la vida cotidiana, siguen ampliando y asentando la *diferencia colonial*. En este sentido podría pensarse en un cuestionamiento paulatino de las correspondencias a nivel de género presentes en algunos manuales para la enseñanza de ELE, en donde se atribuye un rol relacionado con la producción del conocimiento al hombre, y otro enfocado en las labores domésticas para la mujer, o de las etiquetas que ciertos materiales audiovisuales difunden, en relación con las comunidades afro e indígenas y una supuesta pobreza y obsolescencia. No obstante, es necesario comprender que el objetivo educativo no sería una emancipación de las ideologías que distorsionan la percepción, sino comprender que dichas ideologías son cambiantes e inestables, pues las prácticas sociales las complejizan con el paso del tiempo y hacen necesarias luchas constantes contra estas.

c. Descentramiento de la perspectiva epistémica colonial

Finalmente, Díaz (2010) propone enfrentar la perspectiva epistémica moderno colonial, privilegiada hasta ahora en la producción y difusión del conocimiento, a partir del cuestionamiento de los tres principios en la que esta se sustenta: la *universalidad*, la *objetividad* y la *abstracción*.

Para enfrentar esta perspectiva, se requiere entender el conocimiento como fruto de diversas luchas de poder en distintos momentos de la historia, y de la visión de aquellos que detentan el poder, tanto a nivel privado, público, local, nacional, global, etc. Al comprender esto, será posible comprender cómo las luchas, las cuales aún persisten, permiten que el

conocimiento se corporice, se situó históricamente, y tenga un lugar político y concentro en el mundo (Díaz, 2010).

Dentro del campo educativo de ELE, consideramos que el conocimiento no puede ser abordado de forma aislada o universal, sino, de acuerdo con las luchas que hacen de cada contexto al complejo e inestable. Por ejemplo, el aprendizaje de los patrones culturales de determinado contexto no solo implica aprenderlos de manera apropiada y auténtica, sino también cuestionar si estos mantienen o no distintas relaciones y prácticas sociales desde el centro epistémico colonial. Al reenfocar la educación de ELE para generar una sensibilidad hacia este tipo de problemáticas, se podrá apuntar a la formación de individuos crítico-decoloniales que, además de ser eficientes en sus conocimientos del español y de sus culturas, también sabrán y querrán oponerse a las dinámicas de poder coloniales que mantienen excluidos a distintos conocimientos y sujetos.

2.1.5.1.2 Pedagogía decolonial según Ortiz Ocaña et al (2018)

Partiendo de los postulados de Walsh (2017), Ortiz Ocaña *et al.* (2018) aluden a una correlación dialógica entre *interculturalidad crítica* y decolonialidad. Dicha conexión representa un medio de producción de iniciativas ético-morales, traducibles a una pedagogía decolonial promotora de “prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” (Ortiz Ocaña et al, 2018, p.205).

Del mismo modo, retomando los planteamientos de Walsh (2009), los autores concluyen que esta pedagogía ha de ser entendida como una práctica social y política que, a su vez, supone una forma de lucha crítica y colectiva. Dicho posicionamiento parte de una base que comprende las prácticas de Freire (1985) ya en el marco de la educación, “relacionadas con la conciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados” (Ortiz Ocaña et al, 2018, p.223). Por lo tanto, dentro de este escenario se tendrían en cuenta las posturas liberadoras y proyectos políticos de las comunidades relegadas como pedagogías para una orientación decolonial.

Por último, esta visión de la pedagogía decolonial comprende un proceso en construcción que deberá tener como consigna el develamiento del lado oculto del discurso educativo, constituido por una colonialidad pedagógica, curricular y didáctica que ha impedido la visibilización y el reconocimiento de las diferencias de los seres humanos. Por ello, ha de pensarse en una pedagogía-otra en la que los implicados en el proceso educativo asuman los preceptos del giro decolonial, pluralizando “las epistemes configuradas,

instauradas e impuestas desde el sistema-mundo moderno/colonial” (Ortiz Ocaña et al, 2018, p.206).

2.1.6 La Cultura

Tras la conquista de América, se desarrolló una teorización de la cultura surgida de la reflexión del ser humano sobre sí mismo, y en la cual este se empezó a concebir como constructor de su propio mundo y futuro. Es aquí cuando comienza a presentarse un distanciamiento respecto de la concepción de una deidad que determina los cambios en la realidad, y empezará a surgir una visualización clasificatoria de las sociedades, vista en términos de quienes se rigen bajo cierto tipo de conocimiento, normativa jurídica y ética, como “sociedades *o naciones* que han alcanzado mayor desarrollo cultural; las otras, en cambio, se han quedado atrasadas y en estado de primitividad” (Garcés, 2007, p.218). En otros términos, las construcciones culturales empiezan a naturalizarse bajo una óptica evolucionista.

Contrario a esta visión, una perspectiva crítica de la cultura surge del enfrentamiento entre las visiones, pensamientos, sentires, representaciones, contradicciones, movimientos antisistémicos, etc. de los grupos subalternos (iniciando con aquellos de la época colonial) y la legitimidad ideológica de los grupos hegemónicos. Por lo tanto, esta concepción de la cultura será entendida como un “campo de lucha por el acceso a la hegemonía” (Castro-Gómez, 2000, p.120). Consecuentemente, la visión tradicional de la cultura, como una instancia ideal en la cual reinan el orden y la armonía (Castro-Gómez, 2000), y en la que unos sujetos y otros son clasificados bajo rasgos inamovibles desde una perspectiva evolutiva o liberadora de la cultura, será puesta en tela de juicio.

Dentro del campo de ELE, establecer una visión de la *cultura* como la única a enseñar, ya sea en libros de texto, clases, fundamentos, etc., incurriría en un desconocimiento de quienes se oponen a esta. Es decir, en el momento en que se establece una sola cultura, se deja de entender el concepto de cultura como un campo de lucha, y empezaría a primar la promoción (consciente o inconsciente) de una visión jerárquica, evolutiva y liberadora de unos sobre otros, pues su cultura sería entendida como mejor a las demás y un modelo a seguir.

Por ejemplo, concepciones como:

Cultura con mayúsculas: datos y fechas históricas relevantes, autores consagrados, configuraciones políticas y geográficas.

Cultura a secas: espacio central, común y esencial a todos los hablantes de una lengua donde se insertan los elementos culturales explícitos e implícitos que nos permiten interactuar eficazmente.

Kultura con k: argot, aspectos sociales y culturales para identificar adecuadamente a nuestro interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a sus particularidades¹⁸. (Estañ, 2015, p.6, con base en Miquel y Sans, 2004)

se tienen presente en la educación de ELE. Estas concepciones, desde una perspectiva crítica-decolonial de la *cultura*, serían contempladas como instancias conflictivas, es decir, en el caso de la *cultura a secas*, al atender a las costumbres visibles o invisibles de la realidad cotidiana, sería necesario cuestionar si estas dimensiones no fomentan o se posicionan desde la *diferencia colonial*. Además, no se trataría de un acto de inclusión en el que se simplifiquen las diferencias de estos, sino de uno en donde se expongan sus visiones como alternativas en disputa con el ordenamiento, conllevando a una constante reformulación de las prácticas educativas.

2.1.7 Lengua

Dentro de su reflexión crítica sobre la lengua, Kramersch (2000) menciona tres aspectos que, desde su perspectiva, cambiarían el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras. El primero de estos comprende un estudio de *la lengua como práctica sociocultural foránea*, cuyo propósito se ubica fuera de la norma lingüística cultural, pues

¹⁸ Según Estañ (2015), con base en Miquel y Sans (2004), en la educación debe primar la enseñanza de la *cultura a secas*, pues es a través de esta que los estudiantes podrán interpretar la nueva realidad sociocultural e interactuar de manera efectiva. Dicho foco suscita un proceso de adquisición de “información oportuna (léxico, funciones, intercambios ritualizados, expectativas de los interlocutores, comportamientos no verbales, pautas comunicativas sistematizadas, uso del espacio y del tiempo, conductas gestuales codificadas, etc.)” (Estañ, 2015, p.6) que resulta clave para un desenvolvimiento del aprendiente que, a partir de los errores y malentendidos, puede llegar a enriquecer su proceso. Esto implicaría una posibilidad mayor de éxito al acceder a la *cultura con mayúsculas* y a la *cultura con k*, más allá de los imaginarios, prejuicios y estereotipos que puedan haberse desarrollado previamente.

el mayor proceso de enriquecimiento sólo puede darse a través de las observaciones externas sobre la realidad que es enseñada, situándose en el lugar del otro, y viendo la realidad desde su perspectiva. Para el campo de la enseñanza de ELE, dicha reflexión resulta bastante significativa, en la medida en que la integración de factores tanto culturales, como lingüísticos, dentro y fuera de clase, potenciará la formación de seres empáticos, comprensivos, respetuosos y amorosos, en capacidad de desenvolverse en los diversos contextos a los que se enfrentará.

Sumado a esto, Pennycook (1998), citado en Kramsch (2000), afirma que las políticas de enseñanza de lengua están articuladas, configuradas y atravesadas por un factor histórico que contempla encuentros y desencuentros, tensiones, conflictos, guerras, intercambios, tratados, etc. Dicha visión da lugar al segundo aspecto, el cual concibe la *lengua como una práctica histórica* en donde la enseñanza de lengua ha de ser entendida como “la creación de un texto histórico con sus propias prácticas de contextualización y textos anteriores” (Kramsch, 2000, p.322), y con la capacidad de promover en los aprendientes una mayor comprensión histórico-crítica de las jerarquías y posturas antisistémicas que han configurado las lenguas como lo conocemos hoy en día.

De la misma manera, Kramsch (2000), partiendo de la premisa en la que afirma que “la lengua no solo expresa sino que también crea realidades nuevas e inesperadas” (p.322), menciona que el tercer aspecto a tener en cuenta en la enseñanza de lenguas extranjeras parte de una comprensión de *la lengua como práctica semiótica social* y en el abordaje de esta en relación con los signos (verbales, gestuales, visuales, etc.) a los que se articula, los cuales están íntimamente relacionados con la diversidad cultural, social y territorial que implica pensar en la enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera.

En estudios previos, Halliday (1978), citado en Kramsch (2013), ya hacía mención a la mirada de la lengua como semiótica social, indicando que el sistema lingüístico está íntimamente relacionado con la sociedad y con el contexto. Basados en dicha afirmación, hemos de añadir que estos factores también condicionan el uso de la lengua, por lo que los espacios enfocados en la enseñanza de ELE han de promover un factor realista (incluidas las visiones de grupos al margen), pues, aunque los signos sean “arbitrarios en su forma y motivados en su uso”¹⁹ (p.62), la elección de determinadas formas sobre otras no lo es. Kramsch (2013) complementa esta mirada, mencionando que la lengua no se limita simplemente a un conjunto de formas lingüísticas aplicadas a una realidad cultural, sino que

¹⁹ “that are both arbitrary in their form and motivated in their use” (p.62)

se trata de “un sistema simbólico coherente para *la creación del significado*”²⁰ (p.62) que, en compañía de otros sistemas simbólicos, hace posible que la realidad y los diversos elementos que la componen sean considerados fenómenos culturales.

Finalmente, Moran (2001), citado en Silva (2016), promueve una comprensión de las lenguas como ventanas a las culturas, ya que, aunque son productos de esta, también son herramientas fundamentales para conocerlas, reconocerlas, nombrarlas, entenderlas, manipularlas, etc. En este sentido, la enseñanza de ELE deberá comprender que, aunque determinadas comunidades compartan un código, la lengua no puede entenderse como algo estático, ni únicamente colectivo, ya que cada individuo hará uso de esta, según sus metas, sus objetivos, sus intereses, sus creencias, su posicionamiento, su sentir, “su idiosincrasia, sus experiencias, su identidad y/o el grupo al que pertenece” (Silva, 2016, p.139), reflejando su flexibilidad.

2.1.8 Currículo

Sin desconocer la gran variedad de definiciones alrededor de la visión de currículo, y la complejidad que rodea al término, haremos un breve recorrido por dos perspectivas críticas postestructurales a fin de mostrar tanto los elementos que creemos imprescindibles sobre el mismo, como el distanciamiento que podremos tomar respecto de otras visiones. Entre las concepciones que abordaremos, se encuentra lo desarrollado por Ortiz Ocaña (2017) sobre un currículo decolonial, y la perspectiva de Fairclough (2003) con respecto a la práctica social.

2.1.8.1 Una visión decolonial del currículo

Ortiz Ocaña (2017) menciona que el desarrollo de un currículo desde una visión decolonial deberá contemplar ciertos interrogantes sobre lo ya existente, pues desde su perspectiva, la base del mismo ha de generar alternativas-otras en diálogo con lo precedente, de tal forma que esto permita develar cómo opera la colonialidad y desarrollar nuevas vías hacia una educación-otra. Algunos de los interrogantes propuestos por el autor son:

- ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en la actualidad en distintos contextos?

²⁰ “a coherent symbolic system for the *making of meaning*” (p.62)

- ¿Cuáles son las orientaciones didácticas que se privilegian?
- ¿Cómo es la forma en que “inciden los condicionantes institucionales y las geopolíticas del conocimiento en la formación de los maestros”? (p.26)
- ¿Cómo o de qué forma pueden ser caracterizadas las prácticas pedagógicas dominantes?
- ¿Cómo se configura el currículo en las organizaciones educativas?
- ¿De qué forma los docentes seleccionan los contenidos que enseñan?
- ¿Qué clase de contenidos se enseñan? ¿Quién los modela? ¿Para quién? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Para qué?
- ¿De qué manera se podrían configurar una ciencia sociohumana-otra y una pedagogía-otra que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y saberes, ni el occidentalismo, el eurocentrismo, la colonialidad, ni racionalización universal de las ciencias hegemónicas? (Ortiz Ocaña, 2017, p.26)

Al tener en cuenta estas preguntas, se podrá dar un paso más en la construcción de un currículo que nazca del cuestionamiento de las estructuras existentes, como también del diálogo que se pueda establecer entre estas y formas-otras de pensar, de ser, de existir, de resistir, etc. Por lo tanto, esto implica que los involucrados dentro el proceso educativo acojan, entre tantas miradas, una mirada decolonial y tengan una vida decolonial, traducida en sus acciones, discursos, comprensiones, etc.

2.1.8.2 El currículo como práctica social

Desde una postura posestructuralista, Fairclough (2003) menciona que la *práctica social* implica, por un lado, una forma de actuar en “el interior de una red de prácticas estructurada, y por otro, un dominio de acción e interacción social que además de reproducir las estructuras posee el potencial de transformarlas” (p.186-187). De acuerdo con esto, por un lado, la práctica social no es independiente de las estructuras de las que nace o con las que convive, y, por otro lado, tiene el poder para reinterpretar dichas estructuras. En otras palabras, no puede haber prácticas sociales independientes de una estructura y de una red de prácticas, pues las primeras se construyen en afirmación u oposición a la segunda, por lo cual siempre va a haber una dependencia o referencia en dicho entramado.

Por ejemplo, si determinado aprendiz ha sido educado en un contexto en donde se atribuye mayor prestigio a una lengua sobre otra, que, además es mal percibida, su posición perderá cierto peso pues siempre partirá de dicho fenómeno. En nuestro caso, desde una visión decolonial y postestructural, un posible camino a seguir consistiría en la multiplicidad de implicaciones de la convivencia de ambas lenguas como parte de una complejidad irresoluble sin caer en afirmaciones paradigmáticas. Aunque parezca una postura al margen, o retaguardista, esta seguiría siendo dependiente del objeto de estudio del que parte.

En este sentido, el currículo como *práctica social* involucrará atender a las estructuras desde las cuales surgen o han de surgir las acciones, reflexiones y decisiones educativas, para así preguntarse si estas reproducen patrones coloniales o no, y para elegir el distanciamiento, la aceptación o el diálogo crítico para la promoción de una educación inclusiva, reflexiva y no paradigmática.

Fairclough (2003), por su parte, resalta que toda *práctica social* tiene formas de significar (semiosis) a las que se debe atender para una mejor comprensión de la misma. Asimismo, menciona tres formas distintas a través de las cuales la semiosis interviene en las prácticas sociales. Estas son:

- A través de las variedades discursivas, es decir, aquellas formas en que se hace un uso específico del lenguaje (conversaciones cotidianas, eventos académicos, conferencias, etc.). Esto conllevará a atender al lenguaje según su contexto de uso.
- Por medio de los discursos, en los cuales los actores sociales representan prácticas propias y ajenas. Por ejemplo, esto puede verse reflejado en la forma cómo se encarna la imagen propia y la del otro, proceso en el que entran en juego la configuración que cada quien tiene sobre la realidad social, en este caso, las posturas políticas, ideológicas, sociales, etc.
- Mediante los estilos o particularidades grupales e individuales, los cuales nacen de la identidad de los sujetos y de la posición social que estos ocupan dentro de las estructuras. Por ejemplo, esto invita a fijarse en factores como la clase social, el género, la nacionalidad, la pertenencia étnica o cultural, las experiencias de vida, su lugar y función en el ámbito laboral, etc.

Partiendo de lo anterior, entender el currículo como práctica social significa una invitación a los involucrados en el proceso educativo, a reflexionar sobre los discursos excluyentes que reproducen las acciones propias y ajenas, sobre los contextos que las configuran, y a aprender sobre los factores internos y externos que los originan. Además, esta visión implica que se atienda a las posibilidades reales de acción que tienen los involucrados dentro de un contexto determinado, y a entender si las influencias externas e internas y las estructuras que mantienen distintas prácticas impiden o no otros modos de parecer, de sentir, de enseñar, de evaluar.

Sumado a lo anterior, dicha visión permitirá construir el currículo a partir de un diálogo crítico, de una reflexión y autorreflexión constantes, de una apertura a nuevas visiones, de reconocer los estilos cognitivos de los alumnos y de sus formas de aprendizaje por sobre cualquier metodología o enfoque de enseñanza, etc. Por eso, en línea con la visión de Ortiz Ocaña (2017), entender el currículo como práctica social desde una perspectiva postestructural implicaría preguntarse: ¿Quién genera los contenidos de enseñanza?, ¿Durante el diseño de los contenidos se tiene en cuenta la población específica a la que estos irán dirigidos?, ¿Se está al tanto de los fundamentos y principios orientadores de las tendencias educativas?, ¿Se contemplan alternativas educativas distintas a las que se han venido reproduciendo años atrás y en los tiempos más recientes?, entre otras.

