

Desarrollo de competencias interculturales

Una propuesta de formaci3n bilingüe en contextos rurales

Intercultural competences development : a proposal for Bilingual Training in rural contexts

Deivys Brian Burgos Calder3n



HOP Volumen 21 #2 julio - diciembre

hop21



IBEROAMERICANA
CORPORACI3N UNIVERSITARIA

HORIZONTES
PEDAG3GICOS
ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicaci3n Semestral

ID: 0123-8264.hop.21201

Title: Intercultural competences development

Subtitle: A proposal for bilingual training in rural contexts

Título: Desarrollo de competencias interculturales

Subtítulo: Una propuesta de formación bilingüe en contextos rurales

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Promotion of intercultural competences a plan of Bilingual Education in rural contexts

[es]: Impulso de competencias interculturales un plan de Educación Bilingüe en contextos rurales

Author (s) / Autor (es):

Burgos Calderón

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Rural education; interculturality; bilingualism; cultural diversity; cultural differentiation; cultural identity; English teaching

[es]: Educación rural; interculturalidad; bilingüismo; diversidad cultural; diferenciación cultural; identidad cultural; enseñanza del inglés

Proyecto / Project:

La ausencia de competencias interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos rurales. estudio de caso etnográfico en la institución Misael Gómez del municipio de Villagómez-Colombia, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, 2018. Realizada entre febrero de 2014 y abril de 2017 y dirigida por la doctora Mónica María del Valle

Submitted: 2019-05-14

Accepted: 2019-10-01

Resumen

El artículo aborda el análisis de las competencias interculturales como propuesta de formación en lenguas extranjeras en entornos rurales, utilizando el contexto local como un elemento que aterriza y dinamiza la educación bilingüe y acerca de forma adecuada a la comprensión de nuevos conceptos culturales. La metodología utilizada fue el estudio de caso etnográfico, lo que implicó un trabajo de campo caracterizado por la observación y participación continua en instituciones educativas del municipio de Villagómez - Cundinamarca Colombia; se seleccionaron como categorías de análisis: el concepto de ruralidad, interculturalidad, cultura y bilingüismo. El análisis de datos se realizó de una manera descriptiva, la cual busca, por un lado, proporcionar un panorama acerca de la educación rural en lenguas extranjeras y el problema de la dominación cultural desde la perspectiva de los participantes. Y por el otro, la resignificación del concepto de lo rural en lo educativo, centrado más en la dimensión antropológica, que sea incluyente y desde la diferencia; que no solo sea capaz de entender la complejidad que se encierra educar en lo rural, sino que trascienda los campos epistémicos y no se limite al reconocimiento superficial del espacio demográfico como un entramado geográfico, regional, donde confluyen diferentes cosmogonías y saberes. Este estudio pretende generar en los docentes y estudiantes la consolidación de actitudes positivas encaminadas a la valoración de su sistema cultural mientras adquieren una lengua extranjera. Nuestra apuesta es demostrar que se puede pensar la educación de una lengua extranjera desde una postura más equitativa la cual genere una profunda reflexión en la manera que se llevan estos procesos lingüísticos en el espacio rural, una educación en la cual, la lengua extranjera sirva como un elemento a través del cual se pueda reforzar la cultura local y no como un elemento que disgrega y establezca diferencias entre sistemas culturales.

Citar como:

Burgos Calderón, D. B. (2019). Desarrollo de competencias interculturales: Una propuesta de formación bilingüe en contextos rurales. Horizontes Pedagógicos issn-l:0123-8264, 21 (2), [pgIn]-[pgOut]. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/1601>

Abstract

The article base in the analysis of intercultural competences as a proposal for training in foreign languages in rural fields, using the local context as an element that lands and energizes bilingual education and adequately approaches the compression of new cultural concepts. The methodology used was the ethnographic study case, which implied a field work characterized by observation and continued participation in educational institutions of the municipality of Villagómez-Cundinamarca Colombia; The categories of analysis were selected as the concept of rurality, interculturality, culture and bilingualism. The data analysis was carried out in a descriptive way, which seeks, on one hand, to provide an overview about rural education in foreign languages and the problem of cultural domination from the perspective of the participants. And on the other the resignification of the concept of the rural in the educational, focused more on the anthropological dimension, which is inclusive and from the difference; that not only is able to understand the complexity of educating in rural areas, but that it transcends epistemic fields and is not limited to the superficial recognition of demographic space as a geographical, regional framework, where different cosmogonies and knowledge converge. This study aims to generate in the teachers and students the consolidation of positive attitudes aimed at assessing their cultural system while acquiring a foreign language. Our commitment is to demonstrate that the education of a foreign language can be thought of from a more equitable posture which generates a deep reflection on the way these linguistic processes are carried out in the rural space, an education in which the foreign language serves as an element through which local culture can be reinforced and not as an element that disintegrates and establishes differences between cultural systems.

Lic Deivys Brian **Burgos Calderón**, PhD Med

Source | Filiación:

Costa Mesa University

BIO:

Doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, Magister en Docencia de la Universidad de la Salle, Licenciado en Educación Básica con énfasis en humanidades e Inglés de la Universidad la Gran Colombia

City | Ciudad:

Costa Mesa [us]

e-mail:

briburquettis@gmail.com

Desarrollo de competencias interculturales

Una propuesta de formación bilingüe en contextos rurales

Intercultural competences development : a proposal for Bilingual Training in rural contexts

Deivys Brian **Burgos Calderón**

Introducción

La configuración vigente del sistema educativo en el territorio colombiano muestra que lo rural es considerado como un escenario aislado de la educación nacional sumado a la tendencia de orientar la educación rural a factores como: tecnificación, sostenibilidad y desarrollo ecológico desde los diferentes campos epistémicos los cuales van en contravía de la verdadera visión de estos contextos; es decir, procesos educativos los cuales están sujetos a la implementación de currículos y metodologías tendientes a lo anti rural, los cuales están concebidos para escenarios cuya preocupación central está encaminada a elevar los niveles de un supuesto “desarrollo” en el país. A espaldas, de las condiciones reales que afronta la ruralidad en el país y Latinoamérica. Al respecto Echeverri (1998) afirma que:

En esencia, el modelo educativo en términos de sus contenidos y enfoques ha partido de la negación de la cultura tradicional rural, no ha tratado de enriquecerla sino de sustituirla. El sentido de la educación ha sido reparar a la población rural para que pueda adaptarse a las condiciones de vida de la ciudad con patrones, modelos, conocimientos y prácticas ajenos a la tradición cultural (p. 140).

Otra situación inquietante es el factor asociado a una cultura abordada de manera violenta, en el sentido de que no se tienen en cuenta las necesidades reales y particulares de tales contextos, sino que se importan modelos educativos y maestros del sector urbano, los cuales empoderan ideologías, filosofías, corrientes, hegemónicas. Y la educación bilingüe queda reducida a la alfabetización en una segunda lengua como requisito en un ámbito de cualificación laboral, la cual conlleva a la denigración de las lenguas vernáculas, las gentes del común y sus manifestaciones culturales.

