

Artículos

## Discursos fronterizos sobre el español y el inglés desde un espacio de formación alternativa con jóvenes rurales de Colombia\*

Border Discourses on Spanish and English from a Space of Alter-Native Training with Rural Youngsters from Colombia

Discursos fronteiriços sobre espanhol e inglês em um espaço de treinamento alter-nativo com jovens rurais na Colômbia

*Juliana Angélica Molina Ríos*<sup>a</sup>  
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
juliana.molina@javeriana.edu.co  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5858-3857>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp42.dfse>

*Adriana María Salazar-Sierra*  
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6187-1449>

Recibido: 17 abril 2023  
Aceptado: 04 agosto 2023  
Publicado: 20 diciembre 2023

*Edgar Augusto Aguirre-Garzón*  
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7537-9236>

*Diego Ubaque-Casallas*  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8116-9163>

### Resumen:

Este artículo muestra los resultados de la investigación titulada “Tejiendo escenarios alter-nativos de formación en inglés con jóvenes de Vista Hermosa-Meta, Colombia”, desarrollada durante el segundo semestre del 2021 y primer semestre del 2022. El objetivo general fue entretener escenarios alter-nativos de formación en inglés con jóvenes de Vista Hermosa, Meta. Se busca interpelar el campo de la enseñanza del inglés para encontrar caminos alternativos de saber, ser, hacer y existir de otro modo en la periferia (Walsh, 2013).

A través de una investigación acción participativa, se plantea un ejercicio pedagógicamente pensable que profundice en una experiencia de enseñanza Otra, en la que se entretengan saberes, lenguas, discursos y experiencias. En las conclusiones, se destaca que la coexistencia de las dos lenguas es el elemento esencial que da lugar a la creación de los discursos fronterizos, en los que los jóvenes lograron reconocerse de otro modo y relacionarse con los *otros* desde nuevos lugares de enunciación.

**Palabras clave:** discurso, frontera, pedagogía, decolonialidad, joven.

### Abstract:

This article shows the results of the research entitled “Weaving alternative English training scenarios with young people from Vista Hermosa-Meta, Colombia”, developed during the second semester of 2021 and the first semester of 2022. The general objective was to weave together alternative scenarios of English training with young people from Vista Hermosa, Meta. It seeks to question the field of English teaching to find alternative ways of knowing, being, doing and existing in other ways in the periphery (Walsh, 2013). Through participatory action research, we propose a pedagogically thinkable exercise that deepens into Other teaching experience, where knowledge, languages, discourses and experiences are interwoven. The conclusions highlight the coexistence of the two languages as the essential element that gives rise to the creation of border discourses where young people managed to recognize themselves in other ways and relate to *others* from new places of enunciation.

**Keywords:** Discourse, Border, Pedagogy, Decoloniality, Young.

### Notas de autor

<sup>a</sup> Autora de correspondencia. Correo electrónico: [juliana.molina@javeriana.edu.co](mailto:juliana.molina@javeriana.edu.co)

## Resumo:

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Tecendo cenários de treinamento de inglês alternativo nativo com jovens em Vista Hermosa-Meta, Colômbia”, desenvolvida durante o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022. O objetivo geral foi tecer cenários alternativos de treinamento da língua inglesa com jovens de Vista Hermosa, Meta. A meta é questionar o campo do ensino da língua inglesa para encontrar formas alternativas de conhecer, ser, fazer e existir de outra maneira na periferia (Walsh, 2013).

Por meio da pesquisa-ação participativa, propõe-se um exercício pedagogicamente pensável que se aprofunda em uma experiência de ensino Outra, na qual conhecimentos, idiomas, discursos e experiências estão entrelaçados. Nas conclusões, destaca-se que a coexistência das duas línguas é o elemento essencial que dá origem à criação de discursos fronteiriços, nos quais os jovens puderam se reconhecer de outra forma e se relacionar com os outros a partir de novos lugares de enunciação.

**Palavras-chave:** discurso, fronteira, pedagogia, decolonialidade, juventude.

## Introducción

Este artículo presenta parte de los resultados derivados de la investigación titulada “Tejiendo escenarios alternativos de formación en inglés con jóvenes de Vista Hermosa-Meta, Colombia”, desarrollada durante el segundo semestre del 2021 y primer semestre del 2022. Este proyecto parte de tres pilares sociales y académicos que son fundamentales al momento de comprender su problemática y pertinencia. El primero de ellos se relaciona con el desarrollo histórico-social del municipio de Vista Hermosa,<sup>1</sup> territorio que ha sido fuertemente afectado por el conflicto armado, y que, después de la firma de los acuerdos de paz (2016), se presentó como un municipio priorizado para la planeación de un nuevo territorio con alternativas de desarrollo según sus necesidades territoriales, donde se reconozcan los saberes y las experiencias comunitarias.

En segunda instancia, la participación de los jóvenes en este escenario de trabajo comunitario es indispensable en la medida en que son reconocidos como sujetos capaces de agencia y transformación en el territorio. Así, el proyecto se centró en promover el liderazgo juvenil desde el desarrollo del empoderamiento y la autonomía de los jóvenes. El primero se comprende “como el auto reconocimiento del joven como actor social desde sus derechos y potencialidades” (López, 2013, p. 25), y el segundo hace referencia al desarrollo de las capacidades propias, el pensamiento crítico y el liderazgo comunitario. Desde esta perspectiva, la noción de *territorio*<sup>2</sup> adquiere especial sentido en relación con la participación juvenil, porque su reflexión, formación y actuación se enmarcan en el territorio: real, vivido y posible (Bozanno, 2013). La experiencia vivida<sup>3</sup> en el territorio real les permite a los jóvenes, con su participación activa, promover la construcción colectiva de paz territorial desde el fortalecimiento de las identidades culturales, reconociendo el valor del uso de la lengua materna (español) y la lengua extranjera (inglés).

Al continuar con esta línea argumentativa, el tercer pilar se vincula con la reflexión necesaria acerca del posicionamiento del inglés como lengua global e imperante que subordina las otras lenguas y, por lo tanto, los saberes nativos. En perspectiva decolonial, el inglés se comprende como una lengua globalizadora, producto de geopolíticas de colonización y dominación (Kramsch, 2019).

En este escenario, desde la investigación se proponía interpelar el campo de la enseñanza del inglés para encontrar caminos alternativos de saber, ser, hacer y existir de otro modo en la periferia (Walsh, 2013). Por lo tanto, con el presente artículo se pone en evidencia cómo ciertos discursos —no hegemónicos— sobre el español e inglés se instalan en la frontera y desde allí operan, transgreden, existen como lo *otro*, lo *diferente*, para re-pensar, re-imaginar y re-construir la enseñanza del inglés como una alternativa que fracture lógicas hegemónicas de enseñanza de lengua.

