

ENSEÑAR LENGUAS EXTRANJERAS EN LA U-DIVERSIDAD: EXPLORANDO CAMINOS HACIA LA DECOLONIALIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE U-DIVERSITY: EXPLORING PATHWAYS
TOWARDS DECOLONIALITY AND CRITICAL INTERCULTURALITY

ENSINAR LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA U-DIVERSIDADE: UMA EXPLORAÇÃO DE CAMINHOS
EM DIREÇÃO À DECOLONIALIDADE E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

ENSEIGNER DES LANGUES ÉTRANGÈRES À L'U-DIVERSITÉ: UNE EXPLORATION DES CHEMINS
VERS LA DÉCOLONIALITÉ ET L'INTERCULTURALITÉ CRITIQUE

Janeth María Ortiz Medina
Profesora, Escuela de Idiomas,
Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombia.
jmaria.ortiz@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9202-0217>

Fabio Alberto Arismendi Gómez
Profesor asociado, Escuela de
Idiomas, Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia.
fabio.arismendi@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8119-5361>

Paula Andrea Londoño Ceballos
Profesora, Escuela de Idiomas,
Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombia.
paula.londono@udea.edu.co



RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos de la implementación de un curso de desarrollo profesional docente, llevado a cabo con 17 profesores de inglés, francés y otras lenguas extranjeras de una universidad pública en Colombia. Su objetivo fue explorar la interculturalidad crítica mediante la promoción de la reflexión en torno a las prácticas de los profesores y la construcción de propuestas de enseñanza más equitativas en sus clases. Esta iniciativa, enmarcada en un estudio cualitativo de investigación-acción, se orientó por las ideas del pensamiento decolonial y la interculturalidad crítica. Los métodos de recolección de datos incluyeron entrevistas, grabaciones de las sesiones del curso, planeaciones de clases de lenguas extranjeras y reflexiones de los participantes. Los hallazgos revelan que los docentes desarrollaron comprensiones de la interculturalidad como un proceso de construcción de equidad, íntimamente ligado a la negociación de identidades y atravesado por relaciones de poder. Estos resultados sugieren que los espacios de desarrollo profesional docente pueden contribuir a la construcción de un proyecto intercultural propio en el campo de las lenguas extranjeras, que sea respetuoso y consecuente con las realidades, problemáticas y diversidades de los pueblos y territorios colombianos y latinoamericanos, que fortalezca la producción de conocimiento local situado y que dialogue con conocimientos de otras latitudes.

Palabras clave: decolonialidad; desarrollo profesional docente; diálogo intercultural; enseñanza de lenguas extranjeras; interculturalidad crítica.

663

Recibido: 2022-03-01 / Aceptado: 2022-06-24 / Publicado: 2022-09-15

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>

Editoras: Carmen Helena Guerrero Nieto, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia; Clarissa Menezes Jordão, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, Brasil; Gabriela Veronelli, Center for Global Studies and the Humanities, Binghamton University, Nueva York, Estados Unidos.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Este artículo se deriva de la investigación “Lenguajes para la permanencia: una propuesta desde la interculturalidad crítica”, llevada a cabo entre 2020 y 2021, y financiada por la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.

ABSTRACT

This article presents the findings of the implementation of a teacher professional development course carried out with 17 teachers of English, French and other foreign languages at a public university in Colombia. Its objective was to explore critical interculturality by promoting reflection on teachers’ practices and the construction of more equitable teaching proposals in their classes. This initiative, framed as a qualitative action research study, was guided by the ideas of decolonial thinking and critical interculturality. Data collection methods included interviews, recordings of course sessions, foreign language lesson plans, and participant reflections. The findings reveal that teachers developed understandings of interculturality as a process of equity building, intimately linked to the negotiation of identities and traversed by power relations. These results suggest that professional development spaces for teachers can contribute to the construction of an intercultural project in the field of foreign languages that is respectful and consistent with Colombian and Latin American realities, problems, and diversities, that strengthens the production of situated local knowledge, and that dialogues with knowledges from other regions.

Keywords: decoloniality; teacher professional development; intercultural dialogue; foreign language teaching; critical interculturality.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da implementação de um curso de desenvolvimento profissional de professores realizado com 17 professores de inglês, francês e outras línguas estrangeiras numa universidade pública na Colômbia. O seu objetivo era explorar a interculturalidade crítica, promovendo a reflexão sobre as práticas dos professores e a construção de propostas de ensino mais equitativas nas suas aulas. Esta iniciativa, enquadrada como um estudo de investigação de acção qualitativa, foi orientada pelas ideias do pensamento descolonial e da interculturalidade crítica. Os métodos de recolha de dados incluíram entrevistas, gravações de sessões do curso, planos de aulas de línguas estrangeiras e reflexões dos participantes. Os resultados revelam que os professores desenvolveram entendimentos de interculturalidade como um processo de construção de equidade, intimamente ligado à negociação de identidades e atravessado por relações de poder. Estes resultados sugerem que os espaços de desenvolvimento profissional dos professores podem contribuir para a construção de um projecto intercultural no domínio das línguas estrangeiras que seja respeitoso e coerente com as realidades, problemas e diversidades colombianos e latino-americanos, que promova a produção de conhecimentos locais situados, e que dialogue com os conhecimentos de outras latitudes.

Palavras-chave: decolonialidade; desenvolvimento profissional do professor; diálogo intercultural; ensino de línguas estrangeiras; interculturalidade crítica.

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats de la mise en œuvre d’un cours de développement professionnel des enseignants réalisé avec 17 enseignants d’anglais, de français et d’autres langues étrangères dans une université publique de Colombie. Son objectif était d’explorer l’interculturalité critique en favorisant la réflexion sur les pratiques des enseignants et la construction de propositions d’enseignement plus équitables dans leurs classes. Cette initiative, conçue comme une étude de

recherche-action qualitative, a été guidée par les idées de la pensée décoloniale et de l'interculturalité critique. Les méthodes de collecte de données comprenaient des entretiens, des enregistrements de sessions de cours, des plans de cours de langue étrangère et des réflexions des participants. Les résultats révèlent que les enseignants ont développé une compréhension de l'interculturalité comme un processus de construction de l'équité, intimement lié à la négociation des identités et traversé par des relations de pouvoir. Ces résultats suggèrent que les espaces de développement professionnel des enseignants peuvent contribuer à la construction d'un projet interculturel dans le domaine des langues étrangères qui soit respectueux et cohérent avec les réalités, les problématiques et les diversités des peuples et des territoires colombiens et latino-américains, qui renforce la production de savoirs locaux situés, et qui dialogue avec les savoirs d'autres latitudes.

Mots-clés : décolonialité ; développement professionnel des enseignants ; dialogue interculturel ; enseignement des langues étrangères ; interculturalité critique.

Introducción

En América Latina, las universidades públicas se enfrentan a las presiones impuestas, por un lado, por la mercantilización del conocimiento y, por otro, por su responsabilidad social frente a las demandas de movimientos sociales heterogéneos (Santos, 2021, p. 152). No ajena a estas tensiones, existen en la Universidad de Antioquia proyectos institucionales que promueven el diálogo de saberes y la valoración de diferentes lenguas locales y extranjeras, en concordancia con su proyecto educativo, que busca aportar a la construcción de paz en el país (Universidad de Antioquia, 2017). Sin embargo, su política de lengua extranjera establece el inglés como requisito de graduación para los estudiantes de pregrado. Esta disposición reproduce una jerarquía lingüística, donde el inglés goza de un estado privilegiado, limitando los espacios de aprendizaje de otras lenguas extranjeras y de las lenguas ancestrales de la comunidad universitaria y del territorio colombiano.

666

En este contexto, varios estudios llevados a cabo por diferentes grupos de investigación de la Escuela de Idiomas han indagado sobre las implicaciones del aprendizaje obligatorio del inglés para los estudiantes de grupos étnicos matriculados en diferentes pregrados de la universidad (Ortiz *et al.*, 2020; Usma *et al.*, 2018), así como los retos de los indígenas estudiantes que se forman como profesores de lenguas extranjeras, específicamente de inglés y de francés (Arismendi *et al.*, 2016). Estos estudios han permitido comprender que el aprendizaje del inglés y del francés para los indígenas estudiantes universitarios implica un entramado de desafíos que incluyen, entre otros: el desarrollo de literacidades académicas tanto en español como en inglés y francés; la desconexión de la clase de lenguas extranjeras con sus realidades, lenguas maternas, conocimientos, trayectorias e identidades; y la vivencia de situaciones de discriminación y exclusión en el contexto universitario.

