

DECOLONIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. PERSPECTIVAS DESOBEDIENTES Y ALTERNATIVAS INDISCIPLINADAS¹

Yamith José Fandiño Parra²

Recibido: 1 de junio de 2021.

Aprobado: 8 de junio de 2021.

Cómo citar este artículo: Fandiño, Y. J. (2021). Decolonización de la enseñanza de lenguas extranjeras. Perspectivas desobedientes y alternativas indisciplinadas. *Agustiniana Revista Académica*, 15, pp. 25-41

Resumen. Como disciplina, la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) se debate entre políticas subalternantes y prácticas subjetivantes. En este contexto, los docentes de lenguas extranjeras afrontan políticas y discursos orientados a encuadrar sus prácticas pedagógicas y agendas investigativas. Sin embargo, se busca que intervengan en experiencias y procesos que posibiliten la apropiación personal y la transformación social. En este estado de cosas, este artículo reflexivo invita a decolonizar la ELE en Colombia. Para ello, el presente texto examina perspectivas epistemológicas como el colonialismo y los estudios decoloniales. Presenta, luego, la decolonización de la ELE a través de alternativas discursivas como la gramática de decolonialidad, el empoderamiento, la educación y la subjetivación de maestros. La principal conclusión es que la comunidad de ELE requiere centrarse, intelectual y empíricamente, en la deconstrucción de estructuras y estrategias opresivas que diseminan el pensamiento y la cultura del norte global.

Palabras clave: Formación de docentes, docencia, práctica pedagógica, decolonización, política educacional, enseñanza de lengua inglesa.

¹ Este artículo reflexivo forma parte del marco teórico de la tesis doctoral en la cual el autor está trabajando en el doctorado en Educación y Sociedad de la universidad de La Salle en Bogotá, Colombia. También, pertenece a su trabajo como investigador del grupo de investigación “PREVADIA: Resolución de problemas, evaluación y dificultades de aprendizaje”.

² Licenciado en Filología e Idiomas: inglés, de la Universidad Nacional de Colombia con especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje de Virtual Educa-OEI y maestría en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá, Colombia. Actualmente, es doctorando en Educación y Sociedad. Correos electrónicos: yfandino@unisalle.edu.co, teacheryamith@gmail.com

Introducción

En los últimos años, profesores, investigadores y partes interesadas han tratado de reflexionar y analizar la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE). Desde posiciones teóricas como el constructivismo sociocultural o la hermenéutica reflexiva y enfoques metodológicos como el interpretativismo fenomenológico o la sociocrítica emancipadora, han diseñado, implementado y evaluado proyectos que han tratado de proponer directrices pedagógicas para entender cómo y para qué se enseña el inglés en escuelas, instituciones y universidades. Del mismo modo, se han realizado estudios de las bases curriculares de reformas y directrices diseñadas fundamentalmente para lograr mejores resultados en la calidad, eficacia y eficiencia de la enseñanza.

Sin duda, estos proyectos han hecho posible dar a conocer y refutar enfoques mercantilistas y neoliberales. Han abierto espacios para repensar y remodelar prácticas y discursos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, este artículo reflexivo argumenta que, aunque son necesarios y útiles, estos avances no son suficientes porque cuando se trata de ELE, las perspectivas coloniales siguen prevaleciendo, circunscribiendo y limitando la naturaleza de las reformas educativas y el alcance de los proyectos curriculares (Soto-Molina y Méndez, 2020; Torres-Rocha, 2019).

Una revisión de las últimas reformas educativas y los proyectos curriculares en ELE revela que esta disciplina está dividida entre políticas subalternantes y prácticas subjetivantes. Esto es así porque, por un lado, los maestros de lenguas extranjeras viven directrices y mecanismos que circunscriben su quehacer docente, su vida profesional y su itinerario investigativo. Por otra parte, estos maestros experimentan prácticas y procesos que requieren apropiación personal, acción colegiada y transformación social. Esta ambivalencia entre subalternación y subjetivación exige la apertura a perspectivas desobedientes y alternativas indisciplinadas que permitan la decolonización de la ELE. Para tal fin, este artículo de reflexión realiza inicialmente una revisión del colonialismo y los estudios decoloniales para moverse posteriormente hacia una descripción de la gramática de la decolonialidad y una exposición del empoderamiento, la educación y la subjetivación de maestros de lenguas extranjeras. En últimas, se busca que los lectores concluyan que la ELE requiere de un giro epistémico que le permita deconstruir discursos y prácticas que no solo imponen el pensamiento y la cultura del norte global, sino que, sobre todo, dominan el saber, el poder y el ser de profesores, estudiantes e instituciones en el sur global.

Colonialismo

La historia mundial ha estado llena de imperios que han dominado vastos territorios y pueblos. Sin embargo, la dominación del norte global en América Latina, África y Asia marca un punto de inflexión en la historia. Esto es así ya que dicha dominación ha impactado no sólo la economía y la ciencia del mundo, sino que también ha dado forma a las dinámicas ético-políticas, socioculturales y discursivas entre continentes, estados y pueblos desde entonces. El dominio del norte global es, entonces, un ejemplo

perfecto de colonialismo, ya que se refiere “a un sistema político y económico a gran escala que le permite a una entidad geopolítica (como un Estado-nación o una ciudad-Estado) establecer controles más allá de sus fronteras geográficas tradicionales al servicio de un mayor beneficio o poder” (Ahuja, 2017, p. 237). Además, este colonialismo tiene tres atributos fundamentales que han marcado su naturaleza y alcance:

(1) una sociedad priva a otra de su desarrollo autónomo mediante el control y la reconfiguración, (2) los colonizadores y los colonizados están separados por una brecha cultural y (3) una ideología se difunde para legitimar la expansión colonial (Osterhammel, 1997, como se cita en Sommer, 2011, p. 189).