2.1.9 Enfoque curricular

2.1.9.1 Enfoque curricular desde una perspectiva crítica de la práctica problematizadora

De acuerdo con Pennycook (2001), existen tres enfoques a partir de los cuales el trabajo crítico puede ser abordado. El primero de ellos es el *Pensamiento Crítico*, el cual tiene como fundamento político al liberalismo, como base teórica al Humanismo, y como meta el desarrollo de habilidades de cuestionamiento y reflexión. El segundo, el *Modernismo Emancipatorio*, tiene como fundamento al Neo-Marxismo, como base teórica a la Teoría Crítica, y entre sus metas contempla el establecimiento de una crítica a las ideologías. Por último, la *Práctica Problematizadora* tiene al posestructuralismo como base teórica; a los movimientos sociales como el Feminismo, el Poscolonialismo y la Teoría Queer, entre otras, como fuentes políticas; y al desarrollo de cartografías discursivas como metas.

Para el desarrollo de este trabajo, elegimos la *práctica problematizadora* como la base sobre la que se asentará nuestra propuesta de fundamentación y orientación, pues es a

través de la teoría decolonial y de algunas visiones del posestructuralismo que, por un lado, buscaremos identificar cómo algunos discursos y prácticas promueven patrones de desigualdad y, por otro, establecer cómo distintos saberes, prácticas y visiones antisistémicas pueden entrar en diálogo con lo hegemónico para construir unos principios y fundamentos abiertos con las diferencias y oposiciones que hacen de los significados móviles e inacabados.

Para delimitar de manera más específica lo que podría relacionarse a un enfoque curricular que tenga como base a la visión de la *práctica problematizadora*, tendremos en cuenta los diez criterios con los que Pennycook (2001) engloba lo concerniente a un trabajo crítico desde dicha perspectiva. Estos criterios pueden resumirse de la siguiente forma:

1. Una versión fuerte de la Lingüística Aplicada, fundamentada sobre “una amplitud de cobertura, la interdisciplinaria, y un grado de autonomía” (p.3)
2. Una visión de la praxis que concibe una “integración reflexiva y continua entre el pensamiento, el deseo y la acción” (p.3), por encima de una relación unidimensional entre teoría y práctica.
3. El ser crítico estaría mediado por un trabajo crítico que se involucra con el cambio social.
4. Las micro y macro relaciones deberán estar centradas en la articulación de aspectos de la Lingüística Aplicada con aspectos sociales, culturales y políticos. Esto se logra a través de la comprensión de las interacciones entre las distintas visiones sobre “sociedad, ideología, capitalismo global, colonialismo, educación, género, racismo, sexualidad, clase y las expresiones en el aula, traducciones, conversaciones, géneros, adquisición de segunda lengua, texto de los medios” (Pennycook, 2001, p.5)
5. La investigación crítica-social, además de problematizar las relaciones de poder, diferencia y resistencia, debe abogar por la comprensión de cómo se desarrollaron las relaciones sociales a lo largo de la historia para ser lo que son hoy en día.
6. Además de enfocarse en el cuestionamiento de la inequidad social y de la injusticia, la teoría crítica debe contemplar el cambio social.
7. En términos de Dean (1994), citado en Pennycook (2001), para problematizar lo dado, se deben abordar áreas como “el feminismo, el antirracismo, el postcolonialismo, el postmodernismo, o la teoría queer”²¹ (p.8)
8. Desde esta perspectiva, la auto-reflexividad implica que la crítica y el

²¹ “feminism, antiracism, postcolonialism, postmodernism or queer theory” (p.8)

cuestionamiento, también contempla el área desde donde se sugiere.

9. Con respecto a las alternativas, los futuros deseados, estos han de cimentarse sobre argumentos éticos.

10. Se deberá perseguir la heterosis, como una “expansión creativa de posibilidades resultante de la hibridez”²²(p.9)

Como se puede observar, la visión de lo *crítico* para la *práctica problematizadora* puede sintetizarse en un interés por el cambio social, al tener en cuenta el entendimiento de grupos al margen, en diálogo con lo hegemónico. Para perseguir este camino, se deberán desplegar una serie de principios que permitan, justamente, generar alternativas que no sean paradigmáticas, y más bien que estén en constante cambio, reformulación y evaluación.

A continuación, desarrollaremos lo concerniente a nuestra ruta metodológica, la cual puede englobarse bajo una *práctica reflexiva*, la cual surge de nuestra reflexión e investigación como estudiantes y docentes, sobre la discriminación que tiene lugar en la educación de ELE y sus posibles soluciones.

2.2 Marco metodológico

El propósito de este capítulo es presentar la metodología de investigación empleada para la construcción de nuestro problema de investigación. Para llevar a cabo nuestro proceso reflexivo fue necesario una *investigación documental*, que podemos considerar subsidiaria o instrumental, acorde con su pertinencia e importancia en nuestro proceso investigativo.

2.2.1 Tipo de investigación y diseño metodológico

Nuestro problema de investigación fue desarrollado a partir de un modelo de investigación reflexiva apoyada y sustentada en una revisión de tipo documental o bibliográfica, con procesos de lectura, análisis, indagación, reflexión, interpretación y crítica (Alfonso, 1995; Toro & Parra, 2010; Campos, 2017) de documentos de distintos formatos (impresos, digitales, audiovisuales, etc.) y de materiales bibliográficos (Mercado, 2002; Campos, 2017). Esta investigación subsidiaria nos permitió recopilar información pertinente y actual en torno a un problema central de investigación y reflexión, en relación con los principios y fundamentos curriculares.

²² “...creative expansion of possibilities resulting from hybridity” (p.9)

2.2.2 Descripción de la muestra

Antes de obtener una muestra documental concreta, producto de investigaciones previas por parte nuestra, definimos un marco de referencia preliminar que nos permitiera orientar la recolección de información y plantear las posibles formas de ordenar y escribir nuestro trabajo de grado en su totalidad. Dicho marco de referencia abarcaba el diálogo entre las siguientes temáticas: discriminación, ELE, español, pedagogía y racismo.

Para la elaboración de nuestro problema de investigación establecimos un rango de búsqueda temporal entre los años 2000 y 2019; uno global, luego de descubrir por algunos documentos que el problema se extiende a otros contextos como el africano, americano y europeo; y uno temático y conceptual, que se reduce a categorías como globalización, geopolítica, discriminación, racismo, colonialidad, educación, lengua, español, ELE y currículo. De esta forma, nuestro marco de referencia previo se vio ampliado y nuestra investigación cada vez se volvía más precisa.

Como fuente primaria tuvimos en cuenta documentos impresos y digitales obtenidos en bases de datos como ProQuest y Google Académico, ubicados en la biblioteca de la Pontificia Universidad Javeriana y, en algunos casos, facilitados por nuestro asesor y por otros docentes de la Maestría. Tanto las fuentes impresas como digitales abarcaron artículos, libros y monografías, y, en el caso particular de las digitales, también páginas Web y periódicos en línea.

Los documentos recopilados fueron los siguientes:

“Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica” de Garcés (2007); “El etnotipo latinoamericano en los textos de ELE: análisis de dos casos” de Gasparini (2009); “La diversidad lingüística en la era de la mundialización” de Guyot (2010); Cambios dialectales e idiosincrasias en la enseñanza del segundo idioma a estudiantes minoritarios a través de la poesía afrocubana (tesis de maestría) de Fleming (2012); Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español (tesis de maestría) de Fairweather (2013); “Ciudadanía y decolonialidad en la educación brasileña” de Antunes (2014); “El español como lengua puente de culturas en el eje África, América, Europa” de Caffarel y Sendín (2014); “La cultura hispanófono. Punto de encuentro entre América Latina y África” de Okome-Beka (2014); “Enseñanza del español e identidad afrodescendiente” de Cuba Vega (2014); “Notes from the Field: Decolonizing the Curriculum/The "Spanish" Major” de Castro-Klarén (2016); Nosotros y ellos. La construcción del otro en un libro de texto de ele en Francia (tesis de maestría) de Ortíz y Viana (2017); “Más allá de la imagen: estereotipos y

complicidades discursivas en los vídeos de ELE” de Favoretto y Hortiguera (2018); “El Día E: Los desafíos del español o castellano” de Chavira (2019).

Con base en estos textos pudimos establecer que el problema de la discriminación en el campo educativo de ELE percibido antes por parte nuestra en distintos libros de texto a lo largo de la maestría, como racismo hacia ciertas comunidades, obedece a un suceso actual, global y con múltiples implicaciones conceptuales y prácticas. Así, por ejemplo, descubrir el alcance de esta problemática en términos de *colonialidad* y *decolonialidad* nos ayudó a conocer ciertos focos desde los cuales es posible enfrentar a la primera, tales como la necesidad de encuentros transoceánicos entre docentes e investigadores, las contribuciones del grupo *Giro decolonial*, el cual busca cuestionar las jerarquías existentes, sin asentarse como vía paradigmática, y la inclusión de culturas de comunidades usualmente discriminadas que, a su vez, plantean caminos prácticos a tener en cuenta a la hora de pensar distintas vías de solución.

Asimismo, pudimos contar con información que nos permitió ordenar el problema de investigación desde lo macro hasta lo microestructural. Por ejemplo, las geopolíticas del conocimiento, que en este caso abarcan algunas relaciones del español con ciertas lenguas y culturas, y en las que el español se encuentra más o menos favorecido, se erigen como una instancia macro de la discriminación relacionada con el español y su enseñanza. Por su parte, el análisis de materiales y de prácticas docentes, y las soluciones de orden curricular, abarcan la parte micro. Posteriormente, con unas bases bien planteadas, se abrieron distintos caminos para pensar en una posible pregunta de investigación, en unos objetivos, y en un estado de la cuestión, marco conceptual y propuesta, más concretos.

2.2.3 Descripción del proceso documental

Nuestro proceso de investigación documental empleó la lectura y la escritura. Ambos casos, en tanto procesos para la identificación y construcción de significados (Morales, 2003), conllevan estrategias para la recolección de datos, como por ejemplo la determinación de aspectos o temas clave en los textos, la elaboración de diagramas o mapas conceptuales o temáticos, la realización de fichas bibliográficas, la decantación por una matriz de textualidad interna, entre otras.

En nuestro caso, empleamos la identificación de los aspectos más importantes, la elaboración de fichas bibliográficas, y la realización de diagramas temáticos y conceptuales. En el primero, leímos, analizamos, subrayamos y señalamos -con una marca distintiva- distintos apartados en relación con las categorías o lugares que pueden ordenar

nuestro problema investigativo. En el segundo, a través de fichas bibliográficas, pudimos incluir una síntesis (objetivo y aspectos generales) de cada documento, ordenar parte de la información seleccionada -considerada como más relevante-, especificar el autor, el título, la editorial, el lugar de edición, la fecha, el número de páginas, entre otros elementos claves para la realización de la bibliografía (Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio, 1991), y así facilitar la identificación de lecturas y apartados en relación con posibles categorías y apartados de nuestra investigación. Por último, llevamos a cabo el desarrollo de un esquema temático y conceptual durante algunas semanas -de la mano de la asesoría de nuestro tutor-, y a través del cual pudimos ordenar y reordenar el curso de la escritura y reescritura del problema de investigación, siempre con el propósito de mantener una coherencia y lógica entre los elementos, de vislumbrar los nexos entre eventos separados y de reconocer relaciones entre distintos fenómenos, eventos y categorías.

2.2.4 Procedimiento de la investigación

Nuestra investigación reflexiva con apoyo documental comprendió una serie de etapas en torno de la escogencia del tema, la recolección de información, la organización de los datos obtenidos, y el análisis de datos y redacción u ordenación del trabajo (Alfonso, 1995; Morales, 2003). A continuación, presentamos cada una de estas etapas.

2.2.4.1 Selección y delimitación del tema

Tras una revisión informal de distintos manuales y libros de texto para la enseñanza de ELE -llevada a cabo a lo largo de la Maestría-, encontramos pertinente preguntarnos sobre las formas de discriminación racial, de género, de procedencia, epistémica, entre otras, de la que son víctimas algunas comunidades hispanohablantes. De esta forma, la discriminación en la educación de ELE surgió como posible tema de investigación, y con el cual pudimos acotar un marco de referencia inicial para la siguiente búsqueda de información.

Debido a que tan solo contábamos con revisiones personales y aisladas sobre la discriminación en algunos manuales de enseñanza de ELE, decidimos llevar a cabo una segunda revisión bibliográfica con el fin de comprender si la discriminación en la educación ELE era un problema mayor y más concreto que el que habíamos observado en los documentos consultados. Tras esto, nos encontramos con un amplio catálogo de estudios enfocados en temas como la discriminación y las pocas respuestas basadas en una reformulación de los cimientos educativos, y la producción de materiales. De esta manera,

pudimos comprender que nuestro tema tenía vigencia, y que se abrían distintas vías para la propuesta de una solución desde el campo de la fundamentación curricular.

2.2.4.2 Acopio de información o de fuentes de información

Definido nuestro tema de investigación, llevamos a cabo el acopio o recolección de la información que diera cuenta del mismo. Para esto, buscamos en bases de datos bibliográficas como ProQuest y Google Académico, al tiempo que pudimos obtener documentos de parte de varios docentes a los que comentamos sobre nuestro tema de investigación. Dicha información giró en torno a las implicaciones de la discriminación en la enseñanza de ELE a nivel global y local, y en instancias prácticas y teóricas, tanto en lo respectivo a las geopolíticas del conocimiento, como al campo del diseño de material y del currículo.

2.2.4.3 Organización de los datos obtenidos y elaboración de un esquema conceptual

Al tiempo que leíamos y señalábamos las partes más importantes, y que realizábamos fichas bibliográficas, elaboramos diagramas conceptuales y temáticos que nos ayudaron a ordenar la información recopilada, y a pensar en posibles formas de orientar nuestro problema de investigación y los demás apartados del trabajo, como en el caso de la justificación, la pregunta de investigación, el marco conceptual, etc. Estos esquemas fueron fundamentales para establecer relaciones entre los datos obtenidos. Cabe resaltar, además, que llevamos a cabo esquemas de orden cronológico, en los que ordenamos la información por fecha de publicación; sistémicos, en los que partimos de la totalidad de subtemas y categorías encontradas, y con los que propusimos distintos órdenes a partir de los continentes de procedencia de las investigaciones, por su correspondencia con instancias macro y micro, entre otros; y mixtos, que atañen a una combinación entre factores temporales y la totalidad de elementos encontrados (Morales, 2003), dando como resultado panoramas más generales, complejos y a la vez más precisos.

2.2.4.4 Análisis de los datos y organización del problema de investigación

Tras la elaboración de varios esquemas conceptuales y temáticos procedimos a analizar, interpretar, sintetizar e interconectar los elementos dispuestos. Esto nos permitió comprender la pertinencia de cada uno dentro de nuestro trabajo, y darnos cuenta de la información faltante, tanto por vacíos investigativos por parte nuestra, como por las puertas que la misma información recopilada abría hacia otros elementos. En esta fase, pudimos precisar mejor, a nivel macro y microestructural, las causas, consecuencias, implicaciones, lugares y conceptos desde donde trabajaríamos, y aquello que quedaría sin abarcar por parte

nuestra. Asimismo, pudimos entrever cuál sería nuestra posible pregunta de investigación, el estado de la cuestión a recopilar, los conceptos que irían en el marco conceptual y el sentido de nuestra propuesta.

2.2.4.5 Informe de la investigación, presentación final (oral y escrita), reelaboración del esquema inicial y redacción final del trabajo de grado

Luego de decantarnos por un esquema conceptual y temático que orientara la redacción de nuestro problema investigativo, procedimos a la escritura del informe escrito. En esta fase, llevamos a cabo algunas reelaboraciones del esquema inicial, pues el proceso de escritura también nos permitió develar aspectos que en fases previas no habían sido posibles entrever.

El problema de investigación fue ordenado a partir de un esquema mixto, en donde lo general fue establecido en instancias temáticas de orden macro y microestructural respecto del español, de ELE y de la discriminación, al tiempo que en cada una de estas la información recopilada fue organizada por factores temporales. Así, por ejemplo, en la parte macro establecimos las geopolíticas del conocimiento, y dentro de esta seleccionamos artículos y ponencias los cuales ordenamos según la fecha de publicación o en que acontecieron.

En los demás apartados del trabajo de grado, como el estado de la cuestión, el marco conceptual y la propuesta, decidimos proceder del mismo modo, a partir de lecturas detalladas, fichas bibliográficas y de esquemas conceptuales, principalmente de orden mixto.

El estado de la cuestión está ordenado en tres instancias de orden conceptual relacionadas con el enfoque de trabajo crítico desarrollado en cada uno de los trabajos seleccionados, como son una visión emancipatoria, una práctica problematizadora, y los saberes de comunidades relegadas. En cada una de estas, los trabajos encontrados fueron ordenados por orden cronológico. En el caso del marco conceptual y de la propuesta, en ambos casos los ordenamos de acuerdo con un esquema sistémico, es decir, por orden temático, lógico y fundamental. Por ejemplo, el marco inicia con lo concerniente a un pensamiento postestructural, para luego dar paso a la visión decolonial -la cual tiene al posestructuralismo como una de sus bases-, y finaliza con el desarrollo de distintos conceptos referentes a una pedagogía en clave postestructural y decolonial. Finalmente, la propuesta fue organizada según el orden establecido, por parte de una de las fuentes documentales base para nuestro trabajo, respecto de la correlación entre fundamentos y principios.

2.2.5 Síntesis o conclusión

Como ruta metodológica, la investigación reflexiva con apoyo documental nos permitió, por un lado, recopilar, reflexionar, analizar, interpretar y organizar la información concerniente a nuestro trabajo de grado, y, por otro, llevar a cabo el desarrollo del mismo. Aunque en el proceso de investigación y de producción escrita, partimos de las investigaciones y avances planteados en algunos antecedentes, establecimos las relaciones e interconexiones entre distintos planteamientos de las problemáticas en cuestión.

En síntesis, para el desarrollo de la investigación reflexiva con apoyo documental, es necesario contar con un tema seleccionado, concreto, justificado, surgido de la documentación y análisis personal; contar con un marco de referencia y con herramientas investigativas (como en el caso de un mapa conceptual) que permitan orientar la recolección de la información y la escritura del trabajo; estar dispuesto a replantear, según los avances en la investigación, cada uno de los pasos dados-recolección y escritura-; entre otros requerimientos.

3. RESULTADOS

HACIA LA REFORMULACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DE UN ENFOQUE CURRICULAR PARA UNA PEDAGOGÍA DE ELE DESDE UNA VISIÓN DECOLONIAL

“No hay interculturalidad sin descolonización activa de las prácticas educativas”
(Palermo, 2015, p.139)

“La interculturalidad es epistemología, la decolonialidad es metodología y la configuración es ontología” (Ortíz Ocaña, 2017, p.17)

Nuestra propuesta de reformulación de los fundamentos y principios de un enfoque curricular comprende dos etapas en las que llevamos a cabo un diálogo entre la teoría decolonial, enmarcable dentro de la visión crítica de la *práctica problematizadora*, y distintos conceptos relacionados con el campo pedagógico de la educación lingüística.