Estas problemáticas evidencian la necesidad de explorar, en los procesos de enseñanza y

aprendizaje de lenguas extranjeras, asuntos como la interculturalidad, la diversidad y la alteridad, desde perspectivas que no limiten a los estudiantes y docentes a intercambios binarios entre Estados naciones o lenguas diferentes, como ha sido usual en el campo. Dado que aprendemos lenguas principalmente para interactuar con otras personas de diversos contextos, la clase de lenguas debe constituir un espacio que nos permita el acercamiento y la reflexión sobre diferentes formas de diversidad y alteridad, locales y extranjeras. Igualmente, las problemáticas que afrontan los estudiantes de comunidades étnicas en la educación superior, que no necesariamente son exclusivas de estas poblaciones, precisan que nos preguntemos cómo podemos contribuir, desde los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, a cerrar las brechas existentes entre los grupos y las personas que llegan a nuestros salones de clase y que reflejan nuestras realidades sociales. Por tanto, es menester incluir estos asuntos en los procesos de formación inicial y continua de los docentes de lenguas extranjeras.

En respuesta a estas problemáticas, iniciamos el proyecto de investigación “Lenguajes para la permanencia: una propuesta desde la interculturalidad crítica”. Nos propusimos explorar en qué forma un enfoque crítico intercultural en la enseñanza de lenguas, centrado en la valoración de la diversidad étnica, epistémica, cultural y sociolingüística de Colombia, puede favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras, el fortalecimiento identitario y la permanencia de los estudiantes de grupos étnicos que acceden a la educación superior.

Con este propósito, ofrecimos, en el marco de este proyecto, dos cursos de formación: uno dirigido a estudiantes de pregrado provenientes de comunidades indígenas y afrodescendientes, denominado “Aprender inglés en la U-diversidad”, y el otro, dirigido a docentes de lenguas extranjeras de la Escuela de Idiomas, denominado “Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: una mirada desde la interculturalidad crítica”. En este artículo, nos enfocamos en el curso dirigido a los docentes, el cual se implementó entre los meses de

octubre y diciembre de 2020, y tuvo una duración de 40 horas. Su objetivo fue explorar la interculturalidad crítica con los profesores, mediante la promoción de la reflexión en torno a sus prácticas y la construcción de propuestas de enseñanza más equitativas en sus clases. De esta manera, reportamos aquí los hallazgos de dicha implementación, en la que participaron 17 profesores de lenguas extranjeras, a quienes nos referiremos en adelante como “profesores participantes”.

En este estudio, nos orientamos por las ideas del *pensamiento decolonial*, una forma de teoría crítica (Mignolo, 2013) gestada desde las ciencias sociales en América Latina, cuyo objetivo es el desprendimiento de la matriz colonial de poder y, al mismo tiempo, la apertura a todas las posibilidades y mundos a los que la razón moderna ha negado la existencia (Mignolo, 2008). El pensamiento decolonial invita a cuestionar la modernidad como la única narrativa de progreso, a develar su lado oscuro —la colonialidad—, su racionalidad eurocéntrica y su proyecto homogeneizador (Mignolo, 2013; Quijano, 2000, 2013; Restrepo y Rojas, 2010). Desde esta mirada, se propone la *interculturalidad crítica* como proyecto ético-político y como pedagogía para la construcción de una sociedad equitativa, donde los diversos grupos sociales participen en condiciones de igualdad, dignidad y respeto (Tubino, 2004, 2005, 2008; Walsh, 2005, 2012).

Nos identificamos con esta perspectiva de la interculturalidad como proyecto de sociedad que busca la construcción de realidades y condiciones más justas en Colombia y en la región. Estamos convencidos de que, para aportar a dicho proyecto desde el campo de las lenguas extranjeras, debemos partir de la valoración de la diversidad de identidades, lenguas, culturas y conocimientos propios, para relacionarnos de manera balanceada, positiva y equitativa con otras culturas. Además, desde estas miradas, podemos contribuir a develar y resistir diferentes formas de colonialidad y aportar a la construcción de conocimientos

locales en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en coherencia con las complejas realidades, la diversidad y la inmensa riqueza cultural del país; este es un llamado que vienen haciendo varios académicos colombianos en el área de las lenguas extranjeras (Álvarez Valencia y Ramírez Espinosa, 2021; Fandiño-Parra, 2021; Granados-Beltrán, 2016, 2021; Guerrero, 2018; Herrera y Ortiz, 2018; Ramos-Holguín, 2021).

La mayoría de los trabajos en el área abordan la interculturalidad, principalmente, en términos de competencias interculturales a desarrollar en la clase de lenguas o como un componente más que se puede enseñar. En los procesos de formación continuada de docentes de lenguas en ejercicio, área que explora la presente investigación, se ha identificado una serie de estudios recientes que buscan integrar el componente intercultural a los procesos de formación, mediante la adopción, en su mayoría, de perspectivas socioculturales de la interculturalidad y, en algunos casos, incorporando miradas críticas, desde diferentes comprensiones. Así, por ejemplo, Serna (2016) y Serna *et al.* (2016) presentan una experiencia de desarrollo docente, con un grupo de profesores de diversas lenguas, sobre la inclusión de la competencia comunicativa intercultural en sus clases. De manera similar, Cuartas (2020) comparte la experiencia de un grupo de estudio conformado con profesores de inglés, quienes exploran la competencia comunicativa intercultural y su introducción en las clases de lenguas. Por su parte, Peña Dix *et al.* (2019) recopilan toda una serie de trabajos sobre interculturalidad y formación docente, desde una perspectiva multilingüe en Colombia. Por ejemplo, los trabajos de Gamboa Díaz (2019) y de Gamboa Díaz *et al.* (2019) reflexionan sobre la inserción del componente intercultural en los cursos de maestría ofrecidos a maestros en formación y en ejercicio, tanto en Francia como en Colombia. Por otro lado, Arismendi (2022) llevó a cabo un estudio con formadores de futuros maestros de lenguas, en el cual se propuso una comunidad de práctica como estrategia de formación en interculturalidad

desde una mirada crítica. Estos estudios revelan experiencias positivas de formación docente en interculturalidad en Colombia y ratifican que los trabajos y las discusiones en esta área de saber, alrededor de la interculturalidad desde una perspectiva decolonial y crítica, entendida como un proyecto ético-político de construcción de una sociedad justa, democrática y con ciudadanías interculturales, se encuentran en sus inicios en el país.

El estudio que reportamos en el presente artículo busca, por ende, contribuir a la discusión sobre el aporte que la interculturalidad crítica puede hacer a la formación docente, no como un componente curricular o una dimensión más, sino como pedagogía para descolonizar la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia y aportar a la construcción de un país más justo. Presentamos, en primera instancia, el sustento teórico del presente trabajo. Luego, abordamos la metodología del estudio y describimos la experiencia de formación que se efectuó con el grupo de profesores participantes. Finalmente, nos enfocamos en algunos hallazgos del estudio, en particular, en las comprensiones que desarrollaron los participantes, así como los acercamientos a la implementación de un enfoque intercultural.

Marco teórico

En esta sección, presentamos la propuesta latinoamericana de interculturalidad que orientó este proyecto y su carácter decolonial y crítico. Igualmente, presentamos el diálogo intercultural como medio para la construcción de la interculturalidad y algunas ideas que empiezan a discutirse entorno de la necesidad de trabajar hacia la decolonialidad en campo de las lenguas extranjeras en Colombia.

Una perspectiva decolonial y crítica de la interculturalidad

El presente estudio se fundamenta en una perspectiva decolonial y crítica de la interculturalidad,

originada en la necesidad de afrontar diferentes fenómenos que, a partir de la colonización, han desempeñado un rol definitivo en la actual configuración de las sociedades latinoamericanas y sus grandes desigualdades. Algunos de estos fenómenos incluyen una mayor diversidad de pueblos y etnias, la transformación cultural de los mismos, la imposición del español y el portugués como lenguas dominantes, y la exclusión de las lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Urteaga y García, 2016). La interculturalidad crítica, en este contexto, ha sido la forma como las comunidades indígenas y otros grupos sociales han enfrentado los procesos de exclusión; por lo tanto, la construcción epistemológica de la interculturalidad en la región está ligada a procesos de lucha, poder y decolonialidad (Godenzzi, 2005; Walsh, 2012).

