

CAPÍTULO IV

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE INGLÉS EN EL PROGRAMA DE IDIOMAS DE LA UPTC: DE LA INTERPRETACIÓN A LA COMPRENSIÓN

La formación de educadores desde las teorías

El concepto de formación ha evolucionado continuamente y esto se ha reflejado en las concepciones sobre la formación de educadores. En términos generales, la formación puede ser abordada desde el tratamiento filosófico-educativo y desde el humanístico-social.

Desde la perspectiva filosófica se pueden agrupar, a grandes rasgos, la tradición griega, la visión hegeliana, la habermasiana, la gadameriana, la heideggeriana y la neokantiana²⁰². La formación en la tradición griega revisa el significado de la formación y sugiere que formar al hombre proviene de la *paideia*, o formación del hombre griego, la cual se relacionaba con la preocupación por formar a las personas de manera holística en la intelectualidad y la espiritualidad; la *paideia* abogaba por una formación que enseñara a vivir mejor en la virtud y la cultura. La educación consistiría, por ende, en el desarrollo de las potencialidades que se moldearían de manera consciente.

La formación desde la perspectiva de Hegel se reconoce como

202 Patricia Ducoing, *Sujetos, Actos y Procesos de Formación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, 25.

un proceso liberador, culturizador y autónomo en donde el sujeto se construye, y se relaciona con la adquisición de conocimientos universales. El sentido de la formación alude a la separación de la espiritualidad individual, para adentrarse en la espiritualidad universal y volver sobre sí mismo; este retorno a sí mismo es lo que constituye la esencia de la formación²⁰³. La formación no está dada, sino que se construye a través del proceso en el cual el sujeto se apropia, crea y recrea su cultura.

Para Habermas la formación tiene que ver con el proceso de configuración del sujeto por medio de la socialización; esto implicaría, necesariamente, su relación con sí mismo, con la sociedad y con la cultura. Así, según Yurén Camarena²⁰⁴, la formación está relacionada con los elementos estructurales del mundo de la vida: la cultura, como el conjunto de saberes de los que se apropian los sujetos, la sociedad, como el conjunto de órdenes normativos, interacciones y costumbres legitimados y la personalidad, como conjunto de motivaciones que activan el habla y el actuar del sujeto.

El análisis de la formación desde la dimensión práctica y teórica es la apuesta de Gadamer²⁰⁵, quien se refiere a esta como algo más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética. Por tanto, la formación se refiere a un proceso interno mediante el cual uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. La formación puede analizarse desde dos aristas: centrada en el sujeto, que le permite asimilar las experiencias del contexto y autoconstruirse desde sus subjetividades, y como proceso histórico, lo cual permite al individuo reconocer su historia y su pasado. La formación hace notorio el proceso de autorreflexión, pues es el modo humano de dar forma a las capacidades del hombre, y reconoce la relevancia de la apropiación de las tradiciones culturales propias y del otro.

Por su parte, Heidegger se refiere a la formación en relación con los conceptos de existencia y virtud. Se trata del proceso reflexivo en el cual el sujeto es consciente de sus cambios, lo cual le posibilita

203 Alfonso Avilés, *Hegel y la formación*, México: Sin saberes, 1995, 12.

204 Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México: Paidós, 2000, 56.

205 Hans- Georg Gadamer, *Verdad y método II*, Salamanca: Sígueme, 1992, 96.

tomar decisiones libremente; la formación se conceptualiza como posibilidad, como advenir de la existencia posible²⁰⁶. Por último, la formación desde el neokantismo de Larroyo²⁰⁷ pone al hombre como sujeto protagonista de la cultura y la moral, y se propone adaptarlo a la sociedad; la formación se entiende como las habilidades aprendidas que permiten asegurar y mantener la vida humana.

La formación vista a partir de categorías humanístico-sociales se considera como una construcción de diferentes disciplinas y está ligada a la formación de maestros. Puede resumirse en cuatro planteamientos: la formación como praxis y *poiesis*, interioridad-exterioridad, reconstrucción social, e imaginario e identidad.

Desde la distinción praxis y *poiesis*, el concebir la formación como *poiesis* es reconocer que el hombre es constructo de la naturaleza y de la cultura con base en una actividad productiva o técnica. De hecho, en palabras de Dussel²⁰⁸, la *poiesis* es “la actividad productiva, fabricativa, que se dirige al trabajo de la naturaleza, como producción de los hombres libres (*eleuthéroioi téjnai*) o de los artesanos o esclavos (producción útil: *jrésimoi*). La *poiesis* o actividad productiva puede ser llevada a cabo por alguien no especializado y se basaría en la racionalidad; por el contrario, la actividad productiva metódica requiere de una racionalidad verdadera.