## Remanentes coloniales en la enseñanza del inglés

El legado colonial en la enseñanza del inglés es innegable (Hsu, 2017). Por décadas, los profesores y aprendices de inglés no solo han sido marginados a través de la imposición de un discurso hegemónico, sino que también se han subalternizado prácticas de enseñanza mediante una práctica pedagógica instrumental (Kumaravadivelu, 2003). Al respecto, en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (cuya sigla en inglés es ELT) se ha establecido un dominio onto-epistemológico que ha subalternizado las maneras de ser y de hacer de los profesores y estudiantes de este idioma.

En el contexto colombiano, algunos académicos han puesto en tensión dichas narrativas canónicas. Como evidencia de ello, los investigadores Ubaque-Casallas y Aguirre-Garzón (2020) y Castañeda-Peña *et al.* (2016) han explorado conocimientos Otros en las prácticas pedagógicas de los estudiantes. Por su parte, Mojica y Castañeda-Peña (2017) y Ubaque-Casallas y Castañeda-Peña (2020) han buscado subvertir las categorías coloniales, como el género, en el marco de la formación de profesores de inglés. Así mismo, en el trabajo de Núñez-Pardo (2020) se evidencia la colonialidad presente en los libros de texto de ELT que aún son utilizados como recurso esencial para la enseñanza y el aprendizaje de este idioma en el país.

A pesar de que aún se está consolidando este interés por subvertir la condición de marginalización que se ha dado en el campo del ELT, es necesario que se siga un camino de práctica pedagógica e investigativa que contextualice conocimientos y prácticas de enseñanza localizadas. Entonces, se busca promover prácticas e ideologías locales que logren la interacción entre aquellos que educan y se educan, ya que dentro del contexto del ELT en Colombia, todavía somos sujetos oprimidos por las lógicas de enseñanza y aprendizaje impuestas desde el norte global.

## Mirada decolonial: la lengua materna como lugar de entrelazamiento de saberes, memorias e identidades

Desde un lente decolonial, los procesos y efectos de la colonización en las lenguas, tanto maternas como extranjeras, exigen reflexionar sobre la *colonialidad del ser y saber*, lo cual conlleva a poner en tensión las relaciones de poder y autoridad en los intercambios lingüísticos. Es bien sabido que los Estados nación reconocen y crean autoridad por medio de las lenguas oficiales y su competencia legítima, condición que lleva a que una persona sea acreditada o no para realizar ciertos actos oficiales, en la medida en que denota la autoridad y la competencia social que se espera que ejerza.

Desde la perspectiva de Bourdieu (2014), el uso de la lengua legítima tiene la pretensión de ser creída y obedecida, por ello, cuenta con los mecanismos que garantizan la reproducción de la lengua dominante y el reconocimiento de su legitimidad. Por lo tanto, se considera que los intercambios lingüísticos son también intercambios económicos, en la medida en que se establecen unas relaciones de fuerza simbólicas entre el productor, quien tiene la competencia para hablar la lengua legítima, y un consumidor. Estas relaciones de fuerza simbólicas se traducen en distinciones sociales que están marcadas por la posición en la jerarquía de los grupos sociales.

A pesar de este funcionamiento de las lenguas que son consideradas como legítimas, las instituciones no pueden dominar y controlar las lenguas en su totalidad, porque a través de sus usos, individuales y colectivos, y de sus variaciones dialectales se sobreponen como formas no-lineales de enunciación. Por ello, en el presente estudio, se considera que el español, como lengua materna, es un lugar intersticial de creación, un lugar de resistencia que pone en tensión los intercambios lingüísticos de dominación, porque implica pensar y hacer desde las variaciones dialectales que quedan fuera de lugares de enunciación donde el otro es “minorizado o situado en un lugar de déficit, siguiendo lógicas maniqueas reveladas en dicotomías blanco-negro, civilizado-bárbaro, cristiano-ateo, aristócrata-plebeyo, y similares” (García-Dussán, 2022 p. 40). Por ello, para los

sujetos históricamente subordinados existe una lucha constante por acceder a los mercados lingüísticos, caracterizados por promover relaciones de dominación que instauran valores simbólicos diferenciales para las distintas lenguas (Bourdieu, 1991). Estas relaciones fortalecen las inequidades de orden social, político, cultural, educativo y económico.

Sin embargo, la lengua materna emerge como un lugar de entrelazamiento de saberes y memorias en la medida en que el su uso se da en un espacio epistémico desde el cual se reconoce la diversidad y heterogeneidad de los actores e intercambios lingüísticos. Desde esta perspectiva, es preciso

tener conciencia de que cada lengua es el vehículo de una cultura que no es mejor ni peor, sino sólo distinta; expulsar valoraciones negativas a quien no domina una lengua; no concebir las variantes de la lengua como inferiores o superiores, sino como dialectalmente funcionales; luchar por transformar estereotipos culturales [...]. A lo cual se sumaría la apuesta por aprovechar el aprendizaje de la lengua para descubrir su historia encubierta/disimulada que es, paradójicamente, el encubrimiento del otro. (García-Dussán, 2022 p. 42)

En otras palabras, la lengua materna (L1) “nos da la posibilidad de leer el mundo, de decirlo y de decirnos” (Camargo, 2017, p. 169). Por medio de la L1 se realizan actos comunicativos que permiten el diálogo de saberes culturales, sociales, históricos y lingüísticos. En definitiva, la lengua no es solo un objeto o instrumento, sino que constituye una parte integral de la vida humana misma (Mignolo, 2000). La lengua materna se comprende como una dimensión fundamental en la constitución de sujetos que sean capaces de expresar sus propios intereses, sus anhelos y sus preocupaciones, y que sean libres de ser, pensar y actuar.

Esta investigación, retomando el planteamiento de Hernández (2019), se erige desde una postura decolonial que sitúa la educación y el aprendizaje de lenguas en una intersección entre lo histórico y lo sociocultural. En el componente histórico, se interroga cómo el acceso a la cultura se transforma en relación con las clases y los grupos sociales, así como cuáles son las oportunidades y los obstáculos que surgen en el aprendizaje y los usos de las lenguas. Desde la postura sociocultural, se ponen en tensión cómo las formas de pensar, hablar, leer y escribir están reguladas y distribuidas de forma diferencial en las sociedades.

Por lo tanto, desde la apuesta teórica que fundamenta la formación en inglés de los jóvenes de Vista Hermosa, Meta, existe una visión que privilegia la formación de sujetos con voz, que tengan y promuevan la capacidad de pensar y hablar por sí mismos desde su territorio, con las particularidades y riquezas de su cultura, de sus tradiciones y de sus identidades. Es decir que se busca que estos jóvenes pongan en tensión y cuestionen las prácticas lingüísticas que subordinan y censuran al *otro*, que ha sido históricamente silenciado. Por lo tanto, la lengua materna es la primera lengua desde la cual se configura un *yo*, que tiene conciencia de *sí* y del *otro*, y que termina en la constitución de un *nosotros*.

