

Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana*

Challenges to Enhance English in
Colombian Rural Primary Schools
Desafíos para potencializar o Inglês no
ensino fundamental rural colombiano

Jorge Heriberto Murcia-Yalí** 

Fecha de recepción: 05 de abril de 2023
Fecha de aprobación: 16 de agosto de 2023

Para citar este artículo

Murcia-Yalí, J. H. (2024). Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana. *Pedagogía y Saberes*, (60), 175–191. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-19011>

* La presente reflexión resulta de la tesis doctoral en curso *Bilingüismo: Políticas lingüísticas como racionalidad de gobierno neoliberal en Colombia*, Universidad de San Buenaventura, sede Medellín, Colombia.

** Candidato a doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Colombia. jorge.murcia@tau.usbmed.edu.co

Resumen

El presente artículo, que resulta de la reflexión a nivel de estudios doctorales del autor, analiza la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas rurales de Colombia y sus condiciones, las cuales son, al mismo tiempo, oportunidades y retos. De esta manera, se hace un amplio recorrido histórico que ilustra eventos importantes en la consolidación del inglés como lengua extranjera en el mundo, en América Latina y en Colombia, así como su relación con el desarrollo latinoamericano. También, se analiza el posicionamiento del inglés con respecto a las políticas de bilingüismo en el país y su impacto en la educación rural. A partir de la revisión de literatura y la experiencia del autor como monodocente en escuelas rurales, se discuten algunos de los retos de la enseñanza del inglés en las escuelas rurales del sector público en Colombia, con relación a la formación del maestro en didáctica, la necesidad de mayor competencia comunicativa, y de materiales pedagógicos y tecnológicos. Finalmente, se concluye con algunas ideas para abordar los retos en mención.

Palabras clave

educación rural; políticas lingüísticas; bilingüismo; enseñanza de lenguas extranjeras; práctica pedagógica

Abstract

This article, which is the result of the author's ongoing doctoral studies, analyzes the teaching of English as a Foreign Language (EFL) in rural schools in Colombia and its conditions, which are, at the same time, opportunities and challenges. In this way, a historical review is made to illustrate significant events in the consolidation of English as a Foreign Language (EFL) in the world, in Latin America, and in Colombia, as well as its relationship with Latin American development. Also, the article analyses the positioning of English regarding bilingual policies in the country and their impact on rural education. Based on the literature review and the author's experience as a single teacher in rural schools, some of the challenges of teaching English in rural schools of the public sector in Colombia are discussed, in relation to teacher training in didactics, the need for greater communicative competence, and pedagogical and technological materials. Finally, it concludes with some ideas to address the mentioned challenges.

Keywords

rural education; language policies; bilingualism; foreign language teaching; pedagogical practice

Resumo

Este artigo, que resulta da reflexão no nível de estudos de doutorado do autor, analisa o ensino do Inglês como Língua Estrangeira em escolas rurais na Colômbia e suas condições, que ao mesmo tempo são oportunidades e desafios. Dessa forma, faz-se uma visão histórica que ilustra os eventos mais importantes na consolidação do Inglês como Língua Estrangeira no mundo, na América Latina e na Colômbia, bem como sua relação com o desenvolvimento latino-americano. Também, analisa-se o posicionamento do Inglês em relação às políticas de bilinguismo no país e seu impacto na educação rural. A partir da revisão da literatura e da experiência do autor como monodocente em escolas rurais, são discutidos alguns dos desafios do ensino de Inglês em escolas rurais do setor público na Colômbia, em relação à formação de professores em didática, a necessidade de maior competência comunicativa, e de materiais didáticos e tecnológicos. Por fim, conclui-se com algumas ideias para enfrentar os desafios mencionados.

Palavras-Chave

educação rural; políticas lingüísticas; bilingüismo; ensino de línguas estrangeiras; prática pedagógica

Introducción

El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia se ha convertido en un campo de estudio muy prolífico para la reflexión pedagógica, especialmente en cuanto a la ruralidad, debido a los retos que supone enseñar en condiciones que, de cierta manera, son desfavorables, tanto para los estudiantes como para los maestros. Surge, entonces, la pregunta *¿por qué enseñar inglés en la ruralidad en Colombia?*, por lo que se desarrolla una narrativa que responde teóricamente, y desde la reflexión y la experiencia del autor. En un mundo permeado por procesos de globalización en los que la educación representa uno de sus componentes más importantes (Chomsky, 2017; Kumaravadivelu, 2012; Usma, 2009a), el inglés ha tomado una posición relevante en Colombia por su despliegue en las aulas de clase y por los discursos hegemónicos de este, tanto en áreas urbanas como rurales (Álvarez Valencia y Valencia, 2023). Si bien es claro que la enseñanza del inglés ha sido escenario de múltiples proyectos y políticas lingüísticas durante décadas, no deja de representar diversos retos, pues los recursos económicos y logísticos destinados para su implementación no son suficientes (Miranda, 2016; 2018), además de la puesta en escena de un tipo de educación que carece “de oportunidades para el habitante rural y [...] una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular” (Martínez-Restrepo *et al.*, 2016, p. 1); esto hace posible que siempre exista una serie de baches en los contextos locales rurales, los cuales no pueden ser subsanados en su totalidad.

En este sentido, los maestros de inglés en Colombia deben enfrentar situaciones adversas: políticas lingüísticas desligadas de las realidades del país y contextos con grandes desafíos (Bonilla y Cruz Arcila, 2013; Miranda, 2018; Roldán y Peláez Henao, 2016; Usma, 2015), particularmente desafíos relacionados con la ausencia de oportunidades de verdad para la ruralidad (Martínez-Restrepo *et al.*, 2016; Ocampo, 2014). Partiendo de la premisa de que el aprendizaje y la enseñanza del inglés tiene lugar en condiciones desfavorables en Colombia, puntualmente en las zonas rurales, es notable que los retos que emergen son de las mismas dimensiones. No es que la ruralidad cargue con un problema inherente de carencias, más bien, la ruralidad en Colombia ha sido olvidada, dejada a la deriva mediante el abandono e “ignorada por las [...] políticas educativas” (Rojas Quesada y Amaya Rojas, 2022, p. 52), lo cual deteriora las condiciones de aprendizaje y enseñanza. En línea con lo anterior, se encuentra que los discursos de las

políticas lingüísticas son “etéreos” (Roldán y Peláez Henao, 2016, p. 127), pues apuntan a lo intangible, prolongando cada vez más esa deuda histórica con las comunidades rurales. La ruralidad, así, es un escenario propicio para la prolongación de la inequidad, por cuanto es comprendida como un lugar donde el olvido es válido, como si allí no pudieran existir procesos educativos de alta calidad.

Pensando la ruralidad en términos de contextos de desesperanza, que resultan de intervenciones estatales fragmentadas, es posible afirmar que las carencias escolares, más allá de develar baja inversión en infraestructura y dotación, evidencian que la educación en lenguas extranjeras requiere de los maestros mayor conocimiento de las necesidades que se padecen, en gran medida, porque parece estar sentenciada a ser impartida por profesionales que, en muchos casos, no han tenido suficientes oportunidades para la actualización en didáctica y en su competencia comunicativa en el idioma que intentan enseñar, y que no cuentan con los elementos tecnológicos necesarios. Si la deuda histórica con la ruralidad en Colombia ha sido grande (Martínez-Restrepo *et al.*, 2016), en el ámbito educativo es visible una insistencia estatal en la precarización de las comunidades, toda vez que, siendo la educación un eje de desarrollo, esta participa en la prolongación de la desigualdad por la carencia de recursos y de políticas de Estado deficientes (Miranda y Valencia Giraldo, 2019). En realidad, en Colombia poco se sabe de la educación rural en lengua extranjera, a excepción de algunas exploraciones (Bonilla y Cruz Arcila, 2013; Cruz Arcila, 2017, 2018, 2020; Cruz Arcila y Bonilla, 2014; Paredes-Méndez *et al.*, 2021; Ramos Holguín *et al.*, 2012; Ramos Holguín y Aguirre Morales, 2016; Roldán y Peláez Henao, 2016); esto hace importante una mirada más amplia y aguda, al mismo tiempo, de las múltiples dimensiones de la educación en lengua extranjera en contextos rurales.

Ante el panorama descrito y como docente con más de diecinueve años de experiencia en escuelas rurales de los departamentos de Antioquia y Santander, el autor resalta que el presente artículo de reflexión, derivado de su investigación a nivel de estudios doctorales, tiene como objetivo reflexionar sobre tres retos prominentes de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas primarias rurales en Colombia: la formación del maestro en didáctica, el desarrollo de la competencia comunicativa, y la dotación de materiales pedagógicos y tecnológicos. Así, se proponen unas ideas iniciales para superar los retos descritos. Respecto al desarrollo de la reflexión, se hace una contextualización histórico-geopolítica que se mueve desde lo global hasta lo local, a fin de

situar la evolución del inglés y el impacto de eventos como el posicionamiento del Consejo Británico (*British Council* [BC]) en la consolidación del bilingüismo y los efectos de políticas internacionales sobre la educación, mediante la búsqueda del “progreso social y económico” (Ramos Holguín, 2019, p. 45), influenciado especialmente por las estrategias de reforma del Gobierno estadounidense, lo cual estuvo siempre en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia.

