

Reseña

Interculturalidad en la formación de docentes de idiomas. Consideraciones teóricas y prácticas¹

Álvaro Quintero-Polo² 

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia

Álvarez, J.A., Ramírez, A., y Vergara, O. (Eds.). (2021). *Interculturality in Language Teacher Education: Theoretical and Practical Considerations*. Programa Editorial Universidad del Valle.

¹ CÓMO CITAR ESTA RESEÑA

Quintero-Polo, Á. (2022). Interculturalidad en la formación de docentes de idiomas. Consideraciones teóricas y prácticas. *Lenguaje*, 50(2), 396-403. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2.12147>

² Doctor en Educación, Magíster en Lingüística Aplicada. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: aquintero@udistrital.edu.co

La construcción de la interculturalidad, como una práctica social compleja que se aleja de la tendencia reduccionista e instrumental que suele verse en ambientes educativos, se hace necesaria en programas de formación de docentes de idiomas. Tal tendencia ya la ha discutido Walsh (2010), por ser funcional para los intereses de grupos corporativos y sus prácticas neoliberales y no para la valoración de la diversidad de programas pedagógicos e investigativos de docentes e investigadores locales.

La lógica cultural del Estado neoliberal impulsa el modelo de acumulación y la dominación eurocéntrica para mantener el orden social (Walsh, 2009). Esto nos lleva a pensar que las prácticas de ese Estado no crean sociedades igualitarias ni valoran la diversidad lingüística y cultural propias de una sociedad equitativa; en su lugar, utiliza el discurso de la diversidad para fortalecer la idea de hablar otros idiomas para ser parte del mercado global (Segura, 2022). La misma Walsh nos alienta a hacer una transición de lo funcional a lo crítico de la interculturalidad. Lo crítico aquí toma formas alternativas de ser, pensar y conocer, las cuales se traducen en prácticas activistas pensadas para la transformación de asimetrías sociales. Así pues, el libro *Interculturality in Language Teacher Education: Theoretical and Practical Considerations*, editado por Álvarez, Ramírez y Vergara (2021), se inscribe en la línea de lo crítico, puesto que propone, para la lectura reflexiva, una suerte de viaje de ida y vuelta entre lo local y lo global de la interculturalidad: de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría con perspectiva social y crítica.

397

El volumen está escrito a partir de la consideración constante de unos programas críticos requeridos para abordar el tema de la interculturalidad desde y para los programas de formación de docentes colombianos. Los autores entran en un diálogo relevante e informado con teóricos e investigadores latinoamericanos y de otras partes del mundo. No obstante, ese diálogo sustenta los saberes y las visiones de mundo que no necesariamente forman parte de la lógica establecida por la cultura occidental. Por ejemplo, la tendencia oficial del sistema educativo a controlar, por medio de estrategias de estandarización, la diversidad cultural y lingüística en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa en Colombia encuentra una fundamentación en la aplicación y la replicación del concepto de la competencia intercultural propuesto por Byram (1997) y Liddicoat *et al.* (2003). Lo problemático no solo es el origen eurocéntrico de tal concepto, sino que los lineamientos gubernamentales demandan de los docentes de lengua inglesa que instruyan a los alumnos en habilidades para interactuar con personas de otros países y para resolver las diferencias culturales. Superficialmente, eso puede parecer positivo, porque favorece el fortalecimiento de la convivencia cultural y logra que los estudiantes aprendan a expresar sus propias identidades sin transgredir las realidades culturales de los demás. Pero al mirar más hacia el fondo del asunto, la interculturalidad queda reducida a desarrollar habilidades y conocimientos, más que a ser una práctica para imaginar otras realidades y entender que el mundo es una “entidad multidimensional que implica una multiplicidad de visiones de la vida escolar” (Quintero, 2013, p. 99) y

que existen ideologías y acciones que podrían desestabilizar el orden social (Walsh, 2006).

