

Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano:

una apuesta desde la interculturalidad crítica

ASTRID NÚÑEZ PARDO

INVESTIGACIÓN
TESIS DOCTORALES LAUREADAS

ASTRID NÚÑEZ PARDO

Investigadora asociada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia, vinculada al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle - Cali, Colombia. Ha tenido a su cargo cursos de investigación, desarrollo de materiales, metodologías de enseñanza y escritura académica en programas de posgrado. Investigadora de la línea de investigación Desarrollo de Materiales Didácticos del Grupo Pedagogía Crítica y Didácticas para la Transformación Social.
astrid.nunez@uexternado.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-6176-4520





Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano:

una apuesta desde la interculturalidad crítica

ASTRID NÚÑEZ PARDO



Uptc
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano:

una apuesta desde la interculturalidad crítica

ASTRID NÚÑEZ PARDO

Doctorado en Ciencias de la Educación Uptc
RUDECOLOMBIA
ACREDITADO EN ALTA CALIDAD

Enfoque: Investigación
Área OCDE: Ciencias de la Educación
Disciplina: Educación general
Colección N° 19 Tesis Doctorales Laureadas UPTC

Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano: una apuesta desde la interculturalidad crítica

Decolonising the English Textbook in the Colombian Context: A Venture from Critical Interculturality

Primera Edición, 2025
100 ejemplares (impresos)

© Astrid Núñez Pardo, 2025
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025

ISBN (impreso) 978-958-660-976-0
ISBN (ePub) 978-958-660-980-7

Proceso arbitraje doble ciego
Recepción: agosto de 2024
Aprobación: mayo de 2025

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia



Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano: una apuesta desde la interculturalidad crítica / Decolonising the English Textbook in the Colombian Context: A Venture from Critical Interculturality / Astrid Núñez Pardo. Tunja: Editorial UPTC, 2025. 332 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-976-0
ISBN (ePub) 978-958-660-980-7

Incluye referencias bibliográficas.

1. Análisis de contenido cualitativo 2. Giro decolonial 3. Interculturalidad crítica 4. Libro de texto de inglés 5. Materiales de inglés otros.

(Dewey 375842/21) (THEMA CJ- Enseñanza y aprendizaje de lenguas)

Rector UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial
Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
D**irectora de Investigaciones**

Óscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de investigación

Editora
Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo
Claudia Helena Amarillo Forero

Carátula
diseñada en Wordart https://wordart.com/terms, bajo licencia gratuita

Impresión
Editorial Jotamar S.A.S.
editorialjotamar@yahoo.com

Citar este libro / Cite this book
Núñez Pardo, A. (2025). *Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano: una apuesta desde la interculturalidad crítica.* Editorial UPTC.
doi.org/10.19053/uptc.9789586609760







Libro financiado por el Doctorado en Ciencias de la Educación-RUDECOLOMBIA, de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co
editorial.uptc.edu.co

Resumen

Esta investigación documental cualitativa develó los criterios ontológicos, epistemológicos y del poder inspirados en el giro decolonial y cimentados en la interculturalidad crítica para orientar el desarrollo de materiales de inglés otros contextualizados y deseables, a fin de resistir la elaboración acrítica del libro de texto de inglés comercial y estandarizado, a partir de las voces de los maestros, autores y expertos colombianos. Se analizaron seis libros de texto y se entrevistaron seis maestros, cuatro autores y dos expertos. El análisis de contenido como método de investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la investigación documental. Los hallazgos evidencian que, debido a la influencia de la globalización, el libro de inglés continúa presentando rasgos coloniales indelebles en la representación de los géneros, la raza, las orientaciones sexuales, las capacidades y las clases sociales, además de incluir referencias de una cultura congratulatoria, monolítica y superficial en sus contenidos. Asimismo, se identificaron rasgos incipientes de decolonialidad relacionados, por una parte, con la política bilingüe colombiana para lograr mejores niveles de calidad académica y de desarrollo profesional de los ciudadanos, aunque orientada a la competitividad, globalización e ideales neoliberales, y, por otra, con la producción del libro de texto escrito por autores locales, aunque con asesoría de una editorial extranjera. Los criterios decoloniales esperan superar el libro de texto instrumental, homogenizado, estandarizado y colonizado, a fin de construir unos materiales de inglés otros deseables, decolonizados y sensibles a la diversidad cultural.

Palabras clave: análisis de contenido cualitativo, giro decolonial, interculturalidad crítica, libro de texto de inglés, materiales de inglés otros.

Abstract

This qualitative documentary research revealed the ontological, epistemological, and power criteria, inspired by the decolonial turn and grounded on critical interculturality, to inform the development of other contextualised and desirable EFL teaching and learning materials with the purpose of resisting the uncritical development of the commercial and standardised EFL textbook, from the voices of Colombian teachers, authors, and experts. Six EFL textbooks were analysed, and four authors, six teachers, and two experts were interviewed. Content analysis as a research method, framed within the socio-critical paradigm, the qualitative approach, and the documentary research, was used to articulate the analysis of the information. Findings showed that the EFL textbook, due to the influence of globalisation, persists on presenting colonial traces in the representation of gender, races, sexual orientations, capacities and social classes; besides, including references to congratulatory, superficial, and monolithic culture prevail in the EFL textbook. The analysis also revealed incipient traces of decoloniality in the regulation pattern in one of the textbooks analysed that responds to the Colombian bilingual policy of teaching English for citizens' academic quality and professional development, although oriented towards competitiveness, globalisation, and neoliberal ideals; and in the pattern of having the English textbook developed by local authors, but with the advisory or consulting services from a foreign publishing house. The decolonial criteria of being, knowledge, and power are expected to overcome the instrumental, homogenised, standardised, and colonised EFL textbook to build contextualised and decolonised EFL materials otherwise that are desirable and sensitive to cultural diversity.

Keywords: qualitative content analysis, decolonial turn, critical interculturality, English textbook, EFL materials otherwise.

Índice de contenido

Resumen..... 8
Abstract..... 9
Agradecimientos..... 15
Prólogo..... 16
Introducción..... 18

CAPÍTULO I
SENDERO Y FUNDAMENTACIÓN..... 69
Surgimiento del libro de texto de inglés en el contexto educativo..... 69
El vínculo entre el libro de texto y la política educativa..... 73
Conceptualización y caracterización del libro de texto escolar..... 75
Conceptualización y caracterización del libro de texto de inglés..... 78
El texto escrito y el texto multimodal en el libro de texto... 82
Interculturalidad..... 87
La cultura y el libro de texto de inglés..... 88
Debates actuales acerca de la interculturalidad..... 97
El concepto de la colonialidad del poder, del saber y del ser..... 103
La interculturalidad crítica y el libro de texto de inglés..... 111
Aproximación al estado del tema..... 113
El libro de texto como objeto de investigación..... 115
Estudios relevantes al libro de texto de inglés en relación con la interculturalidad..... 116

CAPÍTULO II
TRAZOS Y FORMAS..... 121
Análisis de contenido..... 121
Análisis de contenido cuantitativo y cualitativo..... 121
Componentes del análisis de contenido..... 130
Identificación del objeto de análisis..... 130

Determinación del muestreo..... 131
Fijación de las reglas de codificación y de registro..... 133
Categorías y códigos para caracterizar los contenidos relacionados con la colonialidad en el libro de texto de inglés..... 136
Investigación documental..... 146
Técnicas de recolección de información..... 149
Entrevista en profundidad..... 149
Grupo focal..... 151
Participantes..... 153
Consideraciones éticas..... 153

CAPÍTULO III
DODECAEDRO..... 159
Primer momento: preconfiguración de la realidad..... 159
Segundo momento: configuración de la información para descripción..... 161
Maestros..... 162
Autores..... 163
Expertos..... 164
Tercer momento: reconfiguración de la realidad. Construcción de categorías y análisis..... 165
Colonialidad indeleble en los libros de texto de inglés analizados..... 166
Colonialidad del ser..... 168
Género..... 169
Raza..... 173
Capacidades diversas..... 181
Orientación sexual..... 183
Clase social..... 187
Colonialidad del saber..... 191
Competencia cultural basada en el centro..... 193
Métodos y enfoques de enseñanza de inglés subyacentes a los libros de texto y actividades de comprensión de lectura..... 203
Actividades de pensamiento de orden superior o inferior..... 208
Función de inglés como fin o como medio..... 216
Propósito de la literacidad..... 221

Colonialidad del poder..... 228
Respuesta a la política educativa local..... 228
Incorporación de las características del texto global..... 230
Promoción de un sistema capitalista neoliberal..... 236
Decolonialidad incipiente..... 240
Cuarto momento: develamiento de criterios ontológicos, epistemológicos y del poder..... 245
Criterios ontológicos..... 248
Primer criterio..... 248
Segundo criterio..... 250
Tercer criterio..... 251
Criterios epistemológicos..... 253
Primer criterio..... 254
Segundo criterio..... 256
Tercer criterio..... 257
Criterios del poder..... 259
Primer criterio..... 260
Segundo criterio..... 262
Tercer criterio..... 263

CAPÍTULO IV
COROLARIO..... 265

Referencias..... 274

Lista de diagramas

Diagrama 1. Surgimiento del libro de texto de inglés en el contexto educativo..... 71
Diagrama 2. Conceptualización libro de texto escolar y libro de texto de inglés..... 80
Diagrama 3. Flujo de procedimientos para el análisis cualitativo de contenido..... 135
Diagrama 4. Circuito de la cultura..... 246

Lista de tablas

Tabla 1. Unidad de muestreo: libros de texto elegidos para el análisis del contenido..... 132
Tabla 2. Ruta de investigación doctoral..... 154
Tabla 3. Criterios para el análisis de la iconografía..... 252

Índice de acrónimos

BM: Banco Mundial..... 106
CIA: Agencia Central de Inteligencia..... 106
EIB: Educación Intercultural Bilingüe..... 100
EP: English, please..... 60
FMI: Fondo Monetario Internacional..... 106
ILE: Inglés como Lengua Extranjera..... 18
MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas..... 71
MEN: Ministerio de Educación Nacional..... 26
OTAN: Organización del Tratado del Atlántico Norte..... 106
PFDCLE: Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras..... 71
NGT: New Generations for Teenagers..... 60
VP: Viewpoints..... 60

Agradecimientos

Mi más sincera expresión de gratitud a la Universidad Externado de Colombia por permitir mi realización académica y profesional, y por patrocinar mis estudios en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC-RUDECOLOMBIA.

Agradezco al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTCRUDECOLOMBIA y al cuerpo docente por su contribución a mi formación como investigadora autónoma. A la Dra. Nubia Cecilia Agudelo Cely, directora de la presente investigación doctoral, a la Dra. Silvia Valencia Giraldo, al Dr. Ángel Rogelio Díaz-Barriga y a la Dra. Margoth Guzmán Munar, jurados de este estudio, por sus sugerencias y recomendaciones, fundamentales para su culminación.

Mis sentimientos de gratitud para los maestros, autores y editores que generosamente aceptaron participar en esta investigación y para todos los maestros de inglés por la oportunidad de compartir y construir en los Seminarios de Investigación y de Desarrollo de Materiales, cuyos estudios contribuyeron a elucidar los criterios aquí sugeridos y a valorar su aplicación en los contextos de enseñanza público y privado.

Mi gratitud profunda a mi querido esposo, Rafael G. Rodríguez Abondano y a mi amada familia por respaldar esta decisión de largo aliento.

Astrid Nuñez Pardo

Julio de 2020

Prólogo

Este libro es el resultado de la investigación llevada a cabo por la autora en el marco de sus estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Esta obra es también el fruto de su pasión personal y el recorrido académico y profesional en la creación de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de inglés con propósitos generales y específicos (EGP y ESP, sus siglas en inglés) empleados en contextos pedagógicos públicos y privados, así como de sus investigaciones sobre las implicaciones de recursos institucionales de ILE en la mejora del pensamiento crítico y de la competencia argumentativa de estudiantes de pregrado y en el aprendizaje de inglés de estudiantes del modelo de alternancia teoría-práctica.

Esta obra muestra, además de las experiencias descritas previamente, la evolución de la autora en sus reflexiones sobre las maneras como el diseño de materiales de inglés se integra con el desarrollo profesional de los maestros que crean y enseñan con sus propios materiales, lo cual la lleva al reconocimiento de tensiones coloniales en los libros de texto. Es así como estas reflexiones, aparte de sentar las bases de la presente obra, promueven la participación de los maestros en la creación de mediaciones contextualizadas y su resistencia frente a la hegemonía cultural, política y epistemológica prevaleciente en la enseñanza de inglés

Este recorrido evidencia la transformación de la autora en la comprensión de los libros de texto de ILE, transitando desde una visión colonial a una concepción social y política crítica de estos recursos pedagógicos. Prueba de esta senda de reflexión, indagación y crecimiento son los reconocimientos que, por una parte, el Canal Institucional RTVC hizo a la profesora Astrid Núñez Pardo como Mujer Pionera en la comprensión y en la creación de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de inglés desde una perspectiva crítica decolonial en Colombia. Y, que, por otra, la Asociación Colombiana de Profesores de

Inglés (ASOCOPI) hizo mediante el premio Clare De Silva por su desarrollo profesional, trabajo investigativo y contribución al enriquecimiento de la enseñanza de inglés en el país.

En el contexto educativo nacional es evidente la indiferencia no solo de algunos docentes, sino también de los estudiantes hacia los libros de texto de inglés convencionales, debido a que, no solo sus contenidos privilegian contenidos culturales ajenos a sus realidades locales, sino también las metodologías de enseñanza que subyacen a estos recursos son foráneas y descontextualizadas. El libro comprende cuatro capítulos: el primero, "Sendero y fundamentación", argumenta el surgimiento y conceptualización del libro de texto, su relación con la cultura y su colonialidad cultural, epistémica y política. "Trazos y formas", el segundo capítulo, discute el análisis de contenido en congruencia con el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la investigación documental. El tercero, "Dodecaedro", presenta la construcción y el análisis de las categorías desde la visión de la interculturalidad crítica y devela ternas de criterios decoloniales por considerar en la creación de materiales otros para la enseñanza de inglés. Por último, "Corolario", expone las conclusiones e implicaciones teóricas y prácticas del estudio, y el sendero de futuras investigaciones.

La obra contribuye a la comunidad de maestros de inglés en formación, nóveles y en servicio, en los niveles de educación primaria, secundaria, media y superior, quienes podrían interesarse en el análisis del libro de texto de inglés convencional desde la óptica de la interculturalidad crítica, a fin de cuestionar y desafiar su concepción, desarrollo y uso instrumental. Asimismo, los criterios ontológicos, epistemológicos y del poder que esta investigación revela instan a los docentes de inglés a crear sus propios materiales de ILE deseables y a proponer pedagogías de enseñanza situadas, que involucren las voces de sus estudiantes en sus contextos locales y orienten las actividades hacia la adquisición de habilidades de pensamiento superior.

Carlos Granados Beltrán Ph. D.
Vicepresidente
Institución Univesitaria Colombo Americana ÚNICA
ASOCOPI Presidente 2019-2020
www.asocopi.org

Introducción

El interés por el tema de esta propuesta de investigación doctoral surge de mi experiencia como formadora de maestros de inglés en servicio, en el campo de estudio de la elaboración de materiales para las intervenciones pedagógicas de sus proyectos de investigación. Es también fruto de las reflexiones que me suscitan los años de experiencia como autora de libros de texto, libros de ejercicios y guías de maestros para la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) con propósitos generales y específicos, para emplearse con estudiantes de educación básica primaria, básica secundaria, educación media y universitaria. Así mismo, esta investigación responde a mi experiencia en investigación, en primer término, a través de la orientación y acompañamiento a los estudios de los maestros de inglés dirigidos a la creación de sus propios materiales de enseñanza para el desarrollo del vocabulario en contexto, de la comprensión lectora, de la interacción y de la comunicación oral, de las habilidades de escucha crítica, de la escritura argumentativa, de las habilidades de pensamiento crítico, de la conciencia cultural e intercultural, de las habilidades sociales y de la comprensión del otro, de la construcción de la autoestima y del concepto de sí mismo, y de los valores morales como el respeto, la solidaridad y la tolerancia, al igual que de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad visual; y en segundo lugar, responde al interés de explorar la función de la creación de materiales en el crecimiento profesional de los maestros, de analizar el contenido cultural de los materiales elaborados por los maestros de inglés, de revisar críticamente la ideación y la producción de libros de texto institucionalizados, de revelar las creencias de los maestros sobre el desarrollo de materiales de inglés otros y de examinar sus prácticas y competencias investigativas en el énfasis de didáctica del inglés, adscrito a la Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia durante dos décadas.

Otras razones que motivaron esta propuesta son, en primera instancia, el creciente interés de la educación nacional

e internacional en el currículo conducente a la interculturalidad (Castro, 2009; Gallardo, 2015, Orozco, 2015; Kramsch et al., 2007); en segunda instancia, el desarrollo de la competencia intercultural como aspecto central de la enseñanza de ILE y como segunda lengua (ISL), y de la pedagogía de la cultura; y en tercera instancia, el hecho de que el libro de texto de inglés, después de 195 años de su surgimiento en 1830 (Borre, 1996), permanece como el recurso primordial y determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés (Castañeda & Rico, 2015; Davcheva & Sercu, 2005; Hutchinson & Torres, 1994; Núñez-Pardo, 2018; Selander, 1995; Tomlinson 1998; Valencia, 2006). En consecuencia, urge pensar, resignificar y reinventar los materiales de enseñanza de ILE como "mediaciones socioculturales, pedagógicas, didácticas y cognitivas que facilitan las interacciones lingüísticas y culturales y que se emplean en Colombia en todos los niveles de formación de ILE" (Núñez-Pardo, 2020, p. 114), "entre aprendices de diversos mundos culturales" (Núñez-Pardo, 2019, p. 18). Estas mediaciones decoloniales pueden cumplir con "su función social, cultural, política y estética de educar ciudadanos solidarios, responsables, críticos y autónomos, conscientes de su propia cultura, respetuosos de las culturas de otros y sensibles a la diferencia" (Núñez-Pardo, 2020, p. 114).

Esta propuesta tiene por objeto desvelar criterios decoloniales desde las dimensiones del ser, del saber y del poder, cimentados en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial e inspirados en el giro decolonial, que orienten la creación de unos materiales de inglés otros, a fin de superar su descontextualización y dependencia de enfoques foráneos que han persistido en el tiempo y, así, plantear espacios para lo local desde las voces de los maestros, los autores y los expertos colombianos. La interculturalidad crítica, como alternativa pedagógica decolonial, busca contribuir a la negociación de la diversidad sociocultural y la conciliación de la diferencia entre lo local y lo foráneo, o lo diferente (Walsh, 2005a), para que los contenidos de los materiales de inglés otros (terminología, temáticas, textos escritos y orales, iconografía y actividades de aprendizaje, en particular las de comprensión de lectura) dejen

de perpetuar, naturalizar y legitimar saberes, formas del ser y de actuar que encubren, distorsionan o mal representan la multiplicidad de realidades sociales, culturales y políticas de los contextos locales, lo que imposibilita, a su vez, incentivar la conciencia intercultural crítica.

La presente indagación se inscribe en la línea de investigación de Interculturalidad, del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC-RUDECOLOMBIA, puesto que busca comprender los materiales de ILE desde otras formas de concebir y representar el mundo en las dimensiones del ser, del saber y del poder. Bajo esta perspectiva, el libro de texto de inglés, como instrumento pedagógico y soporte curricular, moviliza el conocimiento academizado (Choppin, 1992; Ossenbach, 2001; Ossenbach & Rodríguez, 2001). Además, coadyuva "a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local" (Decreto 230 de 2002, art. 2) a través de sus contenidos, metodologías y del rol de los materiales (Braslavsky, 1999), y responde a la intencionalidad del currículo de mejorar el sistema educativo (Díaz-Barriga, 2003; García, 2004). En particular, desde la vertiente de pensamiento posmoderno regional del currículo, que "lo vincula con conceptos como vida cotidiana, (…) práctica educativa y realidad curricular, los cuales reivindican lo que acontece en el ámbito educativo" (Díaz-Barriga, 2003, p. 1, itálicas del original) y que lo define como "un elemento constitutivo (…) de la subjetividad, de las subjetividades, (…) [y] de los sujetos sociales" (Alba, 2015, pp. 207-208). Esto es, un currículum intercultural "pensado y proyectado como una oferta culturalmente válida para todos, aceptando a los alumnos, a cada uno de ellos tal como son: sin filtros, ni obstáculos de ningún tipo" (Gallardo, 2015, p. 71), pues la relación "currículumsociedad responde a las condiciones históricas, culturales, políticas, educativas y contextuales en las que se va fraguando dicho vínculo" (Orozco, 2015, p. 38). La interculturalidad crítica se reflejaría en el diseño de unos materiales de inglés otros, concebidos y elaborados con unos criterios y con una postura crítica y emancipadora que

corresponda a la diversidad de las dinámicas sociales y a las lógicas culturales de los contextos locales en los que se enseña y se aprende con estos recursos.

Previa revisión del perfil de la investigación asociada con el análisis del libro de texto de inglés desde la perspectiva de la interculturalidad a nivel nacional e internacional, se justificó el libro de texto como objeto de investigación europeo realizado por el Instituto Internacional para el Mejoramiento de los Libros de Texto, del Instituto Georg Eckert y del Proyecto Manuales Escolares (MANES), dado que puede ser explorado desde diversas perspectivas (Choppin, 1992; García, 1996; Ramírez, 2002; Villalaín, 2001). Además, en el ámbito regional se ratificó este objeto de estudio con base en los enfoques educativos interculturales mediante el convenio universitario de estudio de manuales escolares, promovido por el proyecto MANES, con la participación del grupo de investigadores Eleuterio Quintanilla (1996) y de varias universidades latinoamericanas.

La tradición investigativa del libro de texto de inglés muestra varias tensiones y críticas aún latentes en el contexto nacional e internacional. Los estudios sobre el análisis de contenido del libro de texto de inglés argumentan cómo sus temáticas, terminología, textos escritos y orales, actividades de aprendizaje e iconografía contribuyen a la diseminación, naturalización y perpetuación de formas de comprender, aprender y reaprender (saber); de ser, estar y coexistir en una comunidad (ser); y de ejercer la autonomía e independencia (poder) que ocultan y distorsionan o mal representan la multiplicidad de realidades socioculturales de los contextos locales, y que, de esta forma, impiden el estímulo de la conciencia crítica intercultural.

El libro de texto de inglés se ha analizado desde las perspectivas de la identificación del sexismo y las representaciones estereotipadas de los géneros, mayoritariamente en las categorías de la primeridad, la omisión, la visibilidad en lecturas e ilustraciones, y los sesgos lingüísticos observables en la selección de los sustantivos y los adjetivos asociados a cada uno de los géneros (Datzman, 2013; Hall, 2014; Lee, 2014;

Mukundan & Nimehchisalem, 2008; Ndura, 2010; Porreca, 1984; Rifkin, 1998). Se han analizado los discursos de la otredad y el saber eurocéntrico que se representan, reproducen y perpetúan, como postura del saber geocultural, histórico, arqueológico, sociológico y etnológico sobre el otro y la jerarquización de las culturas (Guijarro, 2005; Yasinne, 2012). Se ha examinado la descontextualización de los saberes y el abordaje acrítico como hegemonía y legitimación del conocimiento oficial (Aicega, 2007; Di Franco et al., 2007), al igual que el componente cultural en los textos, en las tareas y en la iconografía que privilegia la cultura superficial, visible y estática de los países angloparlantes (Aliakbari & Jamalvandi, 2013; AL-Obaidi, 2015; AmalSaleh et al. 2010; Bataineih, 2009; Bonilla, 2008; Dehbozorgi et al. (2014); Fuentes, 2011; Habib, 2014; Jahan , 2012; Reimann, 2009; Rimani & Soleimani, 2012; Thang Kiet, 2009; Varón, 2009, entre otros). Finalmente, se han indagado los aspectos relacionados con la interculturalidad y la competencia comunicativa intercultural que no se desarrollan a través del libro de texto comercial y estandarizado (Aliakbari, 2004; Méndez, 2005; Jiang, 2010; Rico, 2012; L. F. Gómez, 2015; Ajideh & Panahi, 2016).

Pese a la diversidad de estudios relacionados, la investigación centrada en el análisis del libro de texto de inglés desde la óptica de la interculturalidad crítica es aún incipiente y continúa suscitando tensiones, debates y antagonismos no resueltos; no se han establecido criterios del ser, del saber y del poder que orienten la elaboración del libro de texto a partir de la interculturalidad crítica. Esta ausencia de indagación, aunada a la escasez de investigaciones conducentes al develamiento de criterios que fomenten la interculturalidad crítica, refleja la idea del texto concebido y producido de una manera acrítica, en cuanto a la multiplicidad y complejidad de los aspectos socioculturales, políticos, históricos, geográficos, económicos y estéticos de la humanidad, determinantes en la construcción de la interculturalidad crítica. Se ratifica la necesidad de desvelar criterios decoloniales que posibiliten la elaboración de unos materiales de inglés otros contextualizados, decolonizados y ajustados a los ámbitos socioculturales en donde se emplean; que

den cuenta de la diversidad cultural del universo sin omisiones, distorsiones o sesgos étnicos, de género, de orientación sexual, de clase social, de capacidades, etc.

Esta aproximación al estado del tema permitió identificar un vacío en la investigación y plantear la siguiente pregunta: ¿qué criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, fundamentados en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial, orientan la creación del libro de texto de inglés con el fin de superar su descontextualización desde las voces de los maestros, los autores y los expertos colombianos? Esta pregunta implica la identificación de rastros de la colonialidad en los pasajes escritos, la iconografía y las actividades de aprendizaje de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano, para pensar las posibles resistencias que se pueden ejercer desde la interculturalidad crítica y desligarnos de ellos. Adicionalmente, involucra el reconocimiento de posibles transformaciones ontológicas, epistemológicas y del poder experimentadas por los contenidos de los pasajes de lectura, la iconografía y las actividades de aprendizaje de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano. De igual forma, comprende la caracterización de las percepciones de los maestros, los autores y los expertos colombianos frente a la colonialidad presente en los pasajes escritos, las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano. Por último, se estableció como objetivo general para la pregunta de investigación principal develar unos criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, fundamentados en la interculturalidad crítica, como alternativa decolonial, que orienten el desarrollo de unos materiales de inglés contextualizados y decolonizados otros, a fin de superar su descontextualización desde las voces de los maestros, los autores y los expertos colombianos.

La presente investigación plantea como problema la colonialidad del libro de texto de inglés en las dimensiones ontológica, epistemológica y del poder, y propone la interculturalidad crítica como alternativa decolonial inspirada en

el giro decolonial, para superar la descontextualización de esta mediación sociocultural. Se argumenta y se construye el problema de esta investigación describiendo sus síntomas, discutiendo sus causas, realizando pronósticos y elaborando el control del pronóstico (Méndez, 1999). Esta indagación problematiza la colonialidad del libro de texto de inglés que se evidencia en tres perspectivas relacionadas: su instrumentalización demuestra que es colonial en la dimensión del saber, el imperialismo que ejerce manifiesta que es colonial en la dimensión del poder, y su explotación como herramienta de subalternización indica que es colonial en la dimensión del ser. En Centro y Suramérica, "el colonialismo europeo condujo a una visión euro céntrica [sic] del conocimiento y a (…) relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes" (Quijano, 2000a, p. 247) y se "orienta hacia el pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila (...) para realizar la enajenación cultural" (Fanon, 1963, p. 128). Epistemológicamente se cuestionan los límites de las ciencias naturales para responder a la amplia gama de sentidos de lo social (De Sousa, 2010b; Gadamer, 2002; Habermas, 1965; Mardones, 2003; Torres, 2010; Vasco, 1990), pues el sentido del mundo primario de la vida (Husserl, 2008), y los intereses que subyacen al mundo que habitamos y a la vida cotidiana, no se pueden reducir a los supuestos de universalidad hegemónica, objetividad, determinismo, monismo metodológico, imparcialidad y neutralidad de la actividad científica. En síntesis, nada es neutro o absolutamente objetivo; por el contrario, es en la vida cotidiana desde donde se gestan y visualizan ontologías, epistemologías y autonomías diversas y críticas.

La colonialidad emerge en el contexto social e histórico particular del descubrimiento y la conquista de las Américas (Quijano & Wallerstein, 1992) y tiene que ver con esquemas de poder que surgen del colonialismo europeo. Estas estructuras se reproducen y se perpetúan en los ámbitos sociohistóricos, naturalizan las jerarquías raciales, sociales y culturales, propagan las relaciones de dominación territoriales (Howatt & Widdowson, 2004; Quijano, 2000a, 2001; 2014; Restrepo & Rojas,

2010) y mantienen la estructura de las relaciones centroperiferia a escala mundial en una colonialidad global (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007) con estructuras epistémicas o del saber (De Lissovoy, 2010; De Sousa, 2006, 2010a; Lander, 2000a). Estos patrones de poder afectan los lugares de producción del conocimiento y garantizan la explotación de unos seres humanos por otros en todo el mundo (Maldonado-Torres, 2008; Mignolo, 2000, 2003; Quijano, 1991, 2000a, 2000b; Quijano & Wallerstein, 1992), puesto que la riqueza es el resultado de la explotación del trabajo humano (Engels & Marx, 2007), lo cual subalterniza y obstruye la generación de conocimientos, de experiencias y de formas de vida de los dominados y explotados, y se extiende más allá de los regímenes coloniales. Es de conocimiento general que "El Primer Mundo (…), siempre ha sido modelo de maldad y de explotación" (Freire, 1998b, p. 20). Esta colonialidad se ha perpetuado hasta nuestros tiempos y se percibe en todas las manifestaciones de la humanidad.

En relación con la colonialidad del saber, los libros de texto se han instrumentalizado al concentrarse en el ejercicio mecánico de estructuras gramaticales (Kramsch, 1993; Masuhara et al., 2008; Núñez-Pardo, 2018; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992; Prabhu, 1987; Pulverness & Tomlinson 2013; Rico, 2012). Se han escrito siguiendo metodologías foráneas que desconocen las particularidades de los contextos locales en los que se enseña y se aprende inglés (Allwright, 1981; Canagarajah, 2002; Giroux, 1988; Kincheloe, 1993; Kumaravadivelu, 2001; Núñez-Pardo, 2020; Waters, 2009), y han convertido la labor del maestro en rutinaria y repetitiva (Fernández-Reiris, 2006; Guijarro, 2005; Kincheloe & McLaren, 2005; Kincheloe et al., 2012; Littlejohn, 2012; Martínez, 2008) ya que deviene en una acción conformista (De Sousa, 2010b). Igualmente, se impide la apropiación de prácticas pedagógicas locales a través de la creación de materiales porque la producción de los libros de texto de inglés está atada a la industria editorial del centro (Granados-Beltrán, 2018). Las casas editoriales capacitan impartiendo instrucciones funcionalistas sobre cómo utilizar sus libros, con lo cual desvirtúan la formación reflexiva

y crítica; en particular, los hablantes nativos –no necesariamente pedagogos formados– de los conglomerados editoriales extranjeros, quienes diseñan, entrenan y certifican a hablantes no nativos, desplazan el conocimiento local de formadores y maestros en formación (González, 2010, 2012). El libro de texto de inglés se ha mercantilizado e impuesto hegemónicamente, y ha llegado a naturalizarse como instrumento por excelencia para la enseñanza de inglés tanto por las casas editoriales foráneas y locales como por las instituciones educativas y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Esta colonialidad del saber promueve mayoritariamente culturas ajenas a las locales, con énfasis en aspectos superfluos, comerciales y estáticos de las culturas dominantes (Prodromou, 1988), especialmente en términos de las 4 efes: festivales (festivals), comida (food), folklore (folklor) y hechos (statistical facts) (Kramsch, 1998), y de la relación de los libros de texto de inglés con la cultura superficial (Bandura & Sercu, 2005; L. F. Gómez, 2015; Núñez-Pardo, 2018). Este sesgo cultural (Waters, 2009) constriñe la posibilidad de generar conocimiento y la comprensión de la contracultura alternativa (Quijano, 1980), suscita una invasión cultural porque limita la creatividad e inhibe la expansión y la expresión de los invadidos (Freire, 1971). Esta "incompletud cultural puede (…) ser el instrumento perfecto de la hegemonía cultural" (De Sousa, 2010a, p. 83), que poco ayuda a una verdadera construcción de la competencia intercultural (Rico, 2012; Sercu, 2005), de la conciencia crítica (Freire, 1965, 1970; Pennycook, 1994, 1997, 1998) y, menos aún, de la interculturalidad crítica (Walsh, 2005a, 2009a). Los libros de texto de inglés se han convertido en una herramienta de dependencia, sometimiento y subordinación porque los de producción local se consideran de baja calidad.

Autores críticos han referido este fenómeno como colonialismo intelectual (Fals Borda, 1970), colonización del saber o civilización impuesta (Lander, 2000a), colonialismo europeo o colonialismo cognitivo (De Sousa, 2010a, 2018), colonialismo académico (González, 2010, 2012) y "supuestos epistemológicos… establecidos por el cientificismo occidental" (Walsh, 2007b, p.

102), puesto que pretende transformar en universal lo que solo es universal para algunos. Este fenómeno se patentiza en el pacto establecido entre el MEN y el Consejo Británico, que mantiene y perpetúa un imperio académico multinacional (González, 2007), y afecta la política bilingüe, las prácticas pedagógicas, el currículo y los materiales de enseñanza. En suma, el colonialismo epistemológico se refleja en el libro de texto de inglés comercial y descontextualizado porque invisibiliza aspectos importantes de la interculturalidad local y privilegia formas de ser, saber y actuar foráneas que terminan por imponerse y diseminarse de manera casi desapercibida.

Con respecto a la colonialidad del poder, el libro de texto se relaciona con el aspecto económico de la industria editorial, orientada por intereses mercantilistas (Álvarez-Valencia, 2008; Canagarajah, 1999, 2002; Cárdenas et al., 2010; Dendrinos, 1992; Giroux, 2001; González, 2006, 2012; Graddol, 2006; Gray, 2000, 2013; Kramsch, 2013; Kumaravadivelu, 2014; Littlejohn, 2012; Núñez-Pardo, 2020; Pennycook, 1998; Phillipson, 1992, 2012; Pulverness 2003; Reimann, 2009; Rico, 2012; Sheldon, 1988; Usma, 2009), que imponen la variedad de inglés, los contenidos , las metodologías con las que se enseña, e incluso el tipo de actividades de aprendizaje. Este patrón de poder trae consigo su mercantilización y su intención de homogenización y naturalización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La anterior unificación y masificación del libro de texto de inglés lo convierte en un texto global y en un instrumento colonizador que desatiende las necesidades particulares de las comunidades dependientes o periféricas en donde se utiliza.

Existen contenidos y supuestos metodológicos de corte eurocéntrico que subyacen al libro de texto de inglés descontextualizado. Los métodos que estos representan están saturados de discursos de conservatismo político, colonialismo, neoliberalismo y discriminación al servicio de los intereses de las élites poderosas (Block, 2017; Gray, 2013). Estos libros legitiman los intereses del orden social dominante (Giroux, 1997) mediante la ideología y la tecnología, en cuanto reproducen formas de

conocer, de relacionarse y de comunicarse que silencian a los sujetos (Giroux, 1997), y continuamente naturalizan los modos dominantes de exclusión (Kincheloe, 2008). Las metodologías de los libros de texto de inglés desatienden los enfoques críticos del posmétodo y el parámetro de particularidad (Kumaravadivelu, 1994, 2001) o de comprensión del contexto sociocultural (Canagarajah, 2002; Elliott, 2000; Prabhu, 1990; Núñez-Pardo, 2018, 2019, 2020; Sapir, 1949; Whorf, 1956). No responden al parámetro de practicidad o de autocontextualización y autoconstrucción del conocimiento pedagógico local (Canagarajah, 2002; Giroux, 1988; González, 2009; Kincheloe & McLaren, 2005; Kincheloe et al., 2012; Kumaravadivelu, 2003; Walsh, 2005b) reaizable a través de la teorización desde las prácticas y desde la práctica de la teorización. Los libros de texto de inglés desconocen el parámetro de posibilidad que permite generar conciencia sociopolítica crítica para la formación de la identidad y la transformación social (Freire, 1998a, 1998b; Van Manen, 1990), aspectos estos inherentes a toda pedagogía para la enseñanza de lenguas. En consecuencia, la estandarización de contenidos, métodos y variedad de inglés privilegiada presupone una uniformidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje conducente a la naturalización y perpetuación de formas de ser, de estar, de comprender y aprender, de interactuar y de coexistir, que discrimina y excluye a los sujetos de países de la periferia.

Es preciso resistir el conocimiento hegemónico, descontextualizado y predeterminado por los países de Occidente y del centro a fin de generar saberes y prácticas sociales locales. Una manera de contener la tradición de la sabiduría recibida sobre la enseñanza de inglés es el fortalecimiento de una conciencia crítica acerca de su conocimiento, sus roles y contribuciones (Pennycook, 1998); otra posibilidad involucra investigar las prácticas y las ideologías de los contextos locales, antes de la implementación e innovación dentro de esos contextos (Widdowson, 1998). Si consideramos que "la propia pluralidad de culturas (…) condiciona la producción del saber y presenta objetos de conocimiento con configuraciones muy variadas" (García, 2004, p. 30) y, que los textos de enseñanza necesitan cuestionarse

y deconstruirse (Edge & Wharton, 1998), y repensarse desde la interculturalidad crítica (Núñez-Pardo, 2021), lo que se requiere para reducir la dependencia del conocimiento central y construir conocimiento local es vislumbrar unos criterios decoloniales de creación de unos materiales de inglés otros, soportados por unas pedagogías otras, en los que las diferencias y la diversidad social y cultural coexistan con la misma importancia y validez.

El manejo y la operacionalización de la política lingüística en Colombia también se han visto permeados por la hegemonía del poder, dado que el maestro deviene en un técnico, reproductor y perpetuador de metodologías y contenidos foráneos, cuyo desempeño se evalúa según el cumplimiento de dichos parámetros. En palabras de Giroux (1988),

> Es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas. (p. 172)

Esta reducción de la labor intelectual, pedagógica y transformadora del maestro deshumaniza, limita el pensamiento crítico y constriñe su agencia y la toma de decisiones curriculares dentro su contexto. Si los maestros esperan que el MEN tome las decisiones curriculares y las relacionadas con los materiales de enseñanza de ILE, se fomenta su subordinación sin cuestionamiento alguno a esta imposición de saberes descontextualizados y se abona el terreno para su diseminación y naturalización. Un ejemplo de esta situación es la alianza existente entre el MEN y el British Council para la inclusión de un Currículo Sugerido (MEN, 2016) en las instituciones educativas públicas. Currículo que termina siendo impuesto por los gestores del Ministerio quienes capacitan (no forman) a los maestros del sector oficial de tal manera que deviene en un adoctrinamiento sobre lo que se debe enseñar y cómo se

debe enseñar, que desconoce las particularidades y realidades complejas de cada institución educativa. Esto conlleva la estandarización, la hegemonía del saber y el fortalecimiento de la competitividad para el desarrollo económico, dado el vínculo prevaleciente entre el inglés, el trabajo, la competitividad y la globalización de la política nacional de educación bilingüe (Miranda & ValenciaGiraldo, 2019) que mantiene la economía del conocimiento (Fairclough, 2006).

En lo concerniente a la colonialidad del ser, esta se cimienta en las dicotomías de razón-no razón, humanización de shumanización, en las que al maestro de inglés se le considera como un individuo no perteneciente a la comunidad del centro (países anglosajones) (Kachru, 1990, 1992), sino a la comunidad subalterna (países asiáticos, africanos, latinoamericanos, etc.), sin la capacidad para generar conocimiento sino para consumirlo y reproducirlo. Esto se relaciona con las dicotomías de hablante nativo-hablante no nativo (Graddol, 1999; Kumaravadivelu, 2012; Pennycook, 1997, 1998), o la ideología hegemónica del hablante nativo como el único portador de legitimidad lingüística (Faez, 2011; Fairclough, 1989; Graddol, 1999; González & Llurda, 2016; Kachru, 1990, 1992; Kubota & Lin, 2006; Viáfara, 2016) y de los opuestos comunidad hegemónica-comunidad periférica (Dussel, 2000, 2007). Es recomendable que los maestros y los estudiantes se involucren en un diálogo crítico para la comprensión de las prácticas de dominación que configuran identidades, saberes y actuaciones de los individuos (Giroux, 2001).

Si la comunidad subalterna conformada por hablantes no nativos quiere perturbar el poder hegemónico, deberá recurrir a la opción decolonial (Mignolo, 2010), categoría originalmente expuesta con la denominación de giro decolonial por el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres (2006). Teóricos latinoamericanos plantearon el giro decolonial para problematizar los vestigios del pasado colonial de los países latinoamericanos (Granados-Beltrán (2018). La opción decolonial requiere trabajo intelectual y acción social con resultados de una colectividad coordinada y concertada para poder resistir el

poder hegemónico. Esto implica exhortar al maestro "subalterno intelectual" a provocar una ruptura epistémica en el campo de la enseñanza de inglés (Kumaravadivelu, 2014, p. 76) y recurrir a la decolonización epistémica de Mignolo (2010). Dada la existencia de múltiples epistemes dentro de un discurso específico (Foucault, 1972), la ruptura epistémica no se comprende ni se aplica de manera universal (Kumaravadivelu, 2014); son los sujetos subalternos quienes emplean este discurso epistémico de manera descriptiva y contextual, para darle sentido y legitimar sus prácticas pedagógicas.

Discurso y acción fundadas en las realidades contextuales son actos simbióticos que se construyen y se reconstruyen en la lucha permanente por la emancipación. Si el intelectual colonizado "sitúa su lucha en el plano de la legitimidad, (…) está condenado a esa sumersión en las entrañas de su pueblo" (Fanon, 1963, p. 129), a tomar conciencia de la enajenación cultural. Al contrario, en el tiempo de lucha, el colonizado siente "la necesidad de expresar su nación, (…) de convertirse en portavoz de una nueva realidad en acción" (Fanon, 1963, p. 136). Es a través de una creación artística o de generación de saber que se convoca a la acción, para fundar la esperanza en el futuro y buscar la transformación para una verdadera emancipación. Con el propósito de lograr la ruptura epistémica y en consonancia con la postura de Fanon (1963), Kumaravadivelu (2014) propuso que la colectividad subalterna estimulara su capacidad productiva latente, generando conocimiento original aplicable en los contextos de aula y que luchara por cambios concertados y acciones colectivas, fundamentadas en la lógica de la colonialidad; particularmente, en la gramática de la decolonialidad (Mignolo, 2010), formulada e implementada por actores locales, cuyo conocimiento es sensible a las condiciones del contexto.

Tres aspectos asociados a la gramática de la decolonialidad atañen a esta propuesta de investigación. En primer término, resistir las metodologías hegemónicamente impuestas por países del centro a las comunidades subalternas, creando

otras ajustadas a las condiciones históricas, políticas, sociales, culturales y educativas de sus contextos (Kumaravadivelu, 2014). Esto es, una práctica educativa decolonial relevante, que va más allá del pensamiento abismal u occidental moderno (De Sousa, 2014), y que requiere la ejecución de políticas y metodologías de acuerdo con el contexto (Train, 2010). En segundo término, producir materiales de enseñanza sensibles a las particularidades del entorno específico y a las metodologías diseñadas por profesionales locales (Kumaravadivelu, 2014). El autor recomienda realizar investigación proactiva, que se origine en el contexto, contemplando exigencias y necesidades locales respecto del proceso educativo. Igualmente, Canagarajah (2002), Littlejohn (2012) y Núñez-Pardo (2018, 2020, 2022) invitan a que sean los maestros quienes elaboren los materiales de enseñanza que respondan a las particularidades de sus contextos y fortalezcan el pensamiento local, social y crítico de los estudiantes.

Corresponde entonces a los maestros generar materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados que respondan a las particularidades de sus estudiantes. Esta actividad creadora reconoce las recomendaciones de investigadores críticos, quienes conciben a los maestros como pensadores históricos con la capacidad para transformar sus realidades (Freire, 1998a), como sujetos de conocimiento (Foucault, 1980) que ejercen una labor, actúan, generan y afectan (Quiceno, 2010), toda vez que poseen los conocimientos planteados por Shulman (1987) desde la postura cognitiva, y los saberes alternativos propuestos por Kincheloe (2004) desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Los primeros contemplan el conocimiento de contenidos, de pedagogía, del currículo, de los estudiantes, del contexto educativo y de los propósitos de la educación. Los segundos involucran los saberes empírico, experiencial, normativo, crítico, ontológico y reflexivo-sintético. Además, se les considera intelectuales e investigadores (Quiceno, 1998), pensadores críticos (Richards & Elder, 2003), profesionales conscientes de las dinámicas de poder (power-literate) (Kincheloe, 2004), intelectuales subalternos (Kumaravadivelu, 2014), "intelectuales transformativos" (Giroux, 1988, p. 34), intelectuales públicos (Giroux, 2012) y con

el conocimiento pedagógico, disciplinar, contextual y educativo para favorecer el disenso crítico y la acción social en pro de una educación libertaria.

Se establece como problema de investigación, que los libros de texto de inglés, producidos por editoriales tanto foráneas como locales, son descontextualizados porque desconocen las características y necesidades históricas, sociales, culturales, económicas, educativas y estéticas de los contextos locales particulares para los cuales se diseñan. Por tanto, son inaplicables a la diversidad cultural de contextos de enseñanza de inglés (Bao, 2013; Canagarajah, 2005a; Di Franco et al., 2007; González, 2006; Holliday, 2005, Howard & Major, 2005; Kramsch, 1998; Kumaravadivelu, 1994, 2003, 2006a, 2006b; Núñez-Pardo, 2020, 2022; Montijano, 2014; Phillipson, 1992; Pulverness & Tomlinson, 2013; Rossner, 1988; Rico, 2010, 2012; Valencia, 2006). Lo anterior se relaciona con patrones de poder procedentes del colonialismo, que trascienden los regímenes coloniales y se mantienen con la globalización capitalista en los contextos sociales e históricos de los países de América Latina y Asia (la periferia).

La colonialidad del poder establece rangos raciales y sociales (ontológicos), reproduce relaciones de poder (dominios territoriales) y del saber (epistémicas), asegura el aprovechamiento o la explotación de unos individuos por otros a escala mundial, y subordina y obstaculiza la generación de conocimientos, de experiencias y de formas de vida de los sometidos y explotados (Quijano, 2001). El colonialismo "es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público, el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades" (De Sousa, 2010a, p. 15), puesto que "la globalización sin freno (...) pretende homogeneizar a toda la humanidad bajo los criterios y valores de una sola cultura que habla inglés" (Dussel, 2007, p. 208). Lo anterior implica que la lucha anticapitalista se da paralelamente con la lucha anticolonialista para fomentar relaciones equitativas entre clases y etnias, en donde se aprecie y se respete la diferencia, y se sea sensible a esta y a la diversidad social y cultural del mundo. El

capitalismo global trae consigo el libro de texto global (Gray, 2002, 2010, 2013), idealiza y normaliza un conjunto de prácticas consumistas que se reflejan en actividades que requieren de inversión monetaria; por ejemplo, la promoción de visitas a sitios turísticos internacionales y espaciales suntuosos y extravagantes. El rol del maestro de inglés se reduce al de un simple ejecutor de instrucciones repetitivas, creadas por expertos extranjeros, que se supone funcionarán si se ejecutan como una secuencia predeterminada de pasos por seguir en un período determinado (Cárdenas et al., 2010; NúñezPardo, 2018; Quiceno, 1998; Tamayo, 2006). Esta reproducción acrítica de supuestos metodológicos convierte al maestro de inglés en consumidor, lo aleja cada vez más de la posibilidad de convertirse en productor de saber y convierte a los estudiantes en usuarios lexicalmente competentes, pero comunicativamente incompetentes.

Constreñir la producción de unos materiales de inglés otros localizados cultural, metodológica y epistemológicamente (Holliday, 1994, 2005; Kumavaradivelu, 1994, 2014; NúñezPardo, 2020, 2021, 2022), mantiene la asimetría en las relaciones socioculturales, económicas, políticas y académicas. Unos materiales de inglés otros contextualizados fomentan la construcción de saber, la creación de metodologías propias, la inclusión, el abordaje y la discusión de aspectos de la cultura profunda; es decir, de lo genuinamente humano, sus valores, creencias y cosmovisiones, en contraposición a la tan fomentada cultura superficial que no solo refuerza estereotipos racistas, sexistas, clasistas, heterosexistas, etc., sino que exagera o mal representa la cultura (Byram, 1997; Kramsch, 1998; Moran, 2001; Núñez-Pardo, 2021), lo que lleva a privilegiar las culturas dominantes en desmedro de las locales. Aprender una lengua se convierte en el proceso de explorar las maneras en las que el lenguaje y la cultura se relacionan con las realidades vividas de los individuos como aspectos esenciales y complejos de su universo cultural (Liddicoat, 2011). Unos materiales de inglés otros, contextualizados con base en la interculturalidad crítica, ofrecen mejores y mayores posibilidades de contribuir a un aprendizaje activo, reflexivo y significativo, y a la construcción

de la competencia comunicativa e intercultural, de la conciencia intercultural crítica y de la conciencia social y política crítica de los maestros y los estudiantes. Así que, tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación revela criterios decoloniales para la elaboración de materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados, materializados en guías de clase, talleres, unidades didácticas, lecciones, módulos, cartillas, blogs, páginas web, plataformas digitales y, en general, actividades de aprendizaje, pues no se trata de repoducir el libro de texto global, dado que este es un instrumento colonizante.

Es primordial contribuir a la construcción del proceso y proyecto "político, social, epistémico, ético" (Walsh, 2009a, p. 4), gestado desde los individuos en espacios educativos de encuentro y de negociación de la diversidad, en el que se armonice la diferencia entre lo local y lo foráneo (Walsh, 2005a) para que se cuestionen "las omisiones [inexistencias o negaciones] – de saberes, tiempos, diferencias, etc. " (Dussel, 1994, p. 172), de "rostros en-cubiertos" (Dussel, 1994, p. 168). Es igualmente esencial que la investigación promueva la creación de espacios para la igualdad en la diferencia, considerando que "tenemos el derecho de ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza y el derecho de ser diferentes cuando la igualdad pone en peligro nuestra identidad" (De Sousa, 2010a, p. 87). La interculturalidad crítica posibilita la formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios, no se limita al simple reconocimiento de la diversidad porque se desestimarían las diferencias y las desigualdades en la pluralidad cultural.

En la sección correspondiente a la aproximación al estado del tema de esta investigación, se discuten cincuenta estudios relacionados con el análisis de contenido del libro de texto de inglés (Núñez-Pardo, 2018). La revisión develó la identificación del sexismo y las representaciones estereotipadas de los géneros, los discursos de la otredad y el saber eurocéntrico, la descontextualización de los saberes, el componente cultural hegemónico y jerarquizado que impide el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de

ILE, la literacidad en el libro de texto y la representación de los niños y las niñas como sujetos sociales no conscientes de la titularidad de sus derechos. Esta pesquisa permitió identificar un vacío de indagación que refleja la idea del libro de texto de inglés concebido y elaborado de una manera acrítica, en cuanto a la multiplicidad y complejidad de los aspectos socioculturales, políticos, ideológicos, históricos, geográficos, económicos y estéticos de la humanidad, determinantes en la construcción de la interculturalidad crítica. Igualmente se evidenció la ausencia de investigaciones conducentes a la enunciación de criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, que orienten la creación de materiales de inglés otros, cimentados en la interculturalidad crítica. En síntesis, el tema de investigación es original considerando que no ha sido cuestionado o problematizado suficientemente en nuestro medio.

Por consiguiente, se propone un análisis de contenido (Abela, 2002) de los textos escritos, la iconografía y las actividades de comprensión en los libros de texto de inglés más empleados en Colombia durante el período 2004-2016, escritos por autores colombianos y publicados por editoriales locales, no necesariamente colombianas, dado que todas son filiales o sucursales de editoriales extranjeras. Es pertinente mencionar que no se han realizado análisis del contenido de los textos, la iconografía y las actividades de comprensión, propuestas desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, en los libros de texto de inglés en el periodo mencionado previamente. Se ha decidido indagar en este intervalo de tiempo porque corresponde al período durante el cual se ha formulado y reformulado más activamente la política de educación bilingüe del MEN, con referencia a la enseñanza de inglés que afecta directamente la producción del libro de texto. Otras razones para el análisis de contenido involucran el hecho de que en las últimas dos décadas se ha reconocido la producción de materiales como una actividad académica y creativa que indaga su creación, adaptación, uso o explotación, evaluación, selección e influencia en el aprendizaje de lenguas (Tomlinson, 2012). Además, por el surgimiento de un tipo innovador de libro escolar durante la segunda mitad del

siglo XX (Escolano, 1998, 2012), y por la crisis que afrontan los libros de texto de inglés locales y foráneos, dada su orientación comercial y su fracaso en la implementación de la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes de ILE (L.F. Gómez, 2010, 2015; Rico, 2012).

En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta principal de investigación: ¿qué criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, fundamentados en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial, orientan el desarrollo del libro de texto de inglés con el fin de superar su descontextualización desde las voces de los maestros, los autores y los expertos colombianos? De igual manera, se formulan tres preguntas subsidiarias, a saber: ¿qué rastros de la colonialidad se observan en los pasajes escritos, la iconografía y las actividades de aprendizaje de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016?, ¿qué posibles transformaciones han experimentado los contenidos presentes en los pasajes escritos, la iconografía y las actividades de aprendizaje de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016? Y ¿qué percepciones tienen los maestros, los autores y los expertos colombianos frente a la colonialidad presente en los pasajes escritos, las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016?

En la fundamentación de esta investigación, la colonialidad se concibe como los vestigios de la experiencia histórica de las antiguas colonias que se encuentran en el presente y que subalternizan identidades y conocimientos, bajo la influencia de una dinámica de poder que contribuye a unas expresiones y manifestaciones celebratorias de lo eurocéntrico y lo norteamericano. Desde la perspectiva del libro de texto de inglés como un producto de consumo que transmite ideologías, se puede observar que existen trazos de la colonialidad en sus pasajes escritos, en las actividades de comprensión y en la iconografía acompañante. La primera pregunta subsidiaria se orienta al reconocimiento de estos rastros coloniales, porque permite pensar sobre las posibles resistencias que se pueden ejercer desde la interculturalidad crítica para desligarnos

de ellos. La segunda pregunta apunta a la identificación de transformaciones ontológicas, epistemológicas y del poder que se evidencian en los contenidos presentes en los pasajes escritos, la iconografía y las actividades de comprensión de los libros de texto. Se busca rastrear los cambios en las representaciones de las formas de ser y estar, de saber y comprender y de hacer, que fomenten la recontextualización de los materiales de inglés otros para los entornos locales. La tercera pregunta tiene por objeto reconocer las percepciones de los maestros, los autores y los expertos colombianos frente a la colonialidad presente en los pasajes escritos, las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016. De acuerdo con la teoría Gestalt (Oviedo, 2004), aunque las percepciones no son conceptos, sí nos proporcionan maneras personales y congénitas de percibir el mundo; en otras palabras, las percepciones son experiencias derivadas de la interacción y el contacto con un determinado contexto sociocultural. Estas preguntas subsidiarias nos permiten vislumbrar el potencial de la interculturalidad crítica como generadora de consciencia sociocultural y política crítica para la creación de unos materiales de inglés otros contextualizados y sensibles a la igualdad en la diferencia.

Se plantea como objetivo general de la pregunta de investigación principal desvelar unos criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, fundamentados en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial, que orienten la creación del libro de texto de inglés otro con el fin de superar su descontextualización desde las voces de los maestros, autores y expertos colombianos. Se trazan los objetivos específicos que corresponden a las tres preguntas subsidiarias: (a) caracterizar los contenidos presentes en los pasajes escritos, las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016 para identificar rastros de colonialidad; (b) identificar las transformaciones presentes en los pasajes escritos, las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016 para determinar aspectos relacionados

con la decolonialidad; y (c) comprender las percepciones de los maestros, los autores y los expertos colombianos acerca de los pasajes escritos, la iconografía y las actividades de comprensión de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016 para dilucidar su conciencia acerca de la colonialidad.

Para determinar los límites y el alcance del estudio, se especifica que los objetivos planteados (a) no buscan analizar la interculturalidad crítica en los libros de texto de inglés, elaborados o diseñados por autores colombianos y producidos en Colombia, más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016, toda vez que para este estudio la interculturalidad surge como un posicionamiento frente a la colonialidad presente en estos libros; (b) no suponen la creación ni la ejecución de un programa de formación para la enseñanza de inglés, dado que el presente estudio surge de mi trayectoria en la formación de maestros de inglés en servicio, en el campo de estudio del desarrollo de materiales contextualizados para las intervenciones pedagógicas de sus investigaciones; y (c) tampoco contemplan la elaboración de unos materiales de inglés otros a partir de los criterios que se revelen, debido, en primer lugar, al tiempo presupuestado para la ejecución del estudio y, en segundo lugar, en vista de que se harán dos investigaciones derivadas de este estudio.

La pertinencia de esta investigación doctoral radica en la necesidad personal, académica y profesional de contribuir a la construcción crítica de los materiales para la enseñanza de inglés, puesto que el libro de texto estandarizado no da cuenta de la inmensa complejidad de los contextos sociales, culturales, académicos, geográficos e históricos, y de la pluralidad humana; y "esta descontextualización implica que el libro de texto de inglés mal representa la pluralidad de la cultura local y de las culturas foráneas" (Núñez-Pardo, 2018, p. 1). El libro de texto es también instrumentalizado y homogenizado en cuanto responde al uso acrítico de los supuestos pedagógicos y metodológicos dominantes, predeterminados por los países del centro, y, por

tanto, colonizado, porque incorpora mayoritariamente la visión cultural global y se centra en referentes hegemónicos y dogmáticos eurocentristas, en menoscabo de la diversidad sociocultural de los contextos locales. Es preciso alcanzar la situación deseable de dar paso a la creación de unos materiales de inglés otros contextualizados, heterogéneos, decolonizados y en armonía con la pluralidad cultural. Esto evitará, por una parte, el uso de la lengua extranjera (inglés) para excluir, despersonalizar, estigmatizar, reforzar estereotipos y legitimar la discriminación (Thompson, 2003), y posibilitará, por otra parte, la formación de individuos con habilidades de pensamiento crítico, indispensables en nuestro contexto influido, estructurado y formado desde las epistemologías, prácticas y comportamientos eurocéntricos.

Este estudio es transformador porque plantea aspectos aún inexplorados, devela los criterios ontológicos, epistemológicos y del poder que orientan la elaboración de materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados. Así mismo, promueve las prácticas de literacidad crítica a través de temáticas invisibilizadas y naturalizadas, y suscita acciones de resistencia para formar la conciencia social, cultural y política crítica de los estudiantes que aprenden y de los maestros que enseñan con estos recursos pedagógicos. Esta avivación de la conciencia crítica de los maestros y los estudiantes fomentaría la construcción de conocimiento periférico (Canagarajah, 2005a) en los países que no pertenecen al centro (Kachru, 1990, 1992); aspecto pertinente para la enseñanza de lenguas y la formación de maestros, como voceros de los académicos locales (Gonzaléz, 2010, 2007). Así, se opondría resistencia a las voces tradicionales y exclusivas de los investigadores mundialmente reconocidos en los países del centro (Estados Unidos y el Reino Unido), y se ganaría un espacio respetable en el campo del currículo nacional para la formación bilingüe de maestros (Pineda & Clavijo, 2003) y de la población estudiantil.

Esta investigación es también relevante para los maestros de inglés, porque además de ser aplicables al contexto colombiano

los criterios del ser, del saber y del poder para la creación de unos materiales de inglés otros, fundamentados en la interculturalidad crítica, pueden ser válidos para la industria editorial, por cuanto la gran mayoría de los libros de inglés comerciales que se escriben en Colombia son editados en firmas foráneas o en sus filiales localizadas en países de la periferia, en donde se venden y revenden, muchas veces, con ligeras o mínimas modificaciones.

Los hallazgos de este estudio aportan al sistema educativo, puesto que posibilitan develar los criterios decoloniales para producir unos materiales de inglés otros, complementarios de los currículos de inglés como lengua extranjera y comprendidos como "mediaciones socioculturales, pedagógicas, didácticas y cognitivas que facilitan interacciones lingüísticas y culturales" (Núñez-Pardo, 2020, p. 114) entre estudiantes y mundos culturales diversos. Igualmente, dada la coyuntura del cuestionamiento a las políticas educativas y a la calidad de educación en el país, este análisis crítico de contenido permite comprender la complejidad de los procesos pedagógicos mediados por unos materiales de inglés otros que despiertan la conciencia social, cultural y política crítica en sus usuarios.

Los referentes teóricos que fundamentan esta investigación son el libro de texto de inglés y la interculturalidad crítica. En cuanto al libro de texto de inglés, su conceptualización y caracterización, su vínculo con la política educativa y el texto escrito y el texto multimodal, se sustentaron con pensamientos de autores mayoritariamente locales y otros internacionales (ver capítulo I Sendero y fundamentación). Todos contribuyeron al campo de estudio del desarrollo de materiales, como actividad teórica, analítica y práctica, que pone recursos a disposición del mercado y de los estudiantes, a fin de optimizar su aprendizaje y mejorar las habilidades lingüísticas como la comprensión lectora y auditiva, y la expresión oral y escrita.

La interculturalidad crítica se presenta como alternativa para decolonizar el libro de texto de inglés comercial y proponer la elaboración de unos materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados, que consideren las subjetividades de los

estudiantes en sus comunidades rurales o urbanas. Autores locales e internacionales (ver capítulo I Sendero y fundamentación) cimientan el corpus del conocimiento referido a la relación entre la cultura y el libro de texto de inglés, los debates actuales de la interculturalidad, el concepto de la colonialidad en las dimensiones del ser, del saber y del poder, y la interculturalidad crítica y el libro de texto de inglés. Se vislumbra así el potencial de la interculturalidad crítica como generadora de conciencia crítica para la creación de unos materiales otros de inglés sensibles a la igualdad en la diferencia.

Por otra parte, en este estudio se utiliza el análisis de contenido como método de investigación, enmarcado en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la investigación documental para articular el análisis de la información. El paradigma sociocrítico proporciona el componente epistemológico que define el método de investigación comprendido a partir del replanteamiento de los postulados de la teoría crítica realizado por Kincheloe y McLaren (2005), y Kincheloe et al. (2012). Por último, se utilizan la entrevista en profundidad y el grupo focal como las técnicas de recolección de información; se describen los participantes y se exponen las consideraciones éticas.

Como se mencionó anteriormente, el objetivo primordial de este estudio es develar unos criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, fundamentados en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial, que orienten la creación de unos materiales de inglés otros, a fin de superar su descontextualización y su desarrollo acrítico con base en las voces de los autores, los maestros y los expertos colombianos. Considerando este objetivo, el paradigma sociocrítico es apropiado para esta investigación. Al respecto, Álvarez-Gayou (2003) afirmó que, con el surgimiento de nuevas epistemologías provenientes de otros sujetos, anteriormente invisibles, se vislumbra una investigación asociada a la acción y a una aumentada crítica social en estudios sobre problemas y situaciones específicos.

Desde el punto de vista epistemológico, existe la disputa sobre el positivismo, la crítica al objetivismo del método científico

de Occidente y las tensiones teóricas entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. De hecho, "en la visión tradicional de la ciencia (…) todo es determinista, no hay sujeto, no hay conciencia, no hay autonomía" (Morin, 1990, p. 96). Para resistir este reduccionismo del sujeto y de sus subjetividades, esta propuesta privilegia el paradigma sociocrítico, que se origina en la Escuela de Frankfurt, "como desarrollo de una línea nueva derivada de la doctrina de Marx, Engels y del marxismo ortodoxo soviético (Rusia), el de Mao-Tsé-Tung (China) y el de Fidel Castro (Cuba)" (Marín, 2012, p. 137) y se fundamenta en la teoría crítica, cuyo objetivo es superar el reduccionismo y el conservatismo de la sociedad industrial en aras de la emancipación del ser humano (Adorno & Horkheimer, 1944). Este paradigma surge como respuesta a las tradiciones positivistas que impiden la creación de la conciencia crítica y la emancipación de la humanidad. Se caracteriza por "un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano" (Alvarado & García, 2008, p. 190) y se orienta por su "compromiso con las transformaciones de la sociedad a partir de un desarrollo crítico de las ciencias sociales" (Marín, 2012, p. 137). La generación de conocimiento requiere una reflexión crítica para construir, deconstruir y reconstruir permanentemente la educación, como práctica para el ejercicio de la libertad, en consonancia con las realidades de los actores del acto educativo.

En interés de las anteriores transformaciones, la teoría crítica cuestiona "los postulados positivistas y del marxismo" (Álvarez-Gayou, 2003, p. 62) o del positivismo científico (Marín, 2012) presente en el conocimiento alienante y reduccionista, dado que "separa el 'hecho' de su contexto social e histórico y termina por glorificar la metodología científica" (Giroux, 2003, p. 139), desconociendo que la localización de las ciencias sociales y que la presencia de los sujetos y sus subjetividades inciden en todos sus procesos, y es un error separarlos (Torres, 2010). De allí la apertura a la noción de la investigación situada, local e incluso personal, puesto que los contextos, los valores y los intereses par-

ticulares de los investigadores permean sus estudios (Canagarajah, 2010). El saber de los individuos se pone a disposición de un sistema desarrollista que favorece a las ciencias naturales, pero que positiviza, reduce y cosifica la esencia humana y, a su vez, forja una sociedad homogénea acrítica y ajena a la reflexión y a la dimensión crítica de la cultura. Los enfoques y "los métodos de investigación del centro limitan el pensamiento crítico e imponen valores y prácticas homogéneas" (Feyerabend, 1975, p. 136). En la medida en que las ciencias naturales integren la indeterminación, la incertidumbre, las subjetividades, el relativismo y la combinación e integración metodológica, se les reconocerá su potencial para describir la vida social y así poder desvanecer las fronteras entre ciencias naturales, sociales y las humanidades.

La instrumentalización y tecnologización del saber y de la labor de los individuos, y la vertiginosa importancia de la comunicación masiva tienen un impacto en las formas de ser y estar, de saber y comprender, y de ejercer la autonomía y el poder. Por tanto, el propósito del paradigma sociocrítico consiste en superar el uso instrumental del conocimiento con un énfasis excesivo en la "utilidad y control tanto de la sociedad como de los individuos" para optar por "visiones y modelos cargados de valores significativos que no pueden cuantificarse ni objetivarse" (Marín, 2012, p. 139). Sin embargo, en palabras de Popkewitz (1988), la perspectiva crítica en la investigación social "intenta comprender las rápidas transformaciones sociales (…) [puesto que] han limitado las posibilidades de acción social y han aumentado el control de la vida pública y privada por parte de determinados grupos de la sociedad (p. 59). La intención de superar el uso instrumental del conocimiento, por la que aboga el paradigma sociocrítico, converge en el propósito de este estudio de transformar la tecnificación e instrumentalización que se hace del libro de texto de inglés, así como de la mecanización de la labor del docente.

En los paradigmas sociocrítico, constructivista y dialógico, el conocimiento es una construcción de carácter social. En esta construcción, "La subjetividad y la intersubjetividad se con-

ciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento como lo asumen … [d]el positivismo y el post-positivismo" (Sandoval, 1996, p. 29). El paradigma sociocrítico reivindica la subjetividad entendida como las percepciones, los argumentos, los testimonios y el lenguaje del sujeto permeado por sus intereses, puntos de vista y anhelos propios, observados en la interacción con el otro, de una manera intersubjetiva, que lleva al investigador a pensar la producción de conocimiento inmersa en un ámbito social, cultural, histórico, económico, geográgico y académico. Asimismo, los estudios sociocríticos "plantean necesariamente un diálogo de intersubjetividades (...) de los investigadores y las de los informantes (Ruiz, 2006, p. 48). Los analistas de contenido, soportados por el paradigma sociocrítico, contextualizan el corpus seleccionado mediante la relación entre los significados emergentes y la literatura conocida, y contribuyen a la configuración y reconfiguración de las preguntas de investigación.

Los sujetos con sus respectivas subjetividades impregnan todos los procesos y realidades sociales y humanas. Es preciso indagar acerca de estos fenómenos dentro de sus respectivos contextos para asumir una postura crítica y plantear otras formas de ser, de saber y de coexistir autónomamente. El paradigma sociocrítico proporciona medios para analizar "los problemas históricos de la alienación, la dominación y las luchas sociales" y hacer "una crítica de la sociedad y la visualización de nuevas posibilidades" (Creswell, 2007, p. 27). Este estudio cuestiona los supuestos de universalidad hegemónica, la objetividad y la neutralidad de la actividad científica occidental. Particularmente, la colonialidad del ser, del saber y del poder presente en los libros de texto de inglés producidos por editoriales extranjeras o sus filiales, a fin de comprender y transformar esta realidad social para que responda a la diversidad cultural de los contextos en los que se emplean, puesto que es en las experiencias de la vida cotidiana desde donde se gestan y se visualizan otras ontologías, epistemologías y autonomías de naturaleza diversa.

Esta propuesta se sustenta en la teoría crítico-social de Kincheloe y McLaren (2005) y Kincheloe et al. (2012) que analiza cuatro aspectos. En primer término, la incidencia de la globalización en la producción de conocimiento local, que la hace ver como subalterna. En segundo término, la crítica a la racionalidad técnica conducente a la instrumentalización del maestro como simple ejecutor de recetas, al desempeño mecanicista, acrítico de metodologías foráneas y al consumo, no a la producción, de conocimiento. En tercer término, la importancia del poder lingüístico o discursivo, referido al hecho de que el lenguaje humano es una práctica social cambiante, de acuerdo con el contexto en el que se utilice, y a que los discursos legitimados dominan y controlan el sector educativo, y determinan qué textos, qué métodos, qué creencias y qué valores se enseñan. En cuarto término, las relaciones entre la cultura, el poder y la dominación, en las que la primera se refiere a las luchas donde se disputa la producción y transmisión de conocimiento, y la segunda y la tercera hacen referencia a la política de educación bilingüe importada y adoptada acríticamente. En quinto término, la emancipación crítica para agenciar mayores posibilidades de autonomía e independencia. Por último, la interpretación o hermenéutica crítica para encontrar sentido en lo que se observa, comprender la realidad como rasgo característico del ser humano y desarrollar una crítica cultural que revele las dinámicas de poder en los textos sociales y culturales.