Bilingüismo: elementos para potenciar la enseñanza del inglés en áreas rurales en Colombia

Fenómenos históricos: el periodo posguerra (Segunda Guerra Mundial), el nacimiento de agencias internacionales y el surgimiento de los programas de idiomas en Colombia

No hay conflicto ni guerra que no haga posible repensar el nuevo estado de las cosas, en especial el estado de aquello que concierne a la educación. Se presenta, a continuación, un contexto histórico con tensiones geopolíticas que muestran los cambios en las políticas económicas globales y el rol central del idioma inglés en dichos cambios. En este sentido, se puede decir que a partir de las decisiones políticas y económicas tomadas por países desarrollados durante el periodo final de la Segunda Guerra Mundial y el momento inmediato a su culminación, se identifican programas sistemáticos de agencias internacionales (Banco Mundial, Unesco, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); Banco Interamericano de Desarrollo, Consejo Británico), la creación de proyectos para el mejoramiento de las condiciones del aprendizaje y enseñanza del inglés, y la formulación de políticas lingüísticas como eventos significativos en la construcción del concepto de desarrollo que en América Latina constituiría la génesis de una nueva época para la educación global (Escobar, 1986).

En este apartado se abordarán varios asuntos, toda vez que las condiciones de pobreza en la ruralidad colombiana se derivan, en parte, de un legado de políticas monetarias del orden neoliberal cuyo énfasis apuntaría específicamente a Suramérica. Un análisis de los planteamientos de McLaren (2000) señala que los efectos de las políticas neoliberales recaen también sobre la educación y buscan un mundo seguro para el capitalismo global y no para el bienestar de los individuos escolarizados. Las polí-

ticas neoliberales tienen un foco de atención en el ámbito educativo porque allí encuentran un terreno fértil para sus objetivos de producir un tipo de ser humano útil al mundo moderno (Popkewitz, 2022). Lo que plantea McLaren (2000), junto a la idea de Escobar (1986), permite hacer un puente con los registros de Martínez Boom, los cuales describen la historia del desarrollo económico en Latinoamérica como algo reciente, asociada a la época inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual “... se establecieron los aparatos para la intervención de la producción y del *conocimiento* (el Banco Mundial, las Agencias de desarrollo bilateral, las Oficinas de Planeación en los países del Tercer Mundo)” (Martínez Boom, 2004, p. 57). Y es que, según el autor, la Segunda Guerra Mundial produjo un torrencial despliegue de organismos transnacionales desde donde se puede ver cómo la dirección del mundo se determinó por los objetivos de sus agendas, en la búsqueda del anhelado *desarrollo* que haría posible cambiar las condiciones del mundo.

El concepto de desarrollo estuvo desde sus inicios definido por el atraso (Martínez Boom, 2004), como consecuencia del conflicto bélico que recién terminaba y dejaba una estela de destrucción y estancamiento. Este atraso se entendió como pieza clave y punto de partida para la creación de una estrategia de intervención en Latinoamérica.³ Escobar (2007) muestra que el atraso, al ser la contraparte del “Primer Mundo” (p. 11), era fundamental al hablar de desarrollo, llegándose a predicar al estilo de un evangelio “con un fervor intenso” (p. 11). En palabras de Said (2002), esta estrategia de intervención en Latinoamérica podría considerarse un modo de apropiación de los espacios geográficos, mediante la creación de mundos a través de denominaciones, es decir, se listan unas características de un punto geográfico específico para, luego, presentar la alternativa de solución. El atraso, sin duda, se usó como una forma de disuasión, que sirve de soporte para el despliegue de un programa económico-educativo, cuyo objetivo central se alineó con lo político, lo cultural y, más enfáticamente, con lo monetario, sin dejar de lado lo educativo, donde el idioma inglés fue fundamental. A esto se articuló el atraso, crucial para hablar de crisis, porque es en la crisis donde se hace posible pensar lo que Macedo *et al.* (2003) mencionan como la posibilidad de dos caminos: continuar hacia el declive o, por el contrario, encontrar la vía de salida a las dificultades.

3 “El término ‘Latinoamérica’, como tantos nombres de regiones geográficas comúnmente aceptados, es un invento de la Europa Occidental que fue inicialmente propuesto por Francia” (Martínez Boom, 2004, p. 60).

La crisis, entonces, deviene productiva porque sugiere un nuevo punto de partida desde el cual puede buscarse el camino que lleve al fortalecimiento y cumplimiento de objetivos para el mejoramiento, por ejemplo, de la economía, del ámbito social o de la *educación*, en el caso específico de la presente reflexión.

Lo anterior saca a la luz un plan dinámico y estratégico desde incluso mucho antes de la terminación de la Guerra, pensado quizás en términos meramente económicos (con muchos otros efectos), tal como se hace evidente con el establecimiento del Fondo Monetario Internacional (FMI) en 1944, durante los acuerdos de Bretton Woods (International Monetary Fund, s. f.) y su entrada en vigor en 1945, solo dos meses después de la cesación de la Segunda Guerra Mundial. Por aquella época había llegado ya a Colombia el Consejo Británico (British Council, 1940), cuyo objetivo central era promover las relaciones educativas y culturales con el fin de mejorar la

reputación del Reino Unido en Colombia, ejecutando programas en artes, educación, gobernanza e inglés (British Council, s. f., párr. 3). Este objetivo dialoga con el planteamiento de Usma (2015), quien afirma que como organización transnacional procura el éxito y la credibilidad, al tiempo que incluye estándares, test, marcos de trabajo, entre otros, alejados de las realidades locales. Y al traer a Usma a la conversación no pretendo afirmar los objetivos del Consejo Británico como realizables, sino que considero importante señalar cómo se presenta a sí misma esta organización. También podemos ver en escena en aquel periodo de los cuarenta, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (Unesco) (1945), el Banco Mundial (1945), la Organización para la Alimentación y la Cultura (FAO) (1945) y el Banco Interamericano de Desarrollo (1959); además del surgimiento de programas de idiomas en la década de los sesenta (Ramos Holguín, 2019) (tabla 1).

Tabla 1. *Programas de idiomas creados durante la década de los sesenta*

Año de creación	Institución	Denominación inicial del programa
1961	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Licenciatura en Filología e Idiomas
1964	Universidad del Atlántico	Licenciado en Filología e Idiomas
1966	Pontificia Universidad Javeriana	Licenciatura en Lenguas Modernas
1966	Universidad de Nariño	Licenciado en Lenguas Modernas
1967	Universidad del Quindío	Licenciatura en Lenguas Modernas
1967	Universidad Nacional de Colombia	Carrera de Idiomas
1967	Universidad de Antioquia	Licenciatura en Humanidades: área mayor Inglés
1968	Universidad Incca	Licenciatura en Filología e Idiomas
1969	Universidad del Tolima	Licenciatura en Español e Inglés

Fuente: Ramos Holguín (2019, p. 50).

Modernización como sinónimo de falso bienestar

El nacimiento de agencias internacionales facilitó lo que Escobar (1986) llama *modernización*: el desembarco del bienestar en un contexto específico. La modernización consolidada en América Latina en las primeras décadas del siglo xx (Pratt, 2010), aparte de ser un concepto muy llamativo, fue necesaria para los objetivos de neocolonización de nuevos terrenos, de creación de nuevos pactos económicos y de construir

confianza en los clientes frente a las nuevas oportunidades enmarcadas en el proyecto de las agencias internacionales. En esa dinámica expansionista de lo moderno como alternativa de solución a muchas precariedades sociales y económicas, apareció el desarrollo como un servicio que se vende y se compra.

Incluso Escobar (1986) se refiere al desarrollo como un servicio salvador, porque aparecía para suplir las necesidades y para menguar el efecto del atraso y de la crisis. Y no era de extrañarse una intención de

carácter económico, cuando el contexto que rodeó el nacimiento de las agencias internacionales fue monetario, pensado para preservar la inversión de los recursos económicos y garantizar su crecimiento y expansión. De esta manera, la modernización es uno de los cuatro pilares propuestos por Lewis (1982, p. 215, citado en Phillipson, 1992), para la difusión de un idioma, a saber: las actitudes lingüísticas; la naturaleza de la interacción entre grupos; las teorías políticas y las características religiosas y culturales; y la modernización. Phillipson (1992) caracteriza la modernización como “la intensidad del desarrollo económico, el grado de explotación externa de los recursos indígenas, la urbanización, características demográficas tales como el grado de educación de grupos de población móviles y estables” (p. 78. Traducción propia). Para este autor, la modernización se configura en un elemento de la racionalidad neoliberal que se articula al idioma a fin de mirar a la constelación de posibilidades que implica el futuro, que no es algo consistente ontológicamente (Piñeres, 2017), sino la figura de lo redentor, de la promesa de lo que no hace parte del presente.

