



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
(UPTC)

Solano Cohen, Vanessa; Cruz Arcila, Ferney; Bonilla Medina, Sandra Ximena

Configuraciones de alteridad en prácticas pedagógicas  
de segundas lenguas -español e inglés- en Colombia

Praxis & Saber, vol. 13, núm. 35, e212, 2022, Octubre-Diciembre

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14712>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477275098013>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UPTC [redalyc.org](https://www.redalyc.org)


Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Configuraciones de alteridad en prácticas pedagógicas de segundas lenguas —español e inglés— en Colombia

Vanessa Solano Cohen <sup>1</sup>

Ferney Cruz Arcila <sup>2</sup>

Sandra Ximena Bonilla Medina <sup>3</sup>

## Resumen

La relación entre la identidad racial, el aprendizaje de español e inglés como segunda lengua y las políticas y prácticas educativas es un tema que no se ha estudiado a profundidad en el contexto colombiano. Como contribución a esta discusión, indagamos cómo es percibida y configurada la alteridad en las prácticas pedagógicas de algunos profesores de español y de inglés. Con base en los aportes de la teoría crítica de la raza y, en lo metodológico, en el análisis crítico del discurso, se analizan las percepciones y configuraciones de los profesores en relación con la otredad y con cómo entienden sus prácticas pedagógicas. Los principales resultados resaltan la permanencia de algunos discursos coloniales en la percepción y configuración de la alteridad por parte de algunos profesores y cómo dicha visión colonial incide en sus prácticas pedagógicas. Hacer este tipo de análisis como profesores nos interpela a pensar desde nuestras propias prácticas pedagógicas sobre nuestra responsabilidad política en las luchas contra cualquier tipo de discriminación.

**Palabras clave:** alteridad, enseñanza de lenguas, inglés, español, prácticas pedagógicas, racialización



<sup>1</sup> Pontificia Universidad Javeriana  
va.solano@javeriana.edu.co

<sup>2</sup> Universidad EAN

<sup>3</sup> Universidad Distrital Francisco  
José de Caldas

Recibido: 05/08/2022

Revisado: 03/09/2022

Aprobado: 01/11/2022

Publicado: 30/12/2022

**Para citar este artículo:** Solano, V., Cruz, F., & Bonilla, S. (2022). Configuraciones de alteridad en prácticas pedagógicas de segundas lenguas —español e inglés— en Colombia. *Praxis & Saber*, 13(35), e14712. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14712>

# Configurations of alterity in second language—Spanish and English—pedagogical practices in Colombia

## Abstract

The relationship between racial identity, Spanish and English learning as second language, and educational practices and policies has not yet been studied in depth in the Colombian context. To contribute to tackle this issue, we examine how alterity is perceived and configured in pedagogical practices of some Spanish and English teachers. Based on the contributions of Critical Race Theory and, in terms of methodology, supported by Critical Discourse Analysis, we examine teachers' perceptions and configurations of alterity imbued in their understandings of pedagogical practices. Main findings highlight the permanence of colonial discourses in the perception and configuration of alterity on the part of some teachers, and how such colonial views shape their pedagogical practices. Doing this type of analysis, from our role as educators, raises questions regarding teachers' political responsibility to combat any type of discrimination.

**Keywords:** alterity, language teaching, English, Spanish, pedagogical practices, racialization

## Configurações de alteridade nas práticas pedagógicas de segundas línguas – espanhol e inglês – na Colômbia

## Resumo

A relação entre a identidade racial, a aprendizagem do espanhol e do inglês como segunda língua e as práticas e políticas educacionais ainda não foi estudada a fundo no contexto colombiano. Como contribuição a este tema, analisamos como a alteridade é percebida e configurada nas práticas pedagógicas de alguns professores de espanhol e de inglês. Com base nas contribuições da Teoria Crítica da Raça e, no que diz respeito à metodologia, sustentados pela Análise do Discurso Crítico, analisamos as percepções e configurações dos professores sobre a alteridade inerentes ao seu entendimento das práticas pedagógicas. Os principais resultados salientam a permanência dos discursos coloniais na percepção e configuração da alteridade por parte de alguns professores, e como tais visões coloniais influenciam suas práticas pedagógicas. Fazermos este tipo de análise como professores nos desafia a pensar a partir de nossas próprias práticas pedagógicas sobre nossa responsabilidade política nas lutas contra qualquer tipo de discriminação.

**Palavras-chave:** alteridade, ensino de idiomas, inglês, espanhol, práticas pedagógicas, racialização

Este artículo discute los hallazgos de un estudio denominado *La constitución de prácticas pedagógicas racializadas en la enseñanza de español e inglés como segundas lenguas*<sup>1</sup>, que analiza las percepciones de nueve profesores sobre identidad racial y su posible impacto en la configuración de sus prácticas pedagógicas, en el contexto colombiano. Nos interesa abordar el tema de la alteridad, porque el modo en el que se percibe y configura al otro, entendido como *reverso del yo* (Esposito, 2009), posibilita la identificación de prácticas pedagógicas racializadas. Asumimos que racializar significa configurar estigmas de alteridad que perpetúan la exclusión y desigualdad social.

Para cumplir con nuestro objetivo, primero delimitamos las perspectivas teóricas, en las que abordamos la teoría crítica de la raza (TCR). En segundo lugar, proponemos una concepción multinivel de las prácticas pedagógicas, sobre las cuales interrogamos el concepto de *alteridad*, con énfasis en el contexto colombiano. A continuación, exponemos la línea metodológica y presentamos nuestro análisis. Realizar este tipo de estudio contribuye a interpelar y redireccionar dichas prácticas en el campo de la enseñanza de lenguas y a profundizar en esta relación que, hasta ahora, no ha sido investigada a profundidad en nuestro país.