En síntesis, en esta investigación se asume una postura crítica en la que se analizan el poder y la dominación, puesto que existe un discurso hegemónico procedente de las editoriales extranjeras y de sus filiales, que se impone en las locales, y que es reforzado por las políticas de educación bilingüe, y reproducido, perpetuado y naturalizado en la comunidad de maestros de inglés. Esto puede tener una doble implicación: algunos maestros obedientemente replican y ejecutan lo que las editoriales les solicitan, lo que lleva a perpetuar los discursos homogeneizadores en sus materiales; pero algunos de ellos han empezado a oponer resistencia, mediante la creación de materiales de inglés otros contextualizados o localizados para las intervenciones

pedagógicas de sus estudios, como maestros y autores otros, y, al mismo tiempo, han incursionado en el reconocimiento de sí mismos y de los otros para cerrar la brecha entre lo local y lo foráneo. De acuerdo con la teoría sociocultural, la enseñanza y el aprendizaje de inglés deben ser contextualizados o situados en actividades de aprendizaje significativas que se relacionan con los problemas de la vida cotidiana (Block, 1991; Núñez-Pardo, 2020, 2021, 2022; Núñez-Pardo & Téllez-Téllez, 2021; Rico, 2005; Taylor & Mulhall, 1997, Vygotsky, 1995). La producción, circulación y uso de los materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados permean la formación de identidades sociales (Giroux, 2001). Estas identidades se forman en contextos situados históricamente (dimensión temporal) y geográficamente (dimensión espacial), y promueven el reconocimiento del otro con sus saberes locales y lógicas culturales propias. Finalmente, si los maestros son actores de la cultura, también son sujetos que lideran prácticas de interculturalidad en el aula a través de los materiales de inglés otros.

En razón a que esta investigación busca desvelar unos criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, anclados en la interculturalidad crítica como opción decolonizante de los libros de texto de inglés, y representada en unos materiales de inglés otros, se propone la hermenéutica crítica como elemento fundamental. La hermenéutica crítica se comprende como "un desarrollo alterno de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt [que] fundamentalmente consiste en un enfoque que sostiene que la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas y económicas" (Álvarez-Gayou, 2003, p. 83). El autor explica, a partir de la interpretación que hace de Habermas, que "para lograr una comunicación no distorsionada con otros, no sólo debe emplearse la hermenéutica, debe recurrirse además a la explicación de las limitantes reales (sociales y económicas) que actúan sobre el intérprete" (p. 83). Debido a que las realidades socioculturales, políticas y económicas, tanto del contexto como del intérprete, impregnan el sentido del fenómeno que se observa, su elucidación posibilitará una comprensión cultural

crítica y autónoma de los materiales de inglés otros cimentados en la interculturalidad crítica.

Se recurre a la hermenéutica crítica desde la perspectiva de Steinberg (2012). Sus propósitos son, en primer lugar, la comprensión de un fenómeno cultural o educativo particular, que en este caso es el desarrollo de unos materiales de inglés otros con unos criterios fundamentados en la interculturalidad crítica. En segundo lugar, la generación de espacios propicios para la construcción de una conciencia social y política crítica en los estudiantes y en los maestros como actores de política involucrados. El estudio da cuenta de estos aspectos con el develamiento de criterios decoloniales para superar la colonialidad del libro de texto. Los investigadores que se acogen a este enfoque interpretativo buscan mediar entre el lector y el texto oral o escrito, entre este último y su autor, y entre sus contextos históricos y del presente.

La originalidad de esta investigación comprende cuatro aspectos: primero, su posicionamiento teórico desde el giro decolonial y la interculturalidad crítica. Segundo, una visión de la cultura que va más allá de lo superficial y aspiracional, y que problematiza las relaciones de poder. Tercero, su intento de recuperación de la voz para empoderar a los maestros, los autores y los expertos, manteniendo una relación equitativa entre locales, regionales y rurales al referir sus experiencias y disminuir las relaciones de poder entre los participantes y la investigadora; y cuarto, su propósito de develamiento de criterios ontológicos, epistemológicos y del poder para la creación de unos materiales de inglés otros que resistan las maneras hegemónicas eurocéntricas o de países del Atlántico Norte. La corriente teórica del giro decolonial y la interculturalidad crítica como un proyecto ético, epistémico y político (Walsh, 2009a) sitúan al objeto de estudio y a la investigadora en un locus particular: Colombia, como espacio específico por explorar en relación con un nuevo modo de pensar acerca de unos materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados que respondan a las particularidades de los contextos locales para los cuales se

diseñan, y que fomenten el pensamiento y la conciencia crítica de los maestros y los estudiantes.

Concierne a este estudio la investigación cualitativa; por tanto, es de naturaleza social e interpretativa e indaga para comprender los contextos, las situaciones y las maneras como los participantes abordan un fenómeno social determinado. En el enfoque cualitativo, "la realidad natural y la social son dos entidades distintas, pero no excluyentes" (Marín, 2012, p. 121); mientras la primera realidad está definida por principios y leyes de causalidad entre fenómenos, la segunda está determinada por relaciones de la subjetividad humana. Este enfoque explora realidades mediante la indagación de los significados que los individuos o grupos le otorgan a un problema social (Denzin & Lincoln, 2005; Creswell, 2008). Puesto que "todo problema humano requiere ser considerado a partir del tiempo" (Fanon, 1973, p. 12) y los libros de texto de inglés representan una realidad que involucra a seres humanos en el contexto educativo en una dimensión temporal, se analizarán los libros de texto más utilizados durante el período 2004-2016.

La naturaleza humana, interpretativa y naturalista de la investigación cualitativa se centra en la comprensión de las realidades, las experiencias y la forma en que los participantes afrontan un problema específico dentro de un contexto particular. La investigación cualitativa como "actividad situada (…) ubica al observador en el mundo" (Denzin & Lincoln, 2012, p. 48) y es un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman (Denzin & Lincoln, 2005). Según los autores, la investigación cualitativa otorga voz y empodera a los participantes de tal manera que refieran sus experiencias y se disminuyan las relaciones de poder entre los participantes y el investigador. Aparentemente, en esta investigación no existen voces silenciadas.

No obstante, una vez planteado el problema de investigación, presentados los fundamentos teóricos del estudio, establecido el diseño de investigación, y recolectada y analizada la

información, se observó que los libros de texto empleados por los maestros de inglés colombianos los subordinan. Por el contrario, su saber requiere ser promovido, recuperado y valorado con igual importancia y validez que aquel que se genera en los contextos hegemónicos angloparlantes, como el Reino Unido y los Estados Unidos, tradicionalmente reconocido, reproducido y perpetuado en los libros de texto comerciales empleados para la enseñanza de inglés.

Es pertinente mencionar la naturaleza relativa del aporte de este estudio en cuanto a la decolonización del libro de texto de inglés, puesto que los producidos por las editoriales locales y extranjeras pueden continuar colonizados, dados su vínculos y arraigo a un sistema hegemónico de divulgación del saber, que debe responder a las exigencias del mercado. Tanto los maestros como los autores pueden tener sesgos en relación con su percepción frente a la descontextualización del libro de texto, debido a la tradición colonial e instrumental de la enseñanza de inglés. No obstante, desde mi práctica pedagógica como formadora de maestros en servicio en los campos de la investigación y del desarrollo de materiales para la intervención pedagógica de sus proyectos de investigación, he venido fomentando la creación de recursos de enseñanza sensibles al contexto, con la posibilidad de que sus estudiantes, usuarios particulares de estos materiales de inglés otros, se reconozcan en ellos a través de temáticas referidas a sus experiencias de vida. Durante los últimos diez años he venido persuadiendo a los maestros de inglés para que consideren la inclusión de actividades de aprendizaje que le permitan a los estudiantes interpretar, comparar, contrastar, reflexionar, analizar, debatir y transformar sus realidades complejas, y así recuperar la esperanza y soñar con mejores posibilidades de vida, mejorar la autoestima y autoconfianza para repensar y transformar sus proyectos de vida, y generar conciencia social y política crítica sobre las formas en las que el entorno afecta su desarrollo y proyección.

Los criterios decoloniales en las dimensiones del ser, del saber y del poder que orienten el desarrollo de unos materiales

de inglés otros contextualizados, decolonizados y deseables, que esta investigación se propone develar, no pueden surgir de la visión sesgada de la investigadora, especialmente si está vinculada al campo de saber. Por el contrario, estos deben surgir de una interpretación profunda de los contextos locales, así como de los sentidos que los maestros, autores y expertos participantes otorgan a los pasajes de lectura, su iconografía y las actividades de comprensión de los libros de texto de inglés, objeto de análisis de esta investigación. Esta visión coincide con la "metaepistemología del sujeto cognoscente" (Vasilachis, 2006, p. 52), porque le ofrece al sujeto conocido la oportunidad de ser "al mismo tiempo una parte activa en la construcción cooperativa del conocimiento y una presencia no oscurecida o negada, sino integralmente respetada en la transmisión de éste" (Vasilachis, 2006, p. 52). El investigador va más allá de subjetivar a los objetos de estudio y él mismo se sitúa ante el fenómeno (ValtierraZamudio, 2012) mediante una comunicación trasparente y un diálogo concomitante en condiciones de horizontalidad que cobra sentido, toda vez que el investigador aprende en una relación simétrica de receptividad y de apertura entre sujetos iguales; la investigadora y los participantes posibilitan la construcción conjunta de saberes a partir de los significados que estos le confieren al contenido del libro de texto de inglés, desde la óptica de la interculturalidad crítica como alternativa decolonial.

Es necesario romper la relación de dominación y dependencia entre el investigador y los participantes como aspecto epistemológico fundante del nuevo paradigma en las investigaciones sociales en Latinoamérica (Fals Borda, 1970) para buscar la verdad inspirada por "la no-indiferencia ante el Otro" (Maldonado-Torres, 2008, p. 67). Este estudio propone el giro decolonial y la interculturalidad crítica para romper con las relaciones de dominio y subordinación presentes, naturalizadas y perpetuadas en el libro de texto de ILE, en las dimensiones del ser, del saber y del poder desde las voces de los maestros, los autores y los expertos, pues "La descolonización no se puede llevar a cabo sin un cambio en el sujeto" (Maldonado-Torres,

2008, p. 67). Los materiales de inglés otros deseables ofrecen contenidos y actividades de aprendizaje que permiten a los estudiantes comprender cómo opera el mundo en el que habitan y desarrollar una conciencia crítica de este. La conciencia crítica es una actitud decolonizante que posibilita transformar las realidades y promover la construcción de una sociedad más justa y participativa, sin relaciones asimétricas y en donde ninguna cultura se impone hegemónicamente (Maldonado-Torres, 2008), en cuanto todas son igualmente valiosas y representativas de la diversidad cultural.

En la investigación cualitativa, los componentes del análisis de contenido están presentes, aunque de manera menos explícita. Los investigadores cualitativos tienden a encontrarse en un círculo hermenéutico, utilizando la literatura conocida para contextualizar la lectura de los textos, rearticulando sus significados en relación con los contextos asumidos y permitiendo que surjan simultáneamente preguntas y respuestas de investigación en el curso de su implicación en los textos dados (Krippendorff, 2004). El análisis crítico de contenido propuesto en el presente estudio da cuenta del sentido que los maestros, los autores y los expertos atribuyen a los pasajes de lectura, a las actividades de comprensión, a la metodología subyacente y a la iconografía acompañante en los seis libros de texto más utilizados en la educación media dentro del contexto colombiano. De igual manera, la investigadora hace una interpretación fiel y da un tratamiento ético a la narrativa de los participantes en relación con los contenidos referidos.

La hermenéutica, como técnica de interpretación inicialmente restringida a los textos literarios, teológicos y jurídicos, deviene posteriormente en un método para explicar la manifestación de vida del ser humano con los filósofos Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Wilhelm Dilthey (1833-1911) y Edmund Husserl (1859-1938). Esta investigación se fundamenta en una posición filosófica interpretativa, que interpela el conjunto de la experiencia humana del mundo y de la praxis vital (Gadamer, 1975) e interpreta el sentido del mundo primario de la vida

y de las cosas en él (Husserl, 2008), para comprender en profundidad una realidad determinada. Se recurre a la hermenéutica como técnica primordial de la comprensión porque el lenguaje es comprensible por otros seres humanos y tiene el poder de comprender a esos mismos individuos. Se emplea actualmente en el análisis e interpretación de los textos y contextos filosóficos, históricos, literarios, científicos, etc. Por tanto, en este estudio se analizará el libro de texto de inglés porque contiene géneros textuales orales y escritos, aunque interesan aquí los textos escritos incluidos en sus lecciones de lectura.

El propósito de la hermenéutica es interpretar el sentido que los individuos le otorgan a la comunicación presente en los textos, bien sean orales o escritos, dentro de un contexto dado. Con la obra de Martin Heidegger (1927) y Hans-Georg Gadamer (1960), el concepto de la hermenéutica se orienta al descubrimiento de los misterios de la comprensión de sentido compartido inmerso en el diálogo, en los textos y en la historia. La hermenéutica se ocupa de revelar por qué podemos comunicarnos y comprendernos con otros (Gadamer, 1999). El análisis de contenido propuesto en la presente investigación recurre a la hermenéutica, no en el sentido metodológico, sino en el de una hipótesis del razonar (Gadamer, 1999), toda vez que los participantes libre y voluntariamente expresan sus pensamientos, percepciones y puntos de vista sobre el contenido de los libros de texto, bien sea porque los emplean en sus contextos educativos, porque son sus autores o porque son expertos en su producción. Si consideramos que la investigadora comprende el libro de texto desde su propia experiencia, esto le permitirá elaborar una interpretación más profunda y apropiada del contenido de los materiales de inglés otros desde las voces de los maestros, los autores y los expertos que supere su descontextualización y dependencia de visiones foráneas manifestadas y reproducidas en el tiempo.

Se trata entonces de comprender y situar tres dimensiones del libro de texto, a saber: desde testimonios, miradas y sentidos diferentes a los imperantes, desde un escenario de resistencia al

lenguaje impersonal de la racionalidad científica instrumentalizada, y desde una línea de pensamiento que busca cambiar las formas predominantes del ser, del conocer y del poder. La interpretación debe relacionarse con los problemas existentes a través de la comprensión del "todo desde lo individual y lo individual desde el todo" (Gadamer, 1999, p. 360). El análisis del libro de texto de inglés, como fenómeno complejo por investigar y comprender, presenta tensiones, críticas y tendencias latentes en las corrientes de investigación que han analizado sus aspectos interculturales y que deben ser explorados desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, para resistir su carácter instrumental, regulatorio, homogeneizador y comercial reproducido, naturalizado y legitimado por las editoriales extranjeras y locales y las autoridades ministeriales.

La anticipación de sentido que orienta nuestra comprensión de un texto "Se determina desde la comunidad que nos une con la tradición. Pero en nuestra relación con la tradición, esta comunidad está sometida a un proceso de continua formación" (Gadamer, 1999, p. 363). Las comunidades conformadas por los maestros, los autores, los expertos y las editoriales locales o foráneas, están relacionadas con la tradición; bien sea por su concepción y producción, por el producto mismo como vector ideológico y cultural, por su uso o explotación, o por el análisis de su contenido. A su vez, la comunidad de editores se orienta por parámetros impartidos por las casas editoriales, la de los autores acata las directrices dadas por los editores, y la de los maestros observa las recomendaciones o sugerencias del MEN o la SED en lo relacionado con la creación de libros de texto con contenidos y metodologías predeterminadas. La tradición ha experimentado un cambio de forma, pero no de fondo, dado que los libros de texto de inglés comerciales y estandarizados siempre han sido coloniales y continúan siéndolo en las dimensiones interconectadas del ser, del saber y del poder.

No obstante, esta condición naturalizada y perpetuada por las personas que conforman las comunidades mencionadas puede ser objeto de modificación y puede replantearse, siempre y

cuando los sujetos corrijan su comprensión primaria de la realidad que nos ocupa. La anticipación de sentido implica que nosotros "participamos del acontecer, de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos" (Gadamer, 1999, p. 363). Los sujetos involucrados en las comunidades (maestros, autores y expertos) también tienen la posibilidad de subvertir y cambiar la tradición, de resistir su naturalización y perpetuación y de establecer una nueva tradición mediante el disenso, la reflexión, la discusión y el consenso, emanados desde lugares e individuos otros con maneras otras de ser, saber y tomar decisiones autónomas. Se entiende el círculo de la interpretación como la vivencia del pensar y como "un momento estructural ontológico de la comprensión" (Gadamer, 1999, p. 363) y los investigadores en la tradición de la investigación interpretativa reconocen la naturaleza abierta y siempre tentativa de la interpretación del texto (Krippendorff, 2004). En algún momento la tradición cambia por iniciativa de los miembros que conforman las comunidades.

El círculo hermenéutico fundamenta el uso de dos de las estrategias de recolección de información seleccionadas para esta investigación: la entrevista en profundidad y el grupo focal. Estas brindan la oportunidad para el establecimiento de una metaepistemología del sujeto conocido que permite una interacción simétrica entre el investigador (o sujeto cognoscente) y el sujeto investigado (sujeto conocido). Se posibilita así una "interacción cognitiva, en la que sujetos iguales construyen cooperativamente el conocimiento" (Vasilachis, 2006, p. 36). Para alcanzar esta epistemología del sujeto investigado o conocido se debe tener el máximo cuidado si no se quiere tergiversar "la identidad de ese sujeto conocido" (Vasilachis, 2003, p. 28). Se le debe dar un tratamiento íntegro y ético al testimonio de cada participante para que sea confiable. Esta epistemología genera cambios de orden ontológico y epistemológico en el sujeto conocido contemplando "qué y cómo conoce, el valor que tiene su conocimiento, las características de éste, qué y cuánto depende de él el conocimiento que produce el investigador" (Vasilachis, 2006, p. 58). Esta inte-

racción entre dos sujetos iguales deberá reflejar fielmente la narración, el testimonio y el sentido de las experiencias del sujeto investigado en relación con el contenido referido al ser, al saber y al poder, para dar lugar a una relación dialógica y respetuosa que posibilite la construcción mutua y concomitante de conocimiento con igual validez y relevancia.

Los rasgos que determinan la naturaleza de la investigación cualitativa y que la distinguen de otras maneras de indagar pueden resumirse en la subjetividad, intersubjetividad, interpretabilidad, flexibilidad, explicación, y comprensión profunda de los fenómenos o realidades humanas complejas; así mismo, su adaptabilidad a distintos métodos y teorías, su solidez en la construcción de conocimiento de procesos netamente humanos, y la diversidad de participantes. La investigación cualitativa posibilita "la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana" (Sandoval, 1996, p. 35). Las subjetividades determinan la naturaleza de la investigación cualitativa y la distinguen de otras maneras de indagar porque pueden resumirse en las percepciones, los discernimientos y el lenguaje basados en el punto de vista de los sujetos, impregnados por sus intereses y deseos. Se establece "la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (Sandoval, 1996, p. 35, p. 35). El concepto filosófico de la intersubjetividad surge por una necesidad de fundamentar ontológica y socialmente al otro como sujeto. Como el lenguaje es un sistema complejo comunal de comunicación, entonces no se ve al sujeto de forma individual, en un mundo privado, determinado e invariable; sino, por el contrario, en uno resultado de las interacciones con los otros y con posibilidades de transformación. Esta construcción intersubjetiva hace referencia al sentido común y a los significados construidos conjuntamente a través de la interacción, y estos se constituyen en recurso cotidiano para interpretar las connotaciones de la dinámica de los procesos sociales y culturales de las personas, toda vez que comparten un significado de la situación o realidad que se estudia.

Esta investigación cualitativa se fundamenta en la capacidad de los participantes para observar, entender y narrar sus vivencias en relación con el contenido del libro de texto de inglés en sus contextos sociales naturales. La investigación cualitativa es portadora de varios atributos: es interpretativa, porque le atañen la comprensión y construcción del mundo social, que en este estudio se toma en cuenta desde la construcción de sentido de los participantes reflejada en sus testimonios sobre el contenido del libro de texto; es flexible, porque genera datos dúctiles y sensibles al contexto social en el que se producen, recolectados a través de la entrevista en profundidad y el grupo focal para responder fielmente a las experiencias narradas por los participantes en calidad de maestros, autores, o expertos; y es analítica y explicativa, para la comprensión de la complejidad, los pormenores y el contexto (Mason, 1996). La complejidad del fenómeno que se analiza en esta investigación reside en la multiplicidad de perspectivas desde las que el libro de texto puede estudiarse: como artefacto situado geográfica, histórica y culturalmente; como instrumento que contiene sistemas de representación ideológica y cultural; como soporte didáctico y curricular; y como producto de consumo, categorías que demandan un análisis crítico del libro de texto para posibilitar su contextualización y, por ende, su decolonización.

Para posibilitar la interpretación, se proponen estrategias metodológicas para la recolección de la información, lo que facilita la generación de datos flexibles y sensibles al contexto social donde se producen (local) y, a partir de los cuales se desarrollan y describen temas que surgen después del análisis de datos. El investigador cualitativo interpreta dándole el sentido más amplio a los hallazgos mediante dilucidaciones que buscan comprender la complejidad, el detalle y el contexto en el cual acontece el fenómeno que nos inquieta (Creswell, 2008). La comprensión de la realidad que atañe a este estudio implica una interpretación detallada, profunda y contextualizada de los contenidos presentes en los pasajes escritos, la iconografía y las actividades de comprensión; un discernimiento amplio de las

posibles transformaciones del contenido en los pasajes escritos; y la interpretación extensa de las percepciones de los maestros, los autores y los expertos frente a la colonialidad presente en los libros de texto de inglés. Todo ello para elucidar y desvelar unos criterios decoloniales, fundamentados en la interculturalidad crítica, que orienten el desarrollo de unos materiales de inglés otros para superar su descontextualización.

Los contenidos de las lecturas en los libros de texto cobran importancia porque al leerlos se descifran códigos y se hace interpretación del sentido del texto, soportado por el conocimiento previo de los estudiantes y de todo su bagaje cultural. De allí la importancia de considerar los interrogantes planteados por Giroux (1988):

> ¿Qué nuevos materiales y actividades se pueden poner en primer plano para que los estudiantes descubran la existencia de posibilidades alternativas? (…) ¿Cómo se ha de actuar para problematizar la experiencia y las necesidades de los estudiantes de forma que se establezca la base para investigar la interrelación que media entre sus propias vidas y las limitaciones y posibilidades de la sociedad en general? (p. 183)

Estas preguntas posibilitan interpretar y comprender en profundidad la colonialidad del ser, del saber y del poder, y las posibles resistencias que estas originen desde el quehacer y las posturas personales y académicas de los maestros, los autores y los expertos en el contexto colombiano. Se impele al maestro subalterno intelectual a romper las dependencias de las metodologías foráneas hegemónicamente impuestas por países del centro a las comunidades subalternas (Kumaravadivelu, 2014). Los maestros tienen la idoneidad para producir sus propios materiales de inglés otros y para proponer pedagogías contextualizadas, a partir de investigaciones autónomas y guiadas por preguntas generadoras de saber pedagógico local.

En la investigación cualitativa se pueden emplear múltiples estrategias de recolección de información. En la analogía de Holliday (2007) esto equivaldría a "mirar el mismo terreno desde la cima de diferentes montañas" (p. 17). La

combinación e integración de diferentes métodos y corrientes teóricas favorecen la interpretabilidad, la flexibilidad, la explicación y la comprensión de los fenómenos o realidades humanas en su complejidad, así como también el rigor en la construcción de conocimiento de procesos netamente humanos y el reconocimiento de la diversidad de los participantes. El mundo se torna en una sucesión de representaciones resultantes de la experiencia y la observación, tales como "las entrevistas, los artefactos, los textos y las producciones culturales y los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales" (Denzin & Lincoln, 2012, p. 49). Las estrategias metodológicas y las técnicas de recolección contempladas en esta propuesta son el análisis crítico de contenido a través de matrices de comprensión e interpretación de los textos de inglés seleccionados, la entrevista en profundidad y el grupo focal.

El análisis crítico de contenido implica el uso de matrices de comprensión e interpretación de los textos de inglés seleccionados; además, las entrevistas en profundidad con autores y con expertos locales y regionales, así como el grupo focal de maestros de inglés locales y rurales buscan la interpretación de los sentidos que estos le confieren al contenido y a las representaciones culturales, la metodología subyacente, el tipo de actividades de comprensión y la iconografía que acompaña los pasajes de lectura en los seis libros de texto de inglés objeto de análisis de esta investigación. Este estudio inquiere sobre cómo contextualizar y transformar estos aspectos con la incorporación de nuevas perspectivas teóricas como la interculturalidad crítica, planteada por Walsh (2007a), como opción decolonial para trasgredir el poder hegemónico, el saber predeterminado y las formas de ser establecidas por las agendas políticas y económicas de los países del Atlántico Norte −Europa y Estados Unidos− (Walsh, 2005b), que permean las editoriales, su producción y uso en países de la periferia como el nuestro.

El diseño de la investigación del presente estudio privilegia el análisis de contenido como método de investigación enmarcado en la investigación documental, para articular el análisis de la

información. Para el análisis crítico de los seis libros de texto seleccionados, se propone leer e interpretar el contenido de sus textos escritos en profundidad, para registrarlo en matrices de análisis que permitan descubrir las tendencias, las convergencias, las contradicciones y los patrones en relación con la colonialidad y las intenciones decoloniales en el libro de texto; específicamente, en relación con las posibles transformaciones acerca de las dimensiones coloniales ontológicas, epistemológicas y del poder presentes en los contenidos de sus pasajes de lectura. Igualmente, se proponen entrevistas en profundidad con cuatro autores de los libros de texto publicados por editoriales locales o con filiales de editoriales extranjeras, que comparten la característica de ser maestros de inglés o formadores de formadores locales, con amplia experiencia pedagógica. Así mismo, se plantean entrevistas con dos expertos locales formadores de formadores y editores de libros de texto. Finalmente, se planea el grupo focal con seis maestros de inglés locales, rurales y regionales seleccionados con el criterio de tener experiencia en el uso de los libros de texto empleados en este análisis.

El análisis y la discusión de los datos presenta un detallado escrutinio de la información, desde el paradigma sociocrítico y la interculturalidad crítica como alternativa decolonial, cuestionando el poder hegemónico y eurocentrista que ha caracterizado la producción y circulación del libro de texto como instrumento colonizante. Los resultados de la triangulación, fundamentada en la combinación de las dimensiones de la colonialidad, arrojaron una colonialidad indeleble y una decolonialidad incipiente en el libro de texto de inglés comercial y estandarizado. Los seis libros de texto analizados fueron: tres libros de la serie New Generation for Teenagers para los grados 9.°, 10.° y 11.°, dos libros de la serie Viewpoints para los grados 9.° y 10.° y un libro de la serie English, please -Edición Fast Track para el grado 11°. El análisis de contenido de esta unidad de muestreo reveló una colonialidad indeleble en el libro de texto de inglés en las dimensiones del ser, del saber y del poder. En cuanto a la colonialidad indeleble del ser, se evidenció la representación tradicional de los marcadores

identitarios de raza, género, orientación sexual, capacidades diversas y clase social. La colonialidad del ser también fue palpable en la descontextualización social, cultural, económica, política, académica y estética del libro de texto de inglés, de tal manera que resulta ajeno e inapropiado para los jóvenes usuarios colombianos porque no suple las necesidades de la población a la cual se dirige.

En relación con la colonialidad del saber, el estudio descubrió que su componente cultural es sesgado, distorsionado e incompleto, y promueve la competencia cultural basada en el centro, dado que favorece las culturas angloparlantes de Estados Unidos y del Reino Unido e ignora, silencia, invisibiliza y margina la inmensa diversidad cultural existente en el universo. Los libros de texto analizados también promueven metodologías tradicionales hegemónicamente impuestas por los países del centro; proponen actividades de aprendizaje que fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento inferior y que construyen al lector como objeto centrado en la decodificación de información literal explícita de los pasajes de lectura y no como sujeto de procesos de literacidad multimodal crítica; promueven el uso de la lengua como fin y favorecen la adquisición mecánica de habilidades para reforzar los componentes sintáctico y léxico del lenguaje, y no como medio de comunicación de las experiencias vividas; y se establece como función de la literacidad la recuperación de la información literal en detrimento de la construcción de significado y de su uso para comunicar experiencias personales, es decir, no se trascienden los enfoques tradicionales de comprensión de lectura y tampoco se desarrolla la literacidad liberadora (Freire & Macedo, 1987) conducente a la independencia ideológica para que los estudiantes lectores se conviertan en sujetos de sus propios procesos de literacidad y de construcción de conocimientos.

La literacidad crítica y emancipatoria requiere una pedagogía radical fundamentada en la literacidad teorizada (Street, 2000), que articule la solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad, los conocimientos al servicio del bien

general, y la supervisión. La pedagogía radical fundada en la literacidad teorizada promueve el desarrollo de la literacidad crítica en sus modalidades visual, digital, mediática, tecnológica, cultural, política e informática, y la instauración de lógicas de comportamiento, pensamiento y convivencia propias. Esto significa un reto en la transformación de prácticas pedagógicas en el aula de inglés. Apremia un cambio en el sistema educativo, particularmente en la formación de maestros con conciencia crítica y analítica en sus propias prácticas pedagógicas y, muy especialmente, en la construcción de procesos de literacidad crítica centrados no solamente en la textualidad y la intertextualidad, sino especialmente en la subtextualidad porque representa los mensajes latentes u ocultos en los textos orales y escritos (Chapelle, 2009; Hurst, 2012; Pennycook, 2001), permeados por lógicas del poder que interfieren con estos procesos. Entonces, es necesaria la reflexión y la formación docente sobre dos tipos de prácticas de literacidad crítica. En primer término, unas prácticas centradas en la construcción receptiva y productiva de los textos, en el conocimiento y en el uso de los géneros narrativo, descriptivo, explicativo y argumentativo diseminan roles de identidad, estatus y posición social de los lectores y autores en la construcción y representación del mundo (Cassany & Castellà, 2010). En segundo término, unas prácticas de literacidad multimodal (Álvarez-Valencia, 2016) en consonancia con las nuevas formas de producción y diseminación de los textos, soportadas por enfoques alternativos y ascendentes que involucren la inclusión de historias sobre las experiencias vividas en las comunidades de los lectores, en relación con otras realidades en el mundo y la comprensión del sentido del mundo primordial de la vida (Husserl, 2008), mediante el diseño prácticas pedagógicas situadas que tomen en consideración las condiciones históricas, sociales, políticas y educativas del contexto local (Granados-Beltrán, 2016). La literacidad multimodal crítica exige la lectura e interpretación de los mensajes latentes de las culturas dominantes para resistirlos, desarticularlos y subvertirlos con la esperanza puesta en forjar un mejor mañana.

En lo concerniente a la colonialidad del poder presente en los libros de texto de inglés analizados, esta se caracteriza por la incorporación de características del texto global. Este patrón atañe a la producción, toda vez que el mercado editorial produce con base en el concepto de libro de texto global y esto implica el uso de bancos de imágenes que limitan y ranquean la representación. El análisis también arrojó la promoción de un sistema capitalista neoliberal que se aprecia en el consumo o en la demanda de los libros de texto de inglés, dado que las instituciones educativas y padres de familia (consumidores) contribuyen a la regulación del mercado al comprar o no el libro de texto ofertado, dependiendo de los temas que incluye. Considerando este modelo de producción, los textos desarrollados en el ámbito local o de manera artesanal están en desventaja. Por último, se develó que la colonialidad del poder se define en la producción del libro de texto como respuesta a la política pública de educación bilingüe orientada al trabajo, la competitividad global y los valores neoliberales; esto se demostró, en particular, en el libro English, please, 11 (EP11).

Del análisis crítico de contenido de los seis libros de texto se estableció una decolonialidad incipiente del libro de texto de inglés en conexión con el saber y se detectó el patrón de la regulación, puesto que solo el libro de texto EP11 incluye temas diferentes; sin embargo, su desarrollo está mediado por la política de educación bilingüe (inglés) para el trabajo, la competitividad y la inserción en el mercado global. Finalmente, sobre la decolonialidad del poder se develaron dos patrones decoloniales: en la producción del libro de texto de inglés EP11, puesto que lo produjeron autores locales, pero con asesoría de una editorial extranjera. Cabe resaltar que los libros de texto de la editorial local Grupo Editorial Norma y Grupo Greenwich, a pesar de haber sido creados por autores locales, tienen parámetros de contenido y metodológicos extranjeros. Otro patrón identificado fue el consumo, pues en el caso del libro de texto EP11, este no respondía a una iniciativa comercial y, por tanto, no había regulación del mercado por parte de sus consumidores potenciales.

Con respecto a los aportes y logros alcanzados con la presente investigación, se revelaron los criterios decoloniales del ser, del saber y del poder que esperan superar el libro de texto instrumental, homogenizado, estandarizado y colonizado, a fin de fundamentar la construcción de unos materiales de inglés otros contextualizados, decolonizados, deseables y sensibles a la diversidad cultural. Estos incluyen tres ternas de criterios decoloniales: tres criterios ontológicos, tres epistemológicos y tres del poder, basados en el cuarto momento del análisis de la información del capítulo III, titulado "Dodecaedro".Los criterios ontológicos, epistemológicos y del poder se develaron con el firme propósito de superar la descontextualización de los libros de texto de inglés, centrados en aspectos lingüísticos, meramente formales y funcionales, dejando de lado la comunicación y la construcción de significado alrededor del texto, y sin posibilidades de desarrollo de funciones cognitivas superiores en las prácticas de literacidad. Estos criterios permitirán que los maestros, como sujetos políticos e intelectuales de la educación, realicen prácticas de interculturalidad, apoyadas por materiales de inglés otros como mediaciones decolonizantes ajenas a las dinámicas coloniales, mucho más acordes con la realidad de los estudiantes, quienes deberán transformarse, al igual que los maestros, en lectores críticos. Esto significa un aporte en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de ILE, porque proporciona insumos importantes a las líneas de investigación del programa doctoral en Ciencias de la Educación de la UPTC- RUDECOLOMBIA UPTC y al programa de Maestría en Educación con énfasis en Didáctica de Inglés de la Universidad Externado de Colombia.

El estudio aporta a la educación de los maestros de inglés en formación, nóveles y en servicio, puesto que les permite crear conciencia sociocultural y política crítica de las dinámicas de poder para asumir su rol como sujetos políticos, intelectuales y de inclusión. Esta formación crítica los empodera para desarrollar sus propios materiales de inglés otros deseables, recurriendo a sus conocimientos de corte cognitivo: pedagógico, disciplinar, contextual y educacional (Shulman, 1987) y a sus saberes críticos, planteados desde la perspectiva de la pedagogía crítica, como el

empírico, el experiencial, el normativo, el crítico, el ontológico y el reflexivo-sintético (Kincheloe, 2004). Es necesario que en los programas de pregrado se considere un currículo que forme sobre el desarrollo de materiales de inglés otros, que subvierte las formas tradicionales, instrumentales y acríticas de su creación. Una formación docente decolonial (Granados-Beltrán, 2018) implica articular la visión de Kumaravadivelu (2014) para que los maestros puedan desligarse de la industria editorial del centro y creen materiales que apoyen las prácticas pedagógicas locales. Así, los maestros como sujetos subalternos antes sin voz ni agencia podrán hablar (Spivak, 1988), actuar (Kumaravadivelu, 2014), narrar su historia desde su propia mirada (Guha, 1997) y crear sus propios materiales de inglés otros contextualizados (Núñez-Pardo, 2022), para revindicar su rol como sujetos políticos intelectuales de la cultura y de la educación, generadores de transformaciones y productores de saber pedagógico local otro. Así, las comunidades de la periferia o del sur se comprenden como el locus de otras epistemes posibles para la creación de materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados.

El recorrido de esta investigación incluye su divulgación en cuatro artículos publicados en revistas indexadas, dos capítulos de libro publicados en libros de investigación y un capítulo de libro en proceso de publicación en un libro de divulgación. En cuanto a los artículos, "The English Textbook. Tensions from an Intercultural Perspective" (Núñez-Pardo, 2018) reporta la revisión del estado del tema, publicado en la revista GiST; "A Critical Reflection on Developing and Implementing In-house EFL Textbooks" (Núñez-Pardo, 2019), publicado en la revista Papeles, examina la producción de libros de texto institucionalizados; "Inquiring into Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks" (Núñez-Pardo, 2020) plantea el problema de esta indagación doctoral, publicado en la revista HOW; e "Indelible Coloniality and Emergent Decoloniality in Colombian-Authored EFL Textbooks: A Critical Content Analysis" (Núñez-Pardo, 2022), publicado en la revista Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, presenta los resultados de esta investigación. En relación con los capítulos del libro, "Rethinking the EFL Textbook from a Critical Interculturality Stance" (Núñez-Pardo, 2021), publicado en el libro de investigación Interculturality

in Teacher Education: Theoretical and Practical Considerations de la Universidad del Valle, argumenta la fundamentación teórica de esta investigación; "Tracing the Cultural Component in Teacher Generated EFL Materials" revela los resultados de un estudio derivado de esta investigación doctoral en el libro de investigación Defying Cultural Hegemony through Teacher Generated Materials (NúñezPardo & Téllez-Téllez, 2021), publicado por el Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia; y "The Unexplored Role of Developing EFL Materials Otherwise in Disrupting and Reconstructing Teachers' Beliefs" reporta los resultados de un segundo estudio derivado de esta investigación doctoral en el libro de divulgación Subverting and Reconstructing Teachers' Beliefs on Mainstream Ways of Developing EFL Materials (Núñez-Pardo & Téllez-Téllez, 2026, in press) en proceso de publicación por el Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia.

El presente estudio ha sido objeto de varias presentaciones en eventos académicos celebrados en escenarios nacionales e internacionales, tales como el 53.° y 54.° Congreso Anual de ASOCOPI, celebrados en Cartagena y en Bogotá en el 2018 y el 2019 con las presentaciones tituladas "Decolonising the English Textbook: A Venture from Critical Interculturality" y "Criteria Grounded on Critical Interculturality to Disrupt Coloniality in the English Textbook"; el Twenty-sixth International Conference on Learning con la presentación "Decolonising the English Textbook: A Venture from Critical Interculturality", en Queen's University, Belfast-Northern Ireland, Reino Unido en el 2019; en el Simposio de Interculturalidad y Multimodalidad: Intersecciones Discursivas con la presentación titulada "Ontological, Epistemological and Power Criteria Grounded on Critical Interculturality to Disrupt Coloniality in the EFL Textbook", celebrado en la Universidad del Valle, Cali, en el 2019. Además, participé como expositora invitada a la 55a Annual Conference and 15th Bienal CA & CB Regional TESOL Group Conference Building Communities in English Language Teaching: Sharing Classroom Experiences con la conferencia "Decolonial Criteria to Develop Other Contextualized EFL Materials", efectuada en

modalidad virtual en el mes de octubre de 2020; como plenarista invitada al XXVII International Symposium on Research in Applied Linguistics con la conferencia "Unsettling Coloniality in EFL Textbooks", realizada en modalidad virtual en el mes de noviembre de 2021; como conferenciante de la 9.ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales (CLACSO), celebrada en Universidad Autónoma de Mexico en el mes de junio de 2022, con la ponencia "Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano: una apuesta desde la interculturalidad crítica"; y como panelista invitada en el Webinar de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI), en el panel: Teachers' Voices: Experiencing Decolonial Criteria in EFL materials, celebrado en el mes de septiembre de 2023.

Como autora de esta investigación planteo líneas abiertas de investigación contempladas en las siguientes preguntas para futuras indagaciones: (a) ¿cuáles son las voces de los maestros de inglés en relación con el uso de los criterios decoloniales en el desarrollo de materiales de inglés otros? (estudio en curso), (b) ¿qué se descubre de las creencias de los maestros acerca del desarrollo de materiales de inglés otros? (estudio culminado y capítulo de libro en proceso de publicación), y (c) ¿qué aspectos de la identidad del maestro de inglés se develan a partir de la apropiación de los criterios ontológicos, epistemológicos y del poder en un programa de maestría en educación con énfasis en didáctica de inglés? (estudio por realizar).

Este documento comprende cuatro capítulos nombrados en consonancia con los presupuestos del pensamiento decolonial que lo caracterizan. En el primer capítulo, "Sendero y fundamentación", se presentan los cimientos de la construcción teórica del libro de texto de inglés y la interculturalidad crítica. En el segundo, "Trazos y formas", se expone el análisis de contenido, las técnicas de recolección de información, los participantes y las consideraciones éticas contempladas para alcanzar los objetivos de investigación propuestos. En el tercer capítulo, "Dodecaedro", se interpreta la realidad objeto de estudio desde diferentes perspectivas y se revelan los criterios

decoloniales que orientan la elaboración de unos materiales de inglés otros contextualizados, decolonizados, y deseables. En el cuarto capítulo, "Corolario", mediante una deducción lógica se establecen las conclusiones derivadas del análisis crítico de contenido de los libros de texto seleccionados, las implicaciones teóricas y prácticas del desarrollo de unos materiales de inglés otros en el contexto colombiano, las limitaciones y las preguntas para futuras investigaciones.

Ahora, en el siguiente apartado denominado "Sendero y fundamentación" se argumenta la construcción teórica del libro de texto de inglés y la interculturalidad crítica.

CAPÍTULO 1

Sendero y fundamentación

En esta sección se explican los fundamentos teóricos del estudio. Se argumenta el surgimiento del libro de texto de inglés en el contexto educativo, su vínculo con la política educativa, el texto escrito y el texto multimodal en el libro de texto y su conceptualización y caracterización. Se aborda la interculturalidad crítica como alternativa para contextualizar y decolonizar el libro de texto de inglés, comprendida desde la relación entre la cultura y el libro de texto de inglés, los debates actuales acerca de la interculturalidad, el concepto de la colonialidad del ser, del saber y del poder, y la correlación entre la interculturalidad crítica y el libro de texto de inglés. Adicionalmente, se aborda el estado del tema del libro de texto de inglés como objeto de investigación, recuperando los estudios relevantes en relación con la interculturalidad, la identificación del sexismo y representaciones de género, los discursos de la otredad y saberes eurocéntricos y la descontextualización de los saberes.

Surgimiento del libro de texto de inglés en el contexto educativo

El origen del libro de texto se remonta al siglo XV cuando Johann Amos Comenius, en su obra Orbis Pictus (1658), ofreció la génesis de los materiales de enseñanza. Su obra propone un método didáctico con textos ilustrados para niños, organizados desde el menor al mayor grado de complejidad, para facilitar la comprensión del lenguaje. De su propuesta didáctica se deduce la necesidad de producir material impreso para la enseñanza universal. María Montessori (1912) elaboró material didáctico

específico para captar la curiosidad de los infantes y propuso un método para asegurar la comunicación, el intercambio de ideas y el aprendizaje de la cultura, la ética y la moral. Vygotsky (1995) planteó en su teoría sociocultural que el ser humano procede de la realidad, actúa sobre ella, se adapta a ella, la transforma, y se transforma a sí mismo, utilizando instrumentos psicológicos llamados mediadores, como las herramientas, los materiales didácticos (libros de texto) y el lenguaje.

En Colombia, los orígenes del libro de texto se remontan a los tiempos del liberalismo (1930-1946) con los catecismos y las cartillas de gramática, religión y política, reemplazados por los nuevos libros de texto oficiales producidos por editoriales reconocidas (Quiceno, 2001). Estos libros surgen "como naturaleza social, cultural y política", representan "lectura, método y enseñanza" (Quiceno, 2001, p. 64) y durante la posguerra, "la sola existencia del libro significaba enseñar" (Quiceno, 2001, p. 65). Se mecaniza el libro de texto en su naturaleza interna en los siglos XVII y XVIII, se industrializa en su naturaleza externa a finales del siglo XX y se presenta como fuente de saber.

El posicionamiento de los Estados Unidos como potencia después de la Segunda Guerra Mundial obedece a "la imposición de su hegemonía sobre todo el mundo, conduciéndolo a integrarse en un orden global de poder" (Quijano & Wallerstein, 1992, p. 590). El triunfo de los Estados Unidos y de los países aliados, posiciona al inglés como el idioma de las relaciones internacionales, la diplomacia, los negocios, el turismo, la comunicación universal y la investigación científica. Este consenso conlleva el uso del inglés de manera comunicacional en el mundo, y la promoción de la industria editorial del libro de texto de inglés en América Latina.

Las reformas educativas en América Latina y Europa durante las décadas de 1980- 2000 estimularon la producción e investigación de los libros de texto. En particular, se exploró su adaptabilidad a las exigencias de estas reformas o su impacto en los libros de texto (Rodríguez, 2015). Las reformas educativas de países latinoamericanos también involucraron la educación bilingüe. En Colombia, el Programa Nacional de Bilingüismo

2006-2010 que incluye la adopción del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Eropa, 2002), la elaboración de la Guía 22 de los Estándares para el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: inglés (MEN, 2006) y la alineación de pruebas SABER al MCER (2002). La política lingüística continuó con el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) (2010–2014), el Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well -2015-2025- (MEN, 2014) y los tratados comerciales internacionales, que fomentaron la industria del libro de texto de inglés, como se observa en el siguiente diagrama.

Diagrama 1. Surgimiento del libro de texto de inglés en el contexto educativo



Fuente: diseño propio.

En Colombia se identifican tres grandes momentos en la producción del libro de texto de inglés. Entre 1960 y 1991, los manuales escolares se sometían al control del MEN, que publicaba sus materiales con el concurso de la casa editorial Española Santillana, con filial en Colombia. La producción de libros de texto de inglés responde a una política editorial hegemónica y elitista que impone un saber preestablecido. A partir de la promulgación

de la Ley 115 de 1994 se libera la producción y comercialización de los textos de inglés como resultado de la política educativa de fomento a la educación bilingüe (inglés) y del desarrollo de la competencia comunicativa en este idioma. Esta operacionalización corresponde, por una parte, a una política editorial hegemónica de mercantilización de la industria editorial y, por otra, a una política de internacionalización y de marketización de la educación (González, 2009; Usma, 2009), a parámetros de rentabilidad, competitividad y globalización (Miranda & Valencia-Giraldo, 2019) y a la aplicación acrítica de nuevos métodos de enseñanza eurocéntricos (Kumaravadivelu, 1994, 2003) que perpetúan la economía del conocimiento (Fairclough, 2006) utilizando la información para crear valor y riqueza. Además, se cuestiona la adopción del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas (Ayala Zárate & Álvarez, 2005; Cárdenas, 2006; González, 2010; Sánchez-Solarte & Obando-Guerrero, 2008; Usma, 2009) por su relación con el fenómeno neoliberal, el pensamiento hegemónico centroeuropeo y la aplicación de ciencia y tecnología desde la óptica norteamericana. Esta simultaneidad en la política de internacionalización de la educación y de comercialización de la industria editorial desatiende el propósito social y político, primordial en la enseñanza de lenguas y en los recursos pedagógicos.

A partir de 2014 se replantea el Programa Nacional de Bilingüismo (2006-2010) en la versión del Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well -2015-2025- (MEN, 2014). De igual forma, la alianza entre el MEN y el British Council propone el Currículo Sugerido (MEN, 2016), fundamentado en los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016), como complemento de la política de educación bilingüe. Como resultado de la alianza entre el MEN y la casa editorial británica Richmond surge la propuesta pedagógica English, please, planes de estudio y la entrega de libros de texto (Edición Fast Track, 2016), creados por maestros de inglés colombianos de diferentes regiones del país, dirigidos a contextos escolares públicos y con un interés particular en la inclusión y la diversidad. Los esfuerzos temporales y monetarios para ofrecer productos pedagógicos al servicio de los maestros

de inglés confirman la trayectoria del libro de texto de inglés en Colombia con una impronta operativa ajustada a las disposiciones de las políticas hegemónicas del MEN y de la industria editorial que desdibujan la función sociocultural, política y académica de estos recursos de enseñanza.

El vínculo entre el libro de texto y la política educativa

Aunque existe abundante literatura crítica sobre la naturaleza de la política de educación bilingüe, no ocurre así en su relación con el libro de texto de inglés. La posibilidad de que los maestros seleccionen y produzcan los libros de texto se ve restringida por el currículo, la política escolar local y por las exigencias de la política educativa nacional (Valencia, 2006). La política para la enseñanza de las lenguas en Colombia no corresponde a las condiciones sociales ni a las realidades escolares del país (Ayala Zárate & Álvarez, 2005; Fandiño-Parra, 2014; González, 2009; Giroux, 2001; Guerrero, 2008, 2010; Hill, 2006; Miranda & Valencia-Giraldo, 2019; Usma, 2009) y está al servicio de la competitividad, la globalización, el neoliberalismo y la marketización de la educación. Esta apropiación de discursos foráneos, en detrimento de los los saberes locales, ha generado el debate y la resistencia en la comunidad académica local (Ayala Zárate & Álvarez, 2005; Cárdenas, 2006; González, 2007, 2012; Quintero, 2007; Usma, 2009). Así, el discurso global sobre el bilingüismo en Colombia, tomado del modelo europeo para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, sustentado por libros de texto producidos por editoriales foráneas, y evaluado con pruebas de suficiencia internacionales estandarizadas, diseñadas y supervisadas por una editorial extranjera, desconoce las particularidades del contexto local.

Se requiere una política educativa bilingüe gestada, deliberada y consensuada desde lo local para que sea representativa de las realidades sociales, culturales, educativas,económicas y estéticas de los espacios en los que aplica. Se precisa una política educativa significativa, situada, discutida colectivamente, multifacética, flexible y sensible a la diversidad mutante de intere-

ses, necesidades, aspiraciones de la comunidad local (Aikman, 2001; Ayala Zárate & Álvarez, 2005; Canagarajah, 2005b; Correa & Usma, 2013; González, 2007, 2012; Hornberger, 1988; Quintero Polo & Guerrero Nieto, 2013; Street, 2000; Train, 2010; Usma, 2009). Este requisito implica que los creadores de política educativa, en asociación con la comunidad local, trabajen, decidan y construyan una política educativa deseable, asertiva y liberadora que viabilice la creación de saber local a través del currículo, los libros de texto y las metodologías de enseñanza de lenguas.

Para combatir el discurso colonialista es preciso considerar el inglés como propiedad colectiva de los hablantes no nativos de este idioma (González, 2007) y que pertenecen a los círculos externo y expansivo (Kachru, 1992) y no de los hablantes nativos del círculo interno. Sin embargo, en la política de educación bilingüe esa perspectiva se desdibuja y favorece al inglés británico frente a otras variedades del círculo externo. Esto se demuestra en la profusión de materiales de enseñanza de ILE y literatura británica y el uso acrítico que hacen de estos los maestros y los estudiantes, rechazando la posibilidad de "utilizar materiales y recursos académicos escritos en 'inglés colombiano', como variedad de inglés del círculo expansivo" (González, 2007 p. 317). La potestad del libro de texto y el rol de los maestros como mediadores se permean por las interacciones entre los estudiantes y los maestros con el libro de texto (Valencia, 2006). Es necesario concertar una política educativa situada que fomente el desarrollo de una conciencia crítica y agencie la producción de saber local, frente a la avalancha de recursos de enseñanza de ILE disponibles en el mercado editorial.

Conceptualización y caracterización del libro de texto escolar

El libro de texto escolar se ha considerado desde cuatro perspectivas. La visión del libro de texto escolar como artefacto situado geográfica, histórica y culturalmente se establece a partir de su conceptualización homogénea y aceptada del deber ser (Hutton & Mehlinger, 1987). Desde esta mirada, el libro de texto indaga en la ideología histórica de los pueblos (Le Goff, 1991), se permea por el contexto histórico y geográfico (Choppin, 1992, 2000, 2001), refleja y sintetiza la teoría y práctica de la educación presente y las sensibilidades sociales de sus productores y de los contextos en los que circulan (Escolano, 2006) y "es una mediación que se ha ajustado a las cambiantes exigencias de todos los tiempos" (Brusa, citado en Escolano, 1998, p. 17, itálicas del original). Similarmente, el libro de texto "es un producto histórico y geográficamente determinado" (Choppin, 2000, p. 116) que demanda pluralidad, contextualización y complejidad (Choppin, 2001). Este plasma la historia y didácticas de cada época (Valls, 2008); es "parte integrante del patrimonio histórico-educativo" (Ossenbach, 2010, p. 115), "puede ser condicionado políticamente" (Escolano, 2012, p. 36) y tiene rasgos "de identidad (…) por los atributos culturales que le confiere la sociedad" (Escolano, 2012, p. 44). Estas conceptualizaciones fundamentan la naturaleza cultural, histórica y geográfica del libro de texto de inglés, cuyo lenguaje y uso tienen sentido dentro de un contexto particular.

La perspectiva del libro de texto como portador de sistemas de representación ideológica y cultural se deriva de consideraciones como "son creadores de posibles estereotipos" (Calvo-Buezas, 1989, p. 10), "son productos políticos" (Torres, 1989, p. 68), son mecanismos para poner las ideas y las creencias por encima de la crítica (Olson, 1989), constituyen un objeto empírico perfecto para el estudio de las ideologías (Lisovskaya & Karpov, 1999), representan la ideología de sus creadores (Choppin, 2001) y una representación del mundo que los produce (Chartier, 1992). Así mismo, el libro de texto es un artefacto decisivo en la definición del sujeto cuya cultura se enseña

(Apple, 1992), tiene una dimensión ideológica (Borre, 1996), es un "dispositivo de poder y de saber" (Palacio & Ramírez, 1998, pp. 217), "presenta discursos, disciplinas, acciones y procesos orientados a la educación" Quiceno (2001, p. 55), estereotipa a través de la información que incluye (Castro & Sercu, 2005), es una herramienta poderosa para sostener lenguas y culturas y moldear procesos de pensamiento (UNESCO, 2005), narra una memoria colectiva y devela ideologías (Valls, 2008); "da cuenta de las representaciones sociales que circulan en la institución escolar" (Tosi, 2011, p. 471); y es una herramienta al servicio de intereses políticos y económicos de la sociedad (Lenoir et al., 2012). Son instrumentos portadores de conocimiento privilegiado por la escuela (Massone et al., 2014), e incluyen estereotipos culturales y prejuicios sociales (Súper Profe, 2017). Las consideraciones previas confirman los fundamentos canónicos, estereotipados y prejuiciosos del contenido predeterminado en los libros de texto.

La perspectiva del libro de texto como soporte didáctico y curricular surge de nociones como es una herramienta que apoya la autoformación y mejora el conocimiento de sus usuarios (Kaplún, 1997), es "el que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares" (Real Academia Española, 2001, p. 931), es una colección de escritos organizados e ilustraciones que soportan la enseñanza (Alzate, 1999), es un artículo de consumo que funciona como herramienta pedagógica y curricular (Choppin, 1992) y es un "elemento didáctico curricular" (García & Granados, 1999, pp. 174-75). El libro de texto facilita la asimilación de métodos (Choppin, 2001) y es protagonista y mediador de la actividad educativa (Ramírez, 2002). De igual forma, el libro de texto es la "esencia del currículo" (Paricio, 2005, p. 138), tiene el poder de transmitir conocimiento, desarrollar habilidades y moldear la manera en la que los aprendices interactúan con el mundo" (UNESCO, 2005), es una herramienta que inscribe el conocimiento en un contexto establecido y dogmático sin posibilidad de disenso (Ajagan Lester, 2006), "constituye el fetiche de primera magnitud para el cuerpo docente" (Cossio, 2007, p. 63), es un "dispositivo privilegiado en los procesos de selección y transmisión de los contenidos de la enseñanza" (Moya, 2008, p.

134), es un instrumento que beneficia el rendimiento académico (Herrera Eslava & Moriño Vidales, 2010), "manifiesta los saberes y los enfoques pedagógicos" (Tosi, 2011, p. 471); y "es uno de los medios más ampliamente utilizados en el contexto educativo" (Santos, 2014, p. 3). Las nociones precedentes corroboran el atributo actual y el rol del libro de texto como recurso curricular versátil que ha superado las cambiantes necesidades y exigencias del contexto educativo.

La perspectiva del libro de texto como producto de consumo procede de nociones como son "un producto rentable" (Gimeno, 1988, p. 182). El libro de texto es además un bien que se oferta y se demanda en el contexto educativo como artículo de consumo (Choppin, 1992, 2000, 2001) y es un producto innovador del siglo XX (Escolano, 1998, 2006). Por otra parte, este ofrece un "espacio de relaciones complejas" (Palacio & Ramírez, 1998, p. 219), es reproducido mecánicamente (Quiceno, 2001), y es una mercancía producida para generar utilidad (Gray, 2013). Las concepciones mencionadas validan el libro de texto como producto comercial, masivo y rentable de la industria editorial que ignora su función y propósito sociocultural y político.

Estas perspectivas confirman que el libro de texto es un campo fértil para el análisis, como lo sugieren las siguientes valoraciones: "es un campo privilegiado de análisis" (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1996, p. 15) que se ha investigado sistemáticamente a partir de los años 50 (Borre, 1996) y es un producto que hace parte de un sistema de distribución (Lyons, 2014). Entonces, el libro de texto, como objeto de análisis fructífero, posibilita su estudio desde una perspectiva crítica para resistir su descontextualización, uniformidad y comercialización global y para viabilizar su desarrollo localizado en respuesta a las necesidades reales de los contextos locales.

Conceptualización y caracterización del libro de texto de inglés

El libro de texto de inglés para su uso metódico en la escuela aparece con el nombre textbook en la década de 1830 (Borre, 1996). Su conceptualización puede resumirse en cuatro categorías: como artefacto prioritario para la enseñanza de inglés, como mediador de conocimiento, como transmisor de ideologías hegemónicas, dominantes o coloniales raciales, de género y de saberes, y como mediación sociocultural, pedagógica, didáctica y cognitiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La categoría de artefacto prioritario para la enseñanza de inglés responde a las siguientes apreciaciones: es un elemento casi universal y prioritario de la enseñanza de inglés (Hutchinson & Torres, 1994), está presente en el aula de clase de lenguas (Nunan, 1988) y es un mapa de ruta de cualquier programa de enseñanza de inglés (Sheldon, 1988). Asimismo, es un elemento esencial en la enseñanza de lenguas (Kitao & Kitao, 1997), es un soporte primordial de la práctica en el aula (Richards, 2001), es el recurso más utilizado en la enseñanza de lenguas (Castro & Sercu, 2005) y es un componente relevante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera (Davcheva & Sercu, 2005). Además, el libro de texto de inglés ocupa un lugar central en la educación contemporánea (Santos, 2008), favorece el uso de la lengua con propósitos comunicativos en contextos significativos (L. Gómez, 2010) y su uso ha estado ligado a la enseñanza de inglés (Castañeda & Rico, 2015). Estas afirmaciones apoyan el papel primordial del libro de texto en la enseñanza y el aprendizaje de ILE.

La categoría de mediador de conocimiento corresponde a valoraciones tales como "Es el medio de transmisión de una determinada cosmovisión común a una generación" (Selander, 1995, p. 131-162), causa adoctrinamiento ideológico (Dendrinos, 1992), disemina valores y actitudes occidentales (Cunningsworth, 1995), sus temas proyectan enfoques y valores educativos occidentales y anglosajones (Rossner, 1988) primordialmente de personas blancas de clase media (Dendrinos, 1992; Rossner, 1988;

Gray, 2010), es una autoridad ideológica y cultural (Cortazzi & Jin, 1999), es un mediador cultural (Aguado, 2003), es un instrumento diseminador de metodologías de enseñanza (Xiaotang, 2013) y es un expositor de los paradigmas actuales de la ciencia y los convierte en dogmas estables (Kuhn, 2005). Además, los libros de texto son instrumentos mediadores que posibilitan formas de pensar y de actuar de los alumnos (Delgadillo, 2010), reflejan los cambios del espíritu del tiempo o Zeitgeist (Littlejohn, 2012), y son mediadores socioculturales que promueven entendimiento entre culturas y la diversidad cultural (Rico, 2010). Igualmente, el libro de texto de inglés se convierte en una herramienta que posibilita los encuentros interculturales entre individuos de diferentes culturas (Rico, 2012) y es considerado artefacto cultural del que emergen significados asociados a maneras de ser, de usar el lenguaje y de construir valores (Gray, 2013). Por último, como artefacto pedagógico, cultural y político (Rodríguez, 2015) es "un constructor de la cultura meta" (Ros i Solé, 2013, p. 161). Estas acepciones confirman que el libro de texto de inglés, como recurso pedagógico y curricular, y de comunicación social y cultural, influye y media las transacciones entre culturas diferentes.

La categoría de transmisor de ideologías hegemónica raciales, de género y de saberes coincide con las siguientes ideas: el libro de texto de inglés es un recurso que fortalece los estereotipos y los procesos de racialización en la representación gráfica de negros e indígenas (Granda, 2004), y transmite prototipos culturales que afectan la creación o la destrucción de valores culturales en los contextos educativos (Varón, 2009). Además, se considera como un instrumento que disemina ideologías (Amalsaleh et al., 2010), es una "mediación con señas propias" (Escolano, 2012, p. 35) y "persiste en la escuela actual como mediación pedagógica esencial" (Escolano, 2012, p. 39). Los anteriores discernimientos ponen de manifiesto la colonialidad presente en el libro de texto de inglés en términos del ser, saber y poder. El libro de texto decide cuáles ideologías se promueven o se invisibilizan y también jerarquiza, mal representa y subrepresenta las etnicidades y culturas occidentales y no-occidentales con una visión reduccionista. Pese a la descontextualización y sus

transformaciones, el libro de texto se ha mantenido incólume como recurso pedagógico primordial en el contexto educativo.

La categoría de mediación reconoce las siguientes declaraciones: el libro de texto constituye una mediación social y cultural en los procesos de aprendizaje de lenguas (NúñezPardo, 2019, 2020) y es una mediación pedagógica, didáctica y cognitiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje por cuanto hace parte de las intervenciones pedagógicas en la relación maestros-estudiantes, en la confluencia de los saberes y en las transposiciones escolares (Alzate et al., 2005). El libro de texto comprenido como mediación sociocultural, pedagógica, didáctica y cognitiva tiene el potencial de promover la conciencia socicultural y política crítica de los estudiantes. Las anteriores conceptualizaciones del libro de texto escolar y del libro de texto de inglés se sintetizan en el diagrama 2.

Diagrama 2. Conceptualización libro de texto escolar y libro de texto de inglés



Fuente: diseño propio.

Finalmente, Tomlinson (2001) condensó la polaridad existente entre defensores y opositores del libro de texto. Para los primeros, este es la forma más conveniente de presentar los materiales para lograr consistencia y continuidad, cohesión

progresiva y agilidad en la preparación de los maestros. Para los segundos, el libro de texto es inevitablemente superficial y reduccionista en su cubrimiento de lengua y en su provisión de ejercicios para vivenciarla y no satisface las necesidades de quien los utiliza. El libro de texto de inglés impone uniformidad en el sílabo y en el enfoque de enseñanza e inhibe la iniciativa y el poder de los maestros (Allwright, 1981; Littlejohn, 1992; Hutchinson & Torres, 1994). Las anteriores categorías revelan que el libro de texto tiene capacidad de adaptabilidad, complejidad y parcialidad. De allí la necesidad de cuestionarlo y analizarlo críticamente para posibilitar su contextualización y, por ende, su decolonización. A pesar de sus carencias y sesgos, el libro de texto de ILE tiene una sorprendente capacidad de adaptabilidad a las tradiciones e innovaciones educativas; se ha utilizado como instrumento privilegiado en los contextos educativos y se sigue utilizando como recurso por excelencia y como principio orientador en la enseñanza de ILE e ISL en el mundo. Algunos maestros lo utilizan como recurso complementario permitiéndose alternar con materiales equivalentes o de su propia producción; otros lo emplean como recurso fundamental de sus clases, puesto que proveen un derrotero de contenidos, de objetivos de aprendizaje, de práctica del uso de la lengua, de funciones comunicativas y de estrategias de aprendizaje. Y en este estudio, se comprende como una mediación de los procesos pedagógicos, didácticos, cognitivos y socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje.

El libro de texto es también un objeto complejo en términos de saberes, pues involucra métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje para proponer, diversidad cultural por representar, considerando las especificidades y posibilidades del contexto de enseñanza particular. Además, no es neutro, puesto que plasma y disemina ideologías coloniales raciales, de género, de clase, de saberes y de poder, propias del momento de su producción. Así mismo, su desarrollo y producción deberían ser el resultado de la investigación sobre las representaciones sociculturales, políticas y epistémicas de los contextos particulares en relación con experiencias similares vividas en otros contextos socioculturales, no exclusivamente angloparlantes.

Una vez descritas las categorías del libro de texto en general y del libro de texto de inglés, la siguiente sección aborda el texto escrito como parte esencial en estos recursos.

El texto escrito y el texto multimodal en el libro de texto

Teniendo en cuenta que los pasajes escritos y la iconografía transmiten ideologías, valores y actitudes, estos se conectan con el desarrollo de la literacidad y biliteracidad de sus usuarios. De acuerdo con Cassany y Castellà (2010), la literacidad incluye:

> El dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (p. 354)

Las literacidades orales o escritas son ideológicas y les subyacen construcciones sociales de conceptos y prácticas predeterminadas que se naturalizan y se universalizan como signo de desarrollo y progreso logrados solo por algunas culturas. Por tanto, desde el libro de texto se puede promover una literacidad liberadora. De acuerdo con Freire y Macedo (1987), un revolucionario ayuda a reconstruir sociedades nuevas y más democráticas. Para lograrlo, los educadores y los líderes políticos necesitan crear una nueva escuela cimentada en una praxis educativa, que articule diferentes concepciones de la educación con la sociedad que se desea construir. Lo anterior implica identificar los objetivos impuestos por la educación hegemónica y analizar cómo los métodos de estas escuelas favorecen valores y significados dominantes, que marginan la historia, las culturas, las prácticas y el lenguaje de la mayoría de los estudiantes subalternos. En consecuencia, se necesita una pedagogía radical que articule valores como la solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad, la disciplina al servicio del interés general, la supervisión y el espíritu crítico. Al

respecto, Street (1984, 2000) propuso el modelo ideológico de literacidad teorizada como un conjunto de prácticas sociales e ideológicas situadas en un contexto histórico. Entonces, las literacidades visual, digital, mediática, tecnológica, cultural, política e informática actúan en conjunto con otros factores que incluyen las condiciones económicas, socioculturales, políticas e ideológicas locales. La creación de una conciencia crítica del mundo que habitamos a través de la literacidad crítica es indispensable para prevenir patrones predeterminados de comportamiento, pensamiento y convivencia que se asumen como propios y se legitiman.

Las prácticas de literacidad se promueven mediante la lectura de pasajes escritos, la iconografía y las actividades de comprensión de los libros de texto utilizados en los contextos educativos, al igual que la construcción de significado, la recuperación de la información y su uso en el proceso de interacción y comunicación. Para Barton y Hamilton (2000), las literacidades, como prácticas socioculturales, se observan en eventos mediados por textos orales o escritos situados en un contexto histórico, e implican la existencia de unas normas relacionadas con los sujetos que pueden producir y acceder a dichos textos, y con las formas en que estos se utilizan y se distribuyen. En este sentido, leer la palabra, la frase y la oración no está desvinculado de una lectura del mundo (Freire, 1985) y es así como leer la palabra significa leer la palabra-mundo (Freire & Macedo, 1987). Por tanto, una contextualización de los materiales de enseñanza de inglés implica una transformación de las prácticas de literacidad apoyadas en enfoques alternativos que involucren las experiencias de los ámbitos socioculturales de los lectores, la comprensión de los códigos y las culturas de las esferas dominantes, de manera tal que los puedan resistir. Por ello, se deberían trascender los enfoques tradicionales de literacidad en los que se privilegia la adquisición mecánica de habilidades y el uso del lenguaje como fin; es decir, para reforzar aspectos gramaticales y de léxico y no como medio para comunicar experiencias vividas. Resulta de particular relevancia y pertinencia que las prácticas de literaci-

dad trasciendan las actividades de comprensión centradas en el desarrollo de habilidades de pensamiento inferior.

Las prácticas de literacidad se entienden en las relaciones interpersonales dentro de comunidades y se caracterizan por interacciones sociales y relaciones de poder, puesto que algunas literacidades son más dominantes, visibles e influyentes que otras. Tanto los conceptos ideológicos como las prácticas de literacidad se transfieren globalmente a través de los materiales, los métodos y los enfoques de enseñanza y las capacitaciones o adiestramientos (Freebody & Freiberg, 2008). Lo anterior se refuerza con el proceder de las casas editoriales, las instituciones educativas y el MEN, los cuales establecen relaciones de poder que determinan qué libros de texto se producen, quién los produce, qué contenidos se favorecen, qué metodologías emplean, quién los usa y cómo se usan, incidiendo así en las formas de ser y estar, de pensar y comprender y de actuar de los usuarios de estos recursos. En particular, los textos inocuos, las lecturas áridas y las oraciones sin sentido presentes en los libros de texto de inglés alienan, deshumanizan y hurtan la autonomía de los estudiantes. En otras palabras, los lectores devienen en objetos de su propio aprendizaje (Freire, 1971). De allí la necesidad de que estos pasajes se generen desde la realidad compleja de los estudiantes. Para romper con la alienación que promueven estos textos, Freire (1971) indicó que la lectura siempre involucra una percepción, interpretación y reescritura crítica de lo que se lee. En otras palabras, no se pueden separar los procesos de literacidad escolares y los procesos productivos de la sociedad. El autor también afirmó que la lectura estimula la reflexión de los lectores, la comprensión del papel del lenguaje en la construcción de las subjetividades humanas y la relación entre los diferentes discursos entre sujetos pensantes, críticos y autónomos.

La reciente corriente de estudios sobre nuevas literacidades se asocia con investigadores de diferentes disciplinas que abordan la literacidad como práctica social (Gee, 2000; Street, 1993; Barton, 1994). Los autores coinciden en que las prácticas de literacidad siempre han estado y estaránenraizadas y localizadas

en un contexto social determinado y pueden, por tanto, estudiarse etnográficamente. No se puede definir la literacidad o promover su práctica en el vacío, puesto que la lectura y la escritura se estudian desde los patrones culturales, históricos, políticos y económicos de un contexto particular, para analizar el texto desde un sentido etnogeográfico, cuestionándolo con preguntas como qué texto se lee, para quiénes se escribió, para qué se lee, por qué se lee, etc. La lectura y la escritura implican procesos de desciframiento de códigos, de comprensión e interpretación de información, de construcción de significado de la literacidad y de interacción con los textos, que se impregnan por el universo cultural y la forma de significar que los individuos han construido a lo largo de sus vidas dentro de sus contextos sociales. Adicionalmente, el universo cultural del lector y su conocimiento del mundo preceden y están interrelacionados con la lectura, es decir, que el lenguaje y la realidad social están inexorablemente conectados. Una comprensión crítica del texto implica percibir su relación con el contexto (Freire & Macedo, 1987). Las prácticas de literacidad son dinámicas, puesto que se construyen cultural, social, geográfica e históricamente dentro de los loci específicos de los individuos de los cuales forman parte.

En consideración a las transformaciones y complejidades de las sociedades actuales en relación con los nuevos textos y las nuevas literacidades a los que se exponen permanentemente sus individuos, es preciso referir la construcción de significados a partir de los textos multimodales. Es un hecho que "Las sociedades contemporáneas están enfrentándose a los cambios sociales provocados por el paisaje de comunicación actual y las complejidades de los hábitats textuales" (Álvarez-Valencia, 2016, p. 98). El autor estima que los cambios en las maneras en que las sociedades se comunican y acceden la información repercuten en la educación. Entonces, los libros de texto de ILE pueden comprenderse desde una composición multimodal. La perspectiva de la multimodalidad se deriva de la visión sistémicafuncional de la lengua propuesta por Halliday (1978) y progresa en respuesta a los retos que la descripción lingüística confronta a la luz de los

cambios en las nuevas formas de producción y diseminación de los textos (Álvarez-Valencia, 2016). Estas nuevas formas textuales se apartan del modo de comunicación lingüístico, verbocentrado y tipográfico. La multimodalidad comprende la comunicación y la representación más allá del lenguaje, e incluye formas comunicacionales utilizadas por las personas, como la imagen, los gestos, la mirada, las posturas, etc., y las relaciones que surgen entre ellas (Jewitt, 2009). Emerge así, la perspectiva multimodal semiótica social de la comunicación (Kress & Van Leeuwen, 1996, 2001; Jewitt, 2006) y el New London Group (1996) que refiere los modos de comunicación como recursos que permiten la construcción de significados, incluyendo el lingüístico, el auditivo, el espacial, el gestual, el visual y los textos electrónicos multimediales. Los materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados consideran un repertorio dinámico de recursos semióticos culturales profundos y complejos, que crean significados en la interacción social, dada la carga política e ideológica del inglés. Particularmente, "En un periodo marcado por el paradigma sociocultural y ecológico es imperante reconocer que las dinámicas de la comunicación intercultural demandan una visión de la lengua y la cultura más amplia y más profunda" (Álvarez-Valencia, 2019, p. 69). Es necesario que los materiales de enseñanza de inglés contemplen el texto multimodal, incluyendo iconografía, audios, videos, páginas web, blogs, plataformas, etc., que refleje las realidades sociales locales de los usuarios y con posibilidades de relacionar estas situaciones con experiencias análogas vivenciadas en otros contextos socioculturales, no necesariamente angloparlantes.

