

# Dos visiones del currículo en la formación bilingüe

## Two visions of the curriculum in bilingual teaching

Neira Loaiza Villalba<sup>1</sup>

Margarita Alexandra Botero Restrepo<sup>2</sup>

Jacqueline García Botero<sup>3</sup>

Universidad del Quindío

### RESUMEN

El presente artículo de reflexión desarrolla dos concepciones del currículo que subyacen las prácticas docentes e investigativas actuales en el campo de la educación. La primera, de comienzos del siglo pasado, responde a

consideraciones económicas y tecnocráticas. La

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación, coordinadora de la línea de bilingüismo de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Directora nacional de la tesis doctoral "Conciencia Metalingüística en el texto argumentativo escrito en español (L1) y francés (L2) de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas", de la cual se deriva este artículo inscrito en la línea de investigación en bilingüismo en contextos lingüísticamente mayoritarios del grupo de investigación ESAPIDEX-B de la Universidad del Quindío. Email [nloaiza@uniquindio.edu.co](mailto:nloaiza@uniquindio.edu.co) ORCID: 0000-0002-8541-4231

<sup>2</sup> Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional y en Análisis del Discurso y Didáctica de FLE/FLS de la Universidad de Nantes (Francia). Candidata a Doctor en Ciencias de la Educación en la Línea de Bilingüismo (RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío). Investigadora del grupo ESAPIDEX-B y docente de francés del Programa de Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés. Email [mabotero@uniquindio.edu.co](mailto:mabotero@uniquindio.edu.co) ORCID: 0000-0001-7534-3874

<sup>3</sup> 0000-0002-9850-7947. Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Bilingüismo de la Universidad del Quindío. Investigadora del grupo ESAPIDEX-B y docente de inglés y metodología de la enseñanza de Lenguas Extranjeras del Programa de Lenguas Modernas con énfasis en inglés y Francés de la Universidad del Quindío. Email [jgarciab@uniquindio.edu.co](mailto:jgarciab@uniquindio.edu.co)

segunda, a la cual adherimos las autoras de este artículo, surgida de consideraciones sociales, históricas, culturales y políticas de tendencias sociocríticas, viene abriéndose paso desde los años 70 en un intento por humanizar la escuela como institución, y trascender un enfoque economicista de la educación, muy difundido en la sociedad globalizada de nuestros días. Las posiciones argumentadas acerca de estas dos visiones curriculares opuestas se toman desde nuestra posición de docentes de lenguas, desde cómo entendemos la visión curricular sociocrítica en nuestro campo académico (bilingüismo y formación bilingüe) y cómo este enfoque permea nuestro quehacer.

**PALABRAS CLAVE:** currículo, visión economicista del currículo, visión sociocrítica del currículo.

### ABSTRACT

This reflection article develops two conceptions (economic and socio-critical) of curriculum that underlie current teaching and research practices in the field of education. The former,



at the beginning of the last century, responds to economic and technocratic considerations. The latter, to which the authors adhere, answers to social, historical, cultural and political considerations of socio-critical trends, which is making its way since the 1970s in an attempt to humanize the school as an institution, and transcend an economic approach to education widespread in the globalized society of today. The positions argued about these two opposing curricular views are taken from our position of language teachers, from how we understand the socio-critical vision of curriculum in our academic field (bilingualism and bilingual education) and how this approach permeates our job.

**KEY WORDS:** curriculum, economic vision of the curriculum, socio-critical vision of curriculum.

## INTRODUCCIÓN

El currículo tiene en sus manos uno de los más grandes desafíos enfrentados por la humanidad: la capacidad de formar un conjunto de ciudadanos competentes desde un punto de vista intelectual y ético para la contribución de un mundo mejor o por lo menos, mejor educado. Este reto que comparten todos los docentes desde las diferentes disciplinas, busca promover habilidades que sean transversales en todas las áreas, para que los ciudadanos, como principales protagonistas de los cambios sociales, políticos y culturales, puedan ejercer un rol activo, crítico y constructor en la sociedad. En este sentido, el currículo se convierte en el eje promotor del cambio, en la batería de la educación, en la brújula que indica el camino, si se tiene en cuenta que el currículo como disciplina nació y se desarrolló a partir del debate sobre “qué conocimiento es el más valioso de enseñar” (García, 2014, en Pinar, 2014. p. 4). Sin embargo, no sólo qué se enseña es fundamental en el currículo, lo es también el cómo, el quién, el a quién, incluyendo otros aspectos fundamentales como la evaluación.

