



Diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos
 Pensar la escuela y la universidad en tiempos de desigualdad, contra-conducta y nuevas subjetividades



El estado de “crisis” que se ha venido inventado en los tiempos actuales, por diversas razones, en especial por la reactualización del capitalismo en el siglo XXI, los movimientos sociales y la emergencia de nuevas dinámicas en relación con los sujetos y sus posibilidades de constitución, hace que la educación y la pedagogía tengan un juego de acciones y responsabilidades como nunca en la historia. La educación y su forma moderna escuela-universidad se ven obligadas a salir de su espacio conservador y transmisor de la cultura y las modelaciones de la sociedad para pensar, recrear y comprender a los sujetos en dinámicas atravesadas por escenarios de transformación acelerada: tecnológicos, identitarios, emocionales, económicos y sociales. Pero a su vez, la educación y pedagogía requieren volver a sus orígenes y raíces centradas en la formación y las posibilidades de multitudes de personas que no encajan en los circuitos mundiales del capital y son marginados, olvidados, excluidos y vulnerabilizados.

Estas consideraciones anteriores nos lleva como Área Disciplinar de Posgrados en Educación constituida por la proyección del Doctorado en Pedagogía y Didáctica DPD la Maestría en Educación y la Especialización en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas a convocar a investigadores, profesores, estudiantes, grupos de investigación, encargados de la orientación y diseño de políticas públicas en educación, redes académicas, al VII congreso de Investigación y Pedagogía con los ejes de discusión diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos.

Como ha sido costumbre en las seis versiones anteriores del congreso los grupos que sostienen las líneas de investigación relacionadas con el área disciplinar de posgrados en educación coordinan las mesas temáticas ofertadas para la presentación de ponencias, conferencias, talleres, paneles y mini cursos (conferencistas invitados).

FORMAS "OTRAS" DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA RURALIDAD: POR UNA APUESTA PEDAGÓGICA ENRAIZADA EN EL TERRITORIO

Autor:

Reyes Galeano, Cristian Camilo

Doctorando en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Docente de Carrera Tiempo Completo de la Universidad del Quindío. Investigador del Grupo Interinstitucional ESAPIDEX-B en la línea de investigación Interculturalidad y formación bilingüe en contextos educativos. <https://orcid.org/0000-0002-7447-153X>

Universidad del Quindío

Correo electrónico: ccreyes@uniquindio.edu.co

Eje temático: Inclusión y diferencia

Resumen: La planificación lingüística para la formación bilingüe en Colombia promueve ideologías hegemónicas propias de una colonialidad de *poder* y de *saber* que se enraízan directamente en las subjetividades de las comunidades educativas toda vez que aprueba el bilingüismo desde una única lengua extranjera para los centros educativos del territorio nacional. Particularmente, tanto docentes como estudiantes de contextos educativos rurales han sido sometidos a una ruta de formación bilingüe que no refleja los valores y realidades de su contexto. De acuerdo con lo anterior, este trabajo de investigación doctoral propone una aproximación dialogada y contrahegemónica desde la cual se configuren formas "otras" de Enseñanza de Lenguas Extranjeras para el Contexto

Educativo Rural que enraícen el sentir, el pensar y las resistencias de las Comunidades Educativas de tres escuelas rurales de un municipio del departamento del Quindío. La metodología adoptada se sustenta en el enfoque decolonial de las epistemologías del sur y en las sociologías de las ausencias y emergencias como diseño metodológico. Se proyectan como resultados de este trabajo de deconstrucción pedagógica, investigativa y de apuesta ética – política en el campo educativo y social: el fortalecimiento del trabajo y participación en colectivos dentro de las comunidades educativas rurales para la autodeterminación y construcción de formas “otras” de formación en lengua extranjera más acordes con sus realidades y sentires y así, contrarrestar las injusticias sociales de exclusión, marginación e invisibilización que afrontan distintos grupos sociales en sus territorios.

Palabras clave: Enseñanza Decolonial Lenguas Extranjeras, Participación Educativa, Educación Rural, Educación Bilingüe, Participación Comunitaria.