Tanto en la primera etapa, que comprende los fundamentos, como en la segunda, relacionada con los principios, enfatizamos en el diálogo de saberes, en la heterarquía, en la movilidad de los significados, en la necesidad por escuchar y tener en cuenta los requerimientos de las comunidades al margen, entre otros aspectos, de tal forma que las

categorías no se instalen como paradigmáticas, y se abogue por la ecología de saberes, de intereses, de racionalidades, etc.

Para llevar a cabo ambas fases, nos basamos en las categorías que Santos *et al.* (2000) definen en su trabajo *Propuesta Curricular General para la Enseñanza (presencial) de Lenguas Extranjeras en la PUJ (PCGLE)*, y con las que busca generar vías hacia la construcción de unos fundamentos y principios desde una perspectiva emancipatoria habermasiana. En línea con esto, debido a la lógica no paradigmática que queremos mantener, hemos desarrollado una serie de ajustes en las maneras de nombrar las categorías propuestas, para ampliar el sentido y comprensión de las mismas. Así, por ejemplo, en lugar de referirnos a “filosofía” o “contenidos”, hemos determinado ambas categorías como “por unas filosofías-otras” o “por unos contenidos-otros”.

3.1 Hacia la construcción de unos fundamentos orientadores de un enfoque curricular para la pedagogía de ELE desde una visión decolonial

Esta primera parte de nuestra propuesta abordará el desarrollo de distintas categorías con las que creemos se pueden establecer unos fundamentos con los cuales, partiendo de un diálogo con visiones decoloniales y posestructuralistas, la pedagogía de ELE podrá hacer frente a las diversas formas de discriminación que hemos podido observar en varios contextos.

3.1.1 Por unos intereses curriculares-otros

En tanto inclinaciones o focos de atención sobre determinados objetos, metas, perspectivas, conocimientos, prácticas, sujetos, entre otros elementos, unos intereses curriculares-otros para la educación de ELE, desde nuestra perspectiva, deberán apuntar a una dialogicidad heterárquica y a una decolonialidad que contempla movimientos de corte transversal, transoceánico, subversivo, experimental, postestructural y pluriversal, y el develamiento de los sujetos, los saberes y las prácticas históricamente relegados como un medio para enfrentar las violencias y exclusiones asentadas desde la colonia.

Así pues, a diferencia de un interés técnico, uno práctico o uno emancipatorio, cuando se apunta al desarrollo de distintas competencias y habilidades de los alumnos, verbigracia, y se concibe como imprescindible una fidelidad a los contextos de uso en las muestras de lengua elegidas, se da lugar un diálogo heterárquico con saberes, posturas, prácticas y sujetos que suelen permanecer al margen, como es el caso de las variaciones en

el español propuestas por ciertos grupos supeditados, y las razones detrás de estas exigencias; las violencias detrás de las prácticas sociales, culturales y lingüísticas; la experimentación con distintas metodologías, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, y con el fin de evitar un asentamiento paradigmático en este campo; entre otras instancias.

En últimas, unos intereses-otros reconocen cada uno de los elementos que entran en juego en el proceso educativo de ELE, caracterizado por ser abierto, contradictorio, imperfecto e inacabado. Así pues, la enseñanza de determinada variedad del español, por ejemplo, no puede limitarse a abarcar el uso correcto y apropiado de una lengua, sino también debería poder reconocer patrones como el machismo, la misoginia, la heteronormatividad, y la exclusión por razones de clase, credo, etnia y sexo, los cuales promueven la violencia y exclusión. En este sentido, temáticas como, por ejemplo, la glotofagia de lenguas indígenas, los préstamos de palabras indígenas y su uso peyorativo, la misoginia en los significados de ciertas palabras, el sesgo hacia maneras de hablar por razones de clase, entre otros, serían focos de atención, en mayor o menor grado, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

De acuerdo con esto, unos intereses-otros deberán estar centrados en el establecimiento de una educación de ELE que parta de un diálogo heterárquico con distintas visiones, prácticas, acciones y sujetos, siempre y cuando se reconozcan inestabilidades y contradicciones en tanto procesos contextualizados y dependientes del poder político que los origina (por ejemplo, los planes curriculares institucionales, los marcos de referencia y las pruebas estandarizadas).

3.1.2 Por unas racionalidades curriculares-otras

En tanto percepciones, mentalidades, creencias, ideas, posturas o argumentos en los que se asienta el entendimiento, unas racionalidades curriculares-otras han de estar orientadas desde y hacia el diálogo heterárquico entre lo hegemónico y las diferencias y particularidades de los contextos y de los involucrados; desde la experimentación; desde la decolonialidad (incluidos los procesos afines); y desde formas-otras que ayuden a evitar los asentamientos paradigmáticos, al tiempo que permitan enfrentar las violencias y jerarquías detrás de las prácticas y discursos.

Así pues, por ejemplo, las decisiones o soluciones dentro del currículo de ELE han de ser pensadas de tal forma que no posicionen nada como paradigmático o jerárquico. De

este modo, proponer una metodología como solución a un problema, partirá del hecho de que es una alternativa o experimento, y no una vía suficiente o definida. Con esto, se mantiene abierta la puerta a los replanteamientos, y para que estas no se posicionen de manera fija, ni omitan la variación que pueden implicar los sujetos y los contextos.

Unas racionalidades curriculares-otras han de implicar una “resistencia semiótica capaz de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007p.51), pues hacen frente a “las grandes narrativas, la epistemología (...) la metafísica, las metodologías y los sujetos de la modernidad” (Arreaza y Tickner, 2002, p.16). Así, el currículo de ELE estará mediado por concepciones, argumentos e ideas que sitúen los distintos saberes y sujetos a una misma altura, de tal forma que las decisiones, reflexiones y acciones surjan del diálogo conjunto y no de forma sectorizada por razones jerárquicas, propias de la modernidad, del capitalismo y de la colonialidad. En este caso, se rompería con el hecho de que el conocimiento esté en manos de unos pocos, dada su instrucción o capacidad, o que exista un tipo de conocimiento más apto que otro, por lo que la forma de razonar y de pensar dentro del currículo de ELE tendrá como signo característico la convivencia y diálogo con saberes, metodologías, sujetos, estrategias, dinámicas, entre otros elementos, relegados históricamente.

3.1.3 Por unas acciones curriculares-otras

Los procesos, actos, prácticas, movimientos, operaciones y desplazamientos que implican unas acciones curriculares-otras dentro de las distintas instancias (micro, meso y macro) de la educación de ELE, deberán estar enfocados desde y hacia el diálogo heterárquico y la decolonialidad. La decolonialidad implica actuar en clave transmoderna, retaguardista, experimental, pluriversal, deconstructiva, analítica discursiva (referida a la genealogía y violencias detrás de las prácticas y discursos), analítica performativa, e intercultural-crítica (en el sentido en que Walsh la comprende), así como desde estrategias que permitan hacer frente a la *diferencia colonial* alrededor de la cual orbitan las jerarquías sobre las que se establecen las relaciones sociales, económicas, educativas, burocráticas, epistemológicas, etc.

Estas acciones podrían verse reflejadas, por ejemplo, en la promoción de diálogos y encuentros a nivel privado, local, regional y global con docentes-investigadores de ELE y de distintos campos educativos, con el propósito de enriquecer y orientar la educación de ELE con descubrimientos, soluciones y problemáticas de distintos contextos, con el fin de

experimentar formas-otras de mejorar el currículo, y de potenciar el aprendizaje, la enseñanza y la lucha contra la colonialidad.

Un segundo ejemplo de estas acciones podría observarse en la experimentación que pueden ejercer los docentes –sin desconocer el contexto, necesidades y consignas decoloniales- en la implementación de determinadas metodologías o estrategias. De esta forma, se lleva a cabo en la práctica la idea de una educación que parta de las particularidades de los sujetos, al tiempo que se enfrenta la instalación de una vía como paradigmática o definitiva.

3.1.4 Por unos saberes-otros

Unos saberes-otros han de surgir del diálogo heterárquico y decolonial entre los distintos saberes, epistemes y formas de conocimientos, tanto hegemónicos como relegados. Estos saberes-otros, en vez de ceñirse a los conocimientos de la ciencia occidental moderna, la cual ha sido “incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales (...) la corporalidad...” (Castro-Gómez, 2007, p.90), entre otros, surgirán del “intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y formas post-occidentales de producción de conocimientos” (Castro-Gómez, 2007, p.82).

Partiendo de lo anterior, podríamos situarnos, por ejemplo, en una actividad de ELE en donde confluyan los saberes de una comunidad indígena sobre la medicina, en contraste con los de una comunidad europea, acercando a los alumnos, no solo al aprendizaje de determinado contenido gramatical, lexical, pragmático, etc., sino al de dos contextos y epistemes antes separados en la realidad, mediados por una jerarquía de cientos de años en los que el saber indígena es entendido como algo exótico, premoderno y preteórico, y el saber científico occidental (USA-eurocéntrico en la actualidad) como el punto de llegada del saber al que se puede aspirar. Por lo tanto, estos saberes-otros, contruidos desde un diálogo heterárquico entre ambos saberes, y sin ningún tipo de intención paradigmática, ayudarán a promover una enseñanza-aprendizaje del español de corte transmoderno en la que se dialoga con los conocimientos de las comunidades y sujetos tanto hegemónicos como relegados por la modernidad; pluriversal, en oposición al universalismo que produjo y produce un conocimiento como válido e igual para todos; retaguardista, en oposición al posicionamiento paradigmático de lo alternativo o lo que está en construcción; entre otras formas de desplazamiento decolonial.

De manera similar, una enseñanza del español en la que la visibilización de las culturas indígenas y afrolatinas, por ejemplo, que han sido relegada dentro de muchos manuales de enseñanza de ELE, sean tenidas en cuenta en sus contribuciones a nivel de historia, cultura, música, religión, lengua, literatura, entre otras instancias (Villegas, 2006)²³, constituiría diversas vías de diálogo heterárquico con aquellos saberes que han sido priorizados históricamente.

En últimas, a través de unos saberes-otros se podrá ampliar el abanico de posibilidades en distintas instancias o situaciones en la educación de ELE, como por ejemplo para sensibilizar a los alumnos con las necesidades de otros; como insumo para un diálogo deconstructivo que ayude a repensar alguna rencilla entre los involucrados en el evento educativo, o para motivar el aprendizaje de ELE.

3.1.5 Por unas filosofías-otras

Sin desconocer lo complejo y movedizo que puede resultar el término *filosofía*²⁴, decidimos comprenderlo como el conjunto de saberes, intereses, actitudes, valores, categorías e interpretaciones que buscan establecer “(...) los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad” (RAE, 2019) o la percepción de la realidad, en un contexto y condiciones determinadas.

Partiendo de dicha base, unas filosofías-otras deberán surgir de un diálogo heterárquico entre distintas percepciones, incluidas aquellas hegemónicas y relegadas o en oposición a la matriz colonial, como en el caso del posestructuralismo, la decolonialidad, las teorías *queer*, el indigenismo, entre otras visiones que se asientan en tanto crítica a lo hegemónico o como postura o modo de vida que dista de esto.

Por ejemplo, Fairweather (2013), en uno de sus estudios, enfatiza en las actitudes cuestionables de algunos docentes de ELE en los Estados Unidos frente a determinadas

²³ Algunos referentes señalados por Villegas (2006) comprenden el abordaje de héroes negros en la clase de ELE, como Gaspar Yangá (México), el rey Benkos Biohó (Colombia), el rey Bayano (Panamá) y el rey Ganga Zumba y Zumbi dos Palmares (Brasil). Asimismo, frente a la carencia de referentes audiovisuales, la autora enuncia algunos como *Palenque: un canto*, *Routes of rhythm* y *Spirit of Samba*, los cuales considera que podrían complementar la introducción de autores como Candelario Obeso, Marcelino Arozarena, Quince Duncan, Nicomedes Santa Cruz y Nancy Morejón.

²⁴ Aunque en el trabajo de Santos et al (2000) no se define como tal el término filosofía, el desarrollo de los aspectos que implican filosofías como el positivismo, la fenomenología y la teoría crítica, amplía y concuerda con la definición que hemos elegido pues, el aspecto central en todas estas es la percepción o conocimiento de la realidad y aquello que determina o configura dicha percepción, es decir, los intereses, actitudes, valores, categorías e interpretaciones.

variedades de lengua y sus culturas. Así, verbigracia, el rechazo a las variedades mexicanas del español en las clases de ELE es un síntoma de cómo los factores de orden colonial inciden en la percepción, llevando a la promoción de un racismo lingüístico y epistémico. Otro ejemplo de esto puede verse cuando se da por sentado que los aprendientes han de comprender los contenidos e insumos que se enseñan sin necesidad de contemplar sus intereses o necesidades. Esta situación parte de una percepción en la que el alumno es concebido como un ser despojado de complejidad, invariable y acabado, que engrana con lo establecido; y de la educación como una instancia que se reduce a entregar respuestas fijas y útiles. De esta forma, se reproducen patrones coloniales al comprender al alumno como un medio más dentro de un entramado definido, y a la educación como una extensión de los medios de producción, en tanto instancia basada en fórmulas, resultados y una eficacia calculada.

Teniendo presentes estas percepciones, unas filosofías-otras se han de edificar a partir de un diálogo entre lo universal y lo pluriversal, lo moderno y lo transmoderno, lo colonial y lo decolonial, lo vanguardista y lo retaguardista, lo heteronormativo y lo *queer*, lo paradigmático y lo móvil, lo estructural y lo postestructural, entre otras formas de percepciones hegemónicas y antisistémicas.

3.1.6 Por unas relaciones y funciones-otras de la educación

Unas relaciones y funciones-otras de la educación, tanto dentro como fuera de la escuela, se han establecerse desde el diálogo entre distintos patrones de inclusión y exclusión. Así, estas se asientan desde el diálogo entre lo antisistémico y aspectos como la primacía por la competitividad, los indicadores de calidad, los estándares de valor, la eficacia por sobre los demás aspectos (por ejemplo, las variaciones que aportan los grupos al margen), el acceso para unos y las barreras de distinta índole para otros: como por ejemplo el nivel académico, el nivel profesional, la escasez de becas, los altos costos, el exceso de carga laboral docente, el privilegio de los resultados, la inmediatez y rapidez por sobre las particularidades y necesidades de los procesos, entre otros aspectos.

En el campo de ELE, unas relaciones y funciones-otras de la educación implicarán, por ejemplo, el diálogo entre un enfoque técnico, en donde la educación se relaciona con un abanico de fórmulas y metas exactas, y la experimentación propia de un enfoque postestructural, en el cual se busca entender en su complejidad y contradicción las situaciones, principios y sujetos. Con esto, la educación de ELE dejaría de funcionar como

una instancia de fórmulas prefabricadas, y pasaría a ser una en donde sería necesario ampliar el espectro de metodologías, saberes, prácticas, procesos, investigaciones, entre otros factores, de tal forma de tener en cuenta las diferencias y particularidades de los sujetos y contextos.

3.1.7 Por unas formas y procesos-otros de enseñanza-aprendizaje

Unas formas y procesos-otros de enseñanza-aprendizaje nacerán del diálogo con las necesidades y procesos de los involucrados, es decir, de los docentes, alumnos, diseñadores de material, diseñadores de currículo, entre otros; de tener presente las variables de cada contexto de enseñanza-aprendizaje; y de promover una resistencia decolonial frente a las distintas formas de discriminación que se puedan instalar en el proceso educativo.

Un ejemplo de esto puede verse en el replanteo decolonial constante que debería haber en dos instancias: el tiempo y la carga laboral docente, y las necesidades de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Estas instancias, al ser asumidas, podrán dar paso a un mejor seguimiento de los procesos y necesidades de los alumnos; a distintas reflexiones, decisiones y acciones contextualizadas y decoloniales al respecto; a enriquecer la enseñanza-aprendizaje de alumnos y docentes; y al surgimiento de insumos, producto de la práctica reflexiva de docentes y alumnos, que ayuden a repensar la investigación y la práctica pedagógica.

De esta manera, se da paso al desarrollo de formas y procesos-otros que ayudan a hacer frente a jerarquías establecidas, como docente-alumno, alumno-docente, institución-docente, institución-alumno, investigación-docente e investigación-alumno, y se instalan el diálogo heterárquico, la experimentación, la decolonialidad y la historización como signos característicos de estas formas y procesos-otros de enseñanza-aprendizaje.

3.1.8 Algunas limitaciones de la visión decolonial

Entre las limitaciones que encontramos frente a la perspectiva decolonial, Rivera (2006), citada por Restrepo y Rojas (2010), expone una crítica al lenguaje críptico que tienden a utilizar los intelectuales del giro decolonial en el desarrollo de las explicaciones de sus postulados. La autora considera que el uso de un lenguaje críptico es un medio para la reproducción de un tipo de colonialismo intelectual, ya que a este “sólo tienen acceso los expertos y (...) se encuentra elaborado para la comprensión de los académicos” (p.200).

En nuestro caso, eludir el uso de este tipo de lenguaje tampoco fue tarea fácil pues, aunque intentamos desarrollar en algunos apartados ciertas explicaciones en términos más sencillos y comprensibles de los conceptos de la decolonialidad y del posestructuralismo, aterrizarlos en su totalidad, al punto de obtener una mejor claridad, en algunos se lograría mejor que en otros. Asimismo, concordamos con la crítica llevada a cabo por Rivera (2006) sobre el lenguaje empleado por los teóricos del giro decolonial, pues las teorías decoloniales suelen establecerse desde una serie de replanteos y diálogos entre distintas perspectivas filosóficas que, de no ser avezado en dichos temas, y al no estar planteado su distanciamiento en términos más accesibles, su comprensión atañe una gran dificultad.

Lo anterior permite poner en evidencia cómo las geopolíticas del conocimiento siguen ancladas, incluso desde una perspectiva que promueve su enfrentamiento, a ciertas prácticas escriturales que terminan por valerse de un vocabulario crítico y de densas elaboraciones que solo pueden ser comprendidas por ciertas élites intelectuales. En este sentido, en el caso de nuestra propuesta, aludir a la reivindicación de lo subalternizado, de aquello excluido históricamente, debería contemplar los siguientes interrogantes: “¿quién está hablando? ¿cómo lo está haciendo? ¿de qué está hablando? ¿para quién habla? ¿para qué, en últimas, habla como lo está haciendo?” (Restrepo y Rojas, 2010, p.202), y así generar productos escritos accesibles para todo el mundo, de tal forma que prime la claridad y la sencillez, y se haga frente a los patrones escriturales de la academia o de la vanidad de ciertos escritores o escritoras.

