

DESCOLONIZAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POR MEDIO DE PROYECTOS DE AULA SITUADOS: PROMOCIÓN DE RESISTENCIAS POPULARES Y VALORES UNIVERSALES EN CONTEXTOS ILE

July Marcela Sánchez González¹

Orcid:0009-0000-3702-4354

E-mail: eclassteacherjuly@gmail.com

Institución Educativa Departamental

Enrique Pardo Parra

Colombia

Alejandra Barragán Páez²

Orcid: 0009-0005-8573-9473

E-mail: alejabapa@outlook.com

Institución Educativa Departamental

Alonso de Olalla

Colombia

Recibido: 05/02/2026

Revisado: 09/03/2026

Aprobado: 13/04/2026

RESUMEN

La presente reflexión crítica propone la oportunidad de replantear las prácticas pedagógicas desarrolladas en Colombia, fundamentada en marcos teórico prácticos extranjeros que conceptualizan no solo las políticas públicas vigentes, sino que además subalterniza el quehacer del docente de inglés. Es por esta razón, que la resistencia popular, es una postura derivada de los postulados de la pedagogía crítica, y a su vez, se constituye en un horizonte de sentido para problematizar la prolongación y pertinencia de estos sistemas y prácticas educativas que configuran la enseñanza del idioma inglés desde una práctica excluyente, y que concibe la cultura local desde la homogeneidad y el etnocentrismo. En respuesta a esta problemática, la estructuración de un diálogo de saberes entre maestros de inglés propicia el desarrollo de proyectos de aula, que eviten la reproducción de culturas occidentales, y privilegie los procesos de enseñanza y aprendizaje situados, y las zonas próximas de desarrollo en el escenario del trabajo por proyectos. Estos diálogos pedagógicos cuestionan el actual quehacer docente bajo la jerarquía del establecimiento gubernamental y extranjero. Este intercambio entre pares de la educación, supone dismantelar los proyectos de aula tradicionales que mantiene el status quo de la cultura occidental, para organizar proyectos de aula situados desde las problemáticas locales que promuevan, por una parte el análisis de las formas de resistencias en otros territorios como Oriente, que luchan en contra a políticas

[1] Docente de Lengua extranjeras de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra, Colombia, Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia

[2] Docente de Lengua Castellana y Literatura de la IED Alonso de Olalla, Colombia, Master Universitario en Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad internacional de la Rioja.

económicas neoliberales y por otra parte, el agenciamiento de derechos y valores universales como la autodeterminación y la solidaridad respectivamente.

PALABRAS CLAVE: Decolonidad, Práctica pedagógica, Resistencias Populares, Teorías de la Colonialidad, Valores Universales.

DECOLONIALIZING TEACHERS' PRACTICES THROUGH CLASSROOM PROJECTS: FOSTERING POPULAR RESISTANCE AND UNIVERSAL VALUES IN EFL SETTINGS.

ABSTRACT:

This critical reflection presents an opportunity to rethink the pedagogical practices developed in Colombia, formulated under foreign theoretical and practical frameworks that not only conceptualize current political policies but also subordinate the local English teacher's endeavor. Therefore, popular resistance is a stance derived from the tenets of critical pedagogy and comprises a horizon of understanding to problematize the prolongation and suitability of these educative systems and practices that shape the teaching and learning of the English language from an exclusionary practice, conceiving local culture as homogeneous and ethnocentric. To address this issue, the structuration of knowledge dialogues between English teachers encourages the development of classroom projects that avoid reproducing Western culture, and privileges situated teaching and learning processes and zones of proximal development through project-based learning settings. These pedagogical dialogues challenge contemporary teaching practices under the umbrella of foreign and local government settings. Furthermore, this exchange among educative colleagues entails disempowering traditional classroom projects that preserve the Western culture status quo, towards organizing situated classroom projects based on local social issues, fostering on the one hand, resistance practices from other territories like The East against neoliberal economic policies, on the other hand, the agency of human rights and universal values as auto determination and solidarity respectively.