Por su parte, De Castro (2014) señala que el colonialismo del norte global se caracteriza

no sólo por la conquista de un territorio y su población o por la extracción de recursos monetarios, humanos o materiales, como fue el caso en la Antigüedad, sino también... porque intenta cambiar las culturas de las poblaciones conquistadas... De hecho, este cambio cultural es a menudo un requisito previo para la explotación económica de los territorios adquiridos (p. 384).

Los resultados de ese cambio cultural son trazables en conceptos como la clase, el género y la raza, los cuales construyen las actitudes de los colonizadores y restringen los comportamientos de los colonizados. De esta manera, este colonialismo consiste en un proceso cultural de difusión e imposición de discursos y prácticas que establecen jerarquías discriminatorias a escala planetaria. Estas jerarquías crean una plétora de creencias e ideologías que hacen posible la permanencia y reproducción del colonialismo. De hecho, gran parte de esa visión del mundo persiste hoy en día a través del discurso y el patronazgo colonial.

Siguiendo la definición de discurso de Foucault como un sistema por el cual los grupos sociales dominantes construyen la realidad y la verdad imponiendo ciertos conocimientos y valores sobre grupos dominados, Ashcroft et al. (2007) afirman que el colonialismo opera a través del discurso como un instrumento de poder, supremacía y sometimiento. Concretamente, el discurso colonial es un “complejo de signos y prácticas que organizan la existencia y la reproducción social con relaciones coloniales” (p. 37). Este complejo instituye una miríada particular de narrativas sobre pueblos colonizados y poderes colonizadores dentro de las cuales se llevan a cabo actos de colonización. Además de ayudar a imponer reglas de inclusión y exclusión, estas narrativas se convierten en los medios a través de los cuales los colonizados se ven así mismos, creando “un profundo conflicto en la conciencia de los colonizados debido al choque con otros conocimientos (y tipos de conocimiento) sobre el mundo” (Ashcroft et al., p. 37).

Junto con el discurso colonial, el colonialismo utiliza el patronazgo colonial, el cual se refiere a “un poder económico o social que permite que ciertas instituciones y formas culturales entren en existencia y sean valoradas y promovidas” (Ashcroft et al., 2007, p. 38). En el colonialismo, el patronazgo adopta la forma de la imposición de ciertas instituciones sociales para intervenir la producción de la cultura. También, implica la difusión de ideas etnocéntricas de la cultura del norte global como la civilización

y la escritura. El patronazgo colonial no sólo reconoce y respalda ciertas actividades culturales de las sociedades colonizadoras sobre las colonizadas, sino que también niega formas de cultura clave para el desarrollo de la identidad cultural de los colonizados. Un ejemplo de tal negación es el descrédito asignado a las artes orales y performativas, así como otras prácticas como la cerámica, el tejido y el tallado en madera (Aschcroft et al., 2007).

Como puede suponerse mediante el uso del presente simple en los párrafos anteriores, sugiero que el colonialismo está lejos de haber terminado. De hecho, estoy de acuerdo con Böröcz y Sarkar (2012) cuando afirman que el colonialismo es una cosmovisión existente que puede definirse como “una doctrina geopolítica, económica y cultural verdaderamente global que está arraigada en la expansión mundial del capitalismo norte global que ha sobrevivido hasta mucho después del colapso de la mayoría de los imperios coloniales” (p. 271). Esta doctrina ha impactado tres campos interrelacionados de dominación: el político-económico, el social-institucional y el representacional-simbólico.

El primer campo de dominación ayuda a entender el surgimiento del capitalismo global y la creación de lo que es el norte global hoy en día, particularmente Europa occidental y Estados Unidos. Tal aparición es el resultado de dos procesos separados, pero relacionados: la transferencia de valor y el efecto de devastación. El primer proceso consiste en mecanismos (por ejemplo, explotación, impuestos, esclavitud) que legitiman la transferencia de recursos naturales de las colonias a la metrópolis mientras que el segundo consiste en la destrucción de las estructuras de los colonizados a través de desplazamientos, masacres y monopolios. Tanto la transferencia de valor como el efecto de devastación han permitido al norte global ampliar su supremacía geopolítica y económica.

El segundo campo de dominación proporciona evidencia del uso sistemático de la fuerza para producir dislocaciones masivas de seres humanos al servicio de la producción capitalista. Miles de obreros son desplazados entre regiones para trabajar en plantaciones, minas, infraestructuras y otras construcciones. Además, estas poblaciones son tratadas como seres inferiores y prescindibles mediante la introducción de prácticas deshumanizantes entre los colonizadores y los colonizados, la metrópolis y la colonia. Algunas de esas prácticas deshumanizadoras han abierto espacio a transgresiones como la explotación laboral y sexual, así como la trata de personas.

El tercer campo de dominación se ocupa de las representaciones sociales de los colonizados y las colonias. De hecho, el colonialismo busca tanto limitar los contextos donde los colonizados pueden representarse a sí mismos como asegurar que esas representaciones se alineen con la inferioridad y la negatividad. Como resultado, las representaciones de los colonizados tienden a ser las de incultos necesitados de educadores o beligerantes necesitados de misioneros.

Colonialismo y enseñanza de lenguas extranjeras (ELE)

En *El inglés y los discursos del colonialismo*, Pennycook (1998) sostiene que el colonialismo no es simplemente una relación política o económica legitimada a través de ideologías de racismo o progreso. En cambio, afirma que es “un proceso cultural cuyos descubrimientos e infracciones se imaginan y energizan a través de signos, metáforas y narrativas” (Thomas, 1994, citado por Pennycook, 1998, p. 16). Una de las narrativas más influyentes es la noción de la lengua extranjera como un lenguaje iluminado, racional y superior mientras que otras lenguas son incomprensibles, anormales e inferiores. Utilizando la investigación documental, Pennycook expone cómo la supuesta riqueza, pureza, inmensidad y avance de las lenguas extranjeras justifica la creencia de que sus hablantes son pensadores más competentes. En particular, esta presumida superioridad ha contribuido a la expansión del inglés como lengua franca en el mundo.

En este contexto, Pennycook argumenta que

la ELE es un producto del colonialismo no solo porque es el colonialismo el que produjo las condiciones iniciales para la propagación global del inglés, sino porque fue el colonialismo el que produjo muchas de las formas de pensar y comportarse que todavía forman parte de las culturas occidentales... la ELE no sólo se montó en la parte posterior del colonialismo para llegar a los rincones del mundo, sino que, a su vez, fue producido por ese viaje (Pennycook, 1998, p. 19).

Concretamente, Pennycook sostiene que la ELE ha hecho eco de construcciones del colonialismo a través de la dicotomía “hablante nativo superior / hablante no nativo inferior” al igual que de “las imágenes de uno mismo como positivo / las imágenes de otros como negativo”. Además, afirma que las teorías y prácticas de ELE promulgan culturas e ideologías del norte global, las cuales son en sí mismas consecuencias del colonialismo. Pese a ello, Pennycook señala que tanto la lingüística aplicada como la ELE carecen de una discusión conveniente sobre el colonialismo, puesto que estas dos disciplinas no han realizado estudios suficientes sobre:

1. Cómo funciona el colonialismo en las políticas lingüísticas y educativas.
2. Cómo el colonialismo impregna el desarrollo de la ELE.
3. Cómo el colonialismo enmarca las expectativas y los estereotipos en ELE.
4. Cómo el colonialismo influye en las agendas de investigación y los planes de estudio.

En 2007, Pennycook agrega tres tipos de relaciones significativas entre el colonialismo y la ELE: histórica, político-económica y cultural. La primera relación sugiere que la ELE ha favorecido la propagación del inglés como lengua imperial, la provisión de la civilización inglesa al mundo y la producción de trabajadores dóciles y obedientes. La segunda relación alude a las formas como la ELE desempeña un papel importante en la estructura de la desigualdad global, ya que el hecho de obtener certificados de competencia comunicativa se ha convertido en un obstáculo para acceder a

oportunidades de educación, empleo y ciencia. La tercera relación implica que la ELE influye en la construcción de imágenes adornadas de las lenguas extranjeras, sus estudiantes y usuarios.

Para superar o aliviar estas relaciones, Pennycook afirma que la ELE debe difundir estrategias “por las cuales los marginados se separan de las ideologías de los poderosos, conservan una medida de pensamiento crítico y adquieren cierto sentido de control sobre su vida en situaciones opresivas” (Pennycook, 2007, p. 22). Algunas de estas estrategias son la apropiación discursiva (transformar la lengua extranjera para integrar características de la lengua materna), b) la reinterpretación (utilizar discursos predominantes en las lenguas extranjeras para adaptarlos de acuerdo con intereses e ideologías particulares), c) el acomodamiento (emplear el estatus lingüístico y el prestigio de las lenguas extranjeras para beneficiar las propias agendas) y d) la apropiación lingüística (combinar una lengua extranjera y una lengua materna para constituir un sistema híbrido).

En cuanto al colonialismo y la ELE, Pishghadam y Zabihi (2012) explican que el modelo concéntrico propuesto por Kachru (1985)³ es un ejemplo de un estado desigual de poder en el cual el círculo interno de hablantes nativos conserva e instala el binomio colonizador/colonizado en los círculos externos de hablantes no nativos. Es más, el círculo interno utiliza el lenguaje como herramienta de poder para estereotipar y degradar a las masas indiferenciadas en los círculos externos. Además, estos autores afirman que la mayoría de los maestros de lenguas extranjeras en los diferentes círculos se mueven por una visión del campo como un negocio diseñado para obtener ganancias económicas. Esto significa que el empoderamiento de los estudiantes de lenguas extranjeras se ve eclipsado por la preocupación de los maestros por negocios, inversiones y ganancias. Por último, Pishghadam y Zabihi afirman que la ELE no sólo ha promovido estereotipos sobre los estudiantes no nativos, sino que también ha sido fundamental para la marginación de otras lenguas y culturas. Como resultado de tal estereotipación y marginación, la ELE forma parte de un imperialismo cultural y lingüístico que “saca a relucir las ideas de que la cultura del norte global es superior a la cultura de los países de la periferia y las teorías de enseñanza del norte global se deben prescribir y proscribir” (Pishghadam y Zabihi, 2012, p. 60).

Colonialismo y ELE en Colombia

En Colombia, la ELE se ha relacionado intrínsecamente con lo que Phillipson (2009) llama imperialismo lingüístico. Para él, este imperialismo “se centra en cómo y por

³ El modelo concéntrico de Kachru propone tres círculos para dar cuenta de la forma como el inglés se habla en el mundo. El primer círculo, círculo interno, contiene los hablantes nativos de países considerados angloparlantes, concretamente, Estados Unidos y Reino Unido. Ellos establecen las normas oficiales de uso de la lengua inglesa. El segundo círculo, círculo externo, abarca los hablantes de países que fueron colonias inglesas y que utilizan el inglés como lengua oficial o segunda lengua. Por ejemplo, India y Singapur. Estos países han generado variedades lingüísticas y discursivas propias. El tercer círculo, círculo en expansión, contiene los países en los cuales el inglés es usado como lengua franca o lengua extranjera.

qué ciertas lenguas dominan internacionalmente” (p. 11) e “implica una asignación desigual de recursos y derechos comunicativos entre personas como resultado de su competencia en lenguas específicas, con beneficios desiguales en un sistema que legitima y naturaliza dicha desigualdad” (p. 12). Se deduce, entonces, que el imperialismo lingüístico permite a un grupo poderoso dominar a un grupo subalterno a través del lenguaje, así como favorecer y posicionar su poder, recursos, creencias y actitudes. En concreto, el imperialismo lingüístico puede resumirse como a) el discriminar a otros grupos sobre la base del lenguaje, b) el privilegiar a los poderosos ideológica y estructuralmente en términos de lenguaje y c) el obtener beneficios económicos basados en políticas lingüísticas amañadas.

Para Veronelli (2015), la ELE es un ejemplo de lo que él llama colonialidad del lenguaje. Para él, esta colonialidad es un aspecto de la deshumanización de los colonizados a través de políticas lingüísticas basadas en epistemologías y ontologías del norte global. Entre otras cosas, esta colonialidad permite un imaginario colonial que presupone a los colonizados como seres inferiores con competencias expresivas y lingüísticas limitadas. Además, permite una “disposición por parte de los colonizadores acerca de la comunicación y la comprensión, la cual reduce a los posibles interlocutores a simples receptores de comunicación y a sus lenguas a herramientas rudimentarias de expresividad” (Veronelli, 2015, pp. 49-50). En última instancia, la colonialidad del lenguaje hace que los colonizadores participen en actos monolingües en los cuales quieren que otros sepan lo que ellos necesitan mientras consideran que sus formas de vida comunitaria, sus conocimientos colectivos y su creatividad no son importantes o relevantes.

Al hablar sobre colonialismo y ELE en Colombia, Branschat (2019) indica que los maestros de lenguas extranjeras parecen desempeñar un papel en la promoción tanto del imperialismo lingüístico como de la colonialidad del lenguaje. Esto es así porque ellos suelen contribuir en la propagación de creencias, actitudes e imaginarios que glorifican a lenguas extrajenas y marginan a otros idiomas, especialmente las lenguas indígenas. De hecho, estos maestros pueden ser instrumentales en la difusión de la creencia de que la lengua extranjera es un medio eficaz para obtener poder económico y cultural (véase Guerrero, 2010 para un análisis crítico del discurso de este tema). Indirectamente, ellos pueden contribuir a la idea de que las lenguas extranjeras merecen más inversión en términos de recursos e infraestructura que otras lenguas, lo cual promueve desigualdad lingüística. Además, Branschat critica el papel dominante de instituciones como el Consejo Británico en la coordinación de políticas lingüísticas sobre lenguas extranjeras, el uso del marco común europeo de referencias para idiomas como base de lineamientos curriculares y el uso obligatorio del inglés tanto en el sistema educativo colombiano como en los programas de formación docente. Para él, estas situaciones son ejemplo de cómo la comunidad de ELE se somete a la enseñanza de una lengua de alto valor de mercado sin tener en cuenta su participación en la minimización del capital lingüístico y los derechos humanos lingüísticos de los colombianos.

Por su parte, Le Gal (2019) critica la dependencia malsana de la ELE en tecnologías y conocimientos extranjeros. Inicialmente, discute la mercantilización y corporati-

vización de la formación docente a través de pruebas como el examen de conocimientos de enseñanza (TKT por sus siglas en inglés) y el certificado en servicio de enseñanza de inglés (ICELT por sus siglas en inglés). Además, desapruueba la adopción de metodologías extranjeras y materiales importados sin la contextualización necesaria o el desarrollo de apuestas propias basadas en el análisis de necesidades y la investigación local. Asimismo, se queja de la promulgación de políticas lingüísticas bajo influencia extranjera, las cuales facilitan la intervención internacional y la normativización del mercado. Ante estas situaciones, Le Gal hace un llamamiento a “una reapropiación de la ELE por parte de las instituciones gubernamentales mediante un modelo caracterizado por la construcción colectiva, donde el conocimiento auto-elaborado es de suma importancia” (Le Gal, 2019, p. 170).

Decolonización

El colonialismo en general y el colonialismo en ELE en particular exigen una profunda revisión de lo que la enseñanza-aprendizaje de idiomas significa para un país multicultural y plurilingüe como Colombia. Particularmente, requiere que los maestros de lenguas extranjeras expresen sus inquietudes, validen sus epistemologías y contrarresten visiones eurocéntricas del mundo. En esta línea de pensamiento, Guerrero (2019) invita a la ELE a “abrir espacios para reexaminar la profesión, para problematizar lo dado, para ampliar los horizontes de ser maestros de lenguas extranjeras” (p. 128). Tal problematización implica reconocer las prácticas discriminatorias y los discursos homogeneizadores, así como difundir otras formas de saber y de hacer. En definitiva, implica “trazar las continuidades y discontinuidades entre la lógica colonial del *statu quo* y una perspectiva decolonial [que] recurre a las ecologías de los conocimientos para promover una relación dialógica entre diferentes epistemes” (Guerrero, 2019, p. 129).

Con esto en mente, cabe considerar la decolonización como una apuesta epistemológica y política que surge como una respuesta crítica a las prácticas colonializantes perpetuadas después de que las colonias fueron removidas. Para Maldonado (2006), la decolonización se refiere al “desmantelamiento de las relaciones de poder y las concepciones del conocimiento que promueven la reproducción de jerarquías raciales, geopolíticas y de género que fueron creadas o que encontraron nuevas formas de expresión en el mundo moderno/colonial” (p. 175). Por otra parte, Mignolo (2007) define la decolonialización como “una respuesta crítica a la colonización y una postura propositiva a la deconstrucción epistémica, eurocéntrica y hegemónica que solo se logra a través de un pensamiento que ejerce desobediencia, tanto política como epistémicamente” (p. 194).

Por su parte, Grosfoguel (2007) afirma que la decolonialización hace que surja un pensamiento fronterizo como una crítica de la modernidad, el cual se mueve hacia “un mundo pluriversal transmoderno descolonizado, con proyectos ético-políticos múltiples y diversos, donde puede haber comunicación real y diálogo horizontal entre los pueblos del mundo, más allá de las lógicas y prácticas de dominación y explotación del sistema mundial imperante” (p. 74).

Por otro lado, Walsh (2013) sostiene que la decolonización

consiste en metodologías organizativas, analíticas y psíquicas que guían rupturas, transgresiones, desplazamientos y subversiones de conceptos impuestos y prácticas heredadas. Y, por otro lado, son el componente central y constitutivo del poder decolonial, su director; lo que da vía a procesos de desconexión y desprendimiento y lo que conduce a situaciones de decolonización (p. 64).

Tratando de ofrecer una definición exhaustiva de decolonización, Gómez et al. (2017) la definen como “teorías críticas que permiten proponer otros discursos contrahegemónicos, los cuales reconocen nuevas formas de imaginar y entender el mundo en busca de la transformación de estructuras y relaciones de poder naturalizadas y estratégicamente invisibilizadas” (p. 48). La decolonización tiene como objetivo, entonces, crear nuevos simbolismos y realidades que permitan deconstruir, por un lado, subjetividades subordinadas y, por otro, crear condiciones epistémicas de emancipación. Para desafiar verdaderamente las jerarquías hegemónicas y discriminatorias, la decolonización procura generar teorías que:

- sean complementarias de forma que integren diferentes tipos de estudios para hacer de la cultura un factor determinante en el análisis social,
- reconozcan pensamientos otros al criticar epistemologías hegemónicas y proponer conocimientos alternativos,
- deconstruyan la colonialidad mientras cuestionan las colonialidades del poder, el conocimiento y el ser,
- creen posibilidades para la aparición de formas interculturales y pluriversales de existencia, conocimiento y poder, y
- ofrezcan nuevos elementos de discusión sobre temas como la clase, el género y la raza.

Decolonización y ELE en Colombia

En los últimos años, varios autores colombianos han comenzado a incorporar perspectivas teóricas y a adoptar enfoques de investigación que ayudan a darse cuenta de que el lenguaje no es una entidad objetiva o neutral, sino una construcción subjetiva y sesgada a la vez que permite considerar a la cultura como un sitio de lucha de poder entre grupos dominantes y grupos subalternos. En el marco de la teoría crítica, Granados-Beltrán (2018) discute la geopolítica de la producción de conocimiento, la marginación del subalterno y la aplicación de la jerarquía y la superioridad. Para él, los miembros de la comunidad colombiana de ELE necesitan convertirse en sujetos de poder para pasar de la contemplación y la queja hacia acciones y decisiones

más concretas... abarcando nuevas preguntas de investigación, desarrollo de materiales locales, recuperación de pedagogías y prácticas situadas, y exploración de contextos y participantes particulares (p. 189).

En una perspectiva similar, Castañeda (2018) argumenta a favor de reflexiones personales y grupales sobre cómo la ELE hace parte de un proceso de colonialismo

en el cual las ideologías de los colonizadores se superponen a las prácticas y los conocimientos locales. Desde las epistemologías del Sur y con el propósito de superar la perpetuación de teorías, metodologías y técnicas colonizadoras, él invita a la comunidad colombiana de ELE a reconocer “la presencia de una ecología de conocimientos que negocia entre los conocimientos impuestos y los locales y que proporciona una visión más amplia de qué enseñar y cómo enseñar” (p. 174). Por último, al adoptar la interculturalidad crítica, Núñez-Pardo (2020) afirma que la producción de materiales en ELE en Colombia ni comprende la complejidad de los contextos y comunidades locales ni promueve verdaderamente la conciencia y la sensibilidad hacia la diversidad sociocultural. Para aliviar esta condición, ella pide

la resistencia de los estudiantes y profesores a la hegemonía, la búsqueda de su conciencia sociopolítica crítica, para constituir una colectividad comprometida con la generación de conocimiento local de manera que las comunidades subalternas sean consideradas como el locus para epistemologías otras (p. 123).

Siguiendo los pasos de mis colegas, considero oportuno abogar por la decolonización de la ELE y, en consecuencia, estoy a favor de recurrir a Kumaravadivelu (2016) cuando argumenta que los maestros de lenguas extranjeras son subalternos sometidos a métodos y materiales producidos en centros de poder, los cuales son impulsados por una estructura hegemónica y controlados mediante planes curriculares, pruebas estandarizadas y programas de formación. Esta situación les exige a los maestros de lenguas extranjeras configurarse como intelectuales orgánicos cuyo trabajo va más allá de los confines del orden hegemónico institucionalizado para poder luchar por la transformación de sus comunidades subalternadas.

Al desafiar las estructuras hegemónicas, los maestros de lenguas extranjeras como intelectuales orgánicos están llamados a desobedecer e indisciplinar estructuras, discursos y prácticas como parte de “un proceso a largo plazo... desde abajo y desde dentro... de resignificación y reconstrucción hacia conocimientos otros” (Escobar, 2010, citado en Kumaravadivelu, 2016, p. 79). Para Kumaravadivelu, tal decolonización implica dos procesos diferentes, pero complementarios: desvinculación y ruptura epistémica. El primer término se refiere a “descongelar el potencial del subalterno para pensar lo contrario... para desnaturalizar conceptos y campos conceptuales establecidos por fuerzas hegemónicas” (Kumaravadivelu, 2016, p. 79), mientras que el segundo se refiere a “una reconceptualización y una reorganización exhaustiva de los sistemas de conocimiento para que nuevas orientaciones epistemológicas aparezcan con un grado considerable de regularidad” (Kumaravadivelu, 2012, p. 14).

La desnaturalización de conceptos y la reorganización de los sistemas de conocimiento pueden inspirar a los maestros de lenguas extranjeras a constituirse en intelectuales orgánicos capaces de crear, lo que Mignolo (2010) llama, una gramática de la decolonialidad; un compromiso con aprender a deconstruir las colonialidades discursivas y culturales del conocimiento, el ser y el poder. Más concretamente, Mignolo afirma que esta gramática de la decolonialidad

se inicia con el reconocimiento, en primer lugar, de que la colonialización del conocimiento y el ser consiste en el uso del conocimiento imperial para reprimir las subjetividades colonizadas y el proceso se mueve desde allí hacia el construir estructuras de conocimiento que emergen de la experiencia de humillación y marginación que han sido y continúan siendo impulsadas por la implementación de la matriz colonial del poder (p. 346).

Para Kumaravadivelu (2012), una gramática de la decolonialidad es “un marco para los planes estratégicos dibujados por subalternos derivados de sus propias experiencias vividas y, por lo tanto, variará de contexto a contexto” (p. 79). Dicha gramática debe ser formulada e implementada por los actores locales que conocen las condiciones particulares y se comprometen a orquestar acciones concertadas y colectivas. Inicialmente, Kumaravadivelu postula que este marco puede implicar:

- el diseño de estrategias de instrucción contextualizadas basadas en exigencias socioculturales, histórico-políticas y educativas situadas,
- la preparación de materiales didácticos que, más allá de satisfacer objetivos de enseñanza, cumplen con las necesidades de ambientes de aprendizaje diseñados por profesionales locales,
- el desarrollo proactivo de investigaciones que reduzcan la dependencia de los sistemas y los centros de producción de conocimiento, y
- la reestructuración de los programas de formación docente para que los maestros se conviertan en productores de conocimientos pedagógicos.

Una gramática de la decolonialidad para ELE en Colombia

En mi opinión, una gramática de la decolonialidad necesita ayudar a los maestros de lenguas extranjeras a cuestionar las formas en las que el colonialismo impacta sus vidas como miembros de este campo disciplinario. Necesita ayudarles a elaborar narrativas alternativas sobre las construcciones pedagógicas, curriculares, comunicativas, históricas y culturales que impulsen desobediencia epistémica e indisciplina discursiva. En última instancia, necesita permitirles enfrentarse a “la lucha por la decolonización del conocimiento y la epistemología, a través de una praxis que reflexiona sobre la decolonialidad en términos teóricos, pero también éticos y políticos” (Goulart, 2016, p. 58).

Aquí, concuerdo con Rocha et al. (2019) cuando afirman que la decolonización de la ELE en general y el uso de una gramática de la decolonialidad en particular deben permitir nuevos significados para “desestabilizar las relaciones jerárquicas de poder y conocimiento de arriba hacia abajo” (p. 349). Para mí, tres esfuerzos decoloniales son de interés particular para nuestra comunidad:

- I. consolidación de espacios de expresión: oportunidades para que la comunidad de ELE se involucre en una lógica pluralista y dialógica que facilite la aparición de conocimientos otros;

2. consecución de una jerarquía aplanada: una actividad en la cual la comunidad de ELE se compromete a descentralizar las responsabilidades y funciones epistémicas, así como a desestabilizar las relaciones de conocimiento/poder, y
3. agenciamiento de maestros: un compromiso de la comunidad de ELE para que sus profesores construyan y compartan actitudes hacia nuevas y mejores formas de participación y compromiso profesional.

A través de espacios de expresión, jerarquía aplanada y agenciamiento docente, los maestros de lenguas extranjeras como intelectuales orgánicos pueden y deben ir más allá del análisis de políticas lingüísticas y la transformación de proyectos curriculares. De hecho, creo que estos esfuerzos decoloniales deben motivar a estos maestros a construir procesos educativos que les hagan “pensar y actuar críticamente, enfrentando, y desafiando las relaciones y estructuras dominantes y, al mismo tiempo, avanzando hacia el desarrollo y la implementación de una pedagogía y praxis no sólo crítica sino también decolonial” (Walsh, 2007, p. 26). Ahora bien, para lograr pedagogías críticas y praxis decolonial, concibo la gramática de decolonialidad de la siguiente manera (figura 1):

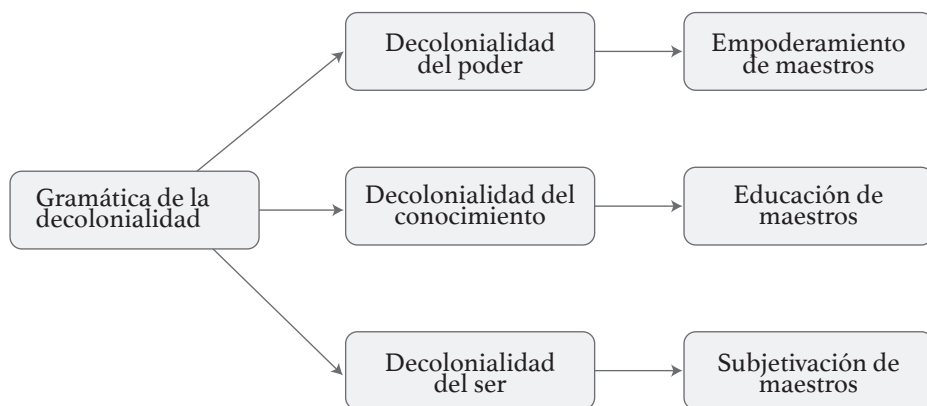


Figura 1. Una gramática de la decolonialidad del ELE.

En los siguientes párrafos, presento algunas ideas preliminares sobre cómo desarrollar las tres decolonialidades que, desde mi punto de vista, integran la gramática de la decolonialidad. Propongo estas decolonialidades como posibilidades y alternativas para que los maestros y sus colectivos dialoguen y reflexionen. De ninguna manera, deben considerarse como imposiciones estáticas y fijas. En su lugar, deben tratarse como puertas abiertas y flexibles a la discusión y al debate.

Para empezar, entiendo la decolonialidad del poder como un compromiso ético-político para proporcionar a los maestros procesos y prácticas de empoderamiento. Según Asunción (2019), el empoderamiento de maestros es un proceso que permite a los profesores problematizar sus conocimientos pedagógicos y profesionales para

que puedan adueñarse de su práctica y mejorar su realidad. Para ello, los maestros necesitan aprender a adquirir y desarrollar actitudes como líderes e investigadores, las cuales los equipan para innovar su praxis y reconstruir sus contextos. Como resultado, se invita a los maestros de lenguas extranjeras a ser actores que

analicen las bases y los procesos de los cuales se derivan sus conocimientos sobre la enseñanza, reconocer las diferentes formas de argumentación y privilegiar la vida de los que aprenden, de tal manera que favorezcan la aparición de racionalidades contextualizadas y cambien su relación con el conocimiento de su profesión (Asunción, 2019, p. 11).

Comprendo la decolonialidad del conocimiento como un esfuerzo pedagógico-intelectual para alejar la educación de maestros de políticas educativas diseñadas de arriba hacia abajo e innovaciones curriculares del corte modelo único para todos. Para Villegas (2014), la educación de maestros debe ser un proceso de realización individual, así como uno de construcción social a través del cual el sujeto docente se apropia de modos socioculturales y formas teórico-prácticas relevantes para sus instituciones educativas y pertinentes en sus contextos socio-pedagógicos. Esta educación debe constituirse en una experiencia formativa que proporcione claves explicativas y horizontes de comprensión que permitan descifrar el funcionamiento del trabajo de los maestros, la fundamentación de su realidad educativa y el aseguramiento de sus cánones profesionales. Por su parte, Saldarriaga y Vargas (2015) sostienen que la educación de maestros debe permitirles entender, entre otras cosas, cómo han pasado de “representarse a sí mismos como sujetos sociales oprimidos a reconocerse como trabajadores intelectuales o culturales cuyas capacidades pedagógicas e intelectuales han sido relegadas por un régimen epistemológico-político de conocimiento” (p. 314).

Por último, asumo la decolonialidad de ser como una reinterpretación ontológico-hermenéutica de lo que implica constituirse en maestro. Presuponer a los maestros como sujetos implica concebirllos como actores con identidad, conciencia y autodeterminación, capaces de “un ejercicio de poder sobre sí mismos y una actitud ética de cuidarse a sí mismos y a los demás, con los cuales se da forma a modos de vida y de existencia otros” (Foucault, 2005, p. 60). Según Plata (2018), la subjetivación de maestros puede entenderse como un “arte de vivir basado en la desujeción para constituirse como seres diferentes de lo que se les ha dado pensar, en busca de otros modos de pensar, ser y actuar” (p. 297). De esta manera, la subjetivación de maestros busca, por un lado, visibilizar y desnaturalizar las condiciones y prácticas de sujeción (lógica de poder y dispositivos que definen, disciplinan y configuran prácticas de sí mismo) y, por otro, mejorar y legitimar posibilidades y alternativas de subjetivación (lógica de poder y dispositivos que subvierten, insubordinan y desafían prácticas de sí mismo).

Para Salcedo (2017), la subjetivación de maestros es una categoría que nos permite comprender la diversidad de formas particulares y sin precedentes que los maestros exhiben en su vida cotidiana. Dicha comprensión posibilita el confrontar deliberadamente el *statu quo* y transgredir el orden establecido. Como resultado, en la subjetivación, los maestros

ejercen resistencias que debilitan la fuerza de las relaciones de poder instituidas para poder reincidir, reorientar y reconvertir las formas de relación consigo mismos y con los demás con el propósito de co-crear formas heterogéneas de ser y múltiples formas de vivirlas (Salcedo, 2017, p. 106).

Conclusión

Como se explicó anteriormente, el colonialismo consiste en la hegemonía política, económica y cultural y la dominación de los colonizadores sobre las mentes, cuerpos y corazones de los colonizados. Más allá de las entradas forzadas y la explotación de los recursos, el colonialismo establece un *statu quo* que enaltece el conocimiento, la cultura y las prácticas de los colonizadores mientras degrada aquellos de los colonizados. La relación superior/inferior promovida por el colonialismo se consolida a través de narrativas y prácticas discriminatorias que segregan y minimizan subjetividades, conocimientos y autonomías.

En la ELE, el colonialismo manifiesta su presencia de muchas maneras mediante prácticas apoyadas y naturalizadas por el norte global. Inicialmente, hay una aprobación generalizada de la noción de que las lenguas europeas son las lenguas que se deben enseñar y aprender. Por otro lado, existe una aceptación inconcusa del empleo de métodos y materiales didácticos producidos por la academia occidental, en particular, las academias europea y norteamericana. Del mismo modo, existe una tolerancia a la exclusión y la desigualdad representada en situaciones como la certificación del profesorado y la comercialización de las lenguas extranjeras con base en lineamientos pensados por y propuestos para el norte global.

Como resultado de estos y otros mecanismos coloniales, Samacá (2020) afirma que

a nosotros, los profesores de lenguas extranjeras, se nos ha negado ser nosotros mismos porque la naturaleza de nuestra profesión ha sido concebida por el pensamiento occidental. Nos hemos olvidado de nosotros mismos, ya que hemos sido sometidos a teorías occidentalizadas. No hemos pensado en la enseñanza de idiomas desde nuestras perspectivas locales (p. 171).

Este artículo de reflexión considera que el estado actual de cosas requiere que la comunidad de ELE ejerza y se comprometa con la decolonización como “un proceso a través del cual aquellos que no aceptan ser dominados y controlados no sólo trabajan para deshacerse de la colonialidad, sino también para construir organizaciones sociales, locales y mundiales que no son sumisas y controladas” (Mignolo, 2012, p. 148). A través de la desvinculación, la ruptura epistémica, los espacios de expresión, la jerarquía aplanada, el agenciamiento docente y un trabajo sistemático y consistente con una gramática de la decolonialidad, los maestros de lenguas extranjeras pueden desobedecer e indisciplinar las agendas de investigación, los proyectos curriculares y las políticas lingüísticas con el propósito de crear significados y diálogos personales y colectivos que permitan abrir nuevas oportunidades de conocimiento y encontrar formas alternativas de ser y actuar en el mundo. De ello se deduce, entonces, que la decolonización puede ayudar a la comunidad de ELE a darse cuenta de que necesita

reenfocarse intelectual y culturalmente, deconstruyendo estructuras y estrategias dominantes que imponen y perpetúan las visiones del norte global. En última instancia, al descolonizar la ELE, los programas de educación pueden hacer uso de perspectivas desobedientes y alternativas indisciplinadas que les permitan tanto a maestros de lenguas extranjeras como a sus formadores

cuestionar, preguntar, repensar y re-teorizar cómo, qué, y por qué practicamos, enseñamos e investigamos de la manera en la cual lo hacemos... para ejercer un rechazo sistemático del colonialismo a través de un encuentro y una mirada críticos del dominio y el conocimiento hegemónico de las teorías y los métodos utilizados en la enseñanza y el aprendizaje (Absolon, 2019, p. 17).

Referencias

- Absolon, K. (2019). Decolonizing Education and Educators' Decolonizing. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 7(1), 9-28.
- Ahuja, N. (2017). Colonialism. In S. Alaimo (ed.), *Gender: Matter* (pp. 237-251). MacMillan Reference USA.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2007). *Post-colonial studies. Key concepts*. Routledge.
- Asunción, S. (2019). Metodologías activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista internacional docentes 2.0 tecnológica educativa*, 19(1), 1-16.
- Branschat, F. (2019). *Maximizing Colombia's linguistic capital with the knowledge of linguistic imperialism and linguistic human rights* (Master's thesis). School of educational sciences, ICESI University, Cali, Colombia.
- Böröcz, J. & Sarkar, M. (2012). Colonialism. In H. Anheier, M. Juergensmeyer & V. Faessel (eds), *Encyclopedia of Global Studies* (pp. 229-234). SAGE.
- Castañeda, J. (2018). Voices from the south: English Language Pre-Service Teachers contributions to ELTE. In H. Castañeda et al., (comps), *ELT local research agendas I* (pp. 159-178). UD editorial.
- De Castro, J. (2014). Colonialism and postcolonialism. In C. Mitcham (ed.), *Encyclopedia of science, technology, and ethics* (pp. 383-390). Gale Virtual Reference.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Ediciones Akal.
- Gómez, M., Saldarriaga, D., López, M. & Zapata, L. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Revista Ratio Juris*, 12(24), 27-60.
- Goulart, S. (2016). A story told in a whisper, or the impossibility of atonement. *Ilha do Desterro*, 69(2), 57-62.
- Granados-Beltrán, C. (2018). Revisiting the need for critical research in undergraduate Colombian English language teaching. *HOW*, 25(1), 174-193.

- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Siglo del Hombre Editores.
- Guerrero, C. E. (2010). Is English the key to access the wonders of the modern world? A Critical Discourse Analysis. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 294-313.
- Guerrero, C. E. (2018). Problematizing ELT education in Colombia: Contradictions and possibilities. In H. Castañeda et al., (comps.), *ELT local research agendas I* (pp. 121-132). UD editorial.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. Alsagoff, S. McKay, G. Hu & W. Renandya (eds.), *Teaching English as an international language: Principles and practices* (pp. 9-27). Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2014). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL quarterly*, 50(1), 66-85.
- Le Gal, D. (2019). English Language Teaching in Colombia: A Necessary Paradigm Shift. *Matices en Lenguas Extranjeras (MALE)*, (12), 156-190.
- Maldonado, N. (2006). Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo. En: A. Césaire (Ed.), *Discurso sobre el colonialismo* (pp. 173-196). Akal.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mignolo, W. (2010). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 303-368). Routledge.
- Mignolo, W. (2012). Estéticas decoloniales. In L. Cortés (ed.), *Arte + Política. Pensamientos críticos en época de crisis* (pp. 133-161). UD Editorial.
- Samacá, Y. (2020). Towards A Decolonial Project: A Quest between ELT Colonial Ideologies in the ELTP and the Interrelations among Its Subjects. In H. Castañeda et al. (comps.), *Methodological uncertainties of research in ELT education I* (pp. 163-182). UD Editorial.
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks. *HOW*, 27(2), 113-133.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Pennycook, A. (2007). ELT and colonialism. In J. Cummins & C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 13-24). Springer.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Pirrbhai-Illich, F., Osber, D., Martin, F., Chave, S., Sabbah, M. & Griffiths, H. (2017). *Decolonizing Teacher Education: Re-thinking the Educational Relationship Research Seminar Report*. Canada-UK Foundation.

- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Crossing the threshold of Iranian TEFL. *Applied Research on English Language*, 1(1), 57-71.
- Plata, M. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 290-302.
- Rocha, R., Viana, V. & Vilarinho, J. (2019). Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. *Calidoscopio*, 17(2), 342-360.
- Salcedo, J. (2017). *Reformas educativas y modos de subjetivación de docentes universitarios. Caso universidad de La Salle de Bogotá* (Tesis doctoral). Doctorado interinstitucional en educación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Saldarriaga, Ó. & Vargas, C. (2015). La configuración histórica del maestro público en Colombia: Entre opresión y subalternidad, 1870-2002. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 287-318.
- Sommer, M. (2011). Colonies, colonization, colonialism: A typological reappraisal. *AWE*, (10), 183-193.
- Soto-Molina, J. E. & Méndez, P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. *HOW*, 27(1), 11-28.
- Veronelli, G. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas humanística*, 31, 33-58.
- Villegas, M. (2014). La perspectiva histórico-cultural y su impacto sobre la investigación de la docencia. *Revista actualidades investigativas en educación*, 14(1), 1-17.
- Torres-Rocha, J. C. (2019). EFL Teacher Professionalism and Identity: Between Local/Global ELT Tensions. *HOW*, 26(1), 153-176.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (pp 23-68). Ediciones Abya-Yala.