Surgió entonces una nueva modalidad de mercantilización de servicios que eran, dentro de lo planeado por las entidades internacionales, aquellos insumos para emprender el camino hacia el anhelado desarrollo. Sin embargo, no se trataba de la venta de unos servicios al azar: era más bien un mecanismo que usaba clasificaciones muy puntuales, lo que provocó que los países se sintieran comprometidos con una necesidad de mejoramiento y se vieran conducidos a adquirir productos, entre ellos el inglés, como garantía para salir del atraso. De acuerdo con Escobar (2007), la creación de clasificaciones puede entenderse como una estrategia para la creación de la categoría de “cliente” (p. 184), lo cual hacía necesario intervenciones estatales para menguar el atraso y potenciar el desarrollo y la modernización. Esta categoría de cliente fue crucial en la ruralidad colombiana, toda vez que abrió las puertas al inglés y a una lista de servicios desde lo educativo, cuyo fin central —como se ha dicho— procuraba la modernización de las naciones. Todo este panorama descrito, preparó ampliamente los “terrenos” para la llegada de una intervención sistemática sobre los países en condiciones de atraso mediante el dispositivo educación que, a su vez, hizo posible la llegada del bilingüismo como lo conocemos hoy en Colombia, y del cual Guerrero-Nieto (2008) expone: es un binomio compuesto de español-inglés, donde el inglés, al ser la lengua dominante (Macedo *et al.*, 2016; Phillipson, 1992), es la clave.

Este recorrido que se hace es necesario para identificar históricamente cómo se han consolidado distintos mecanismos, múltiples propuestas y discursos para la puesta en marcha de la enseñanza del inglés, aun cuando en la actualidad se carezca de muchos recursos para hacer posible un proceso con resultados más alentadores e inclusivos al respecto en la ruralidad en el país. En Colombia las iniciativas de implementación de políticas para el desarrollo del inglés han sido llevadas, en mayor parte, por el Consejo Británico, agencia internacional de mucha importancia para la presente reflexión pedagógica, y de la cual se hablará a continuación.

El Consejo Británico en Colombia: la ilusión de un bilingüismo salvador

La llegada del idioma inglés a Colombia como parte de un proyecto institucional del orden transnacional, que en este caso tuvo lugar a través del Consejo Británico en 1940 (*British Council*, s. f., párr. 3), fue importante en la potenciación del *desarrollo* como concepto clave en múltiples ámbitos, pero más enfáticamente en el *educativo*. Algo similar ocurrió con la creación de las agencias internacionales: fueron cruciales para la consolidación del *desarrollo* en Latinoamérica, donde lo educativo también tuvo un papel protagónico. En este doble movimiento (la llegada del Consejo Británico a Colombia y la creación de agencias/organizaciones internacionales) aparece un asunto relevante: el papel de la enseñanza de lenguas en Colombia. Al estar la educación conectada al desarrollo, el inglés funciona como vehículo importante en esta tarea de propulsar el crecimiento del país. El inglés, muy distante de considerarse un mero aparataje lingüístico, traía consigo una carga hegemónica que lo instauró como la lengua extranjera dominante en el país. Desde la perspectiva de Phillipson (1992) sobre el inglés como elemento hegemónico, podría leerse que el Consejo Británico, al ser una agencia internacional, desplegó políticas lingüísticas alrededor del mundo para posicionar este idioma. Esto no exceptuó a Latinoamérica. Y aunque la llegada a Colombia de estas políticas lingüísticas de las que habla Phillipson estuvo desde sus inicios alineada con la enseñanza del inglés, detrás de ella existió siempre una intención de posicionar el bilingüismo como un binomio (inglés-español), porque sería de esa manera como tomaría más sentido la introducción del inglés, poniéndolo al lado de la lengua dominante en Latinoamérica y más específicamente Colombia.

Respecto de este binomio español-inglés, Torres-Martínez (2009) reflexiona sobre las dificultades en la enseñanza de idiomas en Colombia y encuentra datos interesantes. Un primer dato es

que Colombia hace esfuerzos por mantenerse en línea con estándares internacionales, aun cuando no tiene los medios para lograr esas metas en materia de bilingüismo. Un segundo dato de Torres-Martínez (2009) muestra que las políticas lingüísticas, más que promover procesos de calidad, se afilian a directrices internacionales cuyo objetivo es la producción del sujeto neoliberal, esa figura salvadora que ayuda en la tarea de maquillar “[...] los verdaderos resultados con indicadores como la cobertura (escolarización = retención) o el aumento del número de estudiantes (uso del espacio = cupos escolares)” (p. 56). En este mismo sentido, Popkewitz (2022), citando a la OCDE (2017, p. 306), afirma que las organizaciones internacionales tienen una infraestructura mediante la cual los países se ajustan a las agendas del orden transnacional a fin de producir un tipo de persona para el futuro: la gestión de la crisis tiene que ver con un tipo de persona promulgada en el cuerpo y en la interioridad del alma. La preparación es un deseo sobre los modos de vida y la subjetivación como preparación para el futuro. Se habla del alma a través de un lenguaje de competencias y alfabetizaciones, preguntando “en qué medida los estudiantes al final de la educación obligatoria pueden aplicar sus conocimientos a situaciones de la vida real y estar equipados para participar plenamente en la sociedad” (p. 5. Traducción propia).

Expresado lo anterior, entonces, podría decirse que el Consejo Británico actúa como una institución transnacional (Popkewitz, 2022) cuyo objetivo trasciende los propósitos de la búsqueda de calidad y credibilidad (Usma, 2015), para ayudar a pensar un tipo de individuo que ayude al desarrollo de la nación. En esa persistencia del Consejo Británico de instalar el inglés como medio importante de interacción entre los individuos y el desarrollo de la nación, y la producción de subjetividades, prevalece la ausencia de los recursos necesarios para una enseñanza eficaz del idioma en zonas rurales. La ruralidad ha sido olvidada, y ello hace parte de la sistematicidad con la que actúan las instituciones internacionales. Olvidar la ruralidad no es dejar de mencionarla; más bien es mencionarla para desaparecerla. Según Han (2022), en el mundo moderno nada se impone, por el contrario, aquello que intenta orientar las conductas de los individuos se muestra amigable, amigo de la libertad. No obstante, en esa aparente libertad es donde se mantiene estable. Los escenarios rurales en Colombia son olvidados cada vez que aparecen promesas de tipo “instrumental” a nivel de gestión de recursos didácticos y de formación de maestros, en las cuales “se enfatiza la formación didáctica y lingüística” (Álvarez Valencia *et al.*, 2011).

Aunque el Consejo Británico se ha propuesto unos objetivos para que el inglés tenga éxito (por ejemplo, que existan proyectos de formación, reestructuración de los currículos), actúa para complacer sus metas globales de conservarse como institución hegemónica. La presencia del Consejo Británico muestra ampliamente la consolidación de una estrategia para el despliegue del inglés como una lengua que a lo largo del tiempo ha portado consigo una constante promesa salvadora que se choca con la realidad de la educación rural colombiana. En síntesis, y desde la mirada crítica de Han (2022), se puede decir respecto al Consejo Británico que “la fuerza que mantiene el sistema asume hoy una forma elegante y afable, y gracias a ello se hace invisible e inimpugnable. Aquí el sujeto sometido ni siquiera es consciente de su sometimiento” (p. 34). Esto implica un reto enorme para los maestros de lenguas en Colombia: que, en lugar de entenderse el bilingüismo como salvador, se piense de manera crítica y se entienda como parte del dispositivo para producir sujetos útiles al proyecto neoliberal en el país.

Acciones estatales para la implementación del bilingüismo en Colombia

La influencia de las políticas educativas trazadas desde agencias internacionales como la OCDE y el Banco Mundial se puede ver materializada en una serie de documentos de política lingüística en nuestro país. Desde el 2006, con la emisión de los Estándares para la enseñanza del inglés (MEN, 2006) y la propuesta del primer Programa Nacional de Bilingüismo, se han adelantado diferentes actualizaciones al mismo programa, al igual que acciones tendientes a mejorar el nivel de inglés (Miranda, 2018). Por un lado, algunas de esas acciones incluyen los programas de inmersión en Colombia en el Eje Cafetero y la isla de San Andrés, y en varios países, desarrollados a lo largo de varios años (MEN, 2015; 2016; 2022a; 2022b; Gobernación de Cundinamarca, 2022); por el otro, incluyen el desarrollo de material didáctico y recursos digitales para la enseñanza del inglés.