## Lengua materna y lengua extranjera: *locus de enunciación*

Pensar en los roles y usos de las lenguas materna y extranjera en un mismo territorio implica replantear nuestra mirada frente a las formas de aprendizaje y sus fines. Como lo señala Hernández (2019), es necesario reconocer que las políticas educativas están diseñadas desde el poder, con el fin de reproducir las desigualdades que heredamos desde la colonia y que se han agudizado en la era global. En este escenario, y teniendo en cuenta el campo de la enseñanza del ELT, surgen una serie de interrogantes, como “¿La enseñanza del inglés está contribuyendo a formar sujetos en nuestros países? ¿Cómo varía esto entre clases y regiones sociales? ¿A quiénes le está dando voz y agencia el inglés en nuestros países?” (Hernández, 2019, p. 15). Estas cuestiones se ponen sobre la mesa del debate en este trabajo investigativo, el cual fue desarrollado con jóvenes rurales que pertenecen a un municipio afectado por el conflicto armado, puesto que las reflexiones se vinculan con interrogantes como ¿cuál es importancia de aprender inglés? ¿Para qué aprenderlo? ¿Cómo aprenderlo?

Desde este escenario, es fundamental comprender la lengua extranjera (L2) como un nuevo lugar de enunciación desde el cual se configura y reconfigura el joven en el territorio. Es un espacio que potencia

el conocimiento de *sí*, y que también permite reconocer a un *otro*; por ello, la L2 se comprende “no solo como la lengua del otro[,], sino también como la del otro en nosotros mismos” (Camargo, 2017, p. 171). La anterior constatación entra en diálogo con el pensamiento de Mignolo (2000), al plantear la noción de *bilenguajismo*. Desde este concepto, se comprende que en una misma comunidad pueden coexistir dos lenguas con sus propias cosmovisiones, pero que resultan complementarias y pueden entrar en convivencia; por ello, el sujeto que aprende una lengua extranjera ya no buscaría pensar y hacer dentro de una u otra lengua, siempre excluyendo alguna, sino que se posicionaría desde los intersticios que las dos o más lenguas conforman. El *bilenguajismo* corresponde, entonces, a una posición fronteriza que ocupa el sujeto que domina dos o más lenguas. Al respecto,

al mismo tiempo que el sujeto se funda en la L1, la posibilidad de devenir otro se amplía con la L2. El encuentro con las lenguas extranjeras propicia la apreciación de culturas distintas, nuevas formas de ver el mundo, modos diferentes de articular el aparato fonador, nuevos sonidos, nuevas palabras, nuevo cuerpo: nos encontramos con otro y, además, con un yo, un yo *otro*, un yo extranjero. (Camargo, 2017, p. 169)

En este sentido, toda oportunidad para aprender otra lengua va a perturbar, cuestionar y modificar aquello que está inscrito en nosotros desde la primera lengua. Para Camargo (2017), la L2 puede llevar al sujeto a cuestionar la relación del *yo* con la primera lengua. Es decir, la L2 hace que el sujeto se movilice y sea capaz de relacionarse con los otros y con el mundo desde lugares *otros* de enunciación. En palabras de esta investigadora,

la L1 es omnipresente, tan es así, que llegamos a olvidarnos que antes no la hablábamos. Precisamente, aprender una L2 nos trae la sensación de que es la primera lengua que hablamos, como si fuera —y al mismo tiempo lo es— una experiencia totalmente nueva [...]. Ese encuentro entre primera y segunda lengua es, más bien, una confrontación: no pasa incólume ni por el sujeto, ni por las estrategias de enseñanza-aprendizaje. (Camargo, 2017, p. 171)

Desde este posicionamiento, durante el proceso de aprendizaje el sujeto experimenta cambios y tensiones frente a los roles y usos que hace de las dos o más lenguas con las que ha entrado a formar parte del entramado de los discursos fronterizos.

En la línea argumentativa que se presenta en este artículo, al concebir las lenguas como *locus* de enunciación sería adecuado pensar que este funciona como una bisagra que nos lleva a la noción de *comunidad*. La metáfora de bisagra nos permite articular dos elementos esenciales, tal como lo señala Hernández (2019), el locus de enunciación no solo remite al problema de la territorialidad, sino que también nos vincula con el discurso, con la literacidad. En sus palabras,

la literacidad es vista como una práctica de voz y una herramienta de autoconstrucción del lugar de uno mismo en el mundo. Sujetos letrados no son, por tanto, quienes decodifican textos, sino quienes usan las ideas contenidas en los textos para decodificar el mundo y hablar-pensar por sí mismos en el mundo. (p. 15)

Por lo tanto, el problema de la literacidad no solo se vincula con temas de competencias lingüísticas, sino que, de fondo, siempre hay un carácter ideológico. Este carácter es parte de las prácticas letradas, en la medida en que el sujeto alfabetizado entra en el engranaje, o no, de las formas de reproducción, mantenimiento, lucha y resistencia frente a la dominación, que son ejercidas por las estructuras de poder.

En este escenario, los sujetos, durante el proceso de aprendizaje de lenguas y al aprender las formas dominantes de la lengua —en este caso, el inglés—, emprenden un camino lleno de tensiones entre la lealtad o la pérdida de una identidad lingüística. Para Hernández (2019),

la paradoja de los sujetos pos/coloniales es que educarse significa aprender y apropiarse del lenguaje de su grupo dominante (acentos y estilos, géneros y normas, prácticas e ideologías asociadas), lo que a menudo desplaza y devalúa sus propias formas y prácticas nativas. Por tanto, el “éxito” en la adquisición de la literacidad dominante significa a menudo escindirse a sí mismos entre diferentes mundos socioculturales. (p. 9)

En la presente investigación, se cuestiona que el aprendizaje de una lengua extranjera se continúe configurando desde las lógicas coloniales del ser y saber, que terminan por seguir subordinando las

cosmovisiones y los saberes propios de las comunidades y sus lenguas. En contraste, se opta por proyectar rutas de formación alter-nativas y participativas, desde las que el sujeto sea capaz de pensar, ver, actuar y decir a partir de su propio lugar en el mundo; es decir, que sea capaz de valerse de su propia inteligencia y de su experiencia para actuar en su lengua materna y en la lengua extranjera.

## Discursos fronterizos

La noción de *discursos fronterizos* que se plantea en este escrito parte de la comprensión de que los discursos se construyen desde los vínculos y las tensiones que se establecen con las ideologías, lo político y lo lingüístico. En esta medida, los discursos, más que corresponder con una representación del mundo, son interpretaciones de este (Mignolo, 2000); por ello, son plurales y diversos, y hablan tanto de las subjetividades como del mundo social.