En el caso más específico de ELE o de la educación de lengua en general encontramos teorías y trabajos con altos grados de dificultad por el tipo de explicaciones que elaboran. Por ejemplo, cuando se proponen demostraciones para entender nuevas comprensiones sobre la evaluación o sobre la neurolingüística, estas suelen partir de conceptos de gran complejidad, y estar acompañadas de explicaciones por el estilo en algunos casos. Con esto queremos resaltar que, la colonialidad intelectual también toca al campo teórico de la educación de lengua y que, al mantener la costumbre o patrón de escrituras densas y enrevesadas, se amplían las barreras de acceso a ciertos conocimientos por parte de ciertas comunidades, pues se da por sentado un solo tipo de lector o la información va destinada para unos pocos. En ambos casos, se parte de una clara exclusión en la democracia que debería existir frente al conocimiento.

Síntesis de los fundamentos

El diálogo entre la teoría decolonial y postestructural y las distintas categorías relacionadas con los intereses, racionalidades, acciones, ciencias, filosofías, educación, aprendizaje y enseñanza, hasta ahora muestra, como signo común, que cada una de las reflexiones, decisiones y acciones que se tomen a partir de estas, deben estar alejadas de un asentamiento paradigmático, y promover un diálogo de saberes entre lo existente y aquello relegado por dinámicas de orden moderno, capitalista y colonial.

Los significados, lenguajes, percepciones y conocimientos han sido entendidos en su capacidad transformadora de la realidad, la cual se encuentra gobernada en su mayoría por estructuras de corte colonial, capitalista y moderno que, en el caso de ELE, pueden verse reflejadas en la preferencia por ciertas variedades del español, en las condiciones laborales o exigencias laborales a docentes -en las que priman los resultados por sobre el proceso-, entre otros aspectos.

Ante esto, hemos desarrollado algunas vías de solución a través del diálogo de saberes, para, de esta forma, allanar una de tantas vías para una educación de ELE inclusiva, que nazca de un proceso abierto y contradictorio, que reconozca la importancia de las diferencias y necesidades (no resueltas o simplificadas) como elementos clave para propiciar lógicas-otras para pensar la pedagogía, el currículo, el tipo de ser humano que se espera formar, las condiciones de acceso a la educación, entre otros.

3.2 Hacia la construcción de unos principios orientadores de un enfoque curricular para la pedagogía de ELE desde una visión decolonial

La segunda etapa de nuestra propuesta presenta algunos principios desde la visión decolonial y postestructural, con el objetivo de desarrollar bases orientativas de un enfoque curricular para la pedagogía de ELE. Esta etapa tendrá como precedente tanto lo desarrollado en los fundamentos, como aquello dispuesto en las categorías y aspectos con los que Santos *et al.* (2000) han ordenado los principios para los enfoques curriculares técnico, práctico y emancipatorio.

3.2.1 Por unas metas de formación-otras

Unas metas de formación-otras, en tanto fines a los que ha de apuntar la enseñanza-aprendizaje de ELE, implicarán la promoción de una conciencia y de un proceder decolonial -a través de un diálogo entre lo hegemónico y lo marginado- que permita la

formación de agentes sociales con la capacidad de identificar los patrones de desigualdad y de exclusión -a distinto nivel- que configuran las relaciones entre lengua, cultura, sociedad, educación, burocracia, entre otras instancias. Asimismo, entre las metas formativas se espera el desarrollo óptimo y eficaz de competencias y habilidades propias del aprendizaje de lenguas de la mano con una formación o convivencia que plantee vías hacia una reflexión crítica en torno a las diferencias establecidas como paradigmáticas desde la época colonial.

Por ejemplo, en el caso de los aprendientes, para allanar parte del camino hacia el desarrollo de una *competencia intercultural crítica*, estos podrían familiarizarse con actividades o ejercicios que puedan ser abordados a través de estrategias postestructurales, cuyo fin implicaría el develamiento de la colonialidad, y de formas de sometimiento y de exclusión. Así pues, en un hipotético caso, en el campo del español de los negocios, no solo se deberán enseñar las dimensiones pragmáticas, lingüísticas y sociolingüísticas para una comunicación eficiente, sino también resaltar las violencias y jerarquías presentes en dichas dimensiones, de tal forma que se abra un espacio para el debate acerca de lo que aparece naturalizado y como verdad. Para llevar a cabo esto, el docente, luego de realizar un *análisis genealógico* personal de las violencias de la muestra, podría incluir en las actividades preguntas que inviten a un diálogo decolonial. Al tiempo que se desarrolla la discusión, el docente también podría evaluar las competencias básicas de comunicación lingüística (autonomía, aprender a aprender, social y ciudadana, entre otras) y las distintas habilidades (escucha, habla, escritura, etc.) que entran en juego.

Con este ejercicio, el camino hacia la meta de formación de agentes interculturales crítico-decoloniales habrá avanzado en cuanto a la sensibilización respecto de aquellas dinámicas de violencia que solemos pasar por alto, tanto en el proceso de aprendizaje, como en la vida diaria.

3.2.2 Por unos procesos de formación-otros

Unos procesos de formación-otros implicarán tener en cuenta distintos caminos, saberes, necesidades, estrategias y espacios, de tal forma que se apunte a la construcción de procesos en los cuales no prime únicamente lo que exige el ordenamiento en términos de producción, eficacia, inmediatez, resultados, competencia y estándares, sino también la experimentación, el diálogo heterárquico con las diferencias y particularidades de los involucrados y el acercamiento a formas y contenidos que amplíen el espectro crítico-decolonial, entre otras vías.

Por ejemplo, si en una clase de ELE coinciden aprendientes cuyas culturas hayan tenido rencillas históricas con el potencial de afectar tanto el proceso como la convivencia en el salón de clases, es posible pensar en actividades fundamentadas en estrategias postestructurales como la deconstrucción, el análisis genealógico o el análisis performativo al ser medios para desestabilizar los parámetros y concepciones de diversos conflictos. De igual forma, se podría ayudar a que los alumnos de ELE cuestionen y desdibujen cierto peso de verdad en torno a razones, parámetros y concepciones detrás de los conflictos propios y ajenos. Por medio de estos procesos formativos, basados en la experimentación, y en el ensayo y error, no se espera que los alumnos resuelvan sus conflictos, sino que pongan en tela de juicio aquellos patrones coloniales y de poder inamovibles que los configuran.

Asimismo, unos procesos de formación-otros, además de abarcar distintas estrategias y contenidos, también contemplarán la experimentación en distintos espacios (virtuales, cara a cara, al aire libre, etc.); con procesos autoformativos, co-formativos, heteroformativos, transformativos, autónomos, entre otros; para promover otro tipo de procesos cognitivos, experienciales y metodológicos que hagan del evento educativo un terreno que no limite las vías de formación y que se distancie de las jerarquías que se han establecido o puedan establecerse.

3.2.3 Por unas visiones generales curriculares-otras

Desde una mirada postestructural y decolonial, el currículo es comprendido como una práctica social y cultural localizada, historizada y contextualizada, es decir, como parte de un entramado mayor de prácticas. Asimismo, este ha de posicionarse desde un diálogo crítico entre lo existente (el entramado de prácticas) y lo marginado, de tal forma que las instancias de reflexión, decisión, elaboración, instrumentalización, aplicación y evaluación partan de un diálogo heterárquico entre distintos saberes, las diferencias y necesidades de los involucrados en el evento educativo, y de aquello que se requiera para promover sociedades menos excluyentes y violentas.

De acuerdo con esto, el currículo como práctica social y cultural deberá ser concebido como algo móvil, problemático, inacabado, contradictorio, en donde confluyan, a partir de un diálogo heterárquico, distintos intereses, racionalidades, filosofías, saberes, contenidos, sujetos, etc., tanto hegemónicos como relegados.

El currículo, al guardar la coherencia entre sus diversos componentes, tanto internos como externos, y al ser “un todo unificado, configurado, y no sólo un conjunto de temas

aislados, fragmentados y conectados a la ligera” (Ortíz Ocaña, 2017, p.59), podrá erigirse como una instancia crítica-decolonial concreta en la que se generen cambios a partir de un diálogo y consenso móviles, de tal manera que se soslayen posibles cursos de acción y de reflexión bajo intereses irreflexivos y excluyentes en relación con el contexto, las necesidades y las particularidades de los alumnos, entre otros, a fin de evitar que el currículo se establezca como una práctica deshistorizada y paradigmática. Cabe mencionar que, aunque el diálogo decolonial es una buena vía para una educación incluyente, esta no garantiza un curso de acción decolonial permanente, pues el evento educativo está conformado por sujetos variables, contradictorios y falibles, y por teorías que están en constante redescubrimiento, por lo que se trata de un experimento o alternativa con posibles fallas y contradicciones como cualquier otra.

3.2.4 Características-otras de los procesos curriculares

Desde una visión decolonial y postestructural, unos procesos curriculares-otros han de estar caracterizados por un diálogo heterárquico de fondo entre lo existente y lo marginado. Por ejemplo, si en las instancias de decisión o de evaluación antes no se tenía en cuenta la opción de un replanteo o de un redireccionamiento, esta debería ser acogida para hacer de los procesos curriculares más abiertos y menos paradigmáticos. Esto conllevará a un constante cuestionamiento respecto de distintas jerarquías que se puedan instalar en los procesos educativos y que excluyan los pareceres, saberes y sentires de los involucrados y de su contexto.

También, en estos procesos curriculares-otros ha de abogarse por el rompimiento con la división del trabajo que clasifica y aleja a quienes piensan de quienes diseñan, deciden, ejecutan y evalúan, por lo que el docente de ELE, verbigracia, será, además, un investigador en capacidad de cual cavilar sobre su quehacer docente, aportando distintas vías y miradas que enriquezcan el diálogo crítico desde el que se ha de asentar el currículo.

En últimas, estos procesos curriculares-otros deberán estar cimentados en una interacción tanto cíclica como multidireccional entre las etapas de planeación, actuación, evaluación, entre otras en donde se contemplen procesos de retroalimentación constante entre y en cada uno de los procesos, a fin de evitar su perfilamiento como elementos lineales.

3.2.5 Por una gestión-otra del currículo

Una gestión curricular-otra, llevada a cabo de forma grupal - entre los involucrados en el proceso educativo-, ha de partir de un diálogo heterárquico entre lo naturalizado y lo marginado, de tal forma que las reflexiones y decisiones respecto de las necesidades y particularidades en las distintas instancias y procesos curriculares, se erijan como alternativas abiertas a replanteamientos. Así, por ejemplo, si el contexto de enseñanza de ELE exige ajustes en relación con los contenidos o tipos de actividades, es posible generar discusiones entre los involucrados en el evento educativo para contemplar las alternativas inclusivas y decoloniales que cubran dichas necesidades. Con esto, no negamos la autonomía en la gestión por parte de los involucrados, sino que enfatizamos en la promoción de soluciones a partir de un diálogo crítico como base para las decisiones o reflexiones.

Asimismo, si el contexto de enseñanza de ELE implica, verbigracia, añadir más actividades sobre cierta cultura - se entiende necesario como motivante o para la sensibilización de los alumnos-, la manera de hacerlo deberá abarcar una visibilización digna de esa cultura, al tiempo que una vinculación pertinente de esta con la enseñanza de lengua, para un apropiado desarrollo y potenciamiento de las habilidades y competencias de lengua.

Asimismo, dicha gestión no solo provendrá de los cambios exigidos por el contexto y la práctica, sino también del diálogo con los deseos y necesidades de las instituciones, de los diseñadores de material, de los docentes, de los alumnos, entre otros involucrados, para hacer del proceso educativo de ELE más crítico, inclusivo y eficiente.

Por último, diremos que una gestión-otra del currículo, en tanto procesos que combinan el deseo, acción y reflexión, en instancias micro, meso y macro, deberán ser abductivos (de la teoría a la práctica y de los datos a la teoría), además de cobijar la acción participativa, el involucramiento de arriba a abajo y viceversa respecto de los grupos que participen. Así, tanto alumnos como docentes podrán hacer parte de la gestión curricular desde sus experiencias educativas, y desde los saberes que traen consigo.

3.2.6 Por unas relaciones y funciones-otras de la lengua y de los lenguajes

Unas relaciones y funciones-otras de la lengua y de los lenguajes deben establecerse a partir de un diálogo heterárquico que enfrente las jerarquías existentes entre distintas lenguas o variedades lingüísticas por razones políticas, sociales y/o comerciales; y entre los lenguajes, como en el caso de la prevalencia del lenguaje escrito sobre el oral, o de la

imagen sobre el testimonio, entre otros; para así desdibujar y desmitificar dichas jerarquías, y aprovechar y comprender tanto las lenguas como los lenguajes en su particularidad, potencial y diferencia.

Así, por ejemplo, a la hora de incluir algún tema cultural de cierta comunidad hispanohablante, en su adaptación para la enseñanza de ELE, deberá tenerse en cuenta la importancia, potencial y variedad que reside en los lenguajes (de comunidades hegemónicas y al margen) como la vestimenta, las costumbres, los modos de vida, la pronunciación, la oralidad (de ser el caso), la proxemia y las imágenes, con el objetivo de hacer una representación dignificante de estas comunidades sin desconocer otros aspectos relevantes para la enseñanza. Por otra parte, si se pretende, por ejemplo, enfrentar la discriminación lingüística en la educación de ELE –basada en razones epistémicas–, es importante empezar a pensar la educación en más de un solo idioma, pues a partir de la inclusión de textos y de explicaciones en la lengua de los aprendientes, o de una común a estos, y sin hacer a un lado al español como medio de discusión, se podría generar un aprovechamiento de recursos translingüísticos, de manera que no se promueva una enseñanza del español excluyente y limitada a la idea de que la convivencia con la lengua meta es garantía de un mejor aprendizaje.

Por lo tanto, el español y los lenguajes que tienen lugar o pueden hacer parte del proceso educativo de ELE deberán ser instancias desde las que se pueda incursionar en resistencias decoloniales, con el propósito de hacer de las prácticas educativas, terrenos creativos, indisciplinarios y subversivos. En ese orden de ideas, los lenguajes, tanto orales, escritos, gestuales y sonoros, como aquellos que hacen uso de otros sistemas de significación, serán vinculados para enriquecer la enseñanza-aprendizaje de ELE, en tanto ayuden a potenciar el desarrollo lingüístico, cognitivo/cognoscitivo, comunicativo, crítico-decolonial, entre otros. Por consiguiente, diremos que nuestra perspectiva alude a un enriquecimiento de las relaciones y funciones de las lenguas y de los lenguajes más allá de lo instrumental (Kramsch, 2000), además de enfocarse en la lucha y contrapeso de las formas hegemónicas de poder y de las desigualdades existentes.

3.2.7 Por unas funciones-otras del currículo frente a las culturas

Frente al contexto y las tradiciones culturales, unas funciones-otras del currículo deberán estar orientadas desde reflexiones y actuaciones crítico-decoloniales que cobijen, en un diálogo heterárquico, las exigencias del contexto y de las culturas que entran en juego en el evento educativo. Con esto, al tener en cuenta en su complejidad (particularidades,

exclusiones, ambigüedades, etc.) las variaciones culturales y contextuales, se podrá actuar de forma abierta, alternativa y no paradigmática, de modo tal que se dé lugar a distintos cambios en el curso del proceso educativo por diferentes factores.

El énfasis de que las funciones-otras del currículo frente a las culturas sean dialógicas, abiertas y no resolutas, parte del hecho de que, además de partir de bases postestructurales y decoloniales, comprendemos la *cultura* con un carácter conflictivo, dinámico y susceptible al cambio, en tanto instancia de lucha en la cual convergen y divergen formas, ideologías, prácticas, saberes, etc. (Castro-Gómez, 2000).

Por ejemplo, la elección de una concepción de la cultura para la enseñanza de determinado contenido de ELE, ya sea con mayúscula, minúscula o con *k*, debe partir del hecho de que cualquiera de estas implica diferentes luchas entre una variedad de sujetos y de pensares, y así no fomentar el asentamiento de determinados aspectos como más aptos y a otros como desviaciones o excepciones. Asimismo, posicionarse de forma abierta, crítico-decolonial y dialógica frente a las culturas, en tanto instancias de lucha, permitirá abrir camino hacia una *interculturalidad crítica* que apunte, por ejemplo, en el caso de los aprendientes de ELE, al desdibujamiento de los límites entre lo propio y lo ajeno, de manera que haya un entendimiento de sí mismos y de los otros en contraposición a lo que ha establecido la *diferencia colonial*, es decir, en contravía de las distinciones por factores de raza, posición socioeconómica, fenotipo, procedencia, entre otros parámetros coloniales de diferenciación.

En este orden de ideas, la *interculturalidad crítica* consistirá en un proyecto inacabado “alternativo, subversivo e insurgente contra la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza (sustentada en la lógica moderna y cartesiana)” (Alvarado, Matos, Machado y Ojeda, 2017, p.6).

Partiendo de estos planteamientos, unas funciones-otras del currículo frente a las culturas estarán orientadas hacia el desarrollo de espacios para el diálogo heterárquico entre lo existente y lo marginado, “a través del distanciamiento crítico de lo nuestro, la superación del cliché, del prejuicio, del etnocentrismo, del juicio rápido y del estereotipo” (Alvarado et al, 2017, p.8), de tal modo que los involucrados en el proceso educativo puedan deconstruir, cartografiar, analizar performativamente, entre otras acciones, los patrones coloniales detrás de las prácticas y concepciones propias y ajenas, y con los que se ha construido las distintas culturas de las que se hace parte o de las que se dista.

3.2.8 Por unas relaciones y funciones-otras de los aprendientes

Unas relaciones y funciones-otras de los aprendientes de ELE deberán tener como signo una disposición abierta hacia el diálogo con procesos, encuentros, aprendizajes y experiencias, que impliquen la convergencia de lo periférico y de lo hegemónico. Es decir, un proceso educativo de ELE que constará de sujetos dinámicos y flexibles, dispuestos a aprender y a enseñar; a ser parte de la experimentación didáctica y pedagógica, con base en sus particularidades y necesidades; a tener que enfrentar los paradigmas moderno-coloniales-capitalistas que configuran el mundo actual –y con los que pueden venir-; a no ser entendidos como clientes sino como sujetos dignos, considerando y sopesando sus necesidades y dificultades; entre otros procesos e implicaciones.