Introducción

Los lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras, en el sistema educativo colombiano, se han enmarcado a las exigencias neoliberales, individualistas y cosmopolitas del mundo moderno. Lo anterior, ha llevado a legitimar, desde las mismas políticas educativas, acciones de marginación, segregación, invisibilización y detrimento de otros contextos y de otras subjetividades, en particular, los grupos étnicos, migrantes, desplazado(a)s por el conflicto y aquello(a)s campesino(a)s, situado(a)s fuera de la urbanidad y que resisten para preservar su identidad (Cabaluz-Ducasse, 2016; Echavarría G. et al., 2019). De modo puntual, la política y planificación lingüística de formación bilingüe en Colombia aprueban el bilingüismo desde una única lengua extranjera para los centros educativos del territorio nacional, promoviendo desde los diferentes programas nacionales, ideologías hegemónicas propias de una

colonialidad de poder y de saber que se enraízan directamente en las subjetividades de las comunidades educativas. Por lo anterior, tanto lo(a)s docentes como lo(a)s estudiantes del contexto rural son sometido(a)s, desde la planificación en lengua extranjera, a seguir objetivos formativos que se desligan de sus valores, sentires y realidades del entorno; asumiendo el acto educativo como un eje de competencia para acceder al mundo global y poder afrontar los desafíos de un mundo moderno que les excluye y les desconoce. Este fenómeno, por lo tanto, inhibe al estamento docente y/o comunidad educativa del sentido crítico y reflexivo de su práctica pedagógica, siéndoles impuesto en su labor educativa el alcance de objetivos lingüísticos medibles y estandarizados que desconocen las realidades y emergencias que se enraízan dentro del propio contexto educativo (Cárdenas & Miranda, 2014; Fandiño Parra & Bermúdez Jiménez, 2016).

De manera alternativa, se argumenta que las políticas y la planificación lingüística para la formación en lenguas deben ser dialogadas y concebidas como apuesta contrahegemónica por parte de lo(a)s docentes y la comunidad educativa con aras a resignificar historias, experiencias y voces propias y de otro(a)s que han sido invisibilizado(a)s. A partir de lo anterior, el siguiente artículo hace inicialmente, una aproximación a los ejes temáticos y de deconstrucción crítica del campo de conocimiento desde los cuales se sustenta este trabajo investigativo; seguidamente, se presenta una aproximación al posicionamiento metodológico decolonial desde las epistemologías del sur en relación con las sociologías de las ausencias y de las emergencias como diseño investigativo (Santos, 2006, 2009). Finalmente, se profundiza en las perspectivas y resultados de este proyecto investigativo doctoral, desde el actuar emergente investigativo, con el fin de contribuir, dentro de los campos disciplinares de la formación lingüística participativa, a la concertación de pedagogías y didácticas críticas y

emergentes para la enseñanza de lenguas extranjeras con mirada decolonial para contextos educativos rurales.

Aproximación y deconstrucción desde la teoría

Las categorías que se presentan a continuación, fueron estrategias de búsqueda tanto en el contexto internacional, nacional y local a partir de la declaración PRISMA¹, en la cual se estableció un protocolo de búsqueda; considerando los estudios de los últimos 12 años (2010 – 2022), registrados en ocho bases de datos, los cuales fueron depurados y delimitados a partir de criterios de inclusión y de exclusión, permitiendo su registro a partir de variables bibliométricas y de contenidos que llevan a presentar las siguientes conceptualizaciones desde los hallazgos y relaciones entre categorías.

Figura 1

Categorías de deconstrucción del Campo Crítico de Conocimiento.



Nota: Categorías desde las cuales se hizo el rastreo de estudios previos en ocho bases de datos y desde las cuales se identificó el vacío y/o la crítica al campo de conocimiento; particularmente, desde la pedagogía, la didáctica y la formación en lenguas extranjeras para comunidades educativas de contexto rural.

¹ La declaración PRISMA de las siglas en inglés (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) es una guía metodológica para la Revisión Sistemática de la Literatura, la cual permite a los investigadores, documentar de manera transparente [y objetiva] el porqué de la revisión, qué hicieron los autores y qué encontraron, permitiendo situar un estado del arte más acertado y congruente con las necesidades de estudio (Urrutia & Bonfill, 2010).

Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE)

La enseñanza es considerada un proceso instruccional, en la cual, los docentes a partir de una práctica de saberes, acciones y actitudes pretenden alcanzar en los educandos, un desarrollo de sus capacidades humanas, sociales, éticas, morales, y/o políticas (Tobón, 2013). Ahora bien, para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) se establecen rutas teóricas, metodológicas y didácticas para el actuar del docente de lenguas extranjeras/segundas, desde las cuales, se logrará una correspondencia entre la lengua meta y su aprendizaje (Kumaravadivelu, 2001). Sin embargo, en los últimos años, en el territorio colombiano, las prácticas de Enseñanza de LE han sido interpeladas toda vez que han quitado protagonismo al mismo docente, relegándolo(a) a ser quien implementa currículos con intereses ajenos al contexto de enseñanza. Adicionalmente, estos procesos han establecido lineamientos de formación bilingüe desde una "única lengua", desconociendo otras lenguas, culturas y subjetividades que enriquecen el territorio nacional (Bastidas-Muñoz & Jiménez-Salcedo, 2021; Flórez et al., 2017)

Comunidades Educativas

La comunidad es definida como un colectivo de agentes que comparten valores e intereses dentro de un contexto geográfico situado y limitado (López Ibañez et al., 2022). En cuanto atañe a la comunidad educativa, "[ésta] está conformada por estudiantes, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes"(Congreso de Colombia, 2015, Capítulo 1). Igualmente, se reitera que todos ellos deben participar en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos que estén directamente relacionados con las necesidades de su entorno desde sus cosmovisiones, valores, tradiciones y saberes (López Ibarra, 2020). En este sentido, la planificación escolar debe ser sentida y situada desde las propias realidades de las comunidades educativas, es

decir, considerar las oportunidades y limitaciones enraizadas en su territorio. Sin embargo, las comunidades educativas han sido invisibilizadas desde las múltiples planificaciones educativas actuales, toda vez que se asume una única ruta de formación para todo(a)s; ésta se plasma en el ideal de formación de “ciudadano global”, ignorando la diversidad, pluralidad y riqueza que en un mismo espacio puede encontrarse (Klar et al., 2020).

Educación Rural

La educación rural dentro de las normativas internacionales y nacionales busca fomentar, dentro de la comunidad rural, un desarrollo de sus actividades económicas, como productores de materias primas y de alimentos del país, a partir de actividades como la agricultura, la ganadería y la agroindustria (Congreso de Colombia, 2015; UNESCO, 2004). No obstante, otra conceptualización de la Educación Rural es prominente, aquella que sitúa las ausencias, las carencias, la vulneración de derechos fundamentales, civiles y sociales tales como saneamiento básico, servicios públicos, salud y educación por parte del Estado a un colectivo humano como campesinos, grupos indígenas e incluso migrantes, situados en este contexto (Colbert de Arboleda, 2006; Echavarría-Grajales et al., 2021; Farrell et al., 2017).

Ahora bien, haciendo relaciones entre estas categorías se resaltan algunos puntos que llevan a plantear otra mirada en relación con la participación de las comunidades educativas rurales en cuanto a la autodeterminación y el sentir de sus resistencias en lo que atañe a la formación bilingüe para sus distintos contextos. En primer lugar, para la categoría *Enseñanza de Lenguas Extranjeras* en relación con decolonialidad y *Comunidad Educativa* se han encontrado estudios que replantean la enseñanza de lenguas extranjeras con fines hegemónicos, los cuales preservan discursos de poder y de opresión desde documentos oficiales que se materializan en las prácticas docentes (Díaz-Torres,

2020; Farrell et al., 2017; Klar et al., 2020; Pinheiro-Barbosa, 2020; Ramos-Holguín et al., 2012). A la vez, se incita al colectivo académico a delinear nuevas formas para la enseñanza de las lenguas; en particular, desde una mirada valorativa, dialogada y participativa de los currículos lingüísticos, es decir, desde escenarios donde las comunidades educativas participen y promulguen sus seres y saberes, en últimas configurar a una formación en lengua extranjera con una perspectiva decolonial.