### ***La TCR en la práctica educativa de las lenguas***

La TCR es una propuesta teórica originada en el contexto jurisprudencial cuando poblaciones consideradas “minorías” en los Estados Unidos pedían reconocimiento (Delgado & Stefancic, 2001). Dicha teoría logró demostrar que la ley promueve visiones homogeneizadoras que naturalizan la injusticia, ya que invalidan la diversidad y la multiplicidad de perspectivas sobre la realidad. Adoptada en otros espacios epistemológicos, la TCR contribuye a dismantelar prácticas racializadas que reproducen injusticia en todos los niveles de la práctica educativa (Dixson & Rousseau, 2018; Gillborn *et al.*, 2018).

En el contexto específico de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, ha habido investigaciones que relacionan la TCR con otras teorías propias del lenguaje. Por ejemplo, Malsbary (2014), Dobbs y Leider (2021), Cruz y Bonilla (2021) y Jenks (2017) muestran cómo la TCR es útil para resaltar la interseccionalidad que existe entre los factores raciales de identidad y el contexto de aprendizaje de una segunda lengua. Igualmente, teorías híbridas, como *raciolinguistics*, hacen una aproximación a las construcciones racializadas que surgen de la visión centralizada en la precisión del inglés estándar (Rosa & Flores, 2017). Estas propuestas han logrado visibilizar que en el aprendizaje de lenguas hay estructuras de poder que perpetúan estereotipos raciales y que producen injusticias en los ámbitos social, cultural y político.

Desde esa perspectiva, buscamos analizar la relación entre lenguaje, raza y racialización. Sin embargo, nuestra contribución se ha encaminado a revisar la raza como construcción social y su relación con la educación, específicamente con el aprendizaje de lenguas. Según la preocupación planteada por Maddamsetti (2020), la influencia de la comprensión del profesor en la práctica, en este artículo nos enfocamos en las percepciones de los profesores frente a

---

<sup>1</sup> Esta investigación fue realizada en el marco de un convenio interinstitucional entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Ean y el Instituto Caro y Cuervo.

configuraciones de alteridad y en cómo esas percepciones inciden en sus prácticas docentes.

Por lo anterior, entendemos las *prácticas educativas* desde una perspectiva dialógica, que nos ayuda a ir más allá de concepciones técnicas, mecánicas e instrumentales del quehacer educativo, tradicionalmente asociadas al ejercicio dentro del salón de clase. Históricamente, las prácticas educativas se han concebido como una actividad técnica y mecánica. A pesar de que se ha reconocido su complejidad, al estar influidas por factores sociológicos y psicológicos, las prácticas educativas se han explicado desde el mero ejercicio dentro del salón de clase (Schön, 1983). Este estudio presenta la práctica educativa de una manera más amplia, al considerarla desde tres niveles: macro, meso y micro. En el nivel macro se consideran las prácticas modeladas por políticas nacionales o institucionales materializadas en un currículo; a nivel meso, influenciadas por las relaciones sociales de los individuos; y a nivel micro, constituidas por las acciones pedagógicas en el aula (Bonilla, 2018). Abordar las prácticas pedagógicas desde la dialogicidad de su carácter multinivel implica revisar el contexto general de políticas educativas, la influencia de los actores sociales y cómo los diversos discursos circulantes en estos ámbitos se articulan ideológicamente con la práctica docente.

## El aprendizaje de lenguas en el contexto colombiano y el tema racial

En Colombia, la relación que establecemos entre raza y educación ha sido poco desarrollada. No obstante, el tema de la raza ha sido abordado desde otros espacios epistemológicos enmarcados en las ciencias sociales —sociología, antropología e historia— (Wade, 2020; Williams, 2013). Se han hecho algunas aproximaciones desde la educación, sobre todo para señalar prácticas racistas que ocurren imperceptiblemente en el intercambio social (Soler, 2019). En el campo de la pedagogía de las lenguas, este tema no ha sido abordado directamente. Se han dado algunos acercamientos en los cuales la raza se involucra, pero se ha teorizado principalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más que en la raza en sí (Usma *et al.*, 2018). Con el tipo de análisis que presentamos, buscamos aportar al campo y darle una mirada crítica a la forma en que los constructos de la raza, entendidos más allá del color de piel, juegan un rol importante en la constitución de prácticas pedagógicas.

Nuestra preocupación partió de analizar no solo la influencia de esa relación multinivel en los discursos desarrollados por los maestros, sino también cómo esos discursos configuran en los maestros la noción del otro. Para ello, la TCR ofrece una perspectiva que interpela las estructuras sociales, económicas y culturales en relación con categorías raciales o racializadas, que son usadas por los profesores y que han sido caldo de cultivo para marginar a individuos y grupos sociales (Ladson-Billings, 2019; Ladson-Billings & Tate, 2006; Yosso *et al.*, 2022).

Al seguir la TCR, buscamos identificar formas de discriminación que han sido intangibles a nivel macro —políticas públicas— y que se mantienen y se reproducen en prácticas sociales y culturales a nivel micro —prácticas sociales—. Desde este marco de referencia, el enfoque de la TCR que se fundamenta en el concepto de la *blancura* (Bonnet, 2000; King, 1991) resulta bastante útil. La blancura es una de las formas de teorización crítica de la raza que enfatiza la misma problemática, pero la lleva a ver el conflicto racial más allá del color de piel. Así, la blancura no es una forma de distinguir sujetos con ciertas características fenotípicas, sino

que es un discurso naturalizado en las prácticas sociales, que sitúa a algunos sujetos en una posición de desventaja y marginalidad social, económica, política y/o cultural.