La interculturalidad crítica es un proyecto decolonial, pues busca develar cómo opera lo que Quijano (2000) denominó la “colonialidad del poder”, un sistema mundial basado en la clasificación social de los seres humanos según su raza. Este patrón inició y tomó forma con el proceso de colonización de lo que hoy se denomina “Latinoamérica”, pero perdura y define las dinámicas globales del poder y su racionalidad eurocéntrica hasta nuestros días. En palabras de Restrepo y Rojas (2010), la colonialidad

[...] opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (p. 15).

La interculturalidad se constituye en un proyecto ético-político y también epistémico que busca poner fin a la colonialidad, es decir, que asume la decolonialidad como “estrategia, acción y meta” (Walsh, 2007, p. 31). De esta manera, la interculturalidad como la decolonialidad son

proyectos entrelazados conceptual y pedagógicamente, pues la interculturalidad problematiza los patrones de dominación naturalizados por la colonialidad; busca visibilizar las formas de ser, saber y estar en el mundo que han sido invisibilizadas, y fomenta el desarrollo de nuevas comprensiones e iniciativas co-construidas en condiciones de igualdad, respeto, equidad y dignidad (Walsh, 2010, p. 92). La interculturalidad se constituye, entonces, en una herramienta pedagógica para la praxis de la decolonialidad (Walsh, 2010, 2018), que busca la transformación radical de las estructuras e instituciones sociales, para construir relaciones igualitarias (que no dejan de ser conflictivas) entre diferentes racionalidades, saberes, formas de ser y de pensar de grupos culturalmente distintos (Walsh, 2018, p. 59).

Identidades, diversidad, lenguas y culturas en el diálogo intercultural

La interculturalidad no solo concierne a los grupos marginados, sino también a todos los grupos de la sociedad (Candau, 2010; Tubino, 2005), y su construcción implica moverse de una “diversidad que fragmenta a una diversidad que crea ámbitos de encuentro” (Godenzzi, 2005, p. 7). Este cambio precisa del *diálogo intercultural*, que Godenzzi (2005) define como:

[...] encuentro entre interlocutores, entre grupos que se reconocen recíprocamente la capacidad y el derecho a la creación cultural. [...] El diálogo presupone, ciertamente, el respeto mutuo y convergencias, pero también el intercambio en pie de igualdad y el surgimiento de lo nuevo (p. 9).

En este mismo sentido, Freire se refiere al diálogo como “una exigencia existencial”, como “el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Freire, 1998, p. 101). Entendido de esta manera, el diálogo está ligado a la condición humana, es intencionado, involucra a los seres en su totalidad y los lleva a lograr nuevas comprensiones, cualidades y dimensiones que no se tenían (Agudelo y Estupiñán, 2009, p. 88).

El diálogo intercultural, como fundamento para la construcción de la interculturalidad, parte del reconocimiento del conflicto, es decir, requiere, a quienes dialogan, analizar cómo se han constituido históricamente las desigualdades entre ellos en términos de raza, etnia, género, orientación sexual, entre otros (Candau, 2010). Aunque las inequidades no desaparecen en el contacto entre personas, la construcción de espacios de encuentro, negociación e intercambio las ponen en entredicho, al crear nuevas comprensiones, iniciativas y prácticas (Walsh, 2005). El diálogo intercultural precisa entonces de un proceso de concientización, en el sentido freiriano, que involucra una relación dialógica con la realidad: un reconocimiento de la propia identidad y su posición en el mundo en vínculo con otros, un conocimiento de la realidad y sus estructuras dominantes, y un compromiso de transformar la realidad que involucra, a la vez, una transformación de sí (Freire, 1970, 1973, 1998).

Las identidades desempeñan, por lo tanto, un papel central en la interculturalidad, pues el reconocimiento de la propia identidad es indispensable para poder reconocer al otro (Walsh, 2005). De este modo, el diálogo intercultural precisa el fortalecimiento de las identidades de quienes dialogan, en especial de quienes han sido excluidos (Tubino, 2005; Walsh, 2005). Desde un paradigma de la diversidad, no se pretende esencializar o asimilar las identidades; por el contrario, se reconoce su carácter cambiante e híbrido, y su continua coconstrucción en la interacción con otros actores heterogéneos (Dietz, 2017; Tubino, 2005; Walsh, 2005). Igualmente, la interculturalidad concibe las relaciones entre culturas como dinámicas, dialógicas y conflictivas; asume que no existen delimitaciones fijas entre individuos ni culturas (Walsh, 2005, p. 8), ni tampoco culturas puras (Tubino, 2005). Al respecto, es importante enfatizar en el papel que desempeñan los imaginarios de cultura, al negar o folclorizar la diversidad y la pluralidad, y promover lo homogéneo como natural (Guerrero, 1999).

En la interculturalidad crítica, las lenguas también asumen un papel fundamental, pues se convierten

en una herramienta de mediación entre los mundos de quienes dialogan, para poder construir juntos y para determinar las realidades que quieren transformar (García y García, 2014). Por esto, las lenguas, en un espacio de diálogo intercultural, deben ser tratadas con igualdad y respeto.

Los planteamientos de la decolonialidad y la interculturalidad crítica desde la mirada latinoamericana recién comienzan a discutirse en el campo de la enseñanza del inglés y de otras lenguas extranjeras en Colombia. Varios académicos abogan por un enfoque crítico de la interculturalidad en la formación inicial de los maestros de lenguas extranjeras, que los prepare para responder a las realidades multiculturales y multilingües presentes en las escuelas colombianas (Álvarez Valencia y Ramírez Espinosa, 2021; Granados-Beltrán, 2016, 2021; Ramos-Holguín, 2021). Por su parte, Herrera y Ortiz (2018) invitan a construir una didáctica de la interculturalidad en las lenguas extranjeras, que responda a “asuntos históricos, políticos, étnicos, éticos, sociales y necesariamente culturales desde una perspectiva latinoamericana” (p. 187). Asimismo, Fandiño-Parra (2021) hace un llamado a los académicos en el campo de la enseñanza del inglés, para que asuman un compromiso de descolonización desde sus agendas académicas e investigativas, para construir modos alternativos de conocimiento. Finalmente, Guerrero (2018) señala que las presiones de la globalización nos han llevado a reconocer la necesidad de escuchar múltiples voces desde el Sur global y a reclamar y construir formas propias de enseñar las lenguas. El presente trabajo se identifica con estos llamados.

Método

Con miras a lograr los objetivos planteados, este proyecto se propuso desde la *investigación-acción*. Kemmis y McTaggart (1988) la presentan como una metodología que busca un cambio educativo, mediante la transformación de prácticas, que se lleva a cabo como una espiral de planificación, acción, observación y reflexión, ciclo que se repite.

Los datos se recolectaron por medio de diferentes herramientas: una encuesta inicial, donde se obtuvo información principalmente demográfica de los participantes, al igual que sus motivaciones para tomar el curso; una entrevista individual al terminar el curso, para ahondar en sus comprensiones y conocer sus percepciones sobre la iniciativa; grabaciones de las sesiones del curso, para observar sus elaboraciones e interacciones alrededor de los temas tratados; tres foros virtuales, donde los docentes reflexionaron sobre preguntas propuestas en las sesiones del curso; y, finalmente, la planeación de una unidad didáctica, que elaboraron los profesores participantes en la etapa final del curso.

Al inicio del curso, se invitó a los profesores a hacer parte del estudio de investigación y a firmar un consentimiento informado. Con el fin de proteger las identidades de los participantes, se le asignó un seudónimo a cada uno, para propósitos de procesamiento de los datos y el reporte de los resultados.

El análisis de datos siguió un método constructivo, en el que se crearon categorías predeterminadas, que fueron transformándose durante el proceso a medida que otras categorías emergían de los datos (Altrichter *et al.*, 1993). Estos se codificaron usando el *software* NVivo 11, para el análisis de datos cualitativos. El proceso de análisis fue dinámico y colaborativo. Se realizó la codificación como un acto cíclico, donde se depuraron categorías y códigos por medio de varias revisiones, de manera individual y colaborativa entre los investigadores (Saldaña, 2009).

