

January 2017

## La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior en la coyuntura del posconflicto

Yeison Mauricio Cárdenas Reyes

*Universidad de La Salle*, [yecardenas@unisalle.edu.co](mailto:yecardenas@unisalle.edu.co)

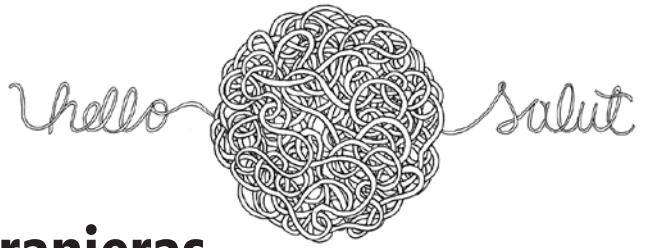
Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Cárdenas Reyes, Y. M. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior en la coyuntura del posconflicto. *Revista de la Universidad de La Salle*, (73), 259-275.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).



# La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior en la coyuntura del posconflicto

Yeison Mauricio Cárdenas Reyes\*

---

## ■ Resumen

El presente artículo discute la importancia de formar a los futuros docentes de lenguas extranjeras, tanto en lo pedagógico como en lo lingüístico, para que sepan enfrentar los retos pedagógicos que se avecinan como parte de la terminación del conflicto bélico que vive Colombia. De esta manera, el texto se inscribe desde lo social, cultural, histórico, académico, político y didáctico, proponiendo un trabajo juicioso en la contextualización de la enseñanza de idiomas en el país, en el que se respete el contexto sociocultural del estudiante colombiano para suscitar cambios estructurales en instrucción en idiomas. Finalmente, muestra esfuerzos académicos que intentan ofrecer una mejor calidad de vida a los distintos actores del conflicto, en un nuevo marco social actual: el posconflicto.

**Palabras clave:** posconflicto, lenguas extranjeras, enseñanza, inglés, francés.

---

\* Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío; magíster en Didáctica del Francés de la Universidad Paris 3, Nueva Sorbona. Profesor catedrático de Francés en la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: yecardenas@unisalle.edu.co

*Los límites de mi lenguaje, significan los límites  
de mi mundo.*

Ludwig Wittgenstein (1976)

## Introducción

El inicio de la implementación de los acuerdos en Colombia del fin del conflicto armado entre el Estado y una de las guerrillas más antiguas del mundo, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), y el inicio de las discusiones con el Ejército de Liberación Nacional (ELN) han llenado al país de optimismo frente al fin de una guerra de más de 50 años, y además se ha empezado a sentir la necesidad en ahondar en esfuerzos para que todos los actores del conflicto y el resto de colombianos podamos reconciliarnos; esto con el fin de conducir al país a una nueva era sin violencia. La maestra Ginger Torres de Torres (s. f.) cita con beneplácito a José Martí,<sup>1</sup> buscando una manera de ejemplificar el rol de los docentes: "Un verdadero maestro es aquel hombre a quien aman tiernamente sus alumnos; aquél que en la conversación moldea, acendra y fortalece para la verdad de la vida los espíritus de los educandos". Lo anterior esboza en nuestra especialidad, la enseñanza de lenguas extranjeras, el compromiso que tenemos los educandos con relación a la instrucción de idiomas en una época de posconflicto, en la cual formaremos a los futuros docentes que tendrán en sus manos la tarea titánica de trabajar en ambientes complejos; por ejemplo, instruyendo a los hijos, hermanos, nietos, etc. de ex-combatientes guerrilleros, a campesinos desplazados y a ciudadanos del común en un mismo salón. Lo anterior nos obliga a desarrollar un análisis sobre la importancia de preparar a nuestros estudiantes-docentes de Lenguas Extranjeras en las competencias metodológicas y didácticas para sus ejercicios docentes en este nuevo rumbo social por el cual el país tendrá que atravesar.

---

<sup>1</sup> Escritor y poeta cubano.