Por su lado, la formación desde la praxis propone que las acciones imprescindibles permiten el crecimiento y la transformación del sujeto en las interacciones con el otro. “La praxis, o práctica, es la actualización de la proximidad, de la experiencia del ser, del construir al otro como persona, como fin de mi acción y no como medio: respeto infinito”²⁰⁹; la praxis es ante todo una acción humana primordialmente política. Esta apuesta por la formación no pretende homogeneizar al individuo, sino potenciar sus subjetividades. Dussel²¹⁰, al profundizar en el significado de la proximidad, argumenta que “acortar distancia es la praxis. Es un obrar hacia

206 Patricia Ducoing, Op. Cit. (2003), 77.

207 Francisco Larroyo, *Pedagogía de la enseñanza superior*, México: Editorial Porrúa, 1965, 28.

208 Enrique Dussel, *Ética Comunitaria*, Madrid: Ediciones Paulinas, 1986, 39.

209 Ibidem, 17.

210 Ibidem, 18.

el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad”.

La formación desde la interioridad-exterioridad supone posiciones contrarias. La primera perspectiva se relaciona con la formación a partir del sujeto y de la cultura que lo permea; es decir, con las posibilidades que el sujeto tiene para construirse como sujeto social. Es relevante aclarar que, de acuerdo con Melloni, Rambla, Oller y Llúria²¹¹, desde finales del siglo XX la palabra interioridad se difunde y, paulatinamente, aparece como un concepto filosófico y antropológico asociado al yo. Estos autores sugieren que “con el sustantivo interioridad subrayamos la importancia que la cultura ha dado a la subjetividad, se enfatiza una dimensión de la persona que hoy consideramos muy importante: una dimensión antropológica autónoma -no dependiente de ideologías o creencias-, constitutiva de la persona”.

Desde la exterioridad la formación se concibe como la institucionalización, esto es la formación como currículo, evaluación y producción. Honore²¹² argumenta que desde la exterioridad, la formación es considerada como algo “para” o algo que “se tiene” o es “adquirido”, o sea la formación se da en función de algo. En esta misma línea, Ferry²¹³ sugiere que en esta perspectiva, la formación es vista como una función social que se limita a la transición del saber-hacer o del saber-ser, usualmente para favorecer el sistema socioeconómico.

Como reconstrucción social, la formación propende por la construcción crítica de sujetos que no se limiten a reproducir modelos, sino que se apropien de los saberes para transformar sus realidades sociales; de esta manera la formación está en búsqueda continua del bien común. La formación vista a partir del imaginario y la identidad, basada principalmente en postulados de la psicología, propone analizar los procesos subjetivos del individuo en formación

211 Xavier Melloni, Josep Rambla, Dolors Oller y Roger, *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?*, 2013: <https://www.cristianismeijusticia.net/es/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-interioridad-ll-ylla-xmelloni-jrambla-y-doller> (consultado el 26-02-2016).

212 Bernard Honoré, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*, Madrid: Morata, 1980, 74.

213 Gilles Ferry, *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, 1997, 64.

y se ve en función del sujeto y sus subjetividades.

En lo relacionado con la formación de educadores, el concepto de formación es usado habitualmente en el discurso educativo contemporáneo; se habla de formación escolar, formación de profesores, formación en investigación, formación crítica, formación integral, formación inicial, formación permanente, etc. Sea cual fuere su interpretación, la formación está en contraposición con el concepto de capacitación o entrenamiento, el cual es técnico, inmediato y anulante de la dimensión intelectual. Al respecto, Zambrano²¹⁴ sugiere que “la formación es una actitud y una disposición antes que una técnica”.

En la perspectiva de Díaz-Barriga, Ferry y Ducoing²¹⁵, la formación del educador debe entenderse como un proceso dinámico, complejo y continuo, que posibilita dar forma a las capacidades culturales del hombre a través de la reflexión acerca de las experiencias con la vida, los saberes y los aprendizajes, a fin de situar, resolver y transformar situaciones cambiantes socialmente. Así, la formación es un estado espiritual antes que material, está arraigada a la experiencia y al sentido, y permite la transformación y la autonomía del individuo.

En este contexto, se hace necesario analizar la formación de educadores desde un enfoque sociocrítico²¹⁶, el cual se funda en los criterios de concientización y emancipación de las prácticas pedagógicas en función de una formación consciente y autónoma frente al devenir de procesos de dominio estandarizados por las políticas estatales y globalizantes. En concordancia, la formación de educadores debe ser personal, situada, cultural, política y negociada.

El planteamiento anterior implicaría, necesariamente, para el caso colombiano, “un proceso de deconstrucción y reconstrucción de

214 Armando Zambrano, “Formación y autonomía: tensiones en las modalidades académicas típicas”, *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1, 2008: 15.