Al explicar las estructuras raciales fundamentadas en el concepto de la *blancura*, consideramos que esta línea es más consonante con el contexto colombiano. Desde una postura poscolonial, se argumenta que la blancura se ha convertido en una estructura racial que algunas veces es inapreciable, pero que sigue manteniendo la colonización en los pueblos aparentemente separados por movimientos independentistas (Castro-Gómez, 2000; Mignolo, 2000). Así, la idea del dispositivo de blancura y el debate por un inconsciente de blancura que explican estas teorías se intersecan y nos permiten analizar las concepciones de *identidad racial* y su rol en la configuración de prácticas educativas.

## Alteridad y racialización

La discusión de la alteridad en Colombia es relevante porque las prácticas racializadas se producen sutilmente. Entendemos la racialización como “el proceso social mediante el cual los cuerpos, los grupos sociales, las culturas y etnicidades se les produce como si pertenecieran a diferentes categorías fijas de sujetos, cargadas de una naturaleza ontológica que las condiciona y estabiliza” (Campos-García, 2012, p. 2). A diferencia de otros países, como Estados Unidos, donde la raza ha sido más visible debido a su estrecha asociación con el color de piel, en Colombia, la raza se ha camuflado en la intersección con la clase (Vela, 2012). Por eso, esta definición nos ayuda, al igual que la teoría de la blancura, a ver el problema racial más allá del color de piel.

Para revisar la construcción racial que se materializa en las prácticas sociales del contexto colombiano, es necesario relacionarla históricamente e identificar cómo repercute hoy en la configuración de la otredad. La raza es un tema tabú en muchas sociedades y la colombiana no es la excepción. Por lo tanto, la raza se ha transformado y se ha ocultado en las prácticas sociales, en eufemismos o en indiferencia (Telles & Martínez, 2019), que incluso ocasionan autonegación a aquellos que incorporan rasgos opuestos a la blancura. Por ello, se debe revisar cómo estas racializaciones configuran la otredad y significan otras discriminaciones, posiblemente menos perceptibles y naturalizadas en las relaciones sociales.

Discutida por la postcolonialidad, la construcción del yo y del otro se ha fundamentado desde la mirada etnocentrista y reduccionista que ha caracterizado a Occidente. No es posible pensar al otro sin la relación con el yo/individuo. Es decir, la identidad es interdependiente de la alteridad y configura una relación que define y diferencia mutuamente. Por otro lado, el individuo, como constructo social, es lo que los otros individuos lo consideran (Berger & Luckmann, 2003). Es justamente su carácter dialógico y diferenciador lo que hace de la alteridad un tema frecuente en el ámbito de las discusiones de la raza, al poner en el escenario la construcción de sí y del otro, de acuerdo con las estructuras raciales (Chadderton, 2018).

Desde la TCR, en la otredad se inscriben los discursos modernos que incorporan sutiles jerarquías, imperceptibles y normalizadas en las prácticas sociales (Yosso *et al.*, 2022). Es decir, en las prácticas sociales es justamente donde ocurre la racialización. Indagar sobre la configuración de la alteridad en las prácticas pedagógicas de la enseñanza del español y del

inglés nos permite reflexionar sobre el colonialismo cognitivo invadido en la epistemología global (Castro-Gómez, 2005), que permea el espacio pedagógico y sobre el cual, como docentes, debemos actuar agentivamente.

## Metodología

Abordamos la propuesta de Wetherell y Potter (1992) y su enfoque de análisis crítico del discurso que, en conjunto con la TCR, nos brindaron elementos teórico-metodológicos para analizar la percepción y la configuración de la otredad en las prácticas pedagógicas. El insumo principal de análisis se obtuvo a través de entrevistas a profundidad a cuatro profesores de español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE), y cinco de inglés como LE que trabajan en Colombia. Como lo muestra la tabla 1, el grupo de profesores es bastante heterogéneo en términos de formación académica y experiencia, lo cual enriqueció nuestro análisis.

**Tabla 1**

*Caracterización de los profesores*

Lenguas de instrucción	Seudónimo	Edad	País de origen	Formación
Inglés	Nina	30-40	Australia	Maestría en Indonesio e Inglés como L2
	Pedro	≥50	Cuba	Maestría en Traducción Financiera, Económica y de Negocios Internacionales
	Danna	30-40	Colombia	Maestría en Lingüística Aplicada
	Jorge	≥50	Colombia	Doctorado y Maestría en Estudios Interculturales
	Tomás	30-40	Colombia	Maestría en Tecnologías de la Educación
Español	Lina	25-30	Colombia	Maestría en ELE (en curso)
	Simón	40-50	España	Doctor en Literatura Hispanoamericana
	Eli	≥50	Colombia	Maestría en ELE
	Daniela	30-40	Colombia	Maestría en ELE

Las entrevistas buscaron indagar las creencias y experiencias de los profesores relacionadas con cuestiones de raza y racismo en sus prácticas educativas. Las preguntas se distribuyeron en secciones específicas orientadas a examinar detalladamente ideas sobre prácticas pedagógicas y la relación de estas con (1) la percepción y configuración del otro y (2) con los discursos racializados que se diseminan en medios de comunicación y que, consideramos, se encuentran implícitos en las políticas educativas.

Siguiendo los planteamientos de Wetherell y Potter (1992), el análisis del discurso se centró en identificar repertorios interpretativos de los profesores hacia los modos en que perciben y configuran la alteridad. Quisimos reconocer elementos discursivos que los informantes usaron en la construcción narrativa de sus prácticas pedagógicas, por lo que apuntamos la mirada al uso de tropos en cada uno de los discursos. Con esta intención, fue particularmente importante identificar términos, descripciones, figuras y recursos retóricos, ya que estas herramientas discursivas configuran sistemas de significación para construir interpretaciones de acciones, identidades y estructuras sociales.