## **Breve reseña histórica y actual de la educación rural, urbana y su relación con los idiomas**

Con el fin de entender un poco la situación coyuntural de nuestro sistema educativo y el enfoque didáctico para la enseñanza de las lenguas extranjeras que este promueve, es imperativo revisar lo que se ha hecho hasta ahora. Resulta interesante ver cómo desde la época de la Gran Colombia, Bolívar, según Humberto Quiceno (2003), establece “una clara relación entre la educación, la cultura, la vida y la forma como se podían instruir a los ciudadanos y a los individuos” (p. 32). Este tipo de educación se basa en un claro enfoque en el cual la educación hace parte de un conjunto de experiencias sociales e intelectuales. Dicho de otra manera, solo entendiendo la cultura y la sociedad donde vivimos se podrá encontrar la clave que nos acerca más a las realidades de los estudiantes. Por otra parte, Carlos Patiño Millán (2014) relata cómo la idiosincrasia colombiana ha tomado forma y, por ende, nuestro sistema educativo:

Los siglos XVI y XVII estuvieron marcados por la educación impartida por el cura doctrinero, y en el siglo XVIII con el reinado de Carlos III nacieron las escuelas de primeras letras, donde el maestro enseñaba a leer, escribir y contar. En el siglo XIX se organizó, por parte de Francisco de Paula Santander, el sistema de escuelas públicas; se enseñaba lectura, escritura, aritmética y moral cristiana. Se expidieron leyes educativas y se redactaron planes de estudios. (p. 262)

Una educación tradicional, basada en lo religioso y focalizada en lo moral, denuda el rasgo cultural del colombiano, aspecto que el docente de lenguas debe considerar, ya que al enseñar una lengua extranjera, en la que otra cultura viene arraigada a diferentes matices como costumbres alimenticias, expresiones regionales, acentos, etc., deberían ser transmitidos los saberes pedagógicos y didácticos de las lenguas extranjeras que sean ajustables al contexto sociocultural en el cual el proceso de enseñanza tome lugar, de manera implícita en el salón de clases.

Con respecto a la educación superior, se podría resumir la lectura que hace Patiño (2014) acerca de esta. En el siglo XVI se desarrolla la educación superior

conventual que recibía clérigos y seglares. No obstante, solo hasta el siglo XVII se creó la universidad pública. Debido a la serie de sucesos que tuvieron lugar en el siglo XIX, se reglamentó en 1826 la vida universitaria. Luego, durante los Gobiernos de Mariano Ospina Rodríguez (1842) y José Hilario López (1850), se impulsó disciplina, religión, conservadurismo y se restablecieron las libertades en la universidad pública.

De igual manera, empezaron a aterrizar las políticas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Según lo relata la doctora Liliana González (2010),<sup>2</sup> “En el siglo XIX entre 1811 y 1886 se empezaron a introducir las primeras políticas para la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y francés) en el plan de estudios” (p. 487). Como se ha dicho, la religión cumplió un papel clave en la constitución de políticas educativas del país en el siglo XIX, por lo que “la iglesia consideraba el estudio de obras en francés como ‘subversivas’” Por ende, la enseñanza de las lenguas según González (2010) “[...] no se deriva de una política lingüística del país, sino que responde, más bien, a intereses de algunos políticos del momento” (p. 486).

Respecto a la influencia religiosa en los inicios de la enseñanza de lenguas extranjeras, se aprecia una concepción muy tradicionalista de la mentalidad del colombiano, que ha pasado de generación en generación hasta nuestros padres. Retomando la investigación de la doctora González, mencionaré algunas fechas y eventos de la historia de la instrucción de idiomas en Colombia, que permitan entender aspectos positivos y negativos que nos han aportado a nuestro ejercicio docente hasta el día de hoy.