215 Ángel Díaz-Barriga, *Investigación educativa y formación de profesores, Contradicciones de una articulación*, México: Cuadernos del CESU, CESU-UNAM, 1996, 53; Gilles Ferry, Op. Cit. (1997), 64; Patricia Ducoing, “Origen de la Escuela Normal Superior de México”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 2004: 40.

216 Henry Giroux, *Public Spaces / Private Lives: Democracy Beyond 9/11*, Lanham, Md: Rowman and Littlefield, 2003, 136.

los sentidos y las prácticas que han acompañado en nuestro país la formación de licenciados²¹⁷". La formación de educadores involucra entender que "nos enfrentamos a un suelo de saber que requiere ser problematizado y sobre el cual se tienen imágenes siempre transitorias, no estáticas, no dogmáticas"²¹⁸.

La formación de educadores debe entenderse como un proceso permanente, relacionado con los conocimientos y con el campo amplio de la cultura, mediante el cual el maestro es pensado como sujeto social y de saber. Entender al maestro como sujeto de saber es:

en primer lugar, reconocer que tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura – el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos – y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica. De esta manera el maestro es un sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético con la cultura; un maestro que problematiza, que inventa, que se piensa a sí mismo (...)²¹⁹.

Dicho proceso permite que el educador se embarque en nuevas preguntas, desarrolle su creatividad y transforme la sociedad. La formación complejiza el pensamiento pedagógico propio del maestro(a), construye el saber de sí mismo, sus subjetividades y sus identidades. En conclusión, el maestro(a) debe entenderse "como *sujeto* activo que pone en juego múltiples relaciones de la enseñanza a través del lenguaje, con el conocimiento, la cultura, el pensamiento, la ética, la estética"²²⁰.

Esta formación debe permearse de una perspectiva social y crítica, por cuanto debe estar encaminada a la transformación social y al cambio educativo con base en las singularidades de los contextos. La formación como práctica social se encauza hacia el cambio de los paradigmas instrumentales con propósitos de cambio y transformación

217 Darío Agudelo, "¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación?" *Folios*, 41, 2015:111.

218 Alberto Echeverri, "Experiencias y memoria del campo conceptual de la pedagogía", *Revista Educación y Pedagogía*, 20, Separata, 2008: 2.

219 *Ibidem*, 3.

220 Alberto Martínez y María del Pilar Unda, *El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo*. En Universidad de San Luis y Universidad Pedagógica Nacional *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, No 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000, 105.

social en las comunidades, en ésta el maestro es un sujeto activo, comprometido consigo mismo y con la transformación de su entorno.

En conclusión, la formación de educadores implica crear “trabajadores culturales” con habilidad para entender su realidad y transformarla. En esta perspectiva, el currículo necesita estar enfocado en el estudio de las situaciones diarias de la cultura y en los aspectos que están implicados en la formación de subjetividades e identidades; por ende, la formación de educadores debe ir más allá del simple adiestramiento en técnicas de enseñanza, para atender perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, a través de la fundamentación en aspectos tales como conocimiento cultural, reflexión crítica acerca de la propia práctica y capacidad para transformar el contexto.

La comprensión de los sentidos

La búsqueda del sentido, según Holzapfel²²¹, es la tarea primordial del ser humano. Esto dado que siempre estamos preguntándonos acerca del sentido de las decisiones que tomamos y lo que hacemos. Holzapfel²²² argumenta que existen tres estadios relacionados con el sentido: el existencial que se relaciona con la justificación de las experiencias, el semántico que tiene que ver con el significado que desde el lenguaje se le da a los hechos y el metafísico que se pregunta por el sentido y el sin sentido.

El sentido se da en cualquier situación del ser humano. Sin embargo, es el ser humano quien proyecta y construye el sentido a través de las experiencias. Según Quepons²²³ toda vivencia intencional, por esencia, alberga un sentido, y este sentido puede ser múltiple. Ahora bien, Holzapfel²²⁴ establece que el sentido lo da el vínculo socio afectivo, anímico e intelectual que tiene el ser humano con algo o con alguien. Este vínculo genera cobijo y por

221 Cristóbal Holzapfel, *A la búsqueda del sentido*, Santiago de Chile: Editorial Sudamericana, 2005, 63.

222 Ibidem, 65.

223 Cristóbal Quepons, “Sobre el sentido y expresión de la vida afectiva en la fenomenología de Husserl”, *Eikasia Revista de filosofía*, 400, 2013: 361.

224 Cristóbal Holzapfel, Op. Cit. (2005), 65.

ende, amparo y protección. El cobijo, por su parte, genera atadura, reiteración y finalmente, sostén. Es por esto, que el sentido es lo que nos sostiene en la existencia.