El reto que plantean la literacidad crítica y la literacidad teorizada es grande. Urge un cambio en el sistema educativo, particularmente en la formación de maestros con conciencia crítica de sus propias prácticas pedagógicas de procesos de literacidad crítica enfocadas en la textualidad, la intertextualidad y la subtextualidad que representan los mensajes ocultos en los textos orales y escritos (Chapelle, 2009; Hurst, 2012; Pennycook, 2001). Las lógicas del poder económico y político influyen en los mensajes latentes en los textos e interfieren en el desarrollo

de las prácticas de literacidad crítica. Para promoverlas es de vital importancia desanclarse del texto narrativo y descriptivo, para dar paso al género argumentativo y fomentar prácticas de literacidad crítica y multimodal, a la luz de los cambios en las actuales formas de producción y diseminación de textos.

En esta investigación, los materiales de enseñanza de ILE se comprenden como recursos de comunicación, es decir, como mediaciones didácticas, pedagógicas, cognitivas y socioculturales de encuentro entre sujetos sociales con diferentes universos culturales, que permiten intercambios lingüístico-comunicativos y socioculturales en espacios de diversidad. Los materiales de inglés otros pensados y creados como mediación entre culturas, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, contemplan la expresión de otras formas de ser, sentir, soñar, comprender, aprender, desaprender, reaprender, coexistir y construir identidades en armonía con la diversidad, la divergencia y la diferencia cultural del universo. Esta mediación sociocultural establece una marcada distancia con el libro de texto comercial, descontextualizado, instrumentalizado, estandarizado y homogeneizado, que excluye, estigmatiza, oculta, silencia, crea estereotipos, disemina saberes determinados y mantiene un orden dominante.

Referido el surgimiento del libro de texto de inglés en el contexto educativo, su vínculo con la política educativa, su conceptualización y caracterización, y el texto escrito y el texto multimodal en el libro de texto, en el siguiente acápite se argumenta la interculturalidad crítica como alternativa para contextualizar y decolonizar el libro de texto de inglés.

Interculturalidad

Partiendo del supuesto de que la interculturalidad presupone el concepto complejo y evolutivo de la cultura, en este apartado se argumenta la relación del libro de texto de inglés con la cultura y la noción del libro de texto situado geográfica e históricamente, como transmisor de ideologías y de

una visión hegemónica y estandarizada de la cultura. Además, se presentan los debates actuales acerca de la incidencia de la interculturalidad en la educación. Finalmente, se arguye la noción de la colonialidad del ser, del saber y del poder y la interculturalidad crítica en el libro de texto de inglés.

La cultura y el libro de texto de inglés

La lengua y la cultura son dos conceptos inseparables; ninguno puede enseñarse sin hacer referencia al otro, puesto que se expresan de manera conjunta; por ello, Damen (1987) denomina esta relación como la quinta dimensión en el contexto pedagógico. Con base en la teoría sociocultural de Vygotsky (1995), centrada en el desarrollo de una persona como ser social y cultural, un sinnúmero de teóricos ha precisado la naturaleza, la relevancia y la estrecha relación de la cultura y el estudio de una lengua foránea (Álvarez & Bonilla, 2009; Davcheva & Sercu, 2005; Elliott, 1972; L. F. Gómez, 2015; Johnson, 2009; Kramsch, 1998; Lange & Paige, 2003; Liddicoat, 2011; Moran, 2001; NúñezPardo, 2021; Núñez-Pardo & Téllez-Téllez, 2021; Pulverness, 2003; Rico, 2012; Risager, 2006, 2007; Varón, 2009, entre otros). Por tanto, algunos investigadores han acuñado expresiones como lingua-culture (Fantini & Tirmizi, 2006; Friedrich, 1989, Kramsch, 1993), languaculture (Agar, 1994, Risager, 2007), language-and-culture (Byram & Morgan, 1994; Liddicoat et al., 2003), o culturelanguage (Papademetre & Scarino, 2006). Las expresiones anteriores constituyen un término amplio que da cuenta de las múltiples dimensiones culturales del lenguaje en las que se incluye el aspecto personal del lenguaje como una parte integral de la historia de vida de los individuos (Risager, 2012). La enseñanza de una lengua involucra aprender a identificar los comportamientos, las creencias y los valores de la cultura propia y tener la capacidad de reconocer y respetar la de otros, sin que ninguna prevalezca sobre las otras. Sin embargo, en los libros de texto de inglés diseñados para el mercado global prevalece el interés comercial, se representa una presumida cultura global hegemónica, que ignora sus múltiples contextos de uso y sus variedades, y se transmiten saberes dominantes que

obstaculizan su función social y humana.

La lengua como instrumento de comunicación no solamente transmite información, sino que permite a las personas expresar pensamientos y sentimientos, constituye las relaciones dialógicas entre los seres humanos (Heise et al., 1994), y su sentido se gesta justo en la diferencia entre los participantes (Hall, 2014). Un medio para integrar la cultura y el lenguaje es el libro de texto de inglés. En particular, uno que aborde la cultura profunda (Hinkel, 2001), también denominada cultura con c minúscula (Brooks, 1968) o cultura pequeña (Herder, 1791; Holliday, 1999) de la vida cotidiana. Esta refiere todo lo oculto y subjetivo en una sociedad, polifacética, cambiante, dinámica y transformativa (Greenblatt, 2005). Esto es, que comprende los significados inconscientes, valores, normas y supuestos ocultos que nos permiten interpretar nuestras experiencias en la medida en que interactuamos con otras personas (Shaules, 2007); es contenciosa (Hames-García, 2003), contempla los significados ocultos y complejos de la cultura experiencial, estilos de vida, creencias y valores del espacio temporal y semántico común a los interlocutores (Voloshinov, 1992), o los aspectos profundos y complejos de la vida humana, no siempre aceptados o comprendidos (Núñez-Pardo & Téllez-Téllez, 2021) porque no necesariamente se ajustan a las normas sociales tradicionales o los estándares culturales (L. F. Gómez, 2015). La cultura implica lucha de poderes. Los procesos culturales y los sociales están relacionados en las formaciones de clase, las divisiones sexuales y las estructuras raciales y las opresiones de la edad como una forma de dependencia (Johnson, 1986). La cultura está mediada por relaciones de poder asimétricas que limitan las formas en las que los grupos sociales definen y solventan sus necesidades. Situaciones como la exclusión, la discriminación, la opresión, las luchas sociales, la hegemonía, la resistencia, la independencia, la inclusión, la individualidad y la justicia atañen directamente a los materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados.

Como se argumenta en el estado del tema que sustenta esta propuesta, predominan en la industria editorial, en el mercado comercial del libro y en el contexto educativo, libros de texto de inglés que reducen la cultura a la dimensión superficial (Hinkel, 1999), también referida como la cultura con C mayúscula (Brooks, 1968), de lo visible, admirable y estático (festividades, ceremonias, atractivos turísticos, personajes famosos, gastronomía, folclor, etc.), que únicamente implican la acumulación de información general e inmutable, refuerzan estereotipos racistas, sexistas, clasistas, heterosexistas, etc., exageran o mal presentan la cultura (Byram, 1997; Kramsch, 1998; Morin, 1986; Núñez-Pardo, 2021), y prefieren las culturas dominantes. No obstante, puesto que las experiencias de vida de los individuos atañen a los aspectos esenciales y complejos de su propio universo cultural, de acuerdo con Liddicoat (2011), el aprendizaje de una lengua se convierte en un proceso que explora las maneras en las que la lengua y la cultura se relacionan con las realidades vividas.

En este sentido, es crucial elaborar materiales de inglés otros con representaciones culturales que brinden posibilidades de contraste y comparación, y de reflexión, análisis y debate para que los estudiantes entiendan la cultura extranjera en relación con la propia, le encuentren sentido a la relación entre lengua y cultura, y puedan interactuar con individuos de culturas diversas de manera respetuosa, armoniosa y equitativa. Además, esto les permitiría desarrollar su conciencia cultural (Tomalin & Stempleski, 1993), su conciencia crítica (Pennycook, 1994, 1998) y su competencia intercultural (Byram, 1997; Fantini, 2000; Fantini & Tirmizi, 2006; L. F. Gómez, 2015; Moran, 2001; Rico, 2012; Sercu, 2005) que, en términos de Kramsch (2013), se utiliza para sortear los encuentros socioculturales subyacentes que se producen en entornos diferentes, dado que los hablantes nativos y no nativos ven sus horizontes culturales modificados y desplazados cuando intentan comprender al Otro diferente. Se trata de concebir actividades de aprendizaje que propendan al respeto a la diversidad de culturas y faculten a los estudiantes

para interactuar en intercambios lingüísticos y socioculturales en donde ninguno se encuentre en condición de superioridad y se favorezcan así unas relaciones y una coexistencia dialógica, equitativa, respetuosa y solidaria.

Los materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados acogen los supuestos teóricos de (a) la relatividad lingüística y las teorías del contexto de Wilhelm von Humboldt en las que se argumenta que el lenguaje se construye y circula en las comunidades, adquiere sentido dentro de ellas, es comunitario y, por tanto, modela el espíritu de los pueblos y tiene una forma interior propia, que organiza el mundo (Hohendorf, 1994); (b) la visión de mundo contenida en el lenguaje, pues este como medio de expresión de la sociedad depende de su contexto cultural, socioeconómico y ecológico, y desempeña un rol determinante en la manera como pensamos, actuamos y percibimos el mundo (Sapir, 1949; Whorf, 1956); (c) la perspectiva de cultura como generadora de la realidad entendida como visión de mundo y que constituye un saber colectivo acumulado como memoria social (Morin, 1986); (d) la comprensión del contexto sociocultural (Elliott, 2000); (e) la enseñanza de una lengua en su contexto sociocultural (Kramsch, 1994; Valdés, 1986) y (f) la construcción de significado de las culturas, a partir de la interacción comunicativa mediante el uso de la gramática y las palabras en su contexto (Hymes, 1964). Por tanto, los materiales de inglés otros culturalmente apropiados permiten a los estudiantes relacionar su contenido con sus propias situaciones y experiencias de manera significativa. Esto es, identifican los valores y creencias relevantes integrados a sus vidas diarias (Bao, 2013). Además, estos materiales integran la cultura fuente u origen, también denominada primera cultura nativa (Buttjes & Byram, 1991), cultura nativa (Byram, 1991), cultura natal (Hinkel, 2005) a la diversidad de culturas periféricas y no periféricas para contribuir a su perspectiva intercultural. Centrarse en la cultura propia como la cultura estímulo (Lavery, 1993) promueve tanto la conciencia cultural como la intercultural

mediante el uso de pasajes de lectura controversiales, diversos y contestatarios para que los estudiantes exploren, lean y redescubran sus contextos culturales particulares. Esta cultura posibilita la ruptura de la dicotomía saber monocultural y saber intercultural, y transforma la "conciencia monocultural" (Byram, 1989, p. 137) en una conciencia intercultural crítica (Viaña et al., 2010; Walsh, 2009a, 2014, 2015). La cultura es un concepto que los interculturalistas han interpretado como flexible o dinámico y los monoculturalistas la comprenden como un concepto homogéneo y estable. Para responder a las exigencias personales y acortar la distancia entre el desarrollo real de los estudiantes y su desarrollo potencial, conviene utilizar mediaciones adecuadas, como los libros de texto (Kozulin, 2000). No obstante, los materiales de inglés otros localizados y sensibles a las realidades locales constituyen la mediación sociocultural indispensable en el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de inglés y, por ende, la formación de individuos respetuosos, solidarios, responsables, pensantes y autónomos.

La cultura abarca todas las dimensiones del ser humano. Como concepto complejo, esta soporta un sinnúmero de definiciones propuestas desde diferentes paradigmas a lo largo de la historia. En este sentido, "la cultura no es un constructo completo, sino más bien, un proceso humano continuo, dinámico e inacabado" (Agudelo, 2007, p. 188), puesto que es "intrínseco a las culturas el encontrarse en un constante proceso de cambio" (Heise et al., 1994, p. 7). Dado el carácter evolutivo de la cultura como resultado de la interacción de los individuos de una sociedad con otras, el libro de texto de inglés comercial, como mediador cultural, también debe evolucionar y transformarse en mediación sociocultural para que responda a las demandas y a las especificidades de sus usuarios.

En esta línea de pensamiento, en el siglo XVII, después de haber estado asociada a la agricultura y al cultivo, la cultura comienza a vincularse con la posibilidad de desarrollo humano. La cultura es la totalidad compleja que incluye conocimientos,

creencias, arte, valores morales, leyes, costumbres, habilidades, actividades y prácticas adquiridos por los integrantes de la sociedad (Tylor, 1871); razón por la cual el mundo está conformado por culturas distintas con un valor propio. La cultura describe un conjunto de cualidades y se empieza a describir a las personas como cultas o incultas (Williams, 1958). Posteriormente, desde la perspectiva antropológica de Geertz (1973), la cultura se entiende como la totalidad del modo de vida y como "un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios" (p. 68), siendo estos "esquemas culturales específicos, no generales" (Geertz, 1973, p. 52). Esta definición ha orientado la función de la cultura en la enseñanza y en el aprendizaje de ILE; no obstante, desde finales del siglo XVIII se ha resistido la visión eurocéntrica dominante asociada a la civilización. Es necesario hablar de culturas en plural en cambio de cultura en singular (Herder, 1791), en cuanto la cultura es "un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo" (Heise et al., 1994, p. 1). Esta dimensión humana de la cultura le confiere su carácter generacional, como legado social de la humanidad, transmitido de generación en generación en todas las sociedades (Vander, 1986). La cultura es el cúmulo de prácticas sociales, productos, significados y expectativas compartidos por una comunidad (Shaules, 2007). No se concibe la cultura como una entidad monolítica que controla el comportamiento de los sujetos, sino como la esencia compleja y multidimensional de las experiencias vivenciadas por los seres humanos en sus contextos socioculturales particulares.

Además de la visión humanista y antropológica de la cultura, esta ha sido estudiada desde las miradas filosófica y científica. García (2004) ha investigado las principales definiciones de la cultura: desde la perspectiva filosófica idealista, con un uso cotidiano en el que la cultura hace referencia a la educación, los

conocimientos, el refinamiento y la estética; y desde la perspectiva científica, la cual opone la cultura a otros referentes relacionales tales como naturaleza-cultura y sociedad-cultura. La relación naturaleza- cultura implica lo recibido y la creación humana. Esta definición "ayudó a admitir como cultura lo creado por todos los hombres en todas las sociedades y en todos los tiempos" (García, 2004, p. 32), y generó el relativismo cultural según el cual todas las sociedades tienen su propia cultura, formas de organización y estilos de vida, y no deben ser discriminadas o vistas como superiores o inferiores. No obstante, en esta definición general no es claro de qué manera la cultura puede abarcar cada una de las instancias de la vida humana en aspectos tecnológicos, religiosos, econónicos, entre otros.

A mediados del siglo XX surge la relación sociedadcultura (Bourdieu, 1990; Linton, 1941). Al respecto, García (2004) mencionó:

> La sociedad es concebida como un conjunto de estructuras más o menos objetivas que organizan la distribución de los medios de producción y el poder entre los individuos y los grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas. (p. 32)

Sin embargo, hay algunos actos en las estructuras sociales y en las prácticas de las personas que no se acomodan estrictamente a la organización del poder y a la economía, tales como las complejidades de las lenguas, los rituales y los símbolos.

García (2004) retomó los dos tipos de valor propuestos por Marx (1998), valor de uso y valor de cambio, e incluyó el valor signo y valor símbolo de Baudrillard (1974). Los dos primeros valores (de uso y de cambio) están principalmente relacionados con la materialidad del objeto. El valor de uso es la función de determinado objeto y el valor de cambio es su precio en el mercado; así, el libro de texto como artefacto y como bien de consumo representa su valor de uso y su valor de cambio está dado por su precio en el mercado. Los valores de signo y de símbolo están vinculados a la cultura y a los procesos de significación; el valor de signo es el "Conjunto de connotaciones, de implicaciones simbólicas que van asociadas a ese objeto"

(García, 2004, p. 33). Las características del objeto desempeñan un papel importante, pues no es lo mismo un artefacto nacional a uno importado, o un libro de texto de inglés publicado por una editorial foránea a uno publicado por una nacional. Estas especificaciones no influyen en el valor de uso, pero sí en el valor de cambio, puesto que agregan otros valores que hacen que el precio en el mercado aumente o disminuya; como sucede con los libros de texto comercializados globalmente con fines lucrativos. El valor de símbolo está asociado a rituales o a actos específicos que suceden dentro de una sociedad; así, recibir un regalo por una fecha especial le otorga al objeto un sentido diferente que lo hace irremplazable; el valor simbólico del libro de texto radica en ser la evidencia tangible de un producto intangible (el curso) (Lyons, 2014). En nuestro caso, los materiales de inglés otros contextualizados y decolonizados son más significativos para los estudiantes que el libro de texto comercial orientado al mercado global, porque sus valores de signo y de símbolo están estrechamente asociados a la valoración, visibilidad y abordaje de las realidades de los estudiantes como representaciones de su propia cultura experiencial, que hacen de la enseñanza y del aprendizaje de inglés una práctica sociocultural situada y significativa que, además de posibilitar el aprendizaje de la lengua, promueve la reflexión sobre esas particularidades y, por ende, la generación de conciencia sociocultural y política crítica, y la consiguiente transformación de esas realidades complejas. Estos cuatro tipos de valor permiten hacer una distinción entre lo socioeconómico y lo cultural y, por supuesto, todas estas significaciones varían dependiendo del grupo social.

En las sociedades, los valores de uso y de cambio derivados de la apariencia y de la forma de los objetos establecen relaciones entre sus individuos. De acuerdo con Bourdieu (1997), la sociedad está compuesta por relaciones de fuerza, concernientes al valor de uso y al valor de cambio, y las de sentido o de significación, que constituyen la cultura. Así, se logra una definición de cultura aceptada por varias disciplinas, entendida como "El conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social" (García, 2004, p. 34). Además, por

ser procesual y cambiante, los significados se transforman a lo largo del tiempo, o al insertarse en un nuevo sistema cultural y exponerse a nuevas relaciones sociales y simbólicas (por ejemplo, las artesanías hechas por grupos indígenas que terminan utilizándose con fines diferentes a los de su elaboración). Considerando estos cambios de significado y de función de los objetos, se propuso una definición sociosemiótica de la cultura, compuesta por cuatro tendencias contemporáneas (García, 2004) que destacan su carácter procesual y su aspecto sociomaterial.

En primer lugar, la cultura es un constituyente de identidad y reelaboración de sentido intercultural en términos locales, nacionales y globales, pero debido a la comunicación globalizada, las personas cambian su estilo de vida al adaptarse a las nuevas condiciones. Por esto, privilegiar la representación de culturas angloparlantes hegemónicas y monolíticas en el libro de texto de inglés comercial, restringe la contextualización del tema y las actividades propuestas, disminuye la significatividad del aprendizaje, y las oportunidades de comparación y contraste de las diferencias, al igual que la reflexión crítica de la causa de esas divergencias, y confina las soluciones alternativas orientadas a la construcción de comunidades más justas.

En segundo lugar, la cultura es un símbolo que produce y reproduce la sociedad, puesto que todas las prácticas sociales tienen una dimensión cultural, aunque no todas ellas son cultura. En este sentido, el libro de texto de inglés orientado al mercado global reproduce y disemina ideologías, saberes predeterminados, valores, identidades y roles sociales estereotipados que reflejan la sociedad del momento en que se producen y circulan, y los métodos y enfoques de enseñanza que constriñen y alienan a sus actores sociales.

En tercer lugar, la cultura es la conformación del consenso y de la hegemonía, que para García (2004) es "la escena en que adquieren sentido los cambios, la administración del poder y la lucha contra el poder" (p. 37). A través del libro de texto comercial se legitiman y naturalizan visiones establecidas, estáticas y monistas de la cultura visible, congratulatoria o de la Cultura y se desfavorece la cultura de lo dinámico, multifacético y con

significados invisibles e intrincados. Por último, la cultura como dramatización simbólica de las problemáticas sociales, a través del juego, el canto y la danza expresa las prácticas explícitas y describe relaciones de poder.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, se han reconocido dos tendencias en la dimensión de la cultura. La vertiente antropológica separa las culturas según sus diferencias y malentendidos, y la vertiente crítica cuestiona la mala representación y los estereotipos de las culturas extranjeras, y la construcción de otras culturas como monolíticas y estáticas (Guest, 2002). Esto simplifica y torna al Otro en exótico (Holliday et al., 2004), contrario al dinamismo de las culturas asociado con valores y atributos cambiantes según las condiciones históricas y geográficas. En consecuencia, persistir en la inclusión y representación exclusiva o mayoritaria de las culturas angloparlantes en el libro de texto de inglés representa un sinsentido, porque constriñe la personalización de las actividades propuestas y reduce la experiencia de aprendizaje a algo insignificante. Idealmente, los materiales de inglés otros contextualizados proporcionan espacios de encuentro de las diferencias y divergencias entre lo local y lo foráneo, en los que la cultura, los tiempos (la historia) y los espacios (la geografía) de cada persona y la del Otro puedan convivir en armonía para promover la interculturalidad como medio de interacción y preservación de las diferencias. Los materiales de inglés otros deseables hacen parte de la configuración de la interculturalidad como mediación sociocultural entre la diferencia y la igualdad para el empoderamiento y la emancipación de los individuos.

Debates actuales acerca de la interculturalidad

La relación interculturalidad–educación involucra la diversidad cultural manifestada en la multi, pluri e interculturalidad; conceptos que buscan "desarrollar prácticas relacionadas con la diversidad en la sociedad y sus instituciones sociales, incluyendo la educación" (Walsh, 2005b, p. 5). La multiculturalidad, según la autora, implica el reconocimiento de la diversidad de culturas

en un territorio sin que estas se relacionen entre sí y sin que se cuestionen las causas de las desigualdades. Se funda en la tolerancia del Otro como cambio actitudinal suficiente para el funcionamiento perfecto de la sociedad nacional monocultural, encubriendo las luchas sociales, las injusticias, los conflictos y las resistencias que impidenel relacionamiento equitativo y la participación social, sin generar transformaciones en las instituciones dado que favorecen a unos y marginan a otros. En otras palabras, "deja intacta la estructura social e institucional que construye, reproduce y mantiene estas inequidades" (Walsh, 2007a, p. 56). Este concepto de segregación y oposición se emplea en los países occidentales donde cohabitan y se toleran las etnias afro y aborígenes con grupos de migrantes, como en Estados Unidos.

La pluriculturalidad es el concepto más común en América Latina, en el que los pueblos afro e indígenas enriquecen la cultura nacional vista desde la población mayoritaria (blancosmestizos). Según Viaña et al. (2010), este concepto manifiesta la inminencia de un referente de la especificidad del territorio como el mestizaje, la oposición cultural y la reavivación de las disconformidades. La pluriculturalidad propone la coexistencia entre y dentro de varias culturas en un territorio como un todo nacional, "aunque sin una profunda interrelación equitativa" (Walsh, 2005b, p. 6) y sin reconcebir el país ni la estructura de sus instituciones (Walsh, 2005a); es decir, una relación sin mayor efecto en la sociedad y en sus organizaciones. En consecuencia, la propuesta de interculturalidad crítica supera la simple interrelación o comunicación −el multiculturalismo europeo o la idea del melting pot estadounidense− para promover procesos de construcción de un pensamiento otro que desarrolle saberes, prácticas y políticas otras, es decir, un poder y un Estado otros que lleven a una sociedad otra.

La interculturalidad conlleva relaciones sociales e intercambios culturales mutuos, variados y ecuánimes entre individuos y saberes. Por tanto, "parte del conflicto inherente de las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder" (Walsh,

2005a, p. 45), e implica reconocer las diferencias y las desigualdades en todos los sectores sociales (Moya, 2009) y la inclusión de las poblaciones indígenas en la educación superior (Di Caudo, 2016; Hernández, 2016). Igualmente, apunta a "aprendizajes y [al] enriquecimiento mutuo" (Cruz, 2013, p. 5556), dado que la cultura dominante "también debería aprender de la subalterna, interculturalizarse" (Walsh, 2009b, p. 171) para que se posibilite una relación dialógica que reconozca las causas de todas las inequidades presentes en el intercambio cultural. Mientras la pluriculturalidad es una realidad verificable, la interculturalidad está por construir, pues implica el proceso de "aprender a pensar de nuevo" (Fornet-Betancourt, 2002, p. 4), y es "una propuesta ética" (Tubino, 2004, p. 152), "en permanente camino y construcción" (Walsh, 2006, p. 35) y por conseguir mediante prácticas sociales concretas y conscientes (Guerrero, 1999). Urge, entonces, fomentar la interculturalidad desde y en el contexto educativo como espacio "político social y cultural" (Viaña et al., 2010, p. 79) para la transformación estructural profunda (Walsh, 2009b) y la construcción colectiva de relaciones e intercambios culturales respetuosos y solidarios de saberes, sentires y prácticas de convivencia entre los individuos.

En consonancia con los planteamientos anteriores, la interculturalidad se concibe desde distintas ópticas. Walsh (2006, 2009a, 2010) argumentó tres perspectivas: la relacional, como la forma elemental de multiculturalismo o de acercamiento e intercambio entre culturas en condición de desigualdad; la funcional, elaborada sobre el planteamiento de Tubino (2005), como la identificación de la diversidad cultural, convirtiéndose en un objetivo de las reformas educativas y legislativas de los 90, pero sin considerar las causas de las desigualdad sociales y culturales; y la crítica, como el reconocimiento de las diferencias dentro de un marco colonial de poder racializado y jerarquizado, que sirve como una "herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad" (Viaña et el., 2010, p. 78). La interculturalidad crítica como posicionamiento político que implica ponerse del lado del subalterno, es decir, es "una práctica emancipatoria,

[que] deriva de una responsabilidad hacia el Otro" (Dussel, 2001, p. 11). El reconocimiento y la valoración equitativa de la diversidad cultural de las sociedades posibilita el paso de una visión de interculturalidad incipiente (relacional), a una más elaborada (funcional), para alcanzar lo deseable (la visión crítica) y "promover procesos de intercambio, que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas" (Walsh, 2005b, p. 45), que visibilicen "subjetividades que han sido oprimidas por no responder a [los] estándares impuestos por la colonialidad" (Ortega, 2016, p. 34) y formar seres pensantes, conscientes del universo cultural y con posiciones políticas críticas. La interculturalidad crítica es un desarrollo que surge de movimientos sociales y étnicos más que de la academia y por eso intenta desmarcarse de los rastros que dejó el pasado colonial y que se mantiene mediante las distintas dimensiones de la colonialidad que ejercen los países del Atlántico Norte en los territorios latinoamericanos y del Caribe. La interculturalidad crítica apunta a una visión y una práctica otra que tiene por objeto la visibilización y desmantelamiento de la colonialidad del poder. Esta colonialidad no es homogénea, puesto que existen similitudes y diferencias en las maneras como los grupos subalternos la han experimentado; como resultado, la interculturalidad está imbricada en las historias y en las diferencias locales. Sin embargo, esta visión de la interculturalidad crítica no tiene por fin aislarse de los paradigmas dominantes, sino que busca comprenderlos para desde ellos generar un conocimiento otro, a fin de desestabilizar los esquemas dominantes que mantienen la estandarización cultural a través de la universalización del conocimiento de Occidente.

En el ámbito formativo, la interculturalidad empieza en América Latina desde la década de los 80 con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México, enfatizando la necesidad de políticas de plurilingüismo, multietnicidad y oficialización de las lenguas indígenas (Walsh, 2010). Aunque la legalización de la EIB y la etnoeducación para indígenas en los países latinoamericanos durante los 80 y los 90 reconoció la diversidad, también deterioró lo propio en las comunidades

indígenas con el establecimiento de mecanismos de control de instituciones internacionales. Las reformas educativas de corte multiculturalista y neoliberal redujeron la interculturalidad al reconocimiento, respeto y tolerancia del Otro durante la década de los 90, como se refleja en el currículo, los textos escolares y la formación de maestros en los que se asume una política de representación racializada que refuerza estereotipos y procesos coloniales (Granda, 2004). Además, Walsh (2007a) develó que los "los libros de texto que se publican responden a una política de representación que, incorporando muchas imágenes de indígenas y de los pueblos negros, sólo sirven para reforzar estereotipos y procesos coloniales de racialización" (p. 54). De igual manera, la autora explicó que el término interculturalidad es el que utiliza el maestro mestizo para justificar la exclusión y la invisibilización histórica de las comunidades indígenas y afro. En contraste, la interculturalidad crítica incluye la "interculturalidad epistémica" (Walsh, 2007a, p. 48), es decir, una práctica política que rompe con el posicionamiento favorecido de los conocimientos eurocéntricos y de los países del Atlántico Norte para poner en condiciones de igualdad otras formas de saber que surgen desde lugares epistémicos otros y que contribuirían a la construcción de un mundo diferente.

La interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras surge en conexión con la competencia comunicativa (Byram, 1997; Byram & Fleming, 1998) a partir de la consolidación de la Comunidad Europea. Dentro de esta noción de la competencia intercultural, Byram y Zarate (1997) identificaron cinco saberes: saber (autoconocimiento y conocimiento del Otro, de interacción consigo mismo y con los demás), saber aprender (habilidades para descubrir e interactuar), saber comprender (habilidades para interpretar y relacionarse), saber comprometerse (consciencia cultural crítica y educación política) y saber ser (actitudes y valoración del Otro). No obstante, debido a su origen en el contexto europeo, la competencia comunicativa intercultural se desdibuja por la conceptualización del multiculturalismo y su visión funcional, sin relacionamiento equitativo ni transformaciones en

instituciones que procuren la construcción de una sociedad radicalmente distinta.

Las políticas educativas del siglo XXI han sido el resultado de la influencia de economistas como Max Neef y Amartya Sen, dado que los ministerios de educación y de cultura de los países latinoamericanos, al igual que la UNESCO y El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), han adoptado el crecimento integral de los individuos en ámbitos de inestabilidad donde todos contribuyen al desarrollo colectivo (Viaña et al., 2010). De acuerdo con la autora, aunque esta apuesta por el bienestar ontológico (del ser y estar) y axiológico (de su subsistencia, protección, participación y creación) propende a la equidad, la participación, la defensa de la riqueza natural y cultural, continúa al servicio de la cultura occidental hecha propia en Latinoamérica. Igualmente, Bolivia y Ecuador extienden la interculturalidad al campo epistémico y ofrecen planteamientos sobre la transformación, refundación y decolonización del sistema para integrarla a la educación nacional, fomentar la decolonización educativa y definir una política nacional de educación que solucione el problema estructural de la diferencia y desigualdad en pro de una sociedad más equitativa. No obstante, "la interculturalidad crítica –como práctica política– dibuja un camino muy distinto, que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma" (Walsh, 2009a, p. 89). Interculturizar la educación implica decolonizar la formación y los recursos pedagógicos con los que se enseña; es decir, decolonizar "La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, (…) de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte" (Lander, 2000b, p. 65). Los anteriores argumentos corroboran el interés de este estudio en la decolonización del libro de texto de inglés a partir de la interculturalidad crítica, para devolverle al maestro su condición de sujeto de saber (Quiceno, 2010), pensador social e histórico que crea y transforma (Freire, 1998b), intelectual subalterno transformador (Kumaravadivelu, 2003) y educador crítico e intelectual público (Giroux, 1988, 2012) con capacidad para agenciar la generación colectiva de saber local.

Los debates sobre la interculturalidad descritos anteriormente han trascendido a la educación superior, mediante el reconocimiento de un enlace epistémico o un pensamiento integrativo del conocimiento occidental con otros saberes, "con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista" (Castro-Gómez, 2007, p. 90) y se concentren en la formación de individuos solidarios y críticos del mundo que habitan. Al respecto, la decolonización de la universidad, sugerida por Castro-Gómez (2007), no significa arremeter contra el occidentalismo o contra "la ciencia moderna y de promover un nuevo tipo de oscurantismo epistémico" (p. 90). Tampoco se trata de instaurarlo como un paradigma; al contrario, significa trascender "las categorías de análisis y de las disciplinas modernas" (p. 90) para ampliar el campo de visión de la ciencia occidental moderna, dada su incapacidad para comprender "dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad" (p. 90). Se propone en esta indagación la integración de saberes locales otros y de formas de ser, estar y convivir otras representadas en unos materiales de inglés otros para comprenderlos desde formas otras de concebir y representar el mundo en las dimensiones del ser, del saber y del poder, y superar su sesgo cultural, epistemológico y político. Los materiales de inglés otros creados por maestros y estudiantes deben promover la discusión amplia y crítica de las realidades de sus usuarios en contextos socioculturales heterogéneos y convertirse en un aliado fuerte de la formación para la toma de conciencia social y política crítica, y el ejercicio de la libertad.

El concepto de la colonialidad del poder, del saber y del ser

A pesar de que el mundo ha experimentado la voluntad absoluta del poder occidental sobre otras culturas, este se presenta de manera diferente en América Latina en comparación con la India, el Medio Oriente y Palestina. El pensamiento poscolonial difiere del pensamiento decolonial (Mignolo, 2007a) por su localización en el posestructuralismo francés, plasmado en las obras de escritores como Jacques Derrida (1998) (análisis

semiótico referido como deconstrucción), Michel Foucault (análisis del poder y las relaciones entre poder, conocimiento y discurso), Judith Butler (la conducta humana, la teoría queer, el género y la ética); Julia Kristeva (concepción del lenguaje como un proceso transgresor dinámico); y Jürgen Habermas (filosofía del lenguaje). En otras palabras, el poder occidental dominante sobre otras culturas operó de formas distintas en América Latina y en Asia y el Medio Oriente. Según Torres (2010), los estudios subalternos poscoloniales de países de Asia y del Medio Oriente motivaron las investigaciones culturales disciplinares (subalternos, poscoloniales y de género) en países latinoamericanos. No obstante, la teoría poscolonial expresa experiencias distintas como "la situación poscolonial de la India, la subyugación de lo oriental, la colonización de Palestina" (Restrepo & Rojas, 2010, p. 24), mientras que el giro decolonial problematiza las experiencias coloniales de América Latina de la primera modernidad, y a partir del rol de subordinación y del pesamiento de liberación. Cuestiona los límites entre las ciencias humanas y su incorporación a la modernización, la geopolítica de conocimiento hegemónico (occidentales, modernizantes, colonialistas), y valora la producción de saber desde otras prácticas intelectuales (movimientos sociales y luchas culturales y étnicas), puesto que no existen "monopolios de la sabiduría ni zonas de conocimiento reservadas a las personas con determinado título universitario" (Wallerstein, 1996, p. 106). El conocimiento no es propiedad exclusiva de las disciplinas o de los científicos. Lo decolonial implica reconocer que la colonialidad cuenta con múltiples manifestaciones y que es importante tomar en cuenta "la experiencia vivida de los sujetos que más han estado marcados por el proyecto de muerte y deshumanización moderno" (Maldonado-Torres, 2008, p. 66) para comprender las dinámicas actuales del poder e identificar fisuras que permitan generar posiciones alternativas a estas.

Desde los años 70, las críticas al colonialismo intelectual y a la sumisión de las mentalidades realizadas por Orlando Fals Borda (1970) y Camilo Torres (1965) en Colombia, y por Rodolfo Stavenhagen (1963) y Pablo González (2003) en México,

sentaron las bases para pensar la transformación social desde su especificidad local sin perder el diálogo con otros procesos mundiales. Para resistir esta colonialidad, se propone un diálogo entre la tradición cultural excluida de la periferia poscolonial con la Modernidad occidental al que denomina "un programa 'transmoderno', (…) no con la idea de lograr una "cultura universal homogénea, única; sino un pluriverso diferenciado" (Dussel, 2007, p. 209, itálicas del original). Opciones progresistas de un corpus conceptual propio afincado en la condición histórica y geográfica de la región, pensado desde la realidad del sujeto, que dialoga críticamente con otras propuestas, adapta perspectivas foráneas y crea claves interpretativas propias (Boff, 2002; Cueva & Moreano, 2008; Giroux, 1994, 2001; Freire, 1971; Quijano, 2014; Zemelman, 2006, 2010),

Desde mediados del siglo XX, la dominación política, económica, social y cultural universal impide la integración de otras maneras de existir, de saber y de organizar autónomamente las sociedades. El colonialismo involucra una relación política y económicade soberaníadeunanaciónimperialsobreotrasometida, limita la autonomía de las naciones, obstruye la generación de conocimientos y explota a los individuos (Quijano, 2001). En sus palabras, "En América Latina el colonialismo europeo condujo a una visión eurocéntrica del conocimiento y a la naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos que legitimaron relaciones de superioridad/ inferioridad entre dominados y dominantes" (Quijano, 2001, p. 247). En todas las áreas del conocimiento prevalecen unas raíces colonizadoras y se sigue pensando la política educativa cifrada en la economía del conocimiento (Fairclough, 2006) asociada a la explotación, la competitividad, el progreso económico, la globalización, la homogenización. A pesar de ser confrontadas después de la Segunda Guerra Mundial y del aparente fin del colonialismo, estas organizaciones "mantienen a la periferia en una posición subordinada" (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 13); y aunque "la guerra fría acabó con el colonialismo de la modernidad, dio inicio al proceso de la colonialidad global" (p. 13), de tal manera que hoy presenciamos "Una

transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial" (p. 13, itálicas del original). No vivimos en un mundo descolonizado y poscolonial; al contrario, durante los siglos de expansión colonial europea se formaron los Estados de la periferia y la subordinación de estas poblaciones derivó en una nueva versión de la colonización ontológica, epistemológica y del poder que permea todas las dimensiones de las sociedades.

La colonialidad del poder se fundamentaba originalmente en una jerarquía racializada y en una presumida superioridad natural justificada con las dicotomías oriente-occidente, primitivocivilizado, inhumano-humano, racional-irracional, inferior-superior, mágico o mítico-científico y tradicional-moderno. Hoy por hoy, la colonialidad del poder se sustenta en la globalización capitalista, se representa en organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), las estructuras militares como la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), las agencias de inteligencia como la Agencia Central de Inteligencia (CIA, por su sigla en inglés), y los departamentos de defensa como el Pentágono (Quijano, 2000a). Estas organizaciones controlan las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas más allá de las fronteras de los Estados, lo cual incrementa la desigualdad social al beneficiar a las clases pudientes en detrimento de las vulnerables.

La colonialidad del saber se cimienta en el conocimento eurocentrista como fuente única de saber (Walsh, 2009a). Ello implica ver al mundo a partir de la experiencia europea occidental, considerar la cultura europea como el centro del desarrollo de la humanidad, y aceptar la existencia de esquemas culturales inamovibles provistos por la historia europea, considerando las trayectorias no europeas como formaciones incompletas o inferiores. Esto es, que las formas de conocimiento europeas "se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento" (Lander, 2000a, p. 10); en consecuencia, estas

maneras de saber se convierten en las formas de "analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades" (Lander, 2000a, p. 10). Esta universalización de los conocimientos eurocéntricos ocultó, borró y subordinó todos los saberes diferentes a estos y "descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como 'conocimiento' y, consecuentemente, su capacidad intelectual" ((Walsh, 2007b, p. 104). Los saberes ancestrales como el tejido, los círculos de palabra, el partear, los alabaos y los arrullos del Pacífico resultan incluso desconocidos, exóticos o mágicos para la población mestiza que comparte el mismo territorio. Las formas de conocimiento no europeas son descartadas, menospreciadas e inferiorizadas (Restrepo & Rojas, 2010) y, en ciertas ocasiones, apropiadas por los aparatos de proestandarización de la formación. Estos conocimientos son considerados subyugados, descalificados, inadecuados, ingenuos o insuficientemente elaborados, inferiores a la cientificidad (Foucault, 1980). Debido a este borramiento histórico del conocimiento, los intelectuales se convierten en sujetos subalternos puesto que dependen de los discursos occidentales imperantes para estructurar y comunicar su conocimiento (Spivak, 1988). Urge otorgar voz y agencia al maestro y al estudiante para posicionarlos como sujetos de saber, creadores de currículo, materiales de enseñanza, pedagogías de lengua y políticas de educación bilingüe para una decolonización del saber.

En la enseñanza de inglés, la colonialidad del saber se evidencia en el imperialismo de los materiales de enseñanza y en el currículo que, según Kumaravadivelu (2014), son el propulsor de la estructura de poder hegemónico, puesto que ejercen el mayor control por parte del poder oficial en la formación y la evaluación; y de acuerdo con Giroux (2001), los materiales y los contenidos son parte de la globalización y la mercantilización de la educación superior y pérdida de poder de decisión. Si consideramos que el lenguaje como discurso se naturaliza, perpetúa y refuerza ideologías dominantes (Fairclough, 1989),

es necesario indagar sobre el desarrollo, el tráfico y el uso del conocimiento de los libros de texto y de los productos culturales para liberarnos de la sumisión a los mandatos oficiales (Giroux, 1994). En Colombia, los académicos han criticado la función de la política de educación bilingüe (inglés), los libros de texto y el currículo en la formación y en la transformación de los individuos, porque homogeneizan y estandarizan con una perspectiva de corte eurocentrista sometida a la ideología hegemónica del hablante nativo de esta lengua.

La colonialidad del ser, anclada en las dicotomías razón-no razón, humanización- deshumanización establecidas en las corrientes teóricas del evolucionismo, funcionalismo, estructuralismo y neomarxismo, exponen el proceso de construcción de la otredad, o imágenes y modelos del otro cultural, marcando tres modos esenciales: la diferencia, la diversidad y la desigualdad culturales. Desde 1850 la antropología social y cultural construyó la alteridad social y cultural planteando la dicotomía entre el nosotros y el Otro (Boivin et al., 2004). En un primer momento, esta división se interpretó con base en las diferencias absolutas mostrando una imagen del Otro como salvaje, de acuerdo con la teoría del evolucionismo (Tylor, 1871; Morgan, 1877). Esta interpretación ocurre durante la expansión absoluta de los imperios y colonias de Occidente, caracterizada por la incorporación de un contrato cultural violento y asimétrico (Krotz, 2004; Tubino, 2003). La otredad se concibió como aquello "Diferente a occidente ...[que] se comprende en una relación de inferioridad cultural ... [en la cual] la diferencia es peyorativa y marca la ausencia de rasgos europeos (Alegre & Guglielmi, 2006, p. 2). Desde el discurso del positivismo, particularmente a los indígenas y a los negros se les adjetiva con carencias como deshumanizado, incivilizado, irracional, inmoral, sin valor, sin belleza; igualmente, se les asignan unos excedentes en aspectos como la fuerza, la altivez y el ánimo; además, se les rotula como individuos que se sublevan, se levantan, abusan, exigen, etc.; todos ellos con una connotación o carga negativa atribuida históricamente. La otredad es una postura epistemológica

mediante la cual el pensamiento occidental estigmatizó, despreció, inferiorizó y enterró todo lo que fuese diferente a este.

En un segundo momento, esta separación se relativizó en nombre de la diversidad cultural y se presentó la imagen del otro exótico, de acuerdo con las corrientes del funcionalismo y el estructuralismo. En el siglo XX, durante las dos guerras mundiales, el discurso hegemónico económico e industrial burgués, con modos y relaciones de producción capitalistas, influyó en la concepción de mundo y "la otredad toma un rostro (múltiple) de todos aquellos grupos que poseen un capital cultural que no coincide con el de la cultura hegemónica" (Alegre y Guglielmi, 2006, p. 3, itálicas del original), o que difiere de la hegemonía cultural (Gramsci, 2000) como construcción social ficticia que impone las prácticas culturales de la clase dominante de una sociedad y que termina por percibirse como naturales o ineludibles. La otredad se percibió en los individuos que no lograron posicionarse en este nuevo orden de producción, que quedaron excluidos del proceso de construcción colectiva de la realidad y devinieron en una clase de otredad lisiada, silenciada y oculta, que generó la apreciación negativa de la diferencia (Sosa, 2009). La noción de otredad continúa siendo marginada, segregada y subordinada a la cultura imperante que explota y se beneficia de las diferencias y de las desigualdades.

En un tercer momento de occidentalización del mundo, se postula la relación de desigualdad cultural entre un nosotros occidental y un Otro no occidental, según la corriente teórica del neomarxismo. La construcción del otro se da por la desigualdad originada en la colonización (de dominación absoluta), los procesos de descolonización (movimientos de independencia de las sociedades colonizadas que pasan a ser naciones) y la situación poscolonial (aunque se da la independencia política, continúa la influencia de Occidente como elemento aspiracional y de transformación) (Boivin et al., 2004). Cabe resaltar en este último intervalo, el paso del mundo Ajeno sin al mundo Ajeno con (Malinowski, 1976), por cuanto es un mundo complejo y organizado con su propia historia, lógica racional, economía,

política, arte, mitología, magia, etc., indicativo del sentido de las categorías de la sociedad del nosotros que el autor le encuentra al mundo ajeno. La otredad y la alteridad se entienden "como sinónimos" (Buganza, 2007, párr. 4) y son una concepción epistémica que estudia la imagen de las culturas que emergieron en otros espacios culturales intermedios y "establec[ieron] especificaciones puntuales sobre la cultura del otro como la cultura periférica" (Sosa, 2009, p. 360). Empero, los discursos hegemónicos del poder-saber de la modernidad encubrieron, mal representaron, silenciaron e invisibilizaron e incluso borraron a muchos sujetos históricos de la periferia.

La otredad cimentada en la diversidad, la diferencia y la desigualdad culturales también permea el contexto educativo, en particular el de la enseñanza de inglés y, por ende, los libros de texto de ILE. Puesto que cada vez, y con mayor frecuencia, estos contextos de enseñanza resultan culturalmente diversos, los materiales de inglés otros comprendidos como mediaciones decoloniales, construidas con unos criterios fundamentados en la interculturalidad crítica e inspirados en el giro decolonial, posibilitan el reconocimiento de los otros sujetos sociales, con otras formas de saber y de ser y estar con autonomía, existentes allende y aquende el universo cultural. Esta contextualización del libro de texto ofrecerá mayores y mejores posibilidades para suscitar la reflexión crítica y el debate de las causas de sus luchas, conflictos y resistencias y de las soluciones alternativas a la discriminación, la exclusión, la opresión y la injusticia. Esta perspectiva responde a la sugerencia de encontrar semejanzas dentro de la diferencia, mediante "la incorporación empática de las actitudes y los valores de la comunidad en la que enseña el maestro (…) con un propósito común, intersubjetivo y emancipatorio" (Kanpol, 1999, pp. 242-243). Esta incorporación involucra relaciones de poder y saber en las continuas resistencias de los maestros, los autores y los académicos a la imposición oficial acrítica de agendas curriculares y de recursos de enseñanza predeterminados. Los estándares establecidos en la política de educación bilingüe mediante el Currículo Sugerido (MEN, 2016) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN,

2016) para los grados 6.° a 11.°, desconocen las particularidades de las poblaciones beneficiarias, tales como aspectos sociales, culturales, políticos y etnográficos. Se reducen las potencialidades para desarrollar conciencia sociocultural y política crítica en los maestros y en los estudiantes.

La interculturalidad crítica y el libro de texto de inglés

La interculturalidad ha sido objeto de múltiples significados reinventados que "se sobreponen, contradicen y complementan" (Lavanchy et al., 2011, p. 1). Etimológicamente, el concepto de interculturalidad significa interacción entre culturas. Según los autores, el prefijo inter (entre) indica que las culturas están separadas la una de la otra, pero al mismo tiempo pueden ser conectadas por mensajeros, traductores interculturales y facilitadores. El prefijo inter hace referencia a "la manera como el otro es visto y como uno se ve a sí mismo" (Álvarez & Bonilla, 2009, p. 163). Entonces, aunque las culturas pueden conectarse y relacionarse en los libros de texto de inglés, esta es una carencia evidente de los libros de texto utilizados en países de la periferia (América Latina, Asia, Medio Oriente), por la poca y sesgada inclusión de temas de las culturas regionales y de la diversidad cultural.

Aunque el concepto de interculturalidad ganó reputación en los años 90 a partir de la consolidación de la Unión Europea (Peñalva & Sotés, 2007), el de interculturalidad crítica surge en América Latina dentro del contexto educativo indígena, para debatir relaciones hegemónicas entre culturas, y se asocia a la resistencia de los movimientos aborígenes y de los afrodescendientes a una visión de otredad segregada y subordinada a la cultura hegemónica que se beneficia de las relaciones desiguales. La interculturalidad crítica demanda "La construcción de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación" (Walsh, 2007a, p. 47), gestionado colectivamente por una sociedad diferente a la actual (Walsh, 2009a). Aunque la cimentación de interculturalidad en sus estudios parte de un locus indígena,

esto podría transpolarse al medio educativo.

Las reformas educativas neoliberales propuestas para los países de América Latina en los años 90, incluyeron la interculturalidad en la política educativa como eje transversal de la formación; sin embargo, su perspectiva operativa de inclusión no logró interculturizar el sistema educativo. Esto ocurrió porque "se limitaron a introducir la diversidad y el reconocimiento del 'otro' bajo el discurso de convivencia, tolerancia, respeto y reconocimiento de la diferencia cultural sin mayor cambio" (Viaña et al., 2010, pp. 7-8), pues "el verdadero reconocimiento es a posteriori, se da en la experiencia del encuentro con el otro y solo es posible en relaciones simétricas auténticas y libres de coacción" (Tubino, 2003, p. 10). La interculturalidad ha permanecido como forma elemental de intercambio entre culturas en condición de igualdad o desigualdad cultural (perspectiva relacional) sin considerar las causas de estas desigualdades sociales y culturales, acomodable a la racionalidad del modelo neoliberal (perspectiva funcional) (Tubino, 2005). Se cuestiona el desconocimiento de aspectos de la economía, la geografía, la política y la milicia, que atañen y condicionan la interacción cultural en condiciones de diferencia y desigualdad.

Todos los individuos de la sociedad tienen la tarea de construir la interculturalidad crítica. Huelga reiterar la "necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación" (Viaña et al., 2010, p. 37). Este esfuerzo colectivo busca trascender los postulados interculturales de la educación, incluyendo la formación bilingüe (Walsh, 2009a, p. 14). En el contexto educativo residen las posibilidades de construcción de este proyecto de decolonización para transformar esta sociedad en otra muy distinta, toda vez que la interculturalidad epistémica encarna un pensamiento otro, contestatario. Este pensamiento surgido en las fronteras y constitutivo del giro decolonial (Maldonado-Torres, 2006; Mignolo, 2010) rompe con "la estandarización cultural que construye el conocimiento universal de Occidente" (Walsh,

2007a, p. 51), o con la "Cultura dominante" [que] funciona como un instrumento de la dominación" (Quijano, 2014, p. 674), a través de acciones colectivas de resistencia a las estructuras imperantes que apuntan a la construcción de una civilización social otra.

Las acciones colectivas son necesarias en sociedades marcadas por las luchas y las relaciones asimétricas de poder. En ellas, "la interculturalidad cobra todo su sentido y se torna imperativo si se desea una sociedad diferente y justa, a la vez que diversa (Arena, 1999, p. 11). Una sociedad, en donde se puede concertar y fomentar la generación de saberes, y el desarrollo de comprensiones, habilidades y actitudes interculturales desde la educación o la formación, es prioritaria. En este ámbito son pertinentes unos materiales de inglés otros con contenidos profundos, pedagogías situadas y actividades de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades de pensamiento superior como aspectos fundantes de todo proceso de formación. Sin embargo, la revisión de la literatura mostrará el fracaso de la política educativa bilingüe (inglés), del currículo y de los libros de texto de inglés en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, y de individuos interculturalmente competentes (L. F. Gómez, 2015; Rico, 2010). No obstante, unos materiales de inglés otros posibilitan la construcción comunal del proyecto de decolonización y transformación estructural sociohistórica que se reflejará en una sociedad respetuosa del universo cultural diferenciado y, por tanto, más equitativa.

Aproximación al estado del tema

El libro de texto de inglés estandarizado representa y reproduce culturas e ideologías dominantes y apoya la idea de superioridad cultural de unas naciones a través de sus textos escritos, orales, iconografía, o actividades propuestas (Núñez-Pardo, 2018). Según la autora, los libros de texto de inglés foráneos y locales privilegian una visión superficial y estática de la cultura (celebraciones, sitios turísticos, gastronomía típica, arquitectura, etc.) y no la visión profunda y dinámica de la cultura (multifacética y con significados invisibles e

intrincados). Los textos deciden cuáles discursos o ideologías se difunden o se ocultan, jerarquizan, mal representan y racializan las etnias y las culturas diferentes a las occidentales con una visión reduccionista, esencialista y homogeneizada. Esta visión cultural agenciada por el discurso imperante del poder impide el desarrollo de una conciencia crítica (Freire, 1971) que implica una acción dialógica de sí mismo como conocedor de las realidades culturales heterogéneas, en las cuales el lenguaje es el medio por el cual la reflexión, la conciencia crítica y la acción posibilitan el cambio y la toma de decisiones para la transformación del mundo. Así, se resisten, desnaturalizan y deslegitiman los saberes dominantes.

Se busca develar y visibilizar los criterios para el desarrollo de unos materiales de inglés otros, contemplando los enfoques del posmétodo, la comprensión del contexto sociocultural, la contextualización y la autoconstrucción del conocimiento pedagógico local, y la creación de una conciencia sociopolítica crítica para la formación de la identidad y la transformación social; todos ellos aspectos intrínsecos a toda pedagogía para la enseñanza de lenguas. Esto posibilitará espacios de encuentro y de negociación de la diversidad, que armonicen la discrepancia entre lo local y lo foráneo (Walsh, 2005b), que visibilicen los rostros ocultos y debatan las omisiones de saberes, tiempos y diferencias (Dussel, 1994) en el diálogo de saberes científicos con otros saberes rurales, indígenas, afros, gitanos, etc., construidos en tiempos otros, no necesariamente lineales, con el reconocimiento de las diferencias en condiciones de equidad. Así, otras formas culturales, de ser, de saber y de coexistir autónomamente dejan de ser marginalizadas, invisibilizadas, silenciadas y consideradas ontológicamente inferiores. Una manera de hacerlo es apelando a la opción decolonial para que dichos criterios viabilicen la reflexión y discusión crítica en pro de la convivencia respetuosa de la diferencia, y de la diversidad social y cultural del universo con igualdad de importancia. A continuación, se discuten los

estudios relevantes al libro de texto de inglés en relación con la interculturalidad, previa justificación del libro de texto como objeto de estudio.

El libro de texto como objeto de investigación

El libro de texto surge como objeto de estudio en el contexto europeo. En 1975, el Instituto Internacional para el Mejoramiento de los Libros de Texto analizó la imagen de sí mismo, del otro y la educación y la formación en textos de historia, geografía, ciencias sociales, política y alemán. Los libros de texto se pueden estudiar "desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos" (Choppin, 1992 p. 102). Una vez termina la Segunda Guerra Mundial, el instituto Georg Eckert analizó los contenidos xenófobos en los libros de texto publicados en Europa después de la Primera Guerra Mundial (García, 1996). En 1992, el proyecto español Manuales Escolares (MANES) y universidades españolas y de otros países estudiaron los manuales escolares publicados en este país entre 1808 y 1990 (Villalaín, 2001; Ramírez, 2002). Más tarde, se ensanchó la zona geográfica de referencia al incluir a Portugal y América Latina (Argentina, Colombia, México, Uruguay, Brazil y Ecuador) en el convenio para el estudio de los manuales escolares. El libro de texto ocupa en los enfoques educativos interculturales un lugar privilegiado (Quintanilla, 1996) y en la educación en Europa y América Latina (Moya, 2008), por considerarse "un objeto de estudio pluridisciplinar y complejo" (Negrín, 2009, p. 187), un "objeto de reflexión e investigación (Ramírez, 2002, p. 101) y una "fuente historiográfica" (Tosi, 2011, p. 471) que sintetiza la cultura que se trasmite y crea identidades individuales y colectivas. A partir de los años 50, la investigación sobre la dimensión ideológica de los libros de texto se centra en un "sistema de valores, afirmado más o menos explícitamente, que está siendo constantemente defendido y/o atacado" (Borre, 1996, p. 111). A patir del 2009, la Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica

y Cultural (CAB) ha investigado y diseñado una herramienta para analizar los libros de texto (Mora, 2009; Mora & Unzueta, 2012). El libro de texto puede explorarse desde su proceso de concepción y producción, en el producto mismo, en su uso o interacción con estudiantes, en su evaluación y selección, o en el análisis crítico de sus contenidos.

Una vez justificado el libro de texto como objeto de investigación, se presenta a continuación una revisión del perfil de la investigación en torno al análisis del libro de texto de inglés desde la perspectiva de la interculturalidad a nivel internacional y nacional.

Estudios relevantes al libro de texto de inglés en relación con la interculturalidad

La tradición investigativa del libro de texto de inglés se resume en dos categorías generales. La primera incluye investigaciones sobre su uso y su valoración o evaluación por parte de los estudiantes y de los maestros de inglés. La segunda se asocia con la investigación específica y crítica del contenido del libro de texto, y genera tensiones en aspectos de la interculturalidad, como las ideologías, la identidad nacional, la igualdad de géneros, la cultura, la competencia comunicativa intercultural, la literacidad en el libro de texto y las interpetaciones de las realidades sociales, que en algunas ocasiones se interrelacionan, se yuxtaponen o coinciden. Interesan a esta propuesta los estudios realizados en la segunda vertiente de la tradición investigativa, tanto a nivel internacional como nacional, presentados en categorías organizadas temáticamente. A pesar de los estudios nacionales y locales sobre el libro de texto de inglés (Bonilla, 2008; Herrera, 2012; L. F. Gómez, 2010, 2015; Rico, 2012; Varón, 2009; Valencia, 2006), surge "una brecha de investigación con respecto a la interculturalidad crítica y los libros de texto para la enseñanza del inglés" (Oviedo-Gómez, 2024, p. 57); brecha que sugiere la insuficiencia de estudios sobre la dimensión ideológica del libro de texto inglés (Ulum & Köksal, 2019). Se ratifica la necesidad y

pertinencia de analizar críticamente los temas del libro de texto, para suplementar y contribuir al trabajo de análisis y evaluación ya realizado por investigadores.

La revisión del perfil investigativo del análisis del libro de texto de inglés e interculturalidad a nivel internacional y nacional de Núñez-Pardo (2018) reveló siete tensiones: (a) el sexismo continúa floreciendo en los libros de texto de inglés a través de representaciones estereotipadas de cada uno de los géneros, mediante imágenes masculinas mayoritariamente representadas, utilizando herramientas más sofisticadas o desempeñando actividades más exigentes; por otra parte, ignoran la diversidad de experiencias de vida de los estudiantes de procedencia multicultural (Craeynest, 2015; Datzman, 2013; Hall, 2014; Hill, 1980; Lee, 2014; Ndura, 2010; Pereira et al., 2013; Porreca, 1984; Rifkin, 1998; Syarifuddin, 2014). (b) La reproducción de discursos de la otredad y saber arraigados en el eurocentrismo y en la jerarquización de las culturas como elementos del currículo oculto que considera las culturas de Occidente como superiores y las favorece frente a las de la periferia, además de naturalizarlas como escenarios ideales para la enseñanza de ILE (Guijarro, 2005; Yasinne, 2012). (c) La descontextualización de los saberes y el abordaje acrítico como hegemonía implican la presentación de una realidad cultural admirable e idealizada, ajena a los lectores y usuarios del libro de texto, que evoca discursos construidos alrededor de celebridades y trivialidades, proporciona un contexto mundial de creciente globalización, reproduce la asimetría entre las culturas dominantes y las dominadas, desvincula al sujeto del conocimiento, naturaliza el saber –como privilegio de unos pocos– y legitima la ausencia de participación del ciudadano en luchas sociales (Aicega, 2007; Di Franco et al., 2007; Voloshinov, 1992), como si la generación del conocimiento y la participación civil ocurrieran en otro lugar. (d) El componente cultural asimétrico con supremacía de las culturas británica y norteamericana, y la ausencia de la cultura

experiencial reproduce patrones y valores monolíticos, estáticos, homogéneos y admirables de estas culturas hegemónicas (saber monocultural) que menoscaban el saber intercultural al no explotar el valor y el potencial de debate que tienen los temas de la diversidad cultural (AL-Obaidi, 2015; AmalSaleh et al., 2010; Bataineih, 2009; Bonilla, 2008; Dehbozorgi et al., 2014; Habib, 2014; Jahan, 2012; Varón, 2009). (e) Representaciones culturales hegemónicas, superficiales y reduccionistas a expensas de la cultura profunda, menoscaban la diversidad cultural y su noción transformativa a través de la interacción con otras e impiden el progreso de la capacidad comunicativa intercultural de los aprendices (Ajideh & Panahi, 2016; Aliakbari, 2004; L. F. Gómez, 2015; Jiang, 2010; Méndez, 2005). De allí la propuesta de Rico (2012) de adaptar los materiales de enseñanza de inglés según los principios del aprendizaje experiencial, del enfoque estructurado de aprendizaje intercultural, y de la integración del aprendizaje intercultural al aprendizaje de la lengua para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. (f) Las prácticas de literacidad descontextualizadas, instrumentales y acríticas en el libro de texto favorecen la lectura eferente limitada a la recuperación de información literal y explícita, y al desarrollo de habilidades iniciales de pensamiento crítico, pero desconocen los procesos metacognitivos y de elaboración superior, como la abstracción, la realización de inferencias, propios de la comprensión de lectura crítica transformadora y conducentes a la literacidad como práctica cultural localizada en un espacio y un momento histórico (Anderson, 2013; Valencia, 2006; Puchmüller et al., 2012; Zhang, 2017. (g) La representación estereotipada de los niños y las niñas desde su visibilidad racial y de género y su inclusión en un sistema de valores los comprende como sujetos pasivos sin titularidad de sus derechos (Herrera, 2012). La revisión de estudios nos conduce a pensar el libro de texto de ILE no solo desde la óptica del producto desarrollado a partir de decisiones de la política de educación bilingüe, de la industria editorial y de autores locales o extranjeros, sino desde

la perspectiva de la interculturalidad crítica. Así, se ofrece la posibilidad de pasar de un libro de texto descontextualizado, estandarizado y colonizado a unos materiales de inglés otros contextualizados, decolonizados, deseables, en consonancia con las diversas identidades étnicas, de género, de orientación sexual, de clase social, de capacidades, etc., y orientados por epistemologías y metodologías emergentes otras, derivadas de las comunidades locales con un enfoque ascendente. Estos materiales de inglés otros instan a los maestros y a los estudiantes a reflexionar críticamente, cuestionar y debatir la infinidad de complejidades y conflictos humanos vigentes, y a proponer soluciones alternativas a estas problemáticas.

Una vez argumentados los fundamentos teóricos que enmarcan esta propuesta y el perfil de la investigación del análisis del libro de texto de ILE desde la óptica de la interculturalidad a nivel internacional y nacional, el siguiente capítulo da cuenta del diseño de la investigación del presente estudio.

CAPÍTULO 2

Trazos y formas

Esta sección aborda el método de investigación y el tipo de estudio que orientan esta obra. El análisis de contenido, como método de investigación, argumenta y privilegia la perspectiva cualitativa frente a la cuantitativa. Se discute la revisión documental como tipo de estudio y, posteriormente, se describen la entrevista en profundidad y el grupo focal como las técnicas para recabar información. Por último, se presentan las consideraciones éticas observadas en esta investigación.

Análisis de contenido

En este segmento se argumenta el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo, la inferencia como estrategia esencial en el análisis de textos, y los componentes del análisis de contenido, tales como la identificación del objeto de análisis, la determinación del muestreo, el establecimiento de las reglas de codificación y de registro, la reducción de la información y la elaboración y análisis de las inferencias abductivas de la realidad comprendida en su contexto.

Análisis de contenido cuantitativo y cualitativo

Para algunos investigadores el análisis de contenido es una técnica cuyo propósito es hacer una descripción imparcial, metódica y cuantitativa del contenido visible de la comunicación. Entre estos representantes, Berelson (1952) y Lasswell et al. (1952) coincidieron en mencionar que el objetivo de esta técnica de investigación es describir con objetividad, precisión

y generalidad, lo que se dice sobre un asunto en un lugar y tiempo determinados. Los proponentes de la cuantificación han sido objeto de crítica por restringir el análisis de contenido a un ejercicio numérico de un simple conteo y también por fundamentarse acríticamente en teorías de medición de las ciencias naturales (George, 1959; Lasswell et al., 1952). Los proponentes del análisis de contenido cualitativo también han sido criticados por ser asistemáticos en el uso de sus textos e impresionistas en sus interpretaciones (Bernard & Ryan, 1998). Las inferencias se realizan mediante la identificación metódica e imparcial de las características presentes en un texto y se refieren a los mensajes sobre fenómenos no explícitos o directamente observables (Bardin, 1996; Stone et al., 1966; Holsti, 1969; Porta & Silva, 2003; Weber, 1990). Los términos objetividad, precisión y sistematización de la comunicación o sus mensajes aluden a la naturaleza cuantitativa del análisis de contenido.

No obstante, el análisis de contenido puede versar sobre respuestas cualitativas verbales que describen ampliamente la comunicación, especialmente los mensajes no evidentes o latentes en ella. Como el análisis cualitativo es un marco vanguardista de abordaje empírico y un método para analizar el proceso de comunicación que discurre entre el texto y el contexto, la cuantificación no es un criterio definitivo para el análisis de contenido (Krippendorff, 2004). El análisis interpretativo del contenido busca "profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje" (Abela, 2002, p. 22). Este análisis privilegia los procedimientos verbales y descriptivos que lo separan del tratamiento cuantificador. Recurrir al conteo, a las cifras o a la relación de citas en lugar de categorías verbales, no es una condición necesaria para dar respuestas válidas a una pregunta de investigación. Sin embargo, esta no sistematización de la perspectiva cualitativa y, en particular en esta investigación, podría mitigarse con las entrevistas en profundidad hechas con autores y expertos, y con el grupo focal con los maestros cuya naturaleza cualitativa de interacción verbal honesta entre dos o más personas iguales posibilita el intercambio y la contraposición de visiones, en busca

de un entendimiento mutuo para la construcción meticulosa de la vivencia del otro, en relación con el contenido de los pasajes de lectura del libro de texto de ILE.

Oponer resistencia al tratamiento numérico, al recuento de las frecuencias de aparición, al inventario de citas, en fin, a las simples cifras, constituye una característica primordial del análisis de contenido cualitativo, al igual que la inclusión de múltiples contextos que dan cuenta de la variedad de inferencias de los textos analizados. Los investigadores cualitativos resisten la secuencia de pasos analíticos y abogan por las interpretaciones detalladas de los textos, en tanto los procesos de recontextualización, reinterpretación y redefinición de la pregunta de investigación continúan hasta que se alcanza algún tipo de interpretación satisfactoria (Krippendorff, 2004). Estas múltiples interpretaciones que los investigadores cualitativos hacen de los textos, contemplan las voces de los lectores, las de la crítica y las de los grupos que los utilizan; y es precisamente esta diversidad la que contradice el modelo de las ciencias naturales de asignar medidas o números únicos a los objetos distintos, dada la capacidad que tienen los analistas cualitativos de contenido de utilizar más de un contexto para justificar múltiples inferencias de los textos (Krippendorff, 2004). De allí la necesidad de seleccionar una variedad de participantes en el presente estudio, pues las distintas miradas de los maestros, autores y expertos representan una variedad de contextos en los que el libro de texto de inglés está presente, que permiten la recontextualización, la reinterpretación y la redefinición de la pregunta de investigación. Los analistas cuantitativos favorecen la fiabilidad y la validez; empero, los investigadores cualitativos aplican criterios de confiabilidad, credibilidad, representación, responsabilidad, reflexividad y propósitos emancipatorios (Denzin & Lincoln, 2002) que se explican a continuación.

El criterio de confiabilidad se refiere a la validación de la entrevista en cuanto a la sinceridad de las respuestas de los participantes, a la evidencia textual de la teoría y al reconocimiento de las contradicciones (Steinke, 2004). El contexto en el que

ocurre la entrevista favorece o limita la credibilidad según la apertura o confianza que sienta el participante (Steinke, 2004). La representación tiene que ver con la selección de los participantes y su representatividad para el fenómeno estudiado (Steinke, 2004) y con quién se considera un buen informante según los objetivos de la investigación y qué tan reveladores son los casos seleccionados (Morse, 1994). La responsabilidad se evidencia a través de la triangulación entendida como el uso de métodos, teorías, datos o investigadores complementarios a fin de evitar sesgos o distorsiones de la realidad por una visión parcial (Steinke, 2004). La reflexividad implica la autoobservación del investigador para explicitar la influencia de su subjetividad en el análisis del fenómeno y cómo se reduce esa influencia, así como una evaluación crítica de la investigación. Los propósitos emancipatorios se refieren a la inmanencia de la crítica o cómo contribuye la investigación a la búsqueda de un mejor mundo posible (Kincheloe & McLaren, 2005; Kincheloe et al., 2012). Los criterios cualitativos considerados anteriormente avalan la franqueza y la veracidad de las respuestas de los participantes del presente estudio, influidas por el contexto en el que ocurre la entrevista y por los aspectos distintivos que los convierten en participantes representativos e informativos reveladores. El proceso de triangulación de tres instrumentos de recolección de información y el uso de diversas teorías garantizan la imparcialidad al analizar el fenómeno estudiado; y la manifestación de que los discernimientos inherentes e intrínsecos a la investigadora se reducirán mediante el análisis crítico del fenómeno que se estudia, en favor de unos materiales de inglés otros, pensados desde una diversidad de voces involucradas en su producción, su desarrollo y su uso.

El análisis de contenido es aplicable a la comunicación en general, es decir que no se restringe al material escrito. Por ejemplo, a las pinturas, las películas y las partituras, no exclusivamente a material literario (Carney, 1971); también es aplicable a las imágenes, al sonido, a los sitios web, a los eventos simbólicos, incluso a los datos numéricos, siempre que signifiquen algo

en el contexto elegido (Krippendorff, 2004). Puesto que "Todo contenido de un texto o una imagen puede ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente" (Abela, 2002, p. 2), los datos explícitos que el autor expresa como lo latente, "cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto" (Abela, 2002, p. 2). Los documentos deben estudiarse en su contexto temporal, sociocultural y geográfico particular para comprender su sentido, significarlos y resignificarlos en el mundo que nos rodea. Los procedimientos involucrados en el análisis de contenido cualitativo suministran nuevas miradas y discernimientos que mejoran la comprensión del investigador analista de contenidos acerca de una realidad en particular, que en este caso corresponde a los seis libros de texto de inglés objeto de análisis.