A continuación se ofrece una descripción de los puntos de relevancia de cada sección del libro:

El capítulo 1, “Re-Sourcing Second/Foreign Language Teacher Education: The Critical Intercultural Option”, escrito por José Aldemar Álvarez Valencia y Alexander Ramírez Espinosa, explica y justifica la dimensión crítica de la interculturalidad de manera relevante y oportuna, al ubicarse al inicio. Los autores hacen una reflexión inicial acerca de las manifestaciones de desacuerdo en América Latina y otras partes del mundo con la corrupción en los gobiernos, la falta de libertad política y el descuido del ambiente. Además, relacionan esa consideración con el tema de la otredad (otherness), central para la comprensión de la interculturalidad, en el sentido de que los movimientos sociales de inconformidad están dejando ver que existen otras formas dignas de ser, conocer, pensar y sentir distintas del paradigma angloeurocéntrico. De allí hacen un llamado a ir más allá de la visión tradicional de la comunicación intercultural como el encuentro de miembros de comunidades transnacionales y sugieren adoptar una actitud crítica acerca de la relación entre lenguaje y cultura en los programas de formación de docentes de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Esto se plantea dentro de una “orientación intercultural”. Así, este capítulo da la pauta a los que le siguen acerca de la perspectiva intercultural crítica que yace en el trasfondo de la mayoría de las experiencias reportadas en el volumen. Se destaca la introducción a conceptos como “semiotic resources”, “border thinking” y “decolonial thinking”, entre otros, para sustentar la intención de promover el cuestionamiento y la transformación de las asimetrías sociales y la “subalternidad”, en línea con la propuesta de reconocidos teóricos, como Walter Mignolo, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel y Nelson Maldonado-Torres, de adoptar un proyecto decolonial.

El capítulo 2, titulado “Practical and Theoretical Articulations between Multimodal Pedagogies and an Intercultural Orientation to Second/Foreign Language Education”, de José Aldemar Álvarez Valencia, presenta varios planteamientos motivadores de cuestionamientos que llevan al lector a desaprender conceptos de pedagogía, didáctica y comunicación intercultural, para aprender simultáneamente acerca de pedagogías multimodales. Demuestra que la pedagogía y la didáctica son una coconstrucción entre docentes y estudiantes, en lugar de ser propiedad de alguien. También contrasta la tendencia “verbocéntrica y tipográfica” con la esencia de la enseñanza del lenguaje, que es la creación de significado y la comunicación. Asimismo, conduce al lector hacia la comprensión del tema de la multimodalidad desde la semiótica social de Gunther Kress, del cual se deriva la propuesta de unas pedagogías multimodales, que concuerda con los planteamientos de Pippa Stein, Jeff Bezemer y Gunther Kress. Desde la perspectiva de la semiótica social de Kress, Álvarez expone su visión de cultura como un repertorio dinámico de recursos semióticos que son causa y consecuencia de la interacción social. Al respecto, propone un contraste entre dos

concepciones de comunicación intercultural: una, como un intercambio entre miembros de distinto origen nacional y lingüístico, y otra, como un proceso de significación, intercambio o negociación de significados entre miembros de diferentes grupos sociales e identidades. Para dar continuidad a la discusión, presenta una experiencia de innovación pedagógica con documentación y fundamentación en unos principios de Bezemer y Kress para las pedagogías multimodales y en los enfoques de trabajo por proyectos y tareas. Dicha experiencia incluye, por ejemplo, una visita a un museo. La vivencia le sirve al autor para asegurar que la visión instrumental de la comunicación — que el lenguaje es usado o practicado, entre otras formas— se reevalúa al escribir que la creación de significado ocurre en sitios auténticos por medio de la socialización y la comunicación significativa, mediadas por el lenguaje en sus distintos modos. Así pues, la comunicación intercultural en ambientes educativos se problematiza, al tiempo que no se da por hecho el estatus lingüístico de algunas lenguas sobre otras, con la actitud social y crítica del autor. Se infiere de este capítulo la necesidad de reevaluar la tendencia a motivar a hablantes de lenguas con supuesto menor estatus lingüístico a “adaptarse” (por no decir “someterse”) a los hablantes de lenguas con mayor estatus. Esto implica entablar un diálogo en contextos escolares que conduzca a la (re)significación de visiones de mundo dentro de unas relaciones sociales horizontales, no verticales.