La pregunta por el sentido permite elaborar reflexiones en relación con aspectos primordiales y dinámicos para la vida del ser humano. Sobre este punto, Husserl²²⁵ advierte que la teoría del ser de las cosas es posible mediante la reflexión filosófica que pregunta por los fundamentos de la constitución de sentido que se dan desde las subjetividades del ser humano. Desde una perspectiva similar, Heidegger, considera que el sentido es “aquello en lo que se apoya la comprensibilidad de algo”²²⁶. El comprender, por su parte, se configura a través del “mundo que habitamos, pertenecemos, conformamos y configuramos, y desde el cual proyectamos nuestra historicidad y coordinamos la adquisición de sentido”²²⁷. Gadamer²²⁸, por su parte, advierte que “no hay que olvidar que el sentido no se encuentra sólo en la locución y en el escrito, sino en todas las creaciones humanas, y que su descubrimiento es una tarea hermenéutica”. Entonces, el sentido es eminentemente subjetivo, dinámico y permite ligar el sujeto a la vida.

Holpzafel²²⁹ también sugiere que la donación y la dotación del sentido son ejes fundamentales para su comprensión. En cuanto a las fuentes de donación de sentido, Holpzafel²³⁰ menciona que éstas son referenciales y estáticas cuando tienen que ver con los grandes referentes de sentido que ha tenido la humanidad tales como: saber, poder, trabajo, etc. Programáticas y motores de la historia en relación con la ciencia, la religión, el arte, la economía, etc. Ocasionales y dinámicas al pertenecer a momentos particulares del individuo e icónicas tendientes al contenido visual.

Ahora bien, el concepto de sentido se gestó, según Albizu²³¹,

225 Edmund Husserl, *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y a una Filosofía Fenomenológica*, México: Fondo de Cultura Económica, 1986, 105.

226 Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, Santiago de Chile: Universitaria, 1998, 175.

227 Fernando Vergara, “La apropiación del sentido: las experiencias hermenéuticas de diálogo y comprensión a partir de Gadamer”, *ALPHA*, 26, 2008, 155.

228 Hans-Georg Gadamer, *Antología*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2001, 62.

229 Cristóbal Holzapfel, Op. Cit. (2005), 66.

230 Cristóbal Holzapfel, Op. Cit. (2005), 68.

231 Edgardo Albizu, “Sentido: Una frontera de la filosofía”, *Asociación Revista de Filosofía de Santa Fe*, 2005 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2005000100001 (consultado el 26 de febrero de 2016).

durante el siglo XIX a partir del proyecto neokantiano que buscaba fundamentar las ciencias de la cultura que no eran tan reconocidas como las ciencias físico-matemáticas. Por ende, las ciencias de la cultura se enfocaron en alcanzar el conocimiento del sentido mientras que las ciencias físico-matemáticas buscaban el conocimiento del ser. De la misma manera, Bruner²³² precisa que la pregunta por el sentido es un problema filosófico. El autor plantea que los primeros filósofos angloamericanos trataron de resolver la pregunta por el sentido a través del análisis del lenguaje desde una lógica formal y descontextualizada. Bruner²³³ argumenta que el problema filosófico era determinar los significados de las oraciones escritas analizando su referencia y su sentido.

La referencia se determinaba por las condiciones de verdad que expresaban y el sentido se daba a través de la relación que se establecía con otras oraciones. Desde esta perspectiva, el significado fue “un instrumento de análisis lógico”²³⁴. Ahora bien, cuando se da este tipo de análisis descontextualizados, las condiciones de verificación son abstractas y el significado en contextos de uso del lenguaje se pierde.

Por lo anterior y contando con los aportes de Austin²³⁵ con *los Actos de Habla*, Wittgenstein²³⁶ y *el Giro Lingüístico*, Grice²³⁷ y *las Condiciones de Felicidad y el Principio de Cooperación*, se propuso la idea de que el significado también se da violando las anteriores máximas. En otras palabras, el lenguaje requiere ser interpretado y su significado se da conectando lo que efectivamente se dice con lo que se quiere decir. Es decir, el significado, necesariamente, es cultural. Por esto, cuando se alude al sentido, éste se entiende como el proceso de construcción de significados. Así, solo se puede entender el sentido de algo si se interpreta su significado en un contexto específico.

232 Jerome Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial, 2009, 102.

233 Ibidem, 105.

234 Ibidem, 77.

235 John Austin, *How to do things with words*, Cambridge: Harvard University Press, 1962, 25.

236 Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1988, 26.