Empiezo con el siglo XIX; en ese siglo varias leyes fueron creadas. En 1826, se estableció la introducción de la enseñanza obligatoria del francés y del inglés para la obtención del título de bachiller. Asimismo, la ley del primero de diciembre de 1842, que organiza las universidades del país, introdujo la enseñanza de lenguas extranjeras, incluido el francés, como materias electivas en las Facultades de Literatura y Filosofía. Igualmente, el artículo 135 de la misma

---

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Franche-Comté, Francia.

ley proponía el francés como materia electiva para los cursos de Retórica y de Bellas Artes, pero los maestros hacían leer y traducir las obras publicadas en francés como contenido obligatorio. Durante este siglo no se conoce investigación sobre la didáctica del francés lengua extranjera (FLE), dadas las condiciones de inestabilidad económica y política que atravesaba el país. Años más tarde, a mitad del siglo XX, debido a la Segunda Guerra Mundial, los países europeos se concentran en la reconstrucción de sus economías y debilitan sus vínculos con América Latina; de esta manera, se posiciona el inglés como una gran potencia mundial económica y lingüística. Así, el francés se convierte en un aporte cultural al país, mientras que el inglés se vuelve la lengua por excelencia para los negocios y el trabajo (González, 2010, p. 488). Hacia los años setenta:

Las relaciones internacionales favorecieron el establecimiento de convenios culturales, científicos y de cooperación técnica entre Francia y numerosos países, entre los cuales también participó Colombia. Más adelante, en 1982, se concibió el Instituto Superior de francés, anexo a la Universidad del Rosario en Bogotá, para fortalecer la formación de profesores de francés por medio de una maestría en Didáctica del FLE. (González, 2010, p. 489)

Con el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y didácticas, se espera que el país comience a salirse del paradigma religioso, para que sus docentes asuman un discurso más científico en la implementación de políticas en la educación de las lenguas extranjeras. Al respecto, el Gobierno decide impulsar la Ley General de Educación 1994: "El estudio y la comprensión de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como principio fundador de la unidad nacional y de su identidad" (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1999, citado en González, 2010, p. 489).

Al ser creada esta ley, muchas tribus, comunidades y pueblos adquieren reconocimiento por parte del Estado. Sin embargo, el Gobierno no toma las decisiones adecuadas para concretar y sacar adelante una política bilingüe coherente y realista a nuestro medio social. En un último estudio del índice internacional Education First (EF) expuesto por el diario *El Tiempo*, se sitúa Colombia en el puesto 49 de 72 de los países evaluados con referente al dominio del

inglés. Adicionalmente, Camilo Uribe, gerente de EF para Colombia, afirmaba para el mismo artículo de *El Tiempo* (2017) que:

Colombia todavía está en un nivel muy bajo dentro de nuestro estudio, inclusive por debajo de la mayoría de países latinoamericanos. En los últimos cinco años ha avanzado en inglés, aunque ese avance no le ha permitido salir de un nivel bajo versus los otros países.

### **¿Qué está pasando? ¿Por qué seguimos rezagados?**

No se pueden negar los esfuerzos que están haciendo desde el MEN en materia de bilingüismo. Por ejemplo, su programa bandera: Formadores Nativos Extranjeros, el cual consiste en traer extranjeros que vengan a “[...] apoyar la enseñanza del inglés en coenseñanza con el docente colombiano, generar ambientes culturales motivantes, promover dinámicas pedagógicas que permitan que los estudiantes usen el inglés en el colegio y lograr que los estudiantes se comuniquen efectivamente en inglés” (MEN, 2017). Sin embargo, resulta incongruente que no todos los extranjeros que vienen tienen el inglés como lengua materna, puesto que hay de muchas nacionalidades: suramericanos, europeos, africanos, americanos, ingleses, australianos, etc. De esta manera, el gran problema reside en que el MEN contrata a mucha gente que ni siquiera es nativa de países que tengan el inglés como lengua materna, y sí utilizan valiosos recursos que podrían ir dirigidos a la formación de los docentes colombianos.

Aclaro que el objetivo de este artículo es no pronunciarse en contra de la multiinterculturalidad reflejada en el docente nativo y que promueve en la enseñanza de su lengua. El énfasis que tiene el texto es hacer una reflexión respecto a qué tan diferente sería la enseñanza de las lenguas extranjeras en el país si el Gobierno se fijara en la capacitación de sus estudiantes universitarios, tanto a nivel lingüístico como a nivel pedagógico, enfocado en valorar y trabajar en las realidades cotidianas de los estudiantes y sus lugares de residencia.