399

El capítulo 3, “Enacting Critical Interculturality in an Initial Teacher Education Programme”, de Carlo Granados-Beltrán, sugiere una transición desde visiones tradicionales de cultura contenidas en materiales instruccionales que siguen una tendencia superficial —como aquella relación entre cultura y “las cuatro eses (en inglés)” de Claire Kramsch (*food, fashions, folklore y facts*)— hacia una visión de cultura alternativa: antropológica, crítica y decolonial. El autor hace tal sugerencia con base en su formación académica en estudios culturales y en educación y en su experiencia como profesor de cursos de pedagogía y segundas lenguas, cultura e identidad, y competencia comunicativa intercultural, en su institución universitaria. Presenta la visión divergente de cultura para debatir las luchas por el poder y los marcadores de identidad y para cuestionar la idealización de la cultura asociada a la lengua inglesa, que típicamente se limita al paradigma anglonorteamericano. Con esto intenta promover la problematización de las identidades colombianas por medio de la adopción de una actitud crítica, para comprender el papel de los docentes de lenguas en la prevención de prejuicios, violencia y discriminación. Surge así, como algo muy pertinente y que le agrega al texto un valor epistemológico desde y para Colombia y América Latina, la concepción de la interculturalidad crítica como un proyecto político, social y epistémico que es, a la vez, fundamento para la implementación de transformaciones de estructuras de poder y el cuestionamiento de la inequidad. El autor asocia lo anterior con la conceptualización de la colonialidad del ser, del conocimiento y del poder en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa, acerca de lo cual, basado en B. Kumaravadivelu, sostiene que es determinado por prácticas de dominación de países económicamente

poderosos. Se puede inferir, entonces, que los factores que yacen detrás de las prácticas de dominación provienen del neoliberalismo o de la globalización, que usa el concepto de multiculturalismo para disimular intereses corporativos. Otro aspecto para destacar del capítulo es que el autor reivindica la enseñanza de la lengua inglesa como una profesión en Colombia, al tiempo que considera a docentes y estudiantes como productores de conocimiento, en lugar de ser consumidores. Esto es importante para la discusión, puesto que en el escenario difícil dominado por políticas *top-down*, que no son situadas en la realidad del país, viene muy bien posicionar a docentes y estudiantes como interlocutores válidos en la construcción de agendas *bottom-up* en programas de formación de educadores. El capítulo reporta, además, una experiencia de innovación pedagógica bien explicada y justificada con un enfoque alternativo de pedagogías decoloniales, críticas, transgresoras, antihegemónicas y cuestionadoras.

El capítulo 4, escrito por Bertha Ramos Holguín, se titula “Critical Interculturality: A Key Element in the Construction of Social Subjects in Pre-Service Foreign Language Teachers’ Education” y contiene una reflexión alrededor del tema de la construcción de sujetos sociales mediante la interculturalidad crítica. Uno de sus planteamientos es que la interculturalidad no implica la tolerancia hacia otra cultura, sino el respeto, la coexistencia, la equidad y el aprendizaje mutuo. Esta propuesta lleva a discutir las tres visiones de la interculturalidad de Catherine Walsh: relacional, funcional y crítica. En relación con esto, la autora del capítulo examina la paradoja que se presenta en sus programas de formación a los docentes de lenguas que, por un lado, encuentran en la globalización unos mandatos para promover las dimensiones funcional, acrítica y tradicional de la interculturalidad y, por otro lado, sienten la necesidad de adoptar principios de la interculturalidad crítica en la construcción de una pedagogía situada para transformar realidades. La problematización surge cuando la autora presenta la interculturalidad crítica como un proyecto ético y político. Además, propone una ruta que debata la deshumanización y la industrialización de la educación, en concordancia con su caracterización de la interculturalidad como una construcción situada, asociada al concepto de “otredad”, con la aceptación de la diferencia y con la capacidad de cuestionamiento de la subordinación.