Por otra parte, en el cruce categorial *Educación Rural* con *Enseñanza de Lenguas Extranjeras* se encuentran estudios que siguen cuestionando el carácter excluyente y homogeneizante de las políticas lingüísticas en diferentes contextos de Latinoamérica (Bastidas-Muñoz & Jiménez-Salcedo, 2021; Burgos-Calderón, 2019; Douglas-Gardner & Callender, 2023; Y. J. Fandiño-Parra et al., 2012; García León & García León, 2014; Gómez-Vásquez & Guerrero Nieto, 2018; Zembylas, 2022). En particular, estas pesquisas resaltan como se ha invisibilizado y pormenorizado el valor lingüístico de otras lenguas como las de grupos étnicos y migrantes. Finalmente, se replantean las carencias a nivel infraestructural, pedagógico y de liderazgo para llevar a cabo procesos de formación participativos y acertados para la comunidad educativa rural.

De acuerdo con lo anterior, ¿Cuál es el horizonte teleológico de los procesos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras para el Contexto Educativo Rural? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad rural en la planificación de estos planes de formación bilingüe pensados para sus contextos? ¿Cuáles han sido las apuestas éticas y políticas de las entidades ministeriales educativas para la formación en Lengua Extranjera de niño(a)s situado(a)s en la ruralidad del territorio colombiano? De modo particular, en los estudios de Enseñanza de Lengua Extranjera, es posible constatar, dentro del ensamble pedagógico, la perpetración y materialización de discursos de poder que estandarizan, desconocen y minimizan otras formas de saber, de hacer y de ser (Sanchez, 2021; Santos,

2010b; Walsh, 2017), toda vez que la lengua extranjera se presenta a lo(a)s educando(a)s como única aspiración al ser lengua de prestigio, universal y superior sobre la propia lengua materna.

Para el contexto educativo colombiano, las leyes, lineamientos y decretos de formación bilingüe, se configuran desde los intereses de una supremacía global que desconoce las realidades del contexto sociocultural colombiano (Cárdenas & Miranda, 2014; Gallego-Tavera et al., 2020; Ministerio de Educación Nacional, 2006). Lo anterior, como acción colonial del poder (Sousa Santos, 2010), lleva al concebir una lengua extranjera (inglés), dentro del sistema educativo colombiano, como único medio del desarrollo bilingüe en lo(a)s educando(a)s, demarcando así una colonialidad en el saber que desconoce otras lenguas y otros sujetos bilingües, desde otras lenguas de no mayor prestigio y preponderancia como aquella que se impuso en los planes curriculares de los centros educativos. Así pues, se hace explícita una colonialidad del ser (Sousa Santos, 2010), donde se restringen otras formas de ser bilingüe, invisibilizando las lenguas y/o dialectos de otros grupos y sujetos (García-León & García-León, 2012). Por otra parte, las políticas lingüísticas nacionales, ha instrumentalizado a lo(a)s docentes de lenguas (L1/L2) como ejecutores de directrices internacionales y nacionales hegemónicas; enajenándolo(a)s de su rol pedagógico, de su discurso, de las necesidades de sus educandos, de su contexto e imponiéndoles discursos que segregan y pormenorizan la diversidad cultural local, considerando la lengua y la cultura de la lengua meta como único saber legítimo (Bastidas-Muñoz & Jiménez-Salcedo, 2021; Y. Fandiño-Parra et al., 2012)

En el departamento del Quindío, diferentes programas de bilingüismo han sido implementados (Contraloría General de la República, 2019); evidenciándose una marginalización al contexto educativo rural toda vez que son pensados para el contexto urbano, ignorando los derechos de otros sujetos como lo(a)s niño(a)s de las diferentes escuelas rurales del departamento (García-Botero & Reyes-

Galeano, 2022). Igualmente, los intereses de formación en lenguas, dentro de los centros educativos, buscan atender al auge turístico de la región. Por lo anterior, la Enseñanza de LE se asume como respuesta a las necesidades comunicativas del foráneo, es decir, a un interés económico más allá de lo social, lo cultural, lo ecológico y lo ético. De igual manera, desde esas apuestas de formación bilingüe se desconoce la historia, las vivencias y los saberes de lo(a)s campesino(a)s situado(a)s en los municipios de cordillera de este departamento², mucho(a)s afectado(a)s por la violencia, el conflicto armado, el desplazamiento y la migración, y que desde las prácticas de Enseñanza de LE dentro de las escuelas rurales del departamento, se legitiman los saberes de los países de la lengua meta, dando poca relevancia a las subjetividades de la propia comunidad y/o del entorno (Hurie, 2018).