En el presente análisis de contenido se contemplan los indicadores cualitativos, puesto que señalan las dimensiones de la colonialidad ontológica, epistemológica y del poder, manifestadas de manera explícita e implícita en los pasajes de lectura o en sus mensajes, en sus actividades de comprensión e iconografía, de los libros de texto de inglés objeto de estudio. Esto, a su vez, se complementará con la descripción, interpretación y el análisis crítico de las opiniones, las percepciones, las impresiones, los significados, las explicaciones y las valoraciones de los maestros, autores y expertos en relación con los contenidos mencionados, a fin de establecer inferencias lógicas que permitan develar criterios del ser, del saber y del poder para superar su descontextualización y contribuir a las condiciones de desarrollo y producción del libro de texto de ILE.

Otros investigadores consideran el análisis de contenido como una técnica de investigación para describir y examinar el contenido de los mensajes y las comunicaciones, a fin de establecer inferencias válidas o identificar aspectos no explícitos en los textos. En una primera perspectiva, esta técnica permite a los investigadores hacer inferencias válidas y replicables de los datos, o a partir de los textos en sus contextos de uso (Krippendorff, 1980; Aigeneren, 1999), puesto que el análisis de contenido

describe las tendencias en el contenido de la comunicación, refleja las actitudes, los beneficios y los patrones culturales de la población (Berelson, 1952), y tiene dentro de sus propósitos identificar las intenciones y otras características del comunicador, reflejar los patrones culturales de los grupos, las instituciones o las sociedades, y describir las tendencias en el contenido de comunicación (Weber, 1990). En una segunda perspectiva, esta técnica se utiliza para revelar supuestos importantes que los textos hacen acerca del mundo. A pesar de que el origen histórico del análisis de contenido yace en el periodismo y en la comunicación masiva, esta técnica se ha extendido a las ciencias sociales (Stone et al., 1966). Para analizar el contenido de 86 pasajes de lectura de los seis libros de texto de inglés, producidos por una casa editorial local y una extranjera, se utilizó un conjunto de procedimientos que permitieron efectuar inferencias válidas con el propósito de hacer una crítica cultural que revele las dinámicas del ser, del saber y del poder en estos textos, de tal manera que se puedan revelar criterios contrahegemónicos que orienten la elaboración de unos materiales de inglés otros deseables.

A través de la inferencia como estrategia esencial en el análisis de textos se deduce lo que no se hace explícito en un texto. De esta manera, el analista de contenido concluye a partir de los mensajes explícitos o implícitos en el texto (Abela, 2002). Tres elementos básicos componen el proceso de elaboración de inferencias: las inferencias, el texto analizado, y la explicación crítica (Bardin, 1996). La inferencia es una estrategia fundamental para la comprensión de textos, cuyo propósito es construir significado (Poggioli, 2005) y es también una estrategia de elaboración verbal que permite recuperar y organizar la información de un texto para vincularla al conocimiento previo (Moya, 2006). Las inferencias son esenciales para la comprensión, la interpretación y la explicación humana (Ríos, 2001). En esta investigación, las inferencias se establecieron a partir de los mensajes implícitos en el contenido de los pasajes de lectura al igual que en las imágenes y en actividades de comprensión. Asimismo, se infirió la metodología con base en la secuencia

didáctica y en el tipo de actividades de comprensión propuestas.

Las inferencias son una estrategia de comprensión de los mensajes latentes en un texto. Estas inferencias pueden referirse al remitente del mensaje, al mensaje mismo o a la audiencia del mensaje (Weber, 1990) y su objetivo principal es responder la pregunta de investigación (Krippendorff, 2004). Estas pueden ser deductivas, inductivas y abductivas; las primeras parten de lo general a lo particular; las segundas parten de lo particular a lo general; y las últimas establecen relaciones entre las partes, es decir, entre particulares de un tipo con particulares de otro. Por ejemplo, inferir las conceptualizaciones de escritores y lectores con base en la proximidad entre las palabras en textos utilizados frecuentemente, o inferir sesgos del autor a partir de la comparación entre los editoriales de distintos periódicos. En síntesis, este estudio se enfoca en la elaboración de inferencias de los mensajes sutiles y ocultos presentes en los pasajes de lectura con sus iconografías y actividades de comprensión correspondientes, sustentadas en el conocimiento y la experiencia del analista de contenido.

Considerando las sinergias entre el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo, el análisis de contenido como perspectiva metodológica para analizar el libro de texto, la investigación documental, y los valores culturales de la comunicación, se optó por el análisis de contenido cualitativo como el método en esta investigación. El objetivo del análisis de contenido es inferir conocimientos referidos a las circunstancias de creación y de aceptación de estos mensajes (Bardin, 1996). La deducción lógica de los mensajes ocultos que se comunican en un texto admite la naturaleza cualitativa del análisis de contenido. Los analistas de los mensajes pueden "inferir (deducir de manera lógica) conocimientos sobre el emisor del mensaje o (…) su entorno" (Bardin, 1996, pp. 29-30). De acuerdo con el autor, la inferencia como operación lógica acepta una proposición debido a su relación con proposiciones previamente admitidas como verdaderas. Los mensajes explícitos o manifiestos e implícitos o

tácitos de los textos atañen a los analistas de contenido. A ellos les concierne aquello que los textos revelan sobre fenómenos de los que no se habla, tales como las ideologías, los prejuicios étnicos, de clase y de género, que se manifiestan en influencias, consecuencias, y en usos que pueden ser desconocidos por los lectores individuales (Krippendorff, 2004). Por tanto, interesa a los analistas de contenido escudriñar los mensajes ocultos, velados, profundos, no evidentes, o invisibles que subyacen a los mensajes de textos escritos. Así, se reconoce la naturaleza cualitativa de dichos análisis (Holsti, 1969) recuriendo "a indicadores no frecuenciales susceptibles de permitir inferencias; por ejemplo, la presencia (o la ausencia) puede ser un índice tan fructífero (o más) que la frecuencia de aparición" (Bardin, 1996, p. 87). En esta investigación cualitativa se hicieron deducciones lógicas de las representaciones culturales presentes en los pasajes de lectura, las actividades de comprensión de lectura y la iconografía de los libros de texto seleccionados, al igual que los sentidos que los participantes les confieren.

Las inferencias en el análisis de contenido se generan a partir de la indagación sobre las razones y los posibles resultados o efectos de los mensajes o de la comunicación. Las inferencias responden "a dos tipos de cuestiones: ¿qué ha llevado a tal enunciado? … [y] ¿qué consecuencias va a engendrar tal enunciado con toda probabilidad?" (Bardin, 1996, p. 30, itálicas del original), pues no se analiza el lenguaje, sino las "condiciones de producción de los textos de que son objeto" (Bardin, 1996, p. 30). Estas condiciones de producción se refieren a "variables psicológicas del individuo emisor, variables sociológicas y culturales, relativas a la situación de comunicación o contexto de producción del mensaje (…) y no considera las posibilidades de inferencia sobre la recepción del mensaje" (Bardin, 1996, pp. 30-31). El análisis crítico de contenido propuesto caracteriza las condiciones sociológicas y culturales relacionadas con la comunicación, sus mensajes o el contexto en el cual se producen, para responder a las razones y a los posibles efectos que este pudiera generar. En este estudio, la investigadora interpretó

los resultados no solo desde el texto en sí mismo y su propia perspectiva, sino también desde la comprensión del fenómeno por parte de los participantes.

Existe un cierto consenso sobre la articulación entre la superficie descrita y analizada de los textos y los factores que van determinando estas características, deducidos lógicamente. Se trata de establecer "correspondencia entre las estructuras semánticas o lingüísticas y las estructuras psicológicas o sociológicas (ej., conductas, ideologías, actitudes) de los enunciados" (Bardin, 1996, p. 31). Así, "se hablará del plan 'horizontal' o sincrónico, para denotar al texto y su análisis descriptivo y del plan 'vertical' o diacrónico, para remitir a las variables inferidas" (Bardin, 1996, p. 31). Con respecto a la lectura superficial, esta corresponde al plan horizontal o sincrónico de lo material, lo literal, lo descriptivo, lo presente, lo manifiesto, lo evidente y no busca la identidad, lo auténtico, lo recóndito o lo valioso en el texto. Por el contrario, la lectura profunda busca demostrar que las limitaciones que no dejan ver el significado profundo en los textos estructuran la experiencia lectora, puesto que la influyen las experiencias previas, los prejuicios, las suposiciones y las ideologías tanto de los lectores como de los escritores. En la lectura profunda, este plan vertical o diacrónico implica releer el texto de manera meticulosa e intencionada para identificar los mensajes latentes, ocultos y no evidentes y establecer las inferencias. El análisis crítico propuesto en este estudio recurrió a los dos tipos de lectura: a la superficial para identificar y describir las restricciones que impiden ver el sentido recóndito, y a la profunda, para posibilitar la elaboración de inferencias lógicas; en particular, las abductivas, es decir, aquellas que "penetra[n] en la dimensión intensional" puesto que no busca simples explicaciones y porque sus "credenciales lógicas y epistémicas puede[n] contribuir a esclarecer los procesos intelectuales que intervienen en … [la] producción y [en los] cambios de creencias" (Lucero, 2005, p. 462). El análisis contempla las lecturas superficial y profunda de manera complementaria, para identificar y extraer los mensajes latentes contenidos en los pasajes de lectura en cuanto a las formas de ser,

saber y tomar decisiones autónomas.

El enfoque cualitativo es compatible con el análisis de contenido de los textos cuyo propósito radica en su interpretación detallada y profunda. Las interpretaciones múltiples no se limitan a la corriente cualitativa, puesto que los analistas de contenido pueden adoptar diversos contextos y la práctica reflexiva de los investigadores se manifiesta en la conciencia de la construcción de dichos contextos para su análisis (Krippendorff, 2004). El sentido que los maestros, autores y expertos le otorguen al contenido de los pasajes de lectura, a las actividades de comprensión y a la iconografía en el libro de texto de inglés representan una pluralidad de contextos. Estos permiten el intercambio y el contraste de opiniones y significados en busca del reconocimiento del mundo de los otros, a través de la construcción detallada y profunda de la experiencia de los participantes en un análisis crítico de contenido cualitativo cimentado en la literatura disponible sobre los contextos de los textos objeto de estudio. Desde la visión de la interculturalidad crítica se cuestiona la colonialidad en las dimensiones del ser, del saber y del poder, construida sobre supuestos de universalidad hegemónica, de objetividad de la actividad científica occidental.

Componentes del análisis de contenido

El análisis de contenido establece procedimientos para su realización (Krippendorff, (2004). Estos implican la identificación del problema por investigar, la determinación del muestreo, la fijación de las reglas de codificación, la designación de un sistema de categorías, la definición de la fiabilidad del sistema de codificación y categorización, y la elaboración de inferencias lógicas.

Identificación del objeto de análisis. Para determinar el tema de análisis se require la certeza de qué se quiere investigar, con cuáles referentes teóricos, con cuáles textos y con cuál unidad de análisis. El problema es "una dificultad que no puede resolverse automáticamente, sino que requiere una investigación conceptual o empírica" (Bunge, 1989, p. 195). La identificación

del problema equivale a seleccionar un hecho, una realidad, una situación y circunscribir el tiempo, el espacio, los participantes y el contexto donde se decide investigar. Los referentes teóricos proveen ideas, principios y conocimientos que explican o permiten comprender el fenómeno por analizar; y ayudan a relacionar la información y el fenómeno social y a pronosticar sus propensiones. En esta investigación, las unidades de análisis son los libros de texto de inglés más utilizados en la educación media en el contexto colombiano durante el período 2004-2016, que hayan sido diseñados por autores colombianos y producidos en Colombia. Dentro de las clases de unidades de análisis, se diferencian las unidades de muestreo, las unidades de registro y las unidades de contexto que se explican a continuación (López Aranguren, 1994; Krippendorff, 1980).

Determinación del muestreo. Este proceso se articula en las unidades de muestreo, de registro y de contexto, como fragmentos del universo observado por analizar (Krippendorff, 2004). En primer lugar, para seleccionar las unidades de muestreo se puede recurrir a muestreos no probabilísticos como el de la relevancia o el intencional, cuyo propósito es seleccionar todas las unidades textuales que contribuyan a contestar las preguntas de investigación. En este muestreo se establece una jerarquía conceptual relevante, reduciendo sistemáticamente el número de unidades para un análisis (Krippendorff, 2004). Se seleccionaron como unidades relevantes de muestreo los seis libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016, escritos por autores locales y producidos por una casa editorial local y una extranjera en asociación con el MEN, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Unidad de muestreo: libros de texto de inglés elegidos para el análisis de contenido

Año	Nombre del libro de texto	Editorial
2004-9	New Generation for Teenagers 9th grade	Grupo Greenwich
2004-9	New Generation for Teenagers 10th grade	Grupo Greenwich
2004-9	New Generation for Teenagers11th grade	Grupo Greenwich
2012	Viewpoints 9th grade	Grupo Editorial Norma
2012	Viewpoints 10th grade	Grupo Editorial Norma
2016	English, please! 11th grade	Richmond

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, la unidad de registro es la parte de la unidad de muestreo que se puede describir y analizar de forma aislada. El segmento específico de contenido se caracteriza al situarlo en una categoría dada (Holsti, 1969). Por lo tanto, las unidades de registro en un texto escrito pueden ser las palabras, los temas o los titulares de los pasajes de lectura (las frases o el conjunto de palabras), los caracteres (personas o personajes), las oraciones (pues estas tienen significado y contienen como mínimo una cláusula principal y esta, a su vez, puede formar parte de una oración compuesta), los párrafos (ideas o conjunto de ideas) y los símbolos semánticos (metáforas, figuras literarias). Para obtener explicaciones fiables de unidades de texto más grandes, los analistas consideran conveniente describir las unidades más pequeñas en las que pueden llegar a un acuerdo más fácil y, posteriormente, utilizar procedimientos analíticos para obtener descripciones de unidades más grandes. En este estudio se seleccionó el párrafo como unidad de registro. porque como fragmento de un texto conformado por un conjunto de ideas conectadas ofrece información más completa y contextualizada.

En tercer lugar, la unidad de contexto es el fragmento de la unidad de muestreo que se debe examinar para poder caracterizar una unidad de registro; la primera es más grande que la segunda. Las unidades de contexto como unidades de

materia textual que establecen límites a la información que debe tenerse en cuenta en la descripción de las unidades de registro (Krippendorff, 2004). Los titulares, los resúmenes, las fotografías, las ilustraciones se encuentran en la unidad de contexto y cumplen la función de dar soporte y reflejar el contenido general del pasaje. Para identificar el significado de una palabra se examina la oración en la cual la palabra aparece (Krippendorff, 2004); para determinar el significado de un párrafo, se lee este en el contexto; es decir, se interpreta dentro del pasaje escrito en el que se presenta. Como se trata de una comunicación escrita, la unidad de contexto es el pasaje de lectura donde se encuentra la unidad de registro seleccionada. Analizar todo el texto ayauda a preservar la coherencia semántica de los textos como unidades (Weber, 1990). Para el análisis que nos ocupa, la unidad de contexto es el pasaje de lectura, las actividades de comprensión y las imágenes correspondientes.

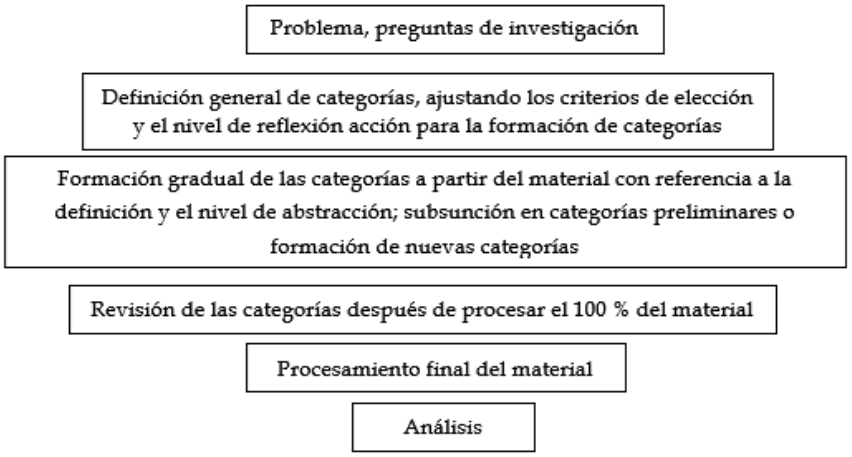
Fijación de las reglas de codificación y de registro. Se entiende como codificación y registro el proceso de transformación permanente de la información en unidades que permiten una caracterización de su contenido (Holsti, 1969). El proceso de codificación reduce grandes cantidades de datos a categorías manejables de conceptos, temas o clases (Burns, 1999). Su obejtivo es establecer una conexión entre los textos unificados con la lectura que alguien realiza de ellos, las distintas imágenes, lo que la gente ve en estos, y las observaciones independientes y sus interpretaciones situadas en los términos formales de un análisis (Krippendorff, 2004). Este conjunto de reglas o normas incluye el código o el patrón en la categoría para asignar los fenómenos estudiados a dichas categorías (Abela, 2002). Para ello, el análisis de contenido recurre a las capacidades interpretativas humanas (Shapiro, 1997). Mientras el proceso de codificación se efectúa conforme a las reglas independientes del analista de contenido, el proceso de registro se hace cuando los analistas interpretan lo que leen, lo que ven o lo que encuentran en representaciones comprensibles.

El proceso de codificación y registro en el presente estudio responde a un conjunto de reglas establecidas para el análisis del libro de texto de ILE cimentado en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial. Considerando que este es un análisis cualitativo, se optó por las designaciones verbales para nombrar las categorías (Krippendorff, 2004). Para el análisis temático se consideraron los seis componentes sugeridos por Braun y Clarke (2006). En primer lugar, la familiarización con los datos consiste en la búsqueda de temas semánticos explícitos y latentes con base en los datos en sí mismos o en la teoría, mediante su lectura y relectura. Adicionalmente, se efectúa la transcripción de las entrevistas en profundidad y grupos focales para familiarizarse con los datos. En segundo lugar, la generación de códigos iniciales se refiere a la identificación de patrones que se agrupan y a los cuales se les asignan unos nombres que identifican las categorías. Estos códigos pueden surgir de la fundamentación teórica o de los datos en sí mismos. En tercer lugar, la definición de temas a través de la agrupación de los códigos con características similares para establecer relaciones entre los temas, entre estos y los subtemas, entre los subtemas per se, lo que contribuye a la determinación de las inferencias abductivas. En cuarto lugar, la revisión de los temas a partir de un análisis minucioso de los patrones hallados e implica la redefinición, agrupación y reagrupación o eliminación de temas a fin de tener un mapa temático acertado. En quinto lugar, la definición y denominación de los temas implica conducir y escribir un análisis detallado que explique las decisiones detrás de su agrupación y su respectivo nombre. En sexto lugar, la escritura del informe final requiere de suficiente evidencia de los temas dentro de los datos para que el análisis sea convincente.

Estas denominaciones descriptivas corresponden a definiciones comprensibles que se encuentran en la literatura relacionada. El lenguaje de los datos ocupa un lugar primordial en el análisis de contenido, puesto que los analistas de contenido, que empiezan con el cuerpo del texto, las imágenes y los intercambios verbales, describen la manera como se articulan los códigos, los patrones y las transcripciones para formar un

sistema de categorías (Krippendorff, 2004). La codificación y el registro se hicieron con descriptores organizados en matrices de comprensión e interpretación del contenido de los pasajes de lectura, sus actividades de comprensión y las imágenes de los textos de inglés. Dichos códigos se registraron bajo unas categorías predefinidas que se establecieron con base en la fundamentación teórica de la interculturalidad crítica. La naturaleza sistemática del análisis de contenido se observa en el seguimiento de modelos preestablecidos a partir de la teoría y de su gradualidad al dividir el texto en unidades sencillas en análisis orientados a un sistema de categorías (Mayring, 2004). Posterior a esta codificación, se lleva a cabo una formación inductiva de categorías para reducir los datos por medio de un resumen del análisis de contenido (Mayring, 2004; Cohen et al., 2007), como se muestra en el diagrama 2. En esta indagación, la formación inductiva de categorías se desarrolla comparando las matrices de análisis de los libros de texto para establecer los aspectos comunes a los pasajes de lectura, iconografía y actividades de comprensión de los libros de texto y así dar respuesta a las dos primeras subpreguntas.

Diagrama 3. Flujo de procedimientos para el análisis cualitativo de contenido



Fuente: adaptado de Mayring (2004)

Se presentan a continuación las categorías y los códigos que posibilitan la trasformación de los datos en bruto en unidades que admiten una descripción detallada y profunda de las características de su contenido.

Categorías y códigos para caracterizar los contenidos relacionados con la colonialidad en el libro de texto de inglés

Como se mencionó anteriormente, este proceso de codificación y registro da cuenta de un conjunto de normas establecidas para el análisis de contenido del libro de texto de ILE desde la visión de la interculturalidad crítica. Por tal razón, en esta sección se presenta la definición operativa de cada categoría de análisis a través de reglas de códigos que precisen las circunstancias para que un texto se asigne exclusivamente a una categoría. Los códigos o patrones serán efectivos si las categorías que encarnan son precisas, significativas y mutuamente excluyentes. Las reglas de codificación y registro sirven para asignar de forma consistente y sin ambigüedad un fenómeno a una categoría (Abela, 2002). La reiteración o persistencia de los conceptos o sus características facilita su agrupación y hace parte del proceso de codificación (Charmaz, 2006). Subsiguientemente, se incorporan los grupos de códigos en subcategorías y categorías entre las que se pueden establecer posibles relaciones.

Primera categoría: contenidos ontológicos, epistemológicos y del poder en los textos

Se examinan en esta categoría los contenidos de los pasajes de lectura de los libros de texto, sus actividades de comprensión y la iconografía que los acompaña, en relación con las culturas seleccionadas, los saberes presentados ya sean eurocéntricos u otros, y el uso de la lengua como fin o como medio.

Culturas seleccionadas. Esta primera subcategoría se refiere a las culturas que se representan en los pasajes de lectura, las actividades de comprensión y la iconografía en los libros de

texto. La colonialidad se observa a partir de la prevalencia de las culturas angloparlantes (norteamericana o la británica), las europeas, o la global (las de los países angloparlantes distintos de Estados Unidos y el Reino Unido; por ejemplo, las culturas canadienses y la australiana). Por el contrario, la decolonialidad se observa en referencias a las culturas no hegemónicas que refleja el texto como las angloparlantes otras (es decir, las latinas y otras culturas en Estados Unidos, Reino Unido, África y Asia), las europeas otras (las de los países de Europa del Este), la local (colombiana) o la regional (la latinoamericana). Una representación puede ser hegemónica, monolítica y estática (Brooks, 1968; Guest, 2002), reduccionista, esencialista, superficial (Hinkel, 1999, NúñezPardo, 2018), porque ignora al Otro o a los Otros y porque carece de una apreciación de la diversidad (Byram, 1997; Kramsch, 1998; Morin, 1986), y, por ende, las temáticas presentadas son monoculturales y descontextualizadas. Otra representación posible sería la de la cultura contextualizada, una más cercana a los usuarios en la que estos podrían, por una parte, reconocerse e involucrarse de manera significativa para reflexionar sobre las causas del encubrimiento, la invisibilización, el silenciamiento, la desigualdad, la discriminación, la estigmatización, la despersonalización y la acentuación de estereotipos. Y por otra, pensar en soluciones alternativas a esta realidad a fin de transformarla en pro de un mundo deseable y diverso, en donde la diferencia no provoque la discriminación y todos puedan coexistir en armonía.

Temáticas pertenecientes a la cultura visible o transformativa (dadas por la cultura con C o por la cultura con c). En esta segunda subcategoría se observa, a partir de la colonialidad, el predominio de aspectos relacionados con la cultura aspiracional, monolítica y exótica (Kramsch, 1991) o superficial, estática, representativa y visible (Hinkel, 2001), en la que se representan primordialmente las festividades o las ceremonias, los personajes famosos, los atractivos o los destinos turísticos, los monumentos o la arquitectura, la gastronomía, el folclor, el vestuario y los desarrollos tecnológicos. En contraste, la decolonialidad se percibe en alusiones a la visión compleja de

la cultura extranjera en la cual existen el racismo, las inequidades en el poder, los prejuicios, las desigualdades sociales y la discriminación racial, sexual y de género, entre otras.

Saberes (eurocéntricos u otros). Esta tercera subcategoría hace referencia a los tipos de conocimientos y saberes a los que se alude en los pasajes de lectura, las actividades de comprensión y la iconografía acompañantes. Se identifica la colonialidad en relación con la preponderancia de saberes eurocentrados (De Lissovoy, 2010; De Sousa, 2006, 2010a; Dussel, 2000; Lander, 2000a; Quijano, 2000a; Walsh, 2009a), aquellos que hacen énfasis en las dualidades del ser humano, por ejemplo, irracional (emoción) racional, humanización (civilizado) o deshumanización (salvaje); o aquellos que enfatizan diferencias que atañen a la geopolítica (el poder) tales como oriente-occidente, primitivo-civilizado, inhumano-humano, tradicional-moderno y el saber mágico o mítico-conocimiento científico. Al contrario, lo decolonial se aprecia en la incorporación de saberes otros relacionados con la emoción, la corporalidad, la creencia, e incluso si se mencionan maneras otras de conocer y comprender, como las indígenas o las afro (Daza, 2013; Montoya & García, 2010), que se constituyen en "patrimonio comunitario y compromiso social" (Jamioy, 2000, p. 65) como la tradición oral (los círculos de palabra, alabaos y arrullos), el saber de los ancianos de la comunidad, las artes (el tejido, la pintura, la carémica, la cestería), el trabajo comunitario, etc., entendidas y valoradas como otras maneras de aprender, de comprender y de saber.

Uso de la lengua como fin o como medio. Como cuarta subcategoría, esta hace alusión a la manera como se promueve el uso de lengua en las actividades de comprensión de lectura propuestas en los libros de texto de ILE analizados. Lo colonial se advierte en la supremacía de actividades de aprendizaje que hacen énfasis en los componentes del lenguaje en sí mismos (sintaxis, semántica, léxica y fonética) para mejorar las habilidades lingüísticas (lectura, escucha, escritura y habla). Por otra parte, lo decolonial se revela cuando las actividades

de aprendizaje fomentan el uso de la lengua como medio para expresar experiencias de vida y el rol de las personas en situaciones de la vida diaria. Como señala Usma (2009), la lengua cumple unos propósitos humanitarios, intelectuales y culturales, y otros cognitivos y de desarrollo de la lengua. Los primeros posibilitan una mejor comprensión de los Otros, los diferentes o los inaccesibles, y los segundos permiten conocer maneras otras de percibir el mundo, mediante un raciocinio flexible para aproximarse al aprendizaje y a la vida a través del lenguaje y favorecer la decolonización del libro de texto de inglés.

Segunda categoría: contenidos que mantienen o trasgreden las normas o las representaciones culturales impuestas o hegemónicas

Se exploran en esta categoría los contenidos relativos a los hombres o a las mujeres, a la raza blanca u otras, a las capacidades de las personas sin situación de discapacidad y en situación de discapacidad, y a la orientación sexual heterosexual o la de la comunidad LGTBIQ+.

Género (hombres versus mujeres). Se examinan en esta subcategoría los contenidos que mantienen (colonial) o transgreden (decolonial) los roles comúnmente asociados a los géneros. Si se observan construcciones tradicionales de la feminidad o de la masculinidad dentro de los pasajes, actividades de comprensión e iconografías, tales como mujeres en roles de amas de casa o en profesiones de cuidado (enfermera o maestra), y hombres en roles o actividades asociadas a los deportes, la ciencia, la academia, los negocios o a la toma de decisiones, estas harán parte de lo colonial. Al contrario, si se observa que se promueven construcciones distintas de lo etiquetado y estandarizado como masculino, verbigracia, hombres al cuidado de niños o ancianos, o ejerciendo profesiones relacionadas con el cuidado de las personas o del hogar, esto se asocia a las representaciones decoloniales. Igualmente, si se observan construcciones distintas de lo etiquetado y estandarizado como

lo femenino en representaciones de mujeres en cargos directivos o en profesiones asociadas con la toma de decisiones, la actividad académica, la actividad empresarial y actividades que demandan un esfuerzo físico, esto también se asocia a lo decolonial.

Raza (blanca versus otras). Concierne a esta subcategoría identificar y analizar la preeminencia de la raza blanca como la europea, la norteamericana, la australiana, sobre otras como la negra o la afrodescendiente, la asiática, la latina, la local (colombiana), y la indígena, en los contenidos de los pasajes de lectura de los libros de texto de ILE. No obstante, Marín (2003) expresó:

> **Las razas no existen, ni biológicamente ni científicamente. Los hombres por su origen común pertenecen al mismo repertorio genético**. Las variaciones que podemos constatar no son el resultado de genes diferentes. Si de "razas" se tratara, hay una sola "raza": la humana. (p. 3, negrilla del original)

De ahí que interese a este estudio identificar las representaciones de la raza humana etiquetadas y jerarquizadas de acuerdo con su fenotipo o rasgos físicos, como la estatura, el color de la piel, de los ojos y del cabello, y el tamaño de la nariz o de los labios, puesto que se puede percibir en laiconografía y ser objeto de análisis, toda vez que gobiernan la asignación identitaria de los individuos que no responden a los estándares europeos.

Es así como utilizar los términos etnia y población es más recomendable porque la diversidad humana se explica a partir de la "molécula de vida del ADN, que es donde se encuentran las informaciones necesarias sobre nuestra identidad genética [y] nos permite rechazar toda pretensión por justificar 'científicamente', la existencia de 'razas', como fundamento del racismo" (Marín, 2003, p. 5). En otras palabras, somos culturalmente diversos y como tal representamos poblaciones y etnias diferentes y particulares, entendidas como el conjunto de los genes que existen en el núcleo celular de cada individuo (genotipo) que, debido a los movimientos migratorios o a los desplazamientos humanos a lo largo y ancho del planeta, impregnó el conjunto de caracteres visibles que un individuo presenta, como resultado de

la interacción entre su genotipo y el medio (fenotipo).

Se reconoce entonces que la raza es un constructo social imaginario resultado de la naturalización y perpetuación de discursos históricos, religiosos y biológicos que discriminan, segregan, estigmatizan e invisibilizan la diversidad de poblaciones y etnias humanas. Este aspecto, que hace parte de las prácticas cotidianas del ser humano, debe deconstruirse para así decolonizarlo (Fanon, 1973). En favor de la reparación y de la construcción de una conciencia colectiva del cosmos, debemos restaurar la humanidad robada de aquellos que han sido sometidos históricamente a los procesos de enajenamiento y objetivación (Mbembe, 2017). Finalmente, se debe resistir el condicionamiento recibido del colonialismo y la permanente colonialidad "que sepultó la cultura indígena, subestimó a la negra y autodiscriminó a la mestiza" (Zapata, 2010, p. 28). De esta manera, al referirnos a la etnia y a la población se reconoce y se visibiliza la raza humana y su diversidad, resultado de la carga genética individual (genotipo) y su relación con el entorno (fenotipo).

Por lo descrito anteriormente, en esta subcategoría se denota lo colonial en la presencia de contenido, lecturas, fotografías, ilustraciones, imágenes o caricaturas de hombres o mujeres que representen mayoritariamente a las poblaciones blancas como la europea o la norteamericana. Opuestamente, lo decolonial se manifiesta en la inclusión de contenido, lectura e iconografía que representan a poblaciones otras como la negra o la afrodescendiente, la gitana, la asiática, la latina, la local (colombiana), y la indígena. No obstante, con el fin de posibilitar la identificación y la apreciación de la diversidad y la diferencia, sin que ello implique desigualdad (García, 2004), los contenidos, pasajes e iconografía seleccionados como decoloniales no parten de una visión occidental y exótica del otro; es decir, de versiones estereotipadas de las razas diferentes a la blanca.

Capacidad (personas sin discapacidad versus personas en situación de discapacidad). Esta subcategoría permite dar cuenta de la proporción en los contenidos, pasajes de lectura e iconografía de referencias a personas capaces en comparación

con personas en situación de discapacidad, bien sea motora, visual, auditiva, psicosocial o intelectual/cognitiva. Siebers (2008) aseveró que la discapacidad es una identidad que implica una desgracia personal o defecto individual, producto de un ambiente físico y social que discapacita. Según el autor, el modelo médico difiere del campo de los estudios de discapacidad en el que esta no se considera un defecto individual, al contrario, se entiende como un producto de la injusticia y exclusión social que no requiere su cura o eliminación, sino cambios significativos en los espacios sociales y físicos. En consecuencia, las personas en situación de discapacidad insisten en la pertinencia de esta a la condición humana, en su valor como una forma de diversidad y en su poder como un concepto crítico para pensar la identidad humana en general, razón por la cual se habla entonces de capacidades diversas, en vez de discapacidades.

En esta categoría se comprende lo colonial como todo lo referente a las personas con capacidad, no porque en sí esto sea un trazo de la colonialidad, sino porque perpetúa una idea hegemónica y única de la capacidad que hace invisible otras maneras de ser capaces; por tanto, estas últimas no aparecen representadas en los contenidos, los pasajes de lectura y la iconografía de los textos. Además, el texto en sí mismo puede considerarse colonial, puesto que desde su diseño se asume que todos sus usuarios son capaces de interactuar con él.

Orientación sexual (orientación heterosexual versus orientaciones sexuales diversas). Se considera esta subcategoría porque, de acuerdo con Lugones (2008), tanto el género como la diversidad sexual están filtrados por una mirada colonial binaria que presenta ideas naturalizadas del sexo y el género como categorías eurocéntricas, reforzadas por una tradición judeocristiana que sataniza el sexo no procreativo y que contribuye a la regulación de los cuerpos; en este sentido, la heterosexualidad se hace obligatoria y se imbrica totalmente en la colonialidad del género. En cuanto a la sexualidad, Quijano (2000c) sostuvo que la colonialidad del poder promovió la familia burguesa como el escenario privilegiado de normalización de

la diferencia sexual colonial mediante el "control del sexo (…) de sus recursos y productos" (p. 161). De allí que se perpetúe la heteronormatividad y que se oculten otras orientaciones y prácticas sexuales. En relación con lo queer en América Latina, las prácticas eróticas precolombinas se redujeron a un sistema regulado de sexualidad como una estrategia de control del cuerpo (Domínguez, 2016). Dentro de estas prácticas, cualquier sexualidad no reproductiva fue signada por los colonizadores como condenable y, en consecuencia, las prácticas sexuales distintas se constituyeron en abyectas. Igualmente, el sistema del tercer sexo de algunas comunidades amerindias entra en conflicto con un sistema binario del género y la sexualidad que devela la homofobia como una estrategia colonial. Para decolonizar la sexualidad se requiere desmantelar los binarios sexo-género coloniales para interrumpir sus efectos violentos y excluyentes.

En esta subcategoría se mencionan los contenidos referidos a la comunidad heterosexual como manifestaciones coloniales. Las manifestaciones decoloniales se reconocen en los contenidos referidos a las comunidades diversas y discriminadas por su orientación sexual, denominadas por la sigla LGBTI+ (Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales+), que agrupa a los individuos con las orientaciones sexuales e identidades de género relativas a la homosexualidad, la bisexualidad, la transexualidad, la intersexualidad y otras, así como a las comunidades formadas por ellas. El uso del signo + añadido al final del acrónimo se debe a que en tiempos recientes han ido apareciendo otras comunidades como la queer (Q) o las asexuales (A), a las cuales se les quiere dar representación política.

Clase social (alta versus media y baja). A esta subcategoría atañen los contenidos en relación con las clases sociales. Estas surgen durante la primera modernidad dentro de un modelo capitalista eurocentrado. En palabras de Quijano (2000a), la división internacional del trabajo se genera a través de la colonialidad así: "los dominantes son Capitalistas. Los dominados son los asalariados, clases medias, campesinos independientes. En la ""Periferia Colonial," los dominantes

son Capitalistas Tributarios y/o Asociados Dependientes. Los dominados son: esclavos, siervos, pequeños productores mercantiles independientes, reciprocantes, asalariados, clases medias, campesinos" (p. 377). El origen de las clases sociales se articula con las razas en la medida en que los blancos (países del centro) son explotadores, y los no-blancos (periferia colonial) son los explotados y esta explotación produce la acumulación de riqueza a favor de los países del centro. Entonces, si los contenidos hacen referencia, sugieren o implican los ingresos, los bienes y el poder adquisitivo de las personas, o hacen alusión a las localidades gentrificadas, se asocian con lo colonial. Por el contrario, los contenidos decoloniales abordan problemáticas relacionadas con la clase social baja, la pobreza territorializada o la igualdad social para todas las personas.

Tercera categoría: métodos y enfoques de enseñanza de inglés subyacentes a los libros de texto y actividades de comprensión de lectura

La colonialidad se aprecia en el favorecimiento de los métodos y enfoques tradicionales para la enseñanza de inglés, tales como el comunicativo, los enfoques de aprendizaje por tareas (Task-Based Learning, TBL), por contenidos (Content-Based instruction, CBI), por proyectos (Project Work, PW), por computador (ComputerAssisted Language Learning, CALL), por problemas (Problem-Based Learning, PBL), el integrado de contenido y lengua (Content Language Integrated Learning, CLIL), el académico y cognitivo de aprendizaje de la lengua (Cognitive Academic Language Learning Approach, CALLA); el aprendizaje significativo (meaningful learning), el cooperativo, el colaborativo, el semipresencial/ mixto/combinado o híbrido (Blended Learning, B-Learning), etc.

En cuanto a los enfoques de lectura, la colonialidad se observa en el uso de los enfoques de actividades previas, durante y posteriores a la lectura que guían al lector en la comprensión literal del texto. Así mismo, en el procesamiento como lo

recalcaron Freire y Macedo (1987), se lee la palabra y se lee el mundo. Estas pedagogías alternativas le permiten al sujeto lector asumir una postura crítica del texto leído, comprendido en su contexto y soportado por sus conocimientos previos y su bagaje sociocultural.

Actividades de aprendizaje. Se analizan en esta subcategoría el tipo de actividades que posibilitan la comprensión. Se identifica la colonialidad en actividades de comprensión descontextualizadas, alejadas de la realidad y de las experiencias de vida de los estudiantes (Aicega, 2007; Di Franco et al., 2007), cuando estas promueven únicamente el desarrollo de habilidades de pensamiento inferior como recordar o evocar, identificar o determinar, asociar y replicar. En contraste, lo decolonial se observa en actividades que parten de las experiencias de vida y contextos de los usuarios del libro de texto y que fomentan la interpretación, el contraste, la comparación, la reflexión, el análisis, la discusión y la transformación como habilidades de pensamiento superior.

Cuarta categoría: iconografía

Se examina aquí la iconografía entendida como el conjunto de imágenes alusivas a un tema, situación o personaje y que responden a una concepción o a una tradición, bien sean fotografías, ilustraciones, caricaturas, etc. Las ilustraciones se han estudiado desde una perspectiva técnica (en cuanto a su grado de realismo, calidad estética, valor ilustrador) y no han faltado las críticas que señalan su baja calidad: gráficos a menudo mal elaborados, esquemas incompletos, croquis incomprensibles (Braga & Belver, 2012). Sin embargo, en el contexto de este estudio, la iconografía permite complementar la información obtenida mediante la segunda categoría denominada Contenidos que mantienen o trasgreden las normas o las representaciones culturales impuestas o hegemónicas. En consecuencia, lo colonial se observa en representaciones gráficas que mantienen una tradición en relación con la raza, el género,

la sexualidad, la clase social y las capacidades, y lo decolonial en aquellas que subvierten la tradición.

Investigación documental

Considerando que el libro de texto de inglés se puede investigar desde el método de la investigación documental, puesto que su pasajes orales y escritos comunican mensajes explícitos e implícitos, este se constituye en su principal fuente de información y puede interpretarse de manera diversa. La investigación documental emplea como fuente primaria de información el documento escrito, bien sea impreso, electrónico o audiovisual (Morales, 2003; Bernal, 2010). No obstante, esta puede recurrir a otras fuentes como los testimonios de los especialistas en el tema, para este caso los expertos; los protagonistas de los hechos, es decir, los autores; e incluso los testigos, esto es, los maestros (Kaufman & Rodríguez, 1993). La investigación documental "intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta [la consideración interpretativa] dentro de la cual se intenta comprenderlos" (L. Gómez, 2010, p. 230). Los pasajes escritos de los libros de texto se escriben con la intención de comunicar, mas no de ser interpretados. Se atribuye la naturaleza reconstructiva a la investigación documental porque "reelabora un conocimiento que ha producido unos resultados y un saber previos y en esta medida modifica los fenómenos objeto de reflexión" (Vargas, 1998, p. 26) en cuanto los documentos son útiles para hacer más visible la realidad que se estudia, dado que influyen en el desarrollo y la naturaleza de las actividades humanas, esenciales para el proceso de investigación (Prior, 2003). La presente investigación documental considera al libro de texto como el objeto primordial de indagación en una variedad de líneas centradas en el proceso de producción, en el producto per se, en el uso o explotación, en la evaluación y selección de recursos pedagógicos y en el análisis crítico de sus contenidos.

La investigación documental tiene varias ventajas. Permite a los investigadores el acceso a la caracterización de

personajes históricos fallecidos y genera menor reactividad que las observaciones participantes o no-participantes (Bailey, 1994). Igualmente, ofrece abundancia y disponibilidad de datos textuales en las sociedades contemporáneas, por ejemplo, archivos institucionales, diarios, certificados, fotografías y estadísticas (Green & Thorogood, 2004), y para el caso específico de esta propuesta, libros de texto de inglés. Las estrategias de recolección de información del análisis documental a menudo generan el problema por investigar, puesto que son una fuente confiable reveladora "de los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad" (Sandoval, 1996, p. 138). La naturaleza de los documentos puede ser personal, institucional o grupal, formal o informal. Estos permiten capturar información relevante para "la descripción de los acontecimientos rutinarios, así como de los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis" (Sandoval, 1996, pp. 137-38). Además, el autor (1996) describe cinco momentos para el análisis documental, que se exponen a continuación.

En el primer momento se llevó a cabo un inventario y rastreo de los documentos existentes y disponibles, es decir, de la totalidad de los libros de inglés escritos por autores colombianos y publicados por editoriales locales y foráneas. En el segundo momento se clasificaron los documentos que fueron identificados y se seleccionaron los seis libros de texto más utilizados en la educación media (grados 9.°, 10.° y 11.°) en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016, elaborados o diseñados por autores colombianos y producidos en el país, pertenecientes a tres series de enseñanza de inglés: New Generation for Teenagers (NGT), Viewpoints (VP) e English, please (EP) edición Fast Track (2016). Las dos primeras series fueron producidas por la editorial local Greenwich de la organización colombiana Carvajal S. A., hoy filial de la editorial española Santillana. La tercera serie, producida por el MEN en el marco del Programa Nacional de Inglés COLOMBIA Very Well -2015-2025- (MEN, 2014) y con la coordinación de la editorial británica Richmond. Para los fines de esta investigación, las dos primeras editoriales cedieron sus

ejemplares y la tercera es de acceso libre en internet. Los criterios de selección contemplaron aspectos como ser los de mayor uso en la educación media durante el periodo de análisis propuesto (2004-2016) de acuerdo con la referencia del medio editorial, y haber sido desarrollados por maestros-autores colombianos locales y publicados por una casa editorial local y por una editorial extranjera. El corpus seleccionado para el análisis se emplea regularmente con estudiantes entre 13 y 18 años, aunque, en la práctica, puede emplearse también con estudiantes más jóvenes e incluso mayores.

En el tercer momento se seleccionaron los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; estos fueron un total de 86 pasajes de lectura, actividades de comprensión e iconografía de tres series de libros. De este total se analizaron 42 textos escritos presentes en 3 libros de la serie New Generation for Teenagers; 12 textos escritos incluidos en dos libros de la serie Viewpoints; y 32 textos escritos comprendidos en el libro de texto English, please.

En el cuarto momento se leyó en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para registrarlos en matrices de análisis que develaron los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se fueron descubriendo. Y en el quinto momento se hizo una lectura triangulada y comparativa de los documentos, en relación con las entrevistas en profundidad con cuatro autores locales (dos de Bogotá y dos regionales), seleccionados con el criterio de haber publicado los libros de texto con editoriales locales o con filiales de editoriales extranjeras; con dos expertos locales; y con el grupo focal que incluyó seis maestros de inglés (tres de Bogotá y tres rurales) que han empleado los libros de texto mencionados.

Los analistas de documentos se centran en las expresiones, creaciones y realidades de los sujetos en sus contextos. El análisis de contenido "combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos" (Abela, 2002, p. 2). Considerando que los pasajes de lectura con sus correspondientes actividades de

comprensión e iconografía en los libros de texto de inglés expresan, relatan y visibilizan el fenómeno social por indagar, se interpretó y analizó la colonialidad ontológica, epistemológica, el poder en las culturas seleccionadas, las temáticas de la cultura visible (con C), el loci de los saberes y el uso de la lengua como fin. Se identificaron los contenidos que trasgreden las normas o representaciones culturales impuestas o hegemónicas en relación con los géneros, las razas, las clases sociales, las capacidades y la orientación sexual. Segidamente, se explicaron las técnicas de recolección de datos de esta investigación.

Técnicas de recolección de información

Para este estudio, un primer conjunto de datos se obtiene del análisis de contenido de la unidad de muestreo, entendida como los seis libros de texto seleccionados. Para triangular esta información, se emplearon la entrevista en profundidad y el grupo focal. La primera se realizó con los autores de los libros de texto seleccionados y con los expertos en su proceso de creación, desarrollo, edición y publicación. La segunda se empleó con maestros usuarios de estos libros en sus respectivos contextos de enseñanza. Estos instrumentos se pilotearon y ajustaron de acuerdo con las sugerencias de los participantes; además, se sometieron a validación por parte de dos expertos. Finalmente, para garantizar un proceso adecuado de recolección de la información, el diseño metodológico consideró las estrategias de validez, confiabilidad, validación de expertos y el pilotaje de instrumentos.

Entrevista en profundidad

Esta se emplea en los estudios cualitativos en educación por ser una técnica altamente segura para obtener información en investigación social (Morris, 2015). Esta entrevista implica encuentros repetidos entre el participante y el investigador a fin de obtener la perspectiva del primero con sus propias palabras (Morris, 2015; Taylor & Bogdan, 1987). Estos autores argumentaron que una entrevista a un participante no es suficiente y que, por tanto, se deberían involucrar encuentros presenciales

reiterados entre estos sujetos. Si bien existen ventajas en la aplicación de las entrevistas de manera recurrente en relación con la calidad de los datos, es importante reconocer las maneras como las limitantes de tiempo, los costos y la disponibilidad de los participantes pueden influir en que se presenten o no estos encuentros repetidos. Las entrevistas en profundidad se pueden efectuar en varias modalidades, por ejemplo, a través de teléfono, Skype o correo electrónico, puesto que permiten resolver no solo los inconvenientes de tipo geográfico, sino también solventar los problemas que puedan tener los participantes en relación con el tiempo (Morris, 2015). La entrevista en profundidad implica que el investigador haga un seguimiento a las respuestas del participante que cuenta con experiencia y experticia en los temas en los que el entrevistador(a) está interesado.

Para la recolección de información mediante esta técnica se diseñó un guion o formato de entrevista semiestructurada. Se realizó una entrevista en profundidad con el editor de New Generations for Teenagers, de manera presencial, con una duración de una hora y media; y otra con el editor de Viewpoints de forma telefónica, igualmente con una duración de una hora y media. Por otra parte, las entrevistas en profundidad con los cuatro autores locales y regionales de libros de texto de inglés se hicieron de manera presencial y vía correo electrónico. Una entrevista mediante el encuentro presencial con una de las autoras de los libros de texto Viewpoints, con una duración de una hora y media, y tres entrevistas vía correo electrónico con tres autores así: una autora de los libros de texto New Generation for Teenagers, una autora del libro de texto Viewpoints y un autor del libro de texto English, please. Estas tres entrevistas tuvieron sus respectivos momentos de lectura, realimentación por parte de la investigadora y ampliación por parte de los autores, y su propósito era indagar sobre los contenidos, representaciones culturales locales y foráneas, metodologías, actividades de comprensión e iconografía presente en los pasajes de lectura de los textos seleccionados.

Se optó por la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos por su coherencia con el paradigma cualitativo en el que se enmarca este estudio. Este tipo de entrevista permite comprender el contexto individual del participante y sus motivaciones, y da cuenta de la complejidad y la veracidad de sus respuestas. Esta entrevista tiene un "carácter cualitativo y dialógico [que] posibilita acceder en forma privilegiada a los discursos, a los procesos comunicacionales y a la construcción de la cultura" (Salinas, 2013, p. 543). Asimismo, construye "minuciosamente la experiencia del otro (…) y sigue el modelo de la plática entre iguales" (Robles, 2011, p. 40). Importa destacar el carácter dialógico de la entrevista en profundidad porque ofrece la posibilidad de entablar un encuentro sincero y directo entre los participantes y la investigadora de una manera horizontal y no explotadora, y permite una construcción conjunta de conocimiento. Para esta técnica de recolección de datos, no existe un número definitivo de entrevistados, dado que no se busca una muestra estadística, sino un estudio detallado de la información proporcionada por los entrevistados, a partir de unos perfiles predeterminados al inicio de la investigación (Patton, 1990; Morris, 2015). Entonces, no se pretende generalizar los datos obtenidos a un universo poblacional porque estos pueden ser limitados, sesgados o erróneos. Como se mencionó previamente, se seleccionaron dos editores, quienes conciben la fundamentación teórica y metodológica latente en los libros de texto, asesoran y realimentan el trabajo de los autores y editan el texto; en consecuencia, no se busca una generalización de la edición del libro del texto, sino conocer en detalle la experiencia de estos participantes en relación con este fenómeno.

Grupo focal

El grupo focal incluyó seis maestros de inglés que utilizaron o utilizan los libros del corpus seleccionado. Tres maestras han empleado el libro de texto New Generation for Teenagers, de los grados 9.°, 10.°, 11.°; una maestra ha usado los de la serie Viewpoints para los grados 9.° y 10.° y tres maestros han implementado los libros de texto de la serie English, please para los grados 9.°, 10.° y 11.° Se tuvieron en cuenta los libros de texto dirigidos a estos

grados, puesto que su contenido, actividades e iconografía podían ofrecer un mayor grado de complejidad y más posibilidad para un análisis crítico. Este tipo de entrevista provee información relevante y de calidad dentro de un contexto social (Patton, 2002; Puchta & Potter, 2004) para describir, predecir o comprender la realidad estudiada (Cohen et al., 2007). Se realiza con un grupo pequeño de personas con características definidas en cuanto a su número, composición, formación y procedimientos, se dinamiza con los comentarios del moderador (Freitas et al., 1998) y permite la interacción de los participantes durante una hora y media o dos (Patton, 2002), al igual que el análisis de sus respuestas que pueden verse influidas por la presentación, discusión y contribución de ideas, percepciones, experiencias, sentimientos, visiones y acciones (Krueger & Casey, 2000; Rabiee, 2004; Tong et al., 2007; Wisker, 2001). El grupo focal requiere de la destreza del investigador como facilitador y moderador para estimular la discusión (Bell, 2014; Freitas et al., 1998; Morgan, 1988) que no se generalice una sola respuesta debido a la influencia de un participante sobre los otros.

Como técnica prolífera de investigación cualitativa el grupo focal recopila información sobre la investigación educativa de manera eficiente. El uso de guion para los grupos focales se ha popularizado en la investigación social (Bell, 2014; Finch & Lewis, 2003; Gill & Baillie, 2018). Se ha utilizado como método único y en combinación con la encuesta y las observaciones (Morgan, 1988). Por tanto, el guion del grupo focal fue un instrumento útil para registrar las respuestas de un grupo conformado por siete maestros, quienes aceptaron brindar sus testimonios sobre el significado que le otorgan al contenido de los pasajes de lectura, la iconografía y las actividades de comprensión de los libros de texto de inglés analizados.

El grupo focal se llevó a cabo con seis maestros de inglés que comparten la misma disciplina y han empleado los textos objeto de estudio, pero difieren en edad, nivel de formación, experiencia pedagógica y universo sociocultural. Los participantes interactuaron durante dos horas en este espacio de discusión abierta sobre la experiencia común de utilizar los libros

de texto seleccionados, pero con un amplio margen de diversidad en cuanto al sentido que le confieren al contenido cultural de los pasajes de lectura, su iconografía y actividades de comprensión.

Participantes

Con el propósito de obtener información detallada de la complejidad del fenómeno de la colonialidad en el libro de texto, se decidió recolectar información de tres grupos de participantes que han interactuado con él en distintos ámbitos. Un primer grupo conformado por seis maestros con formación posgradual en enseñanza de inglés, con una amplia experiencia en la docencia y en el uso de los libros de texto seleccionados en sus contextos de enseñanza. Un segundo grupo reunió a cuatro autores colombianos que participaron en la producción de los textos seleccionados, egresados de programas de licenciatura, con estudios de posgrado y con experiencia en la enseñanza de inglés en el contexto urbano y rural. Un tercer grupo compuesto por dos expertos en la producción de materiales, con formación posgradual en enseñanza de inglés, quienes están vinculados a una editorial extranjera.

Consideraciones éticas

La presente investigación usó apropiadamente la información recolectada y presentada, toda vez que puso a consideración de los participantes el consentimiento informado para asegurarse de que expresaran voluntariamente su disponibilidad e intención de participar en el estudio, una vez comprendieron su propósito, beneficios, derechos y responsabilidades. Es pertinente asegurarse de que los participantes estén informados sobre la investigación y conozcan sus derechos como participantes para fomentar la confianza entre la comunidad investigativa y el público (Mackey & Gass, 2005). Todas las entrevistas en profundidad y del grupo focal se transcribieron, y se asignaron números arábigos a los participantes: maestros 1-6, autores 1-4 y expertos 1-2. Los participantes tuvieron la oportunidad de recibir las transcripciones correspondientes a su discurso tanto en el grupo focal como en la entrevista en profundidad para su revisión y aprobación (Kvale,

1989). Este procedimiento se conoce como la revisión por parte de los miembros o member check en la literatura inglesa. Considerando que este estudio se enmarca en el contexto de la interculturalidad crítica, se establecieron condiciones y relaciones respetuosas, recíprocas y simétricas entre los maestros, autores, expertos y la investigadora con el propósito de garantizar su voz en el estudio. Se evita su utilización como portadores de información (Flick, 2009). La contribución del estudio para los participantes será la socialización de sus resultados. Se revela el nombre de los libros de texto analizados. Por último, las citas de los libros consultados escritos en inglés se tradujeron fielmente. Una vez descrito el diseño metodológico, la Tabla 2 presenta su ruta de investigación.

Tabla 2. Ruta de investigación doctoral

Título: Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano: una apuesta desde la interculturalidad crítica
Pregunta de investigación: ¿qué criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, fundamentados en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial, orientan el desarrollo del libro de texto de inglés con el fin de superar su descontextualización desde las voces de los maestros, los autores, y los expertos colombianos durante el periodo 2004-2016? **Objetivo general:** desvelar unos criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, fundamentados en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial, que orienten el desarrollo del libro de texto de inglés con el fin de superar su descontextualización desde las voces de los maestros, los autores, y los expertos colombianos.
Subpregunta 1: ¿qué rastros de la colonialidad se observan en los pasajes escritos, las actividades de comprensión, la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 20042016? ***Subpregunta 2***: qué posibles transformaciones han experimentado los contenidos presentes en los pasajes escritos, las actividades de comprensióny la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016? ***Subpregunta 3:*** ¿qué percepciones tienen los maestros, los autores y los expertos colombianos frente a la colonialidad presente en los pasajes escritos, las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016?

<table>
<tr><td colspan="2">Objetivo específico 1: caracterizar los contenidos presentes en los pasajes escritos, las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016, para identificar rastros de colonialidad. Objetivo específico 2: identificar las transformaciones presentes en los pasajes escritos, las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016 para determinar aspectos relacionados con la decolonialidad. Objetivo específico 3: comprender las percepciones de los maestros, los autores y los expertos colombianos acerca de los pasajes escritos, la iconografía y las actividades de comprensión de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016 para dilucidar su conciencia acerca de la colonialidad.</td></tr>
<tr><td>Paradigma de investigación: sociocrítico

Enfoque de investigación: cualitativo</td><td>Método: análisis de contenido

Tipo de estudio: investigación documental</td></tr>
<tr><td colspan="2">Unidades para el análisis de contenido</td></tr>
<tr><td>Unidad de análisis: los libros de texto de inglés más utilizados para la educación media en el contexto colombiano 2004-2016, desarrollados o diseñados por autores(as) colombianos(as) y producidos en Colombia.

Unidad de muestreo:

6 libros de texto de inglés distribuidos así:

3 libros de la serie New Generation for Teenagers (NGT) para los grados 9.°, 10.° y 11.°

2 libros de la serie Viewpoints (VP) para los grados 9.° y 10.°

1 libro de la serie English, please! (EP) Edición Fast Track para el grado 11.°</td><td>Unidad de registro: aunque esta contempla los titulares de las lecturas o pasajes de lectura, la palabra, las frases, las oraciones y el párrafo, se seleccionó este último por ofrecer información más completa y contextualizada.

Unidad de contexto: el pasaje de lectura, las actividades de comprensión de lectura y las imágenes acompañantes.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fuentes de información</td></tr>
<tr><td colspan="2">6 maestros(as) de inglés (3 de Bogotá, 3 rurales); 4 autores(as) colombia-nos(a)s, 2 de Bogotá y 2 regionales (1 de Pereira y 1 de Santander) y 2 ex-pertos(as) locales</td></tr>
</table>

Momentos	Actividades	Técnicas	Instrumentos	Resultados esperados
Preconfigu-ración de la realidad (aproximación a la realidad)	- Caracterización de la unidad de análisis, de muestreo, de registro y de contexto.	-Análisis de contenido	- Matrices de comprensión e interpretación de los textos de inglés elegidos	- Obtener focos de observación inicial, y contextualizar y caracterizar la realidad - Interpretar datos de las matrices de los libros de texto
Configuración de la información para descripción	- Diseño y realización de entrevistas en profundidad - Diseño y realización del grupo focal - Transcripción y lectura de discursos	- Entrevista en profundidad - Grupo focal	- Guion de la entrevista - Guion de la entrevista	- Interpretar en profundidad los discursos de los autores, maestros y expertos colombianos

Reconfigu-ración de la realidad: descripción de información y construcción de categorías	- Codificación de las transcripciones de los grupos focales y de las entrevistas en profundidad - Construcción de categorías preliminares de los criterios del ser, del saber y del poder para el develamiento de criterios decoloniales	-Análisis de contenido - Entrevista en profundidad - Grupo focal	- Matrices de comprensión e interpretación de los textos de inglés - Guion de las entrevistas en profundidad y del grupo focal	-Triangular la información con la interpretación de la investigadora y el apoyo de la literatura
Develamiento de criterios decoloniales (ontológicos, epistemológicos y del poder)	- Develamiento y enunciación de criterios fundamentados en la interculturalidad crítica	- Análisis de contenido - Entrevista en profundidad - Grupo focal		- Escribir la sección de análisis y discusión de la información con base en la interpretación de la investigadora y con el soporte de la literatura

Fuente: elaboración propia

Concluido el diseño metodológico de esta investigación, el siguiente capítulo –titulado Dodecaedro– se dedica al análisis de los datos y la discusión de los hallazgos.

CAPÍTULO 3

Dodecaedro

En este capítulo se presentan, discuten y analizan los hallazgos de la presente investigación. El análisis se realizó de acuerdo con cada uno de los momentos mencionados en la sección del diseño metodológico, denominados preconfiguración de la realidad, configuración de la información para la descripción, reconfiguración de la realidad y el develamiento de criterios decoloniales.

Primer momento: preconfiguración de la realidad

La preconfiguración de la realidad da cuenta de los dos primeros objetivos específicos de esta investigación: caracterizar los contenidos presentes en los pasajes escritos, las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016, para identificar rastros de colonialidad en los pasajes escritos; caracterizar las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016, para determinar aspectos relacionados con la decolonialidad. Para alcanzar estos objetivos se elaboraron matrices de comprensión e interpretación con base en la metodología del análisis de contenido desde las miradas de Aigeneren (1999), Abela (2002), Bardin (1996), Holsti (1969), Krippendorff (2004), Poggioli (2005) y Weber (1990). Inicialmente, se definió el problema por investigar; después, se determinaron las unidades de análisis, de muestreo, de registro y de contexto; por último, se establecieron

las reglas de codificación y se preestableció y ajustó el sistema de categorías mediante la construcción inductiva de categorías.

En el análisis de contenido se establecieron como unidad de análisis los libros de texto de inglés más utilizados para la educación media en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016, que hubieran sido elaborados o diseñados por autores colombianos y producidos en Colombia. La unidad de muestreo se redujo a seis libros de texto de inglés (como se detalla en la Tabla 2). Como unidad de registro se seleccionó el párrafo, por ofrecer información más completa y contextualizada. Finalmente, los pasajes de lectura, las actividades de comprensión y la iconografía acompañante se consideraron como unidad de contexto.

En la elaboración de la matriz de análisis se preestablecieron unas categorías con base en el componente teórico del trabajo, como lo sugieren Mayring (2004) y Cohen et al. (2007). Estas categorías y códigos se construyeron a partir de la interpretación del giro decolonial; para cada libro de texto se elaboró una matriz de comprensión o interpretación con cinco categorías preliminares, a saber: contenidos ontológicos, epistemológicos y del poder presentes en los libros de texto; contenidos que mantienen o trasgreden las normas y representaciones culturales impuestas o hegemónicas; métodos y enfoques de enseñanza de inglés; actividades de aprendizaje; e iconografía con su respectiva codificación, como se detalló en el capítulo anterior. Una vez registrados los datos en las matrices, se llevó a cabo una formación inductiva de las categorías (Mayring, 2004) a través de la identificación de los elementos comunes en la muestra seleccionada, para resumir la información como se sugiere en los procedimientos del análisis de contenido.

Las tres dimensiones de la colonialidad se determinan por el sentido de internacionalización acrítico de la política educativa de formación en inglés, que hace necesario describir el contexto en el que se desarrollaron los libros de texto analizados. El contexto histórico de los libros de texto de inglés analizados corresponde al período 2000-2016. Inmediatamente antes de este periodo se inician las políticas de educación bilingüe del MEN

con el Proyecto COFE (Colombian Framework for English, su sigla en inglés) (1991) o Marco de Referencia en los programas de lenguas modernas (inglés) de las universidades colombianas y la Ley General de Educación (1994). La serie New Generation for Teenagers (NGT) se produce y reproduce en el período (2004-2009) y es a partir del año 2000 cuando se presentan varias reformas a la estrategia nacional de educación bilingüe con la adopción del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, Consejo de Europa, 2002), el Programa Nacional de Bilingüismo (2006-2010), y la elaboración de la Guía 22 de los Estándares para el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: inglés (MEN, 2006). La serie Viewpoints (VP) se produce en el año 2012, alineada a la política de educación bilingüe anterior y a las pruebas SABER ajustadas al MCER (2002) y al Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) (2010- 2014). Igualmente, la serie English, please (EP) se desarrolló en al año 2016 según las directrices de la Ley de Bilingüismo 1651 (2013), y el Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well -2015-2025- (MEN, 2014), y se fundamentó en los estándares establecidos tanto en los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016), como en el Currículo Sugerido (MEN, 2016) resultado de la alianza del MEN con el British Council. Esta normativa incidió en la creación de los seis libros de texto analizados, puesto que continúan apareciendo más referencias a las culturas angloparlantes en sus temáticas, enfoques, actividades-habilidades de pensamiento e iconografía.

Una vez descrito el primer momento de preconfiguración de la realidad, se presenta el segundo momento de configuración de la información.

Segundo momento: configuración de la información para descripción

En este momento se estableció un diálogo con maestros, autores y expertos colombianos para responder al tercer objetivo específico de la investigación, es decir, entender las percepciones de los maestros, los autores y los expertos colombianos acerca

de los pasajes escritos, la iconografía y las actividades de comprensión de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016 para dilucidar su conciencia acerca de la colonialidad. Se realizó un grupo focal con seis maestros y entrevistas en profundidad con cuatro autores y dos expertos; estas se codificaron con base en las categorías definitivas que surgieron como resultado del resumen del análisis de contenido.

En este acápite se enuncian de manera concisa los hallazgos de las percepciones de los maestros, los autores y los expertos frente a las dimensiones de la colonialidad presentes en los libros de texto analizados (tres libros de la serie New Generation for Teenagers para los grados 9.°, 10.° y 11.°- NGT9, NGT10, NGT11; dos libros de la serie Viewpoints para los grados 9.° y 10.° - VP9 y VP10; y un libro de la serie English, please! EP11). Estos serán elaborados con mayor detalle y en profundidad junto con la presentación de sus evidencias en el tercer momento en el que se establece la triangulación de los datos recolectados. A continuación, se expone una síntesis de los datos de acuerdo con las voces de los maestros, los autores y los expertos colombianos.

Maestros

Los maestros reconocieron la priorización de las culturas angloparlantes en los libros que utilizan en sus clases de inglés. Manifestaron que existía representación equitativa de los géneros y de las etnias, aunque solo de orientales (India y China), afroamericanos (en situación de éxito) en las muestras seleccionadas. Sin embargo, uno de los maestros expresó que no había representación de grupos indígenas en el texto (EP11) que utilizaba. Algunos de los maestros percibieron una posible contextualización de los pasajes de la lectura en la selección de temas que afectan a los adolescentes, como la selección de una profesión (NGT9), el cerebro adolescente (VP10) y el embarazo adolescente (EP11), entre otros.

Los maestros afirmaron que no existen representaciones textuales ni iconográficas de las orientaciones sexuales y tampoco de las capacidades diversas en los seis libros seleccionados. Solamente el libro de texto EP11 incluye una lectura pequeña con una imagen de una pareja de novios del mismo sexo. Desde una mirada crítica, dos de los maestros plantearon que la representación gráfica y las temáticas seleccionadas reflejaban contextos ideales de una clase social media alta sin problemas de ningún tipo y en donde todos vivían felices.

Los maestros reconocieron que las actividades acompañantes de los pasajes de lectura eran superficiales y se centraban en la lectura literal, mas no en el desarrollo de habilidades de pensamiento superior. Además, identificaron que las actividades eran de lectura intensiva, orientadas hacia la práctica de las estructuras gramaticales y el vocabulario, pero no hacia la inferencia, la comparación y el contraste. Uno de los maestros cuestionó la supuesta naturaleza comunicativa del libro de texto que utilizaba, puesto que los estudiantes en realidad no se comunicaban.

Autores

Una de las autoras indicó que, debido a su interés en la equidad de género, incluyó un texto acerca de las hermanas Williams. Se incluyeron representaciones de los afroamericanos (Will Smith, Nelson Mandela y las hermanas Williams). Los autores coincidieron con los expertos en la ausencia de representación de capacidades diversas y de las orientaciones sexuales diversas como un tema tabú que no se incluye por la audiencia a la que va dirigido el libro. Concordaron en identificar la contextualización de los textos a partir de las temáticas cercanas a las realidades de los adolescentes. Uno de los autores indicó que el texto EP11 presentaba problemáticas propias del contexto nacional, mientras que una de las autoras asumió una postura crítica en cuanto a las actividades que se incluían en el libro de texto VP10, puesto que no eran cercanas al contexto colombiano, aunque buscaban dar una visión de mundo más amplia al estudiante (equitación, polo,

tenis, escalada en roca). Los autores también afirmaron que las actividades de comprensión de lectura eran literales, lo cual iba en menoscabo de las habilidades de pensamiento superior, y que, a pesar de solicitar una iconografía más diversa, la utilización de bancos de imágenes no lo permitía (VP9 y VP10).

Expertos

Los expertos indicaron que, debido a la naturaleza comercial del libro de texto, se incluyeron temáticas que cubrían la región a la cual se dirigían los libros. Manifestaron que los maestros solicitaban inclusión de aspectos de la cultura meta con el fin de darle una visión de mundo más amplia a los estudiantes. Expresaron que la selección de la iconografía y las ilustraciones se veía limitada por el uso de los bancos de imágenes costosos en los que se privilegiaban imágenes idealizadas, como de modelos, y reconocieron que no se incluían personas con capacidades diversas, y que este aspecto debería mejorarse.

Los expertos dijeron que tampoco les solicitaban a los autores incluir temáticas locales debido a que los libros de texto debían responder a los intereses de la región latinoamericana en la que se iban a comercializar. Indicaron que las políticas editoriales regulaban las temáticas que se podían incluir en los libros de texto; por tanto, no se contemplaban temas controversiales o con el potencial de afectar las susceptibilidades de los posibles consumidores de este recurso. Afirmaron que no se consideraron las orientaciones sexuales diversas a causa de la población que iba a hacer uso del libro; por ejemplo, en algunos casos, colegios religiosos, en los que este tema era tabú y, por tanto, estos temas estaban vetados. Al igual que los maestros, los expertos identificaron la contextualización del libro de texto en la selección de temáticas próximas a los adolescentes. Reiteraron que los maestros solicitaban la inclusión de gramática explícita en los libros de texto, razón por la cual la lectura era de naturaleza intensiva, como lo indicaron los maestros.

La siguiente sección la dedicaremos al tercer momento de reconfiguración de la realidad, en el que se describe la información y se construyen las categorías.

Tercer momento: reconfiguración de la realidad. Construcción de categorías y análisis

En la reconfiguración de la realidad se efectúa la formación de categorías inductivas mediante la comparación y el contraste de los resultados obtenidos, la interpretación de la investigadora y el apoyo de la literatura. El propósito de esta triangulación era lograr los tres objetivos de investigación, como se puede observar en la Tabla 2. Para la formación de categorías inductivas, se reorganizaron las categorías preliminares a partir de los elementos comunes de los seis libros en relación con los aspectos coloniales y decoloniales en los libros de texto.

Dentro de cada categoría de colonialidad se tuvieron en cuenta los siguientes códigos: para la colonialidad del ser, se tomaron marcadores identitarios como el género, la raza, las capacidades, la orientación sexual y las clases sociales. Para la colonialidad del saber, se consideraron los códigos de la competencia cultural, los métodos y enfoques de enseñanza de inglés, las actividades de aprendizaje que mejoren las habilidades de pensamiento de orden superior o inferior, la función de ILE como fin (función instrumental de la lengua) o como medio (función comunicativa para expresar experiencias de vida), y el propósito de la literacidad. En la colonialidad del poder se atendieron las maneras en las que la economía regula la producción del libro de texto; por tanto, se incluyeron los códigos de incorporación de las características del libro de texto global y la promoción de un sistema capitalista neoliberal enfocado en el consumo.