El capítulo 5 se titula “Gay Slang and the Need for Intracultural Negotiation in Homosexual Men in Cali, Colombia” y su autor es Alexánder Ramírez Espinosa. Muestra una conexión entre los temas de lenguaje en uso e identidades culturales en una comunidad de hombres homosexuales en Cali. Puntualmente, indaga acerca de las identidades sexuales sugeridas por unas prácticas culturales y un código lingüístico de una comunidad gay e insinúa que sus análisis contribuyen a un diálogo intracultural entre miembros de esa comunidad. Dichas reflexiones surgen de los hallazgos de dos estudios: uno describe los elementos morfológicos y semánticos en el léxico usado por una comunidad de hombres gay en Cali para crear nuevas palabras referentes a la realidad que los rodea y el otro integra a esa comunidad en la revisión de elementos que

yacen detrás de su léxico. Un planteamiento central del capítulo es que la construcción colectiva de identidad es consecuencia de unas prácticas culturales, pero tal construcción en la comunidad gay de Cali presenta segregación dentro de sí misma, debido a las tensiones entre sus miembros. Ramírez sostiene que esa segregación toma forma en unas prácticas sociales y culturales que están mediadas por un léxico ofensivo determinado por modelos heteronormativos de la sociedad. En las secciones del capítulo aparece como rasgo importante la motivación de su autor para abogar por la mediación intracultural entre grupos humanos sexualmente diversos. Así pues, al referirse a la teoría *queer*, de Teresa de Lauretis, el lector puede inferir la necesidad de investigar para revertir formas peyorativas preestablecidas de construir a las personas homosexuales. En la misma línea, al discutir el papel de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras, propone de nuevo la investigación para acercar las comunidades a los estudios del lenguaje, como parte de una formación intercultural, para agregar mayor entendimiento y para apreciar las identidades sexuales de grupos que puedan entrar en tensión.

401

El capítulo 6 se denomina “Rethinking the EFL Textbook from a Critical Interculturality Stance”, de Astrid Núñez-Pardo. Este apartado contiene una observación acerca de los materiales instruccionales usados en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa respecto a los temas de hegemonía, globalización y neoliberalismo. Sustenta su reflexión citando autores inspiradores de la interculturalidad crítica como los que se han mencionado en párrafos anteriores de esta reseña. Después de hacer un recorrido histórico referente al origen y al uso de libros de texto en la enseñanza de la lengua inglesa en Colombia, la autora plantea que estos son un campo fértil para revisar las formas de representación cultural monolíticas, hegemónicas y homogeneizantes, frecuentemente encontradas en la producción comercial de textos para la enseñanza y el aprendizaje de esa lengua. Con un sentido colombiano y latinoamericano, reflejado en la postura de que los libros de texto deben cumplir con una función social y responder a las particularidades locales, ella controvierte los modelos monolíticos, hegemónicos y homogeneizantes que se han tomado prestados en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua inglesa para construir a los docentes como subalternos y llevarlos a ejecutar prácticas pedagógicas instrumentales, repetitivas y estériles. Dedicó unas páginas a defender el ideal de que los libros de texto se basen en una consciencia intercultural crítica. Dicha defensa se puede entender como una manera de justificar el estudio formal y sistemático de los materiales instruccionales para ejercer resistencia en contra de la descontextualización, la estandarización (uniformidad) y las estrategias mercantiles globales.