Varias perspectivas han rodeado el asunto del currículo, y en particular de los retos que emergen de él. Osorio (2017) propone una perspectiva múltiple para abordar el estudio del currículo desde cinco ángulos: una mirada desde la didáctica, desde una preocupación pedagógica, como mediación cultural, como solución de la representación de los procesos sociales de la reproducción y como configurador de la práctica educativa. En primer lugar, la mirada desde la didáctica ofrece dos modelos para entender el currículo: uno entendido como proyecto y como proceso, y otro entendido como la planificación de fines instructivos a conseguir (Álvarez, 1987, en Osorio, 2017). Como proyecto y como proceso, lo que entraría como cuestión esencial sería el proceso de enseñar, por lo que este modelo agrupa unas acciones del profesor resumidas como sigue: el profesor utiliza el debate abierto como una de las técnicas principales de su enseñanza, con el fin de problematizar los contenidos de los programas que conlleven a la reflexión, a la adopción de posturas frente a ellos estimulando de esta manera el espíritu crítico y la investigación en los estudiantes; el contexto es indispensable para el profesor, quien tiene la capacidad de reconocerlo y utilizarlo como referente en su programa; el profesor es consciente que tiene una posición privilegiada de autoridad pero no se aprovecha de ella para hacer valer sus puntos de vista; la calidad de aprendizaje de los estudiantes, es responsabilidad del profesor. Por su parte, el modelo entendido como planificación de fines instructivos a conseguir, es decir, centrado en los objetivos, se caracteriza por darle mayor importancia a la prescripción y anticipo de los resultados de enseñanza. En este tipo de modelo, la medición juega un papel importante porque permite evidenciar el logro de objetivos prefijados. Osorio (2017, p. 142) sostiene que “en esta perspectiva, la enseñanza es una actividad técnica -instrumental que debe ser eficiente para lograr los objetivos prefijados”. Vista como actividad técnica - instrumental, el



currículo bajo esta perspectiva se convierte en muchas ocasiones en un recetario a seguir, dando paso así a una visión reduccionista y simplista de los procesos inmersos en la enseñanza y el aprendizaje. Prueba de este tipo de modelo, muy común en el contexto latinoamericano, son las pruebas PISA y Saber, entre otras, que buscan medir el logro de objetivos establecidos en lineamientos nacionales por áreas.

Desde la perspectiva que sostiene que “el currículo es un cruce de diversas prácticas de naturaleza eminentemente social y alrededor de él gravita la preocupación pedagógica” (Osorio, 2017) se establece un debate fruto de los cambios planteados en la segunda mitad del siglo XX, que trajo consigo reformas educativas, principalmente en Europa y Estados Unidos, pero que al mismo tiempo dieron pie a una revisión del concepto y del papel del currículo. Estos grandes cuestionamientos permitieron el nacimiento de una reflexión del currículo con un enfoque socio-crítico. Esta visión, según Osorio (2017, p. 144) sostiene que “el currículo, al participar del ámbito de la escuela, debe ser observado y analizado en ese contexto social el cual contiene pautas de razón, normas de prácticas y concepción del conocimiento”. Esta visión resulta de gran relevancia porque pone en el centro de la cuestión el contexto social, con todas sus configuraciones ideológicas, sociales, políticas y culturales. El currículo, que estipula lo que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender, es entendido como una guía para planificar y evaluar la vida en la escuela; un conjunto de situaciones y experiencias que tienen lugar en una estructura organizacional escolar; un conjunto de teorías pedagógicas.

En tercer lugar, el currículo visto como mediación cultural, permite entenderlo como “un instrumento de acción e intervención social en los escenarios escolares, y como posibilitador poderoso para configurar proyectos culturales de la sociedad en general” (Osorio, 2017, p.