Debido a las características del texto EP11 se adicionó el código de respuesta a la política educativa, dado que la creación de este material se fundamentó en la política lingüística establecida

en el Plan Nacional de Bilingüismo (2015-2025) centrado en el aprendizaje del inglés para la obtención de mejores empleos y el logro de un mayor desarrollo económico, competitividad e inserción del país en el mercado global. Para todos los códigos se buscaron evidencias textuales presentes en el contenido de los pasajes de lectura y en las actividades acompañantes, y también evidencias iconográficas incluidas en los pasajes. Los resultados de este momento surgieron de la identificación de los aspectos comunes en la codificación de las matrices de análisis, las entrevistas en profundidad y el grupo focal. En relación con los anexos 1, 2 y 3, dada su magnitud, se sugiere consultar el registro fotográfico en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

En cuanto a las categorías de análisis, una vez examinados los seis libros de texto, junto con los datos obtenidos de los grupos focales con maestros, y las entrevistas en profundidad con autores y expertos colombianos, se consolidaron dos categorías: (a) colonialidad indeleble en los libros de texto de inglés y (b) decolonialidad incipiente en los libros de texto de inglés, como se discute a continuación.

Colonialidad indeleble en los libros de texto de inglés analizados

El legado del colonialismo europeo caracterizado por la violencia, el terror, la crueldad, la apropiación forzada de los territorios colonizados, la violación y el sometimiento de las poblaciones aborígenes, aunado a la maquinaria ideológica montada para controlar sus mentes ha trascendido hasta nuestros tiempos neoliberales y neocoloniales. Según Quijano (2000a),

> La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América. (p. 342)

El poder incluye relaciones sociales de dominación y explotación que controlan la vida de los seres humanos en aspectos como el trabajo, la sexualidad, la reproducción, su relación con el medio ambiente, el conocimiento, la autonomía, la afectividad y la estética.

La colonialidad controla toda la experiencia humana. Opera como "un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación" (Restrepo & Rojas, 2010, p. 15). Es un "sistema ideológico que (…) justificó la lógica de la dominación de unos pueblos sobre otros" (Gómez-Quintero, 2010, p. 89). La colonialidad subalterniza y explota a los seres humanos en las dimensiones del ser, del saber y del poder a nivel mundial. Una consecuencia devastadora de la modernidad es cultivar y mantener la esclavitud económica, social, cultural, ética, epistémica y ontológica (Mignolo & Walsh (2014). Es el lado oscuro de la modernidad que influencia las regiones previamente colonizadas por los conquistadores europeos (Granados-Beltrán, 2016) y deshumaniza y estereotipa a los individuos (Kumaravadivelu, 1999). Esta dominación permea a las personas, las instituciones y sus relaciones, las somete a la explotación del sistema imperante y limita su concienciación y su proceder en la construcción y transformación de su entorno.

Desde la posibilidad y alternativa pedagógica de la interculturalidad crítica, los seis libros de texto analizados mantienen y perpetúan la colonialidad del ser, del saber y del poder, puesto que la diversidad cultural en ellos representada responde a unas perspectivas incipientes. En la visión multicultural se reconoce la existencia de otras culturas distintas a las angloparlantes, no se relacionan entre sí y se ignoran las causas y las luchas de las problemáticas sociales como las resistencias a las imposiciones que marcan la desigualdad, la inequidad, y la injusticia. Esta visión impide un relacionamiento simétrico (Tubino, 2005) y la participación social como oportunidad de transformación de las realidades (Walsh, 2007). En el mismo sentido, en los pasajes de lectura, actividades de aprendizaje e

iconografía de los libros de texto, la interculturalidad se refleja de manera incipiente o relacional en la condición de desigualdad en la representación mayoritaria de las culturas angloparlantes que, de alguna manera, sugiere la inferiorización y marginalización de la diversidad cultural local. La interculturalidad operativa o funcional se evidencia en estos libros a través de las diferencias socioculturales, pero desconoce las razones que producen estas desigualdades en respuesta al modelo hegemónico neoliberal. La interculturalidad crítica en la educación bilingüe (inglés) aún se encuentra en construcción y una forma de ponerla en escena es a través del develamiento de unos criterios decoloniales (ontológicos, epistemológicos y del poder) para la creación de unos materiales de inglés otros, elaborados por unos autores otros, para usarse en unos contextos locales otros y con unos estudiantes empoderados otros que pugnen por la acción social en busca de la transformación de sus propias realidades.

El análisis de contenido de las unidades de registro (86 pasajes de lectura) de la unidad de muestreo seleccionada, más los hallazgos de los grupos focales y las entrevistas en profundidad, revelaron resultados sobre la colonialidad indeleble en los libros de texto de inglés. Los datos de este análisis se presentan en términos de las dimensiones de la colonialidad del ser, del saber y del poder, identificadas como tres grandes subcategorías compuestas por varios patrones.

Colonialidad del ser. El libro de texto de inglés descontextualizado mantiene una representación tradicional de los marcadores identitarios como el género, la raza, la orientación sexual, las clases sociales, y las capacidades en la iconografía. La descontextualización cosifica, estereotipa, segrega, discrimina y deshumaniza a los seres humanos porque los masifica y, por tanto, homogeneiza, lo que conlleva la invisibilización de las diferencias individuales en términos de género, raza, capacidades, orientación sexual y clase social (Kumaravadivelu, 1999). Los materiales descontextualizados proyectan en sus temáticas enfoques subyacentes y tipo de lenguaje, valores, ideologías y prácticas que son en esencia anglosajonas y occidentales, ajenas

a los jóvenes usuarios colombianos. El contenido que se muestra como familiar en los libros de texto de inglés analizados, representa una realidad distante de los estudiantes; rememora discursos de los medios masivos de comunicación que se construyen en torno a celebridades y situaciones insustanciales y baladíes; ignora los patrones socioculturales propios de los contextos particulares y sus problemáticas sociales reales: el matoneo, el embarazo adolescente, la violencia sexual, la prevención de enfermedades de transmisión sexual entre la población joven, las dificultades económicas, el hambre y la desnutrición, el consumo y expendio de drogas, la igualdad de géneros, la orientación sexual, el racismo, la salud mental, la protección de los saberes ancestrales, la promoción de la diversidad cultural, la realización de los derechos de la mujer y de la niñez, la defensa de los territorios ancestrales de las poblaciones indígenas, el rezago socioeconómico y educativo de las poblaciones indígenas, etc. Además, el libro de texto comercial desconoce las problemáticas ambientales como la deforestación, la explotación de las fuentes hídricas, el cambio climático, la minería extractivista, la protección de especies en vía de extinción y su tráfico ilegal. La descontextualización del libro de texto proporciona un panorama global que mantiene relaciones asimétricas entre las culturas de los países del centro y los de la periferia, que se normaliza como el contexto propicio para la enseñanza de inglés sin dar muestras de reconocimiento a la diversidad cultural.

Género. El estado del tema de esta investigación confirmó que los libros de texto no incorporan la diversidad de experiencias personales vividas por los estudiantes de procedencia multicultural, sino que presentan estereotipos, invisibilidades e irrealidades (Ndura, 2010; Pereira, 2013; Porreca, 1984; Syarifuddin, 2014). Además, demuestran rasgos sexistas en las visiones estereotipadas de los géneros (Guijarro, 2005), que favorecen la representación iconográfica masculina tanto en el uso de herramientas sofisticadas como en el rol desempeñado en los diferentes oficios.

Al analizar las ilustraciones y las fotografías presentes en

las lecturas, se manifestó una mayor representación de hombres que de mujeres; se presentaba un desbalance de géneros en el libro NGT9, unidades 2 y 6 en donde aparecen 9 hombres y 0 mujeres y 9 hombres y 3 mujeres, respectivamente. Se reconoció, sin embargo, que las mujeres no aparecían en roles tradicionales de cuidado o servicio (pp. 29-31 y 85-87) (ver anexo 4). En el libro NGT10, unidad 2, se presenta una opción de comedia con cuatro personajes hombres hedonistas en busca del estilo de vida ideal (ver anexo 5). El contenido también hace referencia a hombres extranjeros en los roles de autor y locutor (Jay Ingram, inglés), de actores (Michael Caine, Jude Law, ingleses; y Steve Martin, estadounidense), de diseñadores del programa Designer Guys y de piloto de automovilismo de velocidad (Rubens Barichelo, brasileño). La mujer se representa en el papel de reportera y productora de televisión, por ejemplo, Natasha Stillwell, canadiense (pp. 29-31) (ver anexo 5).

En las secciones de lectura de los 6 libros de texto analizados, a pesar de la inclusión de mujeres en distintos ámbitos, prevalecía la representación y referencia a personajes hombres. En el libro VP9, unidad 5, se notó que los roles más importantes los asumían los hombres, por ejemplo, Mark Zuckerberg como creador de Facebook en la unidad 1 (p. 14) y Perseo, como héroe mitológico en la unidad 3 (pp. 40-41) (ver anexo 6); las mujeres se mostraban en roles estereotipados como el de profesora con anteojos y bata blanca solicitándole con actitud autoritaria a un joven que le entregue su celular; una joven con gafas de sol hablando por teléfono sin un contexto definido (pp. 66-67) (ver anexo 6), o Medusa, como diosa mitológica que petrificaba a quienes la miraban (pp. 40-41) (ver anexo 6). En el libro VP10, unidad 1, se mencionaron reiteradamente las hermanas Williams como representación de lo femenino en el papel de líderes. Sin embargo, son dos mujeres tenistas profesionales famosas afroamericanas, reconocidas por la Women's Tennis Association (WTA) como las tenistas número uno en el mundo en tenis individual (pp. 14-15) (ver anexo 7), quienes resultan ajenas para los contextos locales, puesto que no encarnan mujeres de los entornos cotidianos de enseñanza y aprendizaje de inglés. Se

podrían incluir deportistas colombianas como Caterine Ibargüen, Mariana Pajón, Leidy Solís, o de mujeres que han incursionado en actividades deportivas estereotipadas para los hombres, como es el caso de la liga femenina de fútbol colombiana, quienes han surgido de hogares colombianos y han sobresalido en competencias deportivas locales, nacionales e internacionales.

En contraste, en el libro EP11, módulo 3, se observaron algunas historias relacionadas con mujeres y sus luchas por la equidad; por ejemplo, la lectura 1 refiere una página web que describe las cualidades de una joven estudiante (p. 88) (ver anexo 8), y en la lectura 2 se presenta un texto de una niña india que debe trabajar para el sustento familiar, y otro sobre una niña pakistaní, quien lucha contra las tradiciones sexistas de su pueblo que asumen que las mujeres no deben educarse (p. 91) (ver anexo 8).

En términos iconográficos, prevalece la representación de los hombres en fotografías e ilustraciones; las mujeres continúan siendo subrepresentadas en la infografía de los libros de texto analizados. En todas las unidades de los libros NGT 9, 10 y 11, las estrategias de comprensión de lectura se acompañaban con una ilustración de un personaje masculino (ver anexo 9). En las secciones de lectura de los libros de texto prevalecía la representación y referencia a personajes hombres, a pesar de la inclusión de mujeres en distintos ámbitos. En la iconografía del libro NGT10, unidad 1, se representaban gráficamente algunas mujeres en papeles no tradicionales, como en los premios Nobel (p. 16) (ver anexo 9), ofreciendo primeros auxilios o como deportistas (pp. 71-73) (ver anexo 9). No obstante, ni el texto escrito ni la iconografía aluden a la profundidad de sus historias y la mayoría de las ilustraciones representaban mayoritariamente hombres. En conclusión, la iconografía acompañante de los pasajes de lectura cumple con los criterios de iconicidad, toda vez que se selecciona de un banco de imágenes jerarquizadas desde lo idealizado a lo no deseado en un mundo capitalista neoliberal; no obstante, no satisface los atributos de ser coherentes, de apoyar la comprensión, de representar la

realidad, de corresponder fielmente a la información del texto y de estimular la transformación.

A pesar de que el análisis de los libros de texto reveló sesgos de género, los maestros, los autores y los expertos percibieron que en los seis libros analizados existía una representación equitativa de hombres y mujeres. Una de las autoras indicó que, debido a su interés en la equidad de género, incluyó un texto acerca de las hermanas Williams. Estas afirmaciones se corroboran con las siguientes transcripciones:

Hay balance de género, es equitativo el uso de iconografía, pues muestra personas de todas las edades ya que aparecen bebes, niños, personas de tercera edad, hombres, mujeres, profesionales en su mayoría o estudiantes [sic] (Grupo focal-Maestra 3)

También tenemos… una lectura que le diseñamos a manera de noticia de periódico y allí describimos toda la carrera deportiva de las hermanas Williams que son tenistas profesionales y que además son de color, son negras americanas [sic] (Entrevista en profundidad -Autora 2)

Como mujer autora siempre trato de presentar los roles de la mujer con la importancia que merecen [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 4)

Sí, efectivamente se trabajan. Empecemos por género, se busca mantener un equilibrio en principio desde la parte gráfica donde aparezcan los géneros, el masculino y el femenino, que haya un balance [sic] (Entrevista en profundidad -Experto 1)

Se infiere de los comentarios anteriores que los maestros, los autores y los expertos asumen un balance en las representaciones de los géneros en los contenidos y en la iconografía. Cuando las autoras 2 y 4 manifestaron que se incluyen lecturas referidas a mujeres en diferentes roles, parece que asumen que un solo pasaje relacionado con el género femenino es suficiente para alcanzar una representación equitativa. Para la maestra 3 y el experto 1, el balance de género está centrado en la representación iconográfica y no en la textual. Asimismo, se interpreta que la maestra 3 hacía referencia al libro de texto NGT9 completo y no a

las secciones de lectura y sus actividades de compresión con sus respectivas iconografías.

Raza. El concepto de raza (al igual que los de clase, cuerpo, lenguaje y cultura) es el foco de problemas como la marginación y la desigualdad social, el desprecio de sí mismo, la inseguridad y el servilismo (Fanon, 1973). La idea de raza como característica biológica no existe; lo que sí existe es la raza como categoría cultural o como constructo social surgido del colonialismo europeo que legitima la discriminación, la exclusión, la desigualdad y la subalternización del otro a causa de las diferencias fenotípicas o de los rasgos físicos como el color de la piel, del cabello, o de los ojos de las personas. En el concepto que tiene la clase dominante de la raza y racismo, "esas diferencias son parte del desigual nivel de desarrollo biológico entre los humanos, en una escala que va de la bestia al europeo. Se trata pues de "una diferencia de naturaleza entre los miembros de una misma especie" (Quijano, 2014, p. 841), que se "origina y mundializa a partir de América" (Quijano, 2000a, p. 342). Llevada a su límite, la raza se convierte en un complejo perverso, un generador de miedos, pensamientos perturbados y sufrimientos infinitos (Mbembe, 2017). El racismo se construye desde las relaciones de poder que establecen una inferioridad biológica, natural, racial y se convierten en un mecanismo de poder, puesto que no tienen cimiento en la naturaleza humana. Los individuos que portan estos "rasgos físicos y culturales diferentes en nuestra sociedad, ciertamente son un componente de las luchas de clases, precisamente porque la ideología de los dominadores (…) se sirve de esas diferencias (...) esa era la base de su legitimidad en el poder" (Quijano, 1980, pp. 14-15). La idea de raza como constructo mental es un mecanismo de segregación, marginalización y exclusión de la humanidad que continúa impregnando el comportamiento de los dominadores, e incluso dentro de las clases dominadas en sus maneras de ser, estar, sentir y soñar; de comprender, aprender y saber; y de coexistir autónomamente. En síntesis, la raza como construcción teórica "no tiene, literalmente, nada que ver con nada en la estructura biológica de la especie humana y todo que ver, en cambio, con la historia de las relaciones de poder

en el capitalismo mundial, colonial/ moderno, eurocentrado" (Quijano, 1998, p. 39). El autor argumenta que "las identidades históricas coloniales −'indio', 'negro', 'blanco' y 'mestizo'− y el complejo 'raza' / 'etnia' (…) son hechos que ocurrieron y ocurren en la cultura, en las relaciones intersubjetivas que forman la otra cara del poder" (Quijano, 2014, p. 766). El término "negro" fue el producto de una máquina social y tecnológica estrechamente atada al surgimiento y la globalización del capitalismo. Se inventó para significar exclusión y degradación para dirigir la atención a un límite constantemente incierto y detestado (Mbembe, 2017). Apremia subvertir este patrón universal de poder capitalista deconstruyendo la ideología de raza a partir de la comprensión, el reconocimiento y la valoración de las raíces y de la diversidad étnica de los contextos socioculturales de los países de la periferia, incluyéndolas tanto en las temáticas, como en la iconografía y en las actividades de aprendizaje de materiales otros de enseñanza de inglés, para acabar con el encubrimiento de los otros y recuperar sus rostros, para romper su silencio y escuchar sus voces y comenzar a enriquecer las experiencias histórico-cultuales de la humanidad.

En los textos analizados no se evidenciaron representaciones étnicas de lo diverso desde lo local, aunque existían representaciones de personas afroamericanas, asiáticas (chinas o indias), pero prioritariamente de raza blanca norteamericana y europea. Esta es una muestra clara del racismo latente y de la forma como se mantiene y se reproduce en los textos de inglés comerciales: además de marginar la diversidad cultural de etnias, las oculta, las silencia y las margina. En cuanto al contenido, se hacía referencia a personas de raza negra, pero famosas como Nelson Mandela, Will Smith o las hermanas Williams, que, de todas formas, mostraban una idea aspiracional de la cultura, puesto que son personas famosas, adineradas y exitosas vistas desde una perspectiva reduccionista.

En los libros NGT9, 10 y 11, tanto en el contenido como en la iconografía, predomina la representación de personas blancas. Como se observa en el libro NGT11, en la unidad 1 (pp. 15 – 17)

(ver anexo 10), aparecen nueve personajes todos de raza blanca, y en el libro NGT9, unidad 2, todos los personajes son blancos: el taxista es un hombre inglés, blanco y con ojos azules; el hombre pelirrojo que vive solo en un apartamento; los agentes de policía son hombres con cabello castaño, y el estilista o posible ladrón es un hombre blanco con cabello castaño (p. 31) (ver anexo 11). Por el contrario, en el libro VP10, unidad 1, se presenta una reseña de la trayectoria profesional de las hermanas Williams, dos mujeres tenistas famosas estadounidenses-afroamericanas, reconocidas por la Women's Tennis Association (WTA) como las tenistas profesionales número uno en el ranking mundial en la categoría de tenis individual (pp. 14-15) (ver anexo 12). En la unidad 3 del mismo libro se hace una reseña de la vida de Will Smith como actor, productor, cantante y empresario afroamericano (pp. 4041) (ver anexo 12). En el libro EP11, módulo 2, unidad 3, lección 7, se incluyen dos textos sobre la labor filantrópica realizada por Shakira Mebarak Ripoll y David Beckham con respectivas fotografías de sus rostros (pp. 74-75) (ver anexo 13); cabe resaltar que Shakira reúne características étnicas de una colombiana costeña que es referente nacional e internacional, mientras que David Beckham es un referente internacional de raza blanca. En este mismo libro, en el módulo 3, unidad 2, lección 6, se propone un pasaje de lectura acerca de la paternidad y maternidad adolescente, acompañado de dos imágenes de una mujer joven afrodescendiente con su bebé en el ejercicio de prelectura, y en la lectura como tal, aparece una imagen recortada de una madre blanca con su hijo (p. 108) (ver anexo 13). Finalmente, en el módulo 3, unidad 3, lección 8 del mismo libro se muestran tres fotografías con cuatro adolescentes, dos hombres y dos mujeres acompañando un texto acerca de las relaciones sexuales sin protección. La primera fotografía incluye a los cuatro adolescentes posando frente a un grafiti; en la segunda aparece una pareja usando sus celulares; y la tercera muestra a los cuatro jóvenes comiendo sándwiches (p. 116) (ver anexo 13). Estos adolescentes son todos de raza blanca y no representan necesariamente las características étnicas de la población colombiana.

Se concluye, tanto del contenido como de la iconografía de

los seis textos analizados, que el constructo social o la categoría cultural de raza responde a los patrones de poder establecidos desde la diferenciación biológica entre europeos y no europeos. Esto se hace visible en la iconografía empleada en los libros de texto para representar a personas negras que responden a los estereotipos de las personas blancas; o referenciados y presentados desde la visión de los blancos, son negros blanqueados o transformados que deben adoptar los valores culturales de los subyugadores, como si quisieran acabar con "el mito del negro malo [que] forma parte del inconsciente de la colectividad" (Fanon, 1973, pp. 75-76), pues "para un negro solo hay un destino. Y ese destino es blanco" (Fanon, 1973, p. 189). El autor arguyó que para superar su condición de subyugados, los negros martiniquenses asumen el bagaje cultural de los subyugadores (blancos) en aspectos como el lenguaje (poniéndose las máscaras blancas), pero al hacer esto, absorben normas que son inherentemente discriminatorias o, en su caso, racistas; esta absorción a su vez lleva a sentimientos profundos de inseguridad e inferioridad, pues aceptar el concepto del opresor acerca de los oprimidos, es aceptar que se es salvaje, no completamente humano, inferior. Los libros de texto analizados promueven una construcción racial de la identidad, en donde la raza blanca es la ideal y lo ideal no se cuestiona; no obstante, los materiales de inglés otros proponen reconocer el derecho de las otras etnias, las invisibilizadas, mal representadas o blanqueadas, a ser representadas no solo de manera más simétrica, sino también desde su propia visión de identidad, para que su inclusión humanice aquello que el borramiento de la diversidad étnica deshumanizó.

En lo concerniente a la raza, los maestros manifestaron que en los libros de texto analizados se representaban personas de distintas razas, como se puede observar en los comentarios tomados del grupo focal:

En el texto NGT9 no hay lecturas que se refieran al género específico, o a una raza, por ejemplo, indígena específica no la hay… nombré que en la unidad 5, en las pp. 74-76, se aprecian personas simpáticas, corpulentas

personas de raza blanca… Igualmente, en el grado 11 todas las fotografías de mujeres y hombres de tipo estándar de los países europeos y tambiénde Estados Unidos; ninguna fotografía que haga alusión a imágenes de personajes colombianos. (Grupo focal – Maestra 1)

En la serie English, please esta iconografía representa los estereotipos tradicionales, no de la cultura nuestra, sino de la cultura americana… Con los textos se pretende mostrar los aportes que hacen grandes personalidades (famosos) para ser considerados como buenos ciudadanos. Uno de estos personajes es colombiano (Shakira) y el otro inglés (David Beckham). … este en particular responde a prácticas coloniales. Primero, porque se presentan personajes famosos, con acciones que se alejan de las realidades de los estudiantes (grandes donaciones de dinero, construcción de escuelas, por mencionar algunas); y segundo, se presenta como ejemplo a un personaje que se aleja del contexto colombiano y que es considerado una figura internacional de la cual muchos estudiantes en la actualidad no poseen gran información. En la serie EP11 para grado 11, hay una pareja interracial y lo mismo, tampoco se profundiza en relación con eso. [sic] (Grupo focal – Maestro 2)

La mayoría de las imágenes que acompañan las lecturas muestran … lugares visitados por personas de clase social alta y de raza blanca generalmente. [sic] (Grupo focal-Maestra 3)

En el libro EP1 sí se explora algo de la multiculturalidad a nivel internacional europeos, asiáticos, afroamericanos y latinos (Chile y Brasil), y por lo general, lo que se muestra son imágenes de personas que en cierta forma tienen una vida exitosa, calidad de vida. [sic] (Grupo focal – Maestro 4)

Se deduce que los maestros identifican las razas asiática y negra como las etnias colombianas afro y mestiza porque comparten características similares, sin que haya una correspondencia absoluta, pues si se presenta una persona de raza negra, es de origen africano, y si se presenta una persona mestiza, es de origen asiático, es decir, de India o Pakistán, pero nunca colombiana. El maestro 4 es consciente del intento que hace el autor del libro de texto de incluir personas de diversas

culturas; aunque algunas personas de origen asiático, retratadas en la iconografía, comparten algunos rasgos físicos similares a los latinos, es ineludible resaltar que se invisibiliza la diversidad étnica colombiana. El maestro 4 reconoce que cuando se incluyen personas de la región latinoamericana, estas pueden ser chilenas o brasileñas, pero no colombianas y que, además, son el reflejo de una vida perfecta, sin dificultades y alejadas de las realidades de los estudiantes.

Los autores 1 y 3 afirmaron que las razas reflejadas en la iconografía de los libros de texto no tenían sesgos ni estereotipaban ninguna raza, con especial énfasis en las portadas; no obstante, el interés es observar las representaciones raciales, tanto en los pasajes de lectura como en la iconografía acompañante. Al contrario, las autoras 2 y 4 expresaron su frustración en su intento de incluir diversidad étnica en los libros de texto, puesto que se ven constreñidas por las orientaciones editoriales que trabajan con bancos de imágenes disponibles (muchas veces desactualizados como es el caso de David Beckham quien ya no es referente del futbol para la juventud actual) por los cuales pagan y en los que priman imágenes de personas blancas, atractivas, felices y de un estatus social distinto al de la generalidad de los usuarios de estos libros. Las siguientes transcripciones ilustran este aspecto:

> En el libro 10, pág. 59, se muestran algunas fotos de Nelson Mandela y se destaca su labor en Sur África. Las ilustraciones del libro 10, pág. 85 muestran adolescentes de características físicas diversas, no estereotipadas. De igual manera, las ilustraciones del mismo libro, pág. 87 ofrece diferentes tipos físicos de personas. Es de notar que, en las otras secciones de los textos, se presentan ilustraciones y fotos referentes a diferentes géneros, razas, aspectos físicos, capacidades diversas, etc. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 1)

> Tratamos de incluir en las iconografías o en los textos razas que no son comunes aquí en Colombia, como, por ejemplo, la china o la hindú; [pero] casi todo es americano y británico. Este es un tema que está muy ligado a las condiciones y las orientaciones que uno como autor recibe desde la editorial, la editorial debe tener su banco de imágenes o sus graficadores, sus diseñadores, sus ilustradores… quienes al final toman

sus decisiones y según las fotos o imágenes que tengan disponibles, pues las colocan. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 2)

Se presentan sin sesgos y, en la medida de lo posible, de una manera fiel a lo que ellos son: sin exageraciones u opiniones. Primero, las portadas de todos los libros muestran estudiantes de diversas razas en Colombia**.** [sic] (Entrevista en profundidad - Autor 3)

La mayoría de las imágenes son siempre con personas de raza caucásica y aunque en los derroteros siempre pido diversidad étnica, el material fotográfico pertenece a un banco de fotografías donde prevalecen ciertas características en las personas y contextos de las fotos que se relación más con países diferentes a los latinoamericanos**.** [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 4)

A diferencia de los maestros, dos autores y los expertos reconocieron una representación limitada de las razas, que justificaron con base en la iconografía disponible en los bancos de imágenes; esto implica una erogación y una estandarización que privilegia imágenes idealizadas, como las de modelos. Esta situación demuestra un vínculo entre la colonialidad del ser y la colonialidad del poder, representada en los lineamientos de la industria editorial y la concepción del libro como un producto de consumo global. Se intenta una representación de las distintas razas, pero prevalece la raza blanca, como se observa en los siguientes fragmentos de las entrevistas en profundidad:

También esto [la selección de imágenes] obedece a 2 puntos del proceso editorial, primero estamos sujetos por derechos de autor a un banco de fotografías, … norteamericanos. … Sí hemos notado lo siguiente, …, yo no quiero llamar racista, pero sí quiero llamar digamos algo de exclusión; entonces si necesitamos una foto en particular digamos de una persona haciendo yoga, el banco de fotos nos va a ofrecer primero en las fotos nos va a salir hombres blancos, mujeres blancas, mujeres supermodelos hay una jerarquía en los mismos bancos… [sic] (Entrevista en profundidad-Experto 1)

Sin embargo, como mencionaba anteriormente, hay otros elementos del contexto que presenta unas obstrucciones, unos constraints, empezando porque las imágenes son muy costosas para la producción editorial

por lo tanto hacemos uso de bancos de imágenes, donde aparecen imágenes estereotipadas, porque son modelos normalmente, personas de aspecto físico ideal para las diferentes sociedades, muy bonitos o bonitas, perfectos, felices y hay muy pocas imágenes donde se vea la realidad de la persona … de la realidad, pero que se omiten en estos bancos de imágenes, porque suponen ellos que nadie está interesado en mostrar esa realidad… Realmente no hay indígenas. [sic] (Entrevista en profundidad-Experto 2)

De los comentarios anteriores, particularmente del experto 2, se infiere que el libro de texto se limita a las disposiciones de las casas editoriales que no contemplan las realidades de los usuarios locales y, por el contrario, tienden a estandarizar patrones ajenos a los contextos particulares. Se devela que los factores presupuestales ofrecidos por las casas editoriales obstaculizan la inclusión de iconografía y contenido contextual, puesto que estos factores implican mayor inversión monetaria. Esto, a su vez, lleva a usar recursos (bancos de imágenes) que podrían representar situaciones referidas dentro del texto, pero que al mismo tiempo son ajenas a los contextos de los usuarios de los libros.

Se concluye que los expertos son conscientes de la supremacía de representación de la raza blanca en las imágenes, puesto que los bancos de fotografías son norteamericanos. Estos contienen imágenes estereotipadas de modelos de rasgos físicos que no corresponden a la diversidad de ninguna de las poblaciones locales. Además, el experto 2 admite que no hay representación de indígenas en los pasajes de lectura de los libros de texto VP. A pesar de que el experto 1 afirma que los textos de NGT se caracterizan por incluir imágenes de personas con rasgos latinoamericanos y por esto son apreciados por algunos segmentos, al analizarlos, la mayoría de la iconografía representa personas de raza blanca, con algunas imágenes de asiáticos y personas afroamericanas, como se aprecia en esta transcripción:

Me atrevería a decir con toda la confianza que nuestros textos tienen ese sello de lo latinoamericano, creo que por eso gustan en algunos sectores [de consumidores]. [sic] (Entrevista en profundidad-Experto 1)

Capacidades diversas. La condición de discapacidad es una construcción social en la que la variación física, cognitiva o mental que un individuo experimenta no es lo que lo incapacita, sino su entorno (Hahn, 1988; Asch, 2001). Los autores invitan a examinar la condición de discapacidad como un fenómeno social, cultural y político. Asch (2001) propuso el enfoque de variación humana que sugiere erradicar la dicotomía discapacitadocapacitado, determinando cómo modificar el ambiente, no al individuo. De acuerdo con la autora, considerar aspectos como los valores esenciales de la apariencia personal y de la autonomía individual permitirán valorar la ansiedad estética y existencial que se genera en las personas en condición de discapacidad. De la misma manera en la que se excluyen las personas desde la clase social, el género y la raza, se excluye socialmente desde una perspectiva espacial con base en la condición de discapacidad. La situación de discapacidad se asocia a un tiempo y un espacio determinados como elementos discriminantes que excluyen personas en condiciones diferentes (Mela & Toldo, 2019). En este sentido, Bogart y Dunn (2019) acuñaron el término capacitismo (ableism) a favor de las personas sin condición de discapacidad y en contra de las personas en situación de discapacidad porque estereotipa, oprime, perjudica y discrimina. Las autoras recomiendan escuchar, interrogar y analizar la violencia estructural y las posibilidades radicales, al igual que los sistemas interdependientes solidarios de discriminación y desventaja. Es pertinente resistir las categorías binarias de capacitismodiscapacidad, teorizar y organizarse mediante sistemas solidarios de discriminación, diseñar investigaciones participativas centradas en las personas en situación de discapacidad, incluir estos desempeños en las ciencias y en las artes, y diseñar políticas con la experiencia y experticia de las personas en condición de discapacidad para decolonizar los orígenes del capacitismo y fomentar una justicia crítica de la situación de discapacidad (Fine, 2019). El capacitismo, como noción cultural del cuerpo normal y patrón de belleza normativa esencial para la sociedad capitalista neoliberal, se fundamenta en valores occidentales de lo aceptable, es una característica

constante de los libros de texto de inglés analizados y debe ser resistido y superado mediante la producción de materiales de inglés otros que contemplen prácticas de literacidad crítica multimodal en las que las historias y los proyectos de vida de personas en situación de discapacidad, con capacidades otras, generen reflexión, discusión, conciencia crítica y posibilidades de inclusión y transformación.

Tanto en el contenido como en la iconografía no hay ninguna referencia ni representación gráfica de personas con capacidades diversas en ninguno de los seis libros de texto analizados. En la iconografía se observan personas con gafas de sol o aparecen uno o dos personajes de edad que usan anteojos de aumento, no necesariamente por estar en situación de discapacidad visual. La ausencia de representación de capacidades diversas en la unidad de muestreo se confirma en las escasas transcripciones de las entrevistas y los grupos focales con los maestros, autores y expertos:

Desde mi punto de vista, considero que no se representan este tipo de aspectos en ninguna unidad del libro. [sic] (Grupo focal-Maestra 5)

No encontraríamos personas en sillas de ruedas o con muletas; realmente ese tipo de población, que sí debería estar incluida, no está incluida en estos libros. [sic] (Entrevista en profundidad-Autora 2)

Capacidades diversas, se busca generar reflexión, a veces no es tan evidente en las imágenes, pero en la lectura sí se busca una reflexión de que cada quién es un ser singular, único. [sic] (Entrevista en profundidadExperto 1)

Aquí tratamos de que aparezca, aunque realmente, no parece en la medida que hubiéramos querido, por ejemplo, en algún otro punto, recuerdo, incluimos personas en sillas de ruedas, personas con bastón. [sic] (Entrevista en profundidad- Experto 2)

A pesar de que en la última transcripción el experto 2 afirma que se han incluido personas con capacidades diversas en los dos libros de texto de VP, no se pudo comprobar en el análisis de contenido de los textos seleccionados. Se puede inferir que, al ser editores de varias series dentro de la misma casa

editorial, eventualmente se pueden confundir los contenidos. Esta ausencia muestra la preferencia del capacitismo conducente a la discriminación y marginalización que torna invisibles a las personas en situación de discapacidad, que se mantiene y se naturaliza mediante la inclusión de pasajes, caracteres e ilustraciones de personas que no presentan estas características (Asch, 2001; Bogart & Dunn, 2019; Hahn, 1988). Urge comprender la discapacidad como una realidad social, cultural y política (Asch, 2001) discriminante, opresora y perjudicial (Bogart & Dunn, 2019) para buscar alternativas que eliminen la división discapacitado-capacitado. Cuando esto se presenta en los libros de texto estandarizados, los estudiantes en situación de discapacidad no se reconocen ni se identifican con el contenido o la iconografía del texto y esto genera sentimientos de exclusión.

Orientación sexual. El género y la diversidad sexual se determinan por una visión colonial binaria afincada en ideas perpetuadas y naturalizadas del sexo y el género como categorías eurocéntricas y judeocristianas que satanizan el sexo no procreativo y que regulan las emociones y el cuerpo de los individuos. Esta perspectiva impone la heterosexualidad y la sobrepone por completo a la colonialidad del género (Lugones, 2008), de tal manera que se normaliza la diferencia sexual colonial, se mantiene la heteronormatividad y se ocultan otras prácticas y orientaciones sexuales. América Latina ofrece un ejemplo claro de un sistema de sexualidad regulada en el que los colonizadores estigmatizaron la sexualidad no reproductiva como infame, despreciable, abusiva y condenable (Domínguez, 2016). La homofobia emana como una estrategia colonial que reprimió el sistema del tercer sexo de algunas comunidades amerindias y que aún hoy continúa constriñéndolo a nivel social, cultural, político y estético. Es oportuno desvertebrar la categoría binaria de sexo-género colonial para impedir sus efectos violentos, excluyentes y discriminantes a través de la generación de materiales de inglés otros que posibiliten la decolonización de la sexualidad. Lo anterior implica construirlos con prácticas ontológicas y epistemológicas desde los contenidos referidos a las vivencias de personas con orientaciones sexuales

e identidades de género relativas a la homosexualidad, la bisexualidad, la transexualidad, la intersexualidad y otras, así como a las comunidades formadas por ellas y con aquellas con una identidad de género heterosexual.

En cinco de los libros de texto analizados es notable la ausencia de referencias explícitas a la orientación sexual; no existe ninguna mención a la orientación sexual ni en el contenido de las lecturas ni en la iconografía y tampoco en las actividades de aprendizaje en cinco de los seis libros analizados; es decir que en el "tratamiento de la orientación sexual (…) la tónica imperante es la omisión de dichos elementos (…) en todos los sentidos" (Guijarro, 2005, p. 160). Esto sugiere que los libros de texto se dirigen a una comunidad de interlocutores totalmente monosexual (Nelson, 2006), como si no existiera en el país una comunidad LGTBIQ+ considerable. Se deduce, en primer lugar, que la orientación sexual se considera parte del ámbito privado o íntimo de las personas o que se arriesga a considerarse como una promoción de la homosexualidad. En segundo lugar, se infiere la naturalización de la diferencia sexual colonial al mantenerse la heteronormatividad, ocultarse la diversidad de prácticas y orientaciones sexuales, y condenarse a la invisibilización por considerarse abyectas (Domínguez, 2016; Gray, 2002; Lugones, 2008). No obstante, en el libro EP11 se hace una referencia a una pareja del mismo sexo en el pasaje de lectura y se acompaña de una fotografía de dos jóvenes sentados de espalda a la cámara (EP11, módulo 3, p. 100) (ver anexo 14). Los maestros manifiestan:

> En la serie VP tampoco se representan las diferencias en orientación sexual. En este texto VP 9 … tampoco hay lecturas que estén orientadas a hablar de orientación sexual específica. [sic] (Grupo focal-Maestra 1)

> En la serie EP11 que corresponde a grado 11 en el módulo 2, que tiene como título Love and relationships, de alguna manera, siento que es muy superficial, se presentan algunos temas controversiales como son las relaciones de pareja, algo del homosexualismo… a manera de ejemplo, pero no se profundiza en ello. …, hay una pareja homosexual, pero la pregunta no va directamente a la pareja homosexual. En la p. 100 se expone un texto acompañado de una imagen cuyo contenido

se relaciona con una pareja adolescente homosexual. [sic] (Grupo focal-Maestro 2)

En el libro EP1 para el grado 9° tampoco se presentan estas representaciones; lo que se muestra es el núcleo familiar tradicional, y eso sí abunda, en la p. 24 de la lección 4 del módulo 1; son familias de un núcleo tradicional no se muestran las familias contemporáneas de dos hombres o dos mujeres que conforman el núcleo parental. [sic] (Grupo focal-Maestro 4)

Se deriva del discurso del maestro 2 que solamente el texto de EP11 hacía una referencia superficial a la orientación sexual y se acompañaba de una imagen de una pareja adolescente homosexual. Temática que aún se considera tabú en el contexto colombiano en particular, dada la influencia de la ideología conservadora de los credos religiosos. De alguna manera, al querer incluir se excluye y se cae nuevamente en el sexismo al reservar las prácticas de esta comunidad solo a los hombres.

Por otra parte, la autora 2 conjetura que los maestros no están preparados para abordar esta temática y la autora 4 considera que este todavía es un tema tabú en el país. En este sentido, los autores expresaron:

Sí, pero tal vez en un libro de texto pueden ser temas muy sensibles que pueden afectar de manera negativa a personas que están involucradas de pronto con este tipo de orientaciones sexuales o de pronto los docentes como tal no estamos preparados para abordar un tema tan controversial como ese. Entonces creo que sería un tema que tocaría mucha sensibilidad y seguramente por eso lo evitamos en estos libros de texto que están dirigidos a una población tan grande. [sic] (Entrevista en profundidad-Autora 2)

Las cuestiones de orientaciones sexuales son un tabú, y las evitamos puesto que los editores sostienen que estos libros van a colegios religiosos donde estos temas no son bien vistos. [sic] (Entrevista en profundidad-Autora 4)

Cabe mencionar que, en la actualidad, los maestros de inglés deben tener una formación lo suficientemente sólida que les permita abordar adecuadamente este tipo de situaciones cuando

se presentan. Es conveniente reflexionar sobre la inclusión de la comunidad LGBTIQ+, su lucha social por el reconocimiento de sus derechos, o las dificultades que presentan al momento de manifestar sus preferencias tanto a su familia como a su círculo social. Finalmente, pensar que la orientación sexual constituye un tabú en un país donde el 39 % de personas LGBT+ han sido asesinadas por prejuicios hacia su orientación sexual o identidad de género (Sentido, 2017) comprueba la necesidad inminente de abordar estas realidades en materiales de inglés otros.

Los expertos indicaron que tampoco se incluyen contenidos referentes a la orientación sexual diversa, en razón a la población conservadora usuaria del libro de texto, como los colegios religiosos, en los que este tema es muy sensible. Este aspecto se refleja en las siguintes transcripciones:

> Con aspectos de la orientación sexual, infortunadamente tenemos que ser conservadores, desde el área de editorial, desde los jefes y nosotros editores, somos humanistas y lo haríamos con gusto inclusive nosotros tenemos la sensibilidad para dirigir esos temas, pero aquí viene la premisa y es el mercado, ¿qué pasa con estos libros? En términos latinoamericanos el aspecto religioso, vámonos al aspecto del colegio católico sabemos que son muy conservadores… [sic] (Entrevista en profundidad-Experto 1)

> Un ejemplo puntual que no viene al caso pero que podría usarse como caso de la vida real, en una revisión que estaba haciendo hace 2 años para el Ministerio de Educación, los autores incluyeron algunas temáticas de carácter de diversidad sexual y en el momento de la revisión de 4 de los funcionarios del Ministerio, nos pidieron que los eliminaramos. [sic] (Entrevista en profundidad-Experto 2)

Se colige que no existen referencias textuales ni iconográficas en cinco de los seis libros analizados. Empero, en el libro EP11 hay una única referencia superficial a una pareja del mismo sexo y el pasaje de lectura se acompaña de una fotografía de espaldas de dos jóvenes homosexuales (EP11, módulo 3, p. 100) (ver anexo 14). Esto revela que aún existen prejuicios relacionados con la comunidad LGBTIQ+, lo cual conlleva su

exclusión en el contenido y la representación iconográfica en los libros de texto. Esta situación no debería tomarse como un impedimento para la inclusión, puesto que se han dado luchas sociales que han logrado que la comunidad obtenga igualdad de derechos.

Clase social. De la misma manera como la raza constituye un mecanismo de poder en diferentes dimensiones de la humanidad (Quijano, 2000a), la clase social es el núcleo de la marginación y la desigualdad social que conduce a la sumisión y la subestimación del ser (Fanon, 1973), y el lenguaje es también el eje de la expresión, reproducción y legitimación de las desigualdades sociales (Van Dijk, 1994; Fairclough, 1989). Como la sociedad de clases es una división jerárquica fundamentada en las diferencias de poder adquisitivo, fortunas y acceso a los recursos materiales, las clases sociales subordinadas construyen sus historias de vida dentro de las estructuras impuestas por los sistemas económico, social, cultural y político imperantes. Es oportuno reconocer las desigualdades en toda la esfera social (Moya, 2009), incluir las comunidades indígenas (Di Caudo, 2016; Hernández, 2016) y recurrir a las culturas de las clases sociales populares y sometidas como una oportunidad para rescatarlas en el contexto educativo, en el currículo y en los materiales de enseñanza (Giroux, 1988). De esta manera se resignifican las subjetividades de los sujetos involucrados en el acto educativo. La omisión de representaciones alusivas a la clase social trabajadora y sus prácticas cotidianas en los libros de texto de ILE durante las últimas décadas responde a la tendencia neoliberal de las grandes editoriales cuyo interés es favorecer al sector privado (Gray & Block, 2014). Los materiales de inglés otros reconocen las culturas locales populares y posibilitan la superación del estigma de la clase social a partir de la reflexión y concienciación de las subjetividades propias de los estudiantes y los maestros para subvertirlas.

En los contenidos de seis libros analizados no hay referencias explícitas a las clases sociales. No obstante, se observa que los productos y servicios que se representan están

dirigidos a una clase media o media alta con poder adquisitivo. Los contenidos de las lecturas aluden a personas que tienen la capacidad económica para realizar actividades un tanto suntuosas y consumir productos o acceder a servicios dirigidos a una élite. Por ejemplo, en el libro de texto NGT9, en la unidad 4, se muestran los encabezados de un folleto turístico del futuro. Estos publicitan viajes a las mejores playas de la Florida, sin polución sin basura y sin tráfico. Un viaje en el futuro a la megatrópolis de Europa en el Speedy Wizz-around Metro System donde se compran computadores diminutos y eficientes, y un viaje a Orb, la nueva sensación turística del universo (pp. 57-59) (ver anexo 15). Asimismo, en el libro NGT10, unidad 3, se muestra una vivienda de alta tecnología en Japón, pero no se profundiza sobre el estilo ni la ideología de vida, y tampoco explica la implicación de la tecnología en la vida de los japoneses (pp. 43-45) (ver anexo 15). Los tres destinos sugeridos presentan solamente información superficial de un sitio tranquilo para descansar de la congestión de las grandes ciudades, de la posibilidad de hospedarse en un hotel futurista y de vivir la experiencia de un viaje espacial lujoso; experiencias completamente descontextualizadas, ajenas y desconocidas para nuestros estudiantes, cuyo costo elevado supera sus ingresos familiares, y que desconocen la riqueza natural, ancestral y turística de nuestro contexto local.

Los pasajes de lectura en el módulo 1 del libro EP11 incluyen contenidos de las realidades del ser humano, tales como los proyectos de vida de los estudiantes (pp. 12-13) (ver anexo 16), su futuro profesional (pp. 16-17) (ver anexo 16), sus habilidades para trabajar en equipo y recursos tecnológicos (p. 18) (ver anexo 16), y aspectos por considerar sobre entrevistas para el ingreso a la universidad (p. 40) (ver anexo 16). Adicionalmente, en el módulo 2 de este mismo libro se incluyen temáticas controversiales que se podrían aprovechar para fomentar habilidades de pensamiento crítico en los jóvenes, por ejemplo, la ciudadanía global (p. 49) (ver anexo 16), los derechos humanos (p. 53) (ver anexo 15), los derechos de los niños y niñas (p. 58) (ver anexo 16), la vigilancia y el control en las escuelas (p. 62) (ver anexo 16), el uso de las redes sociales (p. 65), y voluntariados y acciones filantrópicas

de personajes famosos (pp. 69 y 78) (ver anexo 16). Lo anterior nos permite inferir que el contenido del libro no promueve el consumismo per se y, por tanto, no está orientado a clases sociales acomodadas sino, al contrario, a la generalidad de la población estudiantil. Las fotografías que acompañan estos pasajes corresponden a estudiantes adolescentes de la cotidianidad de los contextos locales y algunas fotografías con personajes de comunidades locales; del sur epistémico (De Sousa, 2018) o de los países de la periferia y la semiperiferia (Wallerstein, 1974) como India, México, China, Iraq, Burma, Nigeria y Pakistán que podrían ser más cercanas a nuestro contexto sociocultural.

Se colige que el propósito final del pasaje de lectura es persuadir a los consumidores potenciales con poder adquisitivo para que compren los paquetes turísticos. Se presume que quienes pueden consumir y adquirir este tipo de bienes y servicios pertenecen a una clase social privilegiada con los recursos económicos suficientes para costearlos. En otras palabras, ¿quiénes o cuántos estudiantes colombianos podrían cubrir los gastos de un viaje a las mejores playas de la Florida o a la metrópolis de Europa en un metro sofisticado, o a otra galaxia con atracciones como un bosque de aguanieve, una selva helada, o incluso a las montañas nevadas para esquiar? Por otra parte, ¿cuántos estudiantes nuestros podrían adquirir una vivienda de alta tecnología como las que se muestran del Japón? No obstante, no se profundiza sobre el estilo ni la ideología de vida, y tampoco se explica la problemática del deshielo de los glaciares o los efectos de tecnología en la vida de los seres humanos. Lo anterior se demuestra en los apartados del grupo focal realizado con los maestros que se presentan a continuación:

> En la serie VP tampoco se representan las diferencias… en clases sociales; … yo diría que en ninguno de los casos encontré esta representación. [sic] (Grupo focal -Maestra 1)

> Hay lecturas en las que se puede identificar una clase social alta, las imágenes que acompañan las lecturas muestran familias acomodadas, personas de clases sociales cómodas. [sic] (Grupo focal -Maestra 3)

> En el libro EP por lo general, lo que se muestra son imágenes de

personas que en cierta forma tienen una vida exitosa, calidad de vida… [sic] (Grupo focal- Maestro 4)

No se representan este tipo de aspectos en ninguna unidad del libro NGT 9. [sic] (Grupo focal- Maestra 5)

Los maestros 1, 3 y 4 coinciden en afirmar que en los libros NGT, VP y EP tanto los contenidos de los pasajes de lectura como las imágenes que los acompañan representan personas de clase social acomodada. La maestra 5 indica que no existe representación de las clases sociales en el libro NGT9. La autora 2, por su parte, ratifica que en el libro VP se representan personas cuyo estrato social se puede inferir del tipo de actividades que se mencionan en los pasajes de lectura, que no corresponden a actividades que se practiquen popularmente en Colombia. Finalmente, el autor 3 afirma no haber planeado ningún aspecto relacionado con las clases sociales en el libro de EP.

Son personas felices, personas relajadas, más bien de un estrato alto, aquí nunca verás una persona pobre o pidiendo ayuda en las calles, aquí verás personas montando en buenas bicicletas o practicando deportes como equitación, tenis, esquí, surfing o escalada en roca… pero que no son actividades compatibles con lo que ellos viven en Colombia porque no tenemos por ejemplo ese tipo de actividades disponibles para realizar. [sic] (Entrevista en profundidad- Autora 2)

Clases sociales: no recuerdo haber planeado esto... Y finalmente, las clases sociales no creo que haya en la serie. [sic] (Entrevista en profundidad - Autor 3)

En relación con las imágenes de clases sociales, el experto afirma que la política editorial se enfoca en la representación de la clase media como, por ejemplo, el empresario exitoso o el joven estudiante, a manera de estándar con el que la mayoría de la población objetivo se podría identificar, como se puede corroborar en la siguiente transcripción:

Las clases sociales en las imágenes generalmente no se trabajan, se busca sí generalmente trabajar la clase media, ese patrón que puede llegar a todos sí se ve el empresario exitoso tampoco es el opulento, sí se ve el chico, la joven estudiante, se da lo que es la clase media, es el

enfoque generalmente. [sic] (Entrevista en profundidad- Experto 1)

En síntesis, ni en el aspecto textual ni en el iconográfico se hacen referencias explícitas a las clases menos favorecidas, como la media y la baja, en ninguno de los seis libros de texto seleccionados. Empero, el experto 1 parece no considerar las condiciones socioeconómicas del contexto local cuando afirma que el enfoque en general se orienta a la clase media y pone como ejemplo al empresario exitoso que no vive en la opulencia, pero que sugiere una clase social con recursos para llegar a este estatus.

Una vez analizada la colonialidad del ser en los pasajes de lectura y la iconografía acompañante, el siguiente apartado se centrará en la colonialidad del saber.

Colonialidad del saber. El eurocentrismo como fuente única de conocimiento concibe el mundo con base en la experiencia cultural europea occidental y la asume como el eje de la civilización humana; considera que las prácticas culturales que no corresponden a los estándares europeos son formaciones incompletas o incluso inferiores. Las formas de conocimiento europeas fundamentan y mantienen la colonialidad del saber (Walsh, 2009a) como un privilegio europeo exclusivo, porque hacen un borramiento histórico del saber y controlan el sistema de conocimiento existente, con lo cual ofrecen un terreno fértil para perpetuar la colonialidad del saber eurocéntrico.

Los saberes que se dispersan y se permean en una sociedad particular, se afirman como el fundamento de la educación, de las teorías y de las prácticas (Foucault, citado en the New Press, 2006). Así, los intelectuales de los países de la periferia terminan por resignarse a las maneras occidentales de conocer y de comunicar el saber (Spivak, 1988). La literatura y dentro de ella los materiales de enseñanza y el currículo, son instrumentos de subalternización (Kumaravadivelu, 2014) y sus contenidos hacen parte de la globalización y la marketización de la educación superior. En esta situación, los maestros devienen en ejecutores, replicadores o reproductores de instrucciones repetitivas.

Es de vital importancia situar y empoderar al maestro y a los estudiantes en la toma de decisiones curriculares, en la creación de los materiales de inglés otros y en la propuesta de actividades de aprendizaje que impliquen el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, para favorecer el proceso de subjetivación en el cual los maestros y los estudiantes se construyen como sujetos generadores de su propio saber, y para desarticular la subalternización en nuestro contexto local. No obstante, el mercado editorial regula el contenido que se puede incluir o no en el libro de texto de inglés con base en el consumidor. Por ello, los maestros de inglés recurrirán tanto a los conocimientos disciplinar, pedagógico, contextual y educacional, propuestos desde la perspectiva cognitiva por Shulman (1987), como a los saberes críticos y complejos, planteados desde la una perspectiva metaepistemológica por Kincheloe (2004): empírico (conciencia de la investigación situada), experiencial (derivado de la enseñanza en contexto), normativo (aspectos morales y éticos en la educación), crítico (lo que debería ser el acto educativo), ontológico (como se ven los maestros como maestros, como estudiantes y como personas) y reflexivo-sintético (interrelacionar todos estos saberes). Armados con este acervo de saberes, los maestros podrán producir materiales de inglés otros de manera artesanal, favorecer el contexto educativo local mediante la generación de metodologías propias de los maestros locales y proponer temáticas latentes en el debate social, relevantes para los estudiantes, en pro de la construcción de un aprendizaje significativo y profundo que genere conciencia crítica, y a un costo más accesible y subvencionable por la institución educativa.

La formación de los maestros necesita desligarse de la capacitación que ofrecen los representantes de las editoriales extranjeras o de sus filiales en el contexto local comoentrenamiento instrumental y acrítico del uso de los libros de texto que producen. Para subvertir la hegemonía del saber, Granados-Beltrán (2019) partió de la concepción de la formación de los maestros de inglés como "una construcción social mediada por la cultura" (p. 73) y optó por la ontología crítica propuesta por Kincheloe (2003). Su ontología explora las maneras de enseñar de los maestros, los

fines curriculares y la forma como se autoperciben en una apuesta por conformar nuevas, más complejas y más justas maneras del ser humano. En consecuencia, Granados-Beltrán (2019) formula, entre otros, dos criterios para la formación inicial de los maestros de inglés que atañen al presente estudio: "La lengua extranjera es un medio para reconocerse como diverso y reconocer al otro diverso" (p. 246) y "los programas de formación inicial de profesores de lenguas extranjeras se fundamentan en una praxis crítica" (p. 268). Resultado de la hegemonía imperante en la enseñanza de ILE, la ruptura epistemológica de Kumarvadivelu (2014) permite a los maestros de inglés en sus comunidades subalternas ejercer agencia y desvertebrar la colonialidad del saber. Esta desestructuración epistemológica insta a los maestros, conocedores de las condiciones locales, a enunciar una gramática de la decolonialidad (Mignolo, 2010), cimentada en la transgresión de las dependencias del conocimiento. Tales dependencias, según Granados-Beltrán (2019) y Núñez-Pardo (2018, 2020) comprenden los métodos de enseñanza, la industria editorial y su producción de literatura centrada en la diseminación de un saber universal incompleto −que incluye los libros de texto de inglés− y, finalmente, en la noción de competencia cultural cifrada en el centro y en su modelo de aculturación dada la reproducción del saber eurocéntrico. La transgresión hegemónica aquí propuesta cobra sentido en las condiciones de dependencia cultural y epistemológica en las que se encuentran los maestros de inglés en sus comunidades subalternas.

Competencia cultural basada en el centro. Los contenidos, al igual que las metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje y la iconografía propuestas en materiales otros contextualizados y deseables para la enseñanza de inglés, influyen en la elaboración de sentido, la construcción de identidad y la formación de sujetos con capacidad de situarse en su entorno, de leer y asumir una postura crítica frente a sus propias realidades, de interactuar y relacionarse con otros de manera respetuosa y solidaria, y de tomar decisiones autónomas que les permitan aspirar a un mañana promisorio. Esta formación anclada en la perspectiva de la interculturalidad crítica implica comprenderla

como un proyecto ético (Tubino, 2004), en constante construcción ascendente (Walsh, 2014, 2015), que involucre a los individuos de las sociedades locales subalternas. Es preciso que estas aprendan a resignificarse (Fornet-Betancourt, 2002), para lograr un enriquecimiento mutuo (Cruz, 2013; De Sousa, 2018) mediante la construcción colectiva que integre los sujetos otros a partir de su diversidad. Los materiales de inglés otros ofrecen mayores posibilidades para desarrollar la competencia comunicativa intercultural a partir del abordaje de contenidos significativos y profundos que atañen a las realidades y vivencias personales de los estudiantes.

Infortunadamente, el desconocimiento de los patrones sociales, etnográficos, geopolíticos, económicos y estéticos del usuario del libro de texto de inglés comercial, aunado a la imposición de unos rasgos culturales, distorsiona la formación en lengua extranjera en tres sentidos. En primer lugar, la descontextualización cultural del libro de texto de inglés proyecta valores culturales e ideologías hegemónicas, que homogeneizan la diversidad cultural del mundo (Kumaravadivelu, 2008; Ulum & Köksal, 2019) y ratifican "niveles de carga alienante, componentes superficiales de cultura e instrumentalización de la persona sumisa que favorece al inglés como cultura dominante" (Soto-Molina & Méndez, 2020, p. 12). Se reproduce y legitima un sistema dominante de valores y de creencias (Adorno & Horkheimer, 1944), se naturalizan las "representaciones culturales e interculturales sesgadas" (Oviedo-Gómez, 2024, p 57) y la cultura se convierte en otra industria que produce bienes con valor de uso y de cambio a escala global y que legitima la lógica del capital y de sus instituciones, lo cual obstruye la posibilidad de la interculturalidad en la enseñanza de ILE.

En segundo lugar, se naturalizan el colonialismo lingüístico y la alienación cultural (Soto-Molina & Méndez, 2020), la jerarquización de culturas, el privilegio lingüístico y visual de las culturas británica y norteamericana, y la reproducción de los discursos del centro versus periferia (Yasinne, 2012). Se ratifica así la condición de opresión del sujeto colonizado, quien

carece de autoridad y de poder en el discurso occidental. Esta jerarquización constituye la alienación definida por Fanon (1973) cuando "se concibe la cultura europea como un medio para desprenderse de su raza… [o] en tanto que [se] es víctima de un régimen basado en la explotación de una raza por otra, por el desprecio de una determinada humanidad por una forma de civilización tenida por superior" (Fanon, 1973, p. 186). Para superar este discurso hegemónico es imperativo transitar a uno de la reflexión, cuestionamiento y resistencia para después incursionar en un contradiscurso de la acción, y esto se puede concretar en materiales de inglés otros que preservan la pluralidad cultural y ponen punto final al desprecio por las culturas locales y de los países de la periferia y, por ende, a la supuesta superioridad de la cultura hegemónica.

En tercer lugar, el sesgo cultural del libro de texto estandarizado imposibilita la construcción de la conciencia sociocultural y política crítica. Esta exposición de ideologías se materializa a través de los temas que se abordan en el libro de texto comercial, en los métodos y enfoques de enseñanza que se emplean, en la variedad de inglés que se privilegia y en las actividades de aprendizaje que se proponen. Las anteriores imposibilidades son la secuela perversa del enterramiento de la cultura local original (Fanon, 1973). La invisibilización, el silenciamiento, la marginación y la mal representación de los rasgos culturales locales propios de los usuarios del libro de texto en contextos mayoritariamente públicos, constriñen sus posibilidades de interacción cultural y lingüística. El libro de texto de inglés determina cuáles discursos e ideologías se muestran o se ocultan y también jerarquiza y representa pobremente las culturas y etnicidades occidentales y no occidentales con una visión reduccionista, inmutable y homogeneizada que margina la diversidad cultural local (Núñez-Pardo, 2018). Objetivación que dista enormemente de la naturaleza dinámica y cambiante de la cultura. También dista del proceso de aprendizaje de una lengua, en el que se exploran las relaciones entre el lenguaje, la cultura y las realidades experimentadas (Liddicoat, 2011) en la

vida cotidiana de los individuos en sus contextos locales.

Los contenidos de los textos analizados en este estudio no tachan, juzgan o consideran inferiores a las culturas locales subalternas de manera explícita, pero sí las invisibilizan a través de la inclusión mayoritaria de temas relacionados con las culturas angloparlantes. Podría inferirse que las consideran no mostrables, marginales, subalternas o, tal vez, inferiores a las que se han impuesto hegemónicamente. Esta visión reduccionista y esencialista de las culturas es inapropiada para la diversidad cultural de contextos de enseñanza y de aprendizaje de inglés. Es evidente que en las lecturas de los libros de texto analizados se presentan las culturas en condiciones de desigualdad en términos de las culturas incluidas, como se observa en el análisis que se presenta a continuación.

En el libro NGT9, unidad 2, la lectura 1 está compuesta por varios titulares de noticias. Una de estas se refiere a desastres naturales que sucedieron en lugares emblemáticos, tales como la erupción de un volcán en Alaska y un incendio en el Parque Nacional Everglades en Florida, Estados Unidos (p. 29) (ver anexo 17); otras narran sobre unos criminales británicos que se quejan de la laxitud de la primera cárcel privada de su país (p. 29) (ver anexo 17), y la historia de un prisionero que se escapa para visitar a su esposa en otra cárcel (p. 29) (ver anexo 17), y otra menciona un seguro contra agresiones a terceros para propietarios de perros peligrosos como el rottweiler y el pitbull (p. 29) (ver anexo 17).

En el libro NGT10, unidad 2, la lectura describe tipos de programas de televisión presentados los fines de semana, conducidos por personajes canadienses como el autor y locutor Jay Ingram y la reportera y productora de televisión Natasha Stillwell, conocida en Canadá por el programa de televisión Daily Planet, en Discovery Channel Canadá y en el norte y el centro de Escocia por su papel en The Five Thirty Show de STV (pp. 2930) (ver anexo 18). La lectura alude a una película protagonizada por Michael Caine y Steve Martin en la Riviera Francesa, a una transmisión en vivo por el canal del Parlamento británico, a

un reportaje en ecosistemas sobre el ave nacional de Hawaii, el ganso hawaiano, que ha tenido que desplazarse a tierras altas inhóspitas a causa de los turistas y los predadores (pp. 29-30) (ver anexo 18), y a la película clásica de suspenso La Huella, nominada a los premios Oscar y protagonizada por dos actores británicos, Michael Caine y Jude Law (pp. 29-30) (ver anexo 18). Se relata la historia del corredor de Fórmula 1, el brasileño Rubens Barrichelo (pp. 29-3) (ver anexo 18), y en la sección de viajes se menciona uno de los más grandes torneos de tenis en el mundo, Wimbledon (pp. 29-30) (ver anexo 18). Adicionalmente, se refiere a un programa de diseño canadiense Designer Guys en HGTV, en el que tres diseñadores hombres consiguen transformar casas con un rediseño total, una remodelación parcial, etc. (pp. 29-30) (ver anexo 18).

En el libro VP9, unidad 1 se hace alusión a algunos aspectos de la vida de Mark Zuckerberg y cómo llegó a ser exitoso (pp. 14-15) (ver anexo 20), y en la unidad 6 se presenta un reporte estadístico sobre los hábitos y actitudes con respecto al uso de energía de un grupo de personas que viven en un edificio de apartamentos en Estados Unidos (pp. 78-79) (ver anexo 19). Por último, en el libro EP11, módulo 4, la lectura 1 es un relato sobre Nueva York y sus sitios turísticos (p. 126) (Ver anexo 20). En suma, es evidente la inclusión de personajes y contextos de las culturas meta que representan una idea aspiracional, monolítica e idealizada de la cultura, por ejemplo, el creador de Facebook y el condominio en los Estados Unidos.

Como se observa en la unidad de muestreo, prevalecen las referencias a la cultura con C mayúscula, es decir, lo mejor que se produce en esos territorios, como es el caso de la literatura como parte de la cultura erudita (Tylor, 1871) o de la tradición de literacidad (Kramsch, 1998). También se identifica el predominio de temas relacionados con la cultura hegemónica norteamericana, británica y canadiense (Kachru,1992), esto es, que se fomenta la idea de una competencia cultural cimentada en una cultura hegemónica eurocéntrica o norteamericana, representada en aspectos culturales como los programas de televisión de la cultura

meta. Aunque la enseñanza y el aprendizaje de una lengua involucre aprender a identificar comportamientos, creencias, valores y prácticas de nuestra propia cultura y tener la habilidad de reconocer y respetar otras culturas, sin que ninguna sea considerada superior a otra, la competencia cultural en los libros de texto seleccionados se fundamenta mayoritariamente en una visión aspiracional de las culturas norteamericana o británica.

El libro de EP11 intenta desestabilizar esta tradición porque algunas de sus lecturas abordan temas de la cultura con c minúscula como el acoso escolar, el consumismo o las parejas del mismo sexo; sin embargo, estos textos son expositivos, descriptivos y no se profundiza ni se reflexiona sobre las causas ni los efectos de estas realidades complejas y tampoco se ahonda en las luchas sociales por los derechos de la comunidad LGBTIQ+. La producción y el desarrollo de libros de texto mantienen una visión monolítica e inalterable de lo que implicaría aprender acerca de culturas angloparlantes. Lo anterior se pudo observar directamente en los pasajes de lectura desde varios aspectos: primero, la mención de lugares, ciudades y países de las culturas meta directamente; segundo, la inclusión de personajes sobresalientes en diferentes campos y que son originarios de los países anglófonos; tercero, el uso de nombres mayoritariamente en inglés; y cuarto, la alusión a la literatura y costumbres que se asumen como características de dichos países. En suma, prima en los contenidos de los pasajes de lectura una visión simplificada, superficial y reduccionista de los aspectos culturales presentados en los libros de texto.

Los maestros, los autores y los expertos reconocieron que los contextos, las temáticas y los contenidos de los seis textos analizados se centran en mostrar la cultura meta, entendida como los aspectos culturales relacionados con los Estados Unidos, el Reino Unido y Canadá, puesto que se tiene el propósito de ampliar la visión de mundo de los estudiantes. Lo anterior se evidencia en las transcripciones del grupo focal con maestros que se presentan a continuación:

En el libro VP9, todos estos temas están enfocados hacia la cultura norteamericana básicamente, y algunos aspectos a la cultura británica… en la unidad 6, hay una lectura de gráficas sobre la distribución del uso de la energía en los hogares de los Estados Unidos nuevamente. Es un problema mundial que nos atañe también a los colombianos, pero se enfoca principalmente en la problemática de los Estados Unidos... Colombia brilla por su ausencia y en este caso, los estudiantes colombianos quedan sin saber cuál es su situación con respecto a su realidad… No hay actividades del contexto local. Por supuesto, los algunos estudiantes soñarían con alcanzar el éxito, inspirados en personajes de la farándula o del deporte de los Estados Unidos [Will Smith y Venus y Serena Williams]. Un sueño fuera de nuestro contexto. [sic] (Grupo focal -Maestra 1)

En la serie English Please 3, en el módulo 4 … muestran un ejemplo del vocabulario relacionado con los problemas ambientales, específicamente la contaminación, … [en] la ciudad de Nueva York, … no se evidencia que se haya tocado en algún momento problemáticas locales para la población particular que se supone va dirigida el libro. … muchos de los textos presentados en el libro, carecen de alguna imagen que represente su contenido. En otros, los textos empleados (junto con las imágenes) se alejan de conocimientos que los estudiantes del sector educativo …puedan conocer… Hay un texto en el English, please 3… en la p. 12 donde hablan de las expectativas que tienen los estudiantes de último grado al enfrentarse a su vida posterior al colegio. Aunque este es buen ejercicio de acercamiento a la realidad de los estudiantes, los textos presentan situaciones hipotéticas que se condensan en situaciones de éxito, pero que a la vez se alejan de la realidad propia de los estudiantes. [sic] (Grupo focal -Maestro 2)

En el texto NGT9, se muestran lecturas que hablan de la cultura norteamericana y británica. Las lecturas que ofrece este texto, en su mayoría, se basan en culturas extranjeras, en la de Canadá, Inglaterra y de Estados Unidos, lecturas que describen historias y situaciones de personajes que pertenecen a estos países básicamente… En el texto NGT9, en la p. 26 hay unas imágenes internacionales que se refieren a películas que son conocidas para algunos de mis estudiantes y hay que recordar que ellos son estudiantes de un colegio rural, de pronto

por la fama que tuvieron en su momento las películas, ellos las pueden identificar, pero todas son extranjeras, están, por ejemplo, Harry Potter, E.T, Indiana Jones, Titanic … y para aquellos que no las conocen el docente debe contextualizarlos sobre la temática de que trata. [sic] (Grupo focal-Maestra 3)

A lo largo de las seis unidades los contenidos culturales tanto textos como imágenes abordan especialmente la cultura norteamericana y no abordan la cultura colombiana… muestran aspectos culturales de la cultura meta, especialmente la norteamericana. En cuanto al contenido de las lecturas y actividades se trabajan especialmente textos informativos como biografías; por ejemplo, la de Alfred Nobel o Nelson Mandela. [sic] (Grupo focal-Maestra 5)

El libro de 10° incluye textos sobre el cine, la televisión y actores norteamericanos, así como textos sobre tecnología, summer camps. [sic] (Grupo focal-Maestra 6)

En general, los maestros concuerdan en su apreciación acerca de la primacía de referencias a las culturas meta (norteamericana, británica y europea), que favorece a sus personajes famosos (Will Smith y las hermanas Williams), sus producciones culturales (películas como Harry Potter, Indiana Jones y Titanic), sus ciudades (Nueva York) y su problemática de contaminación. Los libros de texto analizados no abordan aspectos o problemáticas culturales locales que permitan a la población a la cual se dirige el libro reconocerse o identificarse. Se presentan historias de vida exitosas de personajes de los países del centro que podrían convertirse en un sueño inalcanzable para los estudiantes en sus contextos locales. Los pasajes de lectura no van acompañados de una imagen que cumpla con los criterios de análisis de la iconicidad, en particular, los atributos de coherencia, comprensión y correspondencia, y tampoco con las funciones representativa, organizativa, interpretativa y transformativa, y menos aún con la relación sinóptica entre la imagen y el texto escrito. En consecuencia, los contenidos y las imágenes presentan unas realidades descontextualziadas que sacrifican representaciones pluralistas de la diversidad cultural.