## Resultados

Con la intención de explorar las percepciones y configuraciones de alteridad en términos de racialización, la discusión se divide en dos categorías. La primera explora de manera general las construcciones del otro en los discursos de los profesores y la segunda indaga en las diferentes formas de racialización presentes en la configuración de las prácticas pedagógicas.

### *Percepciones del otro*

Como se infiere en los estudios de raza, el racismo es rechazado y evadido cuando se aborda explícitamente en los participantes (King, 1991). Este patrón es igualmente una conducta observada en este estudio. Sin embargo, en las descripciones de su trabajo, los profesores muestran cómo el racismo permea sus visiones cuando la construcción de su perfil se fundamenta en ver al otro como inferior o dependiente. Según Castro-Gómez (2000), esa perspectiva es el dispositivo de blancura, un factor cognitivo que estructura el pensamiento sobre la organización social, fundamentada en jerarquías donde el blanco se encuentra en el nivel más alto y, consecuentemente, tiene valores por sentado que los no-blancos no tienen. En este contexto, el dispositivo de blancura permea la construcción de alteridad, exalta a los hablantes nativos y aborda la diversidad desde una supuesta, pero inexistente, neutralidad.

**Profesor nativo y el privilegio de la blancura: “una puerta de entrada a otro mundo”.** Esta categoría examina cómo algunos profesores se posicionan ante discursos de blancura, específicamente, cómo, por su procedencia o por su fenotipo, reafirman discursos circulantes sobre la superioridad del nativo hablante. En la siguiente narrativa se aprecia cómo el privilegio de blancura consolida el perfil del maestro como nativo, representante de esa figura idealizada que reúne los valores de civilización e intelectualidad:

Simón: Un estudiante cuando tiene un profesor nativo puede realmente aprender otras cosas y eso realmente le puede ayudar en la vida... que ellos conozcan algo diferente, es lo que yo he querido inculcar a mis estudiantes para que puedan descubrir otro mundo... Eso me permitió también dar a entender al estudiante esa oportunidad y que ellos también la pueden tener y la puerta de entrada es tener a un profesor nativo

“La puerta de entrada a otro mundo” es uno de los repertorios interpretativos que parece reunir una serie de significados creados por los participantes que discrimina y mantiene impecables las estructuras raciales de un gran sistema (Delgado & Stefancic, 2001). Simón enfatiza que el nativo es mucho más que un profesor de lengua: es una oportunidad para “realmente aprender... y realmente ayudar en la vida”. Para él, esto es un factor relevante para no seguir recibiendo “lo mismo” y “descubrir otro mundo”. De esta manera, estos repertorios contienen un significado imbricado en discursos racializados sobre la lengua, donde el hablante nativo se asocia con la blancura (Castro-Gómez, 2000), con la idea de poder, insertada en el inconsciente colectivo, que mantiene las estructuras raciales y perpetúa, hasta el día de hoy y a través de medios más sutiles, el poder simbólico de la colonialidad (Mignolo, 2000). Simón con su exaltación de los beneficios de ser un profesor nativo, con un acto que él asume benevolente, continúa reproduciendo las estructuras raciales.

El caso de Nina ilustra esta misma situación. Al contrario de Simón, ella reconoce que su posición como originaria australiana le ha otorgado un privilegio que, a pesar de percibirlo como injusto, ha venido validando:

From the very start, there was a bias towards native speakers. I was getting paid more when I was less qualified, less experienced, and not as good a teacher as my Indonesian colleagues... now I see myself very much as a teacher, qualified, experienced teacher but at the start I don't think I was worth the money they were paying me [Desde el principio, hubo un sesgo a favor de los hablantes nativos. Me pagaban más cuando yo estaba menos cualificada, con menos experiencia y sin ser tan buena profesora como mis colegas indonesios... Ahora sí me veo como docente, cualificada, con experiencia, pero al principio no creo que mereciera el dinero que me pagaban].

En la narrativa de Nina, claramente se muestra que el privilegio que le aporta su capital social y cultural como hablante nativa de inglés trasciende el beneficio simbólico y se convierte en un beneficio material y económico (Bonnet, 2000). A Nina, por ejemplo, le otorgó el bienestar de recibir un salario superior al de sus colegas, que incluso estaban mejor preparados que ella. Sin duda, aquella situación evidenció su privilegio de blancura y, a pesar de verse inmersa en un conflicto interno, no sintió la necesidad de hacer nada porque se sentía favorecida. Al contrario, este confort que ha tenido como nativa de inglés desde el inicio de su carrera ha sido algo que ha normalizado y que ahora acepta bajo la apreciación de una “discriminación positiva”. Esta fue su respuesta cuando se le preguntó si alguna vez se había visto involucrada en alguna escena de discriminación:

Not by many. Generally in Colombia there is positive discrimination. I don't think I'm discriminated against, that I am identified as someone different but, generally it's a positive way rather than a negative way. I think instead of having less opportunities, I'm often given more opportunities. [No por parte de muchos. Generalmente en Colombia hay discriminación positiva. No creo que me discriminen ni que me identifiquen como alguien diferente, pero, en general, es de manera positiva más que negativa. Creo que, en vez de tener menos oportunidades, a menudo recibo más oportunidades].

A pesar de la diferencia en que se manifiestan cada una de las situaciones de Nina y Simón, juntos reflejan cómo la construcción de sí mismos como docentes de lengua se acomoda a los discursos que producen el privilegio de blancura. En consecuencia, se dan por sentadas las identidades y se les asignan intereses o se les adscriben estatus (Omi & Winant, 2008). En resumen, el nativismo perpetúa las relaciones de poder que históricamente se han creado alrededor de un hablante ideal, centrado en un blanco europeo. Esto es lo que postcoloniales como Castro-Gómez (2000), Said (1979) y Mignolo (2000) y críticos de la raza como Gillborn *et al.* (2018) y Ladson-Billings y Tate (2006) resaltan como prácticas que mantienen la colonización a través de instituciones, praxis y discursos sutiles, entre los cuales está la educación.