Los programas de inmersiones sistemáticas desarrollados desde el 2005 reconocen el bajo “nivel de lengua de docentes del sector oficial que enseñan inglés en la educación básica y media en diferentes regiones del país” (Universidad Nacional de Colombia, 2012, p. 3); sin embargo, no es claro cuáles son los resultados de estos programas y cómo se reflejan sus resultados en las escuelas rurales. Las inmersiones para estudiantes de bachillerato en el 2016, por ejemplo, se crearon con una visión

reduccionista de las instituciones educativas públicas, pues solo participaban las que cumplían una cierta lista de requisitos: estar focalizado en el programa Colombia Bilingüe, cumplir con una intensidad de 3 horas semanales, estar en nivel superior en Lenguaje y Matemáticas en las Pruebas Saber del 2014, ocupar los primeros lugares en bilingüismo según el Icfes, tener los valores altos en el Índice Sintético de Calidad, y tener matrículas por encima de los 30 estudiantes en el grado décimo (“Campos de inmersión”, 2016). Aunque las políticas ministeriales parecían buscar la tan anhelada calidad con las inmersiones, estas se convirtieron más bien en el premio soñado que solo unos pocos alcanzarían. Al respecto, Miranda (2018) afirma que las políticas lingüísticas a nivel macro han incluido programas para el desarrollo profesional de los docentes de inglés de bachillerato, lineamientos curriculares para el área de Inglés, diseño de textos e incorporación de asistentes de lengua extranjera a las aulas locales; sin embargo, estas acciones han alcanzado un pequeño número de instituciones educativas, quedando por fuera las escuelas primarias rurales.

Con respecto al desarrollo de material didáctico y recursos digitales para la enseñanza del inglés, la situación contrasta también. Materiales como *Bunny Bonita*, *My ABC*, *Way to Go*, *English, please!* series, al ser consultados en sus respectivos sitios web, gozan de un amplio espacio; no obstante, no gozan del mismo despliegue en la geografía rural. Ahora bien, que existan en páginas web del Ministerio de Educación no significa que los materiales lleguen hasta todos los rincones del país. Son múltiples las limitaciones de la ruralidad; una de las más sobresalientes es la falta de conectividad a internet así como las limitaciones para que lleguen los materiales que parecen accesibles a todos. Esto se puede estar dando porque la tarea de enseñar inglés en las primarias rurales en general está delegada en personas que no tienen formación en el campo disciplinar y, por ende, no saben cómo acceder a este material; o, de otra manera, por las limitaciones del Ministerio de Educación para hacer que el material pedagógico sea visible a todos.

Retos centrales en la educación en lengua extranjera en la ruralidad

Ante el panorama de las limitaciones locales en Colombia respecto al inglés, además de una visión histórica y geopolítica que permite entender los asuntos clave en su disseminación: un *falso bienestar*

derivado de la *modernización* en Latinoamérica, y la *ilusión de un bilingüismo salvador* establecido por el Consejo Británico en Colombia, se abordarán tres retos centrales en la educación en lengua extranjera en la ruralidad, así como las condiciones que permiten pensar dichos retos. Es de importancia notar que, a pesar de las limitaciones de la enseñanza del inglés en Colombia, el estudio de Bailey *et al.* (2023) muestra cómo, ante la adversidad, el docente crea oportunidades de desarrollo profesional, haciendo que el imaginario de desesperanza pueda ser desplazado de cierta forma. El autor se apoyará en su experiencia como monodocente rural en los niveles de preescolar y básica primaria durante casi dos décadas (desde marzo del 2004) en el sector público en Colombia.

¿Qué se entiende por ruralidad en el presente trabajo?

La educación en la ruralidad en Colombia ha estado ligada a las carencias, la desfavorabilidad y la desigualdad de condiciones de sus habitantes (Martínez-Restrepo *et al.*, 2016; Ocampo, 2014). No obstante, en esta reflexión la ruralidad toma un sentido de oportunidad, por lo que se plantean retos para potenciar la enseñanza del inglés. Los movimientos históricos y geopolíticos después de la Segunda Guerra Mundial han sido, en parte, cruciales para que la ruralidad haya sido visibilizada más como escenario de carencias que de oportunidades. Al pensar en los tres retos que guían la reflexión, junto al porqué enseñar inglés en la ruralidad, aparece la oportunidad de considerar formas de mejoramiento de las condiciones de la enseñanza de este idioma. La experiencia del autor en la ruralidad visibiliza parte del panorama en el que el inglés es y ha sido impartido en la ruralidad y, por consiguiente, se identifican aspectos puntuales desde los cuales es posible pensar en intervenciones y mecanismos para potenciar su enseñanza, teniendo como foco los retos abordados: la formación en didáctica de lenguas extranjeras de los docentes rurales, la competencia comunicativa y los materiales pedagógicos y tecnológicos.

La educación en la ruralidad y la formación del maestro en didáctica

El primer contacto del autor con un aula de clase, ya revestido de la autoridad de un título académico (Normalista Superior), fue en marzo del 2004. Una muy lejana escuela rural, localizada a más de cinco horas del casco urbano, lo esperaba. Al llegar se encontró con dos aulas que por su aspecto hablaban de muchos aprendizajes por delante, pero también

de necesidades. No tenía idea de todo a lo que se enfrentaría. Su primer día de clase fue complejo: 44 estudiantes desde preescolar hasta grado 5, de los cuales más de la mitad se concentraban en los grados preescolar y primero. Como monodocente, su labor era enseñar todas las materias del currículo, incluyendo Inglés, a pesar de que su formación en dicha lengua al momento era muy básica. No se puede decir lo mismo de asignaturas como Español, Sociales o Ciencias Naturales, por ejemplo, ya que, además de la formación recibida como normalista, se suma la experiencia propia de haber estudiado contenidos de esas asignaturas durante el proceso de formación primaria y secundaria.

Durante sus primeros años como docente rural asumió la enseñanza del inglés sin ningún conocimiento o formación, más allá del adquirido mediante el abordaje de textos cortos que solo le habían ayudado a conocer el idioma de manera incipiente. Esto hizo muy difícil enfrentar cada semana esas tres horas de inglés en cada uno de los seis grupos principalmente por carecer de elementos didácticos —que de hecho son relevantes (Kumaravadivelu, 2012)—, así como del conocimiento del idioma; súmese a ello la ausencia de recursos tecnológicos en la escuela. En el 2010 inició su pregrado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Pero fue solo en el 2013 cuando inició estudios de Especialización en Enseñanza del Inglés y luego, en el 2014, de Maestría en Enseñanza de Segundas Lenguas, es decir, casi una década después de haber iniciado su labor como maestro rural y de haber enseñado un idioma para el que no estuvo preparado. Es, por consiguiente, muy válido preguntarse por la situación de los maestros rurales que en la actualidad llevan meses o décadas enseñando inglés sin tener la preparación para ello y, al mismo tiempo, cuestionarse: ¿por qué enseñar inglés en condiciones deficientes?

Básicamente, las escuelas rurales en Colombia reciben a maestros que no necesariamente saben inglés. La situación es compleja porque el monodocente tiene la responsabilidad de enseñar una lengua cuyo abordaje, en caso de no conocerla, tiene lugar incluso al margen de su didáctica, dando razones para pensar que los resultados podrían no ser los mejores, lo que a su vez puede producir unos efectos negativos a nivel individual y de la nación (Kumaravadivelu, 2003). En una voz muy masificada entre los maestros existe la idea de una creatividad extraordinaria del docente rural a la hora de la enseñanza, incluso del idioma inglés; no obstante, esto podría rayar eventualmente en que al tratarse de un idioma del que no se tiene suficiente bagaje, el docente pueda tener confusiones comunicativas y, por lo tanto, sufrir desfases

metodológicos. Si un maestro de escuela primaria rural llega a desconocer la didáctica de la lengua extranjera que pretende orientar, no se pueden esperar resultados favorables en el aprendizaje de dicha lengua, sino una agudización de las brechas educativas en la educación rural que, por cierto, son ya muy profundas en materia de formación docente, acceso a capacitación y condiciones de vida (Bonilla-Mejía *et al.*, 2018). Por lo anterior, en este apartado se enfatiza lo que significa enseñar una lengua cuya didáctica se desconoce, es decir, sin el conocimiento profesional, el cual representa el contenido intelectual de la disciplina y reúne el acervo conceptual para operar con base en marcos teóricos sistemáticos (Kumaravadivelu, 2012).