Keywords. Colonial and decolonial theories, Decoloniality, pedagogical practices, popular resistances, universal values.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas pedagógicas en los países del sur, en el escenario de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, se han visto permeadas por teorías desarticuladas de un aprendizaje situado en el territorio. Adicionalmente, la coherencia teórica – práctica que articulan: los contenidos, el currículo, los proyectos y el material didáctico, son derivados de políticas públicas globales y locales formuladas desde lógicas de desarrollo internacionales (abundantes en la consecución de jerárquicas verticales de predominancia occidental) también se experimenta un éxodo de metodologías y didácticas occidentalizadas implementadas en contextos educativos de los países en condición de periferia. Este enfoque formativo de la lengua extranjera refuerza y valida el imaginario de que los modelos de enseñanza extranjeros prescritos son válidos e inequívocos, coartando la capacidad creadora del cuerpo profesorado local. En este sentido, Auerbach (1993) enuncia que el actuar del docente debe apartarse de los objetivos de educación que satisfacen las necesidades de la clase dominante y el orden económico mundial; el docente debe también, superar el rol de transmitir información, para convertirse en un facilitador que potencie habilidades de comparar y contrastar las causas que subyacen de determinadas problemáticas sociales, el docente también es quien negocia y concilia las macro y microestructuras que intervienen en la construcción del conocimiento en las aulas del hemisferio sur.

En consecuencia, el docente debe despojarse de dicha herencia teórico-formativa, y asumir una mirada crítica que esté en la tarea constante de evaluar las alternativas educativas que emergen en contraposición de la reproducción de discursos y prácticas hegemónicas, de revisar teorías de enseñanza y aprendizaje que tengan como fundamentación el desarrollo de habilidades globales que potencien la construcción y consolidación de sociedades más críticas, justas y solidarias; también, que los contenidos y los recursos sean pertinentes y respondan a las necesidades educativas y sociales actuales, redireccionando los propósitos de la educación hacia nuevas prácticas que posibiliten reconocer y fortalecer la identidad de los territorios marginalizados que han sido configurados en clave de la lógica del mundo globalizado. Es decir, que un objetivo pedagógico en el marco de una práctica docente crítica de su entorno debe interrumpir “la reproducción de [un modelo] de sociedad de unos pocos que tienen conocimiento y poder, sobre muchos que se mantienen excluidos de ser, saber, y poder ser” (Freire, 2021, p. 230)

En ese orden de ideas, dicho ejercicio reflexivo debe resultar en prácticas pedagógicas situadas, materializándose en la formulación e implementación de estrategias didácticas como los proyectos de aula, que se configuren no solo en espacios de resistencia y cocreación, sino que además promuevan la vivencia de valores de orden universal como la solidaridad. No obstante, La literatura que orienta tanto el andamiaje macro y micro curricular, y que determinan las formas y los recursos para la enseñanza del idioma inglés en el aula con comunidades no angloparlantes, ha desarrollado varias problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés): el

prevalecimiento de una visión monolítica de la enseñanza de la gramática y del vocabulario, la supremacía de una cultura frente a las otras, mediante la validación y aceptación de un enfoque multicultural, y la profundización de “problemas de empobrecimiento y exclusión, crisis de integración social y debilitamiento de aquellos lazos sociales en los que se funda la cohesión social” (López y Tedesco, 2002, p. 30) estos fenómenos derivados de la enseñanza y el aprendizaje subalternizados de una lengua extranjera, toman distancia de una formación integral, y de comprensión de la geopolítica, para reducirse a la validación de discursos y prácticas de dominación. El nuevo conocimiento construido, debe resultar en habilidades para comprensión, el discernimiento y problematización de las situaciones que condicionan su realidad, la de su familia y la de su comunidad.

De acuerdo con Ewald (1999) “la exploración de la pedagogía crítica debe moverse de los principios a los materiales, planes de estudio, actividades de clase, instrumentos de evaluación, el diseño de un curso en general” (p. 278) es decir que lograr grados de dominio tanto lingüísticos como funcionales de la lengua extranjera inglés, y responder a los postulados establecidos por académicos que teorizan sobre un territorio que desconocen, no son los fines únicos de la formación en una lengua extranjera. En este sentido, situar las prácticas pedagógicas en las necesidades de su comunidad, permite superar el escenario teórico en el que muchos maestros de inglés permanecen inamovibles: producción de estructuras aisladas, exaltación de una cultura extranjera, formación que privilegia el cumplimiento de estándares y mediciones internacionales

difíciles de alcanzar, precisamente por la competencia en un escenario desigual e impuesto. Dicho esto, es necesario la incorporación de contenidos y recursos que susciten el análisis, la reflexión y la comprensión de problemáticas globales y territoriales que están alterando el libre desarrollo de las autonomías propias y de otras comunidades, la vivencia de los derechos humanos en comunidades locales e internacionales, convirtiendo estas problemáticas en verdaderos insumos pedagógicos significativos, en modalidades de evaluación que más allá de la validación de un conocimiento lingüístico, suscite la reflexión del verdadero poder que supone dominar una lengua extranjera para leer y comprender la realidad local y global, el desarrollo de proyectos de aula, que celebren las culturas en ejercicio interculturales justos, críticos y transformadores.