Por esta razón, es necesario reflexionar en torno a la educación rural bilingüe, centrada más en la dimensión antropológica, esto quiere decir que esta visión de educación se cimienta desde la inclusión y desde la diferencia; que no solo sea capaz de entender la complejidad que se encierra educar en lo rural, sino que trascienda los campos epistémicos y no se limite a un reconocimiento superficial del espacio demográfico como un entramado geográfico, regional, donde confluyen diferentes cosmogonías y saberes.

En esta perspectiva, se desarrolló el proyecto de investigación titulado **“La ausencia de competencias interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos rurales. Estudio de caso etnográfico en la Institución Misael Gómez del municipio de Villagómez-Colombia”**, en la línea de investigación Educación Lenguaje y Comunicación en el marco del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Colombia. Dicha investigación se interesó por analizar de qué manera la ausencia de competencias interculturales en un entorno rural permea la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera enfocada hacia la educación bilingüe. Por ello, el problema de investigación se guio por el interrogante: **¿Cuál es la incidencia de las competencias interculturales como propuesta de formación en docentes para el desarrollo de lenguas extranjeras en entornos rurales?**

Desde lo teórico, la cultura se entiende como un concepto no de armonía social sino por el contrario como algo que establece jerarquías, clases sociales, delimita, es decir, si analizamos el concepto en su trasfondo es una lucha política que quiere establecer una hegemonía frente a otras (Jameson, 1999; Aguado 2006; Grimson 2008; Canclini 2004; Abu-Lughod 1991). Lo cual ha conllevado a la justificación ideológica de la exclusión social, la discriminación, la segregación y la marginación.

Esta realidad intercultural se ha transformado en una característica de las escuelas de hoy debido a que la educación es concebida como una configuración separada de los elementos comunes de la cultura, es decir, la enseñanza no se integra a la vida del educando, más bien el profesor es portador de una cultura diferente de aquella que tienen los estudiantes; tal diferencia cultural será mayor cuando un forastero enseña en una comunidad rural, sin importar si la comunidad es urbana, rural, indígena, romaní, afro entre otras.

En relación con lo intercultural se entiende como: “una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2015, p.6). Por tanto, su finalidad no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto es “reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Rivera, 1999, p. 98).

Metodología

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Departamental Misael Gómez de Villagómez- Cundinamarca, esta institución cuenta con 425 estudiantes, 224 en la sede principal y los demás en sus 12 sedes rurales, 10 docentes en la sede principal y 15 en las demás

sedes. Su modalidad es bachiller técnico con especialidad en gestión empresarial, tiene convenio con el SENA y sus modelos educativos son: telesecundaria (para estudiantes hasta grado noveno de un sector rural), Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT (para jóvenes y adultos) y Escuela Nueva (en la Primaria del sector rural).

Los participantes de la investigación fueron 20 estudiantes de grado 11 y 5 docentes de las escuelas rurales. Se escogieron estos participantes, porque estaban próximos a terminar su ciclo de formación media y nos interesaba conocer las perspectivas que tienen respecto a su formación en lenguas extranjeras, vista desde sus experiencias y creencias que les permitirán reconocerse como sujetos activos en la sociedad. Se trabajó solo con los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Departamental Misael Gómez procedentes del campo, con el fin de analizar la manera cómo se está llevando a cabo la enseñanza de lenguas extranjeras en los entornos rurales. Se propició la participación activa de los jóvenes en las distintas fases de la investigación de estudio de caso etnográfico, de tal manera que como lo afirma Guerrero (2014) podamos ver a los y las jóvenes y maestros “en sus contextos particulares como sujetos activos, agenciando posibilidades, negociando categorías sociales impuestas y transformado sus realidades” (p.216).

La institución fue seleccionada en primer lugar porque existían condiciones favorables de acceso y participación de los actores y porque el municipio cuenta con todos los modelos de escuela rural; en segundo lugar es un caso que representa amplias posibilidades de aprendizaje y comprensión de la educación rural en su complejidad, ya que en la institución confluyen diversas condiciones representativas acerca de la ruralidad, tales como la ubicación entre lo rural y lo urbano, con una población proveniente de aproximadamente 12 veredas, con condiciones particulares como: la distancia en relación al casco urbano, las condiciones de vida y las dinámicas sociales, lo cual constituyen aspectos de gran valor para la investigación.

La intervención en los centros se sitúa en una perspectiva pragmática y empírica que implica una gran variedad y heterogeneidad de situaciones y realidades educativas. Por ello, en el diseño de la presente investigación se ha enfocado en dos aspectos importantes:

- Cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en los entornos rurales, centrándonos en las condiciones reales de estos contextos, el modelo de escuela y la formación del profesorado.
- Las visiones de los maestros y estudiantes implicados se tratan de escribir el conocimiento cultural que estos poseen y guardan en sus mentes o en sus cuerpos, cómo dicho conocimiento es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante 12 meses, tiempo en el que se emplearon tres técnicas para la recolección de los datos, las cuales fueron: el análisis documental, utilizado para abordar la parte normativa; las entrevistas y los grupos de discusión para la interacción con docentes y estudiantes los cuales se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 1 Técnicas e instrumentos

Técnicas	Objetivos	Instrumentos	Participantes
Análisis Documental	Rastrear describir e interpretar documentos concernientes a educación en lenguas extranjeras en lo rural	Ficha de análisis Ficha de consolidado	Ley General de Educación Plan Nacional de bilingüismo Proyecto Educativo Institucional Currículo para lengua extranjera Guías de Aprendizaje
Entrevistas	Indagar acerca de las experiencias, conocimientos y percepciones de los participantes entorno a la educación rural bilingüe	Protocolo entrevistas docentes Protocolo entrevistas estudiantes	Profesor 1 Escuela Rural Potosí. Profesor 2 Escuela Rural Campamento. Profesor 3 Escuela Rural Veraguitas. Profesor 4 Escuela urbana francisco José de Caldas. Profesor 5 Escuela Rural Santo Domingo Sabio. Profesor 6 IED Misael Gómez. Estudiantes grado 11
Grupo de discusión	Captar experiencias y problemas con la educación en lenguas extranjeras en los grupos con la intención de generar una reflexión acerca de la educación rural bilingüe	Diseño de taller docentes Diseño de taller estudiantes	Colectivo docente de la institución (15 docentes y el rector) Grupo grado once (22 estudiantes)

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos se enmarcó en el pensamiento cualitativo: “su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quiénes los experimentan” (Eisner, 1998, p. 53). Es así como los procedimientos utilizados para el análisis están determinados por una tendencia descriptiva, que busca proporcionar un panorama acerca de la educación de lenguas extranjeras en lo rural y el problema de la dominación cultural desde la perspectiva de los participantes.