Participantes

Los participantes en este proyecto fueron 17 profesores de lenguas extranjeras de diferentes programas de la Escuela de Idiomas, con trayectorias académicas y profesionales bastante diversas. La mayoría son originarios de la región andina, principalmente de Antioquia, y algunos provienen de las regiones atlántica y pacífica; para todos ellos, el español es su lengua materna.

Todos los participantes cuentan con títulos de posgrado, en su mayoría de maestría y unos pocos de doctorado. La lengua principal que enseñan es el inglés (14), seguido por el francés (3). Adicionalmente, varios docentes también enseñan lenguas como el portugués, el japonés y el español como lengua extranjera.

Los profesores trabajan en distintos programas de enseñanza de lenguas ofrecidos por la Escuela de Idiomas tanto para público interno —a los estudiantes de pregrado— como para público externo, como el Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera, Inglés (PIFLE-I), que es ofrecido a los primeros, y los programas Inglés para Adultos e Inglés para Niños y Jóvenes, para los segundos. Asimismo, algunos docentes laboran en el programa Multilingua, que ofrece cursos de diferentes lenguas extranjeras y ancestrales a toda la población universitaria y externa, y en los programas de pregrado de Licenciatura en Lenguas Extranjeras y Traducción. Adicionalmente, diez de los profesores también trabajan en otras instituciones de educación. Gracias a la modalidad virtual en que se implementó el curso debido a la pandemia causada por el COVID-19, pudieron participar profesores de diferentes seccionales de la Universidad. La Tabla 1 resume estos datos.

Descripción del curso

El objetivo del curso “Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad” fue ofrecer, a los docentes, un espacio para explorar y reflexionar sobre la interculturalidad crítica, como una posibilidad pedagógica en la clase de lenguas extranjeras. Se buscaba abrir espacios para la reflexión de los docentes participantes sobre sus comprensiones y prácticas relacionadas con la interculturalidad, así como para proponer estrategias pedagógicas centradas en la validación de las diversidades de los estudiantes, con el fin de construir espacios de aprendizaje más equitativos en las aulas de clase.

La implementación del curso fue liderada por tres investigadores de la Escuela de Idiomas y apoyada

Tabla 1 Datos demográficos de los profesores participantes (17 en total)

| Información | Profesores participantes | Número |
|------------------------------|--|--------|
| Sexo | Mujeres | 9 |
| | Hombres | 8 |
| Departamento de origen | Antioquia | 10 |
| | Santander | 2 |
| | Cauca | 1 |
| | Chocó | 1 |
| | Córdoba | 1 |
| | Quindío | 1 |
| | Sucre | 1 |
| Formación académica | Maestría | 9 |
| | Especialización | 5 |
| | Doctorado | 3 |
| Lenguas que enseñan* | Inglés | 14 |
| | Francés | 3 |
| | Español como lengua extranjera | 2 |
| | Japonés | 1 |
| | Portugués | 1 |
| | PIFLE-I | 8 |
| Programas en los que enseñan | PIA | 1 |
| | PINJ | 1 |
| | Multilingua | 1 |
| | Licenciatura en Lenguas Extranjeras | 3 |
| | Traducción | 1 |
| | Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas | 1 |
| | Otros programas externos a la Universidad | 10 |

* En las categorías “lenguas que enseñan” y “programas en los que enseñan”, la suma sobrepasa el número total de profesores participantes (17), pues algunos enseñan más de una lengua y trabajan en más de un programa.

PIA: Programas Inglés para Adultos; PINJ: Programa Inglés para Niños y Jóvenes.

por dos estudiantes en formación, una de pregrado y otra de posgrado. El curso se desarrolló de manera virtual entre octubre y diciembre de 2020, y tuvo una duración de 40 horas: 20 de trabajo sincrónico y 20 de trabajo independiente.

El curso contó con un *módulo introductorio* denominado “La diversidad en la educación superior: reconociendo nuestro contexto”, en el cual se exploraron temas como la diversidad en Colombia y en la Universidad de Antioquia. En este módulo, presentamos diferentes estudios llevados a cabo por los miembros del equipo investigador en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras y los estudiantes de comunidades étnicas en el contexto universitario (Arismendi *et al.*, 2016; Ortiz *et al.*, 2020; Usma *et al.*, 2018). Igualmente, tuvimos como invitados de la Universidad a un profesor de la Facultad de Comunicaciones y a una indígena estudiante, quienes trabajan en iniciativas en torno a la promoción del diálogo de saberes, las lenguas ancestrales y el respeto por la diversidad en la institución. Finalmente, propusimos a los docentes diseñar una herramienta para conocer quiénes eran los estudiantes de uno de sus grupos y visibilizar la diversidad en sus clases.

672

El *segundo módulo* se denominó “La interculturalidad y la clase de lenguas extranjeras”. En él se propusieron discusiones en torno a las visiones de cultura e interculturalidad de los docentes participantes, y se exploraron diferentes propuestas europeas de la interculturalidad, algunas de ellas de corte crítico (Abdallah-Pretceille, 2005, 2006; Aguado, 2003; Byram, 2008; Dervin, 2016). En esta parte del curso, se profundizó en la propuesta de interculturalidad crítica latinoamericana (Walsh, 2005, 2010), ahondando allí en conceptos como *cultura* (Guerrero, 1999; Kramsch, 2013; Tubino, 2005; Walsh, 2005), *decolonialidad* (Quijano, 2000; Restrepo y Rojas, 2010), *diversidad* (Dietz, 2017) y *diálogo intercultural* (García y García, 2014; Godenzzi, 2005; Tubino, 2005; Walsh, 2005).

Como propuesta metodológica del curso, recurrimos a la promoción del diálogo intercultural, posicionándonos como facilitadores y no como expertos, y promoviendo un diálogo horizontal, donde los participantes pudieran expresar libremente sus opiniones desde el respeto por las

diferentes miradas. Por medio de preguntas problematizadoras, buscamos promover conexiones y reflexiones sobre las propias identidades de los profesores, sus prácticas cotidianas de enseñanza y sus experiencias de vida, tanto en las conversaciones de clase como en los espacios de trabajo independiente.

Las lecturas del curso incluyeron artículos en español, inglés y francés; en lo posible, se dieron opciones de lectura a los profesores que no leían en varias lenguas. El curso y todas las discusiones se llevaron a cabo en español, para promover una participación equitativa; en lo posible, se dieron opciones de lectura en varias lenguas para los profesores que no leían en una lengua determinada. Como proyecto del curso, se propuso a los docentes trabajar en equipo para desarrollar la planeación de una unidad didáctica desde un enfoque intercultural. Este proyecto se desarrolló en el último tercio del curso.

Hallazgos

El análisis de los datos reveló que, a partir de las lecturas, las discusiones y los ejercicios de reflexión realizados en esta iniciativa, los docentes participantes desarrollaron comprensiones de la interculturalidad como un proceso complejo, atravesado por relaciones de poder, y donde las identidades de los estudiantes y sus propias identidades como docentes cumplen un papel central. Estas comprensiones se vieron reflejadas en las planeaciones de clase que elaboraron en el curso.

Comprensiones en torno a la interculturalidad

Los docentes participantes lograron elaborar nuevas comprensiones de la interculturalidad, caracterizadas por una conexión fuerte con sus propias subjetividades; una mayor consciencia de las relaciones interculturales que tienen lugar en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes, como punto de partida para abordar las interacciones con las lenguas y culturas extranjeras; y un reconocimiento de las complejas dinámicas de

poder implicadas en las relaciones interculturales. Estas elaboraciones precisaron la reflexión alrededor de los conceptos de *cultura*, *colonialidad* y *diversidad*.

En primer lugar, hubo una conexión profunda entre las elaboraciones del concepto de *interculturalidad* de los docentes y sus propias subjetividades. Los datos mostraron que, para ellos, la interculturalidad es un proceso que los involucra como seres humanos: “[La interculturalidad] se logra a través del trabajo sobre uno mismo, desprenderse de prejuicios, estereotipos, etc.” (Luis, entrevista). Igualmente, la describen como un proceso de adentro hacia afuera, al afirmar que “hay que mirar para adentro [...] conocerse uno mismo” (Carolina, entrevista); e incluso, como un proceso espiritual:

La necesidad no solo de reconocerse, sino también de reconocer al otro tanto en sus similitudes y diferencias. Puedo sentir y comprender que reconocer al otro es un proceso más espiritual que académico, porque se trata de observarse a sí mismo y sentirse una parte del todo, y no “el todo”; una parte que propende por la integración y no [por] la desintegración de lo que al final somos: seres humanos (Luis, foro virtual).