151). Podríamos ver, en esta visión curricular, una estrecha relación con la mencionada anteriormente, en la que el contexto social juega un papel importante. Sin embargo, esta visión de mediación cultural, permite entender el currículo como el proceso de selección de los contenidos culturales y la transmisión de los mismos en el ámbito escolar. Esta selección hace que el currículo no sea neutro o estático y que dé paso a la construcción de nuevas formas como el currículo oculto, puesto que las intenciones de los currículos no siempre están explícitas en las propuestas, toda vez que, como hemos desarrollado en esta introducción, el currículo no responde a una lista de tareas sino a una construcción de un modelo educativo que se espera lograr.

La cuarta perspectiva asegura que “el currículo es en sí el problema de solucionar la cuestión de la representación de los procesos sociales de la reproducción” (Osorio, 2017, p. 148). Esto se evidencia en una de las funciones de la escuela creada como una institución que busca desarrollar los procesos de socialización de las nuevas generaciones que, sin duda alguna, promueve la reproducción bien sea de patrones culturales, sociales o de comportamiento. Bajo esta óptica crítica, el currículo, a través de la escuela, cumple esas funciones de reproducción ya que esta “por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta” (Pérez, 2009, p. 2).

Finalmente, la quinta perspectiva “currículo como configuración de la práctica educativa” (Osorio, 2017, p. 145) le da una doble vertiente al currículo, que no constituye un camino excluyente, sino que por el contrario ubica dos procesos en un camino que se construye a la par. Esta doble vía sitúa al currículo como teoría



y como práctica, ambas necesarias para la consolidación de los procesos socializadores de la educación. Como teoría, Magendzo (1996, en Osorio, 2017) estima que la condición esencial de la teoría en el campo curricular consiste en cuidar que los discursos no sean portadores de ideologías escondidas que legitimen intereses que no contribuyan a una de las funciones esenciales de la educación, *la autonomía*. En lo que respecta a la práctica, se espera que esta se convierta en un instrumento curricular que conlleve a una sociedad emancipada, autónoma y democrática.

Se evidencia, de esta manera, en las cinco perspectivas antes descritas y planteadas por Osorio (2017), que la comprensión del currículo involucra múltiples factores como el profesor, el estudiante, el texto, el contexto, las representaciones, las reproducciones, la cultura, los procesos, la escuela, las prácticas educativas, las disciplinas, etc. Una mirada más profunda a tales perspectivas curriculares, devela que, de una u otra manera, se alimentan de dos visiones contemporáneas que sustentan el pensamiento sobre educación: una en la cual, al decir de Arboleda (2020, p. 2) "... el universo ecosistémico que integra al ser humano, la vida y en general la existencia es afectado hondamente por la racionalidad económica y tecnocientífica", y otra, humanizante, en la cual se plantea establecer relaciones socioeducativas reguladas por principios de responsabilidad y respeto por la vida, la dignidad humana, el otro y lo otro. En tal sentido, convendría reflexionar, desde una perspectiva crítica, sobre el trasegar del currículo a través de estas dos concepciones para entender qué tipo de ciudadanos se desea formar, y partiendo de estos presupuestos, tomar posición, como docentes de lenguas que buscamos contribuir, no sólo al desarrollo curricular desde nuestra disciplina sino a la promoción de una educación, una pedagogía, una didáctica y un currículo que apuesten

por una sociedad más justa, comprensiva, edificadora e inclusiva.

## UNA MIRADA A DOS CONCEPCIONES CURRICULARES CONTEMPORÁNEAS

En primer lugar, habría que decir que la teoría sobre el currículo en la contemporaneidad no nace de la propia práctica pedagógica de los maestros sino que fue pensada desde las teorías administrativas del progreso social apoyadas por el pensamiento de Bobbit a comienzos del siglo XX, que al coincidir con la teoría taylorista (Díaz Barriga, 2002) reduce lo escolar al ámbito más pobre de lo fabril, si consideramos que para la sociedad estadounidense de la época era un imperativo responder a la alta demanda de productos y mercancías solicitadas desde Europa, dado que la destrucción que la Primera Guerra Mundial había dejado impedía a los países europeos, en especial a Inglaterra, responder a su demanda interna, beneficiándose así la economía de los Estados Unidos que apostó entonces al rápido fortalecimiento de la producción industrial<sup>4</sup>.