En este sentido, es necesario pensar en formas "otras" para la enseñanza de Lenguas Extranjeras para el contexto educativo rural. Es decir, reconfiguraciones pedagógicas y didácticas que privilegien la participación de la comunidad educativa rural "sentipensante" como acto de resistencia a la invisibilización, marginación y opresión latente en los discursos de poder que se establecen en las actuales leyes, decretos, lineamientos y/o resoluciones de políticas bilingües a las cuales han estado sometidos (Becerra-Lubies, 2021; Rodrigues et al., 2019; Walsh, 2017; Zembylas, 2022)

En consideración con los anterior, vale la pena reflexionar y hacer una deconstrucción como investigadores, docentes y/o agentes educativos desde los siguientes sentires e interpelaciones: ¿Como configurar formas "otras" de Enseñanza de Lenguas Extranjeras para el Contexto Educativo Rural que enraícen el sentir, el pensar y las resistencias de las Comunidades Educativas de tres

² Dentro de los municipios de Cordillera del departamento del Quindío están Calarcá, Buenavista, Córdoba, Pijao, Génova.

escuelas rurales de un municipio del departamento del Quindío? ¿Cómo los discursos de poder pedagógico establecidos para la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto educativo rural han subestimado las voces de las comunidades educativas rurales? ¿Cuáles son las apreciaciones de las comunidades educativas rurales en cuanto al reconocimiento que las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras, en su contexto, hacen de sus saberes/tradiciones/realidades? ¿Cómo implicar/visibilizar las voces de las comunidades educativas de escuelas rurales en la configuración de formas “otras” de Enseñanza de Lenguas Extranjeras para el contexto educativo rural?

Con el fin de consolidar respuestas a estos sentires que se enraízan desde una mirada ontológica, epistemológica, teórica y metodológica; este trabajo investigativo, enmarcado dentro de una propuesta de tesis doctoral tiene por objetivo configurar formas “otras” de Enseñanza de Lenguas Extranjeras para el Contexto Educativo Rural que enraícen el sentir, el pensar y las resistencias de las Comunidades Educativas de tres escuelas rurales de un municipio del departamento del Quindío.

¿Por qué es necesario el configurar formas “otras” de enseñanza de Lenguas Extranjeras que den cuenta del territorio rural?

A partir de los estudios revisados en el ámbito internacional, nacional y local con relación a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en contexto educativo rural, se evidencia un ejercicio de poder desde las directrices, lineamientos educativos de formación bilingüe que desconoce, invisibiliza otras formas de “ser”, de “actuar” y de “saber” (García León & García León, 2014; Quijano, 2014). Específicamente, la formación en LE, concebida para el contexto educativo rural del departamento del Quindío es incoherente con las ausencias y resistencias manifiestas dentro de sus realidades socioculturales (García-Botero & Reyes-Galeano, 2022). Por todo lo anterior, esta propuesta investigativa, enmarcada dentro de los estudios del

Doctorado en Educación y Sociedad, se convierte en una apuesta ético – política de transformación, participación y reivindicación de las múltiples voces de comunidades educativas rurales (docentes, estudiantes, padres de familia, etc.) por largo tiempo silenciadas y deslegitimadas en las directrices y escenarios educativos.