Estas comprensiones de la interculturalidad como proceso, que involucra el propio ser en relación con el otro, van en línea con la naturaleza dialógica de la interculturalidad, según la cual es necesario reconocerse para poder establecer intercambios positivos y equitativos con los otros (Walsh, 2005). Igualmente, reflejan un proceso de concientización, que involucra el desarrollo de una consciencia de sí y de su relación con los otros, para que pueda haber transformaciones (Freire, 1970, 1973, 1998).

En segundo lugar, los docentes mostraron trascender la visión binaria de la interculturalidad como las relaciones entre sujetos de la cultura y lengua origen, y la cultura y la lengua objeto. En este sentido, lograron una mayor consciencia de las relaciones interculturales que tienen lugar en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes, para hacer conexiones con las culturas y lenguas extranjeras. Para llegar a esta comprensión, fue

necesaria la reflexión alrededor del abordaje de la cultura en la clase de lenguas extranjeras.

En una de las sesiones iniciales del curso indagamos a los participantes por cómo enseñaban aspectos culturales en sus clases. Ellos describieron actividades encaminadas a comparar aspectos como la comida, lugares, rutinas y uso de la lengua en la cultura local y la cultura extranjera. Estas prácticas denotan una comprensión recibida de “cultura” como un conjunto de aspectos que caracterizan un grupo cultural específico. Esta visión fija y homogénea, asociada generalmente con la ubicación geográfica y la nacionalidad (Atkinson, 1999; Kramsch, 2013), refleja una concepción estática y esencialista de la cultura, que ha predominado en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Dervin, 2011, 2016, 2017).

Una presentación de los facilitadores, en la tercera sesión del curso, buscó hacer un recuento de cómo se ha abordado, desarrollado y problematizado el concepto de *cultura* en el campo. A partir de esta presentación y las lecturas asignadas sobre el tema, los docentes discutieron en equipos, reflexionando sobre aspectos como el dinamismo, la subjetividad, el carácter histórico y las relaciones de poder implicadas en la cultura:

Llegamos todos a la conclusión que la cultura es como la arquitectura del ser humano, que cobija toda su cosmovisión, incluyendo todos los puntos que integran cada ser. La cultura es móvil [...] se van adaptando nuevas vivencias [...], la persona puede ir modificando no solo su actuar, sino también su visión del mundo, para situarse de una u otra forma (Jorge, sesión 3).

Una de las partes más interesantes para mí de relacionar mi propio concepto de *cultura* con el presentado en clase es lo relacionado con el poder, ya que es este el que nos permite abordar la diversidad de una manera histórica, pero también desde la cotidianidad. Tanto lo histórico como lo cotidiano son elementos importantes, porque nos permiten develar temas que han estado tradicionalmente ocultos o que hemos oficialmente normalizado (Vanessa, foro virtual).

En estas nuevas comprensiones, los docentes trascienden las visiones recibidas y esencialistas de la

cultura, y la describen como un proceso construido históricamente, cambiante, atravesado por las subjetividades, y con un impacto en la manera como nos situamos y leemos el mundo. Estas comprensiones, por tanto, reconocen las culturas como dinámicas, híbridas y procesuales (Dietz, 2017), al tiempo que señalan cómo los imaginarios de cultura invisibilizan asuntos de poder (Guerrero, 1999).

Desde estas consideraciones, y a medida que avanzaba el curso, los docentes problematizaron sus propias prácticas de enseñanza, en cuanto al rol central que les han otorgado a las culturas extranjeras, dejando con frecuencia de lado el conocimiento de las culturas locales y su relación con las extranjeras, reflexiones a las que aportó el concepto de *colonialidad* que la mayoría de los docentes no conocía.

A partir de la lectura sobre este concepto, se le propuso a los profesores discutir en equipos sobre manifestaciones de la colonialidad que observaban a su alrededor. En el campo de las lenguas extranjeras, por ejemplo, los profesores participantes señalaron cómo el poder colonial se manifiesta mediante prácticas como la importación de pruebas estandarizadas y de métodos de enseñanza para las lenguas extranjeras:

Los estándares de los exámenes internacionales son europeos o americanos. Nosotros no podemos todavía competir con el mercado; entonces, siempre estamos copiando de los otros. Tratamos de contextualizar, pues con lecturas de nuestros contextos, pero el método es extranjero (Ana María, sesión 6).

Igualmente, los docentes reconocieron también que, desde sus propias prácticas, ellos mismos contribuyen a mantener estas formas de colonialidad. Al respecto, describieron prácticas como la prohibición del uso de la lengua materna de los estudiantes en las clases o el énfasis en ciertas variedades de la lengua extranjera consideradas de mayor valor. En esta misma dirección, la mayoría de los docentes cuestionó el lugar secundario que ha tenido la propia cultura en sus clases de lengua extranjera y reconoció su desconocimiento de

la diversidad y la riqueza cultural del país, incluyendo las lenguas ancestrales, como lo reporta uno de ellos a continuación:

Nos pareció muy interesante ver cómo nosotros, como docentes de idiomas, somos y enseñamos la cultura de otros países, aprendemos la cultura de Francia, de Estados Unidos, de Inglaterra, vemos todo eso, pero somos tan pobres para aprender la cultura nuestra, la riqueza nuestra, nuestros valores, nuestros orígenes [...]. ¿Cómo nosotros podemos hablar de cultura si no conocemos esos orígenes en un país tan rico en cultura, en un país tan diverso? Es que aquí hay 68 lenguas y nosotros hablamos español, yo hablo solo español y me defiendo en francés un poco, y doy clases de inglés, pero no sé ninguna de esas 68 lenguas (Antonio, sesión 3).

En estas reflexiones, los docentes reconocen claramente cómo el abordaje de la cultura en la clase de lenguas está relacionado con la colonialidad y sus dinámicas de poder (Quijano, 2000) en el contexto global, dentro de su disciplina y en el salón de clase.

Llama especial atención, en primer lugar, que los profesores reconocen su propia participación en el mantenimiento de la colonialidad, al centrar sus prácticas de enseñanza exclusivamente en las culturas extranjeras y desconociendo los repertorios lingüísticos y acervos culturales de los estudiantes; y, en segundo lugar, que señalan la necesidad de conocer las culturas propias y de aprender sobre la propia identidad cultural. A partir de esta reflexión, los docentes expresan la necesidad de encontrar un balance en las relaciones interculturales, donde se reconozca la diversidad de los estudiantes, como lo afirma uno de los docentes:

Creemos que es importante hacer ese proceso de interrelación y ese proceso de interacción entre las culturas, pero es poder buscar aquí y es una cosa fundamental, es equilibrar, el ejercicio de equilibrio de poderes para poder resaltar las diversidades de nuestros estudiantes (José, sesión 3).

Esta afirmación da cuenta de una comprensión renovada de la interculturalidad como la búsqueda de relaciones equitativas, en igualdad de

condiciones, donde se reconocen y fortalecen todas las identidades, especialmente las de quienes han estado en desventaja (Tubino, 2005; Walsh, 2005).

Al respecto, es importante mencionar que la mayoría de los docentes, al participar en un ejercicio de reconocimiento de sus estudiantes, pudieron identificar diferentes diversidades y filiaciones identitarias en sus cursos, como el origen, etnicidad, género, creencias, vocaciones, entre muchas otras, desafiando la idea naturalizada de aparente homogeneidad entre individuos de una misma cultura:

Hasta ese momento [...] tenía una creencia que me la cambió el curso. Por supuesto, dije: “¿Qué voy a decir yo, si todos son de tal parte y todos están entre tal edad y tal edad, como quien dice, aquí no va a haber diferencias” [...]. Como que uno fortalece más su propio concepto de *cultura*. Entonces, entiende la amalgama completa de lo que el concepto implica. Ya sabe que esto no es solo rojo, esto es una gama inmensa, y que va desde lo que hace a cada estudiante (Catalina, entrevista).

Solo un docente, en la entrevista final, manifestó que aún pensaba que entre sus estudiantes no había diferencias significativas. Esto puede deberse a que el participante, desde su propia personalidad y creencias, argumentaba sentirse incómodo indagando demasiado sobre la vida de los estudiantes en la clase, pues no se sentía bien en ese papel. Desde esta posición, también manifestó no haber cambiado significativamente su mirada de la interculturalidad, que había sido siempre relacionada con el respeto y el trato igualitario en la clase. En este caso, observamos que el docente no vio una conexión estrecha entre el reconocimiento de las identidades y la construcción de relaciones igualitarias, como lo propone la interculturalidad crítica (Walsh, 2005).