En principio, las acciones formativas predominantes para implementar una política pública en Colombia que respondieran a las necesidades impuestas (intercambios y emigración masiva de jóvenes talentos) por el establecimiento extranjero, está basada en desarrollar habilidades comunicativas en lengua extranjera inglés en el escenario de la globalización, y se ha venido materializando a través del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004) en el cual se implementa una apuesta formativa en doble vía con formadores nativos, docentes y estudiantes: interactuar a través de un intercambio de saberes y cultura respectivamente. Este ejercicio, supondría un intercambio cultural y pedagógico, sin embargo puede configurarse en una plataforma que sirva de base para la imposición de una ideología, toda vez que el gobierno y sectores económicos de Estados Unidos siempre han tenido una práctica intervencionista y expansionista en el

territorio colombiano, dado que por medio de la provisión de “créditos...[Colombia] se convierte en el principal receptor de asistencia militar de la región, lo que cimienta su posición dependiente y subordinada” (Vega, 2015, p. 38) Es decir que paralelo a la formulación e implementación del plan Nacional de bilingüismo, se dio una inversión y despliegue exponencial en la fuerza pública, reduciendo notoriamente la relación de reciprocidad pedagógica e interculturalidad, a un mecanismo de intervención en la autodeterminación del pueblo Colombiano, su economía, y por ende como se plantearía el escenario de la enseñanza de la lengua extranjera inglés en adelante bajo esas condiciones.

De lo anterior, se confirma que la multiplicidad del concepto “educación” era replicado con más frecuencia en escenarios bélicos que educativos, dejando al descubierto la verdadera relación que se construye entre las dos naciones: colonizador y colonia. El informe elaborado por el maestro Renán Vega Cantor (2015), hace parte de un ejercicio de investigación técnica que revela las causas estructurales que, a través de una evidente apertura desde la esfera gubernamental, propiciaron la consolidación y perpetuación de la guerra como proyecto. También, analiza el papel de las fuerzas armadas que implementaron métodos no convencionales que involucran alianzas entre fuerza pública y civiles en el marco de la guerra. Dicho ejercicio desarrollado como aporte documental para la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP, 2017), ponen de manifiesto el rol que un docente puede desempeñar en el análisis de la historia, la comprensión del escenario actual y de la herencia pedagógica y formativa que ha traído el Plan Nacional

de Bilingüismo, de manera indirecta en las formas en cómo se concibe y se lleva a cabo, la enseñanza del inglés hoy por hoy en las aulas. En otras palabras, estas reflexiones del maestro Cantor (2015) revelan el poder pedagógico y popular que se concibe en el ejercicio de una práctica docente consciente, enunciativa, sentipensante y disruptiva de las estructuras de poder, que busca enlazar desde la reflexión y la conexión con otros maestros no solo de ciencias sociales, sino de todas las áreas del conocimiento, en especial maestros de inglés, la invitación a investigar y leer la realidad del país, más allá de lo disciplinar, una empresa que supera el ejercicio de literacidad en teorías occidentales para la formación de lenguas extranjeras, y lleva la práctica pedagógica a escenarios políticos, en los cuales el maestro de inglés debe reclamar un espacio, dadas las revelaciones sobre el proyecto formativo de la disciplina para la cual ha sido formado.

Se estima que, con lo expuesto en líneas anteriores, afirmar que un ejercicio intercultural entre un país angloparlante como Estados Unidos, y un país como Colombia, sucede en condiciones horizontales y recíprocas, es relativizar el accionar colonizador de Estados Unidos en nuestro territorio, un accionar que no solo involucra el ámbito político y militar, sino que además permea la esfera educativa por medio de la segmentación y parametrización de las formas en cómo, y para qué se enseña y se aprende una lengua extranjera como el inglés. A causa de esto, vemos el desarrollo de un patrón de intervención, que constituye jerarquías y afianza la subalternización del poder estatal desde lo económico (poder político y militar) cultural (saberes prescritos por el establecimiento) y raciales (desconocimiento de la diversidad local); estas injerencias condicionan el proyecto de país en términos de “la organización del

trabajo,...la transnacionalización del capital,...la producción del conocimiento,...el lenguaje” (Hurie, 2018, p. 338) por ende, la posibilidad de un verdadero intercambio cultural y de aprendizaje se ve comprometido, dadas las condiciones en una relación evidentemente vertical, dejando al descubierto una imposición de una organización económica, política y del lenguaje, es decir, una única forma de vivir, aprender y saber. Así las cosas, se hace urgente desarrollar prácticas pedagógicas que cuestionen y resistan a estas dinámicas, desde las dimensiones más complejas del ejercicio de enseñanza y aprendizaje, puestas de manifiesto en una política pública que no se reduzca a “una estéril y tendenciosa habilitación técnica y mecánica de reglas y excepciones que sólo sirve para leer, escribir y descifrar instrucciones” y que se mueva hacia “ un acto creador que promueva la conciencia crítica necesaria para que cada persona pueda leer y escribir su mundo” (Freire, 1979, p 42)