Los autores reiteran la percepción de los maestros en el sentido del dominio de los referentes culturales norteamericanos y británicos, como se evidencia en las siguientes transcripciones:

Los libros muestran no sólo las culturas norteamericana y británica sino también diferentes culturas a nivel globalizado. Esto ocurre, por ejemplo, en la pág. 29 del libro NGT11, en donde se presenta una lectura acerca de costumbres en diferentes países. Se habla de las culturas china, alemana, y brasilera, entre otras. Dentro de las culturas de habla inglesa, aparte de las culturas norteamericana y británica, se muestra también la cultura canadiense; por ejemplo, en la p. 59 de título Come to Ottawa del libro 9 se muestran aspectos de la vida canadiense. No se presentan aspectos puntuales culturales de la cultura colombiana. [sic] (Entrevista en profundidad -Autora 1)

Las lecturas más que todo los contenidos están dedicados a temas de la cultura anglófona por ser este libro de texto de enseñanza de inglés, entonces, la mayoría de los textos y las lecturas y la iconografía y los contenidos del texto, más que una cultura local colombiana … Este es un tema que está muy ligado a las condiciones y las orientaciones que uno como autor recibe desde la editorial, la editorial debe tener su banco de imágenes o sus graficadores, sus diseñadores, sus ilustradores y si bien uno como autor puede solicitar en un derrotero de ilustración x o y característica de una persona ellos al final toman sus decisiones y según las fotos o imágenes que tengan disponibles, pues las colocan. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 2)

Muestran la cultura y problemáticas sociales de Colombia: tribus indígenas y urbanas, por ejemplo, urbanas: estereotipos y matoneo. Indígenas: tradiciones, estilos de vida, etc. Ahora que miro de nuevo los textos, estas son temáticas más que problemáticas… Sí, hay temas de las culturas meta: estilos de vida de angloparlantes, temas controversiales como parejas del mismo sexo, consumismo, Shopaholics, Mining in Colombia, gender equality. [sic] (Entrevista en profundidad -Autor 3)

En los derroteros siempre pido diversidad étnica; el material fotográfico pertenece a un banco de fotografías donde prevalece ciertas características en las personas y contextos de las fotos que se relación más con países diferentes a los latinoamericanos… Se muestran temas que atañen a

lacultura meta (británica y norteamericana). Las temáticas en su mayoría son culturales pertenecientes al ámbito del turismo, la literatura, las nuevas tecnologías. [sic] (Entrevista en profundidad -Autora 4)

Los autores coinciden en que los contenidos de los pasajes de los libros de texto y sus imágenes acompañantes referencian principalmente las culturas meta: norteamericana y británica. Aun así, la autora 1 expresó que, como el libro NGT11 incluye una mención a los estereotipos de normas sociales en países como China, Alemania, Brasil y Japón, esto versa sobre culturas del ámbito global. El autor 3 afirmó que el libro de texto EP11 contempla temas controversiales como las parejas del mismo sexo, la equidad de género y el consumismo. No obstante, el autor también menciona las tribus indígenas y las tribus urbanas como aspectos controversiales de los libros 9 y 10 de esta serie, que no fueron objeto de este análisis. Las autoras 2 y 4 afirmaron que la selección depende de la política editorial, la cual está sujeta al uso de bancos de imágenes que constriñen y sesgan esta selección. Los autores muestran las culturas angloparlantes como algo congratulatorio, admirable y estático, como la opción ideal o aspiracional en los escenarios de aprendizaje de inglés.

Igualmente, las apreciaciones de los expertos reconfirman la supremacía de referentes de las culturas norteamericana y británica, con contadas menciones de países latinoamericanos como Brasil, Perú y México, a solicitud de los maestros de estos países, como se observa en las transcripciones de los apartados de las entrevistas que aparecen a continuación:

A nivel nuestro lo que piden los profesores a veces es, aquí en el contexto colombiano muestre a los chicos otras visiones de mundo, … de ahí que tal vez lo local no empiece a primar y también desde el aspecto el mercado de Perú, y México… El enfoque generalmente va a ser la cultura norteamericana … sencillamente lo que buscamos es llegar con un contenido que sea lo más amplio posible lo más conocido posible digamos en términos culturales quién puede ser un referente mucho más llamativo, un ejemplo, puede ser entre Will Smith y entre un actor colombiano o un actor mexicano. [sic] (Entrevista en profundidad – Experto 1)

Con respecto a los contextos culturales en los libros 9, 10 y 11 de la serie TNG, hay muy poca presencia de los contextos locales, en cambio hay bastante presencia de contextos foráneos, por ejemplo, de Inglaterra, Canadá, Estados Unidos y de otros contextos donde se supone que se usaría el inglés para comunicarse. [sic] (Entrevista en profundidad -Experto 2)

Los expertos indican que la prevalencia de las culturas meta británica y norteamericana obedece a la solicitud expresa de los maestros de incluirlos con el fin de darle una visión de mundo más amplia a los estudiantes; de ahí que al analizar la unidad de contexto (pasajes), se observe que se hace una representación de la cultura aspiracional, idealizada, monolítica norteamericana o británica. Atribuyen la representación de la cultura local latinoamericana restringida primordialmente a Brasil y, en segundo lugar, a Perú y a México, por requerimiento de los maestros que pertenecen a estos mercados regionales, puesto que quieren verse representados en los textos, a diferencia de los maestros colombianos que solicitan las referencias a las culturas meta a fin de ofrecer a los estudiantes otras perspectivas del mundo. Otra razón que aducen los expertos para no incluir temáticas locales es su intención de satisfacer los intereses de la región latinoamericana en la que se va a comercializar el libro de texto. Finalmente, los expertos adjudican a la política editorial la regulación de las temáticas que se pueden incluir en los libros de texto; por tanto, no se considera la inclusión de temas controversiales o sensibles que podrían ser tabú para los consumidores.

Métodos y enfoques de enseñanza de inglés subyacentes a los libros de texto y actividades de comprensión de lectura.

Investigadores críticos han cuestionado los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje subyacentes al libro de texto de inglés, debido al detrimento cultural y la obstrucción del pensamiento crítico porque convierten la práctica pedagógica en una actividad repetitiva, no razonada y sin sentido (Apple, 2004; Canagarajah, 2010; Giroux, 1998; Núñez-Pardo, 2020;

Kumaravadivelu, 2014). Los enfoques y las estrategias de adquisición de una lengua promovidos en revistas especializadas no reflejan las necesidades de muchas comunidades, anuncian implícitamente su eficiencia y efectividad, le apuntan a su imposición en otras comunidades en menoscabo de su acervo cultural y educativo, e impulsan el ya floreciente comercio de la producción y exportación de métodos y materiales en el que las comunidades desarrolladas gozan de un monopolio casi absoluto (Canagarajah, 2010). Los métodos y los materiales de enseñanza producidos por países del centro son el motor impulsador de las estructuras del poder hegemónico y conforman la ortodoxia profesional impuesta a la comunidad subalterna (Kumaravadivelu, 2014). Investigadores locales han destacado la necesidad de formar a los maestros en el campo de estudio del desarrollo de materiales (González, 2006, Rico, 2010). Más recientemente, Núñez-Pardo (2018, 2020, 2021, 2022) ha insistido en que los maestros aborden el desarrollo de materiales desde un punto de vista sociocultural, político crítico y transformador, mediante la creación de materiales otros deseables, soportados por metodologías igualmente localizadas para que, además de enriquecer su práctica pedagógica y favorecer la creación de mejores ambientes de enseñanza y aprendizaje, promuevan en los estudiantes una postura crítica, democrática y libertaria de las realidades y experiencias vividas en su entorno.

En lo relativo a la metodología de enseñanza, en los libros de texto analizados se promueven enfoques tradicionales y coloniales del conocimiento recibido de la enseñanza de ILE que no desarrollan la conciencia crítica de los estudiantes. Como se enuncia en las contraportadas de los libros de texto NGT y VP, hay enfoques implícitos como el comunicativo, aprendizaje por tareas, la enseñanza de inglés basada en contenidos, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje centrado en el estudiante, la teoría de las inteligencias múltiples y el enfoque transversal y multicultural. No obstante, se presentan inconsistencias en la denominación de las metodologías contenidas en el libro de texto. En primer lugar, la instrucción apoyada en contenido es en realidad centrada en temas; en

segundo lugar, el enfoque multicultural se centra en lo europeo o norteamericano, es decir, no es verdaderamente multicultural, porque ignora la diversidad cultural o simplemente se refiere tangencialmente a esta. Por otra parte, los enfoques utilizados para reforzar las habilidades de comprensión de lectura son el ascendente o el descendente, pero no el interactivo (Alderson, 2000; Grabe & Stoller, 2011), apoyados por estrategias de comprensión de lectura.

Los tres libros analizados de la serie NGT afirman utilizar el enfoque comunicativo para la enseñanza de la gramática, los enfoques de aprendizaje por proyectos, cooperativo y por contenidos, apoyados en temas transversales y multiculturales. Están dirigidos a la población escolar de la educación básica y media (9.°, 10.°, 11.°). Los dos libros de texto de la serie VP examinados afirman utilizar los enfoques comunicativos, el centrado en el estudiante, el basado en tareas, el de aprendizaje por contenidos, el de aprendizaje cooperativo y el de las inteligencias múltiples, todos foráneos y, por tanto, coloniales. El libro de texto de la serie EP11 analizado afirma emplear los enfoques de aprendizaje por temas, por tareas y por proyectos, y promover el aprendizaje autónomo. Esto se hace a través de la autoevaluación, la reflexión y el aprendizaje integrado de las cuatro habilidades comunicativas, apoyadas en el uso de estrategias de aprendizaje, como se indica en la página número vi de este libro de texto, denominada The methodology in English, please [La metodología en English, please].

Los anteriores aspectos metodológicos también se ilustran en los extractos tomados del grupo focal:

La metodología y los materiales no responden a las necesidades, ni al contexto de los estudiantes. De pronto, en ese punto [la metodología], se podría generar una controversia siempre y cuando el maestro, a modo propio, genere la discusión… Por supuesto, se realizan actividades de apoyo en diferentes momentos: en momentos previos al ejercicio, durante su desarrollo, y posteriores a su realización (pre-, while, y post-) con el propósito de facilitar la comprensión del contenido de los textos.

[sic] (Grupo focal – Maestra 1)

En la serie English Please yo siento que la metodología más empleada es el communicative approach [enfoque comunicativo]… Los textos, además, presentan una estructura en extremo instruccional, tanto que limitan a los estudiantes en situaciones particulares que muchas veces no pertenecen a las vivenciadas por ellos en su contexto. [sic] (Grupo focal – Maestro 2)

Se evidencia el content-based approach ya que los tópicos que abarca se refieren al arte, la música, a películas, como ya lo había nombrado anteriormente, a lugares interesantes, a personajes famosos. [sic] (Grupo focal – Maestra 3)

Yo no diría que es comunicativa, porque ellos no están comunicando, ellos están solo leyendo, pero no comunican nada de lo de ellos, de lo personal, de lo propio, solo completar oraciones, ellos no producen. Igualmente, en el libro English, please, antes de llegar a la lectura se hacen unas actividades previas (before reading) centradas en vocabulario y durante (while reading). [sic] (Grupo focal – Maestro 4)

Las metodologías empleadas en los libros son Content-based approach, cross-cultural approach, cross-curricular approach, task-based approach. [sic] (Grupo focal – Maestra 6)

La maestra 1 resaltó la metodología empleada para la comprensión de lectura correspondiente a actividades previas, durante y posteriores a la lectura de los textos, y enfatizó que algunos maestros sienten que la metodología es impuesta y la siguen rigurosamente. Aunque los maestros 3, 4 y 6 reconocieron que la metodología subyacente a los libros de texto es el enfoque comunicativo, el aprendizaje por contenidos (aunque es, en verdad, centrado en temas), por tareas y por proyectos, y el enfoque multicultural, no trabajan sobre la metodología empleada para mejorar la comprensión lectora. El maestro 4 cuestionó la denominación de la metodología como comunicativa porque los pasajes de lectura no promueven la comunicación.

En cuanto a las metodologías que subyacen a los pasajes de lectura y sus actividades de comprensión, los autores corroboraron el uso de las metodologías mencionadas

explícitamente en los libros analizados tanto en su introducción como en la contraportada, como se aprecia en los siguientes fragmentos:

Una metodología comunicativa …, casi siempre los pasajes de lectura inician con una pregunta que le permita al estudiante revisar su … conocimiento previo, … o con algo que tenga que ver con su propia experiencia. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 1)

La [lectura la] acompañamos de estrategias, por ejemplo, de vocabulario, entonces le decimos "aquí puede utilizar x estrategia", le decimos cómo y lo ponemos en práctica; … es como un pre-reading. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 2)

Task-based instruction didactizado mediante pequeñas tareas y grandes proyectos. Las actividades de comprensión de lectura son relativamente task-based. [sic] (Entrevista en profundidad - Autor 3)

Se hacen enfoques variados… un enfoque basado en la teoría de las inteligencias diversas… Se presenta el vocabulario contextualizado, y con enfoque comunicativo, … se hace énfasis en estrategias de aprendizaje, lectura y escritura. Se utiliza el trabajo por proyectos donde se hace énfasis en el trabajo colaborativo y de reflexión. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 4)

Se deduce que la unidad de muestreo opta por el enfoque comunicativo y sus derivaciones, en particular por el enfoque basado en tareas, el aprendizaje por proyectos, el colaborativo y el centrado en estrategias de aprendizaje. La autora 4 recalcó el uso de la teoría de las inteligencias múltiples, el vocabulario en contexto y el uso de las estrategias de aprendizaje. Aunque la autora 1 destacó el uso de la estrategia de aprendizaje sobre el conocimiento previo, este implica completar información referida al conocimiento de los estudiantes sobre temáticas muy distantes a su realidad. Las únicas tres temáticas cercanas a la cotidianidad de los estudiantes son la presión que ejerce la sociedad sobre los adolescentes, la solución de problemas de los adolescentes y una breve historia del reggae y el rock.

En cuanto al enfoque de comprensión lectora, los expertos coincidieron en afirmar su desarrollo en tres momentos: anterior,

durante y posterior a la lectura. El experto 1 aludió a los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y el experto 2 exaltó el desarrollo de la comprensión lectora dentro del evento comunicativo; además, señalaron que la comprensión lectora estaba ligada a la producción escrita.

> Los tres momentos son pre read, while read o durante la lectura y el after reading o post reading. También tenemos en cuenta los parámetros del Marco Común Europeo. [sic] (Entrevista en profundidad-Experto 1)

> Tratamos de que la lectura se haga desde un nivel comunicativo, es decir, nos interesa ver el evento de comunicación en el cual ocurre. Partimos de la experiencia misma del aprendiz, … Y posteriormente al finalizar la lección con base en los contenidos aprendidos; también le pedimos que produzca. [sic] (Entrevista en profundidad -Experto 2)

Los seis libros analizados no proponen ninguna metodología alternativa que favorezca la pedagogía del posmétodo o las pedagogías críticas. Al contrario, se continúan reproduciendo, perpetuando y naturalizando los enfoques tradicionales de enseñanza de inglés que nos han acompañado durante décadas, a pesar de carecer de contextualización pedagógica y de estandarizar y de homogeneizar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Actividades de pensamiento de orden superior o inferior.

El psicólogo soviético Alekséi Leóntiev desarrolló las actividades de aprendizaje como categoría de análisis de la enseñanza y del aprendizaje. Estas se componen de una necesidad, un motivo, un propósito y unas condiciones para obtener la finalidad, y presuponen una acción conjunta en la interacción con otros en el contexto educativo. Pese a la inclusión de temáticas de naturaleza social o política, las actividades de aprendizaje del libro de texto comercial tienden a omitir el reforzamiento de habilidades de pensamiento crítico (Gray, 2010; Núñez-Pardo, 2022). En los libros de texto de inglés estandarizados, los pasajes escritos se asumen como incuestionables, lo que lleva a socavar las capacidades cognitivas de los estudiantes. Los materiales

de inglés otros contemplan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior (Núñez-Pardo, 2022) y la elaboración de argumentos que provean garantías (Toulmin, 2007), o un conjunto de razones que apoyen una conclusión (Weston, 2004). El desarrollo de habilidades de orden superior forma pensadores críticos respetuosos de la diversidad.

La mayoría de las actividades de comprensión restringen el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, puesto que son de lectura intensiva, centrada en la identificación de información literal y en aspectos gramaticales o de léxico. Estas historias promueven la visión de la cultura hegemónica y esencialista (Brooks, 1968; Hinkel, 1999; Núñez-Pardo & TéllezTéllez, 2021) desconectada de la realidad de los estudiantes locales. Se desaprovecha la oportunidad de transformación de realidades complejas en los entornos locales y de desarrollo de la competencia intercultural, que resulta de la exposición a contenidos culturales diferentes de los países del centro. Ocasionalmente se proponen actividades de elaboración de inferencias, argumentos o de escribir un final diferente con base en el contenido de la lectura; no obstante, estas siguen siendo superficiales y no se propone una estrategia de seguimiento para dicha actividad. El libro NGT9, unidad 1 (p. 15) (ver anexo 21), no ofrece actividades previas a la lectura. En la unidad 3 de este mismo libro se presenta en una actividad previa una serie de ilustraciones que describen una historia inusual sobre una casa embrujada y otra de emparejamiento de la imagen con el párrafo correspondiente para después organizarlos en el orden correcto. La actividad posterior a la lectura consiste en escuchar para confirmar el orden correcto de la historia y después contestar preguntas específicas (Wh-questions). Las anteriores actividades dan cuenta del enfoque en el desarrollo de habilidades de pensamiento inferior que tienen por fin identificar la información literal en el pasaje de lectura, lo cual conlleva el fomento de la lectura intensiva y eferente (pp. 43-45) (ver anexo 21).

El libro NGT11, unidad 1, contempla como actividades previas a la lectura dos preguntas sobre el tipo de libros preferidos

por los estudiantes y la mejor historia que han leído. Mientras los estudiantes leen, identifican distintos tipos de historias y responden preguntas específicas en el texto. Posteriormente, predicen lo que el personaje hará, identifican la moral de la fábula, reconocen por qué el personaje principal cometió suicidio e imaginan un final distinto de las historias. En último término, los estudiantes leen definiciones de formas literarias para emparejarlas con su respectivo nombre (pp. 15 – 17) (ver anexo 22).

En el libro VP10, unidad 1, las actividades previas requieren que los estudiantes emparejen cuatro palabras que aparecen en el texto con su respectiva definición y que después lean el título del artículo para predecir su tema en un ejercicio de selección múltiple. Mientras leen el pasaje acerca de una década de éxito de las hermanas Serena y Venus Williams, sin profundizar en las dificultades afrontadas en su profesión en su condición de mujeres afroamericanas, se espera que los estudiantes completen un diagrama con información clave (quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué) y que en la actividad posterior identifiquen las ideas secundarias del artículo para completar un cuadro (quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué). Posteriormente, se les solicita que escriban un artículo corto acerca del evento más relevante en su escuela, incluyendo el título, el autor, la idea principal del artículo y el cuerpo con las ideas secundarias. Estas actividades de comprensión y de producción se apoyan con estrategias de lectura y de escritura (pp. 14–15) (ver anexo 23). Se infiere la falta de oportunidad para que el estudiante interprete, contraste, reflexione, analice y argumente antes de solicitarle que cree un artículo corto apoyado por una estrategia de escritura enunciada, mas no trabajada.

En el libro VP10, unidad 6, los estudiantes leen un pasaje acerca del cerebro adolescente. La actividad previa los invita a discutir tres preguntas: si creen que el cerebro de un adolescente es igual a uno de un adulto y por qué; si consideran que los adolescentes son más emocionales que racionales y por qué; y la frecuencia con la que el comportamiento y las decisiones de los adolescentes se podrían considerar no razonables. Mientras leen,

los estudiantes encierran en un círculo expresiones referidas a las opiniones de expertos. Subsiguientemente, deciden si siete afirmaciones aparecen explícitas en el texto o si se pueden inferir de este; para desarrollar esta tarea se indican estrategias de lectura que los orientan sobre cómo identificar información explícita y no explícita. Por último, deben escribir un artículo informativo sobre las primeras fases del proyecto que han venido trabajando en grupos, utilizado una estrategia de escritura en la que se les guía la inclusión de argumentos de autoridad en su artículo informativo (pp. 78-79) (ver anexo 23). Contrario a las anteriores lecturas, esta temática podría considerarse neutra puesto que es cercana a la población usuaria de este libro de texto; el contenido de esta lectura incluye resultados de investigaciones sobre el cerebro y las actividades propuestas implican la diferenciación entre la información explícita y aquella que se infiere, como preámbulo a la elaboración de argumentos de autoridad.

En el libro EP11, módulo 2, se incluyen temáticas pertinentes a los estudiantes, incluyendo cómo ser un buen ciudadano (p. 49), la violación del derecho a la expresión, a la educación y a una vivienda (p. 53) (ver anexo 24); un mundo ideal que garantice los derechos de los niños para su desarrollo pleno (p. 58) (ver anexo 24); la vigilancia y el control en las escuelas con el uso de cámaras (p. 62) (ver anexo 24); las ventajas y desventajas del uso de las redes sociales (p. 65); una experiencia de voluntariado en la provisión de alimentos (p. 69) (ver anexo 24); acciones filantrópicas de personajes famosos; y los derechos humanos (p. 78) (ver anexo 24). Aunque todas estas temáticas tienen el potencial para promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, se desperdicia la oportunidad al privilegiar actividades de aprendizaje mayoritariamente centradas en la recuperación de información literal y la práctica gramatical y de léxico. Podría ser el resultado de la falta de conciencia crítica de los autores o de los requerimientos de la política editorial, que convierten al maestro en opresor que perpetúa la superficialidad, tanto en el contenido del pasaje de lectura como en el tipo de actividades de comprensión propuestas. Sin embargo, en la lectura acerca del uso de cámaras en las escuelas, hay un intento de promoción de

habilidades de pensamiento superior cifrado en la diferenciación entre hechos y opiniones.

En relación con las actividades de comprensión, los maestros manifestaron que son de naturaleza intensiva. Reportaron que se hacen preguntas de comprensión para que los estudiantes localicen información explícita en el pasaje de lectura. La maestra 1 mencionó la temática de la protección del medio ambiente en una sociedad globalizada, y el maestro 4 sugirió que el texto EP9, además de presentar una lectura sobre el desperdicio de agua por parte de la humanidad, se utilice de manera controversial en cuanto a si se refiere a la problemática ambiental crítica sobre la escasez del agua como resultado del monopolio de las fuentes hídricas por parte de las firmas multinacionales o por un ávido interés económico. El maestro complementó su crítica al señalar que los textos escritos justifican el desperdicio del agua debido al número cada vez mayor de personas que la malgastan, pero no expresan que los conglomerados multinacionales se están apoderado de las fuentes hídricas porque es el negocio del futuro. Entonces, el contenido de los textos escritos refuerza un discurso ambiental conocido como ecoblanqueamiento (greenwashing) y traducido como lavado verde, que presenta un discurso pseudoecologista de manera falaz para promover la percepción de preocupación y respeto por el medio ambiente, aunque en el fondo desatiende los aspectos centrales de la problemática ambiental. Se malogra la posibilidad de desarrollar las habilidades de pensamiento superior a través de un aspecto tan trascendental en nuestra sociedad como son las realidades ambientales, como se evidencia en los siguientes fragmentos.

> Se presentan los textos muy descriptivos, muy expositivos, pero no se llega a generar una situación de controversia, de discusión donde los estudiantes puedan aportar sus puntos de vista… En las lecturas de VP grado 10° se incluyen temas, nuevamente de la cultura norteamericana… pero tampoco abordan las temáticas desde un punto controversial. [sic] (Grupo Focal- Maestra 1)

Siento que estas temáticas más que presentarlas a través de un ejemplo, deberían tratarse desde la promoción del pensamiento crítico y la exposición de ideas que se acerquen más a las realidades que los estudiantes conocen… En la serie English, please…, se realiza la actividad de comprensión lectora, que es en sentido literal. [sic] (Grupo Focal- Maestro 2)

Realmente son escasas, no hay actividades que generen debate. En el libro NGT grado 9° después de las lecturas aparecen actividades con las que el docente puede sugerir comparación, reflexión o contraste, pero que la lectura en sí misma apunte a este tipo de actividad no. [sic] (Grupo Focal- Maestra 3)

En la página 129 se podría explotar esto para hacer algo controversial, es sobre la explotación del medio ambiente y el agua, la lectura en el título dice "No desperdicies agua", haciendo esa afirmación dirigida a los estudiantes; entonces la problemática de la escasez del agua pero no muestran la realidad, que está siendo explotada o monopolizada por multinacionales, que son las que quieren las fuentes hídricas, pero no muestran eso en el texto, sino los que estamos gastando el agua somos los humanos porque somos muchos y no que nos la están quitando, que es el negocio del futuro… Tampoco se va hacia lo crítico, no hay interpretación del texto y tampoco una habilidad propositiva, … entonces no hay lectura crítica ... No se puede hablar de inferencia, de contrastar información o de contrastar los textos y mucho menos reflexión ni transformación. [sic] (Grupo Focal- Maestro 4)

Se deduce de las opiniones de los maestros, que las actividades de comprensión promueven la lectura literal correspondiente al plano horizontal o sincrónico de lo manifiesto y en la práctica gramatical y de léxico, sin buscar lo oculto o lo valioso en el texto. Se fomentan las habilidades de pensamiento inferior (recordar, hallar, identificar, asociar, retener y replicar) y se constriñe la interpretación, el análisis y la capacidad de creación de los estudiantes. No obstante, se identificaron dos actividades que proponen establecer inferencias y elaborar argumentos, como elementos que fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Actividades de lectura de tipo intensivo (para reforzar aspectos gramaticales o de vocabulario). No obstante, hay dos actividades que proponen establecer inferencias y crear, que son elementos de pensamiento crítico…Las actividades del libro [NGT] 11, página 59, ofrecen pequeños poemas enfocados a la reflexión y a la lectura "entre líneas" que estimulan al estudiante a entender los sentimientos que no están expresados explícitamente en los poemas. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 1)

Sí, realmente aquí hace falta trabajar la parte crítica de la lectura porque las actividades son muy ligadas al contenido textual, al contenido que se encuentra en el texto… información factual, pero muy pocas veces invitamos realmente a los estudiantes a reflexionar o a ir más allá de lo que aparece en el texto. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 2)

Las lecturas conllevan a lectura intensiva (intensive reading) y trabajo gramatical (language work). [sic] (Entrevista en profundidad - Autor 3)

Se hacen preguntas de comprensión literal, inferencia y pensamiento crítico, sin embargo, estas últimas no se incluyen en el libro del estudiante como sugerencia de los editores, y por cuestión de espacio la mayoría son relegadas a la guía del profesor. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 4)

De acuerdo con los autores, priman las actividades que fomentan habilidades de pensamiento inferior. A pesar de que algunas actividades son contextualizadas, predominan las descontextualizadas, en su mayoría de lectura superficial. No obstante, la autora 1 destacó dos actividades de comprensión que abordan la determinación de inferencias y la creación como habilidades de pensamiento crítico. La autora 4 advirtió que, por sugerencia de los editores, las actividades que implican el estímulo de habilidades de pensamiento crítico no se presentan en el libro del estudiante, debido al límite en el número de páginas de los libros de texto, es decir, que estas quedan en el olvido en la guía de los maestros, puesto que estos generalmente no la consultan. En contraste, la autora 2 manifiestó que muy ocasionalmente se invita al estudiante a reflexionar e identificar los significados implícitos del texto. Los autores continúan reproduciendo y

naturalizando formas de ser y de saber que mantienen un estatu quo, pues se induce a una educación "bancaria" (Freire, 1971), lo que los convierte en opresores de los usuarios del libro de texto.

Los expertos manifestaron que, aunque prima el género narrativo-descriptivo y, en consideración a la competencia lingüística de los estudiantes, se procura incluir por lo menos una unidad con una temática controversial para promover el refuerzo de la competencia argumentativa, los maestros solicitan la presencia de gramática explícita en los libros de texto, razón por la cual la lectura es de naturaleza intensiva para reciclar y afianzar contenidos lingüísticos, como también lo indicaron los maestros. Parece que los expertos idealizan a los maestros en el uso efectivo del libro de texto; que se espera que ellos contextualicen las actividades según sus necesidades, como se observa en los siguientes apartados:

> Dentro de las lecturas buscamos el equilibrio, sí prima lo narrativo, sí prima lo descriptivo, hablamos de que VP se compone generalmente de seis unidades, pero sí mínimo una unidad va a trabajar un tema que genere controversia, o permita el desarrollo de la competencia argumentativa... Pensamiento crítico tanto como pensamiento crítico, …, muy pocas veces, es cierto, digamos que nos quedamos más bien en ese estadio de ¿cuál es tu opinión?, no se le pide tanto argumentar al estudiante. [sic] (Entrevista en profundidad - Experto 1)

> Luego vienen actividades de comprensión a lo largo del ejercicio de la lectura, es decir, mirar unas tablas con información, transferir información del texto escrito a una tabla a una gráfica que ayuda a visualizar un poco mejor el contenido, y resumir la información y actividades de lectura en las cuales utilizan de alguna manera la información obtenida. [sic] (Entrevista en profundidad - Experto 2)

Se colige que, en su mayoría, los pasajes de lectura son de índole narrativa-descriptiva y que las actividades de comprensión no fortalecen las habilidades de pensamiento superior. Esto impide que los estudiantes comprendan las culturas foráneas en relación con su propia cultura, que le encuentren sentido al vínculo indisoluble entre el lenguaje y la cultura, y que sean

conscientes de que la interacción con individuos de diferentes culturas debe ser respetuosa, armoniosa y equitativa. Al contrario, el experto 1 corroboró que la lectura busca reciclar y reforzar contenidos lingüísticos; no obstante, asevera que se procura incluir por lo menos una unidad con una temática controversial para promover el desarrollo de la competencia argumentativa, aunque se contradice al afirmar que la opinión no trasciende. Los expertos justifican el uso de lectura intensiva en la solicitud de los maestros y suponen que estos están en capacidad de dar un uso pedagógico y contextualizado al libro de texto. Una vez más, se observa que los expertos también reproducen y perpetúan prácticas editoriales hegemónicas que influyen en las formas de ser y de saber, y que mantienen un statu quo, con lo cual se convierten en opresores de los autores y de los usuarios del libro de texto, es decir, de los maestros y los estudiantes.

Función de inglés como fin o como medio. Este estudio asume los propósitos humanitarios y comunicativos del lenguaje, al igual que los cognitivos y de desarrollo de la lengua, que nos muestran otras maneras de leer el mundo que habitamos y que nos aproximan al aprendizaje y a la vida (Usma, 2009). Estos propósitos del lenguaje conforman aspectos centrales para la decolonización del libro de texto de inglés a través de unos materiales otros culturalmente diversos. En otras palabras, evitan el uso de la lengua extranjera (inglés) para excluir, despersonalizar, estigmatizar, reforzar estereotipos y legitimar la discriminación (Thompson, 2003). Esta investigación privilegia la función de la lengua en su contexto sociocultural (Kramsch, 1994; Valdés, 1986), y la construcción de sentido de las culturas a partir de la interacción comunicativa mediante el uso de la gramática y las palabras en su contexto (Hymes, 1964), puesto que el lenguaje como medio de comunicación de la sociedad desempeña un rol determinante en nuestra manera de pensar, actuar e interpretar el mundo (Sapir, 1949; Whorf, 1956) y ocurre en un contexto cultural, socioeconómico y ecológico particular.

En la unidad de muestreo seleccionada se privilegia la lengua como estructura y prevalece la función instrumental

del inglés, puesto que se emplea para fortalecer las habilidades comunicativas a través de la lectura, la escucha, la escritura y el habla. Si bien se hace un intento por explorar las funciones intercultural y cognitiva de la lengua extranjera, este es insuficiente, por cuanto la lengua se emplea como fin y no como medio para referir experiencias de vida de los estudiantes en sus entornos locales. El inglés representa poder económico y se asocia a una idea de éxito, bienestar y felicidad (Chareille, 2001), y puede ser aspiracional dado que no se relaciona con las necesidades verdaderas de los individuos, pero sí tiene todo que ver con la imagen idealizada que estos construyen de sí mismos, con la imagen que esperan que otros tengan de ellos, y de una ambición o pretensión de estatus. En escasas ocasiones se usa el inglés para expresar problemáticas propias de los adolescentes como el noviazgo, la carrera futura o su cerebro. Aunque referidas a problemáticas comunes de los adolescentes, las lecturas y sus actividades de comprensión son descontextualizadas, porque no se concretizan en habilidades de pensamiento superior para asumir una postura crítica ni transformar sus vidas, sus contextos o el mundo que habitan.

En el pasaje de lectura del libro NGT9, unidad 3, se estudia la lengua como fin, puesto que las actividades de comprensión se centran en la práctica de preguntas de información (Wh-questions) y del segundo condicional. En las actividades posteriores se dan pautas y expresiones para que los estudiantes trabajen en parejas y creen una historia similar presentada en tres momentos de acuerdo con un modelo dado. El énfasis en el uso de la lengua extranjera yace en la forma o estructura gramatical y no en la función comunicativa, y se constriñe la imaginación de los estudiantes al proporcionarles modelos exactos por seguir en su producción escrita a manera de receta (pp. 43-45) (ver anexo 25). Al contrario, en las lecturas de la unidad 6 del libro NGT10 y de la unidad 4 del libro NGT11 se abordan temáticas contextualizadas como su experiencia emocional al leer e interpretar haikus y al intentar crearlos de acuerdo con sus experiencias de vida (pp. 57-59) (ver anexo 26). Las lecturas incluyen el fin de una relación amorosa, las relaciones con los profesores, la aceptación de las reglas que establecen los padres de familia y las relaciones con

los hermanos menores. Los estudiantes tienen la oportunidad de hablar de sus propios problemas personales con un compañero. Las lecturas del libro EP11 abordan problemáticas propias de los adolescentes como sus metas académicas (pp. 12-13) (ver anexo 28), proyecciones profesionales futuras (pp. 16-17) (ver anexo 28), la selección de una profesión de acuerdo con sus habilidades (p. 18) (ver anexo 28), el mejoramiento de sus habilidades tecnológicas en el aula y consejos para presentar entrevistas en la universidad (p. 40) (ver anexo 28). En todas estas lecturas se privilegia la lengua como sistema, hay un fuerte trabajo sobre el vocabulario, la gramática y el contenido literal de los pasajes de lectura. Excepcionalmente, en la lectura sobre las metas académicas de una adolescente, se invita a los estudiantes a compartir sus temores académicos con el pretexto de practicar un patrón gramatical (p. 13) (ver anexo 28).

En los seis libros de texto analizados se ratifica la colonialidad en la función de inglés, dada la supremacía de actividades de comprensión de lectura centradas en los componentes del lenguaje como la semántica y en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas. Es preciso que las actividades de comprensión de lectura superen la comprensión literal (leer las líneas), avancen hacia la comprensión inferencial (leer entre líneas) y alcancen la comprensión de la ideología, el posicionamiento, la expresión de puntos de vista razonados (leer tras las líneas) (Gray, 1960). Urge crear materiales de inglés otros para comunicar experiencias de vida, que restauren la función social, cultural, histórica, política, académica y estética de esta lengua.

Los maestros confirmaron las limitadas oportunidades que ofrecen las lecturas a los estudiantes para expresar sus sentimientos, como en el caso de los hábitos de comportamiento y el deseo de elegir una carrera profesional. El maestro 4 arguyó que los pasajes de lectura favorecían situaciones ideales de felicidad y bienestar; situaciones que distan radicalmente de las realidades de muchos estudiantes en el contexto público colombiano donde se emplean los libros analizados. Estos aspectos se evidencian en los siguientes fragmentos del grupo focal:

Este tema se relaciona con el comportamiento corporal de los estudiantes. [sic] (Grupo focal- Maestra 1)

Los textos presentados en los dos libros de English, please 2 y 3 son en su mayoría descriptivos…presentan situaciones particulares, pero no se evidencia que reflejen ya sea emociones o aspectos relacionados con la corporalidad… se presenta una actividad pequeña en la que los chicos tienen que crear un diálogo a partir de esa realidad en sus contextos, pero está muy limitada a unas expresiones que no les permite….extrapolar sus sentimientos o sus ideas frente a la situación que se está presentando…Si bien es importante que se presenten situaciones (imágenes y textos) que signifiquen estados propios de felicidad, es también importante que se tomen en cuenta prácticas adolescentes que reflejan [sus] problemáticas…, por ejemplo, la soledad, la depresión, el aislamiento, el bullying o matoneo, entre otras. [sic] (Grupo focal- Maestro 4)

Actividades basadas en las lecturas en las que los estudiantes deben comunicar sus emociones y sentimientos como lo muestra el ejercicio en la p. N° 5, donde el estudiante debe elaborar una carta siguiendo también un modelo y en esa carta él pueda expresar su deseo de elegir una profesión a futuro. [sic] (Grupo focal- Maestra 3)

Se deduce que las lecturas no abordan realidades, experiencias de vida o problemas comunes de los adolescentes, y que sus actividades de comprensión son descontextualizadas y no se materializan en posibilidades de recreación en sus contextos. El maestro 4 asumió una postura crítica al afirmar que ni las lecturas ni las actividades de comprensión posibilitaban el uso del inglés para que los estudiantes expresaran sus ideas, sentimientos o aspiraciones reales; manifestó que la iconografía acompañante privilegiaba situaciones de felicidad y éxito, ignorando por completo experiencias o problemas concretos que aquejan a nuestros estudiantes como las pérdidas emocionales, la soledad, la depresión, la discriminación y el acoso escolar. Por el contrario, las maestras 1 y 3 dijeron que las actividades basadas en las lecturas les permitieron a los estudiantes comunicar sus emociones y sentimientos a través de una carta en la que solicitaban consejo sobre su profesión futura, aunque lo hicieron siguiendo un modelo de manera acrítica.

Las percepciones de los autores corroboran la existencia de

algunas oportunidades que las lecturas de los libros analizados brindan a los estudiantes para personalizar los contenidos con base en sus propias experiencias. No obstante, una de las autoras disiente al afirmar categóricamente que no hay mayores posibilidades de que los estudiantes relacionen los contenidos de los pasajes de lectura con sus experiencias de vida, como se ilustra en las transcripciones que se presentan a continuación:

Sí. En el libro NGT9, p. 16, se trata el tema de la escogencia de una profesión. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 1)

Pero los chicos realmente aquí no tienen mayor oportunidad de diálogo o de profundización de conectar con sus experiencias propias o de asumir una postura crítica ante el texto leído. [sic] (Entrevista en profundidad -Autora 2)

Esto se operacionaliza a través de proyectos en los cuales los estudiantes expresan sus experiencias personales. [sic] (Entrevista en profundidad – Autor 3)

Se presentan personajes (Mark Zuckerberg y Walt Disney) con el propósito de inspirar a los estudiantes con sus vidas y cómo han cambiado e influenciado a generaciones. Se habla de personajes común y corrientes que cuentan su diario vivir, sus preferencias en cuestión de libros, música, hobbies, etc. [sic] (Entrevista a profundidad - Autora 4)

Se infiere de la intervención de la autora 1 que el propósito de las actividades de comprensión de la lectura no coincide con el fin de interactuar a partir de experiencias propias. La selección de la profesión que la autora 1 refiere sería decolonial si la persona escoge lo que le gusta hacer no lo que el mercado necesita. Se podría pensar que la autora asume que los maestros adaptan el pasaje de lectura y sus actividades de comprensión para contextualizarlo. La autora 2 admitió que las lecturas no ofrecían la posibilidad de vincular las experiencias de vida de los estudiantes y tampoco de reflexionar críticamente. El autor 3 rescató algunos aciertos en relación con la conexión que los estudiantes pueden hacer entre el texto y sus experiencias de vida. Aunque la autora 4 afirmó que las lecturas se referían a

personajes del común, estos incluyen a Mark Zuckerberg, a personajes de la mitología griega como Poseidón y Medusa, y la profesora Kaila Cramp de Southlake School, en los Estados Unidos. Parece que la autora asume que se puede establecer una conexión entre las experiencias de estos personajes y las de los estudiantes en el contexto colombiano.

Los expertos difieren en sus apreciaciones acerca de la función de la lengua extranjera en los pasajes de lectura. Mientras uno indica que la política editorial incluye el énfasis en la gramática debido a la solicitud de los maestros, el otro resalta la personalización previa a la lectura, como se aprecia en estas transcripciones:

> También porque la parte gramatical a veces muy fuerte desde aspectos como el mercadeo nos dicen que los profesores quieren gramática. Es lo que nos dicen. [sic] (Entrevista en profundidad-Experto 1)

> Sí, uno de los propósitos de los diseñadores, partimos de la experiencia misma del aprendiz, donde normalmente en un ejercicio de comprensión de lectura les pedimos que hablen de su experiencia previamente, como ejercicio de activación para la lectura. [sic] (Entrevista en profundidad-Experto 2)

Se concluye que los expertos difieren en sus percepciones en relación con la función de la lengua extranjera. De seis lecturas analizadas en NGT9, solo una sobre la vida de los adolescentes de hoy, comienza con la experiencia del estudiante. En el libro NGT10, tres de las seis lecturas inician con un ejercicio de contextualización, como es el caso de la historia del Premio Nobel, la programación de televisión del fin de semana y la historia de la casa inteligente TRON, en la cual se aprecia la tecnologización del ser o el uso acrítico de la tecnología al servicio de la humanidad.

Propósito de la literacidad. La literacidad como práctica sociocultural situada (Barton & Hamilton, 2000; Street, 2000; Gee, 2000) comprende la lectura y la escritura, y la capacidad para aplicar las habilidades de lectoescritura al relacionar, explicar y distinguir las complejidades del mundo en el que residen. La literacidad no involucra solamente "procesos cognitivos o

actos de descodificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes" (Cassany & Castellà, 2010, p. 354). Las concepciones particulares acerca de las ideologías de los lectores afectan su lectura e interpretación. Como el lenguaje involucra más que un mensaje codificado puesto que no es neutro, el contexto y los dispositivos lingüísticos y representacionales empleados en el pasaje condicionan este lenguaje (Bakhtin, 1984). Las identidades y las relaciones del escritor y de los lectores lo condicionan y lo permean porque "no hay uso del lenguaje que no esté relacionado con la realidad" (Freire & Macedo, 1987, p. 53). Usar el lenguaje es "asumir una cultura, soportar el peso de una civilización" (Fanon, 1973, pp. 14-15). En las prácticas de literacidad crítica es necesario abordar el texto y el contexto para posibilitar la construcción de significado. De allí que "los textos no significan sino hasta que se interpretan … están ligados a discursos particulares y llegan a cualquier texto con un historial de interpretación" (Pennycook, 2001, p. 178). Los textos de los materiales de inglés otros fomentan prácticas y procesos de literacidad crítica que no segregan la historia ni las culturas y tampoco las prácticas y el lenguaje de la mayoría de los estudiantes de las comunidades subalternas.

El enfoque de las multiliteracidades usa distintos tipos o géneros textuales y recursos multimodales en consonancia con las necesidades educativas de la sociedad actual; contempla los textos descriptivo, narrativo, argumentativo, científico, didáctico, literario y poético (Beaugrande & Dressler, 1981; Werlich, 1979); y desde la pedagogía crítica, la literacidad es el medio para desarrollar la conciencia crítica, repensar la identidad individual y transmutar la sociedad (Freire & Macedo, 1987; Giroux, 1998). Los enfoques críticos del texto buscan "las formas políticas o discursivas (subtextuales), sociales o históricas (pretextuales) y locales o contingentes (contextuales) en que los textos y los lectores producen los significados (intertextuales) que se relacionan a través de los textos" (Pennycook, 2001, p. 179), y constituyen así el contexto que influye la comprensión y la producción de los textos. Los materiales de inglés otros promueven prácticas de literacidad y multiliteracidad críticas otras, que exponen a

los estudiantes a todo tipo de géneros y modalidades textuales relacionados con las problemáticas de las comunidades locales y acompañados por actividades de comprensión que desarrollan las habilidades de pensamiento superior para formar lectores reflexivos y críticos de las complejidades del mundo de los lectores y sus propias realidades.

En los libros de texto NGT y VP se promueve la conexión entre la lectura y la escritura apoyada por el trabajo por proyectos y estrategias de lectura y escritura. En el libro EP11, la lectura está vinculada con actividades de escritura o de habla. Se identifica, tanto en los pasajes de lectura como en las tareas de escritura, que la literacidad se enfoca en el refuerzo de los aspectos estructurales del lenguaje y en la recuperación de información literal en el texto, mas no en una comprensión profunda del contenido de la lectura o de su sentido. Todas las lecturas del libro NGT9 se conectan con un ejercicio de escritura que puede ser la elaboración de un cronograma (p. 17) (ver anexo 29) , la escritura de un artículo corto (p. 31) (ver anexo 29), la creación de una historia de una casa embrujada con base en unas imágenes dadas (p. 45) (ver anexo 29), el diseño de un folleto turístico de un sitio de preferencia de los estudiantes (p. 59) (ver anexo 29), la organización de la secuencia para la fabricación de los videojuegos (p. 73) (ver anexo 29), la escritura de un artículo y la organización de una mesa redonda (p. 85) (ver anexo 29). En el libro NGT10 se incorpora la escritura de un párrafo descriptivo corto sobre una persona que los estudiantes admiren (p. 59) (ver anexo 30), o un encuentro imaginario con un extraterrestre (p. 73) (ver anexo 30) y completar oraciones con información textual (p. 87) (ver anexo 30). En el libro NGT11, la lectura se conjuga con la escritura de un artículo describiendo y comparando una boda interracial (p. 31) (ver anexo 31), y se enfoca la literacidad en el reconocimiento de los aspectos estructurales del lenguaje mas no en una comprensión profunda de la lectura. En los contraargumentos presentados en las lecturas se habla del papel del hombre en el desarrollo de la tecnología y las consecuencias de sus inventos, pero no se contextualizan con la realidad de los estudiantes (pp. 85-86) (ver anexo 31).

En las seis unidades del libro VP9, la escritura se vincula a los pasajes de lectura e incluye escribir un párrafo sobre un sitio web o una red social (p. 15) (ver anexo 32), una reseña de un libro o película y las razones para recomendarlos (p. 27) (ver anexo 32), un resumen sobre Perseo y Medusa utilizando un organizador gráfico (p. 41) (ver anexo 32), un folleto turístico (p. 53) (ver anexo 32), una noticia escolar (p. 67) (ver anexo 32) y un reporte del consumo de energía en casa (p. 79) (ver anexo 32). En el libro VP10, las actividades contemplan escribir un artículo corto sobre un evento escolar (p. 15) (ver anexo 33), un ensayo sobre cómo mantenerse saludable o proteger el ambiente, elaborando una tesis, dos argumentos y una conclusión (p. 27) (ver anexo 33) (no se explica qué es un argumento, cómo se construye ni su tipología, pero se provee un organizador gráfico sobre cómo organizar un ensayo corto), una biografía corta de una persona famosa (p. 41) (ver anexo 33), un esquema sobre las maneras de comunicarse en el pasado y en el presente (p. 53) (ver anexo 33), un folleto turístico empleando unos lineamentos (p. 67) (ver anexo 33), y un artículo informativo sobre los problemas originados en el proyecto que han venido trabajando en grupos (p. 79) (ver anexo 33). Estas actividades se apoyan en una estrategia de comprensión de lectura y una de escritura, e incluyen la redacción de argumentos de autoridad y de ejemplos verdaderos que se muestran en un artículo informativo (p. 79) y cuentan con un espacio para su elaboración.

En el libro EP11, las seis lecturas del módulo 1, 2 3, y 4 sobre la carrera profesional, ciudadanía global, relaciones afectivas y salvar el planeta Tierra, respcetivamene, están asociadas a las habilidades de habla y de escritura. En el módulo 1 se invita a los estudiantes a escribir sobre la selección de su profesión, las ventajas y desventajas de la tecnología, y sobre la necesidad de aprender una lengua extranjera, la profesión deseada y a dar consejos para presentar una entrevista (pp. 10-44) (ver anexo 34). En el módulo 2 se propone escribir un párrafo sobre cómo ser un buen ciudadano, una carta de derechos de los adolescentes, un artículo de periódico sobre conflictos en la escuela o en el barrio,

un ensayo corto sobre las noticias en línea y en redes sociales, y una carta en la que solicitan fondos para apoyar financieramente un documental que los estudiantes quieren realizar (pp. 48-82) (ver anexo 33). En el módulo 3 se escribe una lista de las maneras de mostrar respeto hacia los demás, un correo que aconseja cómo tratar a un novio posesivo, un diálogo entre novios acerca de cuándo iniciar las relaciones sexuales y sobre hábitos no saludables y un correo que sugiere cómo mejorar los resultados escolares (pp. 86-120). En el módulo 4 se incluye escribir una guía de turismo para la ciudad natal, debatir acerca de las ventajas y desventajas de vivir en la ciudad o en el campo, discutir acerca del impacto del turismo en las comunidades y en el medio ambiente, escribir para un blog a fin de incentivar el reciclaje, y redactar un ensayo que responda la pregunta "¿es posible ser un ciudadano ecológico?" (pp. 124-158) (ver anexo 33).

Se colige que la función de la literacidad en los seis libros de texto analizados implica que el lector replique los modelos provistos en las lecturas, mas no que cree sus propios textos a partir de sus experiencias personales; por tanto, el lector se construye como objeto y no como sujeto de los procesos de literacidad. Se ratifica la tensión referida a "los libros de texto de ILE [que] reflejan prácticas acríticas de alfabetización" (Oviedo-Gómez, 2024, p. 57). El contenido inocuo y alienante de los pasajes de lectura destinados a la memorización, despoja a los estudiantes de su potestad y solo sirven para etiquetar a los analfabetos en el papel de objeto en lugar del sujeto de su aprendizaje (Freire, 1971). Una ventaja de los libros de las series NGT y VP es el enlace que se establece entre la lectura y la escritura apoyado por estrategias de lectura y escritura, aunque no para comunicar realidades y vivencias de los estudiantes de sus contextos propios, sino para promover la lectura intensiva.

Los maestros durante el grupo focal indicaron que las actividades solo promueven la búsqueda de información literal en los textos o en el refuerzo del componente gramatical o del léxico. Solo una de las maestras hizo referencia al vínculo que tratan de establecer los autores entre las habilidades de lectura

y escritura. Esto se evidencia en los fragmentos a continuación:

En el caso de Viewpoints, es un enfoque tradicional, repetitivo que, aunque incluye actividades previas a la lectura, … están enfocados hacia la gramática y no requieren ningún esfuerzo del estudiante puesto que no tienen que hacer ningún análisis. [sic] (Grupo focal – Maestra 1)

Los textos de esta serie (English, please!) tienen una característica bien particular y es que son de tipo literal, o sea las preguntas que se hacen se enfocan en encontrar las respuestas explícitas dentro del texto y los ejercicios no permiten abarcar las perspectivas que los estudiantes tienen en relación con los mismos… también se une el enfoque lingüístico en el que las actividades que se plantean van dirigidas a completar espacios, a conjugar un verbo, a asociar, patrones gramaticales, a decir si es verdadero o falso pero toda esa información que está explicita dentro del texto, no hay ejercicios que inviten al estudiante a extraer la información que está implícita en cada uno de ellos. [sic] (Grupo focal – Maestro 2)

Las actividades de comprensión no exploran esa habilidad interpretativa es muy literal; entonces prácticamente las respuestas están ahí. [sic] (Grupo focal – Maestro 4)

Destaco que las actividades en cada una de las unidades traen estrategias de lectura específicas para hacer la lectura más eficaz y vienen presentadas por pasos la prelectura, la lectura como tal y las actividades de comprensión al final, siempre enlazadas con actividades de escritura. [sic] (Grupo focal- Maestra 5)

Se deriva de las intervenciones de los maestros que la función de la literacidad se centra en la búsqueda de información literal y en la gramática intensiva, sin promover niveles de compresión lectora que involucren la interpretación, la inferencia o la conexión de los temas de los pasajes con los contextos de los estudiantes. La maestra 5 resaltó la secuencia didáctica empleada en los ejercicios de comprensión lectora. La maestra 1 y el maestro 3 coincidieron en señalar que las actividades de

comprensión de lectura se enfocan en lectura intensiva (práctica gramatical y léxica).

De las entrevistas en profundidad con autores y expertos se deduce que las actividades de comprensión favorecen la lectura intensiva y refuerzan estructuras gramaticales y aspectos del léxico, como expresó el autor 3. La autora 1 rescató dos actividades que invitan al estudiante a reflexionar e inferir por medio de la lectura de poemas. El experto 2 mencionó que la comprensión de lectura está atada a actividades de escritura que buscan contextualizar o personalizar los contenidos de la lectura. Estos pasajes no les ofrecen oportunidades a los estudiantes para intervenirlos de manera creativa. Tampoco los empodera como sujetos activos de su propio aprendizaje, de tal manera que puedan transformarlos o producir sus propios textos (Pope, 1995), con base en sus vivencias socioculturales, para que "trascienda el verbocentrismo que ha imperado durante las últimas décadas" (Álvarez-Valencia, 2019, p. 69) y le dé sentido propio a la formación en inglés. Las actividades de escritura se convierten en intentos insuficientes, a causa de la exigencia del mercado regional que impide la localización de los contenidos y desdibuja el sentido del aprendizaje y del uso del inglés en contexto.

> Actividades de lectura de tipo intensivo (para reforzar aspectos gramaticales o de vocabulario). No obstante, hay dos actividades que proponen establecer inferencias y crear, que son elementos de pensamiento crítico… Las actividades del libro 11 pág. 59 ofrecen pequeños poemas enfocados a la reflexión y a la lectura "entre líneas" que estimulan al estudiante a entender los sentimientos que no están expresados explícitamente en los poemas. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 1)

> En otros espacios, las lecturas conllevan a intensive reading y language work [lectura intesiva y trabajo gramatical]. [sic] (Entrevista en profundidad - Autor 3)

> … Siempre la lección de lectura viene organizada con un componente de escritura … la lectura lo que busca es reciclar, digámoslo en ese

término llamémoslo también retomar o reforzar contenidos lingüísticos. [sic] (Entrevista en profundidad- Experto 2)

En los seis libros de texto analizados la literacidad se limita a la comprensión literal de los pasajes de lectura y la práctica de aspectos lingüísticos. Actividades que se complementan con la escritura guiada por estrategias de escritura, modelos y la explicación del procedimiento para redactar noticias y artículos y ensayos cortos.

Colonialidad del poder

La colonialidad del poder se inició en América con la organización jerárquica racial, social y geopolítica en los Estados resultantes del dominio colonial europeo. Especialmente América Latina, porque mantiene su condición de dependencia de Europa y de Estados Unidos. La colonialidad de toda América del Norte y de América Latina necesita ser reconocida, cuestionada, debatida y abandonada, como "primer paso en dirección de la democratización de la sociedad y del Estado" (Quijano, 2014, p. 767). Los investigadores deben ir más allá de la simple descripción e interpretación de las posibles acciones políticas para comprender cómo es que las dinámicas del poder y la opresión afectan sus experiencias de vida (Kincheloe & McLaren, 2005; Kincheloe et al., 2012). Resistir esta hegemonía requiere la conciencia social, cultural y política crítica, la construcción de un discurso de resistencia y la lucha social por una sociedad más equitativa y menos sometida, relegada e invisibilizada. Cobra importancia que los grupos subalternos y oprimidos subviertan el poder hegemónico mediante la localización de la cultura (Homi Bhabha, 2012), al igual que la formación en ILE cimentada en la interculturalidad crítica en donde todas las culturas se interrelacionan en igualdad de condiciones.

Respuesta a la política educativa local. Solamente el libro de texto EP11 responde a las necesidades de la política educativa nacional al incluir la necesidad de aprender una lengua extranjera para fines académicos y laborales orientados a la competitividad, al crecimiento económico, al logro de mejores niveles de calidad

académica y al estímulo del desarrollo profesional de los ciudadanos. A partir del año 2006, el Estado emprendió una serie de proyectos de educación bilingüe que discutimos en el capítulo I, titulado Sendero y fundamentación. En Colombia, esta política trae consigo oportunidades para algunos individuos, pero genera primordialmente exclusión, estratificación social y desigualdad para otros, porque excluye las lenguas indígenas y las demás lenguas extranjeras, e impone discursos y prácticas foráneas al servicio de la globalización, el neoliberalismo y la marketización de la educación (González, 2009; Giroux, 2001; Miranda & Valencia, 2019; Usma, 2009), en detrimento de la producción de los libros de texto (Valencia, 2006) y de la generación de conocimiento local (González, 2007; NúñezPardo, 2020, 2021). Ha aumentado la brecha entre poderosos e impotentes con la política educativa bilingüe (Guerrero, 2008) toda vez que ignora el empobrecimiento del contexto escolar rural y la situación crítica de orden público que impide el logro de la suficiencia en lengua extranjera (inglés). Esta dependencia y apropiación del discurso global sobre el bilingüismo en Colombia se refuerza con libros de texto producidos por editoriales foráneas y evaluados con pruebas de suficiencia internacionales estandarizadas, diseñadas y supervisadas por una editorial extranjera, que ignora las particularidades de nuestro contexto y las referencias propias de suficiencia. Para cuestionar el sistema socioeconómico imperante, el giro decolonial "require trabajo intelectual y acción social con resultados concertados para resistir el poder hegemónico" (Núñez-Pardo, 2020, p. 119). Es preciso que los maestros de inglés apropien la política educativa bilingüe consensuada y contextualizada en Colombia y contribuyan a la emancipación del pensamiento, al rescate de saberes ancestrales y a la generación de saberes locales otros.

La colonialidad del poder, presente en los libros de texto de inglés analizados, también se caracteriza por la incorporación de características del texto global, la promoción de un sistema capitalista neoliberal y la respuesta a la política pública. En este sentido, los expertos manifestaron:

Hay una resistencia del contexto a que el libro contenga temáticas que puedan ser controversiales… para el Ministerio de Educación, los autores incluyeron algunas temáticas de carácter de diversidad sexual y en el momento de la revisión…, nos pidieron que los eliminaramos, … porque ellos están conscientes también de que podría generar algún tipo de resistencia frente los usuarios del libro y frente a los estudiantes, las familias o los colegios dónde van a utilizarse los materiales, y tocó eliminar esos contenidos… Porque depende también de las políticas gubernamentales que ayuden a asimilar ese tipo de contenidos [la diversidad sexual], de lo contrario vuelve y juega dependemos de un mercado. [sic] (Entrevista en profundidad-Experto 1)

Con respecto a temáticas controversiales, hay una limitante realmente, la da justamente las fuerzas de poder que rodean al texto escolar, y es, por ejemplo, el texto escolar es un producto que va a ser vendido en ciertos lugares, por ejemplo, colegios que tienen una fuerte tradición religiosa, y ellos tienden a no aceptar libros que contengan temáticas sesgo. [sic] (Entrevista en profundidad-Experto 1)

Se deduce de las apreciaciones de los expertos la resistencia del MEN a incluir temáticas complejas, como es el caso de la diversidad sexual, puesto que sus funcionarios son conscientes de la resistencia que podrían ejercer los estudiantes, los padres de familia, o las mismas instituciones educativas. El experto 1 responsabiliza a la política oficial su agencia para contribuir a la asimilación de la diversidad sexual, corporal, religiosa, de género, de clases, de etnias, etc.

Incorporación de las características del texto global.

La industria neoimperialista del libro de texto de inglés surge como respuesta a los crecientes y cada vez más apremiantes requerimientos monetarios de la industria editorial para satisfacer las necesidades del consumidor global. Industria acaudalada que le aporta a la economía global porque estos libros se convierten en un bien de consumo. Aspectos inherentes al libro de texto global son su desterritorialización (Gray, 2002), su uniformidad en contenido y diseño (Littlejohn, 2012; Gray, 2002) y su uso como herramienta de subalternización (Núñe-

zPardo, 2020, 2022). Estas carencias del libro de texto de inglés pueden ser el resultado de las directrices dadas por parte de las casas editoriales en relación con la selección de su contenido, las metodologías, la iconografía, el tipo de actividades y el uso de estrategias de aprendizaje y de la tecnología.

Estos lineamientos tienen que ver con las temáticas que se consideran apropiadas o no, o que se pueden abordar o evitar y deben garantizar que no ofendan a los estudiantes (Pulverness & Tomlinson, 2013). El contenido implica el uso de un enfoque antisexista para evitar promover o reforzar estereotipos de roles sociales establecidos en las diferencias en orientación sexual o en la discriminación por género (Gray, 2002). Se producen y reproducen libros de texto limpios e insípidos en los que reina el consumismo representado en el gasto irracional de dinero. La selección de contenidos parece corresponder a contextos en los que no existen dificultades ni problemas que de alguna manera estimulen las emociones de los estudiantes. Un punto de concenso para rescatar el satanizado texto global sugiere la localización de los libros de texto (Gray, 2002) y el uso de esqueletos de libros de texto disponibles en discos compactos y descargables de Internet, para complementarlos con temas del momento, actividades de aprendizaje para clases con niveles múltiples de suficiencia (Freebairn, 2000). Desde la perspectiva de la globalización de Robertson (1992), lo local está siempre imbricado en lo global; por esta razón, una salida sería la glocalización del libro de texto que, de acuerdo con el autor, le daría un mejor ajuste para conectar el mundo de los estudiantes con el mundo del inglés. Pese a que las dos propuestas cumplen veinte y veinticinco años, respectivamente, desde su anuncio, continuamos inundados de libros de texto comerciales, descontextualizados y colonizados. Alternativamente, empezamos a ver propuestas como la del libro English, please, edición Fast Track que esboza intentos de contextualización, pero que infortunadamente se desvanecen debido al género textual privilegiado (descriptivo, narrativo), a la superficialidad de sus contenidos, a las actividades de

aprendizaje que fomentan la decodificación rutinaria, y a la iconografía con sesgo cultural identitario.

El libro EP11 busca promover el aprendizaje de ILE para su uso en el ámbito laboral e insertar a Colombia en el mercado global. Sus módulos se relacionan con la ciudadanía global, los derechos humanos y el impacto ambiental del desarrollo en el planeta. La diversidad étnica se observa en fotografías de personas negras y asiáticas, aunque predominan las blancas; no obstante, se aprecia una mayor proporción de personas que podrían representar a colombianos o latinos en general (pp. 10, 12, 15 y 16) (ver anexo 35). En cuanto a la incorporación de características del libro de texto global, la industria editorial impone contenidos e imágenes a los libros de texto que los autores y los expertos reconocen cuando se refieren a los bancos de imágenes y el mercado objetivo. En lo atinente al contenido se hacen algunas referencias incidentales de culturas distintas a las de Estados Unidos o de Inglaterra. Se ofrece una versión reduccionista de los países, por ejemplo, Suráfrica equivale a Nelson Mandela; India a la Madre Teresa, Colombia a Gabriel García Márquez y Japón a la tecnología de punta.

En relación con el texto global, los maestros mencionaron la descripción de personajes famosos −actores y actrices norteamericanos o británicos− y la alusión a bailes de distintos lugares del mundo que hacen parte de la cultura de 4Fs (foods, facts, folklore, and festivals: gastronomía, información factual, folclor y festivales) (Kramsch, 1993), como se ilustra a contiuación:

> En la lectura de la p. 32 lección 4 es un texto que habla de los paparazzi, con la que el estudiante puede hacer algún tipo de reflexión y comparación y así llegar a una conclusión, allí hay tres textos en uno, que describen personajes famosos de la farándula como Jennifer López, Nicole Kidman, Jennifer Anniston y Brad Pitt quienes son asediados por los paparazzi y de quienes se insinúan situaciones no comprobadas. [sic] (Grupo focal – Maestra 3)

> En English, please 1, para grado 9, en relación con la corporalidad, esta se muestra en una lectura de la página 61 del libro que hace referencia a distintos bailes alrededor del mundo. 'La macarena', 'zumba',

'bollywood dance' y 'the haka'. Se hace una muy breve descripción de estos bailes, su origen y quienes lo bailan. [sic] (Grupo focal- Maestro 4)
… personajes famosos de la cultura anglo. [sic] (Grupo focal- Maestra 5)

… textos sobre el cine, la televisión y actores norteamericanos, así como textos sobre tecnología, summer camps. [sic] (Grupo focal- Maestra 6)

Se colige de las intervenciones de los maestros que el libro de texto global, en su afán de cubrir gran parte del mercado, termina incluyendo superficialmente culturas mayoritariamente de los Estados Unidos y del Reino Unido, y minoritariamente culturas otras o subalternas de Asia, África y América Latina, lo que hace que desatienda la diversidad.

Los autores aludieron a las restricciones que imponen las políticas editoriales a la selección de temas e iulustraciones que se pueden abordar en los libros de texto para satisfacer las necesidades del mercado, pero sin ofender a los potenciales usuarios. De allí la escasa inclusión de referencias a orientaciones sexuales diversas o a temas controversiales, tanto de la cultura origen como de la cultura meta. Los autores señalaron el uso de bancos de imágenes como parte de la política editorial que los constriñe en la inclusión de una verdadera diversidad étnica. Estos hallazgos se pueden evidenciar en las siguientes intervenciones:

Los libros muestran no sólo las culturas norteamericana y británica sino también diferentes culturas a nivel globalizado… Temáticas Controversiales: Sí. … Lecturas, como la de la pág. 85, libro 11, habla de temas controversiales como el significado ético del uso de la ciencia… En el libro 9, pág. 15 aparece una muchacha adolescente con cabello color naranja… sugiere tolerancia a diversos modos de pensar y de expresarse libremente. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 1)

Sí pero tal vez en un libro de texto pueden ser temas muy sensibles …que sería un tema que tocaría mucha sensibilidad y seguramente por eso lo evitamos en estos libros de texto que están dirigidos a una población tan grande… Este es un tema que está muy ligado a las condiciones y las orientaciones que uno como autor recibe desde la editorial, … lo que más prevalece es ese tipo de iconografía que tiene

que ver con la familia perfecta, la persona feliz, jóvenes, exitosos, tal vez, muy lejos de la realidad local que vivimos porque estos libros de texto están pensados para estudiantes de bachillerato de colegios públicos y privados. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 2)

No hay una referencia local pues el libro está dirigido a estudiantes latinoamericanos y se pidió que los contenidos fueran más globalizados. Sin embargo, se trabajaron temas con los que los estudiantes locales se sienten identificados, uso de la tecnología, turismo, libros, películas, etc.… siempre pido diversidad étnica, el material fotográfico pertenece a un banco de fotografías donde prevalece ciertas características en las personas y contextos de las fotos que se relación más con países diferentes a los latinoamericanos. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 4)

Los expertos adviertieron sobre el resultado hegemónico que trae la operacionalización de la política editorial por parte de la empresa, los editores, los autores y los usuarios, debido a la naturaleza comercial del libro de texto. Esto implica que no se incluyan temáticas controversiales, consideradas tabú, que cubran la región a la cual se dirige el texto. El libro de texto global incluye iconografía de personas blancas, perfectas y felices –como los modelos– provenientes de bancos de imágenes que las jerarquizan y que excluyen o mal representan a las culturas indígenas. Esto se puede observar en las siguientes transcripciones de las entrevistas en profundidad:

Es cierto que muy de vez en cuando aparecerá algún referente a la cultura colombiana y digo muy de vez en cuando porque no puede ser el énfasis, ¿por qué? porque nuestros libros no solo se venden en el mercado colombiano, nuestros libros también van a Perú, van a México y van a Guatemala. En estos tres países están nuestros libros, se venden ... Sí lo hace, sí se hace y ¿por qué? ello responde generalmente, primero al aspecto global, la globalización e infortunadamente, eso se reconoce, que es la hegemonía de la cultura norteamericana, en principio...de pronto el actor colombiano resuena para la cultura local colombiana, pero qué pasa cuando ese libro llega a México, tal vez no va a resonar igual, … En ese aspecto buscamos temas o contenidos que sean muy generales, … apelando a esa enciclopedia cultural que puede tener el

estudiante…Lo que quiero decir es que aquí la producción editorial está atada a una lógica de mercado, …hay unos autores que son muy críticos y muy creativos y proponen estas temáticas infortunadamente no las podemos aceptar porque eso implicaría tener problemas con el área de mercadeo … Pero hay también un análisis muy curioso que podemos hacer de ese material gráfico, … Los bancos de imágenes, realmente casi todo son muy americanos, euros centristas, es muy difícil conseguir, por ejemplo, fotografías particulares, con actividades particulares a veces con una raza particular, …por ejemplo, cuando hablamos a veces de los incas o … de los mayas esos bancos de imágenes rayan en lo cliché. [sic] (Entrevista en profundidad – Experto 1)

Con respecto a temáticas controversiales, hay una limitante realmente, la de … las fuerzas de poder que rodean al texto escolar, …, es un producto que va a ser vendido en ciertos lugares, por ejemplo, colegios que tienen una fuerte tradición religiosa, y ellos tienden a no aceptar libros que contengan temáticas sesgo. … Inclusive los editores tienen la probabilidad de tener una imagen una ideología conservadora, que a propósito decida eliminar ciertos elementos de la realidad y que no aparezcan en su producción …, hay obstrucciones impuestas por la empresa, por el público de recepción del material, por los bancos que son parte de la producción y ya también podría ser el editor... Igual estamos sometidos a que trabajamos para una empresa que le interesa vender... realizar crónicas con temáticas de diversidad sexual sería como quitarle al mercado nosotros mismos al producto que estamos produciendo. [sic] (Entrevista en profundidad – Experto 2)

Se concluye de estas afirmaciones que el libro de texto global reproduce y perpetúa una percepción de la cultura dominante y aspiracional que excluye a las culturas otras subalternas y mal representa a las culturas hegemónicas y a las subalternas. Este aspecto emergió del análisis de los pasajes de lectura del libro de texto EP11, cuyo contenido responde a las necesidades de la política educativa local al referirse a la importancia de aprender y usar el inglés para fines laborales o académicos con base en estándares nacionales e internacionales. La lectura 2 narra la proyección profesional futura de un estudiante de grado 11 (pp. 16-17) (ver anexo 36); la lectura 3 es una encuesta sobre la

carrera soñada en relación con las habilidades para trabajar con personas, con objetos o instrumentos, o con la información, y cuando se es creativo (p. 18) (ver anexo 36); la lectura 4 se refiere a los recursos tecnológicos de los que se puede disponer para trabajar en clase (pp. 22-23) (ver anexo 36); la lectura 5 se refiere el incremento en la necesidad por aprender un segundo idioma (pp. 28-29) (ver anexo 36); en la lectura 6 se presenta una encuesta para determinar qué tan bueno se es para trabajar en equipo en tres rangos: excelente, bueno y no tan bueno (p. 33) (ver anexo 36); en la lectura 7 se retoma el futuro profesional a través de una descripción de una jovencita que estudia derecho y de lo que sueña hacer con ese saber (p. 35) (ver anexo 36); y en la lectura 8 se presentan diez consejos para presentar entrevistas de ingreso a la universidad (p. 40) (ver anexo 36).

Se infiere que el inglés se emplea como la lengua que representa lo económico y el consumo asociado a una idea de bienestar, felicidad, éxito y pretensión de estatus. En algunos de los textos se utiliza el inglés para hablar de problemáticas propias de los adolescentes, como el noviazgo y los derechos en estas relaciones afectivas (EP11, pp. 96 y 99) (ver anexo 37), la carrera futura o el cerebro adolescente (NGT9, p. 15) (ver anexo 38).

Promoción de un sistema capitalista neoliberal. El sistema capitalista neoliberal oprime todas las dimensiones de las sociedades y las convierte en entidades de consumo a nivel global. La globalización ha traído consigo la percepción de una única sociedad universal (Giddens, 2018; Ulum & Köksal, 2019). El capitalismo neoliberal favorece irrestrictamente el libre comercio, la privatización de los activos del Estado y el desmantelamiento de las instituciones asociadas con el estatismo del bienestar (Berger, 2009). Resulta paradójico que, "En un mundo donde se están enfatizando la ciudadanía, los derechos políticos, el empoderamiento y la democracia, se desarrollan la precariedad, la pobreza y la falta de poder" (Berger, 2009, p. 71). En la nueva estética del consumo, las clases que concentran las riquezas y los bienes de producción pasan a ser objetos de adoración, mientras que los nuevos pobres son aquellos incapaces de acceder al

consumo y a la novedad del sistema capitalista (Bauman, 2007). El consumo, como hecho banal, emerge como condición constante de la vida y como rasgo esclavizante del ser humano. En un mundo capitalista neoliberal prima el interés individual, el usufructo de los medios de producción a expensas de la explotación de la raza humana y la idea de bienestar, realización, plenitud y felicidad si y solo si respondemos a las necesidades de consumo creadas por el sistema económico imperante.