Adicionalmente, los docentes fueron más allá de identificar un tipo específico de diversidad, para reconocer que hay muchos grupos diversos en el contexto universitario y que es necesario seguir trabajando para que logren un trato equitativo, como lo afirma uno de los docentes:

Básicamente, que la diversidad étnica tiene un camino largo por recorrer en ser reconocida, respetada,

aceptada y compartida. [...] es importante resaltar que todos somos cultura y nuestra universidad está conformada por muchos otros grupos diversos, que requieren respaldo y acompañamiento en su lucha por el respeto y reconocimiento de derechos, de igualdad y equidad (Julián, sesión 2).

Observamos, entonces, que en esta comprensión más compleja de la interculturalidad, elaborada por casi todos los docentes durante el curso, desempeñó un papel primordial el reconocimiento de las dinámicas inequitativas de poder involucradas en los intercambios entre individuos y grupos distintos (Tubino, 2005; Walsh, 2005), y que reflejan cómo opera la colonialidad del poder (Quijano, 2000). De esta manera, los docentes desarrollaron una visión de la interculturalidad como un proceso que busca la construcción de la equidad y la justicia desde la educación:

Es que, para tener una sociedad más justa, más inclusiva, debo de promover un diálogo más justo, más inclusivo. Clases justas, clases inclusivas, clases diferentes. Que se escuchen todas las voces; clases participativas, clases donde se incluya no solamente que el estudiante haga una presentación oral, como la conocemos de manera tradicional, sino que haya, que la oralidad se exprese de diferente manera, digamos, para que el estudiante pueda tener la posibilidad de ver su vida reflejada en el proceso de aprendizaje (José, entrevista).

Implementación de un enfoque intercultural en las planeaciones de cursos

Encontramos dos grandes ganancias en los trabajos de los participantes para dar un enfoque intercultural a sus planeaciones de cursos: por un lado, más centralidad de lo propio, por medio de temáticas contextualizadas y cercanas a las vidas e identidades de los estudiantes; por otro lado, las apuestas hacia lo decolonial y lo crítico, que los profesores trataron de dar a sus clases, por medio de actividades, temáticas y preguntas para analizar los temas e ir más allá de lo factual.

En primer lugar, en todas las planeaciones, se pudo apreciar un esfuerzo de los docentes por promover la reflexión en los estudiantes sobre las

particularidades de sus propios contextos y sobre diferentes aspectos de su identidad. En uno de los equipos participaron dos profesoras, que enseñan en regiones, para planear una unidad del nivel 3 del PIFLE-I; la temática principal era la descripción de lugares de la ciudad. En los materiales originales del curso, se proponían descripciones de lugares de Medellín y de dos ciudades internacionales. Los docentes introdujeron varios cambios: el primero, fue proponer que los textos modelo fueran sobre el lugar de origen de los profesores del curso. El segundo cambio fue la modificación de la tarea original de la unidad, que consistía en elaborar y presentar un póster sobre un lugar de la ciudad y actividades para hacer en él. Los profesores propusieron que los estudiantes presentaran sus lugares de origen, muchos de ellos alejados de los centros urbanos y completamente desconocidos por los demás compañeros de clase. Además de la descripción de lugares y actividades para hacer allí, su propósito era evidenciar su conexión con las historias personales de los estudiantes, incluyendo historias de violencia.

Estos ejercicios de memoria histórica develan historias usualmente poco abordadas en una clase de lengua extranjera, permitiendo así una mirada crítica de la interculturalidad, que va más allá de la simple información. Asimismo, estos ejercicios implican una reflexión sobre la construcción de las identidades de los estudiantes presentes en el

curso, lo cual se corresponde con una visión crítica y decolonial de la interculturalidad (Dervin, 2016; Walsh, 2010).

En segundo lugar, en dos de las planeaciones se aprecia una serie de preguntas que revelan cómo la reflexión sobre asuntos interculturales se integra a lo largo de la unidad del curso. Dichas preguntas se enfocan no solo en conocimientos sobre otras culturas, sino también en los valores y la concientización que los estudiantes pueden desarrollar en la clase de lenguas.

En la planeación de un nivel 3 de francés, en la cual participaron tres profesoras de francés y un profesor de inglés, se adaptó un plan de clase para el programa Multilingua, optando por una secuencia de aprendizaje por tareas en torno al tema de la alimentación. Aunque conservaron el material de base propuesto en el libro de texto usado en el programa, los docentes incorporaron a la secuencia nuevos objetivos y materiales producidos en Colombia, además de preguntas para abordar la temática desde una perspectiva intercultural.

Una de las actividades parte de un video sobre la alimentación en Colombia y en Francia (La prof Yareth, 2020), a partir del cual propusieron una serie de preguntas encaminadas a deconstruir estereotipos sobre las personas de los países en mención, como lo vemos en la Figura 1. En esta propuesta, vemos que

Figura 1 Preguntas propuestas para el plan de clase de francés

| |
|--|
| <p>Mirar de nuevo el video y fomentar la discusión a través de las siguientes preguntas:</p> <p>1. Problematicar y descubrir mensajes ocultos (en grupo).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Todos los colombianos comen los platos presentados en el video? ● ¿Todos los franceses comen los platos presentados en el video? ● ¿Hay algún plato que conozcas y que no haya sido presentado? |
| <p>2. Desarrollar conciencia crítica de los demás y de sí mismos (en parejas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Como colombiano, ¿te sientes identificado con la información del video? ● La presentadora del video es caleña; ¿crees que esto influyó en la información presentada en el video? ● ¿Qué imagen de los colombianos presenta el video acerca de su alimentación? ● ¿Estás de acuerdo? |
| <p>3. Desarrollar conciencia crítica de la realidad (grupos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Se puede elegir qué comer en Colombia o en Francia? ● ¿De qué depende que puedas comer X o Y alimento? |

Figura 2 Preguntas propuestas para un curso de inglés del PIFLE-I

- Essential questions: *What provocative questions will foster inquiry, understanding and transfer of learning?***
- What are some events that have shaped the University's identity and cultural diversity?
 - How have they shaped the University's identity and culture?
 - Have these events in the University been worthy?
 - Have the threats against the University members stopped?
 - Has the murder of social leaders stopped in Colombia?
 - What roles does academia have in the construction of society?
 - Why are some events in the University highlighted or omitted?
 - What type of events are highlighted or omitted in the university and in society? why?
 - Does all the information presented by the institutional media include all the perspectives and voices of the university community?
 - How is the university read and seen by outsiders?
 - How do insiders see it?
 - Does the university and its community impact students' lives? How?
 - Would you as a student or teacher recommend someone to study in this university? Why?

los docentes integraron tres niveles de reflexión que se discutieron en el curso. De esta manera, buscaron hacer visible la heterogeneidad en aspectos de la cultura como la comida, problemáticas asociadas a esta, e invitaron a los estudiantes a hacer conexiones entre lo local y lo global. Este último aspecto también lo trataron de integrar a sus planeaciones los demás equipos. En palabras de una de las profesoras: “la relación entre lo global y lo local es interesante e importante. Lo intercultural no puede ser únicamente hablar sobre sus propios pueblos sin mirarse con respecto a otros” (Mariana, sesión 10).

Otro ejemplo de propuestas que permitieran la reflexión crítica sobre asuntos interculturales en la clase de inglés se dio en la planeación de una unidad para el PIFLE-I, cuyo tema principal eran los lugares de la Universidad de Antioquia. En este trabajo, se observó una adaptación de la unidad original, incluyendo los objetivos y los materiales. Este equipo privilegió el descubrimiento de historias alrededor de los lugares de la Universidad y de la relación de los estudiantes con ellas. En la Figura 2, se observan algunas de las preguntas propuestas para explorar durante la unidad. Una de las actividades propuestas consiste en ver un video que presenta un recorrido por los lugares de memoria de la institución y su significado para la

comunidad universitaria (Ude@, s. f.). Como parte de la secuencia de trabajo, el equipo propone las preguntas enunciadas en la Figura 3.