Un estudio publicado en 2013 llamado *Bilingüismo en Colombia*, dirigido por Andrés Sánchez Jabba, estima que:

Solo el 25 por ciento de los profesores de inglés alcanzan el nivel B2, que es el esperado para estos profesionales en el 2019, y el 14 por ciento no supera el nivel A1, que es el más bajo de la escala. Mientras que en los universitarios, el 6 por ciento de los que presentaron las pruebas alcanzaron un nivel intermedio superior (entre B1 y B2).

Así, pues, la política lingüística fracasará rotundamente si a lo anterior se le suma el hecho de que muchos docentes recién graduados no están preparados a nivel pedagógico para trabajar o impulsar un enfoque posconflicto, que hace parte de nuestra realidad social actual, o que sepan abordar una clase en lengua extranjera explotando las realidades cotidianas del estudiante colombiano, desarrollando situaciones que para algunos estudiantes no reflejan su contexto sociocultural ni lo identifican como ente activo de esa comunidad lingüística que promueve el curso de lengua. Sería bueno considerarnos como ciudadanos del mundo, sin perder nuestra identidad, como lo afirma el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, del Consejo de Europa (2002): “El Consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales” (p. 11).

Dado que Europa es un continente de inmigración, esta obra busca resaltar la inter y multiculturalidad de los hablantes de las diferentes lenguas, lo cual es bastante acertado; sin embargo, en Colombia no tenemos tal tradición y deberíamos saber armonizar la cultura que se va a enseñar junto a la cultura de los que aprenderán.

Para terminar esta parte, hare referencia (solo en el campo de la enseñanza del inglés) a lo alejados que estamos de las realidades estudiantiles en la enseñanza del inglés. En un sitio web vinculado al MEN (Colombia Aprende), se puede encontrar y descargar gratis el material pedagógico para la instrucción del inglés en los establecimientos públicos del país, como parte de la política Colombia Bilingüe; el conjunto de recursos se llaman *English Please*. La figura 1 muestra un texto de comprensión escrita.



11. Read the article and check your predictions.

read in the text.



Parkour: You feel as if you are flying!

**1** Parkour is definitely my favourite outdoor sport. I love using my body to move freely and to jump obstacles in public places with only my body and my skill. I also climb and run. Parkour can be a hobby, an extreme sport, or an art. In Parkour, you use your body to get from one point to another without stopping.

**2** Parkour is excellent exercise because it helps you to keep fit and healthy. It makes you brave and confident, too. Another good thing about Parkour is that it's very cheap. You need to be in good physical condition, and you need a good pair of running shoes. And that's all!

**3** However, Parkour can be dangerous. If you're new to Parkour, you need to know and understand the different basic moves. You also need to train a lot so you don't have accidents.

**4** It can take a long time to become good at Parkour and you can sometimes hurt yourself, but I think it is a perfect way to exercise and discover your body's potential. Try it! You feel as if you are flying.



Glossary

- fit: *en forma*
- brave: *valiente*
- confident: *confiadola*
- moves: *movimientos*
- train: *entrenar*
- hurt yourself: *hacerse daño*

Figura 1.

Compresión escrita

Fuente: Chappell et al. (2016).

A pesar de que el texto de la figura 1 está dirigido a jóvenes, el docente no tiene la manera de integrar este texto a un contexto local.

En cuanto al componente de habla y de escritura, vemos cómo erróneamente un libro que fue hecho para enseñar inglés en Colombia hace la siguiente pregunta: What's sports // hobbies are popular in your country?



**13. Listen and repeat these sentences.**

- a. I really like playing board games.
- b. I'd really like to try bungee jumping.
- c. Do you like cycling?
- d. Would you like to play the drums?



**3 14. Circle the word/words you hear in these sentences: like, 'd like, Do you like or Would you like.**

- a. like - 'd like - Do you like - Would you like
- b. like - 'd like - Do you like - Would you like
- c. like - 'd like - Do you like - Would you like
- d. like - 'd like - Do you like - Would you like

**15. What do you do in your free time? In pairs, ask and answer questions.**

- a. What do you think of Parkour? Would you like to try it? Why / Why not?
- b. What outdoor / indoor sports / hobbies do you like?
- c. Which sports / hobbies would you like to try?
- d. What sports / hobbies are popular in your country?
- e. Which sports / hobbies are dangerous or safe?