Dicho esto, la reflexión se debe centrar ahora en las formas de llevar a cabo un desandamiaje desde la escuela, para desentrañar toda práctica de subordinación teórico práctica, y construir colectivamente proyectos de aula situados que se enriquezca y fortalezca de los diálogos entre maestros, nuevas propuestas pedagógicas que a través de la lectura e investigación, reconozcan el poder de la verdad, la memoria en la consolidación de un quehacer docente consciente; hacer cuerpo un diseño metodológico local, que presente en el aula, un diseño de material didáctico auténtico que verdaderamente narra la realidad del papel intervencionista de estados unidos no solo en el control político y militar, sino que también en la segmentación del saber, ser, y el

hacer, en palabras de Reyes (1948) “esta incorporación viva de la memoria, que permite movilizar en cualquier instante y a lo largo de una existencia las especies del conocimiento transmitido, es el fundamento de toda educación y humanismo” (como se cita en Rangel, 1993, p. 291)

En otras palabras, la gestación de proyectos de aula, que vayan en contravía de celebrar el aprendizaje de un idioma extranjero (inglés) desde la superficialidad y/o la replicación y reproducción cultural, desde el desconocimiento del impacto que ha tenido este país en otros países del sur globalizado y otros territorios como Oriente; que también se traslade la discusión y las formas del aprendizaje a la conformación de pequeñas resistencias populares en el aula, que rechacen la fragmentación de la sociedad, dado que como Molano (2001) advierte cómo “El terror [de la guerra] trae múltiples consecuencias de orden social. La más importante es el derrumbe de los vínculos sociales de solidaridad y mutua cooperación basados en el vecinazgo, los lazos familiares, las afinidades ocupacionales o las simpatías ideológicas.”(p.44) en otras palabras, las escuelas no pueden ser indiferentes a estos procesos de violencia que se han desarrollado en el escenario de la intervención extranjera, la escuela como espacio de resistencia debe recuperar los lazos de solidaridad fragmentados con el desplazamiento social, debe consolidar las agrupaciones sociales que encuentren en la unidad, la consolidación de pensamientos e ideas, para avanzar contra todo régimen que atente contra la vida y la preservación de los territorios; debe incluso superar las barreras del tiempo y el espacio con otras naciones que también han sufrido la intervención estadounidense, incluso por más tiempo que el vivido por nuestra nación Colombia.

Con esto podemos dar por terminada, la sección dedicada a la revelación de la injerencia de Estados Unidos en la consolidación de pilares teórico-prácticos para la enseñanza de la lengua extranjera en nuestro país, para seguir hilando hacia la naturaleza de esta reflexión crítica. Es momento de discutir sobre epistemologías que pueden dar sustento teórico práctico contextualizado, sentido de identidad y asociación entre maestros de diferentes áreas del saber que se unan a la discusión del verdadero propósito de enseñar y aprender una lengua extranjera, superando la desfragmentación y/o atomización del saber disciplinar. Estas nuevas epistemologías se pueden configurar también en una orientación en la formulación de proyectos de aula situados que celebren la diferencia, la otredad, la indigenidad y la afrocolombianidad de los pueblos locales, que también provean a los estudiantes de material didáctico que revele la importancia de aprender una lengua extranjera para el empoderamiento, y luchar contra la subalternización; en otras palabras, desconfigurar la agenda pedagógica del establecimiento y elaborar un nuevo “sur” en el proyecto pedagógico y formativo para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en el territorio Colombiano.

Al preguntarse por los propósitos de la educación, dicho interrogante nos conduce a la discusión en torno a la pertinencia de una formación pragmática individualizada o de una enseñanza y aprendizaje para el pensamiento crítico en comunidad, es decir que conflictuar la llegada a las aulas de los programas, planes y proyectos prescritos por un país angloparlante, que potencialmente reproduzcan visiones fragmentarias del conocimiento, problematizar la adopción de metodologías que no propendan por el

trabajo en equipo, entre otros elementos, hace parte de las elecciones que hace el cuerpo docente en términos de metodologías, en otras palabras, la implementación de proyectos situados.