**Ceguera de raza: el otro percibido desde el deseo por diluir la diferencia.** Esta categoría tiene que ver con lo que se ha denominado la *ceguera de la raza* o *colourblindness*, en referencia al falso deseo de ver a todo el mundo equitativamente en el marco de los derechos, mientras que diferencias históricas cruciales marcadas por la raza, nacionalidad, originalidad y otras relacionadas se omiten (DeCuir *et al.*, 2020). Este fenómeno se presenta con mucha

frecuencia en las narrativas analizadas, lo cual evidencia que los profesores construyen al otro fundamentados en un deseo por borrar las diferencias, por homogeneizarlo. Es decir, la estratificación social a causa del color de piel, fenotipo en general u orígenes culturales y geográficos, tan característica de la realidad social colombiana, es invisibilizada. Esta ceguera se manifiesta primero en una autoidentificación en la condición del estándar o neutralidad que hace que la diferencia se vea desde la moral, que obviamente la descalifica y juzga como opción inaceptable. Esta situación se presenta en Eli, quien reiterativamente asevera que no se siente involucrada en el tema de la racialidad, ya que ella ve a todas las personas “como seres humanos”:

No siento ningún peso especial de esa racialidad en mi existencia... Sin embargo, me siento muy cercana... a todo el mundo. No siento mayores diferencias. Entonces, sí. De pronto cosas culturales en la comida, puede ser ¿no?

La profesora afirma primero que la racialidad es algo negativo que ella no experimenta. De hecho, se refugia en términos que apelan a connotaciones morales, por ejemplo, la palabra “existencia” que alude al buen actuar. Inmediatamente, la profesora retoma superficialmente el discurso de la cultura, a partir de temas básicos como la comida, para explicar, en cierta medida que la diferencia —la diversidad— es inocua e innecesaria. Al igual que el eco creado en teorías decoloniales, como la de Walsh (2017), la neutralidad es otro matiz de la blancura, debido a que marca la indiferencia y la falta de preocupación por el entendimiento del otro, de aquel desfavorecido y afectado por las estructuras racializadas.

En las lógicas de la dominación occidental, aquello que es diferente es calificado como inferior o incorrecto (Said, 1976). En otro caso similar, Tomás, expone que para él pensar en raza y diferencia representa una forma de visibilidad innecesaria, que acaba por excluir al grupo dominante. En el siguiente fragmento y en el contexto de las políticas educativas de atención a la diversidad, en este caso a la población venezolana que estudia en los colegios públicos de Bogotá, él expone su incomodidad:

[Los estudiantes] tenían que hacer un trabajo que apuntara a la exclusividad o la mirada, un poco, por parte de Venezuela, pero solo en parte se enfocaba en esa población y no se tenía en cuenta los que nada tenían que ver. Como los que no pertenecen a ninguna etnia, ninguna nación, o cualquier tipo cultural quedan por fuera y vienen los reclamos: “¿por qué los venezolanos y otro tipo de personas tienen más oportunidades y nosotros no?”.

Las cuestiones de raza para Tomás son un tema distinguible solamente en el color de piel. Por eso, no tener diferencias marcadas radicalmente en ese aspecto físico representa una homogeneidad que no hace necesario el esfuerzo por reconocer la diferencia. Esa misma homogeneidad es el espacio de enunciación que le permite afirmar que darles visibilidad a las minorías le quita los privilegios al grupo dominante en el que se sitúa jerárquicamente. Esto es una autoidentificación en las que se distingue la ceguera de raza. Como reflejo de esta ceguera, pareciera que la construcción de la identidad de los estudiantes se direcciona al deseo por diluir la diferencia misma. Esto también se ve en el discurso de Simón, quien da entender que, a diferencia de enseñar áreas como literatura o historia, el proceso de enseñanza-aprendizaje

de una lengua es un ejercicio neutral y que, por lo tanto, el ambiente ideal para desarrollarlo debe ser un contexto sin diferencias:

En mis clases, sobre todo de cultura y de historia de España y de cultura en general latina o hispana, sí, ahí yo alguna vez usé estrategias de juntar estudiantes por razones étnicas o raciales... Necesitaba... que [se] mostrara[n] algunas diferencias o identidades culturales. Pero las clases de lengua no... ¿Por qué? Yo quisiera que se diluyera las diferencias... ¿Por qué? Porque yo quería que todos se concentraran en una sola idea: que es aprender una segunda lengua.

El deseo por diluir la diversidad ahonda la indiferencia y el racismo pasivo, que sigue perpetuando la discriminación institucionalizada y que es reproducida en las prácticas sociales, entre ellas, la educación (Bonilla, 2018). La enseñanza de lenguas es un espacio propicio para el análisis crítico de esas relaciones de poder. Sin embargo, lo observado en la narrativa de los profesores muestra que no necesariamente tener un espacio ideal para ejercer resistencia crítica se aprovecha para incrementar un sentido profundo de la realidad (Von Esch *et al.*, 2020). De hecho, puede ser común encontrar discursos como el de Eli, en el que acomodarse a la enseñanza de la lengua como ejercicio neutral es prevalente en las intervenciones de los profesores:

Me interesa que ese ser humano que necesita comunicarse con los otros seres humanos pueda hacerlo... que logre comunicarse y de manera eficiente como decimos... que no sea malinterpretado porque esa es otra cosa, que los aspectos culturales. Por eso es importante incluir siempre en la clase esos aspectos culturales... porque como son diferentes... entonces siempre hay que incluirlos y eso... ayuda a que puedan comunicarse.