**16. Find someone in the class for each of the activities below. Walk around the room and ask a yes/no question to different classmates. When the answer is yes, write the person's name.**

- a. does spinning
- b. plays basketball
- c. hates soccer
- d. would like to try white water rafting
- e. plays the piano
- f. enjoys bowling
- g. doesn't like outdoor activities
- h. would like to try skydiving



**Write**

**17. Choose a sport that you like. Write a short article about it. Use the questions to help you.**

What sport or hobby do you want to write about?

Is it a team or individual sport?

**Figura 2.**

What's sports // hobbies are popular in your country?

Fuente: Chappell et al. (2016).

Es paradójico encontrarse con este tipo de preguntas. Debería y faltaría, por ejemplo, proponerse una lista de los deportes más comunes entre los jóvenes en Colombia y, si hay lugar, escribir su equivalente en inglés. De esta manera, el estudiante se sentirá plenamente identificado como un ciudadano del mundo, con una cultura en particular. En el mismo libro de la figura 2, hubo partes donde se contextualizó el medio social del estudiante (figura 3).

Student 2: Santiago

*Hello! My name is Santiago. I am from Colombia and I live in Pereira.  
This is my daily routine.*

- a. After breakfast, I do my homework and get ready for school.
- b. At 11:00 AM, I finish homework and play video games.
- c. I get up very early because I have a lot to do in the morning.
- d. After lunch, I go to school on foot.
- e. First of all, I have breakfast at 6:30 AM.
- f. I have lessons from 1:00 to 6:00 PM.
- g. I have lunch with my family at 11:45 AM.
- h. When I return home, I have dinner in the evening, then I watch TV.
- i. Finally, I go to bed at 10:00 PM.



**Figura 3.**

Texto medio social del estudiante

Fuente: Chappell et al. (2016).

Este interesante extracto habla de la vida de Santiago y su rutina, la cual se asemeja a la de muchos otros jóvenes colombianos. Lo que se debería hacer, entonces, es trabajar de manera conjunta entre academia y Gobierno, con el fin de proponer soluciones o proyectos que contribuyan a la enseñanza de lenguas extranjeras en el país.

**Enseñando en medio del conflicto**

Dada la naturaleza política y social de los últimos 60 años, Colombia ha estado sumergida en un conflicto bélico que poco le ha ayudado a progresar en asuntos como salud, infraestructura, vivienda y, por supuesto, educación. Se ha propuesto la tesis en este texto de que si se contextualiza mejor la enseñanza de las lenguas extranjeras, el resultado sería mejor. Esto debido a que las realidades e intereses de los estudiantes colombianos serían tenidos en cuenta

y se trabajaría no solo en un proceso de “aculturación”, sino también en una enseñanza integral de las lenguas extranjeras, en la que la lengua materna del estudiante colombiano sea respetada, al igual que sus raíces culturales.

Al respecto, el conflicto bélico ha marcado nuestra idiosincrasia actual. Por esto, debemos considerar enfoques y métodos en los cuales tanto la enseñanza rural como la urbana sirvan para fortalecer los saberes lingüísticos y sociales. La razón principal de este supuesto es que un idioma tiene como objetivo la comunicación y, como lo expresa el mismo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, su aprendizaje y enseñanza construyen puentes para la integración de ciudadanos del mundo.

Veamos algunos ejemplos de trabajos que se han hecho en función del desarrollo de lo cognitivo en medio de conflictos.