Bajo esta perspectiva, un proyecto de aula, y la información que se plantea a través de este, se configura en una mediación pedagógica, que transforma el aprendizaje en un acto de problematización de situaciones que aquejan a una comunidad. De acuerdo con Vygotsky (como se cita en Moll, 1990) el aprendizaje en comunidad (zona de desarrollo próximo) está “ayudando a definir el aprendizaje futuro” (p. 248) es decir, plantea las relaciones que el estudiantado establecerá con el aprendizaje propio y el aprendizaje que supone trabajar con el otro, de allí en adelante su relación con el conocimiento propio y el que se puede crear en comunidad, y la forma de comprenderse a sí mismo como relevante en el mundo, como un ciudadano global. Dicha confrontación entre la continuidad de enseñar y aprender un código lingüístico de manera aislada y desconectada de la realidad global, con la perspectiva metodológica de trabajar en un proyecto de aula situado, también debe pasar por reconocer las formas del lenguaje y la cultura extranjera que verdaderamente importan: aquellas que contribuyan con el trabajo en conjunto como resistencia a distintas formas de imposición, la consolidación de valores, que visibilicen y respalden de manera simbólica inicialmente, las luchas de aquellos contextos periféricos no occidentales. Este ejercicio, de descifrar ese conocimiento occidental significativo que sea respetuoso de ambas culturas: “implica [un] reconocimiento mutuo, diálogo, [de] reciprocidad...un intento de enriquecimiento” (Soto y Méndez 2022, p. 286) en rigor, un ejercicio de interculturalidad decolonial. Dicha

metodología de trabajar en un proyecto de aula situado, debe desafiar la norma (políticas públicas diseñadas en el escenario de subalternización) y del establecimiento (las élites que en concomitancia con el colonizador negocian la soberanía) Dichas acciones, se configuran en los propósitos de una educación con una perspectiva decolonial y emancipadora: la consolidación de habilidades en pensamiento crítico mediante un proyecto de aula para aprender y tejer pequeñas comunidades de resistencia popular, que busca desarrollar una comprensión profunda de la importancia de la conservación de la identidad propia en el marco de procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (inglés).

Cabe anticipar aquí, que el campo de la educación es un territorio que anuncia y posibilita el ejercicio táctico de concebir y llevar a cabo procesos de descolonización del ser y del saber. Habíamos observado ya, la estrecha relación que prevalece entre la guerra, el poder político, económico, y los propósitos que estos establecen en la educación popular. Una vez revelados tales fines en líneas anteriores, y reconociendo el papel que tiene el maestro en la escuela, como anunciador y denunciador (Freire 1973, p. 19) de las estructuras de poder entrañadas que determinan las formas y los fines mercantilistas que rodean el ejercicio de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en nuestro país, es imperativo, aprender nuevas formas de enseñar el idioma, desde el ser por medio de la promoción de valores universales como la solidaridad y la unidad de los pueblos, y desde el saber, a través del desaprender los supuestos pedagógicos heredados tanto en la formación como en el desarrollo de la experiencia docente, y

reconocer la riqueza que provee “los conocimientos críticos desde la subjetividad de quienes están implicados localmente en los proyectos educativos alternativos” (Baronnet, 2013, p. 306) es decir, que la nueva fuente primaria de prácticas y propuestas derivadas de los diálogos entre maestros de inglés, se apartaran un poco del conocimiento disciplinar occidental, sin dejar de reconocer la importancia del rigor científico que supone el ejercicio de una disciplina, para trasladarse a un intercambio de diálogos y saberes, sobre el tránsito del despojo de un razonamiento pedagógico enmarcado en el ejercicio tecnocrático del idioma, en primer medida, hacia un reconocimiento de la subjetividad docente como una construcción fuertemente política, y en segunda medida, que por medio de ese carácter denunciador, se anuncien y propicien proyectos, que derivados de estas metodologías subyacentes, generen nuevas y mejores formas de identidad, resistencia y solidaridad local y entre pueblos.

Este proceso decantaría en nueva producción de conocimiento con nuevos propósitos de acercamiento al idioma, puesto que como plantea Canagarajah (2002) “la intención no es rechazar el inglés, sino reconstituirlo en términos más inclusivos, éticos y democráticos y propiciar resoluciones creativas a los conflictos lingüísticos” (p.25) claramente el idioma inglés, debería dejar de ser instrumento de dominación e instrumentalización económica, y pasar a ser objeto de análisis y reflexión crítica tanto en el diseño metodológico de su enseñanza, como en la implementación de proyectos de aula en contextos no angloparlantes, y demás mecanismos que se deriven de estos nuevos planteamientos pedagógicos. En consonancia con esta nueva prefiguración del idioma en los espacios educativos, y para la lograr la comprensión de la realidad que se

desarrolla en el territorio propio y en otros territorios, en los cuales el idioma inglés, continúa perpetuando su estrategia geopolítica, es debido visibilizar de manera paralela las comunidades internacionales (un ejemplo de ello es Oriente) que llevan a cabo una de supervivencia y resistencia desde distintos ámbitos, dado que sin importar la ubicación geográfica, la cultura y el idioma entre otros aspectos, el conocimiento del idioma inglés, más allá de una habilidad instrumental, puede resignificar su calidad de “herramienta para el poder” para ser implementado como medio de comunicación, denuncia y visibilizarían en el escenario de una lucha evidentemente compartida.