La metáfora de la frontera permite anclar a la noción de *discurso* un *locus* cultural, desde el que se construyen las experiencias del sujeto que usa su lengua materna y aprende una lengua extranjera en el marco de la multiculturalidad. En la frontera, los discursos entran en diálogo con dos espacios que coexisten: lo interno y lo externo, que bien pueden pensarse desde los discursos no dominantes y los discursos hegemónicos. De allí que en la frontera se propicie la creación de discursos de la periferia que transgredan y operen como fuerzas de lucha contra lo hegemónico dominante. En otras palabras, los discursos fronterizos pueden deconstruir las fronteras epistémicas hegemónicas.

A su vez, el sujeto que se halla inmerso en este escenario se configura desde prácticas discursivas alter-nativas que corresponden con formas de interpretación de experiencias y saberes ubicados en lo fronterizo; por ello, el sujeto es un sujeto en el límite. Los sujetos que habitan los discursos fronterizos manifiestan su diversidad, su heterogeneidad y, por lo tanto, dan cuenta de la polifonía e hibridez propia de las comunidades de Suramérica. En palabras de Galván (s. f.),

el que cruza fronteras, afirma Emily Hicks, es al mismo tiempo “el mismo” y “otro”. El sujeto que cruza fronteras emerge de una doble hilera de signos a partir de dos conjuntos de códigos de referencia a ambos lados de la frontera. En tal sentido, los sujetos discursivos, también se constituyen de un lado y del otro de la frontera cultural; viven y conviven en un doble sistema de signos. Los signos de la cultura de origen y el sistema “otro” del código dominante. (p. 29)

En este caso, las fronteras se corresponden con un significado más simbólico que físico, en el que las expresiones sociales, políticas y performativas se vuelven instrumentos de comunicación y redefinición del poder tanto dentro como fuera de su territorio (Laclau y Mouffe, 1987); de allí que sea posible que se deconstruyan y resignifiquen las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en coexistencia con la lengua materna.

## Metodología

A nivel metodológico, se opta por una *investigación acción participativa*, realizada entre junio del 2021 y mayo del 2022, a partir de la puesta en marcha de dos ciclos de intervención, uno por cada semestre. Para ello, como para todo proyecto que aspire a producir conocimientos de manera colectiva y proponer acciones transformadoras, es fundamental contemplar tres acciones: cultivar la confianza, crear una visión común y transformar prácticas (Merçon, 2022). El objetivo principal fue *entretejer* escenarios alter-nativos de formación en inglés con jóvenes de Vista Hermosa, Meta. Para este artículo se retoma el primer ciclo, que tuvo lugar entre junio y diciembre del 2021. En esta co-construcción participaron tres estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLMOD) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), doce jóvenes de Vista Hermosa (VH) y cuatro investigadores. La co-construcción se dio a través de tres encuentros

generales a los que asistieron todos los participantes (al inicio, en el medio y al final de cada ciclo), diez encuentros remotos de los investigadores con las estudiantes-profesoras de la LLMOD (uno cada semana) y doce encuentros remotos (uno por semana) de las estudiantes-profesoras con los jóvenes de VH.

## Co-construcción estudiantes-profesoras con los investigadores

El contacto directo y permanente con los jóvenes de VH estuvo a cargo tres estudiantes de la LLMOD que se encontraban entre el sexto y el décimo semestre de su formación. Ellas se asumen como estudiantes-investigadoras y, para ello, participan en encuentros semanales ofrecidos por el equipo de investigación (algunos son colectivos, la mayoría, individuales), donde se aproximan a la comprensión y co-construcción del significado y las implicaciones prácticas de una formación alter-nativa con jóvenes de un territorio específico. Las diez sesiones de estos encuentros fueron diversas, y en ellas se abordaron elementos teóricos de la investigación y, particularmente, elementos prácticos. En este marco de acción, se propuso una dinámica de co-construcción con los jóvenes, que se puede ver en la figura 1.

### ¿Cómo pensar los encuentros de formación?

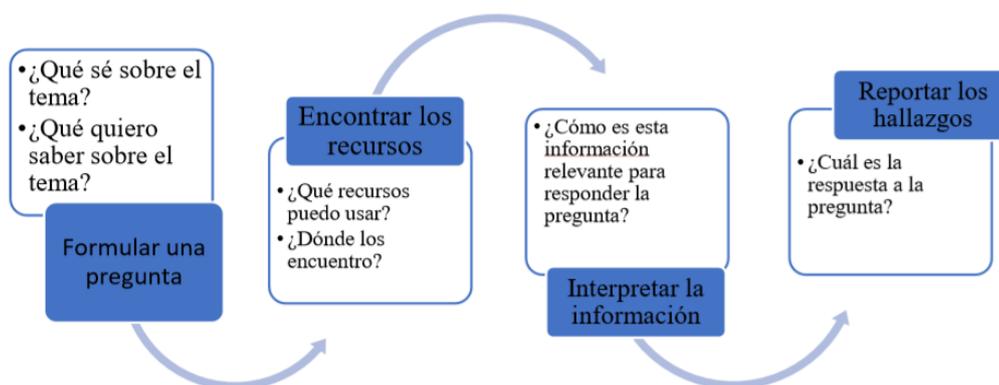


FIGURA 1  
Dinámica de co-construcción de las sesiones de encuentro  
entre las estudiantes-profesoras y los jóvenes de VH

Fuente: elaboración propia.

Esta figura fue el diagrama guía para que cada estudiante-profesora iniciara sus encuentros semanales con sus jóvenes (cuatro jóvenes por grupo). La planeación de cada encuentro la ideó cada estudiante-profesora y se registró en una plantilla, la cual era revisada y discutida con uno de los investigadores antes de ser ejecutada. Después de cada sesión, y durante la planeación del siguiente encuentro, se analizaban los logros y dificultades de lo ejecutado; esta retroalimentación se dio durante todo el proceso.

El formato para la planeación cada sesión también fue co-construido por el equipo de investigadores y con las estudiantes-profesoras. Este proceso permitió la llegada a muchos consensos y la aceptación de algunos disensos por medido del diálogo permanente sobre lo móvil, lo fijo, lo evidente y lo oculto al momento de apostar por una propuesta realmente alter-nativa y participativa para la enseñanza del inglés (Figura 2).