Las palabras de Eli terminan en la adecuación de discursos moralmente correctos y que, desde lo abstracto, omiten la necesaria reflexión crítica sobre las condiciones sociales y culturales que, a su vez, están delimitadas por las categorías configuradas en las prácticas sociales.

### ***Racialización en la configuración de la otredad en las prácticas pedagógicas***

El diálogo que establecemos entre las tres dimensiones —macro, meso y micro— nos ha permitido tener un espectro amplio para analizar la manera en que los profesores de lenguas se entienden a sí mismos y a otros actores de la praxis educativa. En este apartado analizamos cómo, a partir del entendimiento del otro, las prácticas pedagógicas tienden a tomar un carácter altamente racializado que, según los datos, se evidencia en diferentes niveles como el grado de suficiencia en L2 y las variedades de lengua privilegiadas. Dichos niveles de racialización se yuxtaponen y se validan entre sí en las prácticas pedagógicas. Aunque para efectos metodológicos los desglosamos como categorías de análisis, dicha yuxtaposición obedece a los procesos de racialización en sí y a la complejidad ideológica y discursiva que tiende a naturalizar y normalizar el racismo.

**Grado de suficiencia en L2.** Una de las categorizaciones más evidentes que se hace entre los mismos profesores y hacia los estudiantes es precisamente aquella relacionada con el nivel de la lengua meta que pueden tener. Daniela toma la metáfora de “el patito feo de la clase” para referirse a posicionamientos discriminatorios que se pueden llegar a dar dentro del aula hacia aquellos aprendientes con un nivel bajo de suficiencia:

Curiosamente en las clases de español se discrimina al que tiene menos nivel de lengua... es como el que está ahí, apagadito. En cambio, los que están más activos se hablan entre ellos, se conocen más, se abren más... Al que no escuchan, o sea la voz apagada... no les interesa ya interactuar con él. Cuando hay alguien que tiene menos nivel de lengua... va a ser como el patito feo del grupo.

Es interesante ver que este mismo tipo de jerarquizaciones también se da entre profesores. Al narrar sus experiencias en un proceso de desarrollo profesional, Danna cuenta cómo dentro de su grupo de colegas, en Bogotá, usaban la categorización “profesores del Distrito”<sup>2</sup>, no con el propósito de especificar su contexto laboral, sino con la connotación de tener un bajo nivel de inglés:

Entre nosotros mismos, los compañeros, pero también los profesores que orientaban los espacios académicos, pues les daban un trato diferente a los profesores del Distrito. De hecho, los llamábamos así... “los profesores del Distrito”, como si ellos pertenecieran, pues a un planeta diferente... Tenían unos procesos académicos muy similares a los que no éramos profesores del Distrito. Sin embargo, había otros que, por ejemplo, se les notaba que su nivel de lengua no era tan alto... No tenían un C1, sino que tenían, no sé, un B1. Entonces, yo sí sentí muchos momentos en los que a esos profesores se les discriminó por su nivel de lengua.

En este fragmento se usan los referentes del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)<sup>3</sup> como instrumento válido para racializar a cierto grupo de profesionales, como claramente pertenecientes a un supuesto grupo subsidiario. Según Danna, este posicionamiento se fundamenta en estereotipos y estigmatizaciones hacia profesores de colegios públicos bogotanos. Por lo tanto, se mide la capacidad lingüística de los profesores del Distrito desde la perspectiva de quienes no lo son. En línea con esta jerarquización, encontramos que tener una certificación de nivel de lengua en C1 funcionaría como una especie de blanqueamiento posicional, que se evidencia en enunciados como “se les notaba que no tenían un C1, sino un B1”.

Otro aspecto relacionado con este tipo de jerarquización es el nivel de lengua que se pueda demostrar. En el grupo de profesores de inglés, en particular, sobresale el factor de haber viajado a un país anglófono, ya que, como lo describe Danna, este factor es una especie de presión “para existir” como profesional:

Se ha creado en las licenciaturas de lenguas, o en las carreras de lenguas, donde... ¡carajo!, si tú no viajas, si tú no vas a un país de habla anglo, parece como si tú no existieras como profesional de lenguas.

Como vemos, el nivel de lengua, tanto de profesores como de aprendientes, es un referente clave de racialización. En este sentido, certificaciones de lengua alineadas con el MCER y experiencias en países angloparlantes funcionarían como herramientas legítimas de blanqueamiento, es decir, como “facilitadores de existencia”.

2 Cuando se hace referencia a los “profesores del Distrito”, se alude a los maestros que trabajan en los colegios públicos de la ciudad, regulados por la Secretaría de Educación Distrital.

3 El MCER para las lenguas es una estandarización europea que busca regular procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas. A partir de esta regulación, emergieron los niveles de suficiencia lingüística que se manejan en muchos lugares del mundo —A1, A2, B1, B2, C1 y C2—.

Siguiendo a Banton (2002), “ser el patito feo”, “ser profesor del Distrito”, por un lado, y el “tener un C1” y el “haber viajado a un país angloparlante” funcionan como etiquetas sociales discriminatorias, en las que se identifica una clara tensión de desigualdad, definida por el nivel de dominio de una L2, pero validado por un marco de referencia que, aunque ampliamente difundido, está lejos de dar cuenta de las complejidades de aprender una L2.