En la unidad 3 del libro de NGT9, la lectura es acerca del viaje al futuro en la megatrópolis de Europa, una visita intergaláctica en Orb, una especie de nave espacial. Se incluyen sitios turísticos como Ottawa, New York y Kuala Lumpur. El libro EP11 contiene en su primer módulo textos sobre la importancia de aprender inglés para el trabajo académico, la consecución de empleo, por influencia de los objetivos de la política lingüística nacional (p. 12, 16, 28) (ver anexo 41). En conclusión, la oferta y la demanda de productos de consumo que se indican, se refieren a clase alta o media (o a ambas) con recursos y poder adquisitivo para consumir. Al respecto, los maestros expresaron:

Por supuesto, algunos estudiantes soñarían con alcanzar el éxito, inspirados en personajes de la farándula, de la realeza o del deporte de los Estados Unidos. Un sueño fuera de nuestro contexto. [sic] (Grupo focal maestra M1)

No se ahonda en temas que preocupan a nuestros estudiantes: la presentación de la prueba Saber (examen ICFES); las dificultades de acceso a educación superior por los altos costos de las universidades privadas y los obstáculos presentados para acceder a una pública; la formación técnica como una de las opciones que tienen los estudiantes para continuar con su formación; estudiantes que deben enfrentarse al campo laboral tras culminar sus estudios escolares y en el caso de los chicos, la prestación del servicio militar. [sic] (Grupo focal – Maestro 2)

En el módulo 4 la p. 125 hace una referencia a los parques Naturales en Colombia y mencionan el Parque Ecoturístico Tayrona, menciona todo lo que es la extensión del parque, las especies que están presentes ahí, las hermosas playas, los visitantes, que todos pueden visitar…, pero

no se mencionan las tribus indígenas que en cierta forma cuidan las playas. [sic] (Grupo focal – Maestro 4)

De las intervenciones de los maestros se colige que los contenidos de los libros de texto analizados presentan la idea de éxito materializada en personajes de la farándula y de la realeza; no hay temas que atañen a la realidad de nuestros estudiantes como las pruebas Saber, el acceso a la educación superior o la formación técnica, el servicio militar obligatorio para los hombres y la búsqueda de empleo; faltan referencias a las culturas indígenas; la representación mayoritaria es de la cultura moderna occidental consumista y se prefiere la mención de la cultura visible congratulatoria de los parques naturales y el encubrimiento del rol fundamental de las tribus indígenas en la preservación de estos recursos naturales.

Al respecto, los autores indicaron:

¿Qué hacer si estás preparando unas vacaciones, cómo seleccionas el país al que quieres visitar o que necesitas antes del viaje o durante el viaje en términos de tu presupuesto? [sic] (Entrevista en profundidad – Autora 2)

Se muestran temas que atañen a la cultura meta (británica y norteamericana). Las temáticas en su mayoría son culturales pertenecientes al ámbito del turismo, la literatura, las nuevas tecnologías. … Se habla de personajes común y corriente que cuentan su diario vivir, sus preferencias en cuestión de libros, música, hobbies, etc. …Se presentan temáticas controversiales como el uso de teléfonos en los colegios y la necesidad de utilizar las nuevas tecnologías de una manera inteligente... [sic] (Entrevista en profundidad – Autora 4)

Asimismo, uno de los expertos manifestó:

Hablamos … de Carlos Slim de una manera muy somera, cuando se habla de empresarios, …, que es decirle al estudiante también que está pensando en su futuro en una carrera profesional, tratar de presentarle nuevos temas, es un tanto fortuito, pero no, es algo adrede…. Se trabaja la parte norteamericana pero también se menciona en algún momento a Europa, si no estoy mal, pero sí busca generar ese tipo de análisis: el tipo de carro que estamos utilizando, el tipo de combustible

y relacionarlo con el medio ambiente, entonces, si bien el contexto está orientado con la parte de Norte América y Europa si busca generar una reflexión. [sic] (Entrevista en profundidad – Experto 1)

La autora 2 mencionó la inclusión de temas como la planeación y el presupuesto de unas vacaciones, mientras que la autora 4 resaltó las alusiones a las culturas británica y norteamericana en relación con el turismo, la literatura, las nuevas tecnologías (el uso de teléfonos en el salón de clase); todos temas de la cultura visible, superficial y estática. El experto parece contradecirse al manifestar que una breve mención al empresario multimillonario Carlos Slim servirá para inspirar la carrera profesional de los estudiantes; una aspiración irreal en nuestros estudiantes del contexto público. Se confirma una correspondencia entre la ideología de los expertos y la promoción del sistema capitalista neoliberal de libre mercado consagrado al consumo permanente de productos turísticos, tecnológicos, inalcanzables para la mayoría de los estudiantes del contexto público.

Se reproduce y se mantiene esta tradición de prácticas educativas hegemónicas en la elaboración de libros de texto de inglés. Los actores involucrados en la creación de materiales son responsables de perpetuar la producción de libros de texto desterritorializados. Esta situación surte un efecto de réplica porque las casas editoriales establecen unos parámetros que imponen de manera unilateral a través de sus editores, quienes a su vez exigen a los autores el cumplimiento de estos parámetros hegemónicos orientados por el mercado de este producto de consumo en relación con los contenidos, las actividades, las metodologías y la iconografía. También se ejerce en los maestros, quienes acatan y emplean estos textos comerciales, siguiendo los contenidos y las actividades de aprendizaje propuestas en ellos, sin dar mayor importancia a la clase de temáticas, a las actividades ni a la iconografía.

Una vez argumentada la primera categoría con sus respectivas subcategorías, se presenta a continuación la decolonialidad incipiente presente en los libros de texto analizados.

Decolonialidad incipiente

Esta segunda categoría da respuesta a la subpregunta 2: ¿qué posibles transformaciones han experimentado los contenidos presentes en los pasajes escritos, las actividades de comprensión y la iconografía de los libros de texto de inglés más utilizados en el contexto colombiano durante el periodo 2004-2016? Esta pregunta apunta a identificar los posibles rastros de decolonialidad que se encuentran en la muestra de análisis seleccionada, como alternativa de transformación a los contenidos tradicionalmente referidos en los pasajes de lectura de los libros de texto comerciales. Por este motivo, se utilizaron las mismas categorías y códigos que se usaron para identificar los elementos coloniales, pero esta vez nos enfocamos en aquellos aspectos que subvierten las dimensiones de la colonialidad. No obstante, el análisis de contenido reveló que los libros de texto analizados no muestran rastros de decolonialidad.

Para el análisis de contenido se parte del hecho de que la decolonialidad descubre cómo las ideas europeas o norteamericanas y su gente se imponen como modelos cognitivos (Quijano, 2000b). La interculturalidad crítica emana del problema derivado de la asimetría en las relaciones sociales, económicas y políticas (Tubino, 2005; Viaña et al., 2010) y supone el reconocimiento de estas diferencias y el de las desigualdades en toda la esfera social (Moya, 2009), incluyendo las comunidades indígenas (Di Caudo, 2016; Hernández, 2016) y el aprendizaje recíproco entre culturas diversas (Cruz, 2013) para que la cultura hegemónica se dé la oportunidad de aprender de las culturas subalternas. Con base en estas afirmaciones y el análisis de contenido de los seis libros de texto, se establece que no se refleja en ellos la interculturalidad crítica como alternativa decolonial. Tres razones fundamentan este hallazgo sobre la decolonialidad incipiente. Primero, se devela una interculturalidad relacional evidente en los contenidos superficiales de las lecturas en desmedro de las causas de las desigualdades y de los propósitos de las luchas sociales en busca de la igualdad de derechos para alcanzar una vida digna. Segundo, en la trivialidad de las representaciones iconográficas que no representan la diversidad

de las particularidades locales. Tercero, en el desarrollo de habilidades de pensamiento inferior propuesto en las actividades de aprendizaje.

Presentamos a continuación los apartados de los maestros acerca de las posibles transformaciones que han experimentado los contenidos presentes en los libros de texto.

En el libro 9 de Viewpoints no se presenta ninguna imagen que refleje nuestros casos representativos, y más bien presentan lugares famosos de otros países muy diferentes a Colombia, personajes de la farándula norteamericana… Indirectamente lo hay en el grado 10, debido al tema de los malos hábitos y su posible corrección [sic] (Grupo focal-Maestra 1)

En la serie English Please 3, esta iconografía representa … físicamente a las personas atractivas… Se puede evidenciar que estos textos utilizan estas imágenes para vender la idea de que son atractivos porque es la idea que se les presenta a los estudiantes de que lo atractivo es lo que hace referencia a los estereotipos que se manejan a nivel nacional e internacional, pero en este caso específicamente internacional porque no hay referencias nacionales. [sic] (Grupo focal-Maestro 2)

En este texto de grado 9° aparecen más temas de la cotidianidad, hay uno sobre la aparición de los extraterrestres; cuando vimos esta lectura la relacioné muy fácil con la cultura de Tabio que es muy conocido por la visita aparentemente de los ovnis, extraterrestres; para ellos fue simpático poder hacer esa relación, ese contraste. Sin embargo, los temas controversiales no los abarca. [sic] (Grupo focal- Maestra 3)

También muestran en la página 88 algo en relación con las comidas y hablan sobre la comida colombiana, un país lleno de platos, hacen referencia a las comidas: al ajiaco, al cholao, bandeja paisa, lechona. [sic] (Grupo focal- Maestra 4)

La unidad 6 (Teen Magazine) las actividades 1, 2 y 3 proponen actividades relacionadas con el sentir y la problemática de los adolescentes como el noviazgo, el cuidado de los hermanos menores, etc. …Excepto en la unidad 6 (Teen Magazine) en las actividades 1 y 3 hay lecturas contienen cartas que hacen algunos adolescentes a un consejero y viceversa. [sic] Grupo focal- Maestra 5)

El texto incluye temas relacionados con el entorno sentimental de los estudiantes en grado 10° en un texto sobre problemas en el noviazgo, en el de 11° dating y poemas. [sic] Grupo focal- Maestra 6)

En términos del ser y del saber, se mantiene la visión idealizada de la belleza estereotipada tradicional de la cultura americana aspiracional, evidente en los estereotipos de personas europeas o norteamericanas físicamente atractivas, y la iconografía afincada en el modelo eurocéntrico o angloamericano y una referencia a la cultura local visible acerca de las comidas típicas colombianas, aspecto perteneciente a las 4 Fs de (Kramsch, 1998). En cuanto al poder, los maestros 1, 2 y 3 coinciden en su apreciación de la ausencia de representaciones temáticas e iconográficas del contexto local. Sin embargo, en el libro de VP11 se presenta una lectura relacionada con los malos hábitos corporales y una actividad de aprendizaje que promueve el intercambio de experiencias de vida en relación con estos malos hábitos. Similarmente, en los libros NGT 9, 10 11 se muestran las emociones en relación con el gusto musical y el deseo de continuar con una carrera profesional, con el entorno sentimental de los estudiantes y con problemas en el noviazgo y el cuidado de los hermanos menores, respectivamente. En síntesis, la decolonialidad se percibiría en referencias a la visión profunda y compleja de la cultura como las inequidades en el poder, los prejuicios, las desigualdades sociales, el racismo, la discriminación y las capacidades diversas. Alternativamente, se advertiría en referencias a las emociones, la corporalidad, las creencias, e incluso a formas otras de conocer y de comprender, como las indígenas o las afrocolombianas. Aunque ninguno de los libros de texto analizados presenta contenidos relacionados con la cultura compleja y profunda, ni el género textual va más allá de la descripción y la narración, las maestras 5 y 6 identificaron la contextualización a partir de las temáticas o contenidos cercanos a las realidades de los adolescentes.

En cuanto a las posibles transformaciones que han experimentado los contenidos presentes en los libros de texto, los autores comentaron:

Dado que el libro es dirigido a adolescentes, se presentan problemáticas generales e inquietudes propias de la edad tales como la elección de una carrera. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 1)

Muestran la cultura y problemáticas sociales de Colombia: tribus indígenas y urbanas, por ejemplo. Urbanas: estereotipos y matoneo. Indígenas: tradiciones, estilos de vida, etc. Ahora que miro de nuevo los textos, estas son temáticas más que problemáticas. [sic] (Entrevista en profundidad - Autor 3)

No hay una referencia local pues el libro está dirigido a estudiantes latinoamericanos y se pidió que los contenidos fueran más globalizados. Sin embargo, se trabajaron temas con los que los estudiantes locales se sienten identificados, uso de la tecnología, turismo, libros, películas, etc. …Se muestran temas que atañen a la cultura meta (británica y norteamericana) … Se presentan temáticas controversiales como el uso de teléfonos en los colegios y la necesidad de utilizar las nuevas tecnologías de una manera inteligente… Como mujer autora siempre trato de presentar los roles de la mujer con la importancia que merecen exaltando las capacidades diversas, sin embargo, las cuestiones de orientaciones sexuales son un tabú, y las evitamos puesto que los editores sostienen que estos libros van a colegios religiosos donde estos temas no son bien vistos. [sic] (Entrevista en profundidad - Autora 4)

La autora 1 indicó que el texto presenta problemáticas propias del contexto nacional, relacionadas con inquietudes propias de la edad adolescente, tales como la elección de una carrera. El autor 3 comentó que los libros de EP9 y EP10 exponen temáticas sociales de Colombia, pero no problemas reales. La autora 4 ratifica la solicitud de los editores de incluir contenidos globalizados como el uso de la tecnología, el turismo, la literatura clásica, las películas que pertenecen a las culturas hegemónicas británica y norteamericana. La autora resaltó temáticas controversiales como el uso de teléfonos y de nuevas tecnologías de una manera inteligente, el manejo del cuerpo en la danza y el montar en bicicleta, excepto las orientaciones sexuales que son un tema tabú en los colegios religiosos. Se deduce que al ocultar las otras prácticas y orientaciones sexuales se impone la heterosexualidad, se normaliza la diferencia sexual colonial

y se mantiene la heteronormatividad, se presume que es un tema despreciable y vergonzoso, y se perpetúa la vision colonial binaria del sexo, como si los libros de texto se dirigieran a una población excusivamente heterosexual. La no inclusión de temas controversiales impide el desarrollo de una conciencia social, cultural y política crítica y, por consiguiente, de la competencia intercultural crítica y de las prácticas de literacidad crítica, esenciales en la educación intercultural.

Los maestros oponen resistencia al imperialismo epistémico contextualizando los contenidos con las realidades de los estudiantes y reemplazando los personajes internacionales famosos como la colombiana Shakira y el inglés David Beckham, que se apartan del contexto colombiano y muchos estudiantes desconocen esta información. El maestro 3 optó por incluir ciudadanos colombianos del común que realizan acciones heroicas para transformar el mundo. La maestra 3 recurrió a estrategias de contextualización. La promoción de estas prácticas de literacidad es propia de maestros que, además de poseer conocimiento de contenido, pedagógico, contextual y educativo, tienen domino en saberes otros críticos. Lo anterior se aprecia en las siguientes transcripciones.

Los libros de texto de casas editoriales … desconocen los contextos reales de nuestro país... Aun cuando toma elementos del contexto, estos son mínimos… Cuando realicé este ejercicio [los aportes que hacen grandes personalidades como la colombiana Shakira y el inglés David Beckham], pude observar que éste en particular responde a prácticas coloniales… Para resistir este imperialismo, opté por … otros ejemplos de personas del común que realizan grandes acciones para cambiar al mundo y que también merecen ser considerados buenos ciudadanos. Estos ejemplos los busqué en internet y otros los tomé de un programa de televisión denominado "Titanes Caracol". Este ejercicio me permitió … reconocer que ellos sabían de otras personas de su comunidad que también realizaban acciones significativas en procura de ser buenos ciudadanos. [sic] (Grupo focal -Maestro 2)

No encuentro actividades que refieran tópicos del contexto local propiamente, entonces para procurar hacer una relación entre lo

extranjero y lo local se debe recurrir a estrategias que permitan hacer dicha conexión. [sic] (Grupo focal - Maestra 3)

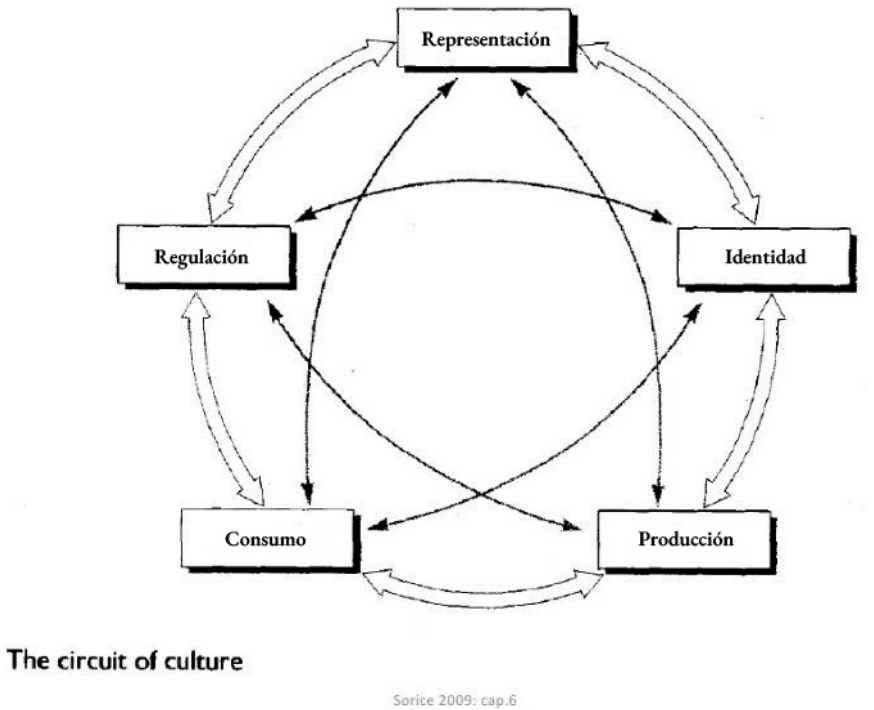
Una vez argumentados los hallazgos del estudio, en el siguiente acápite se revelan los criterios decoloniales que orientan el desarrollo de los materiales de inglés otros.

Cuarto momento: develamiento de criterios ontológicos, epistemológicos y del poder

Aunque las tres dimensiones de la colonialidad del libro de texto de inglés están estrechamente relacionadas (GranadosBeltrán, 2018; Ovejero-Bernal & Pastor-Martín, 2001; RestrepoRojas, 2010), se ha hecho un ejercicio de individualización para revelar los criterios decoloniales del ser, del saber y del poder. Esta trilogía ha incidido en "los espacios políticos, educacionales, gubernamentales, jurídicos y comunitarios" (Núñez-Pardo, 2022). Los criterios decoloniales por develar tienen el potencial de subvertir la articulada tradición de una política editorial y de educación bilingüe hegemónica que limita las acciones de los maestros, autores y expertos locales en la elaboración de materiales de inglés otros, sensibles a la creciente diversidad de realidades y experiencias de vida de estudiantes otros en contextos particualres otros (Núñez-Pardo, 2018). Esta construcción decolonial se origina en la comprensión del desarrollo de materiales como una actividad académica desempeñada por los maestros y estudiantes como autores otros, quienes enseñan y aprenden inglés en entornos locales otros. Los materiales de inglés otros, fundamentados en criterios decoloniales, dan cuenta de su función social, cultural, política, histórica, económica, académica y estética en la formación de sujetos con capacidad de situarse en su contexto, cuestionar críticamente sus realidades, tomar decisiones autónomas en una relación dialógica con la diversidad sociocultural existente y aprender desde la diferencia. Se reconocen otras voces y otros lugares de enunciación del saber (Núñez-Pardo, 2020). Se precisa de una triada de criterios contrahegemónicos del ser, del saber y del poder para humanizarlos y alcanzar los materiales de inglés otros deseables.

Para develar los criterios se recurre al circuito de la cultura, propuesto por Du Gay et al. (1997) y presentado en el diagrama 4. En este circuito, la representación cultural que el libro de texto comercial haga de los seres humanos conlleva la construcción de la identidad individual y colectiva. Estas representaciones culturales se integran a la producción del libro de texto global, porque el inglés, como lengua neoimperial dominante, es un instrumento de comunicación al servicio del creciente mercado lingüístico, cuya suficiencia se requiere en el sector educativo (Phillipson, 2012), y genera beneficios económicos para las editoriales. Ocurre el consecuente consumo del libro de texto como bien con valor de cambio y de uso, que alienta los intereses económicos de la industria editorial.

Diagrama 4. Circuito de la cultura



The circuit of culture

Sorice 2009: cap.6

Fuente: Gay et al. (1997)

La interculturalidad crítica (Walsh, 2005a) y la pedagogía crítica del posmétodo, junto con sus parámetros de particularidad, practicidad y posibilidad (Kumaravadivelu, 1994), sustentan los criterios decoloniales que orientan los materiales de inglés otros. El parámetro de particularidad implica comprender el contexto sociocultural (Elliot, 1993; Sapir, 1949; Whorf, 1956) como la creciente diversidad de experiencias de vida y subjetividades de los estudiantes en sus propios contextos locales y en un momento histórico determinado (Núñez-Pardo, 2018, 2020, 2021). El parámetro de la practicidad involucra la autocontextualización y la autoconstrucción del conocimiento pedagógico (Giroux, 1988). Así, otros lugares puden ser parte del mapa de la construcción de conocimiento (Canagarajah, 2002). Este proceso de generación de conocimiento local se posibilita con la teorización que efectúa el maestro desde sus prácticas pedagógicas y desde la práctica de su teorización (Kumaravadivelu, 2003, 2012), como pilar de su rol como productor de sus propios materiales de inglés otros, con lo cual contribuye a la generación de conocimiento pedagógico local diverso, alternativo y emancipador. El parámetro de la posibilidad se relaciona con la conciencia sociopolítica crítica para la formación de la identidad y la transformación de las realidades sociales (Freire, 1998a, 1998b; Giroux, 1988; Kincheloe, 2008; Kumaravadivelu, 2003; Núñez-Pardo, 2020, 2022; Pennycook, 1998). Estos parámetors del posmétodo se reflejan en los contenidos, las actividades de aprendizaje y la iconografía de los materiales de inglés otros e instan a los estudiantes a proponer soluciones alternativas a los problemas sociales de sus comunidades y a los maestros a comprender su contexto pedagógico para que puedan educar no solo para la vida escolar, sino para la vida en comunidad con otros. Para subvertir esta colonialidad indeleble y fortalecer la decolonialidad incipiente, identificadas en los libros de texto analizados, se proponen las tríadas de criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, a fin de alcanzar los materiales de inglés otros.

Criterios ontológicos

La reproducción de culturas e ideologías dominantes que hace el libro de texto de inglés estandarizado mantiene la idea de que una nacionalidad es superior a otra. Se responsabilizó a Gran Bretaña del imperialismo que originalmente difundió el inglés e impuso valores socioculturales que devienen en una colonización continuada (Howatt & Widdowson, 2004). Es indispensable develar las relaciones latentes entre lenguaje, poder e ideología, y desafiar las ontologías asimétricas del libro de texto global, para dar voz a la polifonía de las realidades de sus sujetos locales y promover su resistencia a la industria editorial. Esto es posible a través del análisis de las clases sociales, la identidad de género, las etnias, la orientación sexual, las capacidades diversas, la vulneración de los derechos humanos, la explotación irracional de los recursos naturales no renovables, etc. (Núñez-Pardo, 2018). Temas para tomarse en cuenta en los materiales de inglés otros con el propósito de suscitar el debate y la construcción de una conciencia sociocultural y política crítica, tanto en los estudiantes como en los maestros. Si la conciencia es "la comprensión crítica de cómo se dan los conflictos sociales" (Freire, 1998a, pp. 154-155), la compresión holística y crítica de los campos de trabajo locales fomentan "prácticas (…) tendientes a la autonomía, [al] pensamiento crítico, … [y] a la constante movilidad por el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro en la cotidianidad" (Agudelo-Cely & Chaparro-Correa, 2019, p. 107). Así, se posibilita la formulación de una triada de criterios ontológicos contrahegemónicos que fundamentan la creación de materiales de inglés otros, como se argumenta a continuación.

Primer criterio: "Las experiencias de vida de los estudiantes en relación con la cultura profunda del ser humano constituyen el contenido de los materiales de inglés contextualizados otros en diálogo con otras experiencias del universo pluricultural, presentado en textos multimodales y en distintos géneros textuales" (Núñez-Pardo, 2022, p. 709). Los materiales de inglés otros reflejan la correspondencia entre la

cultura y la lengua. Cada comunidad debería crear materiales relacionados con su historia, necesidades y aspiraciones (Canagarajah, 2005c) y con las experiencias de vida de los estudiantes (Howard & Major, 2005; Munévar, 2017; NúñezPardo, 2020, 2022; Oliveros-Betancourt, 2020; Tapias, 2019; Vargas, 2018), en un tiempo y una cultura particular en la cual se desarrollan (Littlejohn, 2012), en cuanto son aspectos centrales de su universo cultural (Liddicoat, 2011). De esta manera, se trae la comunidad al currículo (Sharkey et al., 2016) y se crean materiales de inglés relevantes al contexto local (NúñezPardo, 2019; Thomas, 2014). Las experiencias culturales de los estudiantes, comprendidas y representadas en profundidad en los materiales de inglés otros, ofrecen mayores posibilidades para que se reconozcan e identifiquen con las realidades presentadas, le encuentren sentido al aprendizaje de inglés y puedan, junto con sus maestros, construir saberes con base en sus fortalezas y debilidades, tomar conciencia sociocultural y política crítica de sus realidades y proponer trasformaciones significativas. Desconocer la cultura experiencial de los estudiantes en los materiales de inglés sería una "expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista" (Freire, 1998a, p. 109). Los materiales de inglés otros, arraigados al universo cultural complejo de los estudiantes, consideran sus valores, comportamientos, percepciones y suposiciones culturales profundas, aunque no encajan en las normas convencionales de la cultura monolítica (L. F. Gómez, 2015; Khemies, 2015; Núñez-Pardo & Téllez-Téllez, 2021; Shaules, 2007). Los sesgos de género, de orientación sexual, de raza, de clase social o de capacidad son un estigma cuando se usan para marginar, discriminar, silenciar, invisibilizar y deslegitimar a los seres humanos; por tanto, hombres y mujeres deben ser tratados como iguales en la sociedad, pues "se trata de un compromiso político con el diferente, el otro" (Macedo, 2015, p. 96). Desde la perspectiva intercultural crítica es pertinente un anclaje cultural profundo de los materiales de inglés otros.

El texto multimodal responde a las nuevas formas de producción y diseminación de la comunicación y es congruente

con los materiales de inglés otros. La perspectiva multimodal semiótica social de la comunicación (Álvarez-Valencia, 2016, 2019; Kress & van Leeuwen, 1996; Jewitt, 2006; The New London Group, 1996) posibilita la construcción de significados, incluyendo no solamente el texto lingüístico impreso, sino también el auditivo, el espacial, el gestual, el visual y los electrónicos multimediales. Además, los materiales de inglés otros resisten la inclusión exclusiva del género textual descriptivo-narrativo para promover los géneros explicativo, expositivo y argumentativo con el propósito de suscitar la reflexión, el análisis, la controversia, el debate y la argumentación alrededor de las realidades complejas de los entornos locales, sin perder el diálogo crítico con otras experiencias del universo pluricultural (no exclusivamente el anglófono) y coexistir en armonía con los otros en su apuesta por una transformación liberadora.

Segundocriterio: **"Los proyectos de vida de los estudiantes, como sujetos únicos en su entorno, con capacidades, formas de ser, estar, sentir, soñar, hacer, actuar y habitar particulares, construyen visiones compartidas para generar otros mundos posibles"** (Núñez-Pardo, 2022, p. 709)**.** Generar espacios de reflexión sobre los proyectos de vida de los estudiantes favorece la toma de decisiones asertivas relacionadas con su posición futura en la sociedad, y contribuye a una educación emancipadora y con sentido propio. El proyecto de vida conlleva "una intención emancipatoria del desarrollo humano" (D'Angelo, 2003, p. 2) puesto que manifiesta "las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta" (D'Angelo, 2003, p. 3), resultado de la orientación recibida durante la vida en sus interrelaciones personales y grupales en su entorno sociocultural. Entonces, articular todos los aspectos de la vida de los estudiantes y crear el hábito de evaluar y mejorar sus vidas en un círculo de mejora continua brinda posibilidades para potenciar los resultados asociados a su situación social, realización personal y académica, proyección de sus expectativas y aporte a la comunidad que habitan.

La función del currículo, de los materiales de enseñanza y de las prácticas pedagógicas en contextos vulnerables consiste

en promover y acompañar la construcción de proyectos de vida otros que les permita a los estudiantes resistir y subvertir la opresión y explotación del mundo capitalista neoliberal. Por ello, los materiales de inglés otros como mediación sociocultural son "trayectoria en la cultura y devenir explicativo y transformador anclado en los proyectos de vida" (Lago de Vergara et al., 2014, pp. 147-135). Proyectos de vida que empoderen a los estudiantes para asumir una vida con sentido y con causa. Los materiales de inglés otros pueden "potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación" (Giroux, 1988, p. 36); esto es, mediante la "construcción del mundo del Tú" (Fanon, 1973, p. 192), tal y como los estudiantes lo piensan, lo visualizan, lo sienten y lo vivencian en sus contextos locales, para coadyuvar al posicionamiento y función futura de los estudiantes en su comunidad local particular.

Tercer criterio: **"La iconografía de los sujetos, los espacios educativos y las comunidades en su contexto local posibilitan la inclusión, el reconocimiento, la identidad, la cohesión y la generación de vínculos"** (Núñez-Pardo, 2022, p. 709)**.** Históricamente, la comunicación humana oral y escrita ha recurrido al uso de elementos visuales. Los seres humanos se han comunicado utilizando representaciones visuales (Domin, 2007) por considerarlas un insumo comprensible (Çakir, 2015) a la mente humana y una herramienta de enseñanza valiosa (Evans et al., 1987). La literacidad visual aporta a la interpretación y comprensión de la información (Wileman, 1993; Elkins, 2008) en la formación en general y en la enseñanza y el aprendizaje de ILE. Los materiales de inglés otros incorporan iconografía coherente, comprensible y correspondiente (Levin y Mayer, 1993), cuya función sea la de apoyar la interpretación y la transformación (Levin, 1981). En cuanto a la relación de la iconografía con el texto escrito, los materiales de inglés otros abogan por la relación sinóptica, de tal manera que el texto y la imagen constituyan una unidad inseparable, como se ilustra en la Tabla 3.

Tabla 3. Criterios para el análisis de la iconografía adaptada de Levin (1981) y Levin y Mayer (1993)

Concepto	Criterio de análisis
Iconicidad	Fotografías, dibujos, caricaturas o dibujos figurativos, diagramas, gráficas y tablas
Atributos	Coherentes, comprensibles y correspondientes
Función	Representativa, organizativa, interpretativa y transformativa
Relación con el texto escrito	Sinóptica

Fuente: elaboración propia

Los materiales de enseñanza de inglés y, en particular, el libro de texto, aceptan ilustraciones de apoyo en sus textos orales y escritos. Varios autores coinciden en la idea de que las ilustraciones, las imágenes o los íconos preparados exclusivamente para complementar sus distintas secciones le otorgan al libro de texto varios aspectos, a saber, "riqueza documental (…) que refleja[n] el imaginario de ideas y valores … [e] identidad a los libros concebidos y editados para su uso en la enseñanza" (Gómez, 2001, p. 249). La iconogafía confiere exclusividad de las fotografías que complementan las lecturas (Paravecino, 2009, p. 257) y comprensión en diversas formas (Laitinen, 2014). Finalmente, le imprimen recordación a los mensajes y asimilación de los detalles (Alliende, 2010), y legibilidad cifrada en un diseño atractivo y aspectos tipográficos y visoespaciales del texto (Ramírez, 2004).

La contextualización de la iconografía a partir del entorno escolar, familiar y comunitario rompe con la representación de un mundo armonioso y desposeído de ideales políticos. La representación de los idearios y valores del entorno local aporta a la generación de vínculos humanos y a la construcción de una multiplicidad de identidades. Dichas identidades resultan de las experiencias, interacciones y realidades sociales presentes en los contextos sociales, políticos y económicos (Frosh, 2011; Ivanič,

2006; Norton, 2013; Wetherell, 2010). Los materiales de inglés otros, apoyados por iconografía de las particularidades de los estudiantes, promueven la inclusión, el reconocimiento y la identidad de la complejidad de las culturas locales.

Una vez discutida la triada de criterios del ser, dedicamos la siguiente sección a la formación y fundamentación de la triada criterios del saber.

Criterios epistemológicos

La descontextualización epistemológica del libro de texto de inglés comercial es evidente en la inclusión de eventos fútiles, lo cual sugiere que la construcción de saberes ocurre desde y en otro lugar distinto al de nuestras comunidades vulnerables y afectadas por problemáticas derivadas de la injusticia social. Como si se ignorara que "la historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases" (Engels & Marx, 2007, p. 7), convertida en la continua "reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte" (Lander, 2000b, p. 65) como discurso privilegiado cimentado en inclusiones y exclusiones (Apple, 1987) que inadvertidamente imponen un concepto romántico y superficial de la comunidad (Sharkey, 2012). Este conocimiento eurocéntrico "degrada y descalifica a conocimientos emergidos desde la diversidad cultural de pueblos originarios (Galarza & Salazar, 2019, p. 30), y esta cadena perversa de sucesos convierte al saber en una forma de capital cultural que refleja perspectivas y creencias de segmentos poderosos de la sociedad (Apple, 2004), pues "hace siglos que Europa ha detenido el progreso de los demás hombres y los ha sometido a sus designios y a su gloria" (Fanon, 1963, p. 193). Sin embargo, esta reproducción y naturalización de saberes dominantes puede subvertirse a través de los materiales de inglés otros con oportunidades para la reflexión, la discusión de problemáticas locales y las luchas sociales, la proposición de posibles soluciones, la transformación de debilidades en fortalezas y la construcción de saberes locales otros y de formas de pensamiento propias. De allí que Fanon (1963) sugiera

"desarrollar un pensamiento nuevo" (p. 196), que Apple (2004) insista en que son los maestros quienes construyen los materiales en respuesta directa a los problemas de las comunidades locales, y que Littlejohn (2012) y Núñez-Pardo (2022) propongan que esta tarea debe estar en manos de los maestros y los estudiantes como sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de sus contextos particulares. Idealmente, los contenidos de los materiales otros contextualizados expresan y representan el ideario de las luchas por sociedades más justas e igualitarias, antiimperialistas, antirracistas, anticlasistas, antihomofóbicas, ecologistas, feministas y decoloniales que contribuyen a un sólido proceso de formación y a la generación de conciencia social y política crítica, y a la educación democrática.

En consecuencia, se posibilita el descubrimiento de una triada de criterios del saber que orientan el desarrollo de materiales de inglés otros, como se discute a continuación.

Primer criterio: **"El empoderamiento de los maestros y de los estudiantes promueve la toma de decisiones curriculares y de los materiales de inglés otros"** (Núñez-Pardo, 2022, p. 709)**.** La descontextualización del saber y la imposición de currículos y libros de texto estandarizado obstruye la autocontextualización y la autoconstrucción de saber pedagógico (Giroux, 1988; Kumaravadivelu, 2001, 2014), la recuperación de saberes ancestrales y la construcción de saberes locales. La descontextualización epistémica del libro de texto genérico se hace evidente en el sesgo, desamarre y reduccionismo cultural de sus contenidos. Referida como colonización del saber (Lander, 2000a) o imperialismo académico (González, (2010), esta transforma en universal lo que solo es universal para algunos. Lo anterior se asocia con el fenómeno de la McDonalización y del neoliberalismo que han permeado el desarrollo del libro de texto de ILE (Littlejohn, 2012) y han hecho de su producción una industria rentable para los países anglófonos. Por tanto, es inminente generar una ruptura epistemológica (Kumaravadivelu, 2014) de la visión eurocéntrica a través de la reflexión crítica,

la resistencia y la acción de los maestros sobre el currículo, los libros de texto y su práctica pedagógica. Para impulsar la decolonización del saber es pertinente promover en el currículo la percepción propia del mundo (Gramsci, 1971) y la reflexión crítica de los "valores …[d]el medio social, en el ámbito escolar y en las relaciones cotidianas del salón de clases" (Díaz-Barriga, 2006, p. 3) porque transcienden en la formación de la identidad y la subjetividad individual (McLaren, 1995) y ayudan a desmarginalizar, agenciar y transformar su condición subalterna (Gramsci, 1971). Conviene revisar los programas de formación docente de tal manera que los maestros de inglés en formación y en servicio se conviertan en productores de conocimiento (Granados-Beltrán, 2016), considerar en los programas de formación docente las voces de los maestros en formación (Castañeda-Trujillo & AguirreHernández, 2018) y reposicionar a los maestros y a los estudiantes en la toma de decisiones curriculares y de los materiales, de tal manera que la literatura académica, incluidos los materiales de inglés otros, promuevan la inclusión de la diversidad cultural (Núñez-Pardo, 2021), y los maestros y los estudiantes "dejen de ser consumidores ingenuos y se convierten en productores críticos de conocimiento" (Núñez-Pardo, 2020, p. 121). Es preciso construir una episteme otra para la creación de materiales de inglés otros, contrahegemónicos, que restituyan a los maestros, los estudiantes y a la comunidad local la posibilidad de ser autores y protagonistas de sus propios saberes; que subviertan la colonialidad del ser y del saber y del poder para que se desvirtúe el privilegio del conocimiento eurocéntrico y se construyan "nuevos marcos epistemológicos que (…) desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal" (Walsh, 2005a, p. 48) e inviten a "aprender con el Sur y desde el Sur" (De Sousa, 2018, p. 18) porque "se está creando nuevo conocimiento desde un nuevo lugar epistémico" (Dussel, 2007, p. 31). Una episteme otra, propia y alternativa de creación de materiales de inglés otros, permitirá visualizar y comprender a los maestros y a los estudiantes de inglés en sus comunidades periféricas, en un lugar otro de enunciación de saber local manifestado en estas mediaciones socioculturales.

Segundo criterio: **"Las actividades de aprendizaje involucran la interpretación, comparación, contraste, discernimiento, reflexión, discusión y transformación de realidades humanas, y requieren el uso consciente de estrategias de aprendizaje y de herramientas tecnológicas" (**Núñez-Pardo, 2022, p. 709)**.** El libro de texto de inglés global es una herramienta que subalterniza porque se centra en el uso de habilidades de pensamiento inferior como completar información específica y explícita de los pasajes de lectura y en práctica gramatical y desarrollo de habilidades lingüísticas. Esto significa que se desaprovecha toda la dimensión crítica de la comunicación (Rossner, 1988). Para romper con esta tradición mecanicista conviene fortalecer las habilidades de pensamiento de orden superior. Para ello es perentorio "enseñar a los estudiantes a pensar críticamente" (Giroux, 1988, p. 49) y cultivar en los estudiantes un espíritu crítico (Facione, 2007) posibilitado por "un modelo crítico de enseñanza que integre y no prescinda de la historia y la práctica crítica" (Giroux, 1988, p. 47). El modelo supone la voluntad de los maestros y los estudiantes para asumir esta responsabilidad compartida que exige cuestionar y abandonar la zona de confort y demanda la agencia de los maestros en el desarrollo de actividades de aprendizaje significativas. Esto es, actividades que planteen problemas de su entorno local (McGregor, 2007; Zwiers & Crawford, 2011) y que los lleven más allá de aquello que ya conocen (Tomlinson, 2013). Este proceso de pensamiento profundo sobre las realidades complejas de los estudiantes activa sus estrategias de indagación, invita a la reflexión y a la argumentación, aumenta su participación y compromiso con el aprendizaje y hace de este una experiencia significativa y memorable. Así, se promueve "la curiosidad profunda y del pensamiento crítico, al igual que el respeto y la valoración de mundo, intereses y saberes de los otros" (AgudeloCely & Estupiñán-Quiñones, 2009, p. 85). El modelo especifica el desarrollo de habilidades para contrastar, analizar, sintetizar, evaluar objetivamente (Facione, 2011; Freeley & Steinberg, 2000; Abella, 2017; Díaz, 2018; Núñez-Pardo, 2022; Weston, 2004) y proveer razones válidas (Habermas, 1987). Los materiales de inglés otros acompañan las actividades de aprendizaje (el qué) con el uso consciente de estrategias de aprendizaje (el cómo) para potenciar el aprendizaje y la retención

y construcción de conocimiento (el para qué) (Canagarajah, 2002; Núñez-Pardo, 2022; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990). De igual manera, promueven el uso crítico de herramientas tecnológicas con sentido pedagógico; este fortalece los procesos de registro, de revisión, de construcción, de análisis de debilidades, de enriquecimiento y de conservación de la información (Díaz & Jansson, 2011; Maggio, 2012) necesarios en todo proceso de formación. En síntesis, exponer permanentemente a los estudiantes a contenidos referidos a las problemáticas cotidianas de su entorno escolar, familiar y comunitario y a actividades de aprendizaje que impliquen el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, apoyadas por el uso consciente de estrategias de aprendizaje y de recursos tecnológicos, imparte un sentido reflexivo y otro práctico (o de aplicabilidad) a la comunicación y a la vida misma para cuestionarla, analizarla y transformarla.

Tercer criterio: **"La generación de metodologías sensibles a los contextos, fundadas en criterios de las pedagogías críticas, responde a las realidades locales en donde se enseña y se aprende con unos materiales de inglés otros, y promueve ambientes de aprendizaje significativo y constructivo junto con los otros"** (Núñez-Pardo, 2022, p. 709)**.** La pedagogía, saber fundante de los maestros, los faculta para tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de todo saber. La pedagogía del posmétodo devela la insatisfacción de los maestros con los métodos de enseñanza de inglés e interrumpe la imposición de métodos arcaicos en las comunidades subalternas (Kumaravadivelu, 2003). Estos métodos emanados del centro someten a los maestros al papel de operadores o técnicos de instrucciones repetitivas, lo cual les impide razonar (Cárdenas et al., 2010; Giroux, 1988, Núñez-Pardo, 2020, 2022; Quiceno, 1998; Tamayo, 2006). Dichos métodos estimulan la estructura del poder hegemónico que controla el currículo, los materiales, las pruebas de suficiencia y la capacitación (Kumaravadivelu, 2014); capacitación y certificación ofrecidas por hablantes nativos de editoriales extranjeras, quienes no necesariamente son pedagogos con formación y desplazan el conocimiento local de formadores y maestros en formación (González, 2010, 2012). Compete a los

maestros y a los estudiantes oponer resistencia a los materiales genéricos de ILE y sus metodologías descontextualizadas porque desatienden las particularidades de los entornos pedagógicos, para dar paso a la proposición de pedagogías forjadas desde los escenarios locales con otras formas de conocer, comprender, aprender, desaprender y reaprender con los otros. Los materiales de inglés otros retan a los maestros a plantear sus procedimientos pedagógicos para la enseñanza de inglés, fundamentados en la pedagogía crítica. Esta pedagogía busca contrarrestar la jerarquización y la explotación de una fuerza de trabajo obediente en una sociedad capitalista neoliberal, valorada siempre y cuando contribuya al desarrollo económico y social (Apple, 2000, 2006; Freire, 1998b; Giroux, 2005), y prevenir el arruinamiento de "los beneficios sociales garantizados históricamente y otorgados por el estado" (Giroux, 2013, p. 13), la "erosión de los discursos de comunidad, justicia, igualdad, valores públicos, y bien común" (Giroux, 2013, p. 14) y la esclavización de las personas al trabajo, al dinero, al consumismo, al uso irracional de la tecnología.

Originada en el pensamiento social radical y en la necesidad de desafiar y subvertir la educación memorísitca y opresora por una democrática y progresista, la pedagogía crítica cuestiona y rechaza todas las formas de dominación y defiende el autoempoderamiento para construir un discurso de acción social y de transformación de la realidad (Freire, 1969; Giroux, 1992), y se concibe como "práctica social que posibilita la construcción de conocimientos, de experiencia y de subjetividades" (Giroux, 1988, p. 38), además, de la ciudadanía y la equidad democráticas (Giroux, 1998; Goodman, 1992; Nussbaum, 2006) y la generación de conciencia, justicia social e igualdad (Freire, 1970; Kanpol, 1999), e insta a la comunidad a producir saber trasgresor y a comprometerse en la acción social para aliviar el sufrimiento humano (Kincheloe, 2008). La pedagogía crítica ofrece la posibilidad de resistir los materiales, el currículo y las pedagogías desarrolladas por las comunidades del norte y de occidente e impuestas en los contextos de la periferia (Canagarajah, 1999). Apple (2004), Kumaravadivelu (2014), Núñez-Pardo (2018, 2020,

2022) han instado a los maestros de las comunidades subalternas a crear sus propios materiales de enseñanza. Así, los maestros y los estudiantes, como sujetos políticos, se motivan para asumir el rol de constructores y reconstructores del mundo (Freire, 1971). Los maestros han empezado a resistir el libro de texto global y las metodologías foráneas y a fungir como sujetos políticos, de saber y de transformación permanente en cuanto van más allá de la denuncia de las dinámicas de poder y comienzan a intervenirlas mediante la generación de materiales de inglés otros soportados por sus propias pedagogías para la educación con sentido crítico, la formación de ciudadanos contestatarios, quienes comprenden las oscuras y perversas relaciones de poder de las clases dominantes y, por eso, representan la resistencia a las formas de opresión social, cultural y política para subvertirlas a través de su acción social.

Criterios del poder

La industria editorial orientada por intereses económicos desatiende la naturaleza y la función social, cultural, política y estética del libro de texto de inglés. De allí la importancia de reconocer la hegemonía de la política de eduación bilingüe (Oviedo-Gómez, 2024) y de cuestionar el discurso comercial imperativo de la industria editorial (Álvarez-Valencia, 2008). A causa de la operacionalización de la política de educación bilingüe y del principio reduccionista de asignar un libro de texto único para el universo poblacional de estudiantes colombianos, se impone la variedad de inglés, los contenidos para enseñar, las metodologías por implementar y las estrategias de aprendizaje que se han de usar, para arrebatar así el poder de decisión de los maestros y de los estudiantes en estas cuestiones. Es necesario generar conciencia social, cultural, política y estética crítica en maestros y estudiantes, para que identifiquen, cuestionen y desafíen la supremacía cultural, política y lingüística de países del centro, que continúa diseminando ideologías sobre el contenido, las representaciones culturales y los supuestos metodológicos en el libro de texto de inglés, y manteniendo

la idea de unas sociedades dominantes y de otras sometidas. Para resistir la dominación y expansión de las estructuras políticas socioculturales y lingüísticas dominantes (Gramsci, 1971; Pennycook, 1998), los maestros, como intelectuales subalternos (Kumaravadivelu, 2014), enfrentan la tarea de reconocer las diferencias históricas, culturales y étnicas(Quijano, 2014) y de trabajar consciente y críticamente en sus propias concepciones del mundo (Gramsci, 1971). Si se quieren subvertir las relaciones intersubjetivas de poder cultural, político y lingüístico de países del centro, se necesita generar una conciencia sociocultural y política crítica en maestros y estudiantes. Los materiales de inglés otros, cimentados en la interculturalidad crítica, forjan un discurso sociocultural de emprendimiento de acciones de lucha social y educan para la vida digna, el ejercicio de la libertad y la renovación. Entonces, se necesita una tríada contrahegemónica de criterios del poder que oriente la creación de materiales de inglés otros.

Primer criterio: **"La acción colectiva favorece una política educativa concertada con los sujetos directamente involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: maestros y estudiantes"** (Núñez-Pardo, 2022, p. 709)**.** El Estado colombiano cuenta con una profusa normativa en educación bilingüe, formulada y reformulada para asegurar la suficiencia bilingüe (inglés) orientada al desarrollo profesional de los ciudadanos para el fomento de la productividad, el crecimiento económico, la competitividad y el individualismo. A pesar de los copiosos intentos para promover la educación bilingüe, la política educativa para las lenguas en Colombia excluye las lenguas indígenas y las otras lenguas extranjeras e impone discursos y prácticas foráneas al servicio de la globalización, el neoliberalismo y la marketización de la educación (González, 2009; Giroux, 2001; Miranda & Valencia-Giraldo, 2019; Usma, 2009). Esta apropiación del discurso global sobre el bilingüismo en Colombia perpetúa la economía del conocimiento (Miranda & Valencia Giraldo, 2019), limita la selección y la producción de los libros de texto (Valencia, 2006) y la autocontextualización y autoconstrucción de conocimiento pedagógico local (Canagarajah,

2002; Giroux, 1988; González, 2009; Kincheloe & McLaren, 2005; Kincheloe et al., 2012; Kumaravadivelu, 2003; Walsh, 2005b). Además, esta narrativa global aumenta la brecha entre poderosos e impotentes (Guerrero, 2008) y se refuerza con libros de texto genéricos producidos por editoriales foráneas o sus filiales y con las pruebas de suficiencia internacionales estandarizadas que desatienden las especificidades de los contextos y los referentes propios de suficiencia.

La política educativa bilingüe debe contar con la experticia de maestros de inglés y emanar del consenso local de estos (Shohamy, 2009), además de ser sensible a la diversidad de la comunidad local (Aikman, 2001; Ayala Zárate & Álvarez, 2005; Canagarajah, 2005b; Correa & Usma, 2013; González, 2007, 2012; Hornberger, 1988; Quintero Polo & Guerrero Nieto, 2013; Street, 2000; Train, 2010; Usma, 2009). El modelo sociocultural crítico posibilita una política educativa bilingüe con enfoque ascendente (Levinson et al., 2009) y su implementación supera el modelo burocrático y racionalista de construcción de políticas centradas en estándares de suficiencia (Bentley, 2010; Heck, 2004), mediante el rechazo a las instituciones externas que reproducen estructuras de dominación en narrativas de política educativa bilingüe globalizada (Usma, 2015). La acción social de los actores educativos promoverá la construcción de una política de educación bilingüe situada, reflexiva, deliberativa y consensuada, puesto que considera los aspectos a favor y en contra de su formulación y ejecución en diferentes ciclos de acciones colectivas.

La concertación de la política educativa bilingüe localizada representa un desafío para el MEN y partes interesadas, porque propone la desestructuración del modelo materialista que aún prevalece en nuestro país. Correa y Usma (2013) proponen cinco acciones del modelo: la democratización contempla un número de actores educativos cuya discusión y negociación genera políticas abiertas, justas, realistas y pertinentes (Shohamy, 2009). El robustecimiento considera las condiciones adecuadas para los maestros, resuelve disparidades en los sectores de educación

público y privado, (Cárdenas & Hernández, 2011) y alerta sobre los beneficios versus los perjuicios de la política y otras lenguas locales (De Mejía, 2006). La contextualización sugiere una propuesta con los académicos críticos para situar la política, los programas, el currículo y los materiales de enseñanza. La articulación demanda que el gobierno conecte la política de educación bilingüe con la política educativa, la política de educación bilingüe con los proyectos de educación escolar y con las instituciones que ofrecen programas de desarrollo profesional. El monitoreo crea mecanismos de evaluación diversos y más confiables. El establecimiento de un vínculo estrecho entre los formuladores de la política educativa bilingüe y los sujetos directamente involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de ILE −maestros y estudiantes− favorece la acción colectiva y la concertación de la política. Las anteriores acciones colectivas contribuyen a la deliberación y formulación de una política educativa veraz, sensata y equitativa.

Segundo criterio: **"La creación de unos materiales de inglés otros por parte de maestros y estudiantes como ciudadanos con conciencia social contribuye a la lucha por una educación crítica, democrática y libertaria"** (Núñez-Pardo, 2022, p. 709)**.** Se necesitan sujetos, maestros y estudiantes con conciencia social y política crítica, capaces de leer, interpretar y cuestionar su entorno local y, por tanto, capaces de actuar críticamente sobre sus propias experiencias de vida, para que puedan transformar las debilidades o los problemas en fortalezas en manera otras de ser, de estar y de coexistir, con una mejor calidad de vida en su contexto. La educación es una práctica sociocultural reveladora de conocimiento que "no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella" (Freire, 1998b, p. 50), porque la transformación implica la práctica, la reflexión y la acción (Freire, 1970). Como resultado de la educación crítica (Apple, 1996), la conciencia social y la política crítica, se motivará la oposición al sistema dominante y se impedirá que los estudiantes continúen siendo recipientes pasivos y silenciosos de conocimiento (Apple, 2000; Freire, 1970)

o consumidores acríticos de saberes dominantes (Núñez-Pardo, 2022). Tal conciencia empoderará a maestros y estudiantes para leer y comprender críticamente el mundo a su alrededor, pues una mente crítica no se deja subordinar por los sistemas imperantes. Los maestros y los estudiantes, como ciudadanos con conciencia social y política crítica, pueden contribuir a la lucha social por una educación de calidad, democrática y libertaria, a través de la creación de materiales de inglés otros que forman a los estudiantes como constructores de su propia visión de mundo con experiencias complejas que susciten la reflexión, el debate y la transformación de esas realidades.

Tercer criterio: **"La institucionalización de los materiales de inglés otros fomenta el sentido de pertenencia, el compromiso y el desarrollo profesional de maestros y estudiantes"** (Núñez-Pardo, 2022, p. 709)**.** Los materiales de inglés otros deben producirse en el ámbito institucional, es decir, en cada uno de los contextos educativos y en sus respectivos niveles de escolarización. Para alcanzar la institucionalización de los materiales de inglés otros, los maestros y los estudiantes deben crearlos. La contextualización es "la característica central de los materiales localizados e institucionalizados, toda vez que desestabiliza las formas convencionales de desarrollo y producción de materiales estandarizados, homogeneizados, descontextualizados" (Núñez-Pardo, 2019, p. 19) y, por tanto, sin sentido para las poblaciones beneficiarias. Los materiales institucionales reflejan e incorporan las necesidades de los estudiantes, los maestros y los actores de la institución (Bedwell, 2012), y apropian una política editorial contrahegemónica y diversa, sensible a los contextos locales, emanada del consenso entre los actores de la comunidad académica.

Analizados los hallazgos del estudio y argumentados los criterios ontológicos, epistemológicos y del poder que orientan el desarrollo de los materiales de inglés otros contextualizados, el siguiente capítulo presenta las conclusiones.

CAPÍTULO 4
Corolario

En este capítulo se exponen las conclusiones, las implicaciones teóricas y prácticas para el desarrollo de los materiales otros contextualizados y decolonizados para la enseñanza de inglés en el contexto colombiano, así como las limitaciones y las preguntas para futuras investigaciones. Esta investigación planteó como problema la colonialidad del libro de texto de inglés en tres dimensiones relacionadas: su instrumentalización evidencia que es colonial en la dimensión del saber, el imperialismo que ejerce indica que es colonial en la dimensión del poder, y su explotación como instrumento de subalternización manifiesta que es colonial en la dimensión del ser. Además, el estudio revela criterios ontológicos, epistemológicos y del poder, cimentados en la interculturalidad crítica e inspirados en el giro decolonial, que subvierten la descontextualización del libro de texto comercial, instrumental, homogenizado, estandarizado y colonizado, a fin de construir materiales de inglés otros contextualizados, decolonizados y deseables.

Los hallazgos de esta investigación invitan a los maestros y a los estudiantes a comprender que el libro de texto comercial reproduce, naturaliza y perpetúa patrones socioculturales, políticos y del saber hegemónicos. El contenido de los pasajes de lectura y las actividades de aprendizaje propuestas en los libros de texto analizados carecen del sentido sociocultural, político, histórico, geográfico, económico, académico, ético y estético, lo que impide que los estudiantes se reconozcan en ellos. Esto ocurre porque lo que no se vivencia y no se hace sentir, no se comprende,

y lo que no se comprende no despierta interés en los estudiantes (Rodríguez, 2014). Formar a maestros y estudiantes para que reconozcan los mensajes latentes en contenidos, actividades de aprendizaje e iconografía de los libros de texto de inglés estandarizado los empoderará para que construyan procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados, humanizados y emancipadores. Igualmente, los hallazgos convocan a maestros y estudiantes a identificar sus voces acalladas, desfiguradas, mal construidas y mal representas en los libros de texto comerciales y a explorar críticamente, tanto las experiencias de vida propias como las relaciones interpersonales en sus comunidades con respecto a la diversidad del contexto universal, para que se conviertan en actores críticos activos y sujetos políticos en la búsqueda constante de alternativas para recrear el mundo actual en uno con características de inclusión, justicia y equidad.

En esta obra se analizó el contenido de los seis libros de texto de inglés más empleados en la educación media del contexto colombiano durante el período 2004-2016: tres libros de la serie New Generation for Teenagers para los grados 9.°, 10.° y 11.°, dos libros de la serie Viewpoints para los grados 9.° y 10.° y un libro de la serie English, please! Edición Fast Track para el grado 11.°; todos ellos elaborados por autores colombianos y producidos en el país por editoriales locales, foráneas o sus filiales locales. El análisis de contenido reveló que el libro de texto conserva sus características coloniales en las dimensiones del ser, del saber y del poder. Por otra parte, en el análisis se consideró el pensamiento de Derrida (1998) y Foucault (1980) sobre la importancia del discurso (oral o escrito) en la construcción de la identidad, las relaciones sociales y la representación del mundo del lector; en consecuencia, los textos no se interpretaron en términos absolutos, sino en relación con el contexto histórico, social y cultural colombiano.

El análisis de los datos se fundamentó en la combinación de las dimensiones de la colonialidad en relación con la cultura, y su triangulación demostró dos hallazgos: la presencia de una colonialidad indeleble y de una decolonialidad incipiente en el libro de texto de inglés comercial y estandarizado. La

colonialidad indeleble en el libro de texto de inglés se examinó desde las dimensiones del ser, del saber y del poder. En cuanto a la colonialidad indeleble del ser, se reconoció la representación tradicional de los marcadores identitarios de raza, género, orientación sexual, capacidades y clase social. Esta colonialidad también fue evidente en la descontextualización social, cultural, económica, política, académica y estética del libro de texto de inglés genérico, características que lo vuelven ajeno y poco apropiado para los estudiantes usuarios colombianos, puesto que no satisfacen ni sus necesidades de aprendizaje ni las de formación para la vida en libertad.

Con respecto a la colonialidad del saber, el estudio concluyó que su componente cultural es sesgado, distorsionado o incompleto, y promueve la competencia cultural basada en culturas foráneas, puesto que se privilegian las culturas angloparlantes de los Estados Unidos y el Reino Unido, y se ignora, silencia, invisibiliza y margina la diversidad cultural existente en el universo. De igual forma, se comprobó que los libros analizados promueven y reproducen metodologías tradicionales hegemónicamente impuestas por los países del centro; que presentan actividades de aprendizaje que fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento inferior y se limitan a la identificación de información literal o explícita en los pasajes en detrimento de la construcción de significado, del desarrollo de habilidades de pensamiento superior, y de su uso para comunicar experiencias personales. En otros términos, la literacidad promovida en el libro de texto estandarizado no va más allá de un proceso de codificación y decodificación de la información, de la recuperación de información literal y del refuerzo de los componentes sintáctico y léxico; es decir, no se trascienden los enfoques tradicionales de comprensión de lectura. Urge implementar programas de literacidad crítica (Freire & Macedo, 1987) soportados en la literacidad teorizada (Street, 2000), que articulen la solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad, los conocimientos al servicio del bien general en pro del desarrollo de la literacidad crítica en las modalidades visual, digital, mediática, tecnológica, cultural, política e informática,

y de la independencia ideológica de los estudiantes con sus propias lógicas del ser y estar, del saber y comprender y del poder, que los empodere como sujetos de sus propios procesos de construcción crítica de conocimientos.

Otro aspecto complementario es el fomento a la formación docente reflexiva sobre dos tipos de prácticas de literacidad crítica. En primer lugar, unas prácticas centradas en la construcción receptiva y productiva de los textos, en el conocimiento y en el uso de los géneros textuales (argumentativo, explicativo y expositivo), en los roles de la identidad, el estatus de lectores y autores en la construcción y representación del mundo (Cassany & Castellà, 2010). En segundo lugar, unas prácticas de literacidad multimodales (Álvarez-Valencia, 2016) y su transformación, apoyadas por enfoques alternativos ascendentes que incluyan textos relacionados con experiencias de vida de los estudiantes en su comunidad, su cuestionamiento y su relación con otras realidades del mundo, que promuevan su postura crítica de los mensajes de las culturas dominantes para reconocerlos, resistirlos, desarticularlos y recrearlos con la esperanza de forjar un mejor mañana.

Sobre la colonialidad del poder demostrada en los libros de texto de inglés analizados, se incluyen características del texto global. Este patrón responde a la producción global e implica el uso de bancos de imágenes idealizadas que limitan la representación local. El análisis también demostró la promoción de un sistema capitalista neoliberal en los libros de texto de inglés, dado que las instituciones educativas y los padres de familia (consumidores) favorecen la regulación del mercado al decidir comprar o no el libro de texto propuesto, dependiendo de los temas incluidos. Por tanto, el mercado editorial reglamenta los temas que se pueden incluir o no en el libro de texto, con base en las perspectivas de los consumidores potenciales. Esto desvirtúa la pertinencia de los libros de texto comerciales desarrollados en el ámbito local. Finalmente, se develó que la colonialidad del poder presente en los libros de texto de inglés responde a la política pública de educación bilingüe, particularmente en el libro EP11, orientada

hacia la productividad, el progreso económico, la competitividad y la inserción en la economía global.

El análisis reveló una decolonialidad incipiente en los libros de texto analizados en relación con el saber y se reconoció el patrón de la regulación, toda vez que solamente el libro de texto EP11 referencia temas diferentes; aun así, su desarrollo se encuentra supeditado a la política de educación bilingüe (inglés) para la competitividad y la inserción en el mercado globalizado. Finalmente, en cuanto a la decolonialidad del poder, se reconocieron dos patrones decoloniales: en la producción del libro de texto de inglés EP11, porque lo elaboraron autores locales, aunque con asesoría de una editorial extranjera. Es importante señalar que los libros de texto de NGT para los grados 9.°, 10.° y 11.°, y VP para los grados 9° y 10°, producidos por las editoriales locales, contaron con la producción de autores locales, pero responden a parámetros globales, tanto de contenido como de metodologías subyacentes. El consumo se reconoce como otro patrón latente; se identifica, por ejemplo, en el libro de texto EP11, debido a que no está orientado por una iniciativa comercial y, por tanto, no habría regulación del mercado por parte de los consumidores potenciales del contexto público, lo que de alguna forma manifiesta el silenciamiento de sus intereses, necesidades y particularidades.

La presente investigación reveló criterios decoloniales que orientan la creación de materiales de inglés otros, no como productos de consumo, sino como mediaciones socioculturales con propósitos pedagógicos y didácticos para promover desarrollos cognitivos y de una conciencia social y política crítica. Esta construcción teórica posibilita la creación de una episteme otra propia de la producción de materiales de inglés otros, que posiciona a los maestros de inglés y a sus estudiantes como protagonistas de sus saberes en sus comunidades periféricas, como un locus otro de enunciación de saberes otros. Esta espisteme otra contribuye a la construcción "de la diversidad como proyecto universal" (Mignolo, 2003, p. 20). Así, los maestros y los estudiantes, usuarios potenciales de materiales de inglés

otros, estarán en capacidad de resistir la imposición del libro de texto de inglés descontextualizado, porque no toma en cuenta la complejidad y la particularidad de los contextos locales, sino que reproduce acríticamente supuestos ideológicos, pedagógicos y metodológicos dominantes de los países del centro, situación que obstaculiza que los maestros y los estudiantes puedan evolucionar hacia los materiales de inglés otros cifrados en su propia cultura con el concurso de otros universos culturales. Los materiales de inglés otros consideran y respetan la diversidad cultural y el desarrollo de los individuos en sincronía con sus identidades étnicas, de género, de orientación sexual, de clase social y de capacidades. Además, los materiales de inglés otros son diversos porque les subyacen contenidos, epistemologías y metodologías propias de los contextos locales otros y responden directamente a sus realidades complejas, con un enfoque de construcción colectiva que involucra a todos los sujetos del acto educativo. Así, los maestros y los estudiantes otros cuestionan críticamente y debaten sus conflictos sociales, culturales, económicos, políticos, jurídicos e ideológicos otros que conciernen al ser humano en su cotidianidad, en pro de su transformación como elementos esenciales de la interculturalidad crítica.

Las tensiones presentes en la investigación del libro de texto de inglés sobre la interculturalidad crítica, a nivel nacional e internacional, se complementan con el desafío que implica para los maestros, los estudiantes, los autores, los editores y las casas editoriales locales y extranjeras el desarrollo y la producción de materiales de inglés otros deseables. Materiales representados en actividades de aprendizaje, lecciones, guías de clase, blogs, talleres, unidades didácticas, módulos, cartillas, páginas web, plataformas digitales, etc. A estos materiales decoloniales les conciernen unas exigencias de orden ontológico, epistemológico y del poder. Los criterios decoloniales (del ser, del saber y del poder, argumentados en el capítulo III) se sugieren como una opción decolonial para subvertir la descontextualización del libro de texto de inglés comercial, estandarizado, instrumental y homogeneizado. Asimismo, se aclara que este estudio no pretende imponer los criterios mencionados, toda vez que la propuesta

estaría en contravía de la promoción de la interculturalidad crítica.

Las implicaciones teóricas de esta investigación involucran tres aspectos esenciales. Primero, explorar los materiales de enseñanza de inglés como un objeto de estudio desde la dimensión ideológica, cultural, curricular y del consumo, y desde los contenidos xenófobos emergentes, el contenido pluridisciplinar, la fuente historiográfica, el proceso de concepción y producción, el producto en sí mismo, el uso o la interacción con estudiantes, y el análisis crítico de sus contenidos. Segundo, repensar y comprender los materiales de inglés otros desde la perspectiva de la interculturalidad crítica para la construcción de una conciencia social, cultural y política crítica en los maestros y en los estudiantes conduce a una reflexión crítica, a un discurso de resistencia y a una acción transformadora. Estos dos aspectos favorecen la acción social contrahegemónica para la formulación de una política de educación en lenguas consensuada y localizada. Y tercero, desligarse del enfoque convencional cognitivo, lingüístico e instrumental, y asumir uno centrado en el uso de la lengua, destinado a la comunicación asertiva, la educación para el ejercicio de la libertad, la enseñanza y el aprendizaje significativos y productivos, para la vida digna y la promoción de la justicia social.

Esta investigación tiene varias implicaciones prácticas en el campo de la educación bilingüe y la pedagogía de las lenguas. Es urgente superar la explotación del libro de texto de ILE como herramienta de subalternización que reduce a los maestros de inglés al rol de consumidores de saberes dominantes y que constriñe la generación de saber local. Es igualmente necesario que el libro de texto de ILE trascienda la visión instrumental, mecánica y estructuralista de la lengua y la aplicación acrítica de metodologías de corte eurocentrista en las que los maestros de inglés devienen en ejecutores de rutinas que impiden el desarrollo de su pensamiento crítico, autónomo, transformador y liberador. Igualmente, es inaplazable que la industria editorial masiva del libro de texto de ILE global, orientada por intereses

estrictamente comerciales, empiece a considerar descentrar su producción y comercialización para poder pensar a los maestros y a los estudiantes como autores y productores de saber local otro relevante y pertinente, a través de la generación de materiales de inglés otros y pedagogías otras. Al descentrarlos, se causa una ruptura a la larga tradición de producción de libros de texto de ILE comercializables, reproductores y perpetuadores de ideologías hegemónicas (Núñez-Pardo, 2020, 2022). En suma, es tiempo de que el saber, el ser y el poder colonial se descentren de las tradiciones imperantes de Occidente.

Si los anteriores retos se superan, se posibilitan los espacios para la creación de materiales de inglés otros deseables, desarrollados por maestros otros para ser utilizados por estudiantes otros en contextos escolares otros. Esto es, con una riqueza de contenidos sobre las realidades y las experiencias de vida de los estudiantes y de los maestros en sus entornos locales, de actividades de aprendizaje que promuevan habilidades de pensamiento superior mediante la incorporación de textos de géneros diversos y multimodales a los que están permanentemente expuestos los estudiantes del mundo de hoy. Los materiales de inglés otros contextualizados, decolonizados y deseables corresponden a una visión abarcadora de la lengua y de la cultura que constituye y representa verdaderamente las prácticas de literacidad crítica liberadora, de comunicación intercultural y de construcción de una vida con causa y sentido en los entornos actuales de los estudiantes.

Por otra parte, es de vital importancia que los maestros de inglés, en ejercicio de su capacidad intelectual, transformadora y autónoma, propongan otras formas de pedagogía crítica localizada geográfica, cultural e históricamente; que surjan pedagogías que cuestionen las relaciones de poder asimétricas afincadas en intereses estrictamente económicos, que opongan resistencia a las acciones antidemocráticas y actúen contrahegemónicamente en las instituciones educativas de sus comunidades, en búsqueda de una transformación que privilegie la justicia social.

Concluido el análisis de la información, se proponen líneas de investigación abiertas y se plantean tres preguntas que podrían recomendarse para investigaciones futuras que complementen el presente estudio: (a)¿qué se descubre de las creencias de los maestros acerca del desarrollo de materiales de inglés otros?,¿cuáles son las voces de los maestros de inglés en relación con el uso de los criterios decoloniales en la creación de materiales de inglés otros?, (b) y (c) ¿qué aspectos de la identidad del maestro de inglés se develan a partir de la apropiación de los criterios ontológicos, epistemológicos y del poder en un programa de maestría en educación con énfasis en didáctica de inglés?

Las limitaciones de esta investigación involucran el análisis de las lecciones de lectura, las actividades de comprensión y la iconografía acompañante, no los libros completos; la falta de participación de todos los autores y editores en el estudio; y las respuestas de algunos autores sobre el libro de texto completo y no exclusivamente de las secciones de lectura.

Referencias

Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10(2), 1-3400.

Abella, O. (2017). Portfolios Focused on Controversial Issues to Expand Argumentative Writing Skills. In A. Núñez, M. F. Téllez, & J. Gómez (Eds.), Context-Bound Materials to Enhance the Learning and Teaching of English (pp. 53-128). Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.

Adorno, T., & Horkheimer, M. (1944). The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception, Dialectic of Enlightenment. Continuum.

Ajagan Lester, L. (2006). El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica. En Ministerio de Educación Santiago de Chile, Primer Seminario Internacional de Textos Escolares (pp. 248-254).

Agar, M. (1994). Language Shock: Understanding the Culture of Conversation. William Morrow.

Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. McGraw-Hill.

Agudelo, J. J. (2007). An Intercultural Approach for Language Teaching: Developing Critical Cultural Awareness. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 12(18), 185-217.

Agudelo-Cely, N. & Estupiñán-Quiñones, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. Rhela, 13, 85-100.

Agudelo-Cely, N. C. & Chaparro-Correa, H. I. (2019). La formación de sujetos sociales: contextos escolares pertinentes. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15(2), 85-110.

Aicega, D. (2007). Los libros de texto para la enseñanza de inglés: una mirada crítica. Puertas Abiertas, 3(3), 99-102.

Aigeneren, M. (1999). Análisis de contenido: una introducción. Revista Electrónica La Sociología en sus Escenarios, 2(3), 1-52. https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/ view/1550

Aikman, S. (2001). Intercultural Education and Literacy: An Ethnographic Study of Indigenous Knowledge and Learning in the Peruvian Amazon. Comparative Education, 37(3), 135-142.