Dicha teoría taylorista es transportada así a la educación estadounidense con el propósito de lograr que la escuela, en tanto institución, garantizara, con eficiencia y con eficacia, el entrenamiento de los obreros que cubrirían cada línea en la cadena de trabajo de las fábricas; planteamiento este que unas décadas después, por extensión, se asentó, y aún permanece, en el contexto educativo de nuestros países latinoamericanos, como lo plantean Zuluaga y

<sup>4</sup> Terminada la Segunda Guerra Mundial, durante la mayor parte de la década de 1920, los Estados Unidos tuvieron un período de prosperidad conocido como los felices años. Durante esta década, la prosperidad benefició a toda la sociedad e hizo que la economía siguiera creciendo a un ritmo que no se había registrado antes. Los Estados Unidos se habían convertido en la nación proveedora mundial, ya que toda Europa necesitaba productos que no podía fabricar por el hundimiento económico generado por la Primera Guerra Mundial. El exceso de oferta exigía un trabajo a un ritmo vertiginoso en las fábricas estadounidenses, lo que implicaba, para el sistema educativo, la preparación de trabajadores calificados para cada una de las líneas de producción en serie en cada fábrica.



otros (2003, p. 34) refiriéndose a la mentalidad profesionalizante que impera aun hoy en las instituciones formadoras de maestros y cuya mentalidad “ privilegia los intereses del mundo laboral sobre la formación académica y erige como criterio determinante en el proceso de formación del maestro, las demandas del mercado y no la de los saberes”.

En segundo término, habría que decir que bajo esta visión reduccionista --centrada en el dominio de las técnicas pedagógicas y en la transmisión de conocimientos instrumentalizados por la sociedad capitalista--, plantea Mc Laren en el prólogo de la obra de Giroux (1998, p. 32), se “ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos...”, en donde se establecen relaciones de poder entre sectores dominantes y sectores subordinados para quienes muy difícilmente la escuela puede connotar movilidad social. Las condiciones de pobreza, inequidad, injusticia, violencia, poco acceso al empleo, en las que se desenvuelve la vida cotidiana de una gran mayoría de familias desfavorecidas, hace difícil la promesa de un mejor futuro con base en un proyecto de vida fundado en las posibilidades de escalamiento social que brinda la escuela; más aun en un país como el nuestro en donde fenómenos como la corrupción política, el narcotráfico, la guerrilla, las bandas paramilitares y la delincuencia común han impuesto la mentalidad de la obtención del dinero fácil, y de la cual han sido presa fácil muchos jóvenes colombianos de sectores pobres.

Desde semejante constricción, se impone entonces en la escuela la necesidad de un currículo que asegurara que maestros y estudiantes reprodujeran el ritmo galopante de la fábrica o de la empresa, la distribución y optimización del tiempo, la planeación, la ejecución y la evaluación. Todo ello en función del empleo y la producción y no desde las dinámicas propias de la educación como

proceso formativo que apunta al desarrollo del pensamiento, las sensibilidades y la realización del ser humano, al decir de Gutiérrez (2012). Es esta concepción reduccionista, instrumental, utilitarista, pragmática, fiel al conductismo y a la racionalidad tecnocrática, la que ha imperado hasta nuestros días en el campo educativo colombiano. Tal visión entiende el currículo como campo técnico ahistórico, responsable de los planes y programas de estudio, cuyo diseño no es ya potestad del maestro sino del burócrata y el especialista. Así, el maestro es relegado a la función de ejecutor de los planes de estudio y de los programas escolares; simple usuario de las metodologías de enseñanza, de los modelos de evaluación tanto de la acción docente como del rendimiento del estudiante y de los materiales didácticos elaborados por los didactólogos y expertos, contribuyendo, de paso, a engrosar las arcas de la empresa editorial, de las firmas de consultorías pedagógicas, de organismos educativos nacionales e internacionales asesores de ministerios y secretarías de educación, entre otros.