**Tipos de variedad privilegiadas.** Desde una perspectiva sociolingüística, se ha resaltado que es altamente problemático otorgarle la categoría de estándar a variedades específicas de una lengua (Andión-Herrero, 2019). Aunque entendamos que el estándar no es más que una abstracción (Moreno, 2007), en este estudio fue claro que los profesores abiertamente hacen una distinción entre estas variedades y tienden a delimitar, sin ningún tipo de tensión teórica o crítica, lo que para ellos representaría un estándar. Por ejemplo, ante la pregunta de cómo atendía la diversidad lingüística en su quehacer como profesor de ELE, Simón afirma:

Habiendo vivido en diferentes zonas de España y conociendo las diferentes regiones geográficas lingüísticas e históricas del país, eso me permitía quizás traer el español más estándar posible, es decir el que creo que está recogido en los libros de enseñanza de segunda lengua, en este caso el español de España.

Este caso es interesante porque, a pesar de haber tenido contacto con múltiples variedades de español, en el contexto estadounidense y de haber vivido en Colombia por varios años, Simón posiciona el español ibérico como “el más estándar”. Además, el uso del superlativo no solamente resalta la idea de un estándar, sino su primera posición entre otras posibilidades, lo que leemos como un arraigado pensamiento colonial en la estructura ideológica del profesor, que se refracta en los modos como concibe al otro en sus prácticas pedagógicas.

Un caso similar ocurre con un profesor de inglés, Pedro, quien habla de la variedad británica en estos mismos términos y se refiere a otra variedad de prestigio como sus referentes de pronunciación:

Desde la gramática, por ejemplo, yo trato de seguir mucho el estándar británico, porque a la final es... el estándar de la lengua, pero ya en temas de pronunciación yo a veces hablo británico, a veces americano.

Como Simón, Pedro habla de un estándar, en singular, desde una sola opción de referencia: “el estándar británico”. Esta idea parece haber motivado decisiones importantes que ha tomado en su rol como directivo en la institución donde trabaja. Se podría afirmar que la variedad de lengua es un parámetro importante para decidir a quién contratar. A su vez, se resalta cómo ese referente hacia un estándar lingüístico de prestigio sirve de filtro no solamente para posicionar a otros como hablantes, sino como profesionales.

Hemos tenido profesores —que de hecho hubo que sacarlos— de la India, que supuestamente lengua nativa, pero qué va... muy complicado, porque gramaticalmente entonces ellos no siguen la estructura. Ellos tienen como una variante dialectal donde la estructura no se respeta... Con ese profesor... tuvimos problemas para enseñar, porque si él no tomaba en cuenta la gramática, ¿cómo los estudiantes podrían [aprender]?

A pesar de que el profesor al que se refiere Pedro es un hablante nativo de inglés, su no acomodación a variedades que él privilegia es razón suficiente para descalificarlo

profesionalmente. Incluso usa el término “variante dialectal”, para intensificar el menor estatus que le otorga a esta otra variedad y, además, insinúa que es incompleta ya que “no siguen una estructura” y, por ende, no es posible que sean buenos profesores.

Una tercera instancia en la que se puede observar la racialización de grupos sociales a la luz de las variedades lingüísticas tiene que ver con la clasificación jerarquizada que se les da a ciertas variedades diastráticas. Jorge usa el repertorio interpretativo “ser letrados” para referirse a un tipo de variedad lingüística que espera que sus estudiantes alcancen. Ante el interrogante sobre los objetivos que desea alcanzar con sus estudiantes, dice: “que sean letrados, no que aprendan el inglés como el de los raperos”. Con ello configura, por oposición y supremacía, dos tipos de variedades lingüísticas. El ser letrado, para Pedro, significa un tipo de inglés más académico, que asocia con variedades blancas de este idioma, dando por sentado que el inglés afroamericano es inferior. En cierta medida, niega el impacto político de la retórica de este género musical.

Estos ejemplos ilustran lo que Andión-Herrero (2019) denomina *lectocentrismo*, que representa y explica la racialización basada en el tipo de variedad lingüística privilegiada. Como lo explica esta autora, el término *lectocentrismo* se refiere a la “creencia de superioridad de un geolecto o variedad, considerado ejemplar y modélico, sobre los restantes, quedando algunas de sus variantes lingüísticas relegadas a ‘alteraciones’ o ‘desviaciones’” (p. 5). Esta creencia es la que lleva a Simón y a Pedro a posicionar la variedad ibérica del español y la británica del inglés, respectivamente, sobre cualquier otra variedad diatópica. También lleva a Jorge a referirse despectivamente hacia una variedad diastrática. En particular, esta creencia es problemática, porque puede tener gran incidencia en los modos en que se configuran las prácticas pedagógicas a nivel macro; por ejemplo, al establecer políticas institucionales sobre qué profesores deben ser contratados —el caso de Pedro—; o a nivel micro, sobre qué variedades “valen la pena” enseñar —caso de Jorge y Simón—.

## Conclusiones

El aula, entendida como metonimia de una sociedad, ha sido históricamente un espacio en el que se han evidenciado relaciones de poder, ya sea desde la jerarquía establecida en la relación vertical entre profesor y estudiante, como entre los mismos aprendientes, o por los temas que se estudian y se enseñan. En este sentido, el aprendizaje de lenguas dialoga con esas estructuras socioculturales que se reproducen en el aula y que a su vez marcan líneas de prestigio entre los diferentes grupos sociales y étnicos.

Analizar dialógicamente las prácticas pedagógicas, específicamente desde la perspectiva de los profesores de lenguas, nos permite reconocer cómo algunas están motivadas por estructuras sociales de desigualdad que han sido naturalizadas. Al mismo tiempo, estudiar las prácticas educativas desde una perspectiva multinivel posibilita entender cómo la enseñanza de lenguas está relacionada con factores socioculturales y políticos que trascienden el estudio de sistemas lingüísticos.