Luego de realizar otra serie de actividades de comprensión detallada, se proponen las preguntas de reflexión que se muestran en la Figura 4, con el fin de generar una discusión a partir de la temática de la unidad.

Como se puede observar, el trabajo propuesto va más allá del componente lingüístico, por medio de la indagación sobre lugares, personas e historias de violencia y de luchas sociales que configuran las identidades de la institución y de sus miembros; de la promoción de una reflexión contextualizada sobre la interculturalidad, y del develamiento de la situación de los grupos excluidos (Fernandes y Candau, 2013; García y García, 2014; Walsh, 2010). Las propuestas de los profesores buscaban analizar las causas históricas de los conflictos, deconstruir prejuicios y estereotipos, y visibilizar la heterogeneidad, en oposición a la naturalizada homogeneidad, mediante la cual opera la colonialidad (Quijano, 2000).

Por otro lado, en las entrevistas finales, varios de los docentes participantes reportaron haber experimentado tensiones entre los miembros de los grupos de trabajo al realizar las planeaciones. Se presentaron

Figura 3 Guía de preguntas antes de ver el video

Video Worksheet

A. Before watching the video, answer the following questions:

1. When was the UdeA main campus created? (1968)
2. How big is the main campus?
3. Do places tell stories? How? Can you give some examples?

B. Watch the video *Recorrido por lugares de memoria de la UdeA*: <https://www.youtube.com/watch?v=OxbZkz0fXqM> and discuss the following questions:

1. How can places tell stories?
2. Which of the people and events mentioned in the video had you heard about?
3. What other people and events at the University could you talk about?
4. Can you provide a description of some of the places mentioned in the video, the activities that can be performed there, and their significance for the University community?
5. How have the events mentioned in the video contributed to build the UdeA's identity?
6. What does this quote by William Fredy Pérez mean: "The campus is a multifaceted, intricate and contradictory space"?

Figura 4 Guía de preguntas propuestas de reflexión para analizar después de ver el video

E: Reflection: Questions to wrap up the discussion about the topics addressed in the video.

1. Is there any academic, social, cultural, or political event that shows the university's diversity that you can share? *
2. Has the University shaped society or has society shaped the University? How?
3. How do you feel being part of the UdeA community at this moment, after knowing how these places of the University have been shaped by the events mentioned in the video?

678

dificultades para llegar a acuerdos sobre las temáticas a trabajar, la orientación de las actividades, así como para encontrar un equilibrio entre lo lingüístico, lo crítico y lo intercultural. Este hecho revela la complejidad de los procesos de aprendizaje, en particular en un espacio de desarrollo profesional docente, donde no se puede esperar que todas las personas se apropien de nuevos conceptos de la misma manera y en el mismo momento, pues sus experiencias, conocimientos y trayectorias son distintas.

En todo caso, consideramos que estas tensiones hacen parte de un trabajo *alteritario* al interior de los grupos de trabajo (Arismendi, 2022), en los cuales también hubo intercambio intercultural. Coincidimos con Dervin (2016) y Walsh (2018) en que la interculturalidad asimismo involucra conflicto y tensiones, como se reflejó en esta experiencia.

Por último, es importante resaltar que las planeaciones presentadas son coherentes con las

comprensiones elaboradas a lo largo del curso y presentadas en la sección anterior, en cuanto al abordaje de la cultura, el énfasis en las identidades e historias propias de los estudiantes, así como en el develamiento de asuntos de poder, a través de las preguntas propuestas, que avanzan hacia una perspectiva crítica y decolonial.

Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio mostraron cómo un espacio de desarrollo profesional, llevado a cabo con docentes de diferentes lenguas extranjeras, sirvió como escenario de reflexión y diálogo sobre lo que significa construir la interculturalidad en las clases de lenguas, en el contexto de una universidad pública en Colombia. Los docentes desarrollaron una comprensión de la interculturalidad como un proceso ligado a su subjetividad; se concientizaron del papel fundamental de las identidades de profesores y estudiantes en los intercambios

interculturales que se dan en la clase de lenguas; y reconocieron las relaciones entre individuos, culturas y prácticas como dinámicas, complejas y permeadas por la colonialidad. Estas elaboraciones se reflejaron en las planeaciones de clase que los docentes elaboraron en el marco del curso.

Algunos de estos hallazgos se identifican con los resultados de otros estudios realizados con profesores en ejercicio en diferentes iniciativas de desarrollo profesional, llevadas a cabo en Colombia. En línea con los trabajos de Arismendi (2022), la presente investigación confirma la importancia de la reflexión sobre el propio ser en los espacios de desarrollo docente sobre este tema. Dichos procesos deben favorecer las subjetividades y el intercambio *alteritario*, en lugar de limitarse a exposiciones teóricas o magistrales por parte de los formadores. Además, al igual que lo reportan Gamboa Díaz (2019), Cuartas (2020) y Arismendi (2022), la presente investigación muestra que los procesos de formación continuada de docentes universitarios permiten complejizar las comprensiones de *cultura, diversidad e interculturalidad*, entendiendo estos conceptos desde una mirada más dinámica. En este sentido, y en concordancia Serna (2016) y Gamboa Díaz (2019), los resultados del presente trabajo enfatizan el rol central de las identidades de maestros y estudiantes en los intercambios interculturales que tienen lugar en el salón de clase.

La mayoría de los estudios sobre la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia se han guiado principalmente por desarrollos teóricos europeos, en contextos socioculturales que distan de las realidades latinoamericanas; el concepto de *competencia comunicativa intercultural*, por ejemplo, suele ocupar un lugar preponderante en los trabajos sobre el tema (Barletta, 2009; Cuartas, 2020; Gómez, 2012, 2013; Serna, 2016; Serna *et al.*, 2016). La perspectiva decolonial adoptada en el presente estudio se inscribe en la misma línea de trabajos como los de Granados-Beltrán (2016), así como Herrera y Ortiz (2018) y Arismendi (2022);

coincidimos con ellos en la necesidad de situar el trabajo intercultural en la formación en lenguas en las problemáticas propias de los contextos latinoamericanos.

Este estudio hace un aporte a las discusiones sobre lo que significa construir la interculturalidad en el campo de las lenguas extranjeras desde nuestro lugar y posición en el mundo; lo hace desde las voces de los profesores universitarios de lenguas extranjeras en el Sur global, como interlocutores válidos en la construcción de conocimiento; y, principalmente, desde referentes teóricos interdisciplinarios latinoamericanos, que dan cuenta de las tensiones, necesidades y realidades de nuestra región.

Precisamente, desde la mirada decolonial, los resultados de este estudio señalan la necesidad de dar mayor centralidad en los abordajes de la interculturalidad al análisis de las relaciones de dominación, en los que las lenguas cumplen un papel primordial, así como a la búsqueda constante de transformación de esas desigualdades mediante el diálogo intercultural entre individuos y grupos. Central en este proceso es el desarrollo de una concientización. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se convierte en un proyecto de sociedad y en una manera de aportar a la construcción de un país más justo, desde lo que hacemos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. La interculturalidad nos encamina a trabajar para el fortalecimiento de las identidades de profesores y estudiantes, para que se posicionen como interlocutores válidos en los intercambios interculturales dentro y fuera del aula; para la construcción de políticas educativas respetuosas de la diversidad lingüística de nuestros territorios; y para la producción y validación de conocimiento local situado, propiciando el diálogo con conocimientos de otras latitudes.

A partir de esta experiencia, se derivan varias reflexiones para el abordaje de la interculturalidad en las iniciativas de desarrollo profesional con docentes de lenguas extranjeras. Si la interculturalidad se entiende como la búsqueda constante

de relaciones equitativas entre individuos y grupos, habría que preguntarse, en primer lugar, qué condiciones se dan para el diálogo en dichos espacios. En segundo lugar, en concordancia con Arismendi (2022), se hace fundamental el trabajo desde el reconocimiento de las identidades y las diversidades de los profesores, dando lugar a que haya intercambios entre sus creencias, historias, experiencias, conocimientos y prácticas. En tercer lugar, se debe reflexionar sobre los conocimientos y las prácticas que se validan y que se excluyen, y las razones que subyacen a estas decisiones. En cuarto lugar, sería necesario interrogar el tipo de interacciones que se promueven: si se reconocen desbalances entre las personas o en su lugar se promueven relaciones horizontales; igualmente, si se escucha desde el respeto y se trabaja hacia la coconstrucción de nuevas comprensiones e iniciativas, o no.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, pudimos observar con mayor profundidad las comprensiones de interculturalidad de los docentes, que sus propuestas para llevarlas a la práctica. Aunque la reflexión sobre sus prácticas fue una constante a medida que se leía y discutía alrededor de los temas del curso, solo con el proyecto de planeación en equipos se pudo concretar la práctica. Esta limitación se debió a varios factores: la corta duración del curso; la dinámica de diálogo y discusión que predominó en las sesiones, y que requirió de tiempo, y las dificultades de los profesores participantes para realizar las actividades asignadas, debido a su carga laboral. Sin embargo, somos conscientes de que es difícil observar el impacto de una formación en interculturalidad de manera inmediata, dada la complejidad de los temas, pues estos requieren de tiempo para su elaboración.