237 Paul Grice, *Studies in the way of words*, Cambridge: Harvard University Press, 1989, 65.

De esta manera, la comprensión del sentido está intrincada en lo que Luckmann²³⁸ llamó la construcción social del conocimiento. El autor indica que esta construcción se caracteriza porque considera que las experiencias de los sujetos son procesos sociales y por ende, sus interacciones con el mundo son las que determinan sus conocimientos; evidencia que lo que los seres humanos conocemos es producto social y cultural; incorpora diferentes formas de acción y consecuencias a las formas de conocimiento y asume que el conocimiento es histórico y socialmente específico. Por esto, para Luckmann²³⁹ el análisis de las realidades sociales debe empezar por la interpretación y su explicación, en términos de la comprensión de éstas. Así, la experiencia del sujeto proviene de su cotidianidad, de sus experiencias individuales que están ligadas a su comunicación y es a allí en donde se encuentra el sentido.

Entonces, en este trabajo se entiende que el sentido concierne al vínculo socio afectivo, anímico e intelectual que tiene el ser humano con algo o con alguien y que lo construyen los actores sociales a través de discursos presentes en situaciones cotidianas. El entendimiento del sentido, en este caso de la formación, permitirá comprender qué tipo de realidad se está construyendo y su pertinencia para el contexto sociocultural en el cual se desarrolla. La comprensión del o los sentidos permitirá ver lo que Hugo Zemelman²⁴⁰ llama pertinencia histórica del conocimiento. Es decir, “la capacidad que tiene el conocimiento de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, que es lo que resulta de entender a éstos como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos”²⁴¹.

Para tal fin, esta propuesta trabaja bajo los parámetros de la hermenéutica. Es decir, desde las lógicas de la comprensión. Para Gadamer²⁴², la comprensión es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la vida, entendida como fuente

238 Thomas Luckmann, “El lenguaje en la sociedad”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, no. 1, 1984: 12.

239 *Ibidem*, 14.

240 Hugo Zemelman, “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”, *Polis*, 9, no. 27, 2010: 360.

241 *Ibidem*, 16.

242 Hans-Georg Gadamer, *Op. Cit.* (1992), 98.

de sentido. En palabras de Grondin²⁴³ la hermenéutica es el arte de comprender “*se trata de un arte, y no de una ciencia, puesto que el sentido que se trata de comprender y de entender no se deja reducir a los términos en los que se expresa y se agota*”.

En el siguiente apartado, se intentó dar cuenta de una capacidad de escucha del sentido que se trama y que se busca más cerca de la fuente del discurso²⁴⁴. En realidad, el ejercicio que se trató de hacer fue volver a un comportamiento primario que permitiera comprender una realidad. Así, tal como lo anuncia Dilthey,²⁴⁵ la comprensión aparece en relación directa con la vivencia. Es decir, vivir algo en el pasado y reconstruirlo en el presente ayuda a su reconstrucción y recreación. Es decir, esta práctica reflexiva es la que permite darle sentido a las vivencias. Lo que se logra con la comprensión es descubrir el sentido de estas conexiones.

La formación de Educadores en Idiomas desde las voces de los actores sociales

Este acápite, se enfoca en comprender los sentidos de la formación de educadores para los actores sociales en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC. Se parte del supuesto de que los seres humanos y sus relaciones cambian constantemente y que, por ende, la interpretación de la realidad no puede ser estática. Los actores, en una sociedad, no son meramente receptores pasivos; por el contrario, son productores activos que construyen su realidad social basada en interacciones con los otros.

Cabe decir que pensar un estudio relacionado con el sentido de la formación de educadores es pensarlo en su multiplicidad, en lo histórico social, en sus supuestos y tradiciones y en las nociones de base que lo constituyen. De la misma manera, desde las lógicas de la fenomenología-hermenéutica, el sentido se representa por medio del lenguaje interior²⁴⁶ que permite que se mire y se escuche lo que no es

243 Jean Grondin, *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*, España: Herder, 2005, 31.

244 Ibidem, 61.

245 Wilhelm Dilthey, *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*, Madrid: Istmo, 2000, 201.

246 Jean Grondin, Op. Cit. (2005), 35.

evidente. Por lo tanto, la búsqueda por el sentido no se puede limitar al análisis del discurso dicho. Por el contrario, el sentido se halla en lo que está dado, pero que no se percibe fácilmente.

Aquí se reconoce que el investigador es parte del mundo social que estudia. Por ende, en mi papel de investigadora he podido comprender la realidad de mi comunidad (gestores, formadores, directivos, estudiantes y egresados del programa de Idiomas de la UPTC, al igual que de intelectuales de algunas universidades colombianas) y, por lo tanto, mi contexto como formadora de educadores de inglés.