En nuestra investigación identificamos cómo los modos en que los profesores de lenguas perciben y configuran al otro están modelados por discursos coloniales y racializados y

cómo dichas percepciones y configuraciones inciden en sus prácticas pedagógicas. Vimos cómo la supremacía del profesor nativo y el sistema jerárquico de las variedades lingüísticas son dinámicas en las que se inscriben las relaciones de poder de la sociedad colombiana y que además se evidencian en prácticas pedagógicas racializadas. En este sentido, se logra comprender cómo ideologías presentes en modelos eurocentristas, como el MCER, son instrumentos para sustentar y naturalizar prácticas racializadas.

En Colombia el tema de la raza se camufla en la intersección con la clase, lo que dificulta su reconocimiento y, por ende, la identificación de los conflictos raciales. Nos llama la atención que las narrativas analizadas podrían definirse desde lo tautológico. Por un lado, los profesores rechazan cualquier tipo de conducta racista, pero, al momento de hablar del otro, es posible identificar las marcas naturalizadas de un discurso racializado que tiende a camuflarse en una falsa neutralidad. Señalamos dicha contradicción, porque consideramos que esa tensión puede ser entendida como signo de dinámicas racistas en niveles macro —políticas públicas—. Identificarlas en el espacio del aula —nivel micro—, nos invita, como docentes, a cuestionar nuestros propios discursos e ideologías y a rastrear en nuestras prácticas pedagógicas las posibles improntas de esas estructuras sociales de desigualdad. Esto sería el paso inicial para deconstruirlas.

## Referencias

- Andión-Herrero, M. (2019). La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 150-169. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1681627>
- Banton, M. (2002). *Racial theories*. Cambridge University Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bonilla, S. (2018). *Racial identity in educational practices in the context of Colombia* [Tesis Doctoral, no publicada]. University of East London.
- Bonnet, A. (2000). *White identities: Historical and international perspectives*. Prentice Hall.
- Campos-García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. Universidad de la Habana.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 145-163). Clacso.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Chadderton, C. (2018). *Judith Butler, race and education*. Springer.
- Cruz, F., & Bonilla, S. (2021). Configuración de identidad racial de aprendientes de segundas lenguas en el contexto colombiano. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11330>
- DeCuir-Gunby, J., Johnson, O., Womble, C., McCoy, W., & White, A. (2020). African American professionals in higher education: experiencing and coping with racial microaggressions. *Race Ethnicity and Education*, 23(4), 492-508. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1579706>

- Delgado, R. & Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory: An Introduction*. NYU Press.
- Dixson, A., & Rousseau, C. (2018). Where are We? Critical Race Theory in Education 20 Years Later. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 121-131. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403194>
- Dobbs, C., & Leider, C. (2021). A LangCrit analysis of teachers' beliefs about language learning and language diversity. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 2(1), 25-46. <https://doi.org/10.1558/jmtp.19104>
- Esposito, R. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Amorrortu.
- Gillborn, D., Dixson, A., Ladson-Billings, G., Parker, L., Rollock, N., & Warmington, P. (2018). *Critical Race Theory in Education. Vol. 2*. Routledge.
- Jenks, C. (2017). *Race and ethnicity in English language teaching: Korea in focus*. Multilingual Matters.
- King, J. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146.
- Ladson-Billings, G. (2019). Just what is critical race theory, and what's it doing in a nice field like education? En L. Parker, D. Deyhle., & S. Villenas (Eds.), *Race is... race isn't* (pp. 7-30). Routledge.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. (2006). *Education research in the public interest: Social justice, action, and policy*. Teachers College Press.
- Maddamsetti, J. (2020). Where All the Good Teachers are Cape Verdean Americans: A White Teacher's Identity Positionings in an Urban Elementary School. *The Urban Review*, (52), 100-126. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00514-5>
- Malsbary, C. (2014). "Will This Hell Never End?": Substantiating and Resisting Race-Language Policies in a Multilingual High School. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(4), 373-390. <https://doi-org.bdigital.udistrital.edu.co/10.1111/aeq.12076>
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-86). Clacso.
- Moreno, F. (2007). *Qué español enseñar*. Arco Libros.
- Omi, M., & Winant, H. (2008). *Racial formation* (2ª ed.). Routledge.
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Said, E. (1976). *Orientalism*. Penguin Books.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. Ashgate.
- Soler, C. (2019). El discurso del racismo: estructuras y estrategias discursivas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 194-207. <https://doi.org/10.14483/22487085.13857>
- Telles, E., & Martinez, R. (2019). *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Usma, J., Ortiz, J., & Gutiérrez, C. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Revista Ikala de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254. <https://doi.org/10.17533/v23n02a03>

- Vela, J. (2012). Racismo, clasismo, servilismo y discriminación social en Colombia. *El Bogotano*. <http://www.elbogotano.com/2012/06/16/racismo-clasismo-servilismo-y-discriminacion-social-en-colombia>
- Von Esch, K., Motha, S., & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53(4), 391-421. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000269>
- Wade, P. (2020). Space, region and racialization in Colombia. *Revista de Geografía Norte Grande*, (76), 31-49. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022020000200031>
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, [re]existir y [re]vivir* (pp.17-45). Ediciones Abya-Yala. Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism*. Harvester Wheatsheaf.
- Williams, C. (2013). Afro-Colombians and the cosmopolitan city: New negotiations of race and space in Bogotá, Colombia. *Latin American Perspectives*, 40(2), 105-117. <https://doi.org/10.1177/0094582X12468868>
- Yosso, T., Smith, W., Solórzano, G., & Hung, M. (2022). A critical race theory test of W.E.B. DuBois' hypothesis: Do Black students need separate schools? *Race Ethnicity and Education*, 25(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1984099>