Surgen entonces preguntas de tipo: ¿cómo un monodocente enseña inglés sin estar preparado, al tiempo que *administra* todos los recursos de una escuela rural con muchos estudiantes, en diferentes grados, con todo lo que implica *educar con calidad*? Al día de esta reflexión han transcurrido diecinueve años; aun así, sigue vigente la pregunta: ¿cómo se *educa con calidad* en una escuela rural, en medio de tantas precariedades, donde el maestro está a cargo de lo académico, de llevar inventarios, de cuidar las instalaciones físicas, de llevar un control del restaurante escolar? El interrogante sigue conduciendo al mismo punto: la ruralidad es escenario de desventajas educativas (Bonilla-Mejía *et al.*, 2018; Martínez-Restrepo, 2016), las cuales, desde la experiencia del autor como maestro rural, se incrementan a la hora de enseñar inglés, pues se hace visible un currículo escolar con una asignatura que supone que el docente es competente en otro idioma; esto último se relaciona con las declaraciones de Bonilla-Mejía *et al.* (2018), quienes afirman que la formación de los maestros de la ruralidad es otra desventaja enorme.

La didáctica para la enseñanza escolarizada de un idioma implica conocer y aplicar *múltiples* mecanismos pedagógicos que garanticen un abordaje desinstrumentalizado. Ya lo ha aseverado Kumaravadivelu, el docente debe tener conocimiento de la forma de enseñanza del idioma que intenta enseñar, de la misma manera que debe saber cómo administrar el aprendizaje y la enseñanza en el aula de clases, haciendo que los resultados de aprendizaje esperados sean posibles (2012). Esto significa desligarse del proceso de enseñanza como si se tratara de una suma de actividades, pasando a una elaboración que involucra diagnósticos de los estudiantes para identificar sus intereses, reconocimiento de las características del espacio geográfico de la *escuela*, y desarrollo de material didáctico que reconozca las dos condiciones anteriores. Cuando se proyecta la enseñanza del

inglés a partir de estos tres procesos, la enseñanza puede ser depurada de acciones antipedagógicas, que dan espacio a la consolidación de una educación desde la pedagogía crítica que, según Macedo en su prólogo a la *Des-Educación* (Chomsky, 2001), debe conducir a que los estudiantes caminen reflexivamente y se potencie “la dimensión intelectual de la enseñanza” (p. 10). Un marco de pensamiento didáctico desde la pedagogía crítica es una forma de democratización de la educación, porque no es ya más el abordaje de la enseñanza de una lengua extranjera en cuanto contenidos lineales con un carácter jerárquico e instrumental; todo lo contrario, se orienta la enseñanza en su capacidad creadora de modelos de pensamiento, a partir de la construcción de significados mediante materiales críticos diversos que se apartan de confirmar formas asimétricas entre los contenidos y los individuos, para construir comprensiones críticas del mundo a través de la lengua.

Los procesos de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera deben privilegiar prácticas pedagógicas organizadas desde un marco de pensamiento dialéctico crítico, debido a que dichos procesos en lengua extranjera implican garantizar un ambiente permeado por una didáctica resultante de los diagnósticos estudiantiles y escolares, y ajustados a mecanismos adecuados, a fin de no correr el riesgo de fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en paradigmas y marcos anacrónicos (Freire, 1985). Esto, a su vez, implica repensar el papel del docente. Freire agrega:

Para mí, ser profesor no significa ser misionero o haber recibido una orden del cielo [...]. Es alguien que debe buscar constantemente mejorar y desarrollar ciertas cualidades o virtudes, que no se reciben, sino que hay que crearlas” (p. 15), en cuanto aprovechamiento de los recursos que provee la escuela, porque ello “evita que caigamos en lo que yo llamo burocratización de la mente. (p. 15)

De forma concisa, se puede decir que el reto en la dimensión didáctico-pedagógica gira alrededor de la formación para la competencia pedagógica, por un lado, y por otro, alrededor de la adopción de una perspectiva que movilice una visión didáctico-pedagógica contextual que, como se menciona arriba, involucra la visión de la pedagogía crítica. Para abordar los retos que se mencionan arriba se proponen las siguientes acciones:

1. Oferta de cursos o diplomados virtuales de formación continua en didáctica del inglés para los docentes de primaria de las áreas rurales, por parte del Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de Educación. Estos cursos

podrían tenerse en cuenta como créditos o mecanismos para ascenso a docentes regidos por el Decreto 2277⁴ de 1979 y como estímulos para futura formación de los docentes de ambos escalafones: Decreto 2277 y Decreto 1278⁵. Estos cursos podrían estar en plataformas digitales a las que los docentes accedan de manera autónoma y hagan seguimiento a sus propios avances, lo que haría posible también mayor formación continua.

2. Jornadas periódicas de maestros en centros urbanos estratégicos, de modo que se facilite la asistencia de maestros que viven tanto en áreas rurales como en centros urbanos. Esta estrategia permite que los docentes puedan crear material didáctico bajo la tutoría personal especializado en la enseñanza de lenguas. Las jornadas pueden implementarse, además, en los microcentros, los cuales son espacios de reunión en los que las instituciones educativas desarrollan actividades académicas: planeación de clases, formulación de proyectos de aula, ajuste a las mallas curriculares, creación de material didáctico, y demás que busquen la calidad de la educación, propias del quehacer docente.
3. Desplazamiento hacia la ruralidad de maestros idóneos en la enseñanza de lenguas, a manera de rotación continua. Docentes del sector oficial (provisionales⁶ o en propiedad⁷), con formación en la enseñanza del inglés, podrían visitar semanalmente las sedes educativas y enseñar a los docentes estrategias didácticas para un mejor aprovechamiento del material de trabajo del que se dispone en las instituciones educativas. Una forma de hacer esto posible es la firma de convenios entre las Alcaldías municipales y las secretarías de Educación, a fin de organizar la logística del transporte y la consecución de materiales para el desarrollo de las jornadas académicas.

4 Decreto que rige a los docentes vinculados entre 1979 y el 2002.

5 Decreto que rige a los docentes vinculados después del 2002.

6 Los docentes provisionales son aquellos que enseñan en el sector público, no tienen contratos indefinidos y tampoco pueden ascender en el escalafón docente de acuerdo con el Decreto 1278 del 2002.

7 Los docentes en propiedad son aquellos que se encuentran vinculados al sector oficial, ya sea a través del Decreto 2277 de 1979 o del Decreto 1278 del 2002.

La educación en la ruralidad y la competencia comunicativa de los profesores

La calidad de los maestros que dirigen procesos educativos está estrechamente ligada al rendimiento de los estudiantes (Canales y Maldonado, 2018). Sin embargo, pueden existir otros factores asociados a la calidad de la educación, por ejemplo, los antecedentes demográficos de los alumnos, incluida su situación socioeconómica (Hedges y Nowell, 1999; Jacobsen *et al.*, 2001, citados en Canales y Maldonado, 2018). El planteamiento de Canales y Maldonado respecto a los efectos de la calidad del maestro sobre el rendimiento escolar es un argumento que si se traslada al campo de la enseñanza de lenguas en Colombia, que para este caso aborda el inglés, ayuda a comprender cómo la falta de competencia comunicativa de algunos docentes en las primarias rurales vis a vis los desempeños de los estudiantes produce ciertos efectos negativos sobre el proceso de aprendizaje por parte de los niños. Bonilla-Mejía *et al.* (2018) afirman que

También existen diferencias en la formación de los docentes. Es así como la proporción de docentes con títulos profesionales y de posgrado es mucho mayor entre los docentes de secundaria que entre los de primaria. Mientras que casi el 100 % de los docentes de secundaria tienen como mínimo un título profesional (incluidas las carreras pedagógicas), en primaria esta proporción llega a 83,8 %. En el caso de los posgrados, la brecha es menor, pero se mantiene. El 37,4 % de los docentes de primaria tienen posgrado, comparado con el 42,2 % de docentes en secundaria que tienen dicho título [...]. (p. 11)

La experiencia del autor como maestro rural le ha permitido ver que muchos docentes que orientan el área de Inglés en la escuelas primarias de la ruralidad no son competentes en dicha lengua debido, en parte, a la falta de preparación académica. En línea con Osorio *et al.* (2020), estudios previos sobre la enseñanza del inglés revelan que el Gobierno colombiano no ha logrado cubrir el total de docentes especializados en inglés en todas las regiones y en todos los niveles; esto, sin embargo, se hace más complejo en la ruralidad, donde en materia educativa existen más brechas (Martínez-Restrepo *et al.*, 2016). El largo trasegar como maestro en áreas rurales no le ha permitido encontrar docentes con formación a nivel de pregrado en enseñanza de lenguas, ejerciendo su labor educativa en educación primaria rural; no obstante, sí ha tenido contacto con algunos docentes que, a pesar de tener conocimiento del idioma inglés,

sienten que están en el lugar equivocado por conocer dicha lengua; como si eso sugiriera una discordancia con lo rural. Básicamente, la experiencia le muestra que los escasos maestros con algún conocimiento de lengua extranjera inglés se piensan con una formación que no se corresponde con un contexto de carencias relacionadas, principalmente, con las distancias de los cascos rurales y con las formas de acceso a la geografía rural.