Un desencuentro cultural en la clase de ELE entre alumnos de distintas nacionalidades puede ser la oportunidad para repensar distintas formas de abordar la enseñanza de ELE, pues esta no puede limitarse a reunir la información necesaria para una comunicación exitosa y contextualizada, sino que también debe contemplar vías que prevean y entiendan las prácticas sociales desde el conflicto, sensibilizar a los aprendientes por medio de contenidos y dinámicas que ayuden a enfrentar las concepciones excluyentes con las que conviven y, de paso, enfrentar las que tenga el docente mismo. Verbigracia, si se sabe que puede existir un desencuentro porque algún alumno tenga como parte de su vida o de su cultura el no bañarse para ir al trabajo diariamente, se podría incluir a las clases de ELE, contenidos y situaciones y casos que inciten al diálogo, la empatía y la negociación. Cabe aclarar que esto no representaría cambio de prácticas del aprendiente, sino un desplazamiento de lo que se ha afianzado como paradigmático e inamovible para entender que tal hábito puede obedecer a una construcción social y no a una verdad, y que su libertad no debería afectar la de otros.

De acuerdo con lo anterior, pensamos que unas relaciones y funciones-otras de los aprendientes de ELE deberán girar en torno, no solo del reconocimiento de la importancia del trabajo en grupo, de los intercambios, de las charlas, de las interacciones, de ser autónomos, proactivos y flexibles, sino también de ser sujetos decoloniales, reflexivos y subversivos con las creencias propias y ajenas, y así emerger como agentes interculturales críticos.

3.2.9 Por unas relaciones y funciones-otras de los educadores

Unas relaciones y funciones-otras de los educadores de ELE han de estar enfocadas en el distanciamiento de las jerarquías y exclusiones que pueden tomar lugar dentro del quehacer docente. Así, por ejemplo, esperaríamos una actitud reflexiva, crítica y cuestionadora cuando los docentes de ELE están limitados –por cuenta propia o externa- a ciertos campos, vínculos, prácticas, caminos, condiciones y saberes que pueden afectar negativamente su labor, o si se ven obligados a cumplir con exigencias que sirven para el posicionamiento de una institución, mientras atentan contra procesos cognitivos, afectivos, físicos de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, hemos de mencionar que, si bien el docente ha de involucrarse en su rol, proponiendo, adaptando, e investigando nuevos recursos y relaciones con una variedad de vías, saberes y sujetos, también ha de ser entendido como alguien con necesidades, dudas e inseguridades que le pueden llevar a emitir respuestas poco favorables. En este sentido, un educador no puede ser concebido de manera despersonalizada o desde un *punto cero*, es decir, como un actor despojado de contradicciones o de necesidades que puede mantener los cursos de acción exigidos, sino como un ser variable, complejo y falible, de tal forma que su labor decolonial y subversiva sea comprendida también como un proceso imperfecto, contradictorio y con el potencial para hacer de la educación de ELE una instancia de solidaridad, tolerancia, lucha y crítica decolonial.

Dentro de aquello requerible para una mejora en la labor docente desde una visión decolonial, se puede mencionar, por ejemplo, el ser crítico con las dinámicas de exclusión; promotor de una interculturalidad crítica; contar con el tiempo y la capacidad para planear distintas situaciones de aprendizaje; ser proactivo; interesarse por mejorar la enseñanza-aprendizaje según las particularidades de los alumnos (psíquicas, afectivas, culturales, entre otras); promover un diálogo heterárquico entre saberes, metodologías y sujetos hegemónicos y relegados, con el objetivo de enfrentar los patrones de la colonialidad; evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno; evaluar su labor como docente; evaluar y tener protagonismo activo en los cambios que se han de dar en el currículo; “participar

activamente en la institución (...) servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo (Andión y Gil, 2014)²⁵, entre otras dimensiones.

3.2.10 Por unas interacciones-otras educando-educador

Unas relaciones o interacciones-otras entre educador y educando deberán establecerse a partir de un diálogo decolonial y heterárquico entre las creencias y prácticas que se tengan de parte y parte. Por ejemplo, al entablar una heterarquía respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo se deberá contemplar la participación de estos en un diálogo horizontal, sino promover el respeto entre ambos. Asimismo, las interacciones han de estar orientadas hacia la construcción conjunta de significados útiles para una comunicación exitosa, y para desdibujar y enfrentar las diferencias de orden colonial que los separan.

Así, por ejemplo, si ciertos alumnos de ELE de determinada cultura encuentran problemático que el docente sea mujer, verán afectado tanto su proceso educativo como su interacción con dicho educador. Ante tal caso, será necesario promover vías para enfrentar, de manera dialógica y no paradigmática, los prejuicios que puedan girar en torno a dicha situación, sin que esto implique abolir las diferencias existentes. En este sentido, se buscaría una reflexión acerca de dichas diferencias, con el fin de posibilitar acuerdos que posibiliten la interacción aprendiente-docente desde una instancia historizada, personalizada en el que las tensiones contradicciones se expresen y manifiesten.

3.2.11 Hacia unas experiencias educativas-otras

Unas experiencias educativas-otras, en tanto vivencias dentro y fuera del salón de clase, cara a cara o mediadas, deberán abarcar un diálogo entre las particularidades, necesidades y diferencias de los sujetos involucrados (docentes, alumnos, diseñadores de material, entre otros) y lo concerniente a las acciones educativas. A su vez, estas experiencias deberán estar mediadas por una variedad de prácticas, contenidos, metodologías y procedimientos de tal forma que se promueva un cuestionamiento de distintos patrones coloniales y jerárquicos.

²⁵ Con base en el estudio “¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?”, llevado a cabo por el Instituto Cervantes, sobre las competencias generales y específicas que los docentes han de poseer.

En este sentido, unas experiencias educativas-otras podrán notar, verbigracia, cuando el docente de ELE disponga del tiempo para pensar su pedagogía, en vez de destinarlo para cumplir con una cuota excesiva de horas y resultados; cuando el alumno de ELE sea visto como un ser al que lo que lo hace digno es su diferencia y no por ser un cliente; cuando la evaluación deje de ser entendida como un producto numérico, y pase a ser una instancia propicia para la enseñanza-aprendizaje y la experimentación; entre otras situaciones. Con estos ejemplos, será posible combatir la identidad/presencia que ha configurado a las distintas prácticas educativas que entienden la educación como un negocio y a la escuela como una empresa (Espinosa, 2017), y podrán tener lugar unas experiencias educativas-otras.

3.2.12 Por unos contenidos-otros

Por medio de los contenidos, se espera mejorar el proceso de aprendizaje, y promover un diálogo con las visiones hegemónicas y paradigmáticas relacionadas con la lengua, la cultura, la historia, las relaciones sociales, etc. Partiendo de dicha premisa, unos contenidos-otros deberán tener en cuenta las distintas necesidades contextuales de aprendizaje, la generación de una visibilización dignificante de las comunidades hispanohablantes, y la inclusión heterárquica y decolonial de epistemes, saberes, prácticas y discursos de las comunidades hispanohablantes hegemónicas y marginadas. Esto ayudará a propiciar distintos cuestionamientos conceptuales, cognitivos, epistémicos, experienciales, entre otros, de corte decolonial, en relación con las diferencias coloniales y no coloniales con las que se entiende lo propio y lo ajeno.

Por ejemplo, a través de la poesía hispánica afrocubana puede generarse un acercamiento a los vacíos que pueden emerger dentro de una enseñanza-aprendizaje de ELE, como son las problemáticas en torno de la raza, del género, de la identidad (Fleming, 2012), entre otros factores, pues, además de enseñar español por medio de esta poesía, se puede problematizar la exclusión de estas poblaciones y el posicionamiento de otras, y descubrir la riqueza cultural de estas. En ambos casos, se contribuye en ampliar el espectro informativo e interpretativo-crítico de los alumnos.

3.2.13 Por unas metodologías y estrategias-otras

Una perspectiva decolonial no privilegia un método como “único, universal y necesario, válido para todos en tanto sujetos homogéneos” (Dapía, 2008, p.7), sino que

aboga por el diseño y escogencia de estrategias y de construcciones metodológicas que den cuenta de la pluralidad y diversidad de sujetos (Dapía, 2008) y de contextos.

Por ejemplo, si tras un análisis de necesidades a determinados estudiantes se establece que a dicho grupo en particular le viene bien el *método de divulgación o de conferencia* -en donde el docente tiene un papel activo y los alumnos uno pasivo-, este puede tener lugar de manera transitoria, pues beneficia sus procesos de aprendizaje. Asimismo, otros métodos como el aprendizaje a partir de ejemplos, los colaborativos, o los interrogativos o "debriefing" –a través de conversaciones con retroalimentación en varias vías-, podrán tener lugar siempre y cuando obedezcan a una experimentación o innovación por parte del docente, o porque en realidad potencian el aprendizaje de los alumnos, dadas sus necesidades y características.

3.2.14 Significados-otros de la evaluación

Unos significados-otros de la evaluación implicarán diferenciarse de una orientación técnica e instrumental de la evaluación, la cual promueve una comprensión deshistorizada del acto de evaluar, como algo independiente del aprendizaje y de la enseñanza, de los involucrados en el proceso educativo, despojándolos de sus complejidades culturales, cognitivas, volitivas y afectivas, y del currículo, privilegiando en todos estos casos los resultados por sobre los procesos.

En relación con los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una evaluación, desde una visión postestructural y decolonial, deberá ser entendida como una instancia de enseñanza y aprendizaje, en la que sea posible “impactar en los hemisferios cerebrales, estimular los procesos afectivos y cognitivos y contribuir a la creación de nuevas redes y circuitos neuronales” (Ortiz Ocaña, 2014, p.74), pues esta no ha de limitarse a una comprobación de lo enseñado o a un producto numérico que categoriza el nivel conseguido, sino a una instancia abierta para la experimentación y el diálogo con los procesos, particularidades, necesidades, inteligencias, saberes, etc.

Así, por ejemplo, si existen estudios sobre el aprendizaje de los japoneses, y se concluye que, en su mayoría, estos son dependientes de campo, no está de más tener en cuenta este factor en las actividades evaluativas de ELE para comprender mejor su proceso de aprendizaje y abrir otras vías en pro de una enseñanza de ELE óptima para estos sujetos en particular. Esta iniciativa, lejos de implicar una forma de exclusión de estos sujetos de los procesos de los que hacen parte los demás estudiantes de otras culturas, implica hacer

que sus diferencias y particularidades dialoguen con el resto de los procesos educativos de los que también hacen parte.

Por otra parte, la evaluación también deberá abogar por acoger distintas formas de evaluar, tales como la heteroevaluación, la coevaluación, la autoevaluación, las evaluaciones a partir de portafolios, por proyectos, entre otras (Santaella y Martínez, 2017). A esto, sumamos la inclusión de visiones evaluativas periferalizadas que promuevan procesos de resignificación continua, por medio de los cuales se intente mejorar la educación según las diferencias y particularidades de los sujetos implicados. Cabe aclarar que estas formas de evaluar han de ser objeto de procesos de indagación constantes, con el objetivo de reflexionar, decidir y actuar conforme a su acogida, los involucrados, el contexto, etc.

En últimas, la evaluación, vista desde una visión decolonial y postestructural, hará frente a “la exclusión o negación de oportunidades de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo o recibir determinado tipo de educación” (Díaz Barriga, s.f, p.3), desarrollando posibilidades diversas en relación con el trabajo docente, los procesos curriculares, las herramientas, etc. Para esto, será necesario tener presente siempre la consigna por la emergencia de saberes –como en el caso particular de los japoneses-, y la instalación de una heterarquía entre todos los elementos que hagan parte del evento educativo.

3.2.15 Funciones-otras de las teorías

Las teorías, como conjunto de ideas surgidas de la observación, del razonamiento o de la experiencia de sujetos cruzados por visiones hegemónicas y antisistémicas, en ambos casos inmersos en las contradicciones de los objetos que estudian (Castro-Gómez, 2000), y anclados a las estructuras de las que se alejan, son saberes situados tanto histórica como epistémicamente con un valor de tiempo y de lugar de enunciación.

Es decir, antes de adscribir a las teorías como focos de objetividad y neutralidad científica con los que se pueda llevar a cabo distintas fundamentaciones, decisiones o acciones en la práctica educativa, estas deben ser comprendidas como productos contradictorios e insuficientes, cuyo valor reside en ser alternativas para el diálogo heterárquico y decolonial desde el cual buscamos asentar una educación-otra; en ayudar a develar o esclarecer las distintas formas en que opera la colonialidad en tiempos pasados y recientes, y en las posibles maneras de contrarrestarla.

A modo de ejemplo, situándonos en el campo de ELE y de las teorías de género, las actividades podrían verse beneficiadas por la inclusión de contenidos que acerquen a los alumnos a intercambios acerca de lo que dichas teorías buscan desdibujar respecto del sexo como una condición connatural, y entenderlo como una construcción social. Otras teorías más cercanas a lo hegemónico que avalen el machismo o que se opongan a la corrección política desde distintos frentes podrían ser incluidas, pero con el ánimo de hacer del debate crítico más extenso, inclusivo y problemático. Por esto mismo, es importante aclarar que la inclusión de teorías tanto antisistémicas como hegemónicas obedece a la promoción de un diálogo de saberes en donde no se busca convencer o decantar por una visión u otra, sino ampliar el espectro de posibilidades para el cuestionamiento de distintos aspectos de la realidad que antes no habían sido contemplados de manera crítica y decolonial, pues todas las visiones son problemáticas y contradictorias.

Con esto, se asume parte del compromiso ético-decolonial de la educación de ELE respecto de aquello históricamente relegado, al promover la emergencia de lo periferalizado en el diálogo de saberes que puede tener lugar en el acto educativo. A partir de una actividad se pueden enfrentar tanto las ideas de una educación de trámite, enfocada en el input de la información necesaria para una comunicación exitosa, como también la visión jerárquica o propia de la *diferencia colonial* con la que vienen los involucrados.

Síntesis de los principios

Este segundo apartado, el cual abarca distintas miradas sobre aspectos como las metas de formación, los procesos, el currículo y sus diversos componentes y participantes, entre otros comprende una serie ejes tales como el diálogo crítico entre lo periferalizado y lo hegemónico, la emergencia de una variedad y diversidad de prácticas, saberes e identidades que vayan en contravía de la *diferencia colonial*, el desarrollo de vías no paradigmáticas, y un sustrato postestructural y decolonial.

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos de mencionar que tanto en los fundamentos, como en los principios, buscamos asentar desarrollos y alternativas no paradigmáticas para diferentes situaciones, a fin de establecer un puente que conecte con próximas investigaciones que aumenten, cotejen y dialoguen con lo expuesto aquí por nosotros, promoviendo unas bases más sólidas para pensar currículos-otros y educaciones-otras de ELE.

3.3 Evaluación

Criterios de evaluación

Nuestro proceso evaluativo parte de los criterios que Santos *et al* (2000)²⁶, en su trabajo *Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras*, consideran pertinentes para la valoración de su propuesta de modelo curricular. Cabe mencionar que, aunque nuestra propuesta consiste en la reformulación de unas categorías que conforman los fundamentos y principios de un enfoque curricular, con base en la tesis de Santos *et al.* (2000), encontramos pertinentes dichos criterios pues abarcan lo que cualquier propuesta debería cumplir y alcanzar al evaluar estándares de desarrollo, de minuciosidad, de precisión, de claridad, de pertinencia, entre otros.

Asimismo, hemos de añadir que este apartado comprende únicamente un proceso autoevaluativo, el cual toma en consideración los comentarios y consideraciones por parte de nuestro asesor, de nuestro lector evaluador y de otros docentes que han contribuido para que este trabajo, en general, haya sido realizado. En este sentido, tal y como mencionamos posteriormente, será necesario llevar a cabo una evaluación por parte de un experto, al igual que una evaluación externa, en uso, por parte de la comunidad educativa de ELE, a fin de determinar la pertinencia de las relaciones planteadas y su utilidad, y de dar lugar al dialogo, a discusiones y a posibles ajustes.