<b>Orientador del desarrollo de la sesión:</b>				
<b>Fecha de desarrollo de la sesión:</b>				
<b>Ciclo:</b> _____ <b>Sesión:</b> _____				
<b>Etapa</b>	<b>Actividades sincrónicas</b>	<b>Lengua</b>	<b>Actividades asincrónicas</b>	<b>Semáforo</b> Grado de cumplimiento con la perspectiva al-ternativa de la propuesta. Verde alto, amarillo medio, rojo bajo
<b>Momento de inicio</b> Actividad de sensibilización				
<b>Momento central</b> Se describen las actividades de forma detallada y por secuencia de desarrollo				
<b>Momento de cierre</b> Es el camino que indica la forma como se va a cerrar la sesión, el cual incluye comentarios generales, reflexiones de la sesión, entre otros				
<b>Trabajo entre de sesiones</b> Se expone el trabajo que se va a realizar de forma autónoma y asincrónica				
<b>Recursos materiales o virtuales</b>				
<b>Observaciones</b>				

FIGURA 2

Formato de registro de planeación de los encuentros con los jóvenes de VH

Fuente: elaboración propia.

## Co-construcción de las estudiantes-profesoras con los jóvenes de VH

En este proceso la co-construcción es entendida como la delineación de acciones acordadas por consenso para la solución de una problemática identificada en una comunidad (Colmenares, 2012).

Se retoma para este artículo uno de los objetivos de la investigación: apoyar el fortalecimiento de las identidades culturales, reconociendo el valor del uso de la lengua materna y de la lengua extranjera. La propuesta metodológica se basa en indagar sobre construcciones de experiencias colectivas en el vivir dentro de una comunidad, donde el aprendizaje de una lengua es una forma de vincularse con el territorio (Mignolo y Walsh, 2018). De esta relacionalidad, planteamos hacer un ejercicio pedagógicamente pensable

que profundice en una experiencia de enseñanza Otra que se produzca en el entretener de saberes, lenguas y vivencias. De esta manera, podemos movilizarnos más allá de las tendencias de las ciencias sociales que dividen y distancian al sujeto y al objeto del conocimiento (Castro-Gómez, 2007).

Esta metodología se ajusta al objetivo propuesto porque prioriza “la opinión de las comunidades reales involucradas en la acción” (Rahman y Fals Borda, 1988, p. 50). Para los autores, las comunidades constituyen el grupo de referencia a partir del cual se realizan las evaluaciones y se comparan resultados. Lo anterior, con el fin de transformar realidades a través del reconocimiento de relaciones sociales a partir de conocimientos diversos. Así, los jóvenes de Vista Hermosa y las estudiantes-profesoras son constructores de su saber-ser-hacer. Si bien el punto de partida es la planeación, la meta es que cada encuentro sea co-construido con los jóvenes. Así, sesión a sesión, cada estudiante-profesora construyó con su grupo una ruta de indagación. Un grupo se dedicó a explorar los mitos y leyendas propios del territorio, otro grupo se centró en los lugares significativos para la comunidad y el tercer grupo indagó las formas de vestir de los habitantes y su relación con el territorio. Estas exploraciones se socializaron en dos encuentros generales remotos.

## **Co-construcción en los encuentros generales**

Los encuentros generales fueron planeados como espacios remotos de reunión, donde confluyeron los investigadores, las estudiantes-profesoras y todos los jóvenes de VH. Por ciclo se programaron tres encuentros. El primero se centró en explicar la propuesta, acordar formas de reunión remota y establecer expectativas. El segundo tuvo como centro las exploraciones de cada uno de los grupos y el tercer encuentro se centró en presentar el producto final de cada grupo. La co-construcción se estableció a partir de la reflexión de las acciones realizadas y su sentido para las estudiantes-profesoras y los jóvenes de VH. La dinámica particularmente de los dos últimos encuentros se dio a partir de la socialización y los comentarios y preguntas de los investigadores. Estos encuentros fueron grabados y, posteriormente, analizados para retomar apartes que dieran cuenta del cumplimiento del objetivo propuesto. Se destaca la interacción entre jóvenes de VH que pertenecen a diferentes grupos de aprendizaje. A ellos se les preguntó por la forma de interacción con la comunidad, los aprendizajes de inglés (algunos proyectos se enfatizaron en la escritura, otros en la oralidad), los asuntos pendientes y valiosos para su comunidad, la forma de trabajo colaborativo y sus proyecciones para el futuro.

## **Análisis**

La co-construcción es una apuesta fundamental para que emerja el reconocimiento de saberes Otros (formas de ser, pensar y hacer con las lenguas), este ejercicio constante se evidencia en los proyectos de cada subgrupo. En este artículo analizaremos la reflexión sobre el proceso de los jóvenes de VH durante los encuentros generales de dos de los proyectos desarrollados entre junio y diciembre de 2021. En los discursos, que surgieron de los diálogos con ellos, se analizará la coexistencia de la lengua materna y la lengua extranjera, y los lugares de enunciación de los jóvenes que habitan un territorio rural que tiene nuevos retos para romper el círculo de las violencias.

## **Leyendas del llano: historias que los jóvenes de VH quieren dar a conocer al mundo**

¿El inglés para qué en VH? Este fue el punto de partida propuesto por la estudiante-profesora a un subgrupo de estudiantes conformado por tres jóvenes (dos hombres y una mujer, entre los 16 y 20 años) quienes, a partir

de varias conversaciones relacionadas con lo que significa ser joven en su territorio, decidieron aprender inglés por medio de la exploración de las leyendas propias de su región.

La aproximación al territorio la hicieron a través de conversaciones con adultos mayores que consideraban importantes para ellos, porque portaban las historias del llano. Al preguntarles, por medio de entrevistas a profundidad, por qué escogieron ese tema y su ruta de indagación, Mariana<sup>4</sup> manifestó que “lo estamos haciendo en lo regional (aprender inglés) porque es lo que nos interesa” (comunicación personal, enero de 2023). La joven se hace participe en su proceso de formación desde su capacidad para pensar y decidir qué es lo que le interesa contar de su territorio en la lengua extranjera. En términos de Mignolo y Walsh (2018), se trata de una construcción de una experiencia colectiva, en la que el aprendizaje de la lengua se vincula con el territorio. Por otra parte, David agrega que “las historias nos hacen llaneros” (comunicación personal, enero de 2023), aquí el vínculo de la lengua materna con la identidad tiene gran valor, pues dar a conocer sus historias es una prioridad. El joven asume su lengua materna desde la perspectiva decolonial propuesta por Hernández (2019), al considerarla como un lugar de reconocimiento y resistencia, a partir del cual se quiere aprender otra lengua. Se trata de una valoración por la lengua de sus ancestros, portadora de una identidad que ya no reconocen en ellos, pero que honran, que consideran valiosa y digna de ser compartida en inglés, para que los extranjeros también puedan reconocer su riqueza e identidad llanera. Por lo tanto, se estima que los jóvenes se sitúan en discursos fronterizos porque en el proceso de aprendizaje del inglés anclan su experiencia cultural llanera y, desde este marco, promueven la coexistencia de las dos lenguas: la materna y el inglés.