De esta manera, este apartado es una narración que intenta dar cuenta de una escritura fenomenológica-hermenéutica, basada en una entrevista del mismo tipo. Así, el lector encontrará el sentido que los actores sociales le han dado a la formación de educadores de inglés desde sus vivencias. Es decir, a partir de situaciones concretas o acontecimientos particulares, detallados en profundidad desde la perspectiva de quien los vivió. Dicho en otros términos, lo que se trata de hacer en este apartado es interpretar los significados²⁴⁷ que los actores sociales le han dado a sus experiencias de vida en relación con la formación de educadores de inglés. Todo esto a partir de la comprensión del mismo lenguaje empleado por los actores sociales. Entiendo que el lenguaje no se limita a las palabras que se dicen, sino también a las que se quieren decir²⁴⁸. De este modo, las experiencias de vida que se escogieron hacían parte de discursos completos que tenían significados particulares para los actores. La significación de estas anécdotas, se vio reflejada, entre otras cosas, por la emoción, el silencio, la nostalgia, la tristeza y la rabia que expresaban los actores sociales al narrarlas.

Por otra parte, la comprensión de estos sentidos de la formación de educadores la ubico desde los gestores (lo que fue), la comunidad actual con directivos, formadores, egresados y estudiantes (lo que es) y los intelectuales (lo que podría ser). De esta manera, he podido dilucidar significados acerca del pasado, el presente y el futuro.

En los programas de formación de educadores de cualquier

247 Jerome Bruner, Op. Cit. (2009), 56.

248 Jean Grondin, Op. Cit. (2005), 42.

índole es común escuchar a los formadores referirse a la importancia de formar, a la necesidad de incorporar las prácticas pedagógicas como componente clave en una buena formación, a la posibilidad de mejorar la formación a través de la incorporación de nuevos núcleos temáticos, y a la conexión que debería existir entre formación e investigación. Es común también que en los pasillos de las universidades se discuta la falta de formación de los educadores e, incluso, la falta de formación de quienes los forman.

Tal vez, como formadores de educadores de inglés nos hayamos encontrado en situaciones en donde se nos cuestione acerca de la manera como se enfoca la formación en nuestros programas o los componentes que incluimos como parte de la formación de nuestros estudiantes. Ante esto, podríamos recurrir a las mallas curriculares y lo que éstas presentan a fin de formar a un educador de idiomas. Así, diríamos que tenemos un componente disciplinar, uno pedagógico y uno investigativo. También podríamos recordar cómo fue nuestra formación y, desde allí, decidir cómo debe ser la formación, pues, argumentaríamos que somos el resultado de lo que recibimos. Es posible discutir, además, que se necesita reforzar el componente disciplinar a través del incremento del número de horas para la enseñanza de la lengua, que es importante que los educadores tengan contacto con los contextos educativos desde los primeros semestres, y que la única opción de grado deberían ser las monografías, ya que permiten formar a los estudiantes en investigación. Parece lógico que este tipo de interpretaciones sean las que relacionamos con la formación de educadores.

Igualmente estamos conscientes de la preponderancia que tienen en este momento las actualizaciones curriculares a fin de lograr procesos de cualificación docente. Sin embargo, también se espera que los programas de formación inicial se fortalezcan y enfrenten los desafíos de la sociedad actual. De todos modos, sabemos que la formación es el eje de un programa de educadores. No obstante, otro aspecto, generalmente subestimado, que nos permitirá no solo responder a las inquietudes relacionadas con la formación inicial de educadores en inglés, sino lograr comprensiones profundas, son nuestras propias experiencias de vida en relación con la formación de educadores.

El hecho de hablar de la formación de educadores, de cuestionarla,

criticarla, argumentarla, parece un asunto cotidiano cuando se está inmerso en un programa de formación inicial. Sin embargo, la formación tiene unas características particulares que hacen que este concepto vaya más allá del mero entrenamiento. Podríamos, entonces, plantearnos las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que entendemos por formación de educadores? ¿Para qué nos estamos formando? ¿Quién forma a quién? ¿Cómo podría ser la formación? Estas preguntas, sin duda, hacen que el fenómeno de formar educadores sea un acto asombroso y digno de ser comprendido.

Es interesante ver cómo algo que parece tan común haya recibido poca atención en los programas de formación. Los actores sociales de los programas de formadores pocas veces tienen la posibilidad de compartir sus vivencias en relación con la formación. ¿Qué tipo de experiencias marcaron la formación de los gestores del programa? ¿Cómo recuerdan su formación los egresados? ¿Qué han vivido los formadores que están inmersos en el proceso de formación? ¿Cuáles vivencias han sido significativas para los estudiantes? ¿Qué nos pueden contar los intelectuales?