Criterios	Autoevaluación
<p>a. Exhaustividad o comprehensividad</p> <p>Este criterio determina tanto el nivel de desarrollo de los elementos determinados, como el grado de apropiación del tema, de las teorías y de las visiones con las que se ha llevado a cabo el trabajo. (Santos, <i>et al.</i>, 2000)</p>	<p>Consideramos importante el grado de desarrollo alcanzado en la reformulación de las categorías de la propuesta curricular en tanto se posibilita el replanteamiento de la educación de ELE-, desde las teorías y visiones decoloniales y postestructurales, que se hacen presentes como base de cada una de los</p>

²⁶ Santos *et al.* (2000) parte de “los criterios que Stern (1983) utiliza para evaluar las teorías generales de segunda lengua, y los que Hernández Sampieri *et al* (1991) consideran los más comunes para evaluar cualquier teoría.” (p.79)

	<p>planteamientos realizados, incluidos los ejemplos.</p> <p>Creemos que constituye un avance para el desarrollo de las fases de fundamentación, decisión, actuación y evaluación curricular en el campo educativo de ELE.</p>
<p>b. La coherencia</p> <p>Este criterio se relaciona con “la forma sistemática de relacionar la multiplicidad de factores, eventos y niveles de realidad” (Santos, <i>et al.</i>, 2000, p.79), que llevan a la fundamentación de “juicios de valor, decisiones y acciones.” (p.80)</p>	<p>La propuesta busca mantener el desarrollo sistemático de los fundamentos y los principios curriculares en relación con el problema de investigación y con el abordaje propuesto en concordancia con las visiones postestructural y decolonial desde las cuales se decidió plantear una posible respuesta</p>
<p>c. La consistencia</p> <p>Este criterio se enmarca en la capacidad para generar relaciones lógicas entre los diferentes aspectos y elementos, tanto a un nivel interno como global, de tal forma que se pueda apreciar una visión clara de la teoría, ideología, pensamiento, etc. que sustenta la propuesta. Por otra parte, para lograr esto a cabalidad se deben evitar “repeticiones, duplicaciones o contradicciones” (Santos, <i>et al.</i>, 2000, p.80), de tal forma que el mensaje del producto no demuestre que se queda corto.</p>	<p>A lo largo de la propuesta mantenemos como piedra angular algunos postulados o principios de la teoría decolonial y postestructural, como son el diálogo heterárquico; el desestimar cualquier tipo de asentamiento paradigmático para cada una de las vías o posturas elegidas; promover la emergencia de saberes y de sujetos relegados por la matriz colonial; cuestionar las violencias detrás de las prácticas y discursos actuales; y tener en consideración las necesidades y particularidades de los sujetos involucrados en determinada práctica social.</p> <p>Ahora bien, aunque la reiteración de estos principios y postulados en cada apartado no redunde necesariamente en el desarrollo y profundidad de la propuesta, creemos que es</p>

	imprescindible para un desarrollo coherente y consistente de esta reformulación.
<p>d. La explicitación</p> <p>Este criterio se centra en “la capacidad para establecer de manera patente y hacer visibles conceptos, relaciones y niveles” (Santos, <i>et al.</i>, 2000, p.80).</p>	<p>Dado que el proceso de redacción en cada uno de los apartados de la propuesta implicó un aterrizaje de diferentes conceptos de las teorías decolonial y postestructural en relación con aspectos curriculares, creemos que los desarrollo en las explicaciones, las reiteraciones y los ejemplos son herramientas contribuyen a una comprensión relativamente adecuada de cada categoría. Sin embargo, no desconocemos que el desarrollo de las relaciones, niveles, conceptos y ejemplos mismos puede mejorar.</p>
<p>e. La descripción</p> <p>Según Santos, <i>et al.</i> (2000) este criterio permite “diferenciar componentes, definir características y clasificar realidades” (p.80)</p>	<p>El desarrollo de cada una de las categorías inicia con una relación teórica entre las visiones decolonial y postestructural y la categoría curricular correspondiente. Posteriormente, añadimos algunas explicaciones y ejemplos acerca de los componentes, características y realidades que estas comprenden. De esta forma, creemos que resulta viable diferenciar los planteamientos generales de las características más puntuales y posibles implicaciones en la realidad.</p>
<p>f. La explicación</p> <p>Este criterio evalúa cómo, a través de relaciones lógico-casuales, puede darse sentido y facilitar la comprensión, la</p>	<p>A lo largo de la propuesta intentamos explicar, a partir de un diálogo con la teoría postestructural y decolonial, algunas de las razones por las cuales operan o se asientan distintos discursos y prácticas en la educación</p>

<p>apropiación y la explicación del qué, el cómo, y el porqué de ciertos fenómenos.</p>	<p>de ELE, y cómo o de qué forma estas promueven distintos tipos de discriminación. Asimismo, explicamos por qué y cómo algunos planteamientos y prácticas pueden permitir mejorar la consciencia y cuestionamiento respecto de posibles tipos de discriminación, teniendo en cuenta que aunque dichos planteamientos y prácticas son alternativas de corte postestructural y decolonial, las jerarquías y la discriminación no pueden ser erradicadas de las relaciones sociales, a raíz de la inserción de la colonialidad en los modos de proceder, de conocer, de hablar y de relacionar de los seres humanos en su totalidad en el mundo actual.</p>
<p>g. La predicción</p> <p>De acuerdo con Santos, <i>et al.</i> (2000) este criterio alude a “la capacidad de anticipar situaciones y eventos” (p.80) que impliquen dificultades, áreas problemáticas y posibles soluciones.</p>	<p>A lo largo de la propuesta, mencionamos y reiteramos, a través de algunas explicaciones y ejemplos, las dificultades que puede acarrear la lucha contra la discriminación en el campo de ELE, pues, aunque se parte del cuestionamiento de lo hegemónico, no se busca asentar lo marginado o antisistémico como un nuevo paradigma. Con esto, advertimos y anticipamos que el diálogo entre dichas instancias ha de ser un proceso experimental, lleno de fallos y de contradicciones, pero que igual significa un paso más hacia la lucha contra la discriminación.</p> <p>Asimismo, creemos que faltó mencionar las dificultades que podría acarrear la puesta en práctica de lo desarrollado en nuestra</p>

	<p>propuesta, ya que llevar a cabo una actividad de corte deconstructivo puede generar malestar entre los involucrados. Ante este u otros escenarios, no llegamos hasta el punto de proponer posibles soluciones, sino que nos limitamos a exponer dicha actividad como un ejemplo más.</p> <p>Debido a esto, este criterio lo aprobamos de manera aceptable, pues cumplimos con anticipar algunos problemas y soluciones en relación con ciertos aspectos, al tiempo que descuidamos otros.</p>
<p>h. La postdicción</p> <p>Según Santos, <i>et al.</i>, (2000) el grado de postdicción se enfoca en las posibilidades que entrega la teoría para el abordaje y comprensión de “situaciones, dificultades y áreas problemáticas presentadas en el pasado” (p.80)</p>	<p>La elección de teorías postestructurales y decoloniales, pese a que estas se encuentran en constante movimiento y replanteo, nos permitió repensar, desde cuestionamientos desestabilizantes del poder y de la violencia detrás de las estructuras y relaciones hegemónicas y marginadas, problemas de discriminación pasados y probables dentro del campo educativo de ELE. Por esta razón, creemos que la elección de estas teorías fue un paso acertado por parte nuestra, para allanar una de las tantas vías para hacer frente a las distintas formas que puede tomar la discriminación en el campo educativo de ELE.</p>
<p>i. La verificabilidad</p> <p>Este criterio se centra en la verificación que pueden llegar a recibir las afirmaciones realizadas, de tal forma que se pueda “corroborar o refutar el</p>	<p>Debido a que nuestra propuesta se desarrolla en un diálogo constante con teorías concretas (visiones decoloniales y postestructurales), y a que hace referencia a ejemplos precisos en el campo educativo de ELE, creemos que, al</p>

<p>conocimiento existente, ponerlo en cuestión y/o generar nuevo conocimiento y por tanto (re)orientar la investigación en los distintos campos” (Santos, <i>et al.</i>, 2000, p.81)</p>	<p>desarrollarse desde elementos concretos, otros investigadores podrán encontrar puntos de referencia claros desde los cuales criticarla, rebatirla, reorientarla o ampliarla. De este modo, creemos que este criterio se cumple de manera exitosa.</p>
<p>j. La generalidad</p> <p>Este criterio implica “la posibilidad de dar cuenta del mayor número posible de manifestaciones o fenómenos relacionados con la realidad objeto de estudio así como del número máximo de posibles aplicaciones admitidas por el mismo” (Santos, <i>et al.</i>, 2000, p.81)</p>	<p>Aunque intentamos abarcar distintas instancias y campos de la educación de ELE en los que podría aplicarse lo desarrollado en cada categoría, como en el caso del diseño de actividades, de la resolución de desencuentros en clase, de la experimentación con distintos tipos de metodologías y evaluaciones, entre otros pocos, creemos que hizo falta explorar y precisar muchas más instancias, situaciones y eventos particulares en la educación de ELE. Por esta razón, nuestra propuesta cumple este criterio de manera aceptable.</p>
<p>k. La utilidad, efectividad y aplicabilidad</p> <p>Estos criterios se refieren a la capacidad del producto para atender tanto a aspectos que componen la realidad desde un marco general, como a otros que contemplan las especificidades de determinado contexto. Esto se puede ver reflejado en los “procesos y problemas prácticos de planeación y de decisión que se presentan desde el nivel más general, de las orientaciones y políticas</p>	<p>Creemos que, por el tema, explicaciones y ejemplos desarrollados, nuestra propuesta resulta útil y aplicable para repensar una educación de ELE que cuestione distintos tipos de discriminación en ciertas instancias generales y específicas. En cuanto a su efectividad, esta no podríamos determinarla aún, pues haría falta llevar a la práctica lo propuesto.</p>

<p>educativas, hasta el nivel más particular, de las actividades cotidianas del salón de clase.”(Santos, <i>et al.</i>, 2000, p.81)</p>	
<p>1. La simplicidad y claridad</p> <p>Este criterio consiste en “la cantidad de categorías, conceptos, niveles de análisis, principios, supuestos utilizados para aproximarse al fenómeno que se pretende abordar y reflejar (...) y la transparencia en relaciones ya establecidas o susceptibles de serlo” (Santos, <i>et al.</i>, 2000, p.81)</p>	<p>Debido a que en cada uno de los apartados de la propuesta nos limitamos a desarrollar una explicación, en términos generales, sobre cómo puede ser entendida cada categoría curricular en diálogo con una visión postestructural y decolonial, y que, a esto, añadimos un ejemplo práctico que facilitara su comprensión, creemos que este criterio lo cumplimos de manera sobresaliente.</p>

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones de nuestra investigación han sido desarrolladas en términos de logros y aspectos a tener en cuenta, y en relación con las posibles etapas a seguir después de la misma. En este sentido, mencionaremos hasta qué punto creemos que se lograron los objetivos de investigación, y si nuestra propuesta es o no un producto consistente respecto de la relación entre teoría y práctica, y útil para la investigación en la educación de ELE.

El objetivo principal de nuestra investigación consistió en proponer, desde una visión postestructural y decolonial, una reformulación de las categorías que conforman los fundamentos y principios de un enfoque curricular para una pedagogía de ELE establecidos en la propuesta curricular de Santos *et al.* (2000). Para esto, nos planteamos dos objetivos específicos que implican relacionar o poner a dialogar las teorías decoloniales y postestructurales con distintos aspectos del campo curricular, como por ejemplo el docente, el alumno, la evaluación, la metodología, entre otros. Creemos que, hasta donde pudimos desarrollar, por medio de relaciones teóricas y de ejemplos, allanamos ciertas conexiones posibles, pertinentes y útiles entre los campos teóricos mencionados y la pedagogía de ELE que ayuden a cuestionar, entre otras prácticas, las distintas formas de discriminación que tiene lugar o puede tener lugar en la educación de ELE. Sin embargo, también somos

conscientes de que es un trabajo inacabado, por lo cual no damos por culminada esta tarea, su posibilidad de mejoramiento, así como su propio cuestionamiento.

Ahora bien, respecto de las etapas posteriores a llevar a cabo para esta investigación, creemos que un primer paso implicaría llevar a cabo una evaluación externa por parte de un experto, ya que durante nuestro proceso no fue posible realizarla por cuestiones de tiempo. De realizarse, esta evaluación podría ayudar a precisar si las relaciones y los desarrollos resultan adecuados o no acorde con la perspectiva planteada; identificar en qué medida lo propuesto aquí resulta útil para la educación en ELE; y proceder a sus respectivos replanteamientos formulaciones y desarrollos.

Un segundo paso, tal como sucede en la investigación de Santos, *et al.* (2000), podría abarcar el desarrollo de una fundamentación de los niveles o fases de un modelo curricular, en diálogo con lo dispuesto en las categorías de los fundamentos y principios de nuestra propuesta. Asimismo, consideramos adecuado realizar este paso a partir de un proceso de investigación-acción, por medio del cual será posible una reflexión mucho más completa que contemple ciclos de observación, implementación, evaluación, etc.

Con estos pasos, y de la mano de un diálogo teórico y práctico que pueda mejorar esta propuesta, creemos que se podría avanzar en distintos procesos de esta investigación, el cual busca establecerse como una opción-otra para que los involucrados en el proceso educativo de ELE encuentren y construyan bases que promuevan tanto una posible transformación como un mejoramiento de sus prácticas educativas.

REFERENCIAS

- Alfonso I. (1995). Técnicas de investigación bibliográfica. Caracas: Contexto Ediciones.
- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 420-427.
- Agray, N. (2017). *Propuesta de un diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera*. (Documento de Circulación Interna).
- Alvarado, J., Matos, J., Machado, I. y Ojeda, J. (2017). Catherine Walsh: Hacia una interculturalidad epistémica. Cuadernos latinoamericanos. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cuadernos/article/viewFile/22869/22790>
- Andión, M. y Gil, M. (2014). Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf
- Antunes, V. (2014). Ciudadanía y decolonialidad en la educación brasileña. *index.comunicación*, 4(2), 119-137. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/145/136>
- Areiza, T. (2015). *Descolonizar el saber, un reto curricular en América Latina* (tesis de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
- Arreaza, C. y Tickner, A. (2002). Postmodernismo, postcolonialismo y feminismo: manual para (in)expertos. *Colombia Internacional*, (54), 14-38. doi: 10.7440/colombiaint54.2002.01
- Caffarel y Sendín. (2014). El español como lengua puente de culturas en el eje África, América, Europa. *index.comunicación*, 4(2), 9-15. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/150/139>
- Cajigas-Rotundo, J. (2007). La (bio)colonialidad del poder: cartografías epistémicas en torno a la abundancia y la escasez. En M. Garzón y N. Mendoza (Eds.), *Mundos en Disputa. Intervenciones en Estudios Culturales* (pp. 179-204). Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial*.

- Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (Ed.). (2000). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá, Colombia: Centro Editorial Javeriano.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007) Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Klarén, S. (2016). Notes from the Field: Decolonizing the Curriculum/The "Spanish" Major. En Juan G. Ramos y Tara Dali (Eds.), *Decolonial Approaches to Latin American Literatures and Cultures* (pp.3-19). New York, Estado Unidos: Palgrave-Macmillan Publishing.
- Cázares, L., Christen, M., Jaramillo, E., Villaseñor, L., y Zamudio, L.E. (1991). Técnicas actuales de investigación documental. México: Trillas: UAM, 1999, c1991. ISBN 968-24-3829-2. Recuperado de:
https://www.academia.edu/30356880/T%C3%A9cnicas_actuales_de_investigaci%C3%B3n_documental_Cazares_Laura
- Celis y Trilleras. (2016). *Elementos para el nivel de fundamentación curricular de español segunda lengua en el Colegio Italiano Leonardo Da Vinci* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Centro Virtual Cervantes. Competencias generales. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasgenerales.htm
- Chavira, P. (23 de abril de 2019) El Día E: Los desafíos del español o castellano. *New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2019/04/23/dia-del-espanol-cile/>
- Cuba Vega, L. (2014). Enseñanza del español e identidad afrodescendiente. *index.comunicación*, 4(2), 139-158. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/131/121>
- Dapía, A. (2008). Deconstrucción de la didáctica racionalista en el contexto de la formación docente. Hacia una didáctica constructivista, *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3).

- De Sousa, B. (2016). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- De Vicente, P. (1998). “Vivir en comunión: Desde la práctica, como aplicación a la práctica como producción de conocimiento” en A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords): *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a5.pdf>
- Díaz Barriga (s.f) Internacionales, nuevas reglas y desafíos evaluar lo académico. Organismos. Recuperado de <http://guerrero.upn.mx/igualameb/file.php/9/EvaluacionAcademicaDiaz.pdf>
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Dussel, E. (1983). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá, Editorial Nueva América.
- Espinosa, D. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis pedagógica*, (21), 65-78.
- Estañ, L. (2015). Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Revista Electrónica del Lenguaje*, (1). Recuperado de <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/03/Vol-I-Art-06.pdf>
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 185-209). Barcelona, España: Gedisa.
- Fairweather, E. (2013). *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español* (tesis de maestría). Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- Favoretto, M. y Hortiguera, H. (2018). Más allá de la imagen: estereotipos y complicidades discursivas en los vídeos de ELE (Español como Lengua Extranjera). *KIMÛN. Revista Interdisciplinaria De Formación Docente*, 0(7), 5-32. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/13856/45454575759194>

- Fleming, A. (2012). *Cambios dialectales e idiosincrasias en la enseñanza del segundo idioma a estudiantes minoritarios a través de la poesía afrocubana* (tesis de maestría). Universidad de Indiana, Indiana, Estados Unidos.
- Freire, Paulo. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- García-Santa Cecilia, A. (1995). El currículo de español como lengua extranjera, Madrid, Edelsa, 1995, 232 págs. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24722/Curriculo_Ruiz_LR_2003_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garrido, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*, (75). Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Galcerán Huguet, M. (2012). El análisis del poder: Foucault y la teoría de colonial, *Tabula Rasa*, (16). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892012000100005
- Gasparini, P. (2009). El etnotipo latinoamericano en los textos de ELE: análisis de dos casos. *Signos ELE*, (3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3715364.pdf>
- Gibson, K. y Graham, J. (2002). Intervenciones Postestructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-286. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v38/v38a11.pdf>
- Gómez Serés, M. (2018). Domingo Roget, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Saarbrücken, Alemania: *Publicia. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 277-278. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4705>
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 199-215. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a11.pdf>
- Grundy, S. (1987). *Curriculum, Product or Praxis?* London: The Falmer Press

- Guevara, F. (2015). *Propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Clave Decolonial y para el Postconflicto en la Educación Escolar* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
- Guyot, J. (2010). La diversidad lingüística en la era de la mundialización. *Historia y Comunicación Social*, (15), 47-61.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78. Recuperado de <http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/kramersch.2012.pdf>
- Kramersch, C. (2014). Language and culture. *Revista AILA*, 27(1), 30-55. doi: 10.1075/aila.27.02kra
- Kramersch. (2000). *Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages*. London: The Modern Language Journal.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Marimón, C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera. La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 29(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/306086098_Hacia_una_dimension_critica_en_la_ensenanza_de_espanol_como_lengua_extranjera_La_Competencia_Comunicativa_Intercultural_Critica_CCIC.
- Mercado, S. (2002) Como hacer una tesis, noriega editores, México.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa.
- Mignolo, W. y Walsh C. (2002). «Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder», en C. Walsh, F. Schiwy, y S. Castro-Gómez, *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. 17-44. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, n°cero, MEC. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material>

RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

- Morales, O. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes. Manual para la elaboración y presentación de la monografía. Mérida, Venezuela.
- Okome-Beka, V. (2014). La cultura hispanófono. Punto de encuentro entre América Latina y África. *index.comunicación*, 4(2), 159-180. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/140/138>
- Olivos, A. (2001). Alastair Pennycook, *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. 206 páginas. *Forma y Función*, 24(1), 217-221. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29262>
- Ortíz, C. y Viana, E. (2017). *Nosotros y ellos. La construcción del otro en un libro de texto de ele en Francia* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Ortiz Ocaña, A. (2017). *Decolonizar la educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica Decoloniales*. Recuperado de https://www.academia.edu/33877054/Libro_Decolonizar_la_Educaci%C3%B3n._Pedagog%C3%ADa_Curr%C3%ADculo_y_Did%C3%A1ctica_Decoloniales
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. y Pedrozo Conedo, Z. (2018). Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*, 7(30), 172-200.
- Ortíz Ocaña. (2014). *Currículo y didáctica*. Recuperado de: https://www.academia.edu/29546026/Libro_Curr%C3%ADculo_y_Did%C3%A1ctica._C%C3%B3mo_preparar_y_desarrollar_clases_de_calidad
- Osuna, J. (2012). *Elementos para el nivel de fundamentación de un currículo crítico comunicativo en inglés para la comunidad educativa del centro de proyección social –Altos de Cazucá* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Pachón Soto, D. (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Ciencia Política*, 3(5). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17029>
- Palermo, Z. (Ed.). (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Del Signo.

- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. En E. Lander. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246) Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Real Academia Española. (s.f.). Filosofía. Recuperado de <https://dle.rae.es/filosof%C3%ADa>
- Real Academia Española. (s.f.). Principio. Recuperado de <https://dle.rae.es/principio>
- Real Academia Española. (s.f.). Fundamento. Recuperado de <https://dle.rae.es/fundamento>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>
- Rojas, L. (2011). *Reflexiones para el diseño del currículo de chino mandarín de la Pontificia Universidad Javeriana* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, L. (2018). *Propuesta de lineamientos curriculares del área de lengua extranjera (inglés) para el Colegio Cooperativo Próspero Pinzón* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Sánchez, A. (2017). *Currículo interhumanitario bilingüe: Una propuesta para las etnias de la Institución Educativa Técnica Internado Indígena María Auxiliadora* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Santaella y Martínez. (2017). la pedagogía freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 359-379. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56754639019.pdf>
- Santos, D., Sánchez, W. y Agray, N. (2000). “Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la puj (pcgle)” [informe final de investigación], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje. (Documento de Circulación Interna).
- Silva, C. (2016). Lengua y cultura: una propuesta teórico-práctica para cerrar la brecha. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 131-155. doi: 10.14746/strop.2016.433.009
- Toro, I. D. & Parra, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cualitativa / cuantitativa*. Bogotá Fondo Editorial

- Universidad EAFIT, 1a ed. Recuperado de:
<https://www.worldcat.org/title/fundamentos-epistemologicos-de-la-investigacion-y-la-metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-cuantitativa/oclc/671261690>
- Van Dijk, T. (2003) La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona, España: Gedisa.
- Villegas, C. (2006). Improving the Visibility of Afro-Latin Culture in the Spanish Classroom. *Hispania*, 89(3). Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/271685307_Improving_the_Visibility_of_Afro-Latin_Culture_in_the_Spanish_Classroom
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 1(4).
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

ANEXOS

Anexo 1. “Síntesis referida al interés técnico, racionalidad subyacente, y características de sus acciones”

(Santos, et al., 2000, p.38)

Interés	Tipo de racionalidad	Acciones
<p>Técnico:</p> <p>Este tipo de interés se refleja en la necesidad de controlar y manipular su ambiente externo para satisfacer sus necesidades</p>	<p>Racionalidad Instrumental:</p> <p>Se refiere a la manipulación y el control del ambiente; la predicción acerca de los eventos físicos y sociales observables; la realidad, basada en conocimiento empírico y gobernado por reglas técnicas (Mezirow,1981)</p> <p>La racionalidad instrumental es incapaz de identificar qué valores deberán o no ser perseguidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Las acciones instrumentalmente racionales están orientadas por metas, son intervenciones de retroalimentación controladas en un mundo entendido como objetivo. · La acción individual es siempre vista como algo gobernado por leyes funcionales invariables que operan más allá del control personal del actor (Carr & Kemmis,1986) · Una acción racional dentro de esta perspectiva consiste en: hacer afirmaciones objetivamente justificables, actuar eficientemente, y aprender de los errores del pasado (Roderick,1986) · Se reducen los temas morales, estéticos, educativos y políticos a problemas técnicos: el por qué y el qué son reducidos al cómo. (Bullough & Goldstein,1984) · Claves de la racionalidad instrumental según Bowers (1977): <ol style="list-style-type: none"> 1. Mecanicidad (Mechanisticity): el proceso del trabajo se ve atado a un proceso de una máquina 2. Reproducibilidad (Reproducibility): ninguna acción en el proceso del trabajo es único pues debe ser reproducible)

		<ol style="list-style-type: none"> 3. Medibilidad (Measurability): las actividades del individuo pueden ser evaluadas en términos cuantificables 4. Componencialidad (Componentiality): todo es analizable en componentes constitutivos que son vistos como interdependientes 5. Inventiva para la solución de problemas (Problem solving inventiveness): una actitud irresponsable con respecto a áreas de experiencias con las que se tenga que ver en término de soluciones tecnológicas 6. Auto anonimidad del trabajador (Self-anonymization): aprender a dividirse a sí mismo en partes componenciales, y aceptar el proceso humano de ingeniería que organiza la mismidad en términos de funciones tecnológicas. (citando a Peter Berger et al)
--	--	--

Anexo 2. “Síntesis referida a las ciencias fundamentadas en una racionalidad instrumental, la filosofía que las sustenta y la crítica que Habermas le hace.”

(p.38-p.39)

Ciencia	Filosofía	Crítica de Habermas
----------------	------------------	----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> · Las ciencias empírico – analíticas o naturales producen conocimiento técnicamente útil. · Énfasis en la predicción y el control de los procesos objetivados directamente relacionados con los intereses técnicos 	<ul style="list-style-type: none"> · El Positivismo afirma que el conocimiento válido puede únicamente ser restablecido por referencia a la realidad externa como es experimentada por los sentidos. (Carr and Kemmis (1986), Hoffman (1987) y otros. · Presuposición ontológica sobre el mundo objetivo: una suma total de lo que es el caso y clarifica las condiciones del comportamiento racional sobre esta base (Habermas, 1984) · Propósito: descubrir las regularidades a manera de leyes a 	<p>Este tipo de racionalidad ha llegado a ser una ideología penetrante. Es ideológica cuando este tipo de racionalidad es aplicado, sin prueba válida alguna, como criterio único para todas las formas de conocimiento.</p> <p>Líneas de argumentación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crítica al uso de este tipo de racionalidad, a pesar de sus limitaciones, como criterio para todas las formas de conocimiento. 2. Sentido de la universalidad real de las relaciones (leyes) reportadas. Debe diferenciarse entre las relaciones causa – efectos invariables que siempre, y en todas las situaciones, serán verdaderas, y las relaciones de causa – efecto que existen debido a factores y condiciones sociales que son cambiantes. <p>Habermas no rechaza a las ciencias empírico-analíticas o a la racionalidad instrumental; rechaza su aplicación universal como única forma válida de conocimiento.</p>
---	--	---

	<p>ser aplicadas en la práctica educativa con el objeto de mejorar la eficiencia (Fischer,1980)</p>	
--	---	--

Anexo 3. “Síntesis referida al rol de la educación y las características de la enseñanza y el aprendizaje desde una racionalidad instrumental”

(p.39)

Educación	Enseñanza y aprendizaje
<p>El medio para un fin dado (Carr y Kemmis,1986)</p> <ul style="list-style-type: none"> · La educación puede mejorarse en la medida en que se gana un mejor y más completo panorama de las relaciones causa – efecto en la educación · Evidencia de la aplicación de la racionalidad instrumental en educación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Modificación del comportamiento y educación basada en competencias (Bowers, 1977) 2. Énfasis en el control, la conformidad y los paquetes estandarizados de currículos (Baldwin,1987) 	<p>Enseñar: Un oficio caracterizado por habilidades basado en una experticia técnica.</p> <ul style="list-style-type: none"> · La enseñanza se convierte en la administración de unos medios y fines estandarizados (Bullough & Goldstein, 1984) · Este tipo de racionalidad obscurece para el educador el hecho de que él está tomando decisiones profundamente éticas acerca de un grupo de otros seres humano (Apple, 1972) · Cualquier restricción en el aprendizaje, explicados por factores físicos, psicológicos y socioeconómicos como causa de su falta de adecuación, puede ser abordados con la aplicación de una técnica apropiada.

<p>3. Dependencia en los puntajes de pruebas estandarizadas como prueba del éxito o fracaso educativo (Broadfoot,1985)</p> <p>4. Un sistema de insumos y productos (input-output), en el cual los recursos y las materias primas entran por uno de los extremos y salen convertidos en el resultado final acabo esperado (un estudiante ‘educado’)</p> <p>5. Los problemas educativos son percibidos como bloqueos, causados por el comportamiento inapropiado de profesores, inadecuaciones de los estudiantes, o ineficiencia en el uso de los recursos.</p> <p>6. El éxito se convierte en lograr que profesores y estudiantes actúen como se les ha indicado (Bullough & Goldstein, 1984)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · El aprendizaje se convierte en el consumo de porciones de información preestablecidas y partes de habilidades. · Evaluar la eficiencia con la que las metas propuestas fueron conseguidas.
---	---

Anexo 4. “Síntesis referida al interés práctico, racionalidad subyacente y características de sus acciones”

(p.39 - p.40)

Interés	Tipo de racionalidad	Acciones
---------	----------------------	----------

<p>Práctico:</p> <p>Este tipo de interés se refleja en el uso del lenguaje que hacen las personas para llegar a un mutuo entendimiento de los intereses y las necesidades individuales, y para coordinar una acción social que satisfaga los intereses y necesidades mutuas.</p>	<p>Racionalidad práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> · El conocimiento práctico consiste en las normas que forman la tradición común que subyace a la sociedad. · Este conocimiento proporciona la base para un mutuo entendimiento de las acciones y las intenciones (Hoffman,1987) · Se basa en los intereses ‘prácticos’ (Carr & Kemmis, 1986; mezirow,198!) o ‘comunicativos’ (Bullough & Goldstein,1984) · Su preocupación central es la comprensión del significado subjetivo del lenguaje y la acción en la acción misma de los individuos y no en la mera observación de los eventos observables 	<ul style="list-style-type: none"> · La acción racional dentro de este paradigma se describe así: justificar las acciones con referencia a las normas establecidas; actuar prudentemente en situaciones de conflicto normativo; y, juzgar disputas desde un punto de vista moral, orientado hacia el consenso. · La acción humana es vista como determinada o determinable con base en la objetivización subjetiva del mundo social.
---	---	--

Anexo 5. “Síntesis referida a las ciencias fundamentadas en una racionalidad práctica, la filosofía que las sustenta y la crítica de Habermas respectiva.”

(p.40)

Ciencia	Filosofía	Crítica de Habermas
----------------	------------------	----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> · Las ciencias interpretativas y hermenéuticas proveen las metodologías apropiadas para la consecución de este tipo de conocimiento. · Se aproximan a este conocimiento enfocando en el desarrollo del significado intersubjetivo basado en las normas y expectativas consensuales. · Uno de sus presupuestos es la existencia de un mundo objetivo, debido a que los significados y las normas consensuales se derivan de interpretaciones comunes del mundo objetivo a través de las interacciones con él. 	<ul style="list-style-type: none"> · La fenomenología desarrolla conocimiento social que es producto de las interpretaciones cotidianas sobre la realidad social, la cual es compartida dentro de la sociedad. · La realidad social llega a ser objetiva únicamente en la medida en que los miembros de la sociedad la definen como tal y la orientan hacia la realidad así definida. (Carr & Kemmis,1986) · El criterio es la rectitud de las interpretaciones de las normas sociales subyacentes y los presupuestos que se reflejan en ellos y limitan la acción. La interpretación para ser correcta debe ser auténtica para los individuos involucrados y comunicable entre el grupo (Carr & Kemmis,1986) 	<ul style="list-style-type: none"> · Critica el enfoque interpretativo como demasiado dependiente de las comprensiones subjetivas de los individuos involucrados, debido a que sus entendimientos pueden ser el resultado del propio conocimiento social distorsionado. · Esta visión predispone a este enfoque hacia la reconciliación de las personas con su realidad social existente. (Carr & Kemmis,1986) más que a transformar la realidad social a través de la acción social coordinada.
--	--	--

Anexo 6. “Síntesis referida al rol de la educación y las características de la enseñanza y el aprendizaje desde una racionalidad práctica”

(p.41)

Educación	Enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> · Las metas de la educación no son fines sino criterios para el proceso de educación como proceso social. (Carr & Kemmis,1986) · La educación toma lugar en situaciones sociales complejas que son demasiado fluidas para permitir la sistematización. · El control sólo es posible a través de la sabia toma de decisión de sus participantes. · La práctica educativa requiere de juicio profesional guiado por los criterios establecidos por el proceso mismo. · El marco social, dentro del cual la educación ocurre, provee restricciones normativas que limitan la práctica educativa. · No son solamente reglas. Este marco normativo incluye: expectativas individuales y sociales para la educación; normas que prescriben la práctica educativa aceptable; y las restricciones legal-jurídicas normativas que especifican los derechos individuales y sociales en la sociedad. 	<p>Este conocimiento puede iluminar a la educación en tanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> · revela las reglas sociales contextuales y los presupuestos que subyacen a sus acciones; · identifica las normas sociales y expectativas atadas a la gama de acciones de política aceptables; revela cómo son sus acciones, o serán, percibidas por otros participantes del proceso educativo <p>Es una práctica guiada, a veces, por intenciones complejas, que son modificadas a la luz de las circunstancias.</p>

Anexo 7. “Síntesis referida al interés emancipatorio, racionalidad subyacente, características de sus acciones y ciencias que desarrollan este tipo de conocimiento”

(p.41-p.42)

Interés	Tipo de racionalidad	Acciones	Ciencia
<p>Emancipatorio:</p> <p>Este tipo de interés se refleja en nuestra búsqueda por trascender, crecer y desarrollarnos (Bullough & Goldstein,1984); nuestro interés en el conocimiento de sí mismo a través de la autoreflexión, la cual guía al conocimiento de cómo nuestro pasado influye en nuestro estado actual (Mezirow,1981), y nuestro interés en la libertad y en la racionalidad de la autonomía</p>	<p>Racionalidad comunicativa</p>	<p>La acción racional dentro de este paradigma tiene una dimensión evaluativa y una expresiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> · La dimensión evaluativa incluye: interpretar la naturaleza de los deseos y las necesidades de sí mismo y de otros, en términos de estándares de valor culturalmente establecidos; y adoptar una actitud reflexiva hacia los estándares de valor para determinar críticamente la adecuación de los estándares de valor existentes. · La dimensión expresiva requiere estar deseoso y estar en capacidad de liberarse a sí mismo de las ilusiones debido a la propia decepción. Uno debe llegar a ser capaz de ser honesto y sincero. 	<ul style="list-style-type: none"> · Las Ciencias Crítico-Sociales tienen la meta de determinar cuándo las afirmaciones teóricas dan cuenta de regularidades invariables de la acción social como tal, y cuándo ellas expresan relaciones ideológicas congeladas de dependencia que pueden en principio ser transformadas (Habermas, 1971) · La clave es la capacidad de la gente para lograr liberarse de las restricciones impuestas por sí misma, fuerzas sociales enraizadas e instituciones, y condiciones de comunicación distorsionada (Roderick,1986) · Esta capacidad para lograr libertad se basa en el potencial de la persona para actuar racionalmente y para ser autodeterminante y autoreflexivo. · La autodeterminación es la habilidad del individuo para ser autónomo en dos sentidos: ser reflexivo acerca del contexto y las tradiciones culturales en las cuales él o ella están inmersas, y articular la propia afectividad con la constitución emocional (Benhabibi,1986) · La autoreflexión consta de dos dimensiones: una reflexión sobre las condiciones subjetivas que hagan que el conocimiento posible, y una reflexión capaz de liberar a la persona de las restricciones obscuras en las estructuras de la acción social y el discurso.

			<ul style="list-style-type: none"> · Llegar a emanciparse requiere tanto un proceso de iluminación como de acción.
--	--	--	---

Anexo 8. “Síntesis referida a la filosofía que sustenta a las ciencias crítico-sociales, implicaciones para la educación, la enseñanza y el aprendizaje”

(p.42)

Filosofía	Rol de la educación	Enseñanza y Aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> · La posición filosófica que subyace al enfoque emancipatorio es la Teoría Crítica. · Los supuestos fundamentales subyacentes a la Teoría Crítica son: <ol style="list-style-type: none"> 1. El primero es la creencia de que la percepción, más que ser conceptualmente neutra, está estructurada tanto por categorías lingüísticas como actitudes e intereses mentales de los observadores. 2. Segundo, está el aserto epistemológico de que las categorías a partir de las cuales la 	<ul style="list-style-type: none"> · Las actividades educativas están ubicadas históricamente; ellas ocurren a partir de los antecedentes histórico-sociales y se proyectan hacia una visión de un tipo de futuro que se espera construir. · La educación es una actividad social con consecuencias sociales. · Esta íntimamente atada a la reproducción social. · No es solamente el desarrollo del individuo 	<ul style="list-style-type: none"> · Los actos educativos son moralmente problemáticos. · Cada acto de enseñanza y cada oportunidad de aprendizaje hacen surgir aspectos acerca de los propósitos educativos, de la situación social que la enseñanza y el aprendizaje moldean; los patrones y restricciones de la enseñanza y el aprendizaje en las relaciones entre los participantes; el tipo de medio en el cual la enseñanza y el aprendizaje trabaja; y el tipo de conocimiento que la enseñanza y el aprendizaje sustentan (Carr & Kemmis,1986)

experiencia se organiza y, a su turno, son conocidas, así como los cánones de la verdad y la validez, reflejan los valores y los intereses de los diferentes grupos en diferentes momentos de la historia.

3. El tercero es la afirmación de que el actor social no encuentra la realidad sin interpretar, sino más bien como algo mediado o construido por el esquema conceptual, tanto de paradigmas, ideologías y juegos del lenguaje. (Fischer,1980)

· La Teoría Crítica comienza con una crítica a la ideología. Esta es definida como las percepciones sobre la realidad social sistemáticamente distorsionadas que permiten que los individuos lleguen a ser conscientes por sí mismos de que las distorsiones de conocimiento (iluminación) son la base para cambiar el sistema social con el objeto de permitir la realización del potencial humano (emancipación) (Hoffman,1987)

sino también proceso, es intrínsecamente política en la medida en que afecta las oportunidades de vida de aquellos que están involucrados en el proceso.

<p>· Comienza con el presupuesto de que cada situación histórica es una distorsión de la visión utópica que fue la base normativa inicial para las creencias y estructuras sociales existentes.</p>		
---	--	--

Anexo 9. “Síntesis de las metas esenciales y las características del proceso de formación en los tres enfoques curriculares propuestos en Grundy (1987)”

(p.26)

	ENFOQUE CURRICULAR TÉCNICO	ENFOQUE CURRICULAR PRÁCTICO	ENFOQUE CURRICULAR EMANCIPATORIO
<p>META ESENCIAL DE FORMACIÓN HUMANA (Concepto de hombre)</p>	<p>Personas que tienen una orientación básica hacia el control y el manejo del ambiente a través de la acción regida por reglas basadas en leyes fundamentadas empíricamente.</p>	<p>Personas comprometidas con una acción escogida y deliberada, la cual es guiada por un juicio personal en el marco de procesos interactivos.</p>	<p>Personas que perciben y actúan en el mundo a partir de una transformación de conciencia sobre la propia existencia y se involucran en el encuentro educativo.</p>

PROCESO DE FORMACIÓN

- La realidad se objetiviza, es decir, se ve el ambiente como un objeto.
- Existe un interés en controlar el ambiente educativo en forma tal que se obtenga un producto educativo acorde con los objetivos preestablecidos.
- El aprendizaje es visto como un producto que puede ser evaluado contra los criterios preestablecidos o contra otros productos que pueden ser producidos bajo circunstancias diferentes.
- La enseñanza es vista como un acto mecánico. Si se pueden descubrir leyes que gobiernen cómo los estudiantes aprenden, se puede presumiblemente estructurar un conjunto de reglas que, si se sigue, promoverá aprendizaje

- Se hace énfasis en la acción y la práctica.
- En el evento comunicativo se da importancia tanto a la acción o interacción como al resultado. Juicio y acción están relacionadas recíprocamente a través de un proceso de reflexión El juicio no es una habilidad, pero puede ser desarrollada a través de procesos de reflexión.
- El aprendizaje es esencialmente construcción de significados.
- El aprendizaje, y no la enseñanza, será el tema central del maestro.