El reto de interactuar con sus abuelos y vecinos mayores, de comprender su discurso y de tratar de comunicarlo en inglés, los llevó a grandes reflexiones sobre su lengua materna y la lengua inglesa. El lugar de enunciación es su territorio y su preocupación consiste en ver cómo compartirlo a través de la narración de leyendas. Por ejemplo, al traducir la leyenda de la “Bola de fuego” al inglés, los jóvenes se ubican en un discurso fronterizo, en el que deben comprender el inglés como otra lengua incluso para ellos mismos, que son los que están contando sus historias, tal como lo señala Camargo (2017). Al respecto, Manuel, al intentar contar la historia de su abuelo en inglés, expresa que “es un choque cultural demasiado grande [...]. Quería conservar la forma en la que mi abuelo cuenta las cosas” (comunicación personal, enero de 2023). Así, esta experiencia lleva a los jóvenes a varias tensiones: “Ese encuentro entre primera y segunda lengua es, más bien, una confrontación: no pasa incólume ni por el sujeto, ni por las estrategias de enseñanza-aprendizaje” (Camargo, 2017, p. 171). De este modo, se los traslada a discursos fronterizos, lo que los moviliza a pensarse como portadores de una cultura valiosa que está en riesgo de extinción por las dinámicas de la globalización. En este punto, los jóvenes pueden sentirse divididos o fragmentados: la presión de tener que asumir una lengua extranjera, dejando de lado su identidad, valores y creencias, no la contemplan y no los paraliza; por el contrario, los jóvenes se ubican en una frontera que les permite tomar postura y proponer un plan de acción: preservar su cultura, tanto en español como en inglés.

David expresa que “siento que no puedo transmitir en inglés lo que quiero” (comunicación personal, enero de 2023), porque no encuentra en esa lengua, o por lo menos en lo que ha aprendido, la carga emocional de los elementos no verbales y de muchas palabras de su abuelo. Muchos interrogantes sobre el inglés se discuten en este caso: ¿es el nivel de lengua lo que interfiere? ¿Es la diversidad cultural el obstáculo? ¿Es este un ejercicio imposible? Estas reflexiones se ubican en los discursos fronterizos, en estos espacios entran en contacto culturas e interpretaciones del mundo que se influyen mutuamente. Es por ello que, desde los discursos fronterizos que empiezan a configurar los jóvenes, se producen procesos de intercambio, negociación y resistencia, lo que da lugar a nuevas formas de expresión y de comprensión, tanto en español como en inglés. Sus reflexiones no los lleva a encontrar certezas, pero sí a pensar en mundos posibles: “Contar historias propias en otras lenguas sería un sueño” (comunicación personal, enero de 2023), afirma Manuel.

En relación con la percepción de Mariana, frente a este ejercicio, ella le da un valor especial al español: “Cuando uno va a contar historias así... uno se siente mejor en su idioma nativo [...] hay cosas que no se pueden traducir sino interpretar y así pierden mucho color” (comunicación personal, enero de 2023). Este

fragmento, que va configurando los discursos fronterizos, es una evidencia de que los jóvenes expresan esa mezcla de saberes propios y extraños en sus experiencias con el manejo de ambas lenguas, en las que reconocen la diversidad y le apuestan a la coexistencia del español con el inglés. Estos espacios fronterizos destacan la importancia de reconocer que el aprendizaje de una lengua extranjera es móvil y es un lugar que potencia el entendimiento intercultural y que nos abre hacia la diversidad.

### La Casa Campesina: *locus* de enunciación. La lengua del otro en nosotros

En este proyecto de co-construcción, los jóvenes de VH (dos hombres y una mujer entre los 16 y 18 años) partieron del reconocimiento del territorio real que habitan desde el aprendizaje de la lengua extranjera. Por ello, su centro de interés estuvo enfocado en el acercamiento que, como jóvenes, hacen del espacio físico, cultural y de memoria de la Casa Campesina ubicada en el municipio de VH. Narrar la Casa Campesina se convirtió en el *locus de enunciación*, donde el uso del español y el inglés le permitió a los jóvenes fortalecer su entendimiento cultural en diálogo con el desarrollo de una sociedad global.

El propósito central de este proyecto estuvo enfocado en cómo expresar las memorias propias de municipio desde el inglés como lengua extranjera. Por ello, en un primer momento, los jóvenes quisieron realizar una aproximación a diferentes lugares del municipio que les resultaban significativos, entre ellos identificaron la Casa Campesina. Este paso permitió que el proyecto, que se empezaba a estructurar, se diera desde el reconocimiento de los saberes previos de los jóvenes en relación con los lugares que habitan en su cotidianidad. La participación de los jóvenes posibilitó conocer y acercarse a las motivaciones y a los contextos que les permitieran proponer experiencias pertinentes y relevantes para el proceso de aprendizaje del ELT y el reconocimiento de la lengua materna. Tal como lo señala Bartol de Imbach (2012), este momento permite la construcción de cambios profundos en las estructuras cognitivas, porque los aprendizajes que tienen verdadero sentido emocional y lógico en los contextos específicos son los que, a mediano y largo plazo, generan un verdadero compromiso y la transformación de sus realidades.

Al inicio del desarrollo de este proyecto, todo el equipo docente se encontraba frente al desafío de enfrentar nuevos retos en relación con las formas tradicionales de enseñanza de la lengua extranjera. En este caso, Andrés señalaba que “me era difícil conectar el español con el inglés” porque “hay muchas frases que no se podían traducir de manera explícita” (comunicación personal, enero de 2023). Por ello, se debían articular esfuerzos para que los jóvenes le otorgaran sentido y valor a su experiencia de aprendizaje, lo cual ameritaba una constante mediación didáctica, con el objetivo de que ellos fueran los propios protagonistas de su proceso de aprendizaje desde la toma de decisiones acerca de qué y cómo querían aprender su lengua extranjera hasta las acciones que desarrollarían para potenciar esa experiencia de aprendizaje.

En este caso, el deseo por narrar qué era la Casa Campesina, por qué se había creado, para qué la comunidad la quería tener, se convirtieron en las preguntas que guiaron su proceso de aprendizaje del inglés. Más allá de ser un ejercicio de traducción de la lengua materna hacia la lengua extranjera, los jóvenes agenciaron una apropiación de su territorio desde lógicas de pensamiento dialógicas, comunales y situadas, que permitieron que se diera una comprensión de los procesos lingüísticos, no solo desde lo racional (aprendizaje de aspectos formales o gramaticales del inglés), sino desde lo afectivo. Al respecto, Andrés afirma que “las lenguas se pueden colaborar, se pueden apoyar la una de la otra” (comunicación personal, enero de 2023); esto refleja que el joven ya no busca pensar en una lengua excluyendo la otra. En palabras del escritor Thiong’o (2021), “aprendimos a valorar las palabras por sus significados y sus matices. La lengua no era una mera sucesión de palabras. Tenía un poder de sugestión que iba mucho más allá del significado del léxico inmediato” (p. 40). Además, Andrés agrega que ahora “puedo encontrar recursos del español que me ayudan a entender el inglés” (comunicación personal, enero de 2023); por ello, se puede señalar que a partir del proceso de formación en inglés los jóvenes se posicionan desde intersticios en donde vinculan el uso de las dos lenguas

para expresar la narración en torno a la Casa Campesina. Estos intersticios son los espacios que dan lugar a nuevas formas de expresión desde el español y el inglés.