Tenemos en consecuencia que, discutir en el aula, las similitudes y semejanzas que compartimos con otras culturas, las cuales, por ubicación geográfica, y tenencia de recursos naturales de alto valor también se han convertido en sujeto de invasión, intervención arbitraria, saqueos entre otros; para lograr comprender que este actuar no obedece a una serie de sucesos aislados, sino que responde a maniobras de reorganización global, en las cuales el idioma inglés ha jugado un papel decisivo. En palabras de Espinosa et al., (2018) “la producción de estos procesos comunitarios y organizativos está fundamentalmente anclada en el quehacer colectivo, resistente, cotidiano enmarcado en las experiencias, locales, regionales y más allá de las fronteras políticas” (p. 410), En efecto, diseñar proyectos de aula que tomen como base evidencias locales e internacionales, testimonios escritos y audiovisuales, el trabajo cooperativo de agrupaciones sociales internacionales, fotografías, historias de vida entre otros materiales auténticos, que demuestran la grave situación en materia de derechos

humanos y soberanía en distintos territorios, en los cuales el medio de interpretación, elaboración y reflexión sea el idioma inglés, reforzará los lazos de solidaridad entre los pueblos oprimidos, incluso cuando los océanos los separen, replanteará el rol del aprendizaje de una lengua extranjera en los contextos globalizados, logrando que el idioma inglés, sea una herramienta verdaderamente comunicativa, fortaleciendo las habilidades de trabajo en equipo, y la consolidación del tejido local comunitario en la escuela, y seguramente una unión entre países, como lo ha buscado el gobierno de Gustavo Petro, a través del reconocimiento del Estado Palestino, en el escenario del genocidio que se está llevando a cabo en ese territorio.

Ya se ha advertido la pertinencia de rechazar las teorías de conocimiento occidental, sin que suceda una revisión crítica, que incorpore exclusivamente los elementos lingüísticos y culturales de la lengua, que potencien un aprendizaje analítico de la historia y el rol del idioma en la reorganización mundial, y en territorios que han sido objeto de intervención extranjera, toda vez que como advierte Haque (2008) “los profesores no son sólo consumidores pasivos de este currículo; ellos pueden derrocarlo haciendo uso del mismo” (p.101) Es decir que en consonancia a esta invitación de subversión pedagógica, está la apuesta por una reestructuración formativa que permita la consolidación de pequeñas estructuras activas en las escuelas, que a su vez, se reconocen con otras culturas, y que por medio de la promoción de valores, en los proyectos de aula situados y en el material usado para tal fin, se logra el reconocimiento del otro, y la necesidad de vivenciar valores de orden universal que promuevan la solidaridad entre los pueblos y el derecho a la autodeterminación. En este sentido, la

educación popular juega un papel fundamental en la ejecución de dicha empresa, dado que las comunidades, que representan las mayorías de una sociedad, no hacen parte de las estructuras de toma de decisiones y de poder, por el contrario, asumen las determinaciones de unos pocos, y con ello su futuro.

Por ende, las teorías, los contenidos, el desarrollo de habilidades, que se presentan y se pretenden desarrollar en escuelas marginalizadas, no pueden seguir reproduciendo ideas superficiales del mundo, competencias mínimas que no permitan interpretar y hacer una lectura crítica y consciente de su realidad. Sin embargo, la fundamentación teórica que yace en las políticas públicas que cimientan y nutren los conceptos, imaginarios, y apuestas para la formación en lenguas extranjeras en contextos populares hoy por hoy, promueven discursos que desarrollan modelos neoliberales en estos contextos. En palabras de Apple (2016) “[las instituciones] pueden crear un grupo de políticas que los beneficiará significativamente, más que a cualquier otro” lo anterior determinaría entonces estereotipos de enseñanza, comunidades de estudiantes y profesores, determinando sus formas de pensar, ser y aprender, erradicando toda posibilidad de propuestas locales que problematicen esta situación, y en consecuencia, sucederá “la desmovilización de movimientos sociales progresistas que han sido la fuerza principal detrás de casi todos los cambios democráticos en nuestras sociedades y nuestra escuelas” (p. 149). Es imperativo, resistirse desde la práctica pedagógica a la consolidación de estas estructuras, y consolidar las apuestas

desde los territorios, para reforzar las acciones políticas y sociales, que le apuesten a promoción y vivencia del derecho internacional humanitario y valores de orden universal.