Para dar cabalidad a lo previamente expuesto, se hace necesaria una comprensión de las voces de las comunidades educativas dentro de su contexto, reconociendo su organización, sus intereses, proyecciones y objetivos. Asimismo, sus ausencias, limitaciones y opresiones desde cuya transformación se intenta hacer una visibilización como sujetos políticos, que dialogan, proponen y plantean formas “otras” para asumir la educación en lenguas extranjeras con mirada decolonial para el contexto educativo rural. Expuesto lo anterior, esta propuesta investigativa asume una postura crítica desde los insumos teóricos y epistemológicos del subsistema de investigación en Formación, Pedagogía y Didáctica del Doctorado en Educación y Sociedad, considerando que tiene un “pluralismo epistémico – metodológico sensible a las particularidades de los contextos y orientado por posicionamientos ético-políticos que, comprendiendo la historicidad y especificidad de los fenómenos educativos, pedagógicos y didácticos, produce conocimiento comprometido con la transformación y la justicia social” (Facultad de Ciencias de la Educación, 2022). De igual manera, hace una ruta de trabajo metodológico desde los aportes del campo investigativo de cuerpos, resistencias y educaciones dentro del cual, se pretende afinar los sentidos para escuchar las voces de maestro(a)s silenciado(a)s y oprimido(a)s a lo largo de la historia y a quienes no se les ha reconocido su protagonismo en el actuar pedagógico. Lo anterior, en relación con aquellos compromisos de formación que se les ha delegado y que en medio de vicisitudes intentan cumplir luchando contra las adversidades a las cuales el propio sistema les somete.

Metodología

En el siguiente apartado se presenta el enfoque, el diseño, las técnicas e instrumentos establecidos para el objetivo de esta propuesta de investigación.

Epistemologías del Sur como Enfoque decolonial de Investigación.

Las epistemologías del sur se plantean como ejercicio reflexivo, a partir del cual se intenta dar validez y rigor a saberes ignorados, invalidados y oprimidos. Es una apuesta política dentro de los paradigmas emergentes al diálogo entre los distintos saberes, es decir, subjetivos y objetivos aceptados y contruidos desde paradigmas tradicionales. *Las epistemologías del sur* para esta propuesta investigativa son un posicionamiento epistemológico desde el cual, se apunta a un autorreconocimiento de los sujetos sociales de un contexto educativo rural con el fin de, intensificar la voluntad de participación y transformación social dentro de un sistema de opresión y marginación. En definitiva, "consiste en contraponer a las epistemologías dominantes en el norte global, una epistemología del Sur" (Santos, 2010a, p. 22)

Sociología de las Ausencias y Sociología de las Emergencias como diseño de Investigación.

La *sociología de las ausencias* y la *sociología de las emergencias* difieren de los diseños tradicionales en cuanto a las fases, mediaciones y reflexiones que emanan entre el investigador y el fenómeno de estudio. Por ello, es necesario comprender cada uno de estos procedimientos metasociológicos a la luz de los postulados de Sousa Santos (2010), para quien

la sociología de las ausencias es el procedimiento por el cual aquello que no existe, o cuya existencia es socialmente insensible o inexpresable, se

concibe como el resultado activo de un proceso social dado. La sociología de las ausencias inventa o devela cualquier condición, experimento, iniciativa o concepción política y social suprimida con éxito por, las formas hegemónicas de la globalización, o aquellas que no se ha permitido que existan ni sean pronunciadas como necesidad o aspiración (pág. 233)

Por otra parte, *la sociología de las emergencias* centra su interés en

sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado (Sousa Santos, 2010, p. 24)

Fases de Fases de la Sociología de las ausencias y sociología de las emergencias

La siguiente figura presenta los momentos o sesiones de los postulados metasociológicos propuestos por de Sousa Santos (2009) en relación con la sociología de las ausencias y de las emergencias.

Figura 2

Fases declaradas de la Sociología de las ausencias y de las emergencias



Nota: Estas fases son declaradas para el proceso de acercamiento, deconstrucción y dialogicidad con la comunidad educativa. Sin embargo, éstas pueden reestructurarse según los intereses, sentires y discusiones manifiestas por lo.as participantes.

Contexto y Participantes

El contexto de investigación hace referencia al lugar histórico, geográfico, social y cultural en el cual se sitúan situaciones de caos, contingencias, opresión y en el cual se enraízan las ausencias (Santos, 2009). En esta investigación, se considerarán las voces de la comunidad educativa (docentes, padres de familia, acudientes y estudiantes) de tres escuelas rurales de un municipio de cordillera del departamento del Quindío. Esta selección se da en consideración con la sociología de las ausencias de este contexto, en el cual, se remarcan “los vínculos ausentes (suprimidos, inimaginados, desacreditados) que podrían conectar tales luchas [...] para construir alternativas contrahegemónicas creíbles” (Santos, 2009, p. 233)

Para una mayor comprensión de este apartado, se presenta el siguiente ensamble metodológico considerando los ejes hasta ahora expuestos.