En adición a lo anterior, la formación del inglés se dio no como un instrumento para aprender, sino que se apropió como una parte integral de la vida misma de los jóvenes, en la medida en que desde la lengua se crearon lazos sociales comunitarios. En palabras de Andrés, el hacer parte de esta experiencia de aprendizaje “me ayudó a conectar con otros jóvenes que quieren a aprender inglés [...] me ha permitido comunicarme con otras personas del municipio” (comunicación personal, enero de 2023). Por ello, cabe señalar que tanto la lengua materna como la lengua extranjera se configuran en lugares de interacción entre los seres humanos y entre estos y el mundo (Mignolo, 2000). Así, al aprender una lengua extranjera, se pueden establecer conexiones significativas con personas de diferentes orígenes, lo que fomenta el entendimiento mutuo y la cooperación. Aquí, la lengua materna es la que forja nuestra identidad y las relaciones comunitarias y la lengua extranjera es la que nos conecta con otras culturas y perspectivas; por lo tanto, ambas lenguas tienen un papel fundamental en nuestra experiencia humana y en cómo nos relacionamos con los demás y con el entorno que nos rodea.

En la perspectiva de Bartol de Imbach (2012), la construcción de redes en las que se compartan aprendizajes desde sus contextos alienta la participación y acción pública, en este caso de los jóvenes de VH durante su proceso de aprendizaje del inglés: “Informarse y sentir que otros y otras están comprometidos con las mismas metas, desde contextos similares, pero diferentes, fortalece el compromiso” (p. 99). Por lo tanto, se puede afirmar que, desde las redes construidas, los jóvenes significaron el territorio de la Casa Campesina desde la lengua extranjera y uno de sus desafíos era lograr, en palabras del joven Juan, “internacionalizar las memorias de aquí [del municipio de Vista Hermosa]” (comunicación personal, enero de 2023). Para De Souza Silva (2005), las redes hacen posible compartir las construcciones relevantes, significativas localmente, para interactuar con otros “contextos”, facilitando el enriquecimiento mutuo. Particularmente, desde el pensamiento de Andrés “alcanzamos a representar lo que hace la Casa Campesina” en inglés, lo cual se logró desde la planeación, producción y edición de una pieza audiovisual que cuenta con audio y subtítulos en esta lengua. Este producto recoge la experiencia del aprendizaje del inglés; sin embargo, no es el fin mismo de la co-construcción. La discusión y el consenso sobre lo importante a decir, el cómo decirlo (en español y en inglés), el para qué decirlo y a quién decirlo son los aspectos centrales de la vivencia.

En definitiva, llevar a cabo el proceso de formación de inglés desde la narración de la Casa Campesina permitió que los jóvenes se movilaran y cuestionaran tanto su lengua materna como la lengua extranjera, y que lograran relacionarse con los otros y con el mundo desde lugares *otros* de enunciación (Camargo, 2017). En esta línea, durante el proceso de aprendizaje del inglés, los jóvenes experimentaron cambios y tensiones frente a los papeles y usos que hacen de las dos lenguas. Así mismo, en este proceso, el reconocimiento de los saberes y experiencias locales derivó en la participación efectiva de los jóvenes en el diseño de la co-construcción de la experiencia de aprendizaje del inglés, la cual demandaba una revisión constante del diseño, así como la validación y el rediseño del proceso.

## Conclusiones

Como parte de las reflexiones finales que se derivan de este proceso de formación en inglés desde una perspectiva alter-nativa, se destaca que la coexistencia de las dos lenguas, español e inglés, es el elemento esencial que da lugar a la creación de los discursos fronterizos en los que los jóvenes participan de forma activa y experiencial desde dos sistemas con códigos y culturas diferentes.

Ubicarse en la frontera les permite a los jóvenes tener la capacidad de ver no solo de un lado, sino también del otro lado. Ellos son sujetos que participan de los ritos y de las costumbres de los sistemas de símbolos que pertenecen a su cultura. Ahora, los jóvenes son sujetos escindidos que viven en el intersticio de dos culturas, su experiencia de vida rural les permite dar cuenta de su tradición y su oralidad, y compartir los simbolismos que

caracterizan su mundo de una forma propia en la lengua extranjera. Los jóvenes van y vienen por la frontera que separa las culturas de las que participan; sin embargo, la frontera, como espacio simbólico, es el *locus* desde el que actúan y desde el que han construido su propia representación de la realidad polifónica y pluriversa, es decir, los jóvenes han armonizado y solidarizado dos sistemas lingüísticos.

Otra de las principales reflexiones que emergen del proceso co-construido con los jóvenes se vincula con el reconocimiento de que los discursos fronterizos son el espejo de la diversidad y multiculturalidad que dan cuenta de las continuas hibridaciones que interactúan en la cultura. Por eso, es necesario pensar que los discursos fronterizos son *energeia*, ya que tienen una movilidad interna, se resignifican, mutan permanentemente y, por el contrario, no son *ergon*, un producto acabado e inmóvil.

En este marco de reflexión, los saberes Otros se reconocen, se integran a la experiencia bicultural y se divulgan. Para el caso de la Casa Campesina, se propone una pieza audiovisual creada y diseñada por lo jóvenes (Téllez, 2023)<sup>5</sup>. En relación con el proyecto de mitos y leyendas, se inicia con un ejercicio de búsqueda de su tradición oral que, seis meses después, se convierte en una página de Google, en la que se comparten experiencias en inglés sobre las vivencias de los jóvenes en el territorio de Vista Hermosa (“Tejiendo Escenarios Alter-Nativos”, s. f.)<sup>6</sup>. Estos materiales co-construidos son los primeros pasos para que se configure un avance en la creación de pedagogías propias desde las que se logren reinventar raíces culturales, revitalizar saberes propios y reimaginar futuros propios desde la potencia de los discursos fronterizos. Por ello, es necesario seguir construyendo y difundiendo estos procesos de cocreación para que sean constantes y persistentes, y logren impactar distintos niveles de reflexión y decisión frente al inglés como lengua extranjera.