En este sentido, la acción está encaminada a un ejercicio auto reflexivo en donde no solo se describen, sino que se construyen las relaciones entre lo que sucede, cómo sucede y por qué sucede,

proporcionando una mirada crítica y propositiva sobre la situación problema de la que parte la presente investigación.

A la par que se describe la cultura escolar se va desentrañando la estructura que la determina, lo cual guarda coherencia con los propósitos del método etnográfico que de acuerdo con Sandoval (2002) “[...] se plantea entonces, propiciar la reflexión de las personas sobre esas creencias, sentimientos y prácticas para identificar el significado actual de las mismas” (p.78). El análisis se comprende entonces como un proceso sistemático que se desarrolla en una serie de fases, en donde cada una guía la siguiente. Dichas etapas se pueden sintetizar de la siguiente manera en la tabla 2.

Tabla 2 Etapas análisis de datos

Etapas			
Codificación	Interpretación	Descripción	Triangulación
consiste en segmentar y clasificar la información recogida asignando un nombre para cada categoría el cual es también llamado código descriptivo o código abierto; este proceso se realizó con el apoyo programa NVivo a través de la cual se generaron unos informes en donde cada código aparece asociado a una serie de segmentos o fragmentos discursivos de los participantes.	Se dan varias etapas de reorganización y reducción de los datos hasta generar “categorías relacionales, que son de orden más teórico y vinculan entre sí dos o más categorías descriptivas o teóricas de orden inferior” (Sandoval, 2002, p. 159) para ello se elaboraron matrices que representan estas relaciones entre categorías.	La cual parte de la identificación de patrones, temas y contradicciones. En esta etapa del análisis se realizaron generalizaciones que apoyadas en los fragmentos discursivos de los participantes configuran un informe descriptivo.	En la que se pone en diálogo los datos emic la perspectiva de la realidad que el informante tiene frente los datos etic las abstracciones del investigador y los marcos de referencia en los cuales esta investigación se apoya, configurando así un informe etnográfico de la cultura escolar rural enfocada en la enseñanza de lengua extranjeras, producto del ejercicio reflexivo de quien investiga, a continuación se evidencia las categorías y subcategorías emergentes.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Una Aproximación a la Lengua Extranjera en lo Rural Perspectivas: desde la Comunidad Educativa

En este apartado se presentan los resultados del análisis de entrevistas y grupos de discusión realizados con estudiantes y con el colectivo docente de las instituciones. La aplicación de los instrumentos se asume como un ejercicio reflexivo, realizado con el fin de hacer visibles esas miradas acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en lo rural, las cuales determinan a su vez los enfoques y las prácticas educativas.

La Visión Tradicional Sobre lo Bilingüe

Al indagar sobre las apreciaciones que existe en la población acerca de los procesos de bilingüismo las palabras más usadas en esta categoría fueron: inglés, Estados Unidos, cultura, prestigio, modernidad, la cual representa la visión tan restringida que poseen al respecto, fruto de varios factores como: las actuales políticas nacionales, el tipo de formación de los maestros los cuales replican en sus alumnos, el sobre énfasis excesivo en lo exolingüe, lo cual sesga la complejidad de los procesos de bilingüismo.

La postura de la mayoría de los docentes al respecto se evidenció al preguntar ¿qué opinaban del inglés como lengua extranjera? Sus respuestas fueron:

Pues ahorita es súper importante aprender ese idioma, porque es universal ósea, donde uno vaya, si habla inglés es un rey, así no hable el idioma en que hablan en el país a donde uno se dirija, pero, para mí es un idioma que se debe aprender y ojalá desde pequeños (Entrevista docente 4).

Como podemos ver, la carga ideológica es tan fuerte de concebir este idioma como “universal” y dominante y como el acceso a este tipo de cultura bilingüe empodera desde muchos aspectos a quien la domine. Al hacer la misma pregunta a un segundo docente nos responde que:

El inglés es tan importante a la hora de encontrar trabajo en áreas gubernamentales como empresas multinacionales, el inglés siempre le aportará ventajas a la hora de ascender a otro puesto ayudándoles a mejorar su situación actual y, por ende, le dará acceso a una mejor educación (Entrevista docente 1).

Es interesante ver como los estudiantes responden a los discursos de sus maestros y como coinciden en afirmar que el dominio de esta lengua proporciona nuevas oportunidades laborales en los sectores urbanos y otorga un estatus de poder en muchos niveles. Al respecto un estudiante dice

“Es el idioma que más se usa, ya sea para pedir trabajos o simplemente para ir a los Estados Unidos, me parece que si uno no lo aprende hoy estaría al mismo nivel que una analfabeta creo yo” (Entrevista a estudiante 3).

Es clara la imposibilidad de los maestros en lo rural de reconocer la realidad del contexto y su complejidad, debido en gran parte a que no existe una identidad cultural con el contexto local y sus necesidades. Por otra, la gran mayoría de estos tienen la noción de concebir al campo como arcaico y oral y a lo urbano con letrado y moderno, este tipo de ideologías fortalece todas aquellas corrientes educativas coloniales adquiridas en ciudades y campos donde esta noción otorga primacía a los enfoques positivistas, e instrumentales de una cultura bilingüe preocupada principalmente por la adquisición mecánica de la lengua estadounidense.

Sumado a este factor, tenemos la noción tradicional que emerge de las prácticas pedagógicas llevadas en las aulas de clase la cual enfocan la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera a través de un concepto de equilingüismo, es decir “Un dominio de dos lenguas igual que un nativo, en decir, la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formulados, portadores de significación” (Bloomfield, 1933). Pese a que es un concepto que emergió en la década de los 30 y ha tenido unas resignificaciones importantes, aún es el enfoque que prevalece en las aulas de clase.

Por esta razón, esta noción tan tradicional limita el proceso de adquisición de una segunda lengua a una mera alfabetización basada en la repetición de conceptos, teorías. O “en metodologías tradicionales pasivas, de clase magistral, que enfatizan la memorización sobre la comprensión y no dan relevancia al desarrollo de habilidades de pensamiento superior” (Colbert, 1999, p.3). Un ejemplo de esto es que a lo largo de su vida escolar el joven rural siempre estudia el /verb to be/ en cada uno de los niveles de primaria y bachillerato, debido a que los maestros hacen un énfasis en lo gramatical más no en su uso funcional dentro del medio y:

El aprendizaje de un segundo idioma en lo rural debe partir de las experiencias que vive día a día el estudiante con lo que interactúa habitualmente, como la labor que desempeña en su hogar, el mercado, su trabajo y a través de esto construir unidades didácticas en una segunda lengua la cual conlleve a una interacción real y funcional entre lo que vive y conoce (Amador-Lankster, C, comunicación personal, 5 noviembre 2015).

Al interactuar con frecuencia con esto hay un proceso de refortalecimiento de los conceptos vistos en clase y evitaríamos los aprendizajes efímeros y momentáneos, los cuales surgen con la finalidad de aprobar una evaluación en clase.

En resumen, la visión tradicional de bilingüismo se simplifica al dominio de una sola lengua en este caso el Inglés la cual está asociada con culturas dominantes y modelos económicos. En este contexto los maestros están promoviendo la enseñanza de lengua más que la promoción de bilingüismo, los esfuerzos se encaminan al desarrollo de un bilingüismo aditivo y no de un bilingüismo social, con un énfasis particular a la lengua inglesa. La cual tiene como consecuencia legitimar creencias, culturas y modelos anti rurales los cuales son asumidos como efectivos y a su vez privan a sus estudiantes del aprendizaje plurilingüe local y por ende de su cultura.

Educación Bilingüe ¿Un Argumento de Dominación Cultural?

Carretero (2001), citando a Althusser, señala que la escuela, la Iglesia, la cultura y el sistema político son los aparatos ideológicos del estado (AIE), que tienen por función “[...] un ejercicio de transmisión ideológica cuya finalidad es la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción dominantes” (p.118); y agrega:

Los AIE buscan dominar el plano de las conciencias, fijando a la fuerza de trabajo a su posición en la estructura social, mediante la inculcación de un conjunto de creencias y valores que finalmente interiorizados por los dominados contribuyen a sostener el orden social (p.118),

Y dentro de los AIE a la educación se le ha asignado un papel protagónico, puesto que es el aparato mediante el cual se configuran las brechas entre sistemas culturales.

Al respecto, Ramos (2014) afirma que, desde su implementación en Colombia, la educación bilingüe “sustentó sus objetivos en el progreso, el acercamiento a otras culturas y la modernización de la sociedad, abordando la educación como un proceso unidireccional a través del cual se lleva “la cultura” a aquellas comunidades que carecen de ella” (p.210). De acuerdo con Lander (2000), esta premisa está centrada en un pensamiento etnocentrista que inferioriza las culturas locales. Pese a la evidente riqueza y diversidad cultural, de sus gentes y contextos, este tipo de educación reproduce prácticas pedagógicas descontextualizadas.

Este tipo de visiones educativas como parte de un proyecto de modernidad “hegemónico, globalizante, rígido y homogéneo de mundo” (Souza, 2012, p. 358) es uno de los principales factores que ha llevado a la pérdida de las diferencias culturales, en el caso de la ruralidad a la descampesinización o urbanización de lo rural.

El sistema educativo, está pensado desde una visión urbano bilingüe que de acuerdo con Boix, (2003), es una postura que no sólo desconoce la cultura rural sino que deslegitima y ridiculiza lo rural; en este mismo sentido se manifiesta Souza et al., (2012) quien denuncia que dicha visión desvaloriza lo rural generando imaginarios colectivos que marginan la educación rural e incluso a través de estas nuevas configuraciones educativas, se enseña y replica el desprecio por lo local en el ejercicio de una forma de socialización hegemónica, en la cual “los sujetos son apartados de la propia vida, de las propias historias una vez que sus experiencias sociales no se integran al currículo” (Souza et al., 2012, p. 3).

La educación bilingüe se ha presentado como un proyecto necesario para todas las comunidades rurales, como portadora de una cultura de sofisticación, generando sobre el joven campesino procesos de aculturización, deculturización, traducidos en sentimientos de inferioridad, lo que se denomina dominación cultural.

Esta dominación cultural consiste en el proceso mediante el cual una cultura se presenta como superior a otra. En este caso, se hace un énfasis excesivo en relacionar al inglés con Estados Unidos, imponiendo unos modos de ser, pensar y habitar el mundo. Procesos como la colonización y la modernidad instauraron “lo americano”

como lo universal y verdadero, la urbanización y el desarrollo como lo ideal, deslegitimando las culturas vernáculas. Es decir, la dominación cultural se puede asumir como una forma de colonialidad puesto que se basa en la legitimación y naturalización de un orden cultural y social en detrimento de la cultura de los dominados.

La dominación cultural no sólo se limita a la adquisición de un código lingüístico dominante sobre las sociedades, en el contexto de la presente investigación se puede hablar de un tipo de colonialidad de lo urbano sobre a lo rural reflejado en las categorías identitarias que debe asumir las comunidades campesinas en la nueva ruralidad los cuales configuran prácticas y discursos de dominación cultural. Como lo reconoce uno de los participantes de la investigación al referirse sobre esto:

A mi parecer las poblaciones campesinas siempre han estado aisladas, no son tenidas en cuenta a la hora de diseñar unas políticas acordes a las verdaderas problemáticas que vive el campesino día a día, la educación es una muestra de ellos porque se piensa desde las grandes ciudades modelos, políticas, formas de enseñar y evaluar, lenguas que deben aprender, y al final es por eso que siempre se ven aventajados los estudiantes de la ciudad frente a los del campo pero todo sería diferente si todo lo que mencione anteriormente se pensara desde el campo a la ciudad la historia sería otra. (Entrevista docente 2)

Es una realidad innegable que afronta la ruralidad, factores como la deslegitimación cultural y social han empoderado ideas y formas reconocerse que determinan las formas de ser, de relacionarse, los lugares que se ocupan y los roles que desempeña el sujeto en el campo.

Salgado (2002) afirma que “Desde diversos ámbitos se toman decisiones sobre el sujeto campesino, decisiones apoyadas en ideas, imágenes, representaciones, es decir apoyadas en imaginarios que ejercen poderes que sitúan al campesinado en una posición de desventaja frente a la sociedad” (p.10). De hecho, en el trabajo de campo se evidenció una mirada sobre la ruralidad y el sujeto campesino desde la carencia y la vulnerabilidad, que determina a su vez unas prácticas educativas urbanizantes: al ser mirados como analfabetas entonces se les educa con la finalidad de hablar idiomas de élites; como son los abandonados del estado entonces se naturalizan sus logros limitados [...] y así sucesivamente se van consolidando decisiones y acciones educativas determinadas por una mirada de la ruralidad desde la carencia y el atraso, orientándola entonces a la urbanización y el desarrollo, en un proceso que deslegitima la cultura rural e instituye la cultura urbana bilingüe como el ideal a alcanzar.

A continuación, en el siguiente fragmento se hace evidente el paradigma mencionado, pero en las voces de los maestros, haciendo referencia al proceso de elaboración de la malla curricular para idioma extranjero inglés, deja ver que los docentes, el currículo y los fines educativos se encuentran anclados a un modelo de educación general:

Esta situación se repite todos los comienzos de años con estas reuniones en la que básicamente seguimos al pie de la letra los planteamientos que hace el ministerio con los famosos lineamientos curriculares para el área de idioma extranjero, o sea que siempre hemos estado sujetos a ese cordón umbilical, hacia la plataforma ya programada desde arriba

[...] como se fue desarrollando de manera simultánea con el trabajo pedagógico con los estudiantes no había como mayor espacio para uno ponerse a pensar a ver qué era lo más pertinente para esta institución...terminamos haciendo lo de siempre repitiendo lo que se ha hecho en otras partes o pasando mallas de un colegio a otro.
(Entrevista docente 3)

Es evidente que en la educación bilingüe en lo rural no median procesos de adaptación de acuerdo con la pertinencia cultural y el impacto social de cada área en contextos rurales. Una de las causas que da origen a esta situación tiene que ver con el docente, su formación y su identidad como profesional.

Problemáticas asociadas a la formación del docente fueron resaltadas por los participantes de la investigación, tales como la falta de dominio del área, la incapacidad para relacionar la teoría con el contexto, la no preparación y la poca didáctica de las clases, lo cual genera fricciones entre docentes y estudiantes y limita el logro de los objetivos de aprendizaje. Así lo expresaron los estudiantes:

[...] Yo no sé mucho inglés, pero aun así yo y mis compañeros nos damos cuenta que la profesora no sabe mucho inglés, hay veces que le preguntamos y no sabe darnos respuesta, la clase es aburrida y lo que hacemos es hacer oraciones en el cuaderno y traducirlas... al final uno sabe que al final de año uno tiene que copiar en esta clase para pasar (Grupo de discusión estudiantes)

De acuerdo con Bustos (2011) una de las grandes problemáticas de la escuela rural tiene que ver con la formación docente, puesto que existe un vacío en el currículo y las prácticas pedagógicas universitarias; en lo que se refiere a la enseñanza en contexto rural “algunas universidades tienen áreas optativas, otras reglamentarias y la mayoría, ninguna” (Bustos, 2011, p. 120).

“La formación que adquieren los profesores en lo urbano no está enfocado a entender la complejidad de la ruralidad” (Rosales, 2007, p. 77). De hecho, los docentes son formados como especialistas en un área cuya misión es transmitir un saber, pero la dimensión política y ética de la profesión docente poco se aborda en su formación profesional; esto lo confirman los resultados de investigación de Valcarcel (2011), en donde los maestros resaltaron de su formación la dimensión intelectual, pero no un fuerte impacto de la universidad en su formación como docente.

En relación, Ortega (1993) señala que el pensamiento del profesorado se orienta hacia la legitimación del orden social imperante, según este autor, el docente busca “aproximar lo más posible la escuela rural a los moldes urbanos y tratar de suplir la privación con medidas correctoras que pongan a los dos ámbitos en el mismo plano” (p.43). Es decir, el docente desconoce el contexto y de acuerdo a su formación orienta su práctica de manera colonial, centrándose en la transmisión de conocimiento sin reflexionar sobre la función social de la educación.

En síntesis, Rosales (2007) afirma que:

los docentes experimentan el sistema educativo en tres formas que los posicionan en puntos de vista uniformantes y universalistas acerca de la educación: son producto del sistema como egresados; son parte del sistema como operadores de la educación y al mismo tiempo, reproductores de una cultura civilizatoria, cuyo proyecto es modernizar las comunidades a través un modelo urbano de educación (p. 80).

Educación Rural: Una Educación Descontextualizada

Pareciese que al indagar por la educación rural en Villagómez no existiera más allá de una educación que sucede en una zona rural. Cuando se les pregunto a docentes y estudiantes sobre qué es lo rural de la institución educativa y la educación que ésta ofrece, las respuestas fueron:

[...] por la media, que se tiene el terreno donde podemos hacer las prácticas donde podemos tener nuevas enseñanzas, y lo rural del campo, que estamos situados en una vereda, que estamos rodeados de naturaleza, eso vendría siendo como lo rural de la institución”. (Entrevista estudiantes 2)

De acuerdo con lo anterior, hay dos factores que caracterizan la institución educativa como rural: la ubicación geográfica y la modalidad de la media técnica (Gestión Empresarial). Estos dos factores fueron comunes en las repuestas de todos los participantes y en ellas se puede identificar dos estereotipos sobre educación rural: el primero, la educación rural es solo un contexto más de la educación; el segundo, la educación rural se reduce a una actividad agrícola.

En relación al primer estereotipo: La educación rural vista solo como un contexto o escenario más, se puede apreciar en el poco nivel de adaptación o diferenciación de la educación en relación al contexto: la ruralidad. Algunos docentes reconocen que la educación impartida en la institución es una educación desde lo urbano centrada en contenidos estandarizados y con poco nivel de adaptación a las necesidades del contexto educativo:

Evidentemente no hay mucha diferencia en si es el mismo programa. Ahí es donde viene la amarga contradicción del sistema, ha unificado por estándares el pensum académico tanto del área urbana como del área rural entonces acá tratamos de formar, pues no sé hasta donde sea conveniente diferenciar; de hecho, muchos estudiantes de grado 11 traen consigo esta carga ideológica de la nueva ruralidad, el impacto del municipio frente a la población rural, cierto, pero a mi modo de ver es una forma de homologar lo rural y lo urbano [...] (Entrevista docente 1)

En relación a lo anterior, tanto los lineamientos para lengua extranjera inglés como las practicas docentes ejercidas por los maestros son urbanas pese a estar inmersos en otro tipo de contexto. La mayoría de docentes y estudiantes considera que debe ser así y que no debe haber ningún tipo de diferenciación entre educación rural y educación urbana, al indagar con los docentes sobre ¿cuáles son las necesidades educativas de esta comunidad?, una de las respuestas fue: “yo creo que no nos podemos salir de los estándares porque el hecho de que seamos una zona rural no implica que trabajemos otras cosas” (Entrevista docente 4)

Aquí podemos inferir cómo se configura este pensamiento etnocentrista o de dominación cultural (Tubino 2000), al punto que los mismos actores son incapaces de reconocer que hay un proceso de deslegitimación de lo local y de violación del derecho a la diferencia; es cierto que los estándares deben y pueden ser los mismos. Sin embargo, es cierto también que la educación rural requiere otros componentes curriculares complementarios que respondan a las necesidades educativas del contexto rural.

Pese a esto, este es un asunto que no se asume como una necesidad, porque docentes y estudiantes se encuentran en el marco de un pensamiento orientado a lo urbano como lo absoluto, a lo estándar como lo adecuado y lo justo, al inglés como lengua universal, sin considerar en la mayoría de los casos que deba buscarse la pertinencia y la adaptación. Frente a lo anterior, uno de los docentes de la institución proporciona una visión que no excluye ni la estandarización ni la adaptación curricular:

Si uno se pone a ver el plan de estudios pues dice uno qué le va a servir a un estudiante de once que sepa reported speech o las tag questions, pero en el fondo toda esa información les sirve para ejecutar mejor las multitareas que afrontan diariamente, además que les provee de agilidad mental así como un mayor acceso a la información, cierto, todo eso puede ser necesario en la vida; pero si hace falta más pertinencia, que esos estándares básicos en competencias hacia donde apunta la educación tengan más posibilidades de aplicación más concreta en la realidad. (Entrevista Docente 2)

Colocando en consideración lo enunciado por la profesora se puede identificar cierto nivel de preocupación frente a la necesidad de hacer más pertinente la educación rural, pero en general es muy baja la aceptación de la necesidad de diferenciar educación rural de educación urbana.

El segundo estereotipo: la educación rural vista como un sinónimo de encaminado a desarrollar una actividad agrícola, se pone en evidencia cada vez que los participantes respondieron que lo único rural que tiene la institución, aparte del entorno, es la media técnica. Cuando se plantea esta visión de la educación rural como un estereotipo se hace en el sentido de que asumir la agropecuario como sinónimo de educación rural, es una visión reducida porque se centra en la enseñanza de técnicas para mejorar la producción agrícola y pecuaria, sin considerar los aspectos culturales y socio históricos de la ruralidad, así lo refleja la definición dada por una estudiante sobre qué es lo rural de la educación en el colegio:

“Lo rural es porque trabajamos en la agricultura sembrando y trabajamos con los animales. Uno aprende más a cultivar, aprende más cómo se siembra, qué pasos tiene que tener para sembrar algo, para sacar cosecha, post cosecha todo eso” [...] (Entrevista estudiante 3)

Existe actualmente un énfasis en la actividad económica y en los métodos utilizados como los dos tópicos de enseñanza que hacen rural la educación ofrecida por la institución, así mismo lo expresa uno de los docentes de la especialidad:

[...] “el propósito de la media técnica es mostrar mayores posibilidades de productividad y de este modo incentivar en los estudiantes el amor y el arraigo al campo”. (Entrevista docente 2)

Mire que la parte de la media técnica está completamente enfocada a la parte rural, inclusive el SENA¹, el convenio

1. El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA es un establecimiento público del orden nacional con personería jurídica, patrimonio propio e independiente y autonomía administrativa. Ofrece formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios, que, enfocados al desarrollo económico, tecnológico y social del país, entran a engrosar las actividades productivas de las empresas y de la industria, para obtener mejor competitividad y producción con los mercados globalizados.

que tenemos con ellos es para la parte de educación rural, para que los jóvenes salgan como con tecnología en explotaciones agrícolas, entonces de alguna manera se ha tratado de infundir desde la institución y desde el SENA de que ellos sientan apropiación y quieran esa parte rural que tienen. (Entrevista docente 4)

Sin embargo, esta especialidad está alejada frente a las intencionalidades de los jóvenes, puesto que ellos por el contrario manifiestan desagrado por esta modalidad en su defecto exhiben su deseo de abandonar el campo. Es decir, hablar de educación rural como sinónimo de agropecuaria es un encasillamiento que produce efectos contrarios a los deseados. De acuerdo con los docentes y estudiantes la media técnica presenta las siguientes dificultades: es impuesta, no es productiva y no hay apropiación por parte de los estudiantes.

La principal causa de esta situación problema, es sin duda, pensar el tipo de educación que queremos en los estudiantes de una forma unidireccional, es decir, no existe un consenso entre los deseos de la institución, los de los estudiantes y sin el consenso de los padres de familia.

[...] inicialmente se convocaban a los padres de familia para ver cuál era la modalidad que iban a hacer y entonces no se integraban los intereses de los padres de familia con los estudiantes y posteriormente se les implementaba un currículo de una manera como impersonal que tampoco colmaba las expectativas de los estudiantes, entonces los padres de familia se desentendían, los estudiantes no querían y fuera de eso la institución de los convenios también perdía motivación. (Entrevista docente)

La media técnica que se ha ofrecido desde un principio en Villagómez ha sido agropecuaria y más recientemente explotaciones agroecológicas, modalidad que de acuerdo con los estudiantes no llena las expectativas ni los intereses de la comunidad educativa. Pero es lo que oferta el SENA, quien es la institución encargada del enfoque de la media técnica, convirtiéndose de este modo en una imposición más que en una elección:

“a veces las opciones que da el SENA son muy limitadas, porque dicen: están en el distrito agrario, son un colegio rural, tienen la especialidad, tienen que trabajar esto”. (Entrevista docente 4)

Desde el sentir de los estudiantes, estudiar la media técnica es una oportunidad muy cerrada, porque sienten que los están encaminando al trabajo del campo:

[...] en el campo sí le dan a uno oportunidades, pero se basan en decirle a uno que el campo se va a acabar, la gente en el campo, y si no hay campesinos entonces qué vamos a hacer, si nosotros vivimos es por los campesinos” o sea sí le dan oportunidades, pero también solo se basan en el campesino. (Grupo de discusión estudiantes 1)

Esta visión que asocia lo rural a lo agrario y a su vez educación rural a educación agropecuaria termina limitando en este caso las alternativas educativas al nivel de la media técnica y si a esto le sumamos los estereotipos negativos que asocian la ruralidad con el trabajo primitivo poco sofisticado y mal remunerado, es de esperarse que los resultados de la media técnica en la institución no sean satisfactorios.

Educación en Lenguas Extranjeras en Villagómez: un Deseo de Transformación

Docentes y estudiantes señalaron la clase de inglés como un aspecto de la institución que debe repensarse, de tal modo que sea funcional y adecuada a los intereses y necesidades de los jóvenes y sus familias. De hecho, en la institución hay una transformación en progreso acerca de cómo reestructurar los procesos que se llevan actualmente frente a la asignatura. La cual tiene por nombre Villagomez escenario educativo, la cual surge de acuerdo con los docentes porque:

Vemos la necesidad de reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas y a la vez poner a consideración el bagaje cultural que trae consigo el estudiante cuando inicia el aprendizaje de una lengua extranjera y vemos en las competencias interculturales una apuesta muy interesante la cual puede reforzar la cultura local a través de la asignatura. (Grupo de discusión con docentes 1)

La clase Villagómez escenario educativo, está orientada a la utilización del contexto como un insumo importante para desarrollar percepciones positivas sobre lo rural a través de la lengua extranjera y por ende generar realizar un acercamiento más equilibrado ya que parte de lo real y con lo cual interactúa el estudiante.

Tabla 3 Estrategias competencias interculturales

Estrategias	Sensibilización	El estudiante toma conciencia de su visión como campesino, o de la mirada con que lo perciben las poblaciones urbanas. Se trata de mostrar al estudiante otros modos de clasificar la realidad y ayudarlo a que emerjan las representaciones que tiene de su cultura y de la que estudia en la otra lengua.
	Concienciación	El estudiante toma una postura frente a la visión del otro. Va a tomar conciencia con más precisión de lo que significa emerger de contextos rurales.
	Comparación	Los estudiantes comparan diferentes puntos de vistas que van encontrando y desarrollan una capacidad para resolver conflictos interpretativos.
	Organización	El estudiante procura distinguir principios organizadores en la cultura urbana, compara situaciones, busca fenómenos recurrentes, organiza las informaciones de que dispone.
	Interiorización	En una misma cultura, incluso en la propia, el estudiante capta y rechaza ciertos aspectos en función de su personalidad, del contexto y de sus intereses en el momento y la situación.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo anterior el profesorado a través de los diferentes espacios que conforman el pueblo ponían en práctica alguna de estas estrategias mencionadas anteriormente, utilizando el contexto como un escenario privilegiado en el cual se puede enriquecer los procesos formativos del alumnado, el pueblo cobra un sentido de relevancia por lo que facilita las actividades y materiales de trabajo escolar. En el primer caso, encontramos en algunos de los pasajes referencias a actividades contextualizadas para inglés

En el marco de esta posible transformación que se abre paso en la institución, docentes y estudiantes manifestaron los aspectos que deben mejorarse o potencializarse para que esta visión de educación sea exitosa: una clase de inglés renovada debería incluir como pilares centrales la investigación, contexto, la interculturalidad, así lo expresaron los participantes de la investigación:

Nosotros como profesores debemos adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, situaciones, actos comunicativos y actitudes, situaciones, con la finalidad de aprender a comparar entre culturas, pero no de manera superficial sino de una manera muy densa, y creo que Villagómez es un medio que facilita las actividades y materiales encaminados a abordar la enseñanza de una manera diferente. (Grupo de discusión con docentes 1).

De acuerdo con lo anterior, un programa de formación en lenguas extranjeras a través del escenario de Villagómez debería impulsar estrategias didácticas que traigan consigo una innovación en el maestro y una nueva forma de abordar el aprendizaje-enseñanza del inglés. Para lo cual profesores estudiantes establecieron 5 tipos de estrategias fruto de la discusión en los diferentes talleres la cual podemos observar en la tabla 3

[...] Hacemos varias salidas a diferentes partes del pueblo, allí Describimos una situación, a veces una foto, en tres pasos diferenciados (se trata de fotos, imágenes que reproducen la realidad sociocultural), retrasando la percepción, la interpretación inmediata, para dar la posibilidad a los estudiantes de que formulen sus propias hipótesis, que las expliciten de forma natural y que las puedan verificar: las vean refutadas o confirmadas. (Entrevista docente 2)

En este orden de ideas el propio entorno, parecía convertirse en ocasiones en potencial recurso didáctico en sí mismo. En algunos de los casos, la geografía del territorio ayudaba a su incorporación al conjunto de estas estrategias.

Claro que si usted se puede fijar los espacios donde se encuentran las escuelas rurales tiene una diversidad natural y social bastante privilegiada los enclaves geográficos, se convierten en patrimonio natural propio, lo que buscamos es que los estudiantes aprendan a reconocer, analizar e interpretar situaciones y personas entre lo rural y lo urbano. (Entrevista docente 1)

En este sentido, la entrevistada reflexiona en cuanto al potencial paisajístico y natural del entorno para ser considerado educativamente para otras asignaturas.

[...]Si queremos hacer una excursión a la laguna de Potosí, con salir a la puerta del colegio ya lo hemos hecho. Y de hecho, lo hacemos todos los años, por lo menos una vez. No necesitamos llamar a ningún autobús. Salimos a dar un paseo y estamos paseando por la laguna. [...] y allí les pido a los estudiantes que describan lo que ven, lo que oyen, lo que huelen en oraciones simples en inglés. Y a la hora de estudiar las plantas, pues, hemos estudiado las plantas que tenemos aquí y de unas aprovechamos el tallo, con otras la flor, con otras la hoja, con otras la raíz con mi nivel de inglés... (risas). (Entrevista docente 2)

La utilización de miembros de la comunidad como recursos formativos también apareció en algunas entrevistas. El conocimiento colectivo que diferentes campesinos, prestan en el entorno es un foco de atención importante para ser considerado en la vida escolar. En este caso, se observa un ejemplo en las aportaciones de una madre de una alumna que posteriormente asume el rol de docente y transmite estos conocimientos heredados por generaciones.

Doña Ingrid hace quesos en su casa y junto conmigo realizamos una actividad en la cual yo averiguo cómo se dicen los ingredientes en inglés y traigo unos pequeños carteles para que los estudiantes relacionen y asocien la palabra, mientras tanto doña Ingrid nos muestra qué ingredientes usamos y cómo lo elaboramos. La finalidad de esto es que el estudiante conozca las labores que se realizan en el pueblo y profundicen sobre sus raíces como jóvenes de Villagomez. (Entrevista docente 2)

Tabla 4 Etapas enfoque intercultural

Etapas	Monocultural	El estudiante se basa en su cultura para percibir e interpretar la cultura extranjera. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.
	Intercultural	El estudiante se basa en su cultura para percibir e interpretar la cultura extranjera. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.
	Transcultural	La persona se sitúa por encima de las culturas implicadas con una cierta distancia, como mediador de ambas. En este proceso utiliza principios internacionales de cooperación y comunicación. La comprensión adquirida le permite desarrollar su propia identidad.

Aquí vemos cómo las competencias interculturales desarrolladas por el maestro y el padre de familia operan en un sistema interpretativo en el que cual acercan a los significados culturales, las creencias y costumbres locales, algunas veces hasta desconocidos, ya sea en una lengua y cultura conocida o en una nueva, es decir que las competencias interculturales son un conjunto de habilidades, destrezas que a su vez se traducen en acciones y apuestas encaminadas a una educación más pertinente y equitativa para las poblaciones rurales.

Otro ejemplo de cómo el contexto se presta como escenario educativo es el huerto escolar. El cual es una fuente de transdisciplinariedad en el cual un arte vernáculo se puede analizar desde diferentes saberes con la finalidad de convertir el aprendizaje de idiomas en una actividad más motivadora.

[...]En relación al entorno, mira, nosotros aquí mismo tenemos un huerto en el cual en la clase de ciencias estamos viendo lo que son los archilexema, el cual consiste en un concepto genérico súper ordenado para un conjunto. Como ejemplo tomamos En este sentido “planta” es el archilexema de la serie Green, food, live, nature, environment, etc. La idea es que ellos categoricen y establezcan la pertenencia una categoría mayor. (Entrevista docente 2)

El uso del huerto como recurso didáctico en sí mismo también parece permitir relacionar los aprendizajes para diferentes contenidos curriculares. Puede favorecer, según plantea el profesorado, el tratamiento interdisciplinar en el enfoque de enseñanza. En este pasaje el docente relaciona el área de matemáticas con elementos del recurso.

Cuando hemos hecho áreas y volúmenes, superficies, perímetros, hemos hecho... Hemos utilizado las medidas de nuestro huerto. [...] Cuando hemos trabajado el metro, el centímetro... Una de las prácticas ha sido medir... (Entrevista docente 5)

Con este nuevo tipo de enfoque en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera se puede evidenciar tres etapas en la tabla 4 haciendo uso de las competencias interculturales:

Para finalizar podemos ver que Villagomez, escenario educativo es una propuesta educativa que se caracteriza porque es socialmente construida a través de las visiones de sus gentes lo cual da la posibilidad de reconstruir conocimiento haciendo el uso de las competencias Interculturales, donde se conjugue lo local y lo foráneo de manera permanente. De este modo, las actividades diseñadas pueden ser diversas, múltiples y variadas, las cuales primero dinamizan el conocimiento del inglés y segundo generan un cambio en las prácticas llevadas por los docentes a pesar de sus falencias en torno al dominio de la lengua.

Conclusiones

El profesor de lengua extranjera en los contextos rurales no necesariamente debe ser un experto conocedor de la lengua o de la cultura de estas lenguas coloniales. Ya que por una parte estaríamos desconociendo las realidades de la educación rural colombiana y segundo estaríamos desde el paradigma anti rural el cual va en contra de todo lo que hemos tratado de defender a lo largo de este artículo. Creemos más bien que debe tener la capacidad para hacer que sus estudiantes desarrollen unos modos de percepción y valoración de su cultura, los cuales abren la posibilidad una interacción intercultural real.

Es importante que los maestros rurales en Villagómez, tengan en cuenta en relación a las competencias interculturales, es precisamente el carácter interdisciplinario de la educación intercultural que va de la mano con las demás áreas del saber, que no depende exclusivamente de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por tal razón es prioritario ampliar el intercambio de información, de conocimientos y de experiencias contenidas en el currículo. En este sentido, la selección de los temas debe llevarse a cabo sobre el criterio de las percepciones que tienen los alumnos sobre su contexto frente a otros, dejando de lado las concepciones arcaicas que solían determinar la composición y los contenidos de las disposiciones curriculares tradicionales, es decir, esos bancos repletos de estructuras gramaticales que se repiten año tras año.

Conscientes de la dificultad para encontrar y diseñar materiales con contenidos realmente significativos en una lengua extranjera y de carácter intercultural, el docente debería desarrollar otras habilidades, entre las cuales se encuentra la de saber incentivar a sus alumnos para que se cuestionen y reflexionen constantemente sobre su propia cultura y sobre la que aprenden para que comprendan la relevancia de las percepciones sobre su propia realidad y sobre la ajena, en los intercambios comunicativos interculturales.

Dicho de otra manera, la preocupación docente no debe radicar en la cantidad de contenidos que se debe transmitir en un año escolar, como requisito para cumplir las metas propuestas en las tediosas reuniones al comenzar el año lectivo, sino en el desarrollo de un conjunto de competencias que posibiliten la interacción de los alumnos con otros sistemas culturales.

De acuerdo a las respuestas que, obtenidas en las entrevistas realizadas a los docentes implicados en esta investigación, aunado a diferentes estudios sobre el tema, podemos inferir que una de las preocupaciones prioritarias de los profesores de lenguas extranjeras, es lograr erradicar los prejuicios del alumnado. Debido a que tanto el estereotipo como el prejuicio tienen su origen en los mismos discursos que emplea el docente en las aulas de clase, es importante que el

docente reflexiones sobre la posibilidad de educar desde y para la diferencia la cual surge al indagar sobre las motivaciones e intereses que tiene el estudiante con respecto a su proceso escolar.

No es una tarea para nada fácil, claro está. Es más bien una tarea muy delicada que requiere todo el esfuerzo y la habilidad del profesor para que las diferencias de opinión no se conviertan en conflictos que impidan el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera.

Referencias

- Abu-Lughod, L. (1997). The interpretation of cultures(s) after television. *Representations*, (59), pp.109-134.
- Aguado, T. (Ed.) (2006). Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea. Madrid: Ediciones UNED.
- Amador-Lankster, C. (2014). Educación bilingüe, enseñanza bilingüe y desarrollo del bilingüismo en Estados Unidos en: *Lectura y escritura como se enseña y se aprende en el aula*, Universidad de la Sabana. 4, 161-184.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, Año 1(1).
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. España: Ediciones Mágina.
- Canclini, N. (2004) Conflictos de identidad en la cultura popular: bases para una política artesanal en América latina. *Revista mexicana de sociología*, 43(2), 713.
- Carretero, A. (2001) *IMAGINARIOS SOCIALES Y CRÍTICA IDEOLÓGICA*. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social. (Tesis doctoral) Universidad Santiago de Compostela.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre, el caso de la escuela nueva en Colombia. *Revista iberoamericana*. N.20 pp. 3 -10.
- Echeverri, R. (1998). "Colombia en transición, de la crisis a la convivencia: una visión desde lo rural. En *Misión Rural*. Informe final. Colombia: IICA Editores.
- Escobar, A. (2012). Una minga para el postdesarrollo. Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Bogotá: Ediciones desde abajo (Introducción, capítulo 1 y 2, pp. 17-75).
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Ediciones Paidós. Bogotá, Colombia.
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad: *Revista Antipode*, 40(4), pp.504-512.
- Guerrero, A. (2014). Veinticinco años de constitución y nacionalismo. *Revista de derecho político*, 0 (78)-(89).
- Jameson, F. (1999). El giro cultural, *Escritos seleccionados sobre el postmodernismo 1983-1998*, pp. 78-92. Buenos Aires.
- Rivera, S. (1999). La raíz: colonizadores y colonizados, en Xavier Albó y Raúl Barrios (coords.), *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz, CIPCA – ARUWIYIRI.
- Rosales, M. (2007). La Educación Intercultural Bilingüe en la universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. En Elsa Vilchez, et al (ed) *Interculturalidad y Bilingüismo en la Formación de recursos humanos: Educación, Medicina, Derecho y Etnodesarrollo*; Vol. III. Lima: Juan Gutemberg-Editores Impresores E.I.R.L. 77–81.
- Sandoval, C.A (2002). *Investigación Cualitativa. Especialización Teoría de los métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

- Souza, E., Pinho, A., & Meireles, M. (2012). Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. *Educação*, 37(2), 351-364.
- Tubino, F. (2000). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, Encuentro Continental de educadores agustinos, Lima, enero 24-28, 2005.
- Ortega, M. A. (1993). La parienta pobre (Significante y Significado de la Escuela Rural).
- Ramos, B. (2014). Hacia el desarrollo de habilidades de competencia intercultural: una experiencia pedagógica con futuros profesores, *How, A Colombian journal for teachers of English*, No 20, pp. 206-225.
- Salgado, C. (2002). Los campesinos imaginados. Cuadernos tierra y justicia, N°6. ILSA.
- Valcárcel, M. (2011). Rural clásico, nueva ruralidad y enfoque territorial: el caso peruano. En F. Guardia & O. Toro. (Ed.), *Educación rural Andina. Capacidades tecnológicas y desafíos territoriales*. (pp. 17-46).
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado, *Tabula rasa*, Bogotá N 9 pp. 131-152.
- Walsh, C. (2015). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan. /dez. 2012. Disponible en: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/151>