- 1) Caso Malala Yousafza.<sup>3</sup> A esta pakistaní le dispararon tres veces, todas en su cara. La historia fue conocida a nivel mundial por el compromiso que esta mujer tuvo con dar educación de niñas en una cultura en la que está prohibida la educación a las mujeres. El esfuerzo y sacrificio que hizo la valerosa Malala le dieron como reconocimiento un Nobel de Paz en 2014. En su libro *Yo soy Malala* (2013) cuenta las terribles condiciones que padecen los niños y las niñas que quieren estudiar: escuelas muy pobres, falta de vías y “el conflicto bélico por parte de los talibanes que amenazan al que quiera ir en contra de las costumbres del Islam” (Yousafzai-Lamb, 2013, p. 5).
- 2) En Colombia tenemos nuestras propias historias. El MEN tiene un periódico llamado *Altablero*. Allí se pueden evidenciar casos y experiencias educativas que tuvieron lugar en medio del conflicto. Es impactante encontrar sitios donde la violencia ha sido más importante que la formación académica y que los valores para los niños.

---

<sup>3</sup> Activista y bloguera pakistaní. Ganadora del Premio Nobel de la Paz en 2014.

- 3) “El miedo los sacó de su tierra, de sus tradiciones. La violencia llegó a sus vidas sin pedir permiso y los obligó a huir de ella con rabia e indignación. Entre 1994 y 1995, los indígenas Senú abandonaron Necoclí y Arboletes, municipios del Urabá Antioqueño, por culpa de las balas de los grupos armados, las cuales un día dieron muerte al gobernador de la comunidad, José Elías Suárez” (MEN, 2002).

La educación como pilar de toda sociedad contribuyó a la emancipación de la comunidad, logró que la comunidad se reconciliara y pudiera cambiar y mejorar la vida de los pequeños: “La intención de la escuela era que se mantuviera la unidad del pueblo, su identidad. Lo más importante era hacer de esta un espacio abierto, participativo e interlocutor que capacitará e interactuará con la comunidad” (MEN, 2002), relata la profesora Ayda Suárez en el periódico. Fue tan exitoso este proyecto que:

Para la familia Senú, la educación es hoy un mecanismo de defensa. La escuela ya tiene muros de concreto, la oferta educativa se amplió a noveno de bachillerato, el cabildo indígena tiene nueva casa, los niños, nuevo polideportivo y las parcelas, sus semillas tradicionales. (MEN, 2002)

Otro caso se desarrolló en San Alberto (Cesar), donde se creó el proyecto *Niños emprendedores de paz*. La zona donde se localizaba la institución Indupalma tenía influencia de grupos armados ilegales; no obstante, el trabajo de Laura Rondón, especialista en resolución de conflictos, tuvo como resultados:

Entre marzo y noviembre del año anterior, en el colegio de San Alberto hubo 605 conflictos. De éstos, 493 se solucionaron y Tatiana Pacheco contribuyó a ello. 37% de los problemas se generó por apodos, 29% por agresión verbal, 19% por chismes, 10% por robo y 5% por agresión física. (MEN, 2002)

- 4) La Universidad de La Salle tiene un proyecto llamado Utopía, el cual busca potencializar el sector rural marginado, “[...] un concepto único que integra la generación de oportunidades educativas y productivas para jóvenes de sectores rurales, de escasos recursos económicos, y que han sido

afectados por la violencia". Adicionalmente, el proyecto es un gran mecanismo de desarrollo para comunidades vulnerables al conflicto armado:

Convivencia permanente, pacífica, armoniosa y fraterna: Se ha logrado la convivencia permanente, pacífica, armoniosa y fraterna de jóvenes que vienen de diferentes zonas del país que han sido influenciados por guerrilleros, paramilitares y otras fuerzas del conflicto con un alto contenido ideológico.

Las experiencias anteriores de educación en un contexto conflictivo y amenazado por grupos al margen de la ley nos hacen pensar en las políticas lingüísticas que se están llevando a cabo por parte del MEN y de las mismas universidades. ¿Será que a un estudiante que viene desplazado por la violencia le interesa escuchar a su profesor de lenguas cuando habla de la Estatua de la Libertad o de la torre Eiffel? ¿Será que sus preocupaciones o realidades se ven reflejadas en un curso donde solo hablan de situaciones que poco o nada tienen que ver con su vida cotidiana? Estas reflexiones permiten que surjan las siguientes proposiciones a nivel académico.