Ajideh, P., & Panahi, M. (2016). An Analysis of Culture-Related Content in English Textbooks for Iranian Students Entitled 'Prospect' and 'Vision' Series. International Journal of Language and Linguistics, 3(6), 87-93.

Alderson, C. (2000). Assessing Reading. Cambridge University Press.

Alegre, J. & Guglielmi, F. (2006). Exploración de la otredad en la filosofía contemporánea. Nuevo Itinerario Revista Digital de Filosofía, (2), 1-17.

Aliakbari, M. (2004). The Place of Culture in the Iranian ELT Textbooks in High School Level. In The proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics.

Aliakbari, M., & Jamalvandi, B. (2013). Realization of Culture in English Textbooks in Chinese High School Level. Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 16(2), 89-101.

Alliende, F. (2010). El modelo equilibrado en el aprendizaje de la lectura y escritura iniciales. En Ministerio de Educación Santiago de Chile, Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación (pp. 26-32).

AL-Obaidi, L. (2015). The Cultural Aspects in the English Textbook "Iraq Opportunities" for Intermediate Stages [Master's thesis], Middle East University. https://www.meu.edu.jo/ libraryTheses/5870d2e03b489_1.pdf

Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós.

Álvarez-Valencia, J. A. (2008). Educational Commercialism: ¿Is It Overtaking EFL in Colombia? ASOCOPI Newsletter, p. 7. https://www.asocopi.org

Álvarez-Valencia, J. A., & Bonilla, X. (2009). Addressing Culture in the EFL Classroom: A Dialogic Proposal. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 11(2), 157-170.

Álvarez-Valencia, J. A. (2016). Meaning Making and Communication in the Multimodal Age: Ideas for Language Teachers. Colombian Applied Linguistic Journal, 18(1), 98-115.

Álvarez-Valencia, J. A. (2019). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: una perspectiva desde la multimodalidad. En M. Machado (ed.), Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras (pp. 56-72). Editora Unemat.

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, (9), 187-202.

Allwright, R. L. (1981). What Do We Want Teaching Materials for? ELT Journal, 36(1), 5-18.

Alzate, M. (1999). El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores. Revista de Ciencias Humanas UTP, 6(21), 110-118.

Alzate, M., Arbeláez, M., Gallón, H., Gómez, M., & Romero, F. (2005). El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas. Informe del proyecto Uso de los libros de texto de ciencias sociales e historia en grado 7° de la educación básica secundaria en Colombia. Colciencias, Universidad Tecnológica de Pereira.

AmalSaleh, E., Javid, F., & Rahimi, A. (2010). The Power of Language and ELT Textbooks. Procedia: Social and Behavioral Sciences, (9), 2052-2056.

Anderson, K. T. (2013). Contrasting Systemic Functional Linguistic and Situated Literacies Approaches to Multimodality in Literacy and Writing Studies. Written Communication, 30(3), 276-299.

Apple, M. (1987). Educación y poder. Paidós.

Apple, M. (1992). The Text and Cultural Politics. Educational Researcher, 21(7), 4-19. https://doi.org/10.3102/0013189x021007004

Apple, M. (1996). El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Paidós.

Apple, M. (2000). Official knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. Routledge.

Apple, M. (2004). Ideology and Curriculum. Routledge Falmer.

Apple, M. (2006). Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism in Education. Pedagogies: AnInternational Journal, 1(1), 21-26. https://doi.org/10.1207/ s15544818ped0101_4

Arena, C. (1999). La diversidad cultural, la multiculturalidad, la interculturalidad y las bases psicológicas del racismo. Bongó: Boletín del Movimiento Negro Francisco Congo (Lima), 3(5), 9-12.

Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). Education under Siege. Bergin y Garvey.

Asch, A. (2001). Critical Race Theory, Feminism, and Disability: Reflections on Social Justice and Personal Identity. Ohio State Law Journal, 62, 391-423.

Auerbach, R. (1997). People and South African Integrated Catchment Management. Water Research Commission Report, (684/1), 97.

Ayala Zárate, J., & Álvarez, J. A. (2005). A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-Cultural Context. Colombian Applied Linguistics Journal, 7, 7-26. https://revistas.udistrital.edu.co/ index.php/calj/ article/view/162

Bakhtin, M. (1984). Rabelais and His World (H. Iswolsky, Trans.). Indiana University Press.

Bandura, E., & Sercu, L. (2005). Culture Teaching Practices. In L. Sercu (Ed.), Foreign Language Teachers and Intercultural Competence (pp. 75-89). Multilingual Matters.

Bailey, K. D. (1994). Methods of Social Research (4th ed.). The Free Press.

Bao, D. (2013). Developing Materials for Speaking Skills. In B. Tomlinson (Ed.), Developing Materials for Language Teaching (pp. 407-428). Bloomsbury Publishing.

Bardin, L. (1996). El análisis de contenido. Los Berrocales del Jarama.

Barton, D. (1994). Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language. Blackwell.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), Situated Literacies (pp. 7-15). Routledge.

Bataineih, A. (2009). An Evaluation of the Authentic Socio-Cultural Elements in the Prescribed English Language Textbooks of the Secondary Schools in Jordan. An Najah Univ. J. Res (Humanities), 23(1), 289-324.

Baudrillard, J. (1974). Crítica de la economía política del signo. Siglo XXI.

Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. Fondo de Cultura Económica.

Beaugrande, R-A., & Dressler, W. (1981). Introduction to Text Linguistics. Longman.

Bell, J. (2014). Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers. McGraw-Hill Education.

Bentley, T. (2010). Innovation and Diffusion as a Theory of Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), Second International Handbook of Educational Change (pp. 29-45). Springer.

Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. Hafner.

Berger, S. (2009). Globalización, exclusión e inserción en la economía mundial. In Género y globalización (pp. 3-76). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación cualitativa. Prentice Hall.

Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (1998). Text Analysis, Qualitative and Quantitative Methods. In H. Russell Bernard (Ed.), Handbook of Methods in Cultural Anthropology (pp. 595-646). AltaMira.

Bhabha, H. (2012). The Location of Culture. Routledge.

Block, D. (1991). Some Thoughts on DIY Materials Design. ELT Journal, 45(2), 211-216.

Block, D. (2017). Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa: un análisis crítico. Ruta Maestra, 21, 4-15.

Boff, L. (2002). El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra. Trotta.

Bogart, K. R., & Dunn, D. S. (2019). Ableism Special Issue Introduction. Journal of Social Issues, 75(3), 650-664.

Boivin, M., Rosato, A., & Arribas, V. (Eds.). (2004). Constructores de otredad. Una introducción a la sociología cultural. Antropofagia.

Bonilla, X. (2008). Evaluating English Textbooks: A Cultural Matter. HOW Journal, (15), 167-191.

Borre, E. (1996). Libros de texto en el caleidoscopio. Pomares-Corredor.

Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). Sociology and Power. The University of Chicago Press.

Braga, G., & Belver, J. L. (2012). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. Revista Complutense de Educación, 27(1), 99-218.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. http://eprints. uwe.ac.uk/11735

Braslavsky, C. (1999). Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Santillana.

Brooks, N. (1968). Teaching Culture in the Foreign Language. Foreign Language Annals, 1(3), 204-217.

Buganza, J. (2007). La otredad o alteridad en el descubrimiento de América y la vigencia de la utopía lascasiana. Razón y Palabra, 54(11), 1-9.

Bunge, M. (1989). La investigación científica. Ariel.

Burns, A. (1999). Collaborative Action Research for English Language Teachers. Cambridge University Press.

Buttjes, B., & Byram, M. (1991). Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education. Multilingual Matters.

Byram, M. (1989). Cultural Studies in Foreign Language Education. Multilingual Matters.

Byram, M. (1991). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In D. Buttjes & M.

Byram (Eds.), Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education (pp. 17-33). Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.

Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). (1998). Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge University Press.

Byram, M., & Morgan, C. (1994) Teaching-and-Learning Language and Culture. Multilingual Matters.

Byram, M., & Zarate, G. (1997). Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European context. Language Teaching, 29, 14-18.

Calvo-Buezas, T. (1989). Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares. Editorial Popular.

Çakır, I. (2015). Instructional Materials Commonly Employed by Foreign Language Teachers at Elementary Schools. International Electronic Journal of Elementary Education, 8(1), 69-82.

Canagarajah, S. (1999). Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching. Oxford University Press.

Canagarajah, S. (2002). Globalization, Methods, and Practice in Periphery Classrooms. In D. Block & D. Cameron (Eds.), Globalization and Language Teaching (pp. 134-450). Routledge.

Canagarajah, S. (2005a). Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In S. Canagarajah (Ed.), Reclaiming the Local in Language Policy and Practice (pp. 3-24). Lawrence Erlbaum Associates.

Canagarajah, S. (2005b). Introduction. In S. Canagarajah (Ed.), Reclaiming the Local in Language Policy and Practice (pp. xiii–xxx). Lawrence Erlbaum Associates.

Canagarajah, S. (2005c). Accommodating Tensions in Language-inEducation Policies: An Afterword. In A. Lin & P. W. Martin (Eds.), Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice (pp. 194-201). Multilingual Matters.

Canagarajah, S. (2010). Internationalizing Knowledge Construction and Dissemination. Comments from the Previous Editor of TESOL Quarterly. The Modern Language Journal, 661-664.

Cárdenas, M. L. (2006). Bilingual Colombia: Are We Ready for It? What Is Needed? Proceedings of the 19th Annual English Australia Education Conference. http://www.englishaustralia.com.au/ ea_conference2006/proceedings/

Cárdenas, M., González, A., & Álvarez, A. (2010). El desarrollo profesional de los maestros de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. Folios, Segunda Época, 31, 49-68.

Cárdenas, R., & Hernández, F. (2011). Towards the Formulation of a Proposal for Opportunity-to-Learn Standards in EFL Learning and Teaching. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 16(28), 231-258.

Carney, T. F. (1971). Content Analysis: A Review Essay. Historical Methods Newsletter, 4(2), 52-61.

Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva, Florianópolis, 28(2), 353-374. https://doi. org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Castañeda, H., & Rico, C. (2015). Rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en el área de inglés como lengua extranjera. Análisis de las propuestas pedagógicas presentadas al Premio Compartir al Maestro. Fundación Compartir.

Castañeda-Trujillo, J. E., & Aguirre-Hernández, A. J. (2018). Pre-service English Teachers' Voices about the Teaching

Practicum. HOW Journal, 25(1), 156-173. https://doi.org/10.19183/how.25.1.420

Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. Memorias, 6(10), 358-375.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 79-91). Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro, P., & Sercu, L. (2005). Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time. In M. Byram & A. Phipps (Eds.), Languages for International Communication and Education (pp. 1938). Cromwell Press.

Chapelle, C. A. (2009). A Hidden Curriculum in Language Textbooks: Are Beginning Learners of French at US Universities Taught about Canada? The Modern Language Journal, 93(2), 139-152.

Chareille, S. (2001). Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie. Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère, (45), 5-26.

Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis. Sage Publications.

Chartier, R. (1992). El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. Editorial Gedisa.

Choppin, A. (1992). Les manuels scolaires: Histoire et actualité. Hachette Education, Collection Pédagogies pour Demain.

Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, (19), 13-37.

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. (M. Soto Lucas, Trans.). Revista Educación y Pedagogía, 13(29-30), 209-229.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education (6th ed.). Routledge.

Comenius, J. (2015, Sep. 27). The Orbis Pictus of John Amos Comenius: This Work Is, Indeed, the First Children's Picture Book; Encyclopædia, 9th Edition, Vi; 182. Forgotten Books Publisher. (Obra original publicada en 1658).

Consejo de Europa. (2002). Marco común de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. Instituto Cervantes.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural Mirrors: Materials and Methods in EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), Culture in Second Language (pp. 196-219). Cambridge University Press.

Correa, D., & Usma, J. (2013). From a Bureaucratic to a CriticalSociocultural Model of Policymaking in Colombia. HOW Journal, 20, 26-242.

Cossio, M. (2007). El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos. Editorial Biblioteca Nueva.

Craeynest, F. (2015). Gender Representations in EFL Textbooks: A Quantitative and Qualitative Content Analysis [Tesis de maestría no publicada]. University of Ghent.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches (2nd ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2008). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Pearson Education.

Cruz, E. (2013). Pensar la interculturalidad: una invitación desde AbyaYala/América Latina. Abya-Yala.

Cueva, A. & Moreano, A. (2008). Entre la ira y la esperanza: y otros ensayos de crítica latinoamericana. CLACSO y Siglo de Hombre Editores.

Cunningsworth, A. (1995). Choosing Your Coursebook. Heinemann.

Damen, L. (1987). Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom. Addison-Wesley.

D'Angelo Hernández, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollointegral humano. En CD del Evento Hóminis'02-La Habana,Cuba. CIPS. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/ cips/20150429033758/07D050.pdf

Datzman, B. (2013). Gender Representation and EFL Textbooks: A Case Study. Journal of The Faculty of Global Communication, 14, 1-13.

Davcheva, L., & Sercu, L. (2005). Culture in Foreign Language Teaching Materials. In L. Sercu (Ed.), Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation (pp. 76-90). Multilingual Matters.

Daza, S. (2013). Los "saberes otros" del pueblo afro en la formación ciudadana de niños, niñas y adolescentes. Magisterio, 63, 70-76.

De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. In De Alba & Casimiro (Eds.), Diálogos curriculares entre México y Brasil (pp. 195-212). IISUE Educación.

Dehbozorgi, M., Amalsaleh, E., & Kafipour, R. (2014). Exploring Cultural Content of Three Prominent EFL Textbooks in Iran (A Case Study of American English Files, Top Notch and Four Corners). Acta Didactica Napocensia, 7(1), 69-81.

De Mejía, A. M. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures, and Identities. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 152-168.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). The Qualitative Inquiry Reader. Sage.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (3rd ed., pp. 1-32). Sage.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa. En Manual de investigación cualitativa (vol. I). Gedisa.

Delgadillo, R. E. (2010). Los materiales didácticos como facilitadores de experiencias interculturales: una propuesta metodológica. Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, 12(14), 57-74.

De Lissovoy, N. (2010). Decolonial Pedagogy and the Ethics of the Global. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 31(3), 279-293.

Dendrinos, B. (1992). The EFL Textbook and Ideology. N. G. Grivas Publications.

Derrida, J. (1998). Márgenes de la filosofía. Cátedra.

De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En B. De Sousa Santos, Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (pp. 13-41). Clacso.

De Sousa Santos, B. (2010a). Decolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.

De Sousa Santos, B. (2010b). Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal. Clacso, Prometeo Libros. http://www. clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/inicio.php

De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En Epistemologías del Sur (perspectivas) (pp. 21-66). Clacso.

De Sousa Santos, B. (2018). Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas (vol. 2). Clacso.

Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2), 81-93.

Díaz-Barriga, Á. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(1). http://redie. uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2. html

Díaz, C., & Jansson, L. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras, 5, 1-37.

Díaz, J. (2018). A Contextualized Booklet to Develop Critical Thinking and Argumentative Writing [Master's thesis], Universidad Externado de Colombia. https://bdigital. uexternado.edu. co/bitstream/001/902/1/CCA-eng-2018-A_contextualized_ booklet_to_develop_critical_ thinking_and_argumentative_ writing.pdf

Di Caudo, M. C. (2016). Interculturalidad y universidad: cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En V. Di Caudo, D. Llanos, & M. C. Ospina (coords.), Interculturalidad y educación desde el sur, contextos, experiencias y voces (pp. 93-130). Universitaria Politécnica Salesiana.

Di Franco, M. G., Siderac, S., & Di Franco, N. (2007). Libros de texto: ¿saberes universales o descontextualizados? Horizontes Educacionales, 12(1), 23-33.

Domin E. A. (2007) On Application of Visuals in Teaching English; Selected issues. Cambridge University.

Domínguez, H. (2016). Translating the Queer: Body Politics and Transnational Conversations. Zed Books.

Du Gay, P., Hall, S., Jones, L., Mackay, H., & Negus, K. (1997). Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman. Sage.

Dussel, E. (1994). 1942 el encubrimiento del otro: hacia el origen del 'mito de la modernidad'. Plural Editores, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA.

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas (pp. 41-53). Clacso.

Dussel, E. (2001). Hacia una filosofía política crítica. Desclée de Brouwer.

Dussel, E. (2007). Materiales para una política de liberación. Plaza y Valdez Editores.

Edge, J., & Wharton, S. (1998). Autonomy and Development: Living in the Materials World. In B. Tomlinson (Ed.), Materials Development in Language Teaching (pp. 295-310). Cambridge University Press.

Elkins, J. (2008). Visual Literacy. Routledge.

Elliott, J. C. (1972). Language and Culture in Harmonious Performance. Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers' Association, 4(1), 1-7.

Elliott, J. C. (2000). La investigación-acción en educación. Morata.

Engels, F., & Marx, K. (2007). Manifiesto comunista. Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Escolano, A. (1998). Historia ilustrada del libro escolar (2 vols.). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Escolano, A. (2006). Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Escolano, A. (2012). El manual como texto. Proposiciones, 23(3), 33-50.

Evans, M. A., Watson, C., & Willows, D. M. (1987). A Naturalistic Inquiry into Illustrations in Instructional Textbooks. In H. A. Houghton & D. M. Willows (Eds.), The Psychology of Illustration (pp. 86-115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-46124706-7_3

Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment. https://www.insightassessment.com/ wpcontent/uploads/ia/pdf/whatwhy2018.pdf

Facione, P. A. (2011). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment. http://www.insightassessment.com/ pdf_files/what&why2006.pdf

Faez, F. (2011). Reconceptualizing the Native/Nonnative Speaker Dichotomy. Journal of Language, Identity & Education, 10(4), 231249.

Fairclough, N. (1989). Language and Power. Longman.

Fairclough, N. (2006). Language and Globalization. Rouledge

Fals Borda, O. (1970). Ciencia propia y colonialismo intelectual. Editorial Nuestro Tiempo.

Fandiño-Parra, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. Educación y Educadores, 17(2), 215236. https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.1

Fanon, F. (1963). Los condenados de la tierra. Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (1973). Piel negra, máscaras blancas. Editorial Abraxas.

Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. Adapted in Part from a Report by The Intercultural Communicative Task Force. World Learning.

Fantini, A. E., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. World Learning

Publications. https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.httpsredir=1&article=1001&context=worldlearning_publications/

Fernández-Reiris, A. (2006). La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículo en el aula. Niño y Dávila.

Feyerabend, P. (1975). Against Method. Verso.

Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus Group. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers (pp. 170-198). Sage Publications.

Fine, M. (2019). Critical Disability Studies: Looking Back and Forward. Journal of Social Issues, 75(3), 972-984. https://doi.org/10.1111/josi.12344

Flick, U. (2009). An Introduction to Qualitative Research. Sage.

Fornet-Betancourt, R. (2002). Lo intercultural: el problema de y con su definición. Pasos, 103, 1-3.

Foucault, M. (1972). The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language. Pantheon Books.

Foucault, M. (1980). Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977. (C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Soper, Trans.). In C. Gordon (Ed.). Pantheon Books.

Freebairn, I. (2000). The Coursebook, Future Continuous or Past? English Teaching Professional Issue, 15, 3-5.

Freebody, P., & Freiberg, G. (2008). Globalised Literacy Education: Intercultural Trade in Textual and Cultural Practice. In M. Prinsloo & M. Baynham (Eds.), Literacies, Global and Local (pp. 17-34). John Benjamins Publishing Company.

Freeley, A., & Steinberg, D. (2000). Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making. Thomson Learning.

Freire, P. (1965). La educación como práctica para la libertad. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido (J. Mellado, trad.). Tierra Nueva.

Freire, P. (1971). Pedagogy of the Oppressed (M. Bergman Ramos, trad.). Herder and Herder.

Freire, P. (1985). Reading the World and the Word. An Interview with Paulo Freire. Language Arts, 62(1), 15-21.

Freire, P. (1998a). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1998b). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the Word and the World. Routledge.

Freitas, H., Oliveira, M., Jenkins, M., & Popjoy, O. (1998). The Focus Group, A Qualitative Research Method. ISRC, Merrick School of Business, University of Baltimore.

Friedrich, P. (1989). Language, Ideology and Political Economy. American Anthropologist, 91, 295–305.

Frosh, S. (2011). Identity after Psychoanalysis. In A. Elliott (Ed.), The Routledge Handbook of Identity Studies (pp. 1-19). Routledge.

Fuentes, M. (2011). Conocimiento escolar y libros de texto. Una perspectiva intercultural [tesis doctoral], Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gadamer, H.G. (1975). El giro hermenéutico. Cátedra Teorema.

Gadamer, H. G. (1999). Verdad y método. Ediciones Sígueme.

Gadamer, H. G. (2002). Acotaciones hermenéuticas. Trotta.

Galarza, G., & Salazar, A. (2019). Descolonizar e interculturalizar el saber: el reto de la universidad latinoamericana. Interconectando Saberes, 4, 39-51.

Gallardo, A. (2015). Justicia curricular y currículum intercultural. Notas conceptuales para su relación. En De Alba y Casimiro (Ed.), Diálogos curriculares entre México y Brasil (pp. 65-80). IISUE Educación.

García, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados mapas de la interculturalidad. Gedisa.

García, R. (1996). Los estudios del Instituto Georg Eckert para la investigación internacional sobre libros de texto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, (10), 3-9.

García, A., & Cano, F. (2014). Enfoques de aprendizaje, comprensión lectora y autorregulación: últimos hallazgos. International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, 1(4), 255-264. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.610

García, F. J. & Granados, A. (1999). Lecturas para educación intercultural. Editorial Trotta.

Gay, D., Stuart, H., James, L., Mackay, H., & Negus, K. (1997). Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman. Sage.

Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: From 'Socially Situated' to the Work of the Social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), Situated Literacies: Reading and Writing in Context (pp. 180–196). Routledge.

Geertz, C. (1973). The Interpretation of Cultures. Basic Books.

George, A. L. (1959). Propaganda Analysis: A Study of Inferences made from Nazi Propaganda in World War II [Doctoral dissertation]. The University of Chicago.

Giddens, A. (2018). Globalization. In Sociology of Globalization. Routledge.

Gimeno, S. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata.

Giroux, H. A. (1988). Los profesores como intelectuales. Una pedagogía crítica del aprendizaje **(I. Arias, trad.). Hurope.**

Giroux, H. A. (1992). Teoría y resistencia en educación. (A. T. Méndez, trad.) Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (1994). Estudios culturales: juventud y el desafío de la pedagogía. Harvard Educational Review, 64(3), 278-308.

Giroux, H. A. (1995). Radical Pedagogy as Cultural Policy. Beyond the Discourse of Critique and Antiutopianism. In P. McLaren (Ed.), Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era (pp. 29-57). Routledge.

Giroux, H. A. (1997). Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. Westview Press.

Giroux, H. A. (1998). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2001). Public Spaces, Private Lives: Beyond the Culture of Cynicism. Roman & Littlefield.

Giroux, H. A. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Amorrortu Editores.

Giroux, H. A. (2005). Los estudios culturales en tiempos oscuros: la pedagogía pública y el desafío del neoliberalismo. (P. Aiello, trad.) Faculty of Humanities McMaster University. https://www.humanities.mcmaster.ca/~girouxh/CultStud_DarkTimes.htm

Giroux, H. A. (2012). The Disappearance of Public Intellectuals. Counterpunch.http://www.counterpunch.org/2012/10/08/the-disappearance-of-public intellectuals/

Giroux, H. A. (2013). La pedaogía crítica en tiempos oscuros. PRAXIS Educativa, 17(2), 13-16.

Giroux, H. A., & McLaren, P. (Eds.). (1994). Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. Routledge.

Giroux, H. A., & Simon, R. (1988). Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility. Journal of Education, 170(1), 9-26.

Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. Revista Vanguardia Psicológica Clinica Teórica y Práctica, 1(2), 226-233.

Gómez, L. F. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence? Educación y Educadores, 13(3), 327-346.

Gómez, L. F. (2015). The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do About It. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 17(2), 167-187. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272

Gómez, M. A. (2001). La Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. Reseña. Revista Educación y Pedagogía, 13(2930), 247-253. https://revistas.udea.edu.co/index.php/ revistaeyp/article/view/24441

Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. El Ágora USB, 10(1), 87-105. https://bibliotecadigital.usb. edu.co/entities/publication/e4961558-849f-4803-8e6435481bab7f4b

González, A. (2006). On Materials Use Training in EFL Teacher Education: Some Reflections. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 7, 101-116. https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10998

González, A. (2007). Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura, 12(18), 309-332. DOI: https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2722

González, A. (2009). On Alternative and Additional Certifications in English Language Teaching: The Case of Colombian

EFL Teachers' Professional Development. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 14(22), 183-209.

González, A. (2010). English and English teaching in Colombia. Tensions and Possibilities in the Expanding Circle. In A. Kirkpatrick (Ed.), The Routledge Handbook of World Englishes (pp. 354-374). Routledge.

González, A. (2012). On English Language Teaching and Teacher Education. Academic Disagreements in a Developing Country. Pixel International Conferences. http://conference.pixelonline.net/edu_future2012/common/download/Paper_ pdf/524-SE76-FP-Gonzalez-FOE2012.pdf

González, A., & Llurda, E. (2016). Bilingualism and Globalisation in Latin America: Fertile Ground for Native Speakerism. In A. Llurda (Ed.), LETs and NESTs: Voices, Views and Vignettes (pp. 90-109). British Council. https://www.researchgate.net/publication/307630926_Bilingualism_and_globalisation_in_Latin_America_fertile_ground_for_native-speakerism#fullTextFileContent

González, P. (2003). Colonialismo interno (una redefinición). Revista Rebeldía, 12. http://www.revistarebeldia.org/revistas/012/art06.html

Grabe, W., & Stoller, F. (2011). Teaching and Researching Reading. Routledge.

Graddol, D. (1999). The Decline of the Native Speaker. AILA Review, 13, 57-68.

Graddol, D. (2006). English Next. British Council.

Gramsci, A. (1971). Selections from the Prison Notebooks (Q. Hoare y G. N. Smith, Trans. and Ed.). International Publishers.

Gramsci, A. (2000). The Gramsci Reader. Selected Writings 19161935 (D. Forgacs, Trans and Ed.). University Press.

Granados-Beltrán, C. (2016). Critical Interculturality. A Path for Pre-service ELT Teachers. Íkala: Revista de Lenguaje y

Cultura, 21(2), 171-187. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04

Granados-Beltrán, C. (2018). Revisiting the Need for Critical Research in Undergraduate Colombian English Language Teaching. HOW Journal, 25(1), 174-193. https://doi.org/10.19183/how.25.1.355

Granados-Beltrán, C. (2019). La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo [Tesis doctoral], Universidad Santo Tomás.

Granda, S. (2004). Textos escolares e interculturalidad. La representación de la diversidad cultural ecuatoriana. Universidad Andina Simón Bolívar.

Gray, J. (2000). The ELT Course Book as Cultural Artifact. ELT Journal, 54(3), 274-283.

Gray, J. (2002). The Global Coursebook in English language Teaching. In D. Block & D. Cameron (Eds.), Globalization and Language Teaching (pp. 151-167). Routledge.

Gray, J. (2010). The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook. Palgrave Macmillan.

Gray, J. (2013). Critical Perspectives on Language Teaching Materials. Palgrave Macmillan Publishers.

Gray, J., & Block, D. (2014). All Middle Class Now? Evolving Representations of the Working Class in the Neoliberal Era: The Case of ELT textbooks. In N. Harwood (Ed.), English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production (pp. 45-71). Palgrave Macmillan.

Gray, W. S. (1960). The Major Aspects of Reading. In H. Robinson (Ed.), Sequential Development of Reading Abilities (pp. 8-21). Supplementary Educational Monographs N°90. University of Chicago Press.

Green, J., & Thorogood, N. (2004). Qualitative Methods for Health Research [14 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 7(2), art. 7.

Greenblatt, S. (2005). Culture. In M. Payne (Ed.), The Greenblatt Reader (pp. 9-30). Blackwell Publishing.

Grupo Eleuterio Quintanilla. (1996). Libros de texto y diversidad cultural. Talasa.

Guha, R. (1997). Dominance without Hegemony. History and Power in Colonial India. Harvard University Press.

Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What Does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? Profile: Issues on Teachers´ Professional Development, 10, 27-45.

Guerrero, P. (1999). La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. En Reflexiones sobre interculturalidad. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada "Diálogo Intercultural", Universidad Politécnica Salesiana.

Guest, M. (2002). A Critical "checkbook" for Culture Teaching and Learning. ELT Journal, 56(2), 154-161.

Guijarro, J. R. (2005). La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para secundaria. Porta Linguarum, 4, 151-166.

Habermas, J. (1965). Conocimiento e interés. En Ciencia y técnica como ideología. Editorial Tecnos.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social. Taurus Ediciones.

Habib, A. (2014). An Analysis of Cultural Load in English Textbooks Taught in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. NUML: Journal of Critical Inquiry, 12(2), 72-88.

Hahn, H. (1988). The Politics of Physical Differences: Disability and Discrimination. Journal of Social Issues, 44(1), 39-47.

Hall, M. (2014). Gender Representation in Current EFL Textbooks in Iranian Secondary Schools. Journal of Language Teaching and Research, 5(2), 253-261.

Halliday, M. A. K. (1978). Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning. Edward Arnold.

Hames-García, M. R. (2003). Which America Is Ours?: Martí's" Truth" and the Foundations of" American Literature". MFS Modern Fiction Studies, 49(1), 19-53.

Heck, R. H. (2004). Studying Educational and Social Policy: Theoretical Concepts and Research Methods. Lawrence Erlbaum.

Herder, J. G. (1791). On World History. An Anthology. In H. Adler & E. A. Menze (Eds.). Routledge.

Hernández, S. E. (2016). Educación intercultural de nivel superior en Ecuador en tiempos de 'meritocracia'. En V. Di Caudo, D. Llanos & M. C. Ospina (coords.), Interculturalidad y educación desde el sur, contextos, experiencias y voces (pp. 6792). Universitaria Politécnica Salesiana.

Herrera, D. M. (2012). Children as Subjects with Rights in EFL textbooks. Colombian Applied Linguistic Journal, 14(1), 4559.

Herrera Eslava, L. N., & Moriño Vidales, A. (2010). El impacto del libro escolar en los resultados escolares. El Educador, 9.

Heise, M., Tubino, F., & Ardito, W. (1994). Interculturalidad. Un desafío. En M. Heise, F. Tubino, & W. Ardito (Eds.), Interculturalidad, un desafío (2.ª ed., pp. 7-22). Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica CAAP.

Hill, D. (2006). Class, Ccapital and Eeducation in this Neoliberal/ Neoconservative Pperiod. Information for Social Change, 1-25. http://libr.org/isc/issues/ISC23/B1%20Dave%20Hill.pdf

Hill, P. (1980, June/July). Women in the World of ELT Textbooks. EFL Gazette.

Hinkel, E. (1999). Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge University Press.

Hinkel, E. (2001). Building Awareness and Practical Skills to Facilitate Cross-Cultural Communication. In M. CelceMurcia (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd ed., pp. 443-458). Heinle Cengage Learning.

Hinkel, E. (2005). Identity, Culture, and Critical Pedagogy in Second Language Teaching and Learning. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (pp. 891-893). Lawrence Erlbaum Publishers.

Hohendorf, G. (1994). Wilhelm Von Humboldt (1767-1835). In Z. Morsy (Ed.), Thinkers of Education (pp. 665–76). Unesco Publishing International Bureau of Education.

Holliday, A. (1994). Appropriate Methodology and Social Context. Cambridge University Press.

Holliday, A. (1999). Small Cultures. Applied Linguistics, 20, 237264.

Holliday, A. (2005). The Struggle to Teach English as an International Language. Oxford University Press.

Holliday, A. (2007). Doing and Writing Qualitative Research. Sage Publications.

Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2004). Intercultural Communication: An Advanced Resource Book. Routledge.

Holsti, O. R. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Addison-Wesley.

Hooks, B. (1989). Talking Back. South End Press.

Hooks, B. (1992). Black Looks: Race and Representation. South End Press.

Hornberger, N. (1988). Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case. Foris.

Howard, J., & Major, J. (2005). Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials. In Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, South Korea.

Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). A History of English Language Teaching. Oxford University Press.

Hurst, N. R. (2012). The Hidden Curriculum: Issues and Angst about Cultural Content in ELT Materials. Revista Estudos de Metodología de la Lengua Inglesa. http://web.letras.up.pt/nrhurst/Hidden%20Curriculum%20Article%20-%20Valladolid.pdf

Husserl, E. (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental (J. V. Iribarne, trad.). Prometeo Libros.

Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The Textbook as Agent of Change. ELT Journal, 48(4), 315-328.

Hutton, D., & Mehlinger, H. (1987). International Textbook Revision: Examples from the United States. In V. R. Berghahn & H. Schissler (Eds.), Perceptions of History: International Textbook Research on Britain, Germany and the United States (pp. 141-156). Berg Publishers.

Hymes, D. H. (Ed.). (1964). Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology. Harper & Row.

Ivanič, R. (2006). Language, Learning and Identification. Language, Culture and Identity in Applied Linguistics, 21, 7-29.

Jahan, A. (2012). Residual Cultural Imperialism in Primary Textbooks in Bangladesh: A Critique of the English for Today Textbooks. Journal, 3, 73-94.

Jamioy, J. (2000). Saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. Revista Nómadas, 48, 64-72.

Jewitt, C. (2006). Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach. Routledge.

Jewitt, C. (2009). An Introduction to Multimodality. In C. Jewitt (Ed.), The Routledge Handbook of Multimodal Analysis (pp. 14-27). Routledge.

Jiang, B. (2010). The Role of College English Textbooks in the Teaching of Culture in China. [Doctoral thesis], University of York. https://etheses.whiterose.ac.uk/1391/

Johnson, R. (1986). What Is Cultural Studies Anyway? Social Text, (16), 38-80.

Johnson, K. (2009). Second Language Teacher Education: A SocioCultural Perspective. Routledge.

Kachru, B. (1990). World Englishes and Applied Linguistics. World Englishes, 9, 3-20. https://doi.org/10.1111/j.1467971X.1990.tb00683.

Kachru, B. (1992). The Other Tongue: English across Cultures. University of Illinois Press.

Kanpol, B. (1999). Political Applied Linguistics and Postmodernism; towards an Engagement of Similarity within Difference. A Reply to Pennycook. Issues in Applied Linguistics, 1(2).

Kaplún, G. (1997). Ayudando a los jóvenes a empezar a trabajar: guía para la producción de materiales de autoaprendizaje para la inserción laboral. Unesco.

Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (1993). La escuela y los textos. Santillana.

Khemies, I. (2015). The Inevitability of Incorporating Culture into an EFL Classroom [Disertación publicada], University of Tlemcen, Algeria.

Kitao, K., & Kitao, S. K. (1997). Selecting and Developing Teaching/Learning Materials. The Internet TSL Journal. http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html

Kincheloe, J. L. (1993). Toward a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern. Bergin & Garvey.

Kincheloe, J. L. (2003). Critical Ontology: Visions of Selfhood and Curriculum. Journal of Curriculum Theorizing, 19(1), 47-64.

Kincheloe, J. L. (2004). The Knowledges of Teacher Education: Developing a Critical Complex Epistemology. Teacher Education Quarterly, 31(1), 49-66.

Kincheloe, J. L. (2008). Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction. Springer Science.

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research (pp. 303342). Sage Publications.

Kincheloe, J. L., McLaren, P., & Steinberg, S. R. (2012). Critical Pedagogy and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. In Critical Qualitative Research Reader (pp. 1432). Peter Lang Publishing.

Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). Language and Culture. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. Iranian Journal of Language Teaching Research, 1(1), 57-78.

Kramsch, C., Skogmo, T., Warner, C., & Wellmon, C. (2007). Framing Foreign Language Education in the U.S.: The Case of German. Critical Inquiry in Language Studies, 2(3), 151-178.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). Reading Images: The Grammar of Visual Design. Routledge.

Krippendorff, K. (1980). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. Sage Publications.

Krippendorff, K. (2004). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (2nd Ed.). Sage Publications.

Kozulin, A. (2000). Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural. Paidós Ibérica.

Krotz, E. (2004). Alteridad y pregunta antropológica. En M. Boivin, A. Rosato & V. Arribas (eds.), Constructores de otredad: una introducción a la sociología cultural (pp. 16-21). Editorial Antropofagia.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Researchers (3.ª ed.). Sage.

Kubota, R., & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to Concepts and Theories. TESOL Quarterly, 40(3), 471-493.

Kuhn, T. (2005). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.

Kumaravadivelu, B. (1994). The Post-method Condition: (E) merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. TESOL Quarterly, 28(1), 27-48.

Kumaravadivelu, B. (1999). Critical Classroom Discourse Analysis. Critical Approaches to TESOL. TESOL Quarterly, 33(3), 453-484.

Kumaravadivelu, B. (2001). Postmethod Pedagogy. TESOL Quarterly, 35(4), 537-560.

Kumaravadivelu, B. (2003). Beyond Methods: Macro Strategies for Language Teaching. Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006a). Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. Lawrence Erlbaum Publishers.

Kumaravadivelu, B. (2006b). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. TESOL Quarterly, 4(1), 59-81.

Kumaravadivelu, B. (2012). Individual Identity, Cultural Globalization and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. In L. Alsagoff,

S. McKay, G. Hu & W. Renandya (Eds.), Principles and Practice for Teaching English as an International Language (pp. 9-27). Routledge.

Kumaravadivelu, B. (2014). The Decolonial Option in English Teaching. Can the Subaltern Act? TESOL Quarterly, 14(1), 66-85.

Kvale, S. (1989). To Validate Is to Question. In S. Kvale (Ed.), Issues of Validity in Qualitative Research (pp. 73–92). Studienliteratur.

Lago de Vergara, D., Aristizábal, M., Navas-Ríos, M., & AgudeloCely, N. (2014). Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010). En Á. Díaz-Barriga y M. García (eds.), Desarrollo del currículum en América Latina (pp. 105152). Miño y Dávila Editores.

Laitinen, M. (2014). Thousands of Words. A Comparative Study on the Functions of Pictorial Illustrations in English Language Textbooks. [Tesis de maestría], University of Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43121

Lander, E. (Ed.). (2000a). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Clacso.

Lander, E. (2000b). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En S. Castro-Gómez (ed.), La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina (pp. 49-70). Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.

Lange, D. L., & Paige, R. M. (Eds.). (2003). Culture as the Core: Perspectives in Second Language Education. Information Age Publishing.

Lasswell, H., Lerner, D., & Pool, I. de Sola (1952). The Comparative Study of Symbols: An Introduction. Sandford University Press, Hoover Institute and Library on War, Revolution, and Peace.

Lavanchy, A., Gajardo, A., & Dervin, F. (2011). Interculturality at Stake. In F. Dervin, A. Gajardo, & A. Lavanchy (Eds.), Politics of Interculturality (pp. 19-28). Cambridge Scholars Publishing.

Lavery, C. (1993). Focus on Britain today. Macmillan.

Lee, J. F. (2014). A Hidden Curriculum in Japanese EFL Textbooks: Gender Representation. Linguistics and Education, 26, 3953.

Le Goff, J. (1991). Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso. Paidós.

Lenoir, Y., Lebrun, J., & Hasni, A. (2012). Análisis de textos escolares: algunos fundamentos y desafíos a tener en cuenta. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(3), 1-30.

Levin, J. R. (1981). On Functions of Pictures in Prose. In F. J. Pirozzolo & M. C. Wittrock (Eds.), Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading (pp. 203–228). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-185030-2.50013-5

Levin, J. R., & Mayer, R. E. (1993). Understanding Illustrations in Text. In B. K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.), Learning from Textbooks: Theory and Practice (pp. 95−113). Lawrence Erlbaum Associates.

Levinson, B., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. Educational Policy, 23(6), 767-795.

Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial n.° 41.214 de 1994.

Liddicoat, A. J. (2011). Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (pp. 837-855). Routledge.

Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). Report on Intercultural Language Learning. Commonwealth of Australia.

Linton, R. (1941). Acculturation in Seven American Indian Tribes. D. Appleton-Century.

Lisovskaya, E., & Karpov, V. (1999). New Ideologies in Postcommunist Russian Textbooks. Comparative Educational Review, 43(4), 522-543.

Littlejohn, A. (1992). Why Are ELT Materials the Way They Are? [Doctoral dissertation] University of Lancaster.

Littlejohn, A. (2012). Language Teaching Materials and the (Very) Big Picture. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 9(1), 283–297.

López Aranguren, E. M. (1994). El análisis de contenido. En M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. R. Alvira Martín (comp.), El análisis de la relidad social (pp. 461-492). Alianza Universidad Textos.

Lucero, S. (2005). Inferencias abductivas: aspectos lógicos y epistemológicos. En H. Faas, A. Saal, & M. Velasco (eds.), Epistemología e historia de la ciencia: selección de trabajos de las XV jornadas (vol. 11, pp. 457-469). Universidad Nacional de Córdoba. http://hdl.handle.net/11086/4119

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. Tabula Rasa, 9, 73-101.

Lyons, P. (2014). Practical Experience of Institutional Textbook Writing: Product/Process Implications for Materials Development. In B. Tomlinson (Ed.), Developing Materials for Language Teaching (pp. 490-504). Bloomsbury Academic.

Macedo, E. (2015). Currículum, cultura y diferencia. En De Alba & Casimiro (eds.), Diálogos curriculares entre México y Brasil (pp. 81-98). IISUE Educación.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). Second Language Research: Methodology and Design. Routledge.

Mbembe, A. (2017). Critique of Black Reason. Duke University Press.

McGregor, D. (2007). Developing Thinking; Developing Learning. McGraw-Hill Education.

McLaren, P. (1995). Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era. Routledge.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.

Maldonado-Torres, N. (2006). Against War. Duke University Press.

Maldonado-Torres, N. (2008). On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. Cultural Studies, 21(2-3), 240-270.

Malinowski, B. (1976). Una teoría científica de la cultura. Sudamericana.

Mardones, J. (2003). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Antropos.

Marín, J. D. (2012). La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Departamento de Publicaciones Universidad Santo Tomás.

Marín, J. (2003). Las "razas" biogenéticamente no existen, pero el racismo sí, como ideología. Revista Diálogo Educacional, 4(9), 107-113.

Martínez, B. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 1, 62-73.

Marx, K. (1998). El capital. Tomo I, el proceso de producción del capital. Siglo XXI Editores.

Mason, J. (1996). Qualitative Researching. Sage.

Massone, M., Romero, N., & Finocchio, S. (2014). Libros de texto en la enseñanza de las ciencias sociales: una apuesta a la formación docente. Perspectiva, 32(2), 555-579.

Masuhara, H., Hann, M., Yi, Y., & Tomlinson, B. (2008). Adult EFL Courses. ELT Journal, 62(3), 294-312.

Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, E. Von Kardorff & I. Steinke (Eds.), A Companion to Qualitative Research. Sage Publications.

Méndez, C. E. (1999). Metodología: guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables, administrativas. McGraw Hill.

Méndez, M. C. (2005). International and Intercultural Issues in English Teaching Textbooks: The Case of Spain. Intercultural Education, 16(1), 57-68.

Mela, A., & Toldo, A. (2019). Differences, Spaces and Exclusion. In A. Sales (Ed.), Corporate Social Responsibility and Corporate Change (pp. 45-74). Springer Nature.

Melgarejo, P. (2015). Pedagogías insumisas. Movimientos políticopedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Mignolo, W. D. (2000). Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton University Press.

Mignolo, W. D. (2003). Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Ediciones Akal.

Mignolo, W. D. (2007a). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. CastroGómez & R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 25-46). Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mignolo, W. D. (2010). Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-coloniality. In W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), Globalization and the Decolonial Option (pp. 303-368). Routledge.

Mignolo, W., & Catherin, W. (2014). Thinking Together. Decoloniality and Border Thinking: Perspectives on a Pluricentric World. Osthang Project. http://www.osthang-project.org/projekte/thinking-together/?lang=en

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2014). Colombia Very Well Programa Nacional de Inglés 2015-2025. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016). Derechos básicos de aprendizaje: Inglés. Grados 6 a 11. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016). Suggested curriculum structure. Grades 6th to 11th. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2013%20Suggested%20Structure.pdf

Miranda, N., & 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

Montessori, M. (1912). The Montessori Method. Frederick A. Stokes.

Montijano, del P. (2014). Textbook Use Training in EFL Teacher Education. Utrecht Studies in Language & Communication, 27, 267-286.

Montoya, V., & García, A. (2010). Memorias desterradas y saberes otros. Re-existencias afrodescendientes en Medellín (Colombia). Geopolítica(s), 1(1), 137-156.

Morales, O. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En N. Espinoza & A. Rincón (eds.), Manual para la elaboración y presentación de la monografía (pp. 20-34). Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes.

Morgan, D. L. (1988). Focus Groups as Qualitative Research. Sage.

Morgan, L. (1877). Ancient Society. MacMillan.

Mora, D. (2009). Didáctica de las matemáticas. Desde una perspectiva crítica, investigativa, colaborativa y transformadora. Editorial Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.

Mora, D., & Unzueta, S. (2012). Estudio comparativo de los libros de texto de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales de algunos países del Convenio Andrés Bello. Editorial del Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.

Moran, P. (2001). Teaching Culture: Perspectives in Practice. Heinle & Heinle.

Morin, E. (1986). Cultura, conocimiento y determinismos culturales. http://www.edgarmorin.org/images/publicaciones/ edgar-morin-cultura-conocimiento-y-determinismosculturales.pdf

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Morris, A. (2015). A Practical Introduction to in-Depth Interviewing. Sage.

Morse, J. (1994). Cognitive Processes of Analysis. Critical Issues in Qualitative Research Methods, 23-43.

Moya, C. (2006). Relevancia e inferencia: procesos cognitivos propios de la comunicación humana. Forma y Función, 19, 31-46.

Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento del texto escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 11, 133152.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (ed.), Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas (pp. 21-56). Funproeib y Pleural Editores.

Munévar, M. (2017). Contextualized Worksheets Focused on Tasks for Two Oral Communication Micro-Skills [Tesis de maestría], Universidad Externado de Colombia. https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/512

Mukundan, J., & Nimehchisalem, V. (2008). Gender Representation in Malaysian Secondary School English Language Textbooks. Indonesian Journal of English Language Teaching, 4(2), 155-173.

Ndura, E. (2010). ESL and Cultural Bias: An Analysis of Elementary through High School Textbooks in the Western United States of America. Language, Culture and Curriculum, 17(2), 143-153. https://doi. org/10.1080/07908310408666689

Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. Educación, Lenguaje y Sociedad, 6(6), 187-208.

Nelson, S. M. (Ed.). (2006). Handbook of Gender in Archaeology. Rowman Altamira.

Norton, B. (2013). Identity and Language Learning: Extending the Conversation. Multilingual Matters.

Nunan, D. (1988). Syllabus Design. Oxford University Press.

Núñez-Pardo, A. (2018). The English textbook. Tensions from an Intercultural Perspective. GiST Education and Learning Research Journal, 17(2), 230-259. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200235.pdf

Núñez-Pardo, A. (2019). A Critical Reflection on Developing and Implementing In-House EFL Textbooks. Revista Papeles, 11(21), 11-31. http://186.28.225.70/index.php/papeles/article/view/581

Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks. HOW Journal, 27(2), 113-133. https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/566

Núñez-Pardo, A. (2021). Rethinking the EFL Textbook from a Critical Interculturality Stance. In J. A. Álvarez-Valencia, A. Ramírez-Espinosa, & O. Vergara-Luján (Eds.), Interculturality in Language Teacher Education: Theoretical and Practical Considerations (pp. 141-166). Universidad del Valle.

Núñez-Pardo, A. (2022). Indelible Coloniality and Emergent Decoloniality in Colombian-Authored EFL Textbooks: A Critical Content Analysis. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27(3), 702–724. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a07

Núñez-Pardo, A., & Téllez-Téllez, M. F. (2021). Tracing the Cultural Component in Teacher Generated EFL Materials. In A. Núñez-Pardo & M. F. Téllez-Téllez (Eds.), Defying Culture Hegemony through Teacher Generated EFL Materials (pp. 37–126). Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia. https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/4671

Oliveros-Betancourt, J. (2020). Teacher-Designed Workshops on Controversial Hip-Hop Songs for Critical Listening Skills

[Master's thesis], Universidad Externado de Colombia. https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/14699

Olson, J. (1989). The Persistence of Technical Rationality. In G. Milburn et al. (Eds.), Reinterpreting Curriculum Research (pp. 102–109). Falmer Press.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press.

Orozco, B. (2015). Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular en México. En A. De Alba & A. Casimiro (eds.), Diálogos curriculares entre México y Brasil (pp. 25–42). IISUE Educación.

Ortega, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. Di Caudo, D. Llanos & M. Ospina (eds.), Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces (pp. 30-47). Universidad Politécnica Salesiana.

Ossenbach, S. G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. Education Siglo XXI, 28(2), 15–132.

Ossenbach, S. G. (2001). Una nueva aproximación a la historia del curriculum: los textos escolares como fuente y objeto de investigación. A propósito de la Historia Ilustrada del Libro Escolar en España, dirigida por Agustín Escolano Benito. Revista de Educación, 325, 386–396.

Ossenbach, S. G., & Rodríguez, S. J. (Eds.). (2001). Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. UNED.

Ovejero-Bernal, A., & Pastor-Martín, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. Aula Abierta, 77, 99–107.

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. Revista de Estudios Sociales, (18), 89–96.

Oviedo-Gómez, H. (2024). Critical Interculturality and EFL Textbooks: Examining the Tensions. Revista Guillermo de Ockham, 22(1), 57–74. https://doi.org/10.21500/22563202.6664

Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Heinle & Heinle Publishers.

Palacio, L., & Ramírez, M. (1998). Reflexiones sobre el texto escolar. Revista Educación y Pedagogía, 10(21), 217-236.

Papademetre, L., & Scarino, A. (2006). Teaching and Learning for Intercultural Communication: A Multi-Perspective Conceptual and Applied Journey for Teachers of World Culture Languages (2nd ed.). UniSA.

Paravecino, R. (2009). Los libros de texto de comunicación en el Perú. En Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación (pp. 257-265). Ministerio de Educación de Chile.

Paricio, S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. Glosas Didácticas, 115, 33-144.

Patton M.Q. 1990 Qualitative Evaluation and Research Methods (2nd Ed.). Sage.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Evaluation and Research Methods (3rd ed.). Sage.

Pennycook, A. (1994). The Cultural Politics of English as an International Language. Routledge.

Pennycook, A. (1997). English and Capital: Some Thoughts. The Language Teacher, 21(10). http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/oct/pennycook.html

Pennycook, A. (1998). English and the Discourses of Colonialism. Routledge.

Pennycook, A. (2001). La política del texto. Forma y Función, 24(1), 133-185.

Peñalva, A., & Sotés, M. A. (2007). Evolución histórica del concepto de la diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normatividad europea sobre interculturalidad. Revista Ópera, (7), 69-84. http://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf

Pereira, M.E., Álvaro, J. L. & Garrido, A. (2016). Procesos de esencialización de hombres y mujeres: un estudio comparado Brasil-España. Anales de Psicología, 32(1), 190198. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.190841

Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford University Press.

Phillipson, R. (2012). Linguistic Imperialism Alive and Kicking. Guardian Weekly.

Pineda, C., & Clavijo, A. (2003). Growing Together as Teacher Researchers. Colombian Applied Linguistics Journal, 1(5), 65–85.

Poggioli, (2005). Estrategias de adquisición de conocimiento. Fundación Polar.

Pope, R. (1995). Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies. Routledge.

Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en la investigación educativa. Mondadori.

Porta, L. & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa, 1-18. https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301/2014

Prabhu, N. S. (1987). Second Language Pedagogy. Oxford University Press.

Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method—Why? TESOL Quarterly, 24, 161-176.

Prior, L. (2003). Using Documents in Social Research. Sage.

Prodromou, L. (1988). English as Cultural Action. ELT Journal, 42(2), 73-83.

Porreca, K. (1984). Sexism in Current ESL Textbooks. TESOL Quarterly, 18(4), 705-724.

Pulverness, A. (2003). Materials for Cultural Awareness. In B. Tomlinson (Ed.), Developing Materials for Language Teaching (pp. 426-438). Continuum.

Pulverness, A., & Tomlinson, B. (2013). Materials for Cultural Awareness. En B. Tomlinson (Ed.), Developing Materials for Language Teaching (pp. 443-459). Bloomsbury Publishing.

Puchmüller, A. B., Noriega, J., & Fattori Domínguez, M. V. (2012). Libros de texto y lectura en inglés: un análisis de la década del 60. Diálogos Pedagógicos, 8(15), 69-84.

Puchta, C., & Potter, J. (2004). Focus Group Practice. Sage.

Quiceno, H. (1998). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. Revista Educación y Pedagogía, (19/20), 140-158.

Quiceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. Revista Educación y Pedagogía, (29/30), 53-67.

Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En: A. Martínez & A. Álvarez (comps.), Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (pp. 53-83). Cooperativa Editorial Magisterio.

Quijano, A. (1980). Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú. Mosca Azul Editor.

Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. Perú Indígena, 29(11), 20.

Quijano, A. (1998). ¡Qué tal raza! América Latina en Movimiento. https://www.alainet.org/de/node/104865

Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-Systems Research, 2, 342-386. Special Issue:

Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I. http://csf.colorado.edu/jwsr

Quijano, A. (2000b). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pp. 201-245). Clacso.

Quijano, A. (2000c). El trabajo. Argumentos, 26(72), 145-163.

Quijano, A. (2001). Globalización, colonialidad y democracia. En Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia (pp. 25-61). Instituto de Altos Estudios Diplomáticos 'Pedro Gual'.

Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Clacso.

Quijano, A. (2014). Raza, etnia, nación: cuestiones abiertas. En R. Forgues (ed.), José Carlos Mariategui y Europa. La otra cara del descubrimiento. Amauta.

Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. RICS, 134, 583-591.

Quintero, A. (2007, March). The Place of Language Teachers' Decision Making in the Hierarchy of Planning Functions in the Language-Teaching Operation. ASOCOPI Newsletter, 8-9. www.asocopi.org

Quintero Polo, A., & Guerrero Nieto, C. (2013). Of Being and Not Being: Colombian Public Elementary School Teachers' Oscillating Identities. HOW, 20, 190-205. https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/30

Rabiee, F. (2004). Focus-Group Interview Data Analysis. Proc Nutr Soc, 63(4), 655-660. 10.1079/pns2004399

Ramírez, M. (2004). English Teachers as Materials Developers. Actualidades Investigativas en Educación, 4(2), 2-17.

Ramírez, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. Docencia Universitaria, 3(1), 101-124.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22 ed.). Espasa.

Reimann, A. (2009). A Critical Analysis of Cultural Content in EFL Materials. Journal of the Faculty of International Studies, Utsunomiya University, 85-101. https://uuair.lib.utsunomiya-u.ac.jp/dspace/.../28-8-reimann.pdf

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Universidad del Cauca.

Revista Sentido, Educación, Arte, Ciencias, Humanidades, Tecnología (2017).

Richard, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge University Press.

Richards, P. & Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico.

https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPConceptsandTools.pdf

Rico, C. (2005). Searching for Coherence in Language Teaching: The Issue of Teaching Competences. Colombian Applied Linguistics Journal, 7, 95-107.

Rico, C. (2010). The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence. In B. Tomlinson & H. Masuhara (Ed.), Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice (pp. 83-102). Bloomsbury Publishing.

Rico, C. (2012). Language Teaching Materials as Mediators for ICC Development: A Challenge for Materials Developers. Signo y Pensamiento, 30, 130-154. http://revistas.javeriana.

edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2416

Rifkin, B. (1998). Gender Representations in Foreign Language Textbooks: A Case Study of Textbooks of Russian. The Modern Language Journal, 82(2), 217-236.

Rimani, F., & Soleimani, F. (2012). The Manifestation of Culture in Iranian and Turkish High School English textbooks. Academic Research International, 2(3), 646-656.

Ríos, P. (2001). La aventura de aprender. Cognitus.

Risager, K. (2006). Language and Culture: Global Flows and Local Complexity. Multilingual Matters.

Risager, K. (2007). Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm. Multilingual Matters.

Risager, K. (2012). Culture and Context: Overview. In C. A. Chapelle (Ed.), The Encyclopedia of Applied Linguistics. Blackwell Publishing. http://dx.doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1346

Robertson, R. (1992). Globalization: Social Theory and Global Culture. Sage.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. Cuicuilco, 18(52), 39-49.

Rodríguez, M. (2015). Libros de texto y sociedades: entre didáctica, política, cultura y mercado. Presentación. Espacio, Tiempo y Educación, 2(1), 19-24. https://doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.002

Rodríguez, T. (2014). Simón Rodríguez su ideario pedagógico. Fundación Periodistas Bolivarianos de América.

Ros i Solé, C. (2013). Spanish Imagined: Political and Subjective Approaches to Language Textbooks. In J. Gray (Ed.), Critical Perspective in Language Teaching (pp. 161-181). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137384263

Rossner, R. (1988). Materials for Communicative Language Teaching and Learning. Annual Review of Applied Linguistics, 8, 140-163.

Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez Becerra & A. Torres Carrillo (comps.), La práctica investigativa en ciencias sociales (pp. 45-59). Universidad Pedagógica Nacional.

Salinas, P. (2013). La entrevista en profundidad, una estrategia de comprensión del discurso minero en el norte de Chile. En Actas del 2.º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación. Investigar la Comunicación hoy. Revisión de Políticas Científicas y Aportaciones Metodológicas (pp. 543-562). Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.

Sánchez-Solarte, A., & Obando-Guerrero, G. (2008). Is Colombia Ready for "Bilingualism"? PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 9, 181-196.

Sandoval, C. A. (1996). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Sanjosé, V., Torres, T., & Soto, C. (2013). Efectos del formato en que se presenta la información científica sobre la autorregulación de los procesos de comprensión: la generación de preguntas. Revista de Psicodidáctica, 18(2), 293-311.

Santos, D. (2008). Investigating the Textbook in Situated Practices: What Goes on in Literacy Events Mediated by the EFL Textbook? En R. F. Maciel & V. Araújo (Eds.), Ensino de língua inglesa: Contribuições da linguística aplicada (pp. 143173). UNAES.

Santos, J. (2014). Modelo de texto escolar digital: redefiniendo los libros de texto. En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (pp. 1-18).

Sapir, E. (1949). Culture, Language and Personality: Selected Essays. University of California Press. https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/883

Selander, S. (1995). Análisis del texto pedagógico. En J. C. Minguez & M. Beas Miranda (comps.), Libro de texto y construcción de materiales curriculares (pp. 131-162). Proyecto Sur de Ediciones.

Sercu, L. (2005). Opinions Regarding Different Facets of Intercultural Competence Teaching. In L. Sercu (Comp.), Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation (pp. 109-120). Multilingual Matters.

Shapiro, G. (1997). The Future of Coders: Human Judgments in a World of Sophisticated Software. In C. W. Roberts (Ed.), Text Analysis for the Social Sciences: Methods for Drawing Statistical Inferences from Texts and Transcripts (pp. 225238). Lawrence Erlbaum.

Sharkey, J. (2012). Community-Based Pedagogies and Literacies in Language Teacher Education: Promising Beginnings, Intriguing Challenges. Íkala, 17(1). http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/11519

Sharkey, J., Clavijo-Olarte, A., & Ramírez, L. M. (2016). Developing a Deeper Understanding of CommunityBased Pedagogies with Teachers: Learning with and from Teachers in Colombia. Journal of Teacher Education, 67(4), 1-14. doi:10.1177/0022487116654005

Shaules, J. (2007). Deep Culture: The Hidden Challenges of Global Living. Multilingual Matters.

Sheldon, L. E. (1998). Evaluating ELT Books and Materials. ELT Journal, 42(4), 237-246.

Shohamy, E. (2009). Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 14(22), 45-67.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-23.

Siebers, T. (2008). Disability Theory. The University of Michigan Press.

Somerville, M. J. (2008). A Place Pedagogy for Global Contemporaneity. Educational Philosophy and Theory, 42(3), 326-344. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00423.x

Sosa, E. (2009). La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. Letras, 51(80), 349-317.

Soto-Molina, J., & Méndez, P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. How Journal, 27(1), 11-28.

Spivak, G. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), Marxism and the Interpretation of Culture (pp. 271–313). University of Illinois Press.

Stavenhagen, R. (1963). Clases, colonialismo y aculturación: ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica, en América Latina. Revista del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, 6(4), 89-103.

Steinberg, S. R. (2012). Critical Pedagogy and Cultural Studies Research. Counterpoints, 422, 230-254.

Steinke, I. (2004). Quality Criteria in Qualitative Research. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Eds.), A Companion to Qualitative Research. Sage.

Street, B. (1984) Literacy: Theory and Practice. Cambridge University Press.

Street, B. (Ed.). (1993). Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge University Press.

Street, B. (2000). Literacy Events and Literacy Practices: Theory and Practice in the New Literacy Studies. In M. MartinJones & K. Jones (Eds.), Multilingual Literacies. John Benjamins.

Stone, P., Dunphy, D., Smith, M., & Ogilvie, D. M. (1966). The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis. Massachusetts Institute of Technology Press.

Súper Profe. (2017). Prólogo: Máscaras, luchas y educación. En F. Jurado, C. Lomas, & A. Tusón (eds.), Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje (pp. 14–41). Editorial Aula de Humanidades.

Syarifuddin, (2014). Sexism in EFL Textbooks Used in Indonesian Schools. Lingua, 9(1), 62–74.

Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). Revista HISTEDBR On-line, 24, 102–113.

Tapias, M. (2019). Contextualised Teacher-Designed Workshops Based on Cognitive Strategies for Vocabulary Learning [Master's, thesis] Universidad Externado de Colombia. https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/2090

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (vol. 1). Paidós.

Taylor, P., & Mulhall, A. (1997). Contextualising Teaching and Learning in Rural Primary Schools: Using Agricultural Experience (Vols. 1 & 2). Education Research, Department of International Division, Education Division, Institute of Education Sciences.

Thang Kiet, S. (2009). Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 6(1), 63–76.

The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60–92.

The New Press. (2006). The Chomsky-Foucault Debate in Human Nature. The New Press.

Thomas, C. (2014). Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials. English Teaching Forum, 52(3), 14–23.

Thompson, N. (2003). Promoting Equality: Challenging Discrimination and Oppression. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-21647-1

Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). Cultural Awareness: Resource Books for Teachers. Oxford University Press.

Tomlinson, B. (Ed.). (1998). Materials Development in Language Teaching. Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2001). Materials Development. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages (pp. 66–71). Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2012). State-of-the-Art Article: Materials Development for Language Learning and Teaching. Language Teaching, 45(2), 143–179. https://doi.org/10.1017/S0261444811000528

Tomlinson, B. (2013). Developing Materials for Language Teaching. Bloomsbury Publishing.

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ): A 32-Item

Checklist for Interviews and Focus Groups. International Journal for Quality in Health Care, 19(6), 349–357.

Torres, C. (1965). Plataforma para un Movimiento de Unidad Popular. Univalle. https://bibliotecadigital.univalle.edu. co/bitstream/handle/10893/19717/Documentos-Camilo-Torres-Frente-Unido.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Torres, C. A. (2010). Pensar la investigación desde el margen de las ciencias sociales. En ¿Cómo pensar las ciencias sociales hoy? (pp. 19–35). Siglo del Hombre.

Torres, J. (1989). Los libros de texto y control del currículo. Cuadernos de Pedagogía, 235, 68–69.

Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis: un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. Universidad de Buenos Aires.

Toulmin, S. (2007). Los usos de la argumentación (M. Morrás & V. Pineda, trads.). Ediciones Península.

Train, R. (2010). Postcolonial Complexities in Foreign Language Education and the Humanities. En G. S. Levine, A. Phipps, & C. S. Blyth (Eds.), AAUSC Issues in Language Program Direction 2010: Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy (pp. 141–160). Heinle & Heinle.

Tubino, F. (2003). Interculturalizando el multiculturalismo. Monografías CIDOB.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. G. Garbarini (comps.), Rostros y fronteras de la identidad (pp. 51–164). Universidad Católica de Temuco.

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. Cuadernos Interculturales, 3(5), 83–96.

Tylor, E. B. (1871). Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom. John Murray.

Ulum, Ö., & Köksal, D. (2019). Ideology and Hegemony of English Foreign Language Textbooks: Globally and Locally Written Practices. Springer Nature.

UNESCO. (2005). A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Usma, J. (2009). 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.

Usma, J. (2015). From Transnational Language Policy Transfer to Local Appropriation: The Case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia. Deep University Press.

Valdés, J. M. (Ed.). (1986). Culture ound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library.

Valencia, S. (2006). Literacy Practices, Texts, and Talk around Texts: English Language Teaching Developments in Colombia. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 7-37.

Valls, R. (2008). La enseñanza de la historia y textos escolares. Editorial Libros del Zorzal.

Valtierra-Zamudio, J. (2012). Del discurso crítico a la práctica para una investigación situada (Documento de trabajo, Red de Posgrados, n.° 19). Clacso. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/posgrados/20121227032250/OPJorgeValtierraZamudio19.pdf

Van Dijk, T. A. (1994). Discourse and Inequality. Lenguas Modernas, 21, 14-27.

Van Manen, M. (1990). Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. University of New York Press.

Vander, J. W. (1986). Manual de psicología social. Paidós.

Vargas, D. (2018). Teacher-Created Materials Supported by Spin Wheel Games for Reading Comprehension [Tesis de maestría], Universidad Externado de Colombia. https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/887

Vargas, G. (1998). Algunas características epistemológicas de la investigación documental. Revista ASCOLBI, 1(3-4), 26-33.

Varón, M. E. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. Forma y Función, 22(1), 95-124.

Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. CINEP

Vasilachis de Gialdino, I. (2003). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. Gedisa.

Viáfara, J. J. (2016). "I'm Missing Something": (Non) Nativeness in Prospective Teachers as Spanish and English Speakers. Colombian Applied Linguistic Journal, 18(2), 11-24.

Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Villalaín, J. (2001). El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. Revista Educación y Pedagogía, 13(29-30), 85-91.

Voloshinov, V. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Alianza.

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje (M. M. Rotger, trad.). La Pléyade.

Walsh, C. (2005a). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Revista Signo y Pensamiento, 44(24), 39-50.

Walsh, C. (2005b). La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI).

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. En Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas (pp. 27-43). Textos & Formas.

Walsh, C. (2007a). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 102-113). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Walsh, C. (2007b). Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras. Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas, (26), 102-113.

Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Artículo ampliación de la ponencia presentada en el seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. pp. 1-18.

Walsh, C. (2009b). Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), Pedagogías decoloniales.

Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir (tomo I, pp. 23-68). Editorial Abya Yala.

Walsh, C. (2015). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. En C. Montufar & F. Balseca (Eds.), Ecuador: desafíos para el presente y el futuro (pp. 269-282). Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones La Tierra.

Walsh, C. (2017). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ediciones Abya-Yala.

Wallerstein, I. (1974). The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century. Academic Press.

Wallerstein, I. (Coord.). (1996). Abrir las ciencias sociales. Siglo XXI-UNAM.

Waters, A. (2009). Advances in Materials Design. In M. Long & C. J. Doughty (Eds.), The Handbook of Language Teaching (pp. 373-394). Blackwell Publishing.

Weber, R. (1990). Basic Content Analysis. Sage.

Werlich, E. (1979). Typologie der Texte. Quelle & Meyer.

Weston, A. (2004). Las claves de la argumentación. Ariel.

Wetherell, M. (2010). The Field of Identity Studies. In The Sage Handbook of Identities (pp. 3-26). Sage

Whorf, B. (1956). Language, Thought, and Reality. The M.I.T. Press.

Widdowson, H. G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. TESOL Quarterly, 32(4), 705-716.

Wileman, R. (1993). Visual Communication. Educational Technology Publications.

Williams, R. (1958). Culture and Society 1780–1950. Flamingo.

Wisker, G. (2001). The Postgraduate Research Handbook. Palgrave Macmillan.

Xiaotang, C. (2013). Cultivating Expertise in Materials Design in Pre-service English Teacher Education. In J. Edge & S. Mann (Eds.), Innovations in Pre-service Education and Training for English Language Teachers (pp. 99-113). British Council.

Yasinne, S. (2012). Culture Issues, Xip Ideology and Otherness in EFL Textbooks: A Social, Semiotic, Multimodal Approach [Tesis doctoral]. Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou.

Zapata, M. (2010). Manuel Zapata Olivella, por los senderos de sus ancestros. Textos escogidos 1940-2000. Compilación y Prólogo de Alfonso Múnera (tomo XVIII). Biblioteca de Literatura Afrocolombiana Ministerio de Cultura.

Zemelman, H. (2006). El conocimiento como desafío posible. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. http://www.upncoahuayana.com/descargas/zemelman%5B1%5D.pdf

Zemelman, H. (2010). Pensar la sociedad y a los sujetos sociales. En H. Zemelman & G. Valencia (coords.), ¿Cómo pensar las ciencias sociales hoy? (pp. 27-45). Universidad Pedagógica Nacional Fondo Editorial.

Zhang, X. (2017). A Critical Review of Literature on English Language Teaching Textbook Evaluation: What Systemic Functional Linguistics Can Offer. Journal of Language and Cultural Education, 5(1), 78-102.

Zwiers, J., & Crawford, M. (2011). Academic Conversations: Classroom Talk that Fosters Critical Thinking and Content Understandings. Stenhouse Publisher.

Este libro se terminó de imprimir en Marzo de 2026 en los talleres de Editorial Jotamar S.A.S. Tunja, Boyacá, Colombia.

Doctorado en Ciencias de la Educación Uptc
RUDECOLOMBIA
ACREDITADO EN ALTA CALIDAD

Otros títulos de la Colección
Tesis Doctorales
UPTC - RUDECOLOMBIA

Tomo 15
Deserción universitaria. Políticas y vivencias de docentes y estudiantes en una universidad colombiana.
Sara Cristina Guerrero
2023

Tomo 16
La educación superior en Colombia y su declive.
Yurani Stella Ardila Franco
2023

Tomo 17
Patrones de interacción comunicativa en el aula de matemáticas.
José Francisco Leguizamón Romero
2023

Tomo 18
Trayectorias e Itinerarios de la Comunicación/Educación en Bogotá: Aproximación a una Historia Intelectual del Campo.
2024

EDITORIAL UPTC

Esta investigación documental cualitativa develó los criterios ontológicos, epistemológicos y del poder inspirados en el giro decolonial y cimentados en la interculturalidad crítica para orientar el desarrollo de materiales de inglés otros contextualizados y deseables, a fin de resistir la elaboración acrítica del libro de texto de inglés comercial y estandarizado, a partir de las voces de los maestros, autores y expertos colombianos. El análisis de contenido como método de investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la investigación documental. Los hallazgos evidencian que, debido a la influencia de la globalización, el libro de inglés continúa presentando rasgos coloniales indelebles en la representación de los géneros, la raza, las orientaciones sexuales, las capacidades y las clases sociales, además de incluir referencias de una cultura congratulatoria, monolítica y superficial en sus contenidos. Se identificaron rasgos incipientes de decolonialidad relacionados, por una parte, con la política bilingüe colombiana para lograr mejores niveles de calidad académica y de desarrollo profesional de los ciudadanos, aunque orientada a la competitividad, globalización e ideales neoliberales, y, por otra, con la producción del libro de texto escrito por autores locales, aunque con asesoría de una editorial extranjera.

Uptc®
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

ISBN: 978-958-660-9760