En los párrafos que vienen a continuación se pretende comprender las inquietudes que se formularon anteriormente. Para esto, se recurre a las experiencias de vida, transformadas en anécdotas²⁴⁹ de los actores sociales del Programa de Idiomas de la UPTC. Inicialmente, se presentan las anécdotas, luego se indican los temas que nos hacen reflexionar acerca de lo que significa formar educadores en inglés y, finalmente, se hace una interpretación más profunda que permite comprender el sentido que tiene esta formación de educadores de inglés.

Desde los gestores

Los relatos que se exponen a continuación hacen parte de las vivencias de los gestores del Programa de Idiomas Modernos de la UPTC, de las experiencias que los marcaron en su formación, así como de las lecciones críticas aprendidas cuando fueron formadores de educadores de inglés.

Sin lugar a duda, mi proceso de formación como docente inició en la Normal Superior de Varones de Tunja. Yo recuerdo

²⁴⁹ Max Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona: Idea Books, 2003, 56.

especialmente a una profesora, “doña María”, que era una Montessori. Para mí fue una Montessori, porque tenía una cantidad de material y el don de ser maestra y de formarnos a nosotros. Ella fue un modelo de maestra, quien determinó ese amor que debemos tener por el magisterio y por la formación de los niños. Desde allí comprendí que todo maestro debe ponerse al nivel del niño, conocer sus necesidades, sus expectativas, sus intereses, quizá idearse un plancito de vida dependiendo de su comportamiento y sus intereses. Eso fue maravilloso²⁵⁰.

La formación es, esencialmente, el proyecto de vida de un ser humano. Ahora bien, la formación docente se ve enmarcada por principios éticos y pedagógicos y no necesariamente por conceptos científicistas. De esta manera, el formador de docentes se ve como alguien que aporta al proyecto de vida de otro ser humano y que es sensible a las subjetividades del *otro*. Este ser humano que se está formando tiene sus propias subjetividades que lo hacen único y con características particulares. Por tanto, el formador de educadores piensa en la formación del otro y busca acompañarlo mientras reconoce su alteridad. Así, la formación de educadores está ligada a la responsabilidad que se tiene con el otro y, de esta manera, reconoce que el otro importa y es reconocido como sujeto²⁵¹.

Otro elemento que es bien importante y que me formó en esa época, es que el Ministerio de Educación exigía que presentáramos unos exámenes finales que se llamaban de cultura general y de cultura pedagógica. Estos exámenes eran traídos por el Ministerio y teníamos que pasar esas dos pruebas o si no, no podíamos obtener el título. Eso determinó que revisáramos una cantidad de conocimientos a lo largo de los seis años de formación. Teníamos que volver a echar un vistazo general de toda nuestra formación: teorías pedagógicas, psicológicas, incluso, sociológicas y filosóficas. Eso determinaba que hubiera un refrescamiento de todo lo que habíamos estudiado durante esos años. Si bien es cierto que había una situación de nervios y de estrés, eso hacía que hubiera

250 Entrevista fenomenológica a JO, gestor Programa Idiomas Modernos, Tunja, Abril de 2017.

251 Emanuel Levinas, *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia: Pre-Textos, 1993, 77.

grupos de estudio, compartiéramos con nuestros compañeros, revisáramos, aprendiéramos con el otro y revisáramos mucho los conocimientos²⁵².

La formación de educadores de inglés ha sido altamente influenciada por el entrenamiento. En efecto, las teorías pedagógicas, psicológicas, entre otras, han tomado una perspectiva técnica que busca que los educadores aprendan de memoria y repitan procedimientos que deberían ser útiles en cualquier contexto de enseñanza de una lengua extranjera. Los exámenes estandarizados han sido fundamentales para medir este tipo de conocimientos. Sin embargo, ante una posibilidad de formación, los educadores construyen grupos de estudio para escucharse y aprender del otro. O sea, los educadores también se dedican a otras prácticas que les permite salirse del modelo de estandarización propuesto por el Ministerio de Educación.

Así, el sentido que se le da a la formación por parte del Ministerio de Educación está ligado a la profesionalización que plantea preparar a expertos en conceptos y prácticas homogéneas, de corte racional, basadas en un modelo de visión positivista que fragmenta y compartimenta los campos del conocimiento. Sin embargo, los grupos de estudio para aprender del *otro* plantean un sentido distinto de la formación. Aquí, la formación se da a través del otro. La otredad, la diferencia, el otro, son esenciales para el significado y para el diálogo²⁵³. Es decir, en este contexto, la formación de educadores ve las diferencias como valiosas.

Veamos otra experiencia relacionada con los gestores y la formación docente.