### **¿Qué estamos dispuestos a ofrecer desde la Universidad de La Salle? Y ¿la academia?**

Lo primero por ofrecer es el mencionado proyecto Utopía de la Universidad de La Salle, que busca ir más allá de lo académico, pedagógico, religioso y económico. La importancia de este programa radica en contextualizar las realidades sociales del país. La violencia, derivada de un conflicto bélico de más de 50 años y que afortunadamente está llegando a su fin, refleja la falta de oportunidades en el área rural del país. Esto amerita que un sinnúmero de actores del Estado, empresariales y académicos unan esfuerzos para forjar el desarrollo de las zonas más afectadas del conflicto.

Tendríamos que converger e instruir al docente en una formación que establezca un enfoque de unidad y reconciliación del sector rural y urbano. Además, se le debería explicar la importancia de dejar a un lado los distanciamientos de ambas zonas:

Castro y Reboratti (2007) aducen que al haber una visión dicotómica entre lo urbano y lo rural, que separa la sociedad en dos, casi que se reconoce lo rural como lo que tiene que ver con la pobreza, lo aislado; en tanto que lo urbano es lo moderno, lo dinámico, lo industrial, en conexión con el mundo. (Hernández, 2014, p. 18)

No se podemos seguir fraccionados entre lo urbano y lo rural, ya que en ambas zonas habitan comunidades caracterizadas por su cultura y ubicadas en un mismo país. Por lo tanto, no debemos despreciar lo que somos como nación, lo cual se podría explotar para fines pedagógicos extraordinarios para la enseñanza de lenguas extranjeras. En la obra *Diversité culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA* (Carette et al., 2011) (traducido como *Diversidades culturales y enseñanza del francés en el mundo. Proyecto CECA*), se introduce un término que ejemplifica ampliamente la razón de este escrito: *culturas de enseñanza y de aprendizaje*. La obra recopila relatos de experiencias a nivel mundial por parte de distintos maestros en la enseñanza de FLE. Dado que el texto está en francés, a continuación se parafraseará y se traducirá al español.

El primer ejemplo que se presentará es el caso de la enseñanza del francés en Rumania. El manual de francés utilizado en la escuela Costîna, elaborado por Janeta-Ramona Cristofir de Ediciones Niculescu, en 2006, y bajo el aval del Ministerio Rumano de Educación, adaptó los actos del lenguaje, el vocabulario, la gramática y los textos del francés al medio sociocultural donde se iban a impartir las clases, en el medio rural de Costîna, en las escuelas bilingües en Brodina y en medios favorecidos de la ciudad de Suceava (Carette et al., 2011, pp. 219 y 220). De igual manera, se analizó cómo en Colombia se creó un manual para enseñar inglés *English Please*, y con esto se demostró la importancia de considerar el contexto sociocultural del sitio donde el idioma extranjero se va a enseñar. Adicionalmente, los países no harían esfuerzos por aterrizar los contenidos de la lengua extranjera que se enseñaría. Cabe recordar que la obra hecha en Colombia necesita considerar más el aspecto rural y cultural de la sociedad colombiana.

El segundo estudio para citar surge de una investigación hecha en México. Los investigadores Silva, Blin, Cansigno, Didier, Gómez, Summo y Voisin resaltan la importancia de las distintas representaciones que tienen las lenguas que se enseñan y se aprenden, así como los elementos culturales que estas poseen y que son, en principio, la forma de percibir y de vivir los procesos de enseñanza/aprendizaje (Carette et al., 2011, pp. 81 y 82). Por ejemplo, los autores mencionados aseguran que para la enseñanza del francés y del inglés en México se tienen que analizar el estatus de estas lenguas, la distancia que existe entre discursos y prácticas, el marco profesional donde estas se desenvuelvan, el manual de los manuales, la evolución de las representaciones y la especificidad del FLE (pp. 85-87).