Futuros estudios en este tema pueden enfocarse en la observación de cómo los docentes integran progresivamente cambios en sus prácticas, lo cual requiere de iniciativas de mayor duración. Por otro lado, estas futuras investigaciones también podrían enfocarse en la reflexión de quiénes lideran los espacios

de desarrollo profesional docente alrededor de la interculturalidad y en sus propias transformaciones, ya que este aspecto ha sido poco explorado en los trabajos investigativos a nivel nacional.

Referencias

- Abdallah-Preteuille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *vst - Vie sociale et traitements*, 87(3), 34-41. <https://doi.org/10.3917/vst.087.0034>
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483. <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw Hill.
- Agudelo, N. y Estupiñán, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Rhela*, 13, 85-100. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n13/n13a06.pdf>
- Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. Routledge.
- Álvarez Valencia, J. A. y Ramírez Espinosa, A. (2021). Re-sourcing foreign language teacher education: The critical intercultural option. En J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez Espinosa y O. Vergara Luján (Eds.), *Interculturality in language teacher education. Theoretical and practical considerations* (pp. 15-40). Universidad del Valle.
- Arismendi, F. (2022). Formación de formadores de lenguas extranjeras en educación intercultural por medio de una comunidad de práctica. *Folios*, (55), 199-219. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12893>
- Arismendi, F., Ramírez, D. y Arias, S. (2016). Representaciones sobre las lenguas de un grupo de estudiantes indígenas en un programa de formación de docentes de idiomas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 84-97. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n1.8598>
- Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33(4), 625-654. <https://doi.org/10.2307/3587880>
- Barletta, N. (2009). Intercultural competence: Another challenge. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 143-158. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10552>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>

- Candau, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Cuartas, L. F. (2020). Intercultural communicative competence: In-service EFL teachers building understanding through study groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 75-92. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.76796>
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. L'Harmattan.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2017.156.58293>
- Fandiño-Parra, Y. (2021). Decolonizing English language teaching in Colombia: Epistemological perspectives and discursive alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166-181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
- Fernandes, L. y Candau, M. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1*. (pp. 275-303). Ediciones Abya-Yala.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Seabury Press.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Rowman y Littlefield Publishers.
- Gamboa Díaz, P. A. (2019). Second and foreign language pre-service and in-service teacher development to make intercultural dimensions explicit. Reflecting through a comparative proposal between France and Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 199-230. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.14>
- Gamboa Díaz, P. A., Molinié, M. y Tejada-Sánchez, I. (2019). Former des enseignants de langue étrangère et seconde aux dimensions interculturelles explicites en France et en Colombie : un dialogue théorique et épistémologique. En B. Peña Dix, I. Tejada-Sánchez y A.-M. Truscott de Mejía (Eds.), *Interculturalidad y formación de profesores. Perspectivas pedagógicas y multilingües* (pp. 3-42). Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.30778/2019.58>
- García, L. y García, J. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 49-65. <https://doi.org/10.19053/0121053X.2338>
- Godenzzi, J. C. (2005). Introducción / Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana. *Tinkuy: Boletín de Investigación y Debate*, (1), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3302998.pdf>
- Gómez, L. F. (2012). Fostering intercultural communicative competence through reading authentic literary texts in an advanced Colombian EFL classroom: A constructivist perspective. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 49-66. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29055>
- Gómez, L. F. (2013). Enhancing intercultural competence through U.S. multicultural literature in the EFL classroom. *Folios*, 1(38), 95-109. <https://doi.org/10.17227/01234870.38folios95.109>
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171-187. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04>
- Granados-Beltrán, C. (2021). Enacting critical interculturality in an initial teacher education programme. En J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez Espinosa y O. Vergara Luján (Eds.), *Interculturality in language teacher education. Theoretical and practical considerations* (pp. 71-95). Universidad del Valle.
- Guerrero, C. H. (2018). Problematizing ELT education in Colombia: Contradictions and possibilities. En H. Castañeda, C. Guerrero, P. Méndez, A. Castañeda, A. Dávila, C. Arias, E. Lucero, J. Castañeda, J. Zoraida y Y. Samacá (Eds.), *ELT local research agendas I* (pp. 121-132). Editorial UD.
- Guerrero, P. (1999). La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. En *Reflexiones sobre interculturalidad. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada "Diálogo Intercultural"*, 25-29 de enero. Universidad Politécnica Salesiana.
- Herrera, J. y Ortiz, C. (2018). Interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras: un desafío filosófico para América Latina. *Cuestiones de Filosofía*, 4(22), 173-199. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/01235095.v4.n22.2018.8301>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127430>
- La prof Yareth. (2020). *La cuisine colombienne et la cuisine française* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=017Ryc-BiWM>
- Mignolo, W. (2008). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Telar*, (6), 7-38. <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/168/156>
- Mignolo, W. (2013). Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. En W. Mignolo y A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 1-21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315868448>
- Ortiz, J., Usma, J. A. y Gutiérrez, C. P. (2020). Critical intercultural dialogue opening new paths to internationalisation in HE: Repositioning local languages and cultures in foreign language policies. En U. Lundgren, P. Castro y J. Woodin (Eds.), *Educational approaches to internationalization through intercultural dialogue* (pp. 71-85). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444289-6>
- Peña Dix, B., Tejada-Sánchez, I. y Truscott de Mejía, A.-M. (Eds.). (2019). *Interculturalidad y formación de profesores. Perspectivas pedagógicas y multilingües*. Universidad de los Andes.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO. <https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-del-poder.pdf>
- Quijano, A. (2013). Coloniality and modernity/rationality. En W. Mignolo y A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 22-32). Routledge.
- Ramos-Holguín, B. (2021). Critical interculturality: A key element in the construction of social subjects in pre-service foreign language teachers' education. En J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez Espinosa y O. Vergara Luján (Eds.), *Interculturality in language teacher education. Theoretical and practical considerations* (pp. 97-120). Universidad del Valle.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Santos, B. de S. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Serna, H. (2016). Integrating the intercultural communicative competence (ICC) in a foreign language program: Faculty considerations upon leaving the haven of native speakership. *English Language Teaching*, 9(4), 1-10. <https://doi.org/elt.v9n4p1>
- Serna, H., Quaroni, E., Treuholtz, T., Berlincourt, G., Franco, C. y Costa, D. (2016). *Comunicación intercultural en el mundo globalizado y la formación multicultural y multilingüe de los profesionales en lenguas modernas*. Universidad EAN. <https://doi.org/10.21158/9789587564518>
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (Eds.), *Rostrros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). Universidad Católica de Temuco.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>
- Tubino, F. (2008). No una, sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 170-180. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261010.pdf>
- Ude@. (s. f.). *Recorrido por los lugares de memoria de la UdeA* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=OxbZkz0fXqM>
- Universidad de Antioquia. (2017). *Plan de desarrollo 2017-2027. Una universidad innovadora para la transformación de los territorios*. <http://www2.udea.edu.co/webmaster/multimedia/plan-desarrollo-udea/plan-desarrollo-udea.pdf>
- Urteaga, M. y García, L. (2016). Prólogo. Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En M. Di Caudo, D. Llanos y M. Ospina (Eds.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 7-28). Universidad Politécnica Salesiana, CINDE, CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Usma, J., Ortiz, J. y Gutiérrez, C. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación de Perú, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (48), 25-35.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>
- Walsh, C. (2018). Decoloniality in/as praxis. En W. Mignolo y C. Walsh (Eds.), *On decoloniality* (pp. 15-32). Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616.5>

Cómo citar este artículo: Ortiz Medina, J. M., Arismendi Gómez, F. A., y Londoño Ceballos, P. A. (2022). Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>