Seguidamente, se hace necesario plantear que, de esta manera, el maestro ha ido perdiendo su voz, es decir su saber, su intelectualidad en favor de la disciplina, de lo que dicen los textos y las teorías, a lo cual ha contribuido, de cierto modo, la especialización operada desde las ciencias de la educación como resultado de la disgregación y dispersión del saber pedagógico en torno al hecho educativo explicado bajo los preceptos de la psicología educativa, la sociología de la educación y la administración educativa. Como asevera Arboleda (2020, p. 23), “los intereses económicos no solamente inciden en las variaciones de las disciplinas y currículos; también los debates entre los mismos agentes disciplinares, y en otras ocasiones, por las presiones externas de tipo político y cultural”.



En esa misma vía, Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno (2003, p. 24) cuestionan que "... como fruto de esta atomización el maestro es sometido a un proceso de pérdida continua del saber y de desvalorización intelectual, por cuanto las ciencias de la educación hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario otros saberes sobre la enseñanza y dejan al maestro un papel disciplinario, de sujeto que realiza, normatiza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado". Como simple ejecutor, el maestro se refugia entonces en unas prácticas docentes intrascendentes (explicar y aplicar conocimientos y procedimientos, desarrollar habilidades y competencias) que sólo impactan el aula de clases en su intento por cumplir con estándares, lineamientos, indicadores, programas, etc. Según Gutiérrez (2012) se pretende que la voz del maestro, es decir su saber, no genere controversia, se devalúe frente al saber científico, no se autodetermine, no se "contamine" con la lectura que pueda hacer de las realidades sociales, políticas y culturales de su entorno. La enseñanza deviene así repetitiva, inculcadora, alienante y sometedora, ya que se centra en temas y en contenidos, cuya selección implica iluminar algunas regiones del conocimiento al tiempo que se oscurecen e ignoran otras, poniendo cortapisas a una visión amplia, dinámica e incluyente de la vida, del ser humano, la sociedad, la ciencia y el mundo en general.

Sin embargo, otras visiones humanistas y sociocríticas, que surgen a partir de los años 70 en Estados Unidos (Giroux, Apple, Pinar, Mc Laren, entre otros), Gran Bretaña (Young, Berstein, Willis, etc.) y América Latina (Freire, de Souza, etc.), cuestionan el papel que la escuela como institución juega en tanto agente reproductor de inequidades sociales originadas en relaciones desiguales de clase, de sexo, de etnia, de poder, entre otras, orientadas a legitimar y a producir significados y experiencias que soportan los

pilares de una sociedad poco justa y opresora (Giroux, 1998). Este planteamiento es retomado de Bourdieu (1977, citado en García, 2006, p. 3) quien propone el concepto de reproducción cultural, al plantear que la escuela reproduce las desigualdades sociales, y que:

La escuela 'la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico, y la relación pedagógica', ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural (el currículum escolar como cultura universal y necesaria) como si fuese "la cultura", al mismo tiempo que convierten en ilegítimas sus formas de cultura propias.

Vemos aquí cómo Bourdieu critica la óptica pedagógica y curricular bajo la cual se desarrolla la interacción en la escuela, al imponerse y legitimarse los intereses culturales de la clase que detenta el poder, como la cultura adecuada que todos los grupos sociales deberían asimilar para asegurar su engranaje en la sociedad, en detrimento de sus propias formas culturales. En este caso, el currículum escolar homogeneizante es el medio a través del cual el *statu quo* se garantiza bajo la violencia simbólica ("intelectual") ejercida por las políticas, normas, proyectos educativos, metodologías de enseñanza y aprendizaje, materiales didácticos que el maestro debe implementar en el aula y en la escuela para cumplir con su oficio de enseñar.

Es así como en este contexto se propone una visión curricular diferente a partir de una serie de referentes desde los cuales se debería pensar el currículum, como lo sugiere Gutiérrez (2012), que coadyuvarían a superar una visión tradicional en este campo, y los cuales compartimos:

1. Entender el currículum como un campo en construcción, un ámbito de debate teórico, epistemológico y político, en contra de la



posición tradicional de currículo como norma fija y homogeneizante.

2. Superar la dicotomía entre lo empírico y lo teórico, ver la sinergia de ambos elementos como constituyentes del hecho educativo, fundamentales para cualquier abordaje del currículo y de la investigación educativa.