Por lo anterior, el segundo elemento que se reflexiona respecto a la enseñanza del inglés es la competencia comunicativa de los profesores en la lengua que pretenden enseñar. La enseñanza del inglés en Colombia es, en gran medida, impartida por maestros que carecen de la suficiente competencia comunicativa (Álvarez Valencia *et al.*, 2011; Gómez, 2021; Universidad del Quindío, 2023), lo cual determina ya de entrada un primer antecedente al que se debe prestar máximo cuidado. Debido a la limitada competencia comunicativa de los docentes, en general, la enseñanza se centra en aspectos gramaticales de la lengua y vocabulario aislado. Esto supone un reto en sí mismo ya que además de superar el bajo nivel comunicativo, se debe superar la visión estructural de la lengua para mirar la lengua desde la perspectiva de la comunicación como sugiere Álvarez Valencia (2019). El autor, desde una perspectiva de la semiótica social multimodal, argumenta que la visión de comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras es limitada ya que se olvidan otros elementos o modos de comunicación presentes en la comunicación, como los gestos, la mirada, el manejo del espacio, y otros elementos que contribuyen a la competencia pragmática e intercultural. Es decir, ampliar la visión que se tiene de la enseñanza de la lengua y en esa medida mirar la comunicación como proceso multimodal que permita a los estudiantes no solo crear significados o interpretarlos en la interacción cara a cara con otros, sino además en interacción con textos en inglés como videos, publicidad y otros que requieren una comprensión multimodal. Es decir, una comprensión de que cada elemento, el lingüístico, el visual, el color, la ubicación espacial y otros crean significados.

En la lectura de Álvarez Valencia *et al.* (2011) se sostiene que desde la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Colombia “no estaba preparada para enseñar inglés de manera masiva en la educación primaria porque no se contaba ni con el número de docentes formados en el área ni con las metodologías adecuadas para la enseñanza a población infantil” (p. 8). El análisis de los autores es aportador en cuanto revela dos puntos críticos y preocupantes en la enseñanza del inglés en el país:

bajo número de docentes formados en esta área y docentes que carecen de la metodología para su enseñanza en escenarios infantiles. Este estudio refuerza los resultados de Cárdenas (2001), quien declara que los maestros se han enfrentado a la enseñanza del inglés sin tener el perfil para ello, al tiempo que se alinea a la reflexión acerca de que falta preparación de los maestros que enseñan inglés en la ruralidad (Universidad del Quindío, 2023). Básicamente, los autores aluden a una falta de competencia comunicativa, cuyos efectos se traducen en deficiencias en el aprendizaje de la lengua a la que se expone a los individuos en el proceso escolar, sumado a los vacíos resultantes de la ausencia de una visión más amplia de la comunicación que considere todos los elementos que intervienen en ella desde la visión multimodal. Las falencias en la enseñanza del inglés no están expresamente ligadas a carencias de los docentes; más bien, lo que se refleja es la fragmentación de las políticas lingüísticas que, según Usma (2009b), son excluyentes, toda vez que amplían la brecha entre la educación rural y la urbana.

Respecto a este segundo reto, la educación en la ruralidad y la competencia comunicativa de los profesores se propone:

1. Continuar con algunas de las estrategias que han sido adelantadas por el MEN, como las inmersiones para la mejoría de la competencia comunicativa, al igual que cursos de mejoramiento de la lengua, especializados para profesores de la ruralidad.
2. Trabajar con los profesores en la comprensión de una enseñanza de la lengua desde una visión multimodal que les permita ampliar su visión de la lengua y la comunicación. De esta forma, entender la comunicación como un proceso de construcción y negociación de significados mediados por recursos de significado en los que la lengua es uno importante, pero no el único (Álvarez Valencia, 2021).
3. Establecer un vínculo entre la lengua, la comunicación y la cultura. En esta perspectiva se puede incorporar en las clases una visión intercultural en la que la cultura de los estudiantes se conecte con la cultura de la lengua extranjera. De esta manera, se podrán encontrar temas o contextos de desarrollo de la lengua, la tolerancia y la comprensión intercultural.
4. Aprovechamiento del microcentro como espacio para la creación de material didáctico y como espacio para la interacción en lengua inglesa. Bajo la tutoría de licenciados o profes

sionales, los microcentros se pueden convertir en escenarios para que los maestros de las escuelas primarias rurales aprendan inglés. Estas jornadas periódicas en las que los maestros rurales se congregan a realizar trabajo pedagógico pueden ser una oportunidad para potenciar el aprendizaje de una lengua extranjera; para ello, los docentes rurales pueden llevar materiales sugeridos por los maestros expertos en enseñanza de lenguas a fin de interactuar con elementos de la lengua a través de los cuales se involucre el uso de todas las herramientas necesarias para la construcción de significados.

5. Implementación del microcentro como estrategia de diseminación del conocimiento educativo, mediante el uso de la lengua inglesa. Si se crean las condiciones, al igual que en el primer reto, el microcentro como estrategia para la reflexión docente supondría un espacio útil para el uso del idioma inglés con fines de aprendizaje de múltiples temáticas. Esto representaría una doble oportunidad para los maestros y para los estudiantes de la ruralidad en cuanto posibilidad de crear significados mediante prácticas más situadas, que vayan en línea con las realidades y tendencias globales.

La educación en la ruralidad y los materiales pedagógicos y tecnológicos

La enseñanza del inglés en la ruralidad, por la escasez de recursos de las escuelas, se ve afectada por la falta de materiales pedagógicos y tecnológicos. Al hablar de material pedagógico, se alude a aquello a lo que se dota de sentido, siendo el objetivo que se persigue a través de un material, lo que podría darle el valor o no de *pedagógico*. Si las políticas lingüísticas en Colombia conciben docentes sin conocimiento del inglés para las áreas rurales, de la misma manera negará el envío de materiales para una enseñanza de calidad.

Saavedra y Forero (2018), citados en Bonilla-Mejía *et al.* (2018), afirman que: “En particular, es necesario dar una mayor ponderación a las inversiones en calidad en la fórmula de distribución de recursos, que permita, entre otros, financiar inversiones en formación y selección de docentes en las regiones más rezagadas” (p. 31). La fórmula para el abandono de las escuelas rurales que afecta negativamente la enseñanza del inglés incluye la escasez de docentes con conocimientos de la lengua y la poca inversión a nivel de infraestructura y dotación de materiales pedagógicos y tecnológicos. La presencia de textos obsoletos en las escuelas es ya un elemento común; estantes de madera cargados de material en desuso

son, por decirlo así, parte del paisaje de los salones de clase. Básicamente, solo ocupan espacio que podría ser útil para otras tareas. Ahora, si hablamos de materiales pedagógicos para la enseñanza del inglés, el problema es mayor y de las mismas dimensiones el reto de enseñar inglés. La falta de textos adaptados al contexto de la ruralidad hace más difícil la tarea.

En cuanto al uso de materiales tecnológicos, la enseñanza de lenguas en la ruralidad ha contado con una variada gama de recursos “tecnológicos” que, en muchos casos, son obsoletos y, en otros, desaprovechados. Esto en parte se debe al desconocimiento de cómo utilizar estas herramientas, pero, por otro lado, también debido a la ausencia de una visión de diseño y desarrollo de materiales que se sincronice con una visión más amplia de la comunicación. Todo material tecnológico puede tener o no un sentido pedagógico, porque es el maestro quien lo determina a través de la concepción que tiene del material y de la incorporación o no de aquello que dote las prácticas de sentido.

La experiencia del autor como docente en áreas rurales en Colombia permite afirmar que los materiales tecnológicos que ha tenido a su alcance han sido muy escasos, especialmente en sus inicios. Describe que solo disponía de un computador de mesa sin conexión a internet, el cual contaba solo con el *software* básico de Office, y con el que debía atender a 44 estudiantes. Estos factores, sumados a su falta de formación en enseñanza del inglés no permitía un buen aprovechamiento de ese único recurso. Incluso, después de muchos años la situación no ha cambiado sustancialmente, pues otros problemas han surgido; por ejemplo, hoy día muchas escuelas rurales se ven forzadas a guardar sus pocos recursos tecnológicos en casas de vecinos, debido a que, al estar solas, las escuelas son blanco frecuente de robos. Esto hace que el objetivo para el cual se piensan los materiales tecnológicos no pueda ser alcanzado.