- El aspecto más importante es la promoción de una conciencia crítica. Una de las formas básicas de la crítica es el discernimiento entre lo natural (inmodificable) y lo cultural (modificable).
- La praxis es la forma de expresión del interés emancipatorio.
- La experiencia de aprendizaje no está sólo situada dentro de la experiencia del aprendiz: es un proceso que toma las experiencias tanto del aprendiz como del maestro y, a través del diálogo y la negociación, son reconocidas como problemáticas por ambos actores. El aprendizaje debe ser reconocido como un acto social.
- La enseñanza es un proceso de aprendizaje

Anexo 10. “Síntesis de la visión general del currículo y de las características del proceso curricular en los tres enfoques curriculares propuestos en Grundy (1987)”

(p.27)

	ENFOQUE CURRICULAR TÉCNICO	ENFOQUE CURRICULAR PRÁCTICO	ENFOQUE CURRICULAR EMANCIPATORIO
VISIÓN GENERAL DEL CURRÍCULO	Currículo como producto	Currículo como práctica	Currículo como praxis.
CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> · El diseño curricular es lineal, y se compone de conjuntos de propuestas y prácticas orientadas hacia el producto. El documento resultante se impone. · El desarrollo curricular es un ejercicio tecnológico. Los objetivos guían el proceso de desarrollo curricular. · Existe una división de trabajo entre los diseñadores de currículo y quienes lo implementan o ejecutan. El entrenamiento de 	<ul style="list-style-type: none"> · El diseño es un proceso interpretativo del currículo como un texto. Una visión interpretativa del análisis textual negaría la autoridad del documento para imponer su propio significado. · Las prácticas curriculares dependen del ejercicio del juicio, aunque sean facilitadas por las habilidades del profesor. · La participación del maestro no es sólo deseable sino inevitable. 	<ul style="list-style-type: none"> · El currículo no es simplemente un conjunto de planes a ser implementados, más bien se construye a través de un proceso activo en el que la planeación, la acción y la evaluación están recíprocamente relacionadas e integradas en el mismo. · En la división del trabajo surgen nuevos términos: estudiante-profesor y profesor-estudiante.

	profesores y estudiantes es fundamental.		
--	---	--	--

Anexo 11. “Síntesis de las características de la gestión del currículo con base en Grundy (1987) y Ewert (1991)”

(p.28)

GESTIÓN DEL CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> · Reducción de qué y el por qué al cómo · Mecanicista · Reproductibilista · Conmesurabilista · Componencialista · Orientado a las soluciones técnicas y tecnológicas · Autoanonimista · Énfasis en el control, la conformidad y los paquetes curriculares estandarizados · Dependiente de puntajes de pruebas estandarizados · Reducción de problemas morales, 	<ul style="list-style-type: none"> · Metas son criterios para el proceso y no son fines · Control posible gracias a la toma de decisiones por los participantes · Conocimiento como base del entendimiento § Conocimiento como base del entendimiento § Justifica acciones con base en normas establecidas § Actuación prudente en situaciones de conflicto normativo 	<ul style="list-style-type: none"> § Interpreta y evalúa la naturaleza de los deseos y necesidades de sí mismo y de los otros § Adopta actitud reflexiva hacia los estándares de valor § Determina críticamente la adecuación de estándares de valor existentes § Exige capacidad de liberarse de las restricciones impuestas por sí mismo § Actuación racional autodeterminada y reflexiva frente al contexto y las tradiciones culturales § Emancipación como proceso de reflexión y acción § Evalúa y critica las percepciones distorsionadas que tenemos de la realidad
------------------------------	---	---	--

	estéticos, sociales, educativos y políticos a problemas técnicos	<p>§ Conocimiento social producto de las interpretaciones cotidianas</p> <p>§ Prácticas educativas según juicios profesionales guiados por criterios establecidos en el proceso</p> <p>§ Marco social provee restricciones para la práctica educativa</p>	
--	--	---	--

Anexo 12. “Síntesis sobre el papel del lenguaje y la función del currículo frente a la cultura.”

(p.29)

	ENFOQUE CURRICULAR TÉCNICO	ENFOQUE CURRICULAR PRÁCTICO	ENFOQUE CURRICULAR EMANCIPATORIO
--	-----------------------------------	------------------------------------	---

PAPEL DEL LENGUAJE	El lenguaje es instrumental para la consecución de los objetivos curriculares preestablecidos.	El lenguaje es un medio para la interacción social y la construcción de significado.	El lenguaje es un medio para la transformación de la conciencia sobre la propia existencia y el involucramiento de los participantes en el encuentro educativo.
FUNCIÓN DEL CURRÍCULO FRENTE A LA CULTURA	El papel fundamental del currículo es preservar y transmitir la herencia cultural.	El currículo orienta la comprensión de la realidad cultural en la que están inmersos los actores.	La cultura, como conjunto de ideas predominantes de un grupo social específico e impuesto en el proceso educativo, es objeto de crítica, convirtiendo el proceso de aprendizaje de los actores en una construcción cultural.

Anexo 13. “Síntesis de las características de la relación pedagógica desde los enfoques curriculares propuestos en Grundy (1987)”

(p.31)

	ENFOQUE CURRICULAR TÉCNICO	ENFOQUE CURRICULAR PRÁCTICO	ENFOQUE CURRICULAR EMANCIPATORIO
--	-----------------------------------	------------------------------------	---

<p>PAPEL DEL EDUCANDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> · El aprendiz, por ser parte del ambiente, es objetivizado. Es un objeto. · Sólo construye conocimiento con base en el criterio de 'medio-fin', sacrificando su comprensión y autonomía. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reconocido como un sujeto que aprende. · Interactúa para construir significado e interpretarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Es un creador activo de conocimiento junto con el profesor. Es una persona crítica. · Participa activa y críticamente en la construcción de su conocimiento.
<p>PAPEL DEL EDUCADOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Es un diseñador o un ejecutor. Debe ser productivo de la manera como ha sido vislumbrado por los diseñadores. · Producir un educando que se comporte de acuerdo con la imagen que se tiene de la persona que ha aprendido lo que se le ha enseñado. Controlar tanto el ambiente de aprendizaje como al aprendiz. Pedagógicamente, el 	<ul style="list-style-type: none"> · Es un interlocutor. · Comprender los propósitos del contenido prescrito y rechazar como contenido educativo legítimo aquel que no tenga como eje central la construcción de significado por el aprendiz. 	<ul style="list-style-type: none"> · Es un creador activo y crítico de conocimiento junto con el estudiante. · Examinar constantemente el discurso que toma lugar en la situación pedagógica (si el poder para iniciar el discurso y preguntar en la situación está igualmente distribuido entre los participantes)

	maestro pierde sus habilidades; pero se reentrena en el control de los estudiantes. Por esta razón, el manejo de la clase se convierte en uno de los aspectos más importantes.		
INTERACCIÓN EDUCANDO - EDUCADOR	La gente interactúa para lograr un objetivo predeterminado.	La interacción es el elemento fundamental para la construcción de significado y la interpretación	Ambos enseñan y aprenden a través del diálogo. Dadas las existentes relaciones de poder entre estudiantes y profesores es importante que se proteja la posibilidad de un aprendizaje auténtico.

Anexo 14. “Síntesis de las características de las experiencias educativas y los contenidos desde los enfoques curriculares propuestos en Grundy (1987)”

(p.32)

	ENFOQUE CURRICULAR TÉCNICO	ENFOQUE CURRICULAR PRÁCTICO	ENFOQUE CURRICULAR EMANCIPATORIO
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> · Las acciones son sobre objetos. · Los objetivos preestablecidos determinan el diseño 	<ul style="list-style-type: none"> · Las acciones son entre sujetos. · Los objetivos de aprendizaje se convierten en hipótesis a ser 	<ul style="list-style-type: none"> · Las acciones son negociadas. · Los objetivos de aprendizaje son construcciones consensuadas. · Se pregunta constantemente si las acciones en las prácticas curriculares funcionan para

	<p>de la experiencia de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> · Acciones instrumentales gobernadas por reglas técnicas basadas en conocimiento empírico · La selección y organización de las experiencias de aprendizaje dependen de la habilidad de los hacedores de currículo. Las decisiones son estratégicas. Se toman a partir de un rango de posibles alternativas, todas las cuales son identificadas como claves para producir los resultados esperados. 	<p>validadas en la práctica en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Las acciones son tomadas como consecuencia de la deliberación, la cual incorpora procesos de interpretación y construcción de significado de una situación. · La esencia de la experiencia educativa se relaciona con el desarrollo del sujeto a partir de su desempeño en la interacción para la construcción de significado 	<p>emancipar a los participantes a través el proceso de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> · La esencia de la experiencia educativa es un asunto de negociación entre profesor y estudiantes.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> · El contenido motiva al aprendizaje mecánico para la demostración de las habilidades predeterminadas. 	<ul style="list-style-type: none"> · El contenido motiva a la interpretación y al ejercicio del juicio por el aprendiz y el profesor. · El contenido debe siempre estar justificado 	<ul style="list-style-type: none"> · El contenido motiva al ejercicio del pensamiento crítico. · La escogencia de contenidos es más amplia para el aprendizaje del estudiante. Esto no quiere decir que no deba haber criterios de selección de los mismos.

	<ul style="list-style-type: none"> · La selección del contenido está determinado. · Visión del conocimiento como un conjunto de reglas y procedimientos o verdades incuestionables. El conocimiento se ve como un artículo, un producto, un medio para un fin. Existe una relación entre conocimiento y poder, ciencia y tecnología. · Una vez se ha establecido la base de la organización del conocimiento, el contenido específico de las diversas áreas del conocimiento necesita ser definidas. Es en cada materia que el contenido es seleccionado para la instrucción 	<p>en términos de criterios morales relacionados con el bienestar de la sociedad, y no simplemente con lo cognitivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Es probable que el contenido tienda a ser orientado e integrado holísticamente, más que fragmentado y específico a una materia, debido al énfasis en la construcción de significado y la interpretación. · La división del contenido en temáticas especializadas se analizará mirando hasta qué punto esas divisiones son las mejores para construir el significado de un conocimiento social. 	<ul style="list-style-type: none"> · Las formas tradicionales de conocimiento pueden inicialmente proveer una base para el estudio; la legitimidad de la construcción, así como la selección de porciones de conocimiento a ser adquiridos deben ser parte del foco de investigación curricular. · La división del contenido es un proceso negociado entre el maestro y los estudiantes.
--	---	--	--

Anexo 15. “Síntesis de las características del papel de los métodos, técnicas y la evaluación desde los enfoques curriculares propuestos en Grundy (1987)”

(p.33)

	ENFOQUE CURRICULAR TÉCNICO	ENFOQUE CURRICULAR PRÁCTICO	ENFOQUE CURRICULAR EMANCIPATORIO
MÉTODOS Y TÉCNICAS	Métodos y técnicas pertinentes para la consecución del producto esperado.	Las estrategias sirven sólo para sugerir enfoques por adoptar; no funcionan como método. La ausencia de método se relaciona con el valor asignado a la emisión de juicios.	Los métodos y técnicas negociados por los participantes promueven el desarrollo del pensamiento crítico de los mismos.
SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> · La evaluación está separada del proceso de enseñanza, así como el diseño del currículo está separado del acto de aprender y enseñar. · En principio y en la práctica, la evaluación es controlada por personas diferentes al maestro y al aprendiz. · La naturaleza política de la evaluación y su interés en controlar está implícito. El principio subyacente al 	<ul style="list-style-type: none"> · La evaluación es una parte integral del proceso educativo global. · Los participantes, estudiantes y profesores, estarán involucrados en la evaluación de las experiencias curriculares · El proceso de evaluación es una actividad práctica, pues los significados y las 	<ul style="list-style-type: none"> · La evaluación no es un aspecto separado del evento educativo. La evaluación llega a ser parte del proyecto riguroso de construcción de significado del grupo. · El control para emitir juicios sobre la calidad y significado del trabajo recaerá en los participantes (profesor y estudiantes) en la situación de aprendizaje. Criterios para emitir juicios: La comprensibilidad de los enunciados dentro del grupo La veracidad de los componentes preposicionales del discurso del grupo

	<p>proceso de evaluación más importante es la necesidad de hacer un seguimiento a qué tan cercano está el producto a la idea que orienta el currículo. El producto de un proceso de aprendizaje diseñado de esta manera será juzgado de acuerdo con la fidelidad con la que la implementación del currículo diseñado cumple con los objetivos y, por ende, consigue los resultados esperados. El producto es el que es evaluado y la evaluación, para irradiar autoridad y legitimidad, debe tomar la forma de medición.</p> <p>· Lo más importante es la eficacia y la efectividad. El trabajo del profesor es juzgado por los productos de sus acciones, con implicaciones para la naturaleza y estatus del maestro.</p>	<p>interpretaciones de los participantes deben ser consideradas en la interacción humana.</p> <p>· Lo más importante es la comprensión de la realidad con la que se está interactuando.</p>	<p>La autenticidad de los hablantes y la exactitud y adecuación de las acciones en las cuales el grupo está inmerso.</p> <p>· Los procesos de evaluación, en general, y, especialmente, los procesos de autorreflexión permiten a los grupos emitir juicios sobre si su organización es un indicador de orientación (enlightment) y emancipación.</p> <p>§ Lo más importante es la construcción del juicio crítico.</p>
--	--	---	---

Anexo 16. “Síntesis de otras características de estos enfoques curriculares”

(p.34)

	ENFOQUE CURRICULAR ORIENTADO POR UN INTERÉS TÉCNICO	ENFOQUE CURRICULAR ORIENTADO POR UN INTERÉS PRÁCTICO	ENFOQUE CURRICULAR ORIENTADO POR UN INTERÉS EMANCIPATORIO
FUNCIÓN DE LAS TEORÍAS	Prescriptiva.	Orientadora.	Punto de partida para la construcción de teorías críticas (teorías acerca de las personas y de la sociedad, las cuales explican cómo la coerción y la distorsión operan para inhibir la libertad)
TÉRMINOS CLAVES	Objetivos. Habilidad. Control. Producto Entrenamiento. Medición.	Interacción. Significado. Acción Juicio práctico. Interpretación.	Crítica. Emancipación. Responsabilidad. Autonomía. Diálogo. Negociación. Praxis

Anexo 17. Síntesis de los principios de un enfoque integrador

(p.12-p.14)

- *La meta esencial de formación del ser humano como formar personas que se comprometen e involucran en el encuentro educativo guiadas por un juicio personal, que perciben y actúan en el mundo a partir de su propia transformación de conciencia, en el marco de procesos interactivos.*

- *El proceso de formación como el reconocimiento del aprendizaje como un acto social de construcción de significados centrado en el estudiante, en el que se enfatiza en la acción, la práctica y la reflexión con miras a llegar a la praxis como forma de expresión. En él la comunicación, la interacción, el diálogo y la negociación son fundamentales para la promoción de una conciencia crítica, y la enseñanza es un proceso de aprendizaje.*

- *El currículo como práctica con el objetivo de alcanzar la praxis; el proceso curricular como interpretativo y como una construcción activa en la que participan profesor y estudiantes y las prácticas curriculares como una relación recíproca entre planeación, acción y evaluación, a partir del juicio crítico del docente, quien las construye con el estudiante; la gestión curricular como un proceso de reflexión y acción posible gracias a la toma de decisiones, actitud y actuación reflexiva de los participantes frente al contexto, la cultura, las situaciones de conflicto normativo y la evaluación crítica de las percepciones de la realidad; las metas como criterios para el proceso y no solo fines y el conocimiento social como la base del entendimiento y el producto de las interpretaciones cotidianas.*

- *El papel del lenguaje como un medio para la interacción social, la construcción de significado, la transformación de la conciencia y el involucramiento de los participantes en el encuentro educativo.*

- *La función del currículo frente a la cultura como orientadora de la comprensión de la realidad cultural en la que están inmersos los actores curriculares y hacer de la cultura un objeto de crítica para convertir el proceso de aprendizaje en una construcción cultural.*

- *Al educando y al educador, el primero, como un sujeto que aprende e interactúa para construir significado y al segundo, al docente, como su interlocutor y promotor de su construcción de significado, en donde ambos participan y crean activa y críticamente el conocimiento; la interacción entre ellos como aquella que*

posibilita la construcción de significado, su interpretación, la enseñanza y el aprendizaje mutuo a través del diálogo.

- **Las experiencias educativas** como acciones negociadas y consensuadas cuya esencia es el desarrollo del sujeto a partir de los procesos de interacción en la construcción de significado. En consecuencia, los objetivos de aprendizaje, también negociados, se consideran como hipótesis a ser validadas.

- **Los contenidos** como motivadores de la interpretación, del juicio del aprendiz y del profesor y del ejercicio del pensamiento crítico. Se seleccionan a partir de la negociación, mediante criterios más amplios, lo que no significa que no haya criterios, y se justifican en términos de su relación con el bienestar de la sociedad y no solo por su valor cognitivo. Se orientan e integran holísticamente no fragmentados y si se fragmentan es para que sirvan de foco de investigación curricular o para la construcción del significado del conocimiento social.

- **Los métodos y técnicas** como estímulo para la promoción del pensamiento crítico y las estrategias como una táctica útil para sugerir métodos, pero no para preestablecerlos.

- **La evaluación** como parte integral del proceso educativo global y del proyecto de construcción de significado del grupo, como una actividad práctica en la que lo más importante es la comprensión de la realidad con la que se interactúa. Involucra a estudiantes y profesores, y sus significados e interpretaciones son consideradas como parte de la interacción humana. Por esto, la emisión de juicios sobre la calidad y significado del trabajo recae en los participantes en la situación de aprendizaje.

- **La función de las teorías** como orientadora y punto de partida para la construcción de teorías críticas, es decir, teorías acerca de las personas y de la sociedad.

- Los **términos clave** como interacción, significado, acción, juicio práctico, interpretación crítica, emancipación, responsabilidad, autonomía, diálogo, negociación y praxis.