Como formador, recuerdo cuando comenzamos el trabajo de reforma curricular, por allá en el 80, aproximadamente. Ya por esos años comenzó la idea de la acreditación. Sin embargo pusimos algunos parámetros, hasta cierto punto claros, para iniciar la reforma curricular. En primera instancia, quisimos quitar un concepto que había de propiedad de asignaturas. Segundo, quisimos hacer un estudio desde las prácticas pedagógicas. Esto era crítico, porque esas prácticas se daban

252 Entrevista fenomenológica a JO, gestor Programa Idiomas Modernos, Tunja, abril de 2017.

253 Enrique Dussel, Op. Cit. (1986), 42.

al final y la carrera duraba cuatro años. Ya estando en séptimo semestre, era casi obligatorio pasarlos, así ellos no quisieran ser docentes, porque su desempeño pedagógico era muy débil. Decidimos que las prácticas pedagógicas iniciarían lo más pronto posible y que la lengua inglesa, que solo estaba al comienzo de la carrera, se diera hasta el final de ésta. En esa época nunca se había escuchado al estudiante. El estudiante no participaba del diseño curricular, a pesar de que sobre él recaía todo el peso del plan de estudios. Era una contradicción. Entonces quisimos conocer el concepto de los estudiantes, lo cual arrojó unas observaciones muy valiosas para diseñar el plan de estudios. Esta reforma fue difícil en un comienzo por la concepción que se tenía en la universidad. Era casi imposible, pero poco a poco fuimos cambiando y tratando de ser un programa de formación. Todo lo que hicimos se vio reflejado en la malla curricular, que era un poco más acorde a lo que realmente se necesitaba en los colegios, y tenía en cuenta lo que en la época se estableció como importante: las competencias. Algo que nos ayudó mucho fue quitar el concepto de trabajo en grupo y cambiarlo por trabajo en equipo colaborativo, y eso también tenía que darse con los docentes de la escuela, así que comenzamos convenciendo a los compañeros de que debíamos hacerlo. Buscamos desde la dirección los mejores ambientes, las mejores posibilidades de trabajo y nacieron los colectivos de trabajo en inglés, español y francés²⁵⁴.

Esta experiencia de vida evidentemente tiene que ver con dos aspectos que se cruzan. Por una parte, la formación vista desde las reformas impuestas por el Ministerio de Educación Nacional, y por otra, la formación de docentes desde lógicas sociales. Las dos perspectivas tomaron la forma de malla curricular.

En relación con el primer aspecto y dado que “las reformas educativas como actos de gobierno, esto es, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país”²⁵⁵, los formadores crean agendas dialógicas

254 Entrevista fenomenológica a JO, gestor Programa Idiomas Modernos, Tunja, Abril de 2017.

255 Ángel Díaz-Barriga y Catalina Inclán- Espinosa, *El docente en las reformas*

que permitan pensar la formación desde sus principales actores sociales: los estudiantes. Alain Touraine²⁵⁶, creador de la escuela del sujeto, aboga por la necesidad de que sean la economía y la educación las que se adecúen a las necesidades del sujeto y no a la inversa. Ahora, esta narración informa sobre el esfuerzo por retomar lo que piensan los estudiantes. De todas maneras, escuchar las voces de los estudiantes también implica escuchar sus vidas. Es decir, saber qué es lo que los hace únicos y cómo desarrollan sus subjetividades.

Aunque la formación de docentes tuvo en cuenta al individuo, también se pensó desde la normatividad estatal que, finalmente, enfatiza en el producto. De esta manera, la formación de docentes de Idiomas en la UPTC se preocupó por desarrollar competencias. Aquí hay que resaltar que el movimiento educativo basado en competencias tuvo sus orígenes hacia 1920 en los Estados Unidos. Esta tendencia relacionaba los modelos industriales, basados en objetivos y productos, con el acontecer educativo. A partir de 1969, en ese país se apoyó la inversión relacionada con el entrenamiento a profesores, para que los resultados de la educación fueran óptimos. De esta manera, desde aquella época se buscó que solamente los educadores que pudieran certificar sus competencias, harían parte del sistema educativo. Ahora, desde los mismos orígenes de este movimiento, se ve la trascendencia que se le da a las certificaciones y al producto educativo. Así las cosas, en la narración anterior se puede observar que la formación se entendió desde la instrumentalización y el entrenamiento.

A este respecto, Bruner²⁵⁷ advierte que cuando un estudiante va a la universidad, va a vivir una experiencia y no solamente a desarrollar competencias. Por esto, una malla curricular basada en competencias hace casi imposible presenciar las relaciones históricas, sociales, estéticas y de otra índole, del mundo. Ahora bien, mientras se desarrollaba una actualización al Programa de Idiomas, permeada por directrices externas, los formadores proponían la formación desde el desarrollo personal y colectivo de los actores del proceso. El trabajo colectivo fue visto como la posibilidad para un proyecto

educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, Buenos Aires: CLACSO, 2001, 6.

256 Alan Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, México: FCE, 1