3. Abordar lo curricular como objeto complejo desde múltiples posturas y perspectivas, entre ellas las sociocríticas y humanistas, superando una visión curricular tradicional, de corte racional tecnocrático.

4. Entender el currículo como construcción dialogante desde los diferentes paradigmas que han contribuido a una teoría de la educación: la escuela francesa (las ciencias de la educación), la alemana (la ciencia pedagógica), la anglosajona (las tendencias tecnologistas y conductistas del currículo, la pedagogía crítica) y la latinoamericana (la pedagogía emancipatoria).

5. Integrar a los análisis del currículo otras visiones curriculares desarrolladas por otras culturas como las orientales y las amerindias, lo cual podría enriquecer el concepto actual de currículo.

6. Superar las posiciones excluyentes de currículo, en las cuales lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular se asumen como esferas desagregadas, de lo más general a lo más particular del hecho educativo.

7. Asumir lo curricular como subtema de lo pedagógico que apunta a la formación humana y cuyo eje vertebrador son las prácticas pedagógicas, entendidas como núcleo de significados, criterios y propósitos que orientan los subprocesos de desarrollo, ejecución, control, evaluación y reforma del currículo.

En este orden de ideas, tales referentes contribuirían a entender el currículo en tanto categoría política, “como sistema de mediaciones formativas potenciadas por el trabajo académico y las vivencias cotidianas, que una institución educativa promueve y recrea para materializar y resignificar el sentido de

su misión (...) por mediación de las prácticas pedagógicas y los procesos curriculares, también se forman la institución educativa y su proyecto rector, los que van conformando el ethos cultural y académico, con dinámicas y procesos que bien pueden revelar el currículo como trayectoria trascendente de búsqueda inacabada e inagotable e interlocución interna y externa, o bien, como algo que infructuosamente pretendería ser adquirido [como] simple dispositivo de adaptación y legitimación de determinados órdenes establecidos” (Gutiérrez, 2003, p. 71).

Observamos cómo en la anterior cita, el currículo es asumido en tanto mediación pedagógica, es decir como acciones, actividades, intervenciones y recursos (personales, organizacionales y simbólicos) que se dan interna y externamente en la escuela (de orden cultural, social, político, tecnológico) y que buscarían, desde la misión institucional, potenciar el pensamiento, las sensibilidades y realizaciones tanto de estudiantes como de profesores dentro del horizonte de una educación concebida como formación de sujetos protagónicos que desarrollan subjetividades y racionalidades en contextos socio-históricos determinados. Es de resaltar aquí que el tipo de prácticas pedagógicas, que la escuela como institución desarrolle, determinarán que el currículo se tome como devenir en la búsqueda constante del mejoramiento en un diálogo permanente con sus actores internos pero también con el mundo exterior o se reduzca a la reproducción en sus cuatro paredes de un orden social y cultural decretado por las políticas estatales, en un contexto en el cual la exclusión tanto social como pedagógica es práctica habitual, es decir, se desconoce al otro, educador o alumno.

Enlazando con la anterior idea, y desde la perspectiva de Gutiérrez (2012), dicho desconocimiento se manifiesta a través de tres conflictos que se presentan en la relación



pedagógica: el conflicto del ser, el del conocer y el del lenguaje, conflictos planteados en la perspectiva de Giroux (1998), quien relaciona, primeramente, el conflicto del ser con la ideología, la cual juega un papel fundamental en las reglas ideológicas que orientan la formación, en la elaboración de las necesidades y deseos del sujeto, es decir en la producción de subjetividades, en la comprensión de la transitoriedad del ser.

En segunda instancia, el conflicto del lenguaje en Giroux es planteado con relación a la necesidad de transformar las escuelas en esferas públicas democráticas, para lo cual es imperativo que el maestro desarrolle un lenguaje crítico público, un lenguaje programático que capacite “ a profesores y estudiantes para reconstruir la vida pública en interés de la lucha colectiva y la justicia social” (1998, p.20), dado que el lenguaje “no es solo un instrumento que refleja la realidad social ‘que está ahí’ sino que él mismo es parcialmente constitutivo de lo que en nuestra sociedad se considera ‘real’” (1998, p. 20).