Las limitaciones para el acceso y la utilización de tecnología en las escuelas rurales, en parte, provienen de la situación de inseguridad de estos contextos educativos. Los asaltos a las locaciones educativas y los robos son muy frecuentes (“Colegios de las zonas rurales son víctimas de constantes robos”, 2020; “Delincuentes se robaron hasta un panel solar de escuela rural en Cesar”, 2020; “Ladrones dejaron sin computadores a escuela rural de Barbosa”, 2022; “Ladrones tienen azotada a una escuela rural en Rionegro, Antioquia”, 2023). Los dispositivos digitales son altamente perseguidos por la delincuencia común, debido a la facilidad con la que pueden ser extraídos de las sedes educativas y con la que pueden ser vendidos en el mercado. Hay que tener en cuenta que estas escuelas quedan deshabitadas en

las horas de la noche, sin ningún tipo de seguridad. Por ejemplo, el autor vivió la experiencia de llegar a su sede educativa rural y encontrar violentadas todas sus puertas; se llevaron los aparatos tecnológicos de mayor valor, entre ellos, la única computadora donde reposaban los registros escolares de varios años. Estos robos de los elementos tecnológicos en la ruralidad se han convertido en un problema complejo para las administraciones municipales y las secretarías de Educación, al punto de que hay una negativa a dotar las sedes educativas. De las casi setenta escuelas rurales donde trabaja el autor, más de cincuenta han sufrido robos.

Finalmente, antes de abordar el tercer reto: *la educación en la ruralidad y los materiales pedagógicos y tecnológicos*, se propone:

1. Construcción de planeaciones de clases que involucren el diseño de materiales pedagógicos y el uso de la tecnología a un nivel más amplio, como se ha hecho en el departamento del Quindío en Colombia, (Universidad del Quindío, 2023), llevando a procesos educativos que involucran varios municipios. Las secretarías de Educación de los entes territoriales certificados deberían contribuir a la consolidación de la planeación docente en el área de Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros (Inglés), partiendo de las necesidades y potencialidades de los contextos locales, esto haría posible la incorporación a dichas planeaciones de elementos pedagógicos y tecnológicos. Aunque no considero un formato rígido para el desarrollo de planeaciones para las áreas rurales, estas sí deberían tener cierta unificación, incluir una sección que permita la exploración del material del que se cuenta en las sedes educativas, dotar a las escuelas de material actualizado para la enseñanza de lenguas, de modo que pueda ser pensado para crear múltiples significados. Desde el juguete más simple hasta el texto más colorido y desde el rompecabezas hasta la computadora más moderna deberán ser pensados en términos de sus potencialidades a la hora de planear las clases. Aquí es importante la experiencia de los expertos en enseñanza de lenguas, así como la experiencia de los docentes que, a pesar de las vicisitudes que han tenido que vivir en entornos rurales, han tenido que sortear los múltiples obstáculos derivados de la carencia de recursos y materiales escolares, y hacer uso de su creatividad.
2. Construcción de repositorios institucionales con planeaciones escolares para instituciones educativas rurales. Estos funcionarían como

mecanismos colaborativos entre distintas instituciones y podrían servir de insumo para la reflexión de las prácticas de enseñanza y aprovechamiento de los materiales pedagógicos y tecnológicos, al tiempo que harían posible una actualización docente permanente. Disponer de material educativo que esté al alcance de todos en tiempo real maximiza el aprovechamiento de la reflexión individual, ya que esta se convierte en elemento de uso colectivo. Cuando la reflexión individual es puesta al servicio de objetivos comunes, pasa a ser un insumo para el fortalecimiento del horizonte institucional y, por ende, para la obtención de mejores resultados. Este tipo de iniciativas para la maximización de los recursos institucionales produce efectos a nivel de desarrollo docente, lo cual es determinante en la reducción de la brecha entre educación rural y educación urbana. Pensar en repositorios de acceso libre para los maestros es acudir a un principio de democratización del saber y, al mismo tiempo, a la creación de vínculos entre instituciones educativas; esto se traduciría luego en un mecanismo de potenciación del saber mediante la participación.

3. Acompañamiento a los maestros en el diseño de materiales pedagógicos para la enseñanza del inglés, adaptados al contexto rural, que expresen relación con su cotidianidad; básicamente, material particular que les permita a los estudiantes una comprensión más amplia de las dinámicas rurales en las que se mueven.
4. Dotación de *software* y material educativo para la enseñanza del inglés que no implique uso de internet. Esta estrategia puede incluir: canciones, juegos y material interactivo en CD-ROM que no dependa de conectar los dispositivos a internet.
5. Trabajar con la comunidad y las autoridades pertinentes en las regiones para mejorar la seguridad de las sedes educativas ubicadas en la ruralidad de manera que se pueda salvaguardar la dotación de materiales pedagógicos y tecnológicos suministrados a las instituciones.

Para concluir los retos, se aclara que, si bien la falta de competencia comunicativa en inglés es una situación que experimentan muchos maestros que enseñan dicha lengua en Colombia (Universidad del Quindío, 2023), no es un asunto que se experimenta en la totalidad de la ruralidad, pues en ciertas zonas geográficas se ha venido trabajando arduamente

por el mejoramiento de la enseñanza del inglés en la ruralidad, como sucede en el Quindío, donde, a pesar de padecer también algunas de las dificultades que otros departamentos sufren, se ha procurado el mejoramiento de la enseñanza del inglés en cuando a formación en lengua extranjera de sus maestros rurales; componente didáctico mediante la elaboración de materiales para favorecer los procesos educativos locales; y componente tecnológico para un mejor aprovechamiento de la tecnología, por ejemplo, a través de la creación de *software* educativo (Universidad del Quindío, 2023).

Conclusión

En este trabajo se propuso como objetivo analizar y reflexionar acerca de algunos de los principales retos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas rurales en Colombia. Para entender esos retos y las condiciones de la educación rural en lengua extranjera se hizo un recorrido histórico que muestra cómo se instaló este idioma en el país y en Latinoamérica, y cómo esto implicó múltiples movimientos de instituciones y agencias internacionales para el desarrollo, convirtiendo la ruralidad en espacio para visibilizar la desigualdad. Este devenir histórico, político, social, cultural y económico de nuestro país ha alimentado, de manera directa e indirecta, las vicisitudes y los retos que marcan la educación rural. Se encontraron tres retos centrales: 1) la educación en la ruralidad y la formación del maestro en didáctica; 2) la educación en la ruralidad y la competencia comunicativa de los profesores; y 3) la educación en la ruralidad y los materiales pedagógicos y tecnológicos. Se hace importante superar estos retos a fin de alcanzar un mejoramiento de la calidad de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ruralidad colombiana. No obstante, debido a que la enseñanza del inglés en las escuelas primarias rurales se da desde una perspectiva reducida de la comunicación, que no da cuenta de los nuevos escenarios comunicativos, esto provoca un efecto contrario, y hace que estos tres retos no sean ya meramente para el docente, sino también para quienes administran la educación a escala nacional y para aquellos que diseñan las políticas lingüísticas.

Para alcanzar el objetivo de este artículo, se propone ampliar la visión limitada de lo didáctico, lo disciplinar y el uso de los recursos pedagógicos para desplegar prácticas locales (Kumaravadivelu, 1994), es decir, situadas en los contextos, pero, a la vez, acordes con la realidad global, con las nuevas formas de construcción y diseminación de significados, y con las tecnologías digitales, a fin de reducir los

efectos dañinos en un contexto donde su modelo de enseñanza padece ya muchas carencias. Esto implica adaptar la enseñanza a la ruralidad, entendiendo que la educación rural en Colombia supone el gran reto de enseñar con escasos recursos (Corbett, 2003; Martínez-Restrepo *et al.*, 2016); o, como afirman Bonilla y Cruz Arcila (2013), Bonilla-Mejía *et al.* (2018) y Universidad del Quindío (2023), son muchos los factores que afectan la enseñanza en la ruralidad en Colombia, lo que hace que el bilingüismo, tal como se plantea en el país, sea un gran reto lleno de retos más pequeños. Se reitera aquí la pregunta *¿por qué enseñar inglés en la ruralidad?* Enseñar inglés debe ser la oportunidad para el desarrollo de la conciencia intercultural a través de materiales adecuados (Henaó Mejía *et al.*, 2019), la comprensión y el reconocimiento de la diversidad (Álvarez Valencia y Valencia, 2023; Chomsky, 2017), el conocimiento de nuestra identidad en el contexto de una visión intercultural. Esto con el fin de que aquellos niños que inevitablemente emigran hacia la ciudad tengan un acercamiento más exitoso a las dinámicas de las ciudades, pero, incluso, si no lo hacen, tengan una visión más amplia del mundo que está fuera de su ambiente inmediato y una comprensión más profunda de su propio contexto, de su identidad y de la capacidad transformativa de la educación.