Se comprende ahora por qué es preocupante seguir orientando nuestras prácticas pedagógicas bajo modelos marketalizados con sellos de calidad internacional, toda vez que repiten y generalizan el único conocimiento cierto y los sistemas de representaciones de la vida válidos según Occidente, haciendo cada vez más profundas las problemáticas de violencia e injusticia en nuestro país y en otros territorios. Entonces, el ejercicio de enseñanza se reduce a responder a un aparato económico, alejándose de las verdaderas discusiones centradas en las luchas propias de las generaciones actuales: cultura e identidad. Es decir que uno de los horizontes de sentido que debe encaminarse en la educación popular son los grupos sociales diversos emergentes y movimientos sociales alternativos, quienes potencialmente están generando nuevas ideas embrionarias en torno a la política local, nacional e internacional y formas de gobierno, que nutran y consoliden verdaderamente la idea del pueblo como un proyecto en construcción, en los frentes populares y no en las altas élites. Comprobamos de este modo que la educación popular propende por “la creación, recreación, y transformación de sujetos sociales , y los sujetos históricos se constituyen dentro una lucha que tiene un hondo significado político-pedagógico” (Puiggrós 2016 p. 27) dicho esto, en un sistema de contradicciones que supone la convergencia entre modelos neoliberales internacionales de formación en lenguas, y el sector gubernamental que asume dichas directrices, los espacios de educación popular, están llamados a la formación de individuos en libertad de identidad y derechos, capaces de reconocerse a sí mismos y a los demás, a través de ejercicios

de interculturalidad, también que reconozcan las luchas frontales de otras culturas en condiciones y contextos tan particulares como el propio, para la conformación de pequeños nichos de reflexión crítica y vivencia de valores que unifican a los pueblos aun en medio de las adversidades.

Se ha dicho lo suficiente al respecto de la importancia de comprender y redireccionar nuestra práctica pedagógica, hacia la consecución de los objetivos y fines de la educación popular en líneas previas, ponderando el debate pedagógico entre el contraste de seguir asumiendo la literatura actual que fundamenta la formulación de planes y proyectos, metodologías y didácticas, que imperan como incontrovertibles por su naturaleza extranjera, y la infravaloración del talento local como potencial de construcción de nuevas metodologías y materiales didácticos en referencia a estos menesteres. Lo anterior, anuncia ya el papel de la educación popular en la resistencia a prácticas hegemónicas occidentales y la consecución de oligarquías al servicio de estas, una acción material de esto resultaría en la génesis de metodologías y recursos didácticos alternativos que propongan conocimientos que vayan más allá del currículo y los contenidos establecidos, anunciando una nueva práctica pedagógica local en la enseñanza del idioma inglés.

Esta constante observación para identificar las oportunidades de controvertir los marcos de referencia extranjeros, sistemas de enseñanza y aprendizaje preestablecidos, busca la implementación de tácticas pedagógicas de resistencia, en el marco de un proyecto de aula descolonizador formadora en conocimientos y valores, que obstaculice

las prácticas dominantes prescritas por una cultura angloparlante que impone su repertorio cultural, como única medida de importancia y que promociona la alienación cultural. Una práctica pedagógica sentipensante comprende que: “las implicaciones del pensamiento y de la acción andan juntas...este fenómeno se aprecia con mayor nitidez cuando del orden de las definiciones nos trasladamos al orden de los valores” (Reyes 1980, como se cita en Rangel, 1993 p.210) Estas nuevas asociaciones de pensamiento y palabra en el campo de la ética y el saber respectivamente, entre los docentes de todas las áreas del conocimiento en especial de la asignatura inglés, podrían también redireccionar los fines teleológicos de la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) en los países del sur, replanteando la visión de la adquisición del lenguaje, más allá de una intención tecnicista y enunciativa, y movilizarse a escenarios más significativos y propios del quehacer en la escuela.