Comparado esto con nuestro país, no estamos tan alejados, en mi parecer, del contexto educativo-cultural manito, puesto que ellos tienen como lengua materna el español y los dos idiomas extranjeros más comunes son el inglés y el francés, los cuales aprenden a nivel académico y profesional. Lo anterior significa que, sin considerar la idiosincrasia, su situación social y económica, resultaría muy difícil tener éxito en la implementación de cualquier política lingüística y educativa. Por lo tanto, mientras que en Colombia no formemos a nuestros estudiantes (futuros docentes) en lo relacionado con lo pedagógico, social y lingüístico, estos no tendrán la facilidad de desenvolverse en un contexto urbano o rural, especialmente con lo que se avecina: el posconflicto.

## **Conclusión**

La historia de la instrucción de lenguas en el país no ha sido para nada positiva, no ha aportado elementos didácticos ni pedagógicos que permitan al estudiante-docente capacitarse para enfrentar retos complejos como trabajar en establecimientos urbanos, rurales, públicos o privados.

Lo anterior, sumado a la mala toma de decisiones por parte del MEN en la implementación de políticas y metas lingüísticas coherentes que consideren la población estudiantil como una población rica a nivel cultural, con unas motivaciones y unas necesidades académicas y profesionales que trascienden el uso de gramática y de vocabulario para entender textos, nos lleva a reflexionar



seriamente acerca de un nuevo contexto social de posconflicto. En dicho contexto, según dos miembros del Centro Interdisciplinario de la Universidad de los Andes, Francisco Panizza y Gonzalo Vargas (2017), tendremos que, como primer reto, "reconciliar a la nación y producir resultados tangibles que calmen las ansiedades y respondan con hechos a las legítimas objeciones de quienes votaron contra el acuerdo de paz con las FARC (y de quienes prefirieron no votar) en octubre de 2016". El segundo reto sería:

[...] lograr que el proceso de paz trascienda el silencio de los fusiles y transforme las condiciones que hicieron de la violencia un fenómeno tan común en la historia reciente de Colombia. Para que la paz se consolide será necesario que el orden social, político y económico de las comunidades más afectadas por la violencia se transforme según principios de democracia, inclusión económica y justicia social. (Panizza y Vargas, 2017)

Así, desde la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se propone la formación en las metodologías pedagógicas y lingüísticas al estudiante-docente, para que enfrente los nuevos retos que exija la educación en un nuevo episodio del país: el cese del conflicto armado.

## Bibliografía

- Carette E., Carton, F. y Vlad, M. (Dirs.) (2011). *Diversité culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Chappell P., Gutiérrez M. I., Hadland, T., Langton, A., et al. (2016). *English please! Student's book*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional [MEN], Richmond.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Trad. Instituto Cervantes). Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Grupo Anaya.
- El Tiempo*. (11 de febrero de 2017). *Colombia se raja en inglés y la economía se resiente por ello*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombianos-necesitan-mejorar-manejo-del-ingles/16816845>

- El Tiempo*. (26 de octubre de 2013). *Siete de cada diez profesores de inglés en el país tienen nivel bajo*. Recuperado de 2017, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13144584>
- González, L. (julio-diciembre, 2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, XXIX(57), 496-504.
- Hernández Barbosa, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 15-38. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.2716>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Experiencias exitosas en medio del conflicto. *Altablero*, (14). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87870.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017, 24 de enero). *Llegan a Colombia los primeros 180 formadores nativos extranjeros que fortalecerán la enseñanza del inglés en colegios oficiales*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-359123.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f.). *Colombia Bilingüe*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/86740>
- Panizza, F. y Vargas, G. (20 de febrero de 2017). La academia en tiempos de paz y post-verdad. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/la-academia-en-tiempos-de-paz-y-post-verdad-columna-680859>
- Patiño Millán, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (64), 261-265. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3209>
- Quiceno Castrillón, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Sánchez Jabba, A. (2013, agosto). *Bilingüismo en Colombia*. Cartagena de Indias: Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la República. Recuperado de [http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura\\_finanzas/pdf/dt-ser\\_191.pdf](http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dt-ser_191.pdf)
- Torres de Torres, G. M. (s. f.). *El rol del docente*. Recuperado de <https://gingermariatorres.wordpress.com/rol-del-docente/>
- Yousafzai, M. y Lamb, C. (2013). *Yo soy Malala*. Madrid: Alianza.