Referencias

- Álvarez Valencia, J. A. (2019). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: Una perspectiva desde la multimodalidad. En M. Machado (Org.), *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras. IV siepes*. Seminario internacional de experimentação e pesquisa em estágio supervisionado. [http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Livro_SIEPES%20\(3\)%20\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Livro_SIEPES%20(3)%20(1).pdf)
- Álvarez Valencia, J. A. (2021). Practical and theoretical articulations between multimodal pedagogies and an intercultural orientation to second/foreign language education. En J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez y O. Vergara (Eds.), *Interculturality in teacher education: Theoretical and practical considerations* (pp. 41-69). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Álvarez Valencia, J. A., González, A. y Cárdenas, M. L. (2011). Cobertura vs. continuidad: Dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En J. A. Bastidas y J. Muñoz Ibarra (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés* (pp. 119-154). Calidad Educativa.
- Álvarez Valencia, J. A. y Valencia, A. (2023). Indigenous students and university stakeholders' challenges and opportunities for intercultural decolonial dialogue. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(2), 219-237. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.102812>
- Bailey, A. C., Corrales, K. A., Rey-Paba, L. y Rosado-Mendiñeta, N. (2023). Foreign language instructors' professional development in times of crisis: Challenges and solutions. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(1), 13-29. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v28n1a01>
- Bonilla, S. X. y Cruz Arcila, F. (2013). Sociocultural factors involved in the teaching of English as foreign language in rural areas of Colombia: An analysis of the impact on teachers' professional development. *Research in Teacher Education*, 3(2), 28-33. https://repository.uel.ac.uk/download/557e6f27cdf8d820bbb1241c3746f98bf9af31c4f1cb6cce1b7c934cf93876c7/440025/RiTE_3_2_Bonilla-Medina.pdf
- British Council. (s. f.). Our history. *British Council*. <https://www.britishcouncil.co/en/about/history>
- Campos de inmersión: Inglés al 100 % para los colegios oficiales. (2016). *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/campos-de-inmersion-ingles-al-100-para-los-colegios-oficiales/>
- Canales, A. y Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 60, 33-50. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S073805931730281X?via%3Dihub>
- Cárdenas, M. L. (2001). Responding to children's learning styles. *HOW*, 17-26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5292627.pdf>
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Austral.
- Chomsky, N. (2017). *Optimismo contra el desaliento: Sobre el capitalismo, el imperio y el cambio social*. Nomos Impresores.
- Colegios de las zonas rurales son víctimas de constantes robos. (2020, 8 de marzo). *La Opinión*. <https://www.laopinion.com.co/region/colegios-de-las-zonas-rurales-son-victimas-de-constantes-robos>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo.pdf
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Multilingual Matters.
- Cruz Arcila, F. (2017). *Recognising invisibility: The positioning of rural English language teachers in the Colombian context* [Disertación doctoral]. King's College London. https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/93906229/2018_Cruz_Arcila_Ferney_1335460_thesis.pdf

- Cruz Arcila, F. (2018). The wisdom of teachers' personal theories: Creative elt practices from Colombian rural schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 65-78. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142>
- Cruz Arcila, F. (2020). Rural English language teacher identities: Alternative narratives of professional success. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 435-453. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- Cruz Arcila, F. y Bonilla, S. X. (2014). Critical socio-cultural elements of the intercultural endeavour of English teaching in Colombian rural areas. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 117-133. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n2.40423>
- Delincuentes se robaron hasta un panel solar de escuela rural en Cesar. (2020, 22 de julio). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/escuela-rural-queda-sin-mobiliario-y-sin-panel-solar-por-robo-en-el-cesar-520702>
- Escobar, A. (1986). La invención del desarrollo en Colombia. *Lecturas de Economía*, 20, 9-35. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/lecturasdeeconomia/article/view/7996/7490>
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo: Construcción y desconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *National Council of Teachers of English*, 62(1). <http://www.jstor.org/stable/41405241>
- Gobernación de Cundinamarca. (2022). *Docentes de todas las áreas vivieron una inmersión total en inglés*. Gobernación de Cundinamarca.
- Gómez, M. I. (2021). *Planificando la implementación de la política pública de bilingüismo del Valle del Cauca*. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/21592>
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile*, 10, 27-45. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200003
- Han, B.-C. (2022). *Capitalismo y pulsión de muerte* (A. Ciria, trad.). Herder. [Obra original publicada en el 2019].
- Heno Mejía, E. A., Gómez Salazar, J. O. y Murcia Yalí, J. H. (2019). Intercultural awareness and its misrepresentation in textbooks. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 179-193. <https://doi.org/10.14483/22487085.14177>
- International Monetary Fund. (s. f.). *The imf at a glance*. <https://www.imf.org/en/About>
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *tesol Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- Ladrones dejaron sin computadores a escuela rural de Barbosa. (2022, 17 de febrero). *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/antioquia/robaron-computadores-de-escuela-rural-de-barbosa-HB16602335>
- Ladrones tienen azotada a una escuela rural en Rionegro, Antioquia; van tres robos. (2023, 15 de febrero). *Pulzo*. <https://www.pulzo.com/nacion/ladrones-robaron-por-tercera-vez-escuela-rural-rionegro-antioquia-PP2640218>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C. y Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia: Los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Compartir y Fedesarrollo. Ministerio de Educación.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of the revolution*. Rowman and Littlefield.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!* Imprenta Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *130 docentes culminaron con éxito su Programa de Inmersión en Inglés en el Eje Cafetero*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-355110.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Hoy inicia la aventura para los primeros 30 estudiantes que participarán en los Campos de Inmersión en Inglés en Estados Unidos*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022a). *94 docentes de diferentes regiones del país participan en la Inmersión Intercultural en inglés en el Eje Cafetero, como incentivo a su participación de los cursos y clubes de conversación del Programa Nacional de Bilingüismo*. Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación Nacional. (2022b). *Ocho docentes de instituciones educativas oficiales realizan inmersión en inglés en el Reino Unido*. Ministerio de Educación Nacional.
- Miranda, N. (2016). Bilingual Colombia Program: Curriculum as product, only? *Working Papers in Educational Linguistics* 31(2), 17-38. <https://repository.upenn.edu/wpel/vol31/iss2/2>
- Miranda, N. (2018). *Política educativa para el bilingüismo español-inglés en Colombia: Rastreo de su trayectoria desde las aulas* [tesis de doctorado, Universidad del Quindío].
- Miranda, N. y Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the “challenge”: *ELT* policy ideology and the new breach amongst state-funded schools in Colombia. *Changing English*, 26(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Ocampo, J. A. (2014). *Misión para la transformación del campo: Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la misión para la transformación del campo*. Departamento Nacional de Planeación.
- Osorio, M., Cely, B., Ortiz, M., Benito, J., Herrera, C., Bernar, A. y Zuluaga, N. (2020). *Tendencias en la formación de docentes de lenguas extranjeras y necesidades de los contextos educativos de educación básica y media en Colombia*. Editorial Jotamar.
- Paredes-Méndez, L., Troncoso-Rodríguez, I. A. y Lastra-Ramírez, S. P. (2021). Enacting agency and valuing rural identity by exploring local communities in the English class. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 125-142. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/85984/77669>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford Applied Linguistics.
- Piñeres Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo: Imaginación antropológica: Cultura, formación y antropología negativa*. Fondo Editorial FCSH, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Popkewitz, T. S. (2022). International assessments as the comparative desires and the distributions of differences: Infrastructures and coloniality. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. <https://doi:10.1080/01596306.2021.2023259>
- Pratt, M. L. (2010). En la neocolonia: Modernidad, movilidad, globalidad. En M. L. Pratt, *Ojos imperiales: Literatura de viajes y transculturación* (pp. 407-440). Fondo de Cultura Económica.
- Ramos Holguín, B., Aguirre Morales, J. y Hernández, C. M. (2012). A pedagogical experience to delve into students' sense of cultural belonging and intercultural understanding in a rural school. *HOW*, 19(1), 123-145. <https://www.redalyc.org/pdf/4994/499450718008.pdf>
- Ramos Holguín, B. y Aguirre Morales, Y. (2016). English language teaching in rural areas: A new challenge for English language teachers in Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 27, 209-222. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322243845010.pdf>
- Ramos Holguín, B. (2019). *Sentidos de la formación de educadores en idiomas modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Editorial UPTC, Colección Tesis Doctorales UPTC-RudeColombia.
- Rojas Quesada, L. G. y Amaya Rojas, E. (2022). Identidades rurales en las políticas educativas en Colombia y México. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 50-69. <https://doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.10>
- Roldán, Á. M. y Peláez Henao, O. A. (2016). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: Un estudio de caso en Antioquia. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 15. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3550/1/Torres-Mart%C3%ADnezS_2009_Ense%C3%B1anzaLenguasColombia.pdf
- Universidad del Quindío. (2023). *Ruralidad y bilingüismo: Fortaleciendo la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas rurales del Quindío*. Universidad del Quindío. <https://www.uniquindio.edu.co/noticias/publicaciones/2516/ruralidad-y-bilinguismo-fortaleciendo-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras-en-las-esuelas-rurales-del-quindio/>
- Universidad Nacional de Colombia. (2012). *El programa de inmersión en inglés: Una propuesta de formación docente en la isla de San Andrés*. Universidad Nacional de Colombia. https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/issue/download/3663/pdf_12
- Usma, J. A. (2009a). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 123-141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/download/10551/11014>
- Usma, J. A. (2009b). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020476001>
- Usma, J. A. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Deep University Press.