En tercer lugar, el conflicto del conocer, en Giroux (1998) es retomado del planteamiento de Foucault con relación a que el conocimiento implica poder, por ello no puede seguirse asumiendo como objetivo en tanto hace parte de las relaciones de poder de quienes se benefician con él.

Por su parte, bajo la óptica de Gutiérrez (2012), el currículo estaría llamado entonces a mediar para comprender, asumir y resolver tales conflictos. En este sentido, desde nuestra experiencia como docentes de lenguas extranjeras, si llevamos esta visión del currículo al contexto del bilingüismo y de la bilingüidad, como educadoras debemos asumir que tanto docente como estudiantes son sujetos protagónicos inmersos en un devenir, como diría Freire (1999) seres “inacabados”, conscientes de su inconclusión en un constante movimiento de búsqueda (conflicto del ser): el

estudiante en construcción del bilingüismo en su etapa avanzada, de ahora y en este lugar, no será absolutamente igual a aquel con quien interactué en una etapa inicial o intermedia de su aprendizaje.

Debemos, además, asumir que el conocimiento, que desde las diferentes disciplinas de las ciencias del lenguaje explican la lengua y la cultura, no es dogmático, es un artificio, es decir, un producto consensuado de la cognición, invención y creación de ese ser inacabado que es el ser humano; por ello siempre será relativo, aproximado, provisional e indetenible (conflicto del conocer). Por ello, la perspectiva lingüística no será anulada completamente por la psicolingüística ni ésta a su vez será negada por la sociolingüística, ya que podemos tomar las tres visiones en lo que se complementan, en lo que la una aportó para que la otra pudiera surgir.

Asimismo debemos, como profesoras, asumir que la voz del docente y la de los alumnos cumple una función formativa y no meramente instrumental; que no basta con llenar de palabras del inglés o del francés, o de cualquier otra lengua extranjera, el aula bilingüe sino entender que esas palabras vehiculan pensamientos, sentimientos, sensibilidades, subjetividades, necesidades, deseos, visiones del mundo propias y de las culturas extranjeras, posiciones políticas, actitudes incluyentes o excluyentes (conflicto del lenguaje). En este sentido, debemos como maestras bilingües, valorar, al tenor de los planteamientos de Berstein (2001), esos códigos restringidos del lenguaje que nuestros estudiantes bilingües de las tribus urbanas, del rapero o del grafitero, traen al aula sin rebajarle su carga significativa y de sentidos singulares del mundo frente a los códigos elaborados desde la ciencia o la academia.

En este punto es importante resaltar que, bajo esta visión curricular cercana a los



planteamientos de la pedagogía crítica, la experiencia de los estudiantes constituye el terreno desde el cual, como docentes nos es posible comprender cómo la identidad y la política producen intervenciones y relaciones pedagógicas mediadas por la ideología, la cual modela la producción de subjetividades, necesidades y deseos en los actores del hecho educativo. Es en este sentido que Giroux (1998) propone que los estudiantes deben entender el potencial de transformación que tiene su propia experiencia de vida y que es tarea de los profesores hacer que el conocimiento que aquellos llevan al aula sea reconocido como parte del encuentro pedagógico. Así, lograremos que los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas generen aprendizajes significativos en los estudiantes, significativos en el sentido que los conocimientos se conecten con su experiencia de vida, sean relevantes y tengan sentido para ellos. Pero no basta con que las experiencias y conocimientos sean relevantes y significativos, sino que el estudiante debe poder problematizarlos, asumiendo una voz crítica que le permita “reconocer las implicaciones políticas y morales de sus propias experiencias” (Giroux, 1998, p. 19).

Es de aclarar que cuando en el contexto de la pedagogía crítica se habla de aprendizaje significativo no es en el sentido que lo hace Ausubel (1983), desde un enfoque de la psicología educativa, como producto facilitado por la incorporación de nueva información a la estructura cognitiva del individuo, sino en el sentido de asumir los conocimientos previos y la experiencia de vida que aporta el estudiante al aula como fuente de desarrollo del pensamiento crítico, y en últimas emancipador, tanto de estudiantes como de profesores; idea presente en el programa de alfabetización de Freire, el cual según Grundy (1987, p. 142) incluía “tres principios fundamentales: que los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje; que la experiencia

de aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz, y que el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico”.

