

LA PEDAGOGÍA COMUNITARIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS EN COLOMBIA: IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS

Leidy Vannesa Galvis Abella¹

leidyvannesagalvisabella@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5816-455X>

**Institución Educativa
Colegio Facundo Navas Mantilla
Girón. Santander
Colombia**

Irene Álvarez Uribe²

iralur1177@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4432-0603>

**Institución Educativa
Juan Pablo I,
Cúcuta, Norte de Santander,
Colombia**

Recibido: 15/01/2026

Revisado: 20/02/2026

Aprobado: 25/03/2026

RESUMEN

El propósito general del presente artículo de revisión teórico-documental de tipo narrativa es explorar la viabilidad de la Pedagogía Basada en la Comunidad (PBC) en las instituciones públicas colombianas. Se analiza cómo esta pedagogía transforma los actuales modelos educativos tradicionales. La metodología implica la revisión narrativa con enfoque cualitativo interpretativo tomando como fuente principal del análisis el libro “Las pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá” (Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019). Se complementa con cinco autores internacionales quienes sustentan el enfoque comunitario y sociocultural en el aprendizaje de lenguas. Los hallazgos evidencian la transformación requerida para la formación inicial y continua de maestros, así como la necesidad de un sistema educativo con orientación sociocultural. En conclusión, la comunidad como recurso enriquece el aprendizaje dentro del aula, y promueve una transformación del sistema nacional educativo colombiano en el ámbito del aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: comunidad como recurso, enfoque sociocultural, formación docente, inglés como lengua extranjera, pedagogía basada en la comunidad.

¹ Docente, Colegio Facundo Navas Mantilla y de la Universidad de Investigación y Desarrollo. Santander, Colombia. Magíster en Didáctica de la Lengua, Universidad Industrial de Santander.

² Docente Institución educativa Juan Pablo I, Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. Licenciada en ciencias naturales y educación ambiental (Instituto Superior educación rural, Pamplona, Colombia), Magister en administración de Organizaciones (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pamplona, Colombia)

COMMUNITY PEDAGOGY IN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN COLOMBIA: IMPLEMENTATION AND ANALYSIS

ABSTRACT

The general purpose of this theoretical-documentary narrative review is to explore the viability of Community-Based Pedagogy (CBP) in Colombian public institutions. It analyzes how this pedagogy transforms current traditional educational models. The methodology involves a narrative review with an interpretive qualitative approach, using the book "Community Pedagogies Through Local Research in the Urban Context of Bogotá" (Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019) as the primary source of analysis. This is complemented by the work of five international authors who support the community and sociocultural approach to language learning. The findings demonstrate the transformation required for initial and ongoing teacher training, as well as the need for an educational system with a sociocultural orientation. In conclusion, the community as a resource enriches classroom learning and promotes a transformation of the Colombian national education system in the area of learning English as a foreign language.

Keywords: community as a resource, curriculum, sociocultural approach, teacher training, English as a foreign language, community-based pedagogy.

INTRODUCCIÓN

El texto presenta un artículo de revisión narrativa de tipo teórico-documental sobre la Pedagogía Basada en la Comunidad PBC; busca cuestionar las prácticas pedagógicas tradicionales y proponer la descolonización de las percepciones, empoderar al docente para proponer, diseñar e implementar un currículo basado en el contexto local, explorando previamente las vidas, intereses y entornos que rodean a sus estudiantes. La PBC según Clavijo Olarte y Ramírez Galindo (2019) quienes reconocen la importancia de “una enseñanza situada en el entorno y en las realidades de los estudiantes que potencie sus conocimientos sobre sí mismos y su comunidad” (p.246), buscan empoderar al docente a conocer previamente la comunidad educativa para que modele un propio currículo y acorde a las necesidades de sus estudiantes. A partir de las propuestas se establece una conexión efectiva para el aprendizaje de lenguas.

De la misma manera, las instituciones públicas requieren una enseñanza que permita la conexión del currículo y el factor sociocultural que se encuentra en la comunidad que habita cada estudiante; esta necesidad también se reconoce en los bajos resultados en las pruebas estandarizadas, las cuales miden los conocimientos adquiridos al finalizar el último año de escolaridad, y esto repercute en las oportunidades para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, sus familias, comunidades e incluso el desarrollo del país.

Frente a esta problemática, se cuestiona sobre ¿Qué evidencia teórica práctica sustenta la viabilidad de la PBC como modelo de transformación para la formación de docentes de lenguas en el contexto colombiano?

En este sentido, se hace necesario un “*maestro comunitario*” que conoce las realidades de su comunidad educativa, que reconoce las limitaciones existentes y además las convierte en oportunidades de aprendizaje para transformar la sociedad (Murrell, 2001). La PBC se presenta como una posibilidad de integración entre los conocimientos locales que ofrece la comunidad y prácticas pedagógicas que provean un aprendizaje contextualizado y socialmente significativo.

La metodología implementada se rigió bajo un enfoque cualitativo interpretativo y se fundamentó en la revisión teórica y documental respaldada principalmente en el libro “*Las pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá*” (Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019). Este fue elegido por recopilar proyectos de investigación-acción desarrollados por docentes y formadoras de maestros en diferentes instituciones educativas de Bogotá, las cuales sustentan la conveniencia de la PBC para el aprendizaje del inglés en diversidad de contextos pluriculturales. El análisis se complementa con autores internacionales como Halliday (1978), Murrell (2001), Barton y Hamilton (2000), Chávez (2024) y Kumaravadivelu (2006), cuyas perspectivas socioculturales, comunitarias y de posmétodo fortalecen la interpretación del fenómeno.

El objetivo de la presente revisión es explorar la viabilidad de PBC en las instituciones públicas colombianas; tomando como referente la tesis central y desde una perspectiva descolonizadora se afirma que la formación de “*maestros comunitarios*” promueve una práctica pedagógica situada para contrarrestar los modelos tradicionales en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Se analiza desde cuatro elementos, en primer lugar, se presenta el marco contextual y conceptual que sustenta la Pedagogía Basada en la Comunidad (PBC) y su importancia en la formación de docentes de lenguas; luego, se desarrolla el análisis teórico, que aborda los fundamentos y conceptos clave del enfoque, junto con las experiencias de investigación revisadas; se presenta una discusión interpretativa sobre la implementación y los desafíos de la PBC en el contexto colombiano, con énfasis en la formación del maestro comunitario y finalmente, se presentan las reflexiones finales, donde se sintetizan las implicaciones teóricas, pedagógicas y políticas derivadas del estudio.

MÉTODO

La presente revisión narrativa fue implementada por medio de un enfoque cualitativo interpretativo y se fundamentó en una revisión teórica y documental de tipo narrativa, cuyo propósito permitió alcanzar una comprensión integral tanto de la Pedagogía Basada en la Comunidad (PBC) como de la formación profesional de futuros maestros. Tal como lo indica Snyder (2019), la revisión narrativa incluye la formulación de una pregunta orientadora, la búsqueda bibliográfica sobre los temas relevantes, la sistematización y organización de los documentos recopilados, seguidos de su análisis, síntesis y la posterior redacción del artículo.

El desarrollo metodológico se estructuró en tres momentos principales: (a) la preparación y el proceso de búsqueda; (b) el análisis y síntesis de los textos seleccionados, donde se realizó la clasificación de libros y artículos, el análisis minucioso de la información y la identificación de modelos y teorías relevantes; (c) la escritura del documento que estructura la información de manera coherente y narrativa para garantizar la cohesión conceptual.

BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA

La primera etapa de preparación y búsqueda definió como tema central la PBC. Se estableció como directriz la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué evidencia teórica y práctica sustenta la viabilidad de la PBC como modelo de transformación para la formación de docentes de lenguas en el contexto colombiano? Para dar alcance y profundidad a la revisión, la búsqueda se realizó en bases de datos académicos como Google Scholar. Se revisaron artículos científicos y libros especializados sobre pedagogías comunitarias, enfoques socioculturales y formación docente en contextos públicos.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

Los criterios de selección de artículos y libros se establecieron considerando: el cuestionamiento en torno a los conceptos clave para el abordaje de la PBC, la formación de futuros maestros, la pertinencia en el aprendizaje del inglés en colegios públicos, y lenguaje como medio y como fin.

RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN: FUENTES DOCUMENTALES

El gestor bibliográfico Mendeley fue utilizado para organizar la información, agrupando los documentos por temas y autores con el fin de facilitar su manejo. Posteriormente, se analizó y extrajo información clave de cada documento. Se seleccionaron como aspectos centrales los siguientes conceptos: la conceptualización sobre PBC en el aprendizaje de inglés, la formación profesional de maestros, las políticas públicas en educación y el currículo desde una perspectiva sociocultural.

Finalmente, se determinó como fuente principal el libro *Las pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá* (Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019). Este fue elegido por recopilar proyectos investigación-acción desarrollados por docentes y formadoras de maestros en diferentes instituciones educativas de Bogotá, las cuales sustentan la conveniencia de la PBC para el aprendizaje del inglés en diversidad de contextos pluriculturales.

El análisis se complementa con autores internacionales como Halliday (1978), Murrell (2001), Barton y Hamilton (2000), Chávez (2024) y Kumaravadivelu (2006) cuyas perspectivas socioculturales, comunitarias y de posmétodo fortalecen la interpretación del fenómeno.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ARTÍCULOS SELECCIONADOS

Cada documento fue validado de acuerdo con su pertinencia teórica y coherencia argumentativa. Se consideraron aspectos como: validez conceptual, y relevancia para el contexto educativo colombiano. También, se descartaron documentos que se alejaban del propósito de la revisión.

ANÁLISIS DE LA VARIABILIDAD, FIABILIDAD Y VALIDEZ

El análisis se ejecutó con una triangulación teórica que contrastó las premisas de diferentes autores y contextos. La variabilidad se exploró a través de la diversidad de fuentes nacionales e internacionales, identificando coincidencias y tensiones en torno a la formación del “*maestro comunitario*”. La fiabilidad se garantizó mediante la revisión cruzada de categorías conceptuales y la comparación entre enfoques. Finalmente, la validez interpretativa se aseguró al evidenciar la convergencia entre los fundamentos socioculturales de Halliday (1978), el posmétodo de Kumaravadivelu (2006) y las experiencias locales descritas por Clavijo Olarte y Ramírez Galindo (2019), fortaleciendo así la consistencia teórica del estudio.

DESARROLLO TEMÁTICO

FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES BAJO CURRÍCULOS AISLADOS

Por una parte, cuando se estudian los modelos contruidos por teóricos para el aprendizaje de lenguas extranjeras durante el pregrado, se hace un recorrido diacrónico que expone definiciones, características, técnicas de enseñanza-aprendizaje para implementar dependiendo de las necesidades del aprendiz en un ambiente neutro. Posteriormente, se espera que cada docente implemente uno con sus estudiantes. De esta forma, se condiciona la autonomía del docente para explorar sus propias prácticas basadas en las vivencias experimentadas. Por otra parte, la compra de libros editoriales para las clases de lenguas limita el diseño del currículo en algunas ocasiones. Pues se espera que se desarrollen en su totalidad anulando la posibilidad de explorar nuevas estrategias.

Adicionalmente, se debe tener en cuenta que, al iniciar cada año escolar, los docentes cuentan con una semana institucional para diseñar su planeación de clase tomando como referencia el plan de área de la institución, los documentos oficiales del Ministerio de Educación colombiano como lo son los lineamientos curriculares, la cartilla 22 sobre los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje de inglés. Sin embargo, y desde este mismo punto de partida, se está excluyendo la voz, vida y contexto del estudiante en la creación del currículo a desarrollar. De allí, surge la desconexión del entorno sociocultural del estudiante y el

currículo, que se refleja en los bajos resultados en las pruebas Saber 11° y la pérdida de sentido del aprendizaje.

Así pues, se replantea la posibilidad de reconstruir la formación de maestros desde el pregrado. Empoderar maestros para diseñar currículos socioculturalmente orientados al aprendizaje de lenguas, tomando como referencia sus comunidades para promover una transformación social.

MARCO CONCEPTUAL: FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA BASADA EN LA COMUNIDAD (PBC)

La Pedagogía Basada en la Comunidad PBC surge como una posibilidad de reconexión, pues consiste en proveer al docente y sus estudiantes la oportunidad de explorar críticamente a sus comunidades educativas en búsqueda de fuentes multimodales relevantes y contextualizadas para el desarrollo de competencias ciudadanas y comunicativas en lengua extranjera. De allí, se toman los elementos claves para el rediseño del currículo (Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019). Desde esta perspectiva, PBC se toma como una posibilidad de la reconexión requerida entre la sociedad, el currículo y la escuela. Esta podría ser una alternativa para disminuir las brechas educativas que se resaltan en la actualidad.

Frente a este marco, surge la necesidad de definir los conceptos clave que sustentan teóricamente las investigaciones, proveen una mejor comprensión de la PBC y se articulan con la formación de nuevos “maestros comunitarios”.

En primer lugar, PBC reconoce a la comunidad como fuente de información valiosa para el aprendizaje. Pues, invita al estudiante a indagar activamente sobre los aspectos culturales, sociales, medioambientales y económicos entre otros. Promueve la investigación acción en los estudiantes con la comunidad para reinventar la práctica pedagógica (Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019).

En segundo lugar, los tres principios fundamentales “particularidad, practicidad y posibilidad” de la pedagogía posmétodo que plantea Kumaravadivelu (2006) son requeridos para el diseño de estrategias contextualizadas que permitan la autonomía del maestro para tomar en cuenta el contexto sociocultural que rodea al estudiante. La “particularidad” alude a la inclusión del contexto sociocultural en el diseño del currículo. Las características autóctonas que ofrece la comunidad y sus individuos deben servir como referencia crucial para la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Adicionalmente, la “practicidad” promueve la teorización de la práctica auténtica y real del maestro. Finalmente, la “posibilidad” suscita el compromiso ético y político del maestro en la transformación social por medio de la “emancipación del aprendizaje”. Estos principios concuerdan y fortalecen la comprensión del “maestro comunitario” requerido en la PBC.

En tercer lugar, los “fondos del conocimiento” valoran los saberes tomados por estudiantes y familias en sus comunidades, los cuales se fundamentan en el diseño del currículo para promover aprendizajes significativos y contextualizados (Moll, citado en Ambrosy Velarde, 2024).

En cuarto lugar, en las “literacidades situadas”, la comprensión de lectura y la producción escrita son entendidas como prácticas sociales vinculadas a contextos específicos, donde el aprendizaje se construye desde las experiencias culturales y sociales propias (Barton y Hamilton, 2000).

En quinto lugar, el “maestro comunitario” se define como aquel que sirve como mediador comunitario, con conocimiento contextualizado de la cultura, comunidad e identidad de sus estudiantes, y que facilita un aprendizaje significativo (González Correa, 2019).

En sexto lugar y de acuerdo con Demarest (2015, citado en Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019) quien afirma que la Pedagogía del lugar busca compromiso social por medio de la “lectura del lugar como texto”. Allí, se espera que los docentes diseñen el currículo tomando como referencia las indagaciones locales.

Finalmente, las comunidades de práctica docente agrupan diferentes docentes con un mismo interés de investigación de temas afines, los cuales enriquecen la escritura académica y producen conocimientos replicables en sus comunidades educativas, allí converge la teoría pedagógica y la práctica profesional (Chávez, 2024).

La integración que estos conceptos proveen bajo el contexto de la formación de futuros “maestros comunitarios”, crearán nuevos conocimientos por medio de la reflexión continua. No se traduce como un método más, pues se espera un cambio significativo en el rol del maestro. Del mismo modo, Kumaravadivelu (2006) ofrece las tres dimensiones que constituyen la base epistemológica del “maestro comunitario” el cual diseña desde la “particularidad” de su contexto sociocultural, produce “practicidad” al teorizar su experiencia y tiene la “posibilidad” de transformar sus prácticas pedagógicas y las realidades sociales que le rodean por medio de la educación. Adicionalmente, las literacidades situadas (Barton y Hamilton, 2000) y los fondos de conocimiento (Moll, citado en Ambrosy Velarde et al., 2024) sustentan esta idea al afirmar que los saberes de la comunidad fortalecen el proceso de aprendizaje. En su rol deberá articular el currículo con la realidad social que sus estudiantes vivencian en la cotidianidad.

El Posmétodo de Kumaravadivelu (2006) converge con el empoderamiento del docente requerido para valorar los “*fondos de conocimiento*” (Moll, citado en Ambrosy Velarde et al., 2024) y que promueva con sus estudiantes “*literacidades situadas*” (Barton y Hamilton, 2000) donde el aprendizaje de inglés se convierte en una “*práctica social*” (Halliday, 1978). La “*Pedagogía del Lugar*” otorga un ambiente físico para vincular escuela y territorio, mientras que el “*maestro comunitario*” emerge como mediador entre el saber académico y el local. Es por ello que las “*comunidades de práctica*” (Chavez, 2024) invitan una reflexión colectiva entre los maestros y estudiantes

sobre tendencias particulares las cuales construirán conocimientos para la transformación de la sociedad (Chávez, 2024). En esta convergencia, el “maestro comunitario” es una figura articuladora. Si teoriza su práctica como lo sugiere Kumaravadivelu, construirá conocimientos con la comunidad y promoverá la descolonización del aprendizaje de lenguas.

Desde esta conjunción, la PBC trasciende un modelo metodológico para constituirse en un proyecto emancipador, coherente con una educación descolonizadora y transformadora. Por ende, la comunidad, el currículo y la escuela reflexionan constantemente en la formación continua de maestros empoderados como agentes de cambios reales.

Finalmente,

LA PBC COMO VÍA DE RECONEXIÓN PEDAGÓGICA

Los estudios expuestos en el libro tomado como referencia para este documento representan la riqueza en pluralidad que se abordan desde los grados iniciales hasta la posgradual. Por esta misma razón, nos invita a valorar a nuestros estudiantes y sus comunidades como los principales actores en su proceso de aprendizaje. Los docentes de lenguas extranjeras son conscientes de la importancia del desarrollo de la competencia lingüística, pero esta debe ser considerada como un medio, no el fin. El constructo de lenguaje es percibido como una práctica social en donde el aprendizaje a

través del lenguaje es más importante que simplemente aprender del lenguaje (Halliday, 1978, p. 45).

Utilizar a la comunidad como un recurso valioso en el diseño del currículo, permite que el docente visualice críticamente las realidades vividas por el estudiante y potencie sus habilidades de manera contextualizada. Adicionalmente, demanda dejar la resistencia al cambio de pedagogías tradicionales, requiere un cambio de mentalidad por parte del docente. Repensar el tiempo y forma de entrega de las planeaciones requerirá adicionalmente del apoyo de los directivos docentes. Pues son ellos los encargados de administrar y controlar los cronogramas de trabajo, planeación, aprobación, ejecución y acciones de mejora de los proyectos educativos desarrollados durante el año escolar. Esto implica cambiar las formas de ejecutar que se han manejado tradicionalmente.

Es por ello que se debe desde los estudios de pregrado fomentar a los “maestros comunitarios” mediante una pedagogía situada que fomente la reflexión crítica sobre cómo se ve la comunidad, cómo desea que se vea y quienes intervienen para proyectar esos cambios (Murrel, 2001). Desde los “fondos de conocimientos” locales para la co-creación de currículos hasta la implementación de proyectos basados en la comunidad, así como también la necesidad de políticas educativas que apoyen desde una perspectiva más inclusiva y democrática.

En el análisis realizado a partir de las experiencias documentadas por Clavijo Olarte y Ramírez Galindo (2019) se encuentran los resultados y reflexiones de

estudiantes de pregrado, docentes de carrera y formadoras de docentes que señalan cómo PBC promueve la solución de problemas y eso subsecuentemente conlleva a la creación de conocimiento. Así, se demuestra que la implementación de la PBC es viable y genera impactos tangibles en la práctica docente y en la formación de maestros. Las autoras investigadoras inicialmente pidieron a los docentes que reconocieran las realidades de sus comunidades. De este modo, tendrían un entendimiento más profundo del cambio de perspectiva que propondrían a su vez a sus estudiantes. A continuación, se presentan algunas de las reflexiones obtenidas por las autoras investigadoras:

Según Nicole (estudiante de Universidad de New Hampshire, otoño de 2010, como se cita en Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019) afirmó:

“La tarea me ayudó a ver el barrio de manera más profunda... En vez de caminar y sentirme asustado, me sentí curioso y quería ver más. Nunca me sentí inseguro... La mejor parte fue ver a uno de mis estudiantes...”

Este cambio de pensamiento facilita la posibilidad de concebir la interacción natural entre el componente sociocultural propio de la comunidad y el aprendizaje de lengua extranjera en el diseño del currículo, pues no son elementos aislados. Por el contrario, complementan y dan sentido para el aprendizaje del estudiante y docente.

Las autoras afirman que: *“esta investigación mostró una innovación curricular que involucró a los estudiantes en indagaciones significativas para el aprendizaje de la lengua extranjera: descubrieron la riqueza de su entorno universitario y crearon formas*

multimodales de evidenciar su aprendizaje” (Medina et al., 2015, como se cita en Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019, p. 26). Esta evidencia ratifica que el pensamiento crítico y la conciencia social son fomentados desde la PBC al integrar el aprendizaje con las realidades sociales de la comunidad.

No obstante, la revisión también evidencia ciertas limitaciones. Según Clavijo Olarte y Ramírez Galindo (2019), *“las escuelas más pobres son las de mayor diversidad cultural y lingüística; hay una sobredependencia en el currículo prescrito, y las políticas educativas nacionales subvaloran e ignoran la realidad plurilingüe de nuestras comunidades”* (p. 33). Esta reflexión revela los obstáculos institucionales que muchas veces impiden la innovación de la PBC y resalta la necesidad de políticas que valoren la pluralidad cultural y lingüística del país.

Frente a estos obstáculos evidenciados, el *“maestro comunitario”* surge como una necesidad de transformación. Clavijo Olarte y Ramírez Galindo (2019) destacan que *“las reflexiones del maestro sirven como contraargumentos que desafían las políticas lingüísticas restrictivas”* (p. 35), de esta forma sus prácticas pedagógicas valoran el conocimiento local y la diversidad plurilingüe de las comunidades. De este modo, el maestro se convierte en un agente político que no solo enseña, sino que debe participar en la construcción de las políticas educativas desde las voces, intereses reales y vidas de las comunidades.

Adicionalmente, desde una perspectiva crítica, las autoras aseveran que “*los docentes plantean investigaciones sobre la PBC con una perspectiva social que les permitió ver situaciones de desigualdad, pobreza, discriminación y falta de acceso*” (Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019, p. 38). Esto demuestra que la PBC no está limitada a la innovación pedagógica, sino que está orientada a la justicia social desde el aula de clase, donde el aprendizaje de lenguas se implementa como una reflexión continua y empoderamiento comunitario.

Aprender sobre modelos tradicionales ha sido replicado al interior de las aulas de clase en los colegios públicos colombianos y aunque los resultados no han sido los mejores, se mantienen y replican las mismas prácticas pedagógicas año tras año. No obstante, la reflexión grupal que realizaron los estudiantes de licenciatura a cargo de las investigadoras, permitió ampliar su comprensión de las posibilidades más contextualizadas. En consecuencia, se reconoció que las políticas nacionales para la formación de licenciados en lenguas extranjeras son colonizadoras, y se cuestiona sobre la capacidad crítica para transformarlas (Clavijo Olarte y Ramírez Galindo, 2019).

En conjunto, la evidencia analizada muestra que la PBC posibilita la formación de futuros “maestros comunitarios”, capaces de conectar el aprendizaje de lenguas con la vida social, cultural y política de su entorno. Consecuentemente, fomentar su estudio desde el pregrado proyecta una posible transformación del sistema educativo colombiano.

HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA

El análisis realizado sobre las experiencias de implementación demuestra la viabilidad y el profundo potencial transformador de la PBC, al mostrar cómo la indagación sobre las literacidades locales construye una conexión curricular entre la escuela y la realidad social del estudiante por medio de la participación, la investigación, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

La revisión teórica demuestra que la PBC provee la viabilidad de una transformación curricular y pedagógica en las instituciones públicas colombianas. Su implementación transforma el rol docente pues promueve la construcción de nuevos conocimientos por medio de los saberes locales. Después de los fundamentos teóricos abordados, los principios del posmétodo de Kumaravadivelu (2006), las comunidades de práctica (Chávez, 2024), los fondos de conocimiento (Moll, citado en Ambrosy Velarde et al., 2024) y las literacidades situadas (Barton y Hamilton, 2000) se confirma que “*maestro comunitario*” quien fortalece la creación de un currículo situado que toma en consideración los “*fondos del conocimiento*” y transforma su visión sobre las limitaciones del entorno. Asimismo, se reafirma la necesidad del cambio en la formulación de políticas educativas que apoyen su formación desde pregrado.

En síntesis, el análisis demuestra que la PBC representa una reconfiguración en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia. Al integrar la lengua y la socioculturalidad de los estudiantes, la PBC favorece la formación de docentes críticos

capaces de reconstruir el currículo desde su territorio. De este modo, el “maestro comunitario” emerge como un agente de cambio que posibilita la reconexión pedagógica entre conocimiento, comunidad y transformación social.

CONCLUSIONES

El recorrido realizado en el presente documento esbozó la percepción de diferentes actores que contribuyen con el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en Colombia. La necesidad en la innovación curricular no es una práctica aislada que se imponga genéricamente para todos los niveles educativos sin tomar en consideración sus vidas, intereses y contextos socioculturales. Por el contrario, el compartir sus experiencias pedagógicas de indagación sobre las literacidades locales, promovió la creación de propuestas adecuadas para sus instituciones educativas. Adicionalmente, implicó el cuestionamiento sobre el constructo del lenguaje y su aprendizaje. Por ende, su repercusión nos lleva a cuestionar las directrices de políticas locales y nacionales existentes.

Las posibilidades reales de aplicar la PBC en el contexto colombiano actual implican un gran compromiso, pues es necesario replantear la dirección desde la cual se diseñan las políticas educativas, los lineamientos generales y los proyectos pedagógicos desarrollados en el aula. Todo debe iniciar desde el estudiante, su contexto y sus necesidades reales. Es un trabajo dispendioso que implica repensar

muchas prácticas sistematizadas que se han perpetuado. Se requiere un diálogo local que intercambie experiencias y enriquezca los “fondos de conocimiento” que servirán para la transformación del currículo.

La reflexión sobre el constructo del lenguaje promueve el uso del inglés como medio para visualizar a la comunidad como un sujeto activo y transformador, que aprende una nueva lengua mientras desarrolla simultáneamente competencias ciudadanas. En el libro se evidencia que los estudiantes y sus comunidades son fuentes de conocimientos que dan un mayor sentido al aprendizaje cuando se incorporan en la creación del currículo situado. Clavijo Olarte y Ramírez Galindo (2019) reconocen que: “... las concepciones pedagógicas y didácticas, las creencias sobre los modelos de formación y la identificación que construyen en el quehacer docente obedecen a modelos impuestos que pueden ser cuestionados a la luz de perspectivas de educación locales”. (p. 40) y esto es un primer paso muy importante hacia la transformación de estas políticas. Hacer esta reflexión crea una consciencia de diálogo continuo que promueva la descolonización de las mismas.

Ahora bien, las implicaciones prácticas se proyectan sobre los docentes en formación, los docentes de carrera, los directivos docentes y las políticas educativas: primero, desde los estudios de pregrado se evidencia la necesidad de incorporar experiencias pedagógicas situadas que permitan el reconocimiento del contexto sociocultural real de los estudiantes. Esto permite que se asuma el rol de “maestro comunitario” desde el primer momento. Segundo, para el crecimiento profesional de los

docentes de carrera implica que se debe cambiar su pensamiento sobre las prácticas pedagógicas tradicionales e innovar desde las realidades de sus comunidades educativas. Tercero, a los directivos docentes les implicaría la flexibilización de tiempos y formatos de planeación para incluir la voz del estudiante para la co-creación curricular. Cuarto, las nuevas políticas públicas deberán ser más incluyentes, democráticas y flexibles para que se ajuste a la pluralidad de contextos educativos socioculturales que posee Colombia.

Finalmente, se invita a profundizar en los siguientes interrogantes: ¿Cómo pueden los programas de formación docente equilibrar las exigencias de las políticas nacionales con la necesidad de formar docentes con conciencia crítica y sensibilidad comunitaria? ¿Qué mecanismos institucionales se requieren para que la Pedagogía Basada en la Comunidad trascienda experiencias aisladas y se convierta en una práctica sistemática en la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia?

REFERENCIAS

- Ambrosy Velarde, I. L., Cruz Grunebaum, A. A., Maldonado Bode, S. V., y Gálvez-Sobral, A., J. A. (2024). *El papel de los fondos de conocimiento en la educación: Enfoque educativo que promueve la paz*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54(2), 41–62. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.625>
- Barton, D., y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7–15). Routledge.
- Chávez Suárez, N. A. (2024). *Construcción de comunidades de práctica en un curso de actualización profesional: estudio de caso en la Universidad Pedagógica Nacional*. Delectus, 7(2), 19-28. <https://doi.org/10.36996/delectus.v7i2.250>
- Clavijo Olarte, A., y Ramírez Galindo, L. M. (2019). *Las pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González Correa, L. (2019). *El maestro comunitario y su rol en la educación contextualizada*. Revista Colombiana de Educación, 76, 123–139.
- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic*. Arnold.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Murrell, P. C., Jr. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. Teachers College Press.
- Sharkey, J., Clavijo Olarte, A., y Ramírez, L. M. (2016). *Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: Learning with and from teachers in Colombia*. Journal of Teacher Education, 67(4), 306-319.
- Snyder, H. (2019). *Literature review as a research methodology: An overview and guidelines*. Journal of business research, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>