El capítulo 7 se llama “Intercultural Communicative Competence Mediated by a Virtual Space: The Case of Livemocha” y su autor es Alejandro Fernández Benavides. Expone una experiencia pedagógica que usa un espacio virtual para la interacción social, asentada en el modelo de competencia comunicativa intercultural, de Michael Byram, y reporta las percepciones de unos participantes acerca de los temas de ese modelo:

actitudes, conocimiento, habilidad de lectura, habilidad de descubrimiento e interacción y conciencia cultural crítica. Seguramente, los lectores encontrarán curioso el hecho de que la frecuencia referente a la conciencia cultural crítica en las percepciones de los participantes sea nula. La frecuencia más alta corresponde a las actitudes de los participantes. Es de anotar que la sistematización de la experiencia pedagógica se hizo bajo el modelo del mismo Byram. El reporte muestra que las razones para la frecuencia nula de la conciencia cultural crítica en las voces de los participantes son las limitaciones del chat, el tiempo dedicado al desarrollo de las actividades y el enfoque comunicativo de Livemocha. El énfasis del capítulo parece ser el espacio virtual como proveedor de actividades interactivas. Aunque Fernández sí aborda con timidez la dimensión mediadora del espacio virtual social que es Livemocha y la dimensión interactiva de la experiencia pedagógica, la discusión de la dimensión crítica de la comunicación intercultural termina siendo una deuda, tanto en las voces de los participantes como en las reflexiones del autor. Esto se aleja un poco del espíritu del volumen, tal como lo plantean sus editores en el capítulo 1. Quizá los lectores de este capítulo estén interesados en una discusión que vaya más allá de la visión tradicional de la comunicación intercultural y que muestre los espacios virtuales para la interacción social como un medio —no como un fin— para la creación y el intercambio de significados entre pares.

Para concluir esta reseña cabe mencionar que el volumen expone la interculturalidad como temática transversal de todos sus capítulos, pero el lector puede encontrar más llamativo el hecho de que la dimensión crítica resulta ser una característica central de las reflexiones y discusiones de los autores y, aún más, puede ser el trasfondo decolonial en la mayoría de ellas. Según Mignolo (2011), el pensamiento decolonial procura cuestionar y deconstruir la lógica de la Modernidad/colonialidad y sus manifestaciones, logradas por medio de la desobediencia epistémica. Esto último es notorio en la actitud de los autores de los capítulos para problematizar y resistir la visión occidental de la cultura, que ha sido impuesta con sutileza en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa en Colombia.

De nuevo, en la visión de Mignolo habrá siempre una intención de docentes e investigadores que concuerden con la línea decolonial de separarse de aquellas relaciones con la Modernidad y toda fuente de poder que no tenga en cuenta las decisiones tomadas por las personas libres. No obstante, los capítulos no aparecen como una alternativa epistemológica destinada a cambiar la mentalidad de docentes y sus formadores para abordar la cultura en el aula de idiomas. Es, más bien, una apuesta por la reflexividad de los actores educativos que consideran necesario dar un paso más allá de la instrumentalización de la cultura, que se promueve aquí no solo como la capacidad de reflexionar, sino también como la agencia de los actores para subvertir el orden colonial y crear alternativas situadas y con perspectiva local. Así, estas investigaciones e intervenciones pedagógicas contrarrestan la cultura dominante, al hacer visibles las comprensiones alternativas de la cultura a partir de las voces de los docentes

investigadores.

La idea no es descartar la visión occidental de la cultura, sino mantener un diálogo entre las comprensiones dominantes y las subalternas, es decir, reconocer las visiones de la cultura creadas por los responsables políticos, las editoriales y los educadores, para interrumpir las definiciones que se dan por sentadas y confiar en interpretaciones no convencionales que surgen de las prácticas locales.

REFERENCIAS

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Liddicoat, A.J., Papademetre, L., Scarino, A., y Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Commonwealth of Australia.
- Mignolo, W. (2011). Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2), 44-66. <https://doi.org/10.5070/T412011807>.
- Quintero, Á.H. (2013). Lo tradicional y lo alternativo en la formación de profesores de lenguas (inglés): una mirada desde la ventana de la pedagogía crítica. *Enletawa Journal*, (6), 95-104. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/3085.
- 403 Segura, D. (2022). *Resignifying Culture through Theories of Practice: An in-service English Teachers' Narrative Experience* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, W. Mignolo y Á. García (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Editorial Del Signo.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales en nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.