Finalmente, la participación de los jóvenes en el camino de reimaginar pedagogías alter-nativas resulta ser el fundamento esencial para la co-construcción de experiencias de aprendizajes otros en el que coexistan las dos lenguas. En este escenario, los saberes, voces, pensamientos, sentires y emociones de los jóvenes permiten el enriquecimiento mutuo de los actores involucrados. De este modo, se alimenta la formación de sujetos reflexivos, críticos, libres y que reconocen su responsabilidad individual y colectiva frente a la construcción de sociedades donde prime la vida y el bienestar social. En definitiva, la apuesta por una pedagogía alter-nativa sería, en palabras del pensador africano Thiong'o (2021), una perspectiva liberadora desde la que nos podamos contemplar a nosotros mismos con claridad, en relación con nosotros mismos y con otros seres del universo.

## Agradecimientos

Este artículo no hubiera sido posible sin el amor, motivación y espíritu de los jóvenes del municipio de Vista Hermosa-Meta, Colombia que participaron en este camino de co-creación, que en muchos momentos resultaba incierto, pero muy prometedor. A cada paso que dábamos reconocíamos que nuestra lengua materna en diálogo con la lengua extranjera son potencias que permiten la construcción de un mejor vivir a pesar de las condiciones de conflicto permanente y hostigamiento de actores armados hacia la sociedad civil. Así mismo, agradecemos a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas que hicieron parte de este camino y al Proyecto Javeriano de Paz y Reconciliación de la Pontificia Universidad Javeriana.

## Referencias

- Bartol de Imbach, P. (2012). Participación de la población rural en los procesos territoriales de desarrollo. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 93-104.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2014). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bozanno, H. (2013). La geografía, útil de transformación. El método Territorio, diálogo con la Inteligencia Territorial. *CAMPO-TERRITORIO*, 8(16), 448-479.

- Camargo, T. (2017). La lengua materna en la lengua extranjera: un arma de doble filo. En G. Cariello, G. Ortíz, J. Miranda, D. Bussola y F. Miranda (comps.), *Tramos y Tramas VI. Culturas, lenguas, literaturas e interdisciplina. Estudios comparativos* (pp. 167-174). Universidad Nacional de Rosario.
- Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., Salazar-Sierra, A. y Chala-Bejarano, P. (2016). Eventos narrativos de docentes en formación al término de su práctica docente respecto a su asesor pedagógico: aprendizajes reportados. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 52-64. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.neps>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En J. L. Saavedra (ed.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización* (pp. 291-308). Pieb.
- Colmenares, E. A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- De Souza Silva, J. (2005). *El poder de las redes y las redes de poder. Paradigmas emergentes para transformar la morfología social de sociedades y organizaciones en el contexto del cambio de época*. San José, Costa Rica.
- Galván, V. (s. f.). *Discursos fronterizos. Diálogos Latinoamericanos*. Universidad Nacional Mar del Plata.
- García-Dussán, É. (2022). Una mirada decolonial al aula de lengua materna. *Revista Arista-Crítica*, (2), 37-51. <https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.2.8692>
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 1-24 <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Hsu, F. (2017). Resisting the Coloniality of English: A Research Review of Strategies. *The CATESOL Journal*, 29(1), 111-132.
- Kramsch, C. (2019). Between Globalization and Decolonization: Foreign Languages in the Cross-Fire. En D. Macedo (ed.), *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Colonial Languages* (pp. 50-72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113>
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods. Macro strategies for language teaching*. Yale University Press.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI.
- López, B. (2013). *Documento de sistematización del Proceso Departamental de Jóvenes Nariño*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Merçon, J. (2022). Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (98), 1-19. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6614174>
- Mignolo, W. (2000). Diferencia colonial y razón postoccidental. En S. Castro-Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 3-28). Pontificia Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On Decoloniality*. Duke University Press.
- Mojica, C. y Castañeda-Peña, H. (2017). A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 139-153.
- Montañez, G. (2016). Territorios para la paz en Colombia. *Bitácora*, 26(2), 11-28.
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks. *HOW Journal*, 27(2), 113-133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>
- Rahman, A. y Fals Borda, O. (1988). Romper el monopolio del conocimiento. La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. *Análisis Político*, (5), 46-54.
- Tejiendo Escenarios Alter-Nativos de formación en inglés en Vista Hermosa-Meta*. (s. f.). <https://sites.google.com/view/alter-nativopuj/home>
- Téllez, D. (2023). *Video Casa campesina, Vista Hermosa-Meta* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-GcIJWD6Pfw>
- Thiong'o, N. (2021). *Descolonizar la mente*. Penguin Random House.
- Ubaque-Casallas, D. y Aguirre-Garzón, E. (2020). Re-Signifying Teacher Epistemologies Through Lesson Planning: A Study on Language Student Teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 131-144. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80687>

Ubaque-Casallas, D. y Castañeda-Peña, H. (2020). Non-Normative Corporalities and Transgender Identity in English as a Foreign Language Student Teachers. *HOW Journal*, 27(2), 13-30. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.548>  
Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.

## Origen de esta investigación

El presente artículo se deriva de la investigación *Tejiendo escenarios alter-nativos de formación en inglés con jóvenes de Vista Hermosa-Meta, Colombia*, aprobada y financiada por la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

## Notas

- \* Artículo de investigación.
- 1 Vista Hermosa es un municipio que se encuentra ubicado al suroccidente del Meta, posee una población de 27 671 habitantes en 2020. Cuenta con 4084 km<sup>2</sup> de extensión (3061 km<sup>2</sup> de área rural). Se ha configurado a partir de la colonización, el conflicto armado permanente y la ausencia estatal.
- 2 Los territorios son sistemas relacionales complejos que vinculan al individuo con determinado espacio histórico-geográfico. En los territorios se tejen las relaciones humanas vitales que le dan sentido a la existencia (Montañez, 2016). El territorio es un barrio y su vida en alguien, una ciudad y su vida en alguien, un país y su vida en miles o millones de actores que se lo apropian, lo ocupan, lo usan, lo valorizan, lo explotan, lo degradan, lo preservan (Bozanno, 2013).
- 3 Se parte del reconocimiento de los saberes compartidos por parte de los jóvenes para promover reflexiones contextualizadas de su experiencia en la realidad social, económica, política y cultural de su territorio. En tal sentido, se hace necesario partir de lo propio para pensar aquello que es posible construir, un horizonte de expectativas.
- 4 Los nombres propios fueron cambiados.
- 5 Este video puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://youtu.be/-GcIJWD6Pfw>
- 6 Esta página puede consultarse en el siguiente enlace: <https://sites.google.com/view/alter-nativopuj/home>

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

*Cómo citar:* Molina Ríos, J., Salazar-Sierra, A. M., Aguirre-Garzón, E. A. y Ubaque-Casallas, D. (2023). Discursos fronterizos sobre el español y el inglés desde un espacio de formación alter-nativa con jóvenes rurales de Colombia. *Signo y Pensamiento*, 42. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp42.dfse>