Por ello, en opinión de Gutiérrez (2012), el aprendizaje es significativo cuando se torna formación, cuando humaniza, planteamiento que asociamos con la afirmación del mismo autor en el sentido que la “idea de formación integral asume que formarse, y por ello, producir saber, es potenciar armónicamente el ser en el hacer, en el conocer y en el convivir, es decir, en el vivir plenamente el proceso educativo” (2002, p. 64). En este orden de ideas, Gutiérrez propone que un aprendizaje es significativo cuando moviliza pasión, deseo, cuando se profundiza y contextualiza en la experiencia, cuestionándola, considerando sus múltiples aristas; es un aprendizaje riguroso y fértil dado que genera interacciones e intersubjetividades positivas, sujetos autónomos que intuyen en los nuevos retos posibilidades diversas para resolver problemas relacionados con sus temáticas disciplinares, con su entorno y con su ser.

Finalmente, como docentes e investigadoras del campo del bilingüismo, la formación bilingüe y la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras es esta segunda concepción de currículo la que permea nuestra praxis pedagógica e investigativa, puesto que nos permite, por un lado, analizar y comprender de manera holística cómo, en el contexto de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, la manifestación humana que es el bilingüismo y la bilingüidad, se construye a partir de las influencias de las subjetividades, los deseos, las diferencias individuales, los estilos de aprendizaje, la competencia bilingüe del estudiante, sus capacidades argumentativas y propositivas, pero también desde su entorno social, histórico, cultural, político propio y el que recibe de la lengua y cultura extranjeras con las cuales interactúa, sin olvidar el peso de



las políticas educativas en las que ha estado inmerso.

## CONCLUSIÓN

Es de entender, desde esta posición curricular sociocrítica, que la tarea de formar a un docente bilingüe trasciende el mero manejo de estructuras de la primera y segunda lenguas. Que pasa por reconocer el papel y el peso de la ideología que vehiculan los diferentes grupos a través de la lengua y cultura propias y extranjeras, adentrándose más en el terreno de formar a un sujeto protagónico histórico, sensible, autónomo, comprometido con su comunidad; un sujeto que motive aprendizajes significativos que preparen a sus estudiantes a ser, conocer, convivir, hacer y realizarse en una sociedad más justa que la que conocemos hoy. En fin, con Arboleda (2020, p. 86), pensamos que la educación, y en particular, la pedagogía, la didáctica y el currículo, deben apuntar a una "... comprensión consciente, crítica, ético estética y edificadora, no bastando conocer sino usar el saber con sentido de vida y comunidad. Sin ello, la educación seguirá siendo un pamema, y los saberes que la rodean continuarán vistiendo el velo desde el cual la miran sin ver. Distantes de su centro de gravedad".

## BIBLIOGRAFÍA

- Arboleda, J. C. (2020). *Enseñar educando. Hacia una didáctica comprensivo edificadora*. Editorial Redipe, Santiago de Cali, New York.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° México: Editorial Trillas.
- Berstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. 4, Madrid: Editorial Morata.
- Díaz Barriga, A. (2002). *Franklin Bobbit y su papel en la cuestión curricular*. En: Documento de trabajo. CESU-UNAM, México, 2002.
- Freire, P. (1999). Enseñar no es transferir conocimiento. En *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- García, J. M. (2014). Estudio introductorio a la teoría del curriculum de William F. Pinar. En W. Pinar (Ed.). *La teoría del currículum* (pp.4-74). Madrid: Narcea.
- Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales*. Paidós: Barcelona.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis de curriculum*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, E. F. (2012). *Fundamentación en teorías sobre educación y currículo. Notas introductorias*. Armenia, 2012.
- Gutiérrez E. F. y Perafán L. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Rude Colombia-Universidad del Cauca.
- García. J. (2006). Educación y reproducción cultural; el legado de Bourdieu. *Praxis Educativa*, 2, 71-77. Consultado en: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/380/410>
- Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 142-161.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Pérez, A. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires: LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En O. L. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz, A. Álvarez (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.