Figura 3

Matriz de Ensamble Metodológico. Adaptado de Jiménez Becerra (2020)



Prospectivas y Conclusiones

En consideración con lo que se expone anteriormente, esta apuesta investigativa intenta construir, dialogar, enunciar, reivindicar y/o trazar alternativas emergentes y críticas en cuanto a la planificación para la formación bilingüe que se piensa para el contexto educativo rural en el departamento del Quindío. Así pues, proyectar una configuración de formas "otras" de enseñanza de lenguas extranjeras en contextos rurales, implica dar preeminencia al trabajo colectivo y situado desde varias realidades, además afinar los sentidos para estar atento(a)s a los sentires de maestro(a)s, estudiantes, padres y/o madres de familia y comunidad situada en torno a la escuela, quienes se enuncian desde el territorio rural haciendo explícitas sus resistencias y entretejen en colectivos apuestas – "otras" – de orden ético, político y pedagógico que, contrarresten aquellas injusticias sociales de exclusión, marginación e invisibilización que se han legitimado para sus subjetividades desde el acto educativo, y que abran posibilidades para ello(a)s de participar en la planificación, construcción, evaluación de una formación en lengua extranjera desde sus propias voces, necesidades, experiencias y realidades.

Por último, esta propuesta investigativa, más allá de responder a los lineamientos y requisitos de una formación doctoral, se proyecta como un primer afloramiento de comunidades mixtas de investigación que trabajan y luchan por la reivindicación de derechos de los distintos grupos humanos situados en múltiples territorios y que, a lo largo de la historia, se han invisibilizado y deslegitimado sus seres, sus sentires, y ahora, sus resistencias (Borelli et al., 2020; Quijano, 2014; Walsh, 2017) . En este sentido, esta iniciativa es el sello de compromiso y responsabilidad no solo con el acto educativo sino con la sociedad en general, en la cual se debe resistir para desocultar y visibilizar aquellos entes marginados de todo valor de justicia, equidad y derecho.

Referencias

- Bastidas-Muñoz, J. G., & Jiménez-Salcedo, J. (2021). La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo. *Tonos Digital*, 41.
- Becerra-Lubies, R. (2021). Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory. *AlterNative*, 17(2), 326–334. <https://doi.org/10.1177/11771801211022328>
- Borelli, J. D. V. P., Silvestre, V. P. V., & Pessoa, R. R. (2020). Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(2), 301–324. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>
- Burgos-Calderón, D. B. (2019). Vista de Desarrollo de competencias interculturales. *Horizontes Pedagógicos*, 21.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67–88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. En *Educ. Educ* (Vol. 17, Número 1).
- Colbert de Arboleda, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 186–212. <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>
- Congreso de Colombia. (2015). Ley 1753 de 2015 “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018 Todos por un Nuevo País”. *Diario Oficial*, No 49538(junio 9), 105.

- Contraloría General de la República. (2019). Informe de Actuación Especial del Proyecto Departamental Quindío Bilingüe y Competitivo. *Contraloría General de la República*, 53(9), 1689–1699.
- Díaz-Torres, E. (2020). *Educación Rural y Desarrollo Social en Colombia*.
- Douglas-Gardner, J., & Callender, C. (2023). Changing teacher educational contexts: global discourses in teacher education and its effect on teacher education in national contexts. *Power and Education*, 15(1), 66–84. <https://doi.org/10.1177/17577438221124744>
- Echavarría-Grajales, C. V., Vanegas-García, J. H., & González-Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, 1(37), 145–167. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>
- Echavarría G., C. V., Vanegas García, J. H., González Meléndez, L., & Bernal Ospina, J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista Universidad de La Salle*, 1(79), 15–40. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- Fandiño-Parra, Y., Bermúdez-Jiménez, J., & Lugo-Vásquez, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y educadores*.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. En *Educ. Educ* (Vol. 15, Número 3).
- Fandiño Parra, Y., & Bermúdez Jiménez, J. (2016). Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera. *Documento de Investigación Educativa*.
- Farrell, J. P., Manion, C., & Rincón-Gallardo, S. (2017). Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global. *Revista Latinoamericana de*

- Estudios Educativos*, 9–40.
<https://www.redalyc.org/journal/270/27052400002/>
- Flórez, R., Castro, J., Galviz, D., Acuña, L. F., & Zea-Silva, L. (2017). Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto Educativo de Bogotá. En I. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Ed.), *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*. Rocca® S. A. [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro IDEP - Ambientes de aprendizaje.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro_IDEP_-_Ambientes_de_aprendizaje.pdf)
- Gallego-Tavera, S. Y., Acevedo Valencia, J. M., Polo Salcedo, A. L., & Gómez Gómez, S. A. (2020). Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 1(1), 68–83. <https://doi.org/10.47185/27113760>
- García-Botero, J., & Reyes-Galeano, C. C. (2022). English Teaching in Colombian Rural Schools: Challenges and Oportunities. *Revista Boletín REDIPE*, 11(7), 41–55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1853>
- García-León, J., & García-León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47–70. <https://doi.org/10.4067/s0718-93032012000200002>
- García León, D. L., & García León, J. E. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49. <https://doi.org/10.19053/0121053X.2338>
- Gómez-Vásquez, L. Y., & Guerrero Nieto, C. H. (2018). Non-native English speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: A narrative study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 51–64. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67720>

- Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Ikala*, 23(2), 333–354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Klar, H. W., Moyi, P., Ylimaki, R. M., Hardie, S., Andreoli, P. M., Dou, J., Harrington, K., Roper, C., & Buskey, F. C. (2020). Getting Off the List: Leadership, Learning, and Context in Two Rural, High-Needs Schools. *Journal of School Leadership*, 30(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/1052684619867474>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- López Ibañez, F. L., Sánchez Orjuela, F. A., & Argüello Parra, J. A. (2022). Formación de agentes culturales, ruralidad y patrimonio: una experiencia de educación comunitaria. *Praxis Educativa*, 26(3), 1–32. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260304>
- López Ibarra, F. (2020). Metodologías interculturales y decoloniales: inclusión de las tradiciones discursivas originarias y rurales en la didáctica de la lengua. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 31–52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27060320004>
- Ministerio de Educación Nacional, de C. (2006). Serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros Presentación Introducción. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*, 69. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf
- Pinheiro-Barbosa, L. (2020). Sensing/thinking and revolutionary pedagogies in the educational and political praxis of social movements in latin america. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(80), 269–290. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM80-10794>

- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285–327). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Ramos-Holguín, B., Aguirre-Morales, J., & Hernández, C. (2012). View of A Pedagogical Experience to Delve Into Students' Sense of Cultural Belonging and Intercultural Understanding in a Rural School. *How*, 123–145. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/41>
- Rodrigues, W., Albuquerque, F. E., & Miller, M. (2019). Decolonizing english language teaching for brazilian indigenous peoples. *Educacao and Realidade*, 44(2). <https://doi.org/10.1590/2175-623681725>
- Sanchez, E.-G. (2021). La Alteridad en el Pensamiento Descolonial de Enrique Dussel. *Anduli*, 20, 59–76. <https://doi.org/10.12795/anduli.2021.i20.04>
- Santos, B. de S. (2006). 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 (encuentros en Buenos Aires)* (pp. 13–41). CLACSO. [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2/CapituloI.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2/20100825033033/2/CapituloI.pdf)
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social* (J. G. Gandarilla Salgado (ed.); CLACSO). Siglo XXI Editores S.A.
- Santos, B. de S. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

- Santos, B. de S. (2010b). From the Postmodern to the Postcolonial - and Beyond Both. En E. Gutiérrez Rodríguez, M. Boatca, & S. Costa (Eds.), *Decolonizing European Sociology. Transdisciplinary Approaches*. Ashgate.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. *Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*.
- UNESCO. (2004). Educación de la población rural: una baja prioridad. En *2004*.
- Walsh, C. (2017). Gritos, Grietas y Siembras de vida. Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir* (Vol. 2, pp. 17–45). <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2017-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>
- Zembylas, M. (2022). Decolonizing and re-theorizing radical democratic education: Toward a politics and practice of refusal. *Power and Education*, *14*(2), 157–171. <https://doi.org/10.1177/17577438211062349>