A modo de no conclusión de este ensayo crítico, toda vez que el ejercicio de actualizar los debates celebrados en el escenario de la educación, es un acto por excelencia inacabado, se hace importante que las agrupaciones progresistas que se posicionan en espacios de discusión y formulación de nuevas políticas públicas y que desenvuelven su ejercicio representativo y político en escenarios de toma de decisiones, deben estar alineados con la denuncia sobre el papel de Estados Unidos en la fundamentación de los fines educativos de la lengua extranjera (inglés) en Colombia, deben promover el legislativo, hacia la formulación de nuevos planes y proyectos por profesionales que reconozcan los territorios y sus necesidades, que propendan por la consecución de los fines de la educación popular en nuestro país, redireccionando así,

el rumbo que han demarcado países extranjeros, sobre nuestras vidas, recursos, y verdades en el territorio de la educación, para encontrarnos con una Colombia, en donde el idioma inglés sea una herramienta de liberación y no de opresión.

Referencias

- Apple, M (2016) What is Present and Absent in Critical Analyses of Neoliberalism in Education. *Peabody Journal of Education*, 148-153. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1265344>
- Auerbach., E (2014). Putting the P Back in Participatory. *TESOL Quarterly* 27(3), 543-545. <http://www.jstor.org/stable/3587484>
- Baronnet, B (2013) AUTONOMÍAS Y EDUCACIÓN EN CHIAPAS Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir 305-329. Ediciones Abya – Yala. [https://books.google.com.co/books?id=KONZEAAAQBAJ&lpg=PA5&dq=Catherine%20Wals%20\(Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales&lr&hl=es&pg=PA5#v=snippet&q=subjectividad&f=false](https://books.google.com.co/books?id=KONZEAAAQBAJ&lpg=PA5&dq=Catherine%20Wals%20(Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales&lr&hl=es&pg=PA5#v=snippet&q=subjectividad&f=false)
- Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship. *Journal of English for academic purposes*, 1(1), 29-44. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00007-3)
- Espinosa Y., Gómez D., Lugones M., Ochoa K (2013) REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO AL FEMINISMO DESCOLONIAL Una conversa en cuatro voces. PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir 398-441. Ediciones Abya – Yala. [https://books.google.com.co/books?id=KONZEAAAQBAJ&lpg=PA5&dq=Catherine%20Wals%20\(Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales&lr&hl=es&pg=PA5#v=snippet&q=subjectividad&f=false](https://books.google.com.co/books?id=KONZEAAAQBAJ&lpg=PA5&dq=Catherine%20Wals%20(Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales&lr&hl=es&pg=PA5#v=snippet&q=subjectividad&f=false)
- Ewald, J (1999) Comments on Graham Crookes and Al Lehner's "Aspects of Process in an ESL Critical Pedagogy Teacher Education Course": A Plea for Published Reports on the Application of a Critical Pedagogy to "Language Study Proper" *TESOL Quarterly* 33(2), 275-279. <https://doi.org/10.2307/3587722>

Freire, P (1979) Desmitificación de la concientización. Sinamos, serie de educación y cambio (4) <https://cedoc.sisbib.unmsm.edu.pe/public/pdf/grfa/3.47.pdf>

Freire, P (2021). Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed. Bloomsbury Publishing.

<https://books.google.com.co/books?id=fY0vEAAAQBAJ&lpg=PP1&ots=dvFodvIwhh&dq=pedagogy%20of%20the%20oppressed%20freire&lr&hl=es&pg=PP5#v=onepage&q&f=false>

Haque, E (2008) Critical pedagogy in English for Academic Purposes and the possibility for 'tactics'

of resistance. Pedagogy, Culture & Society 15(1), 83-106.
<http://dx.doi.org/10.1080/14681360601162311>

Hurie, Andrew (2018) ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en

Colombia Bilingüe. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 23 (2) 333-354.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>

López, N. y Tedesco, J (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en

América Latina: Documento para discusión. UNESCO IIEP Oficina regional para América Latina y el Caribe. <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-unesdoc-ark:-48223-pf0000371338>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia bilingüe. Bogotá, Colombia.

Molano, A (2001) Desterrados: crónicas del desarraigo. Bogotá: El Áncora Editores.

Moll, L (1990) La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. Infancia y Aprendizaje 13, 247-254.
<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1990.10822280>

Puiggrós, A (2016) La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas.

Ediciones Colihue. <https://books.google.com.co/books?id=-KswDQAAQBAJ&lpg=PA39&dq=educacion%20popular%20y%20resistencias%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20idioma%20ingl%C3%A9s&hl=es&pg=PA6#v=onepage&q&f=false>

Rangel, A (1993) Las ideas literarias de Alfonso Reyes. El Colegio de México.

<https://muse.jhu.edu/book/74302>.

Soto, J y Méndez, P (2022) Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum: from theory to practice. Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP, 15(1) 281-310. <https://doi.org/10.15332/25005421.6352>

Vega, R (2015) La dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado. Centro de Estudios Espacio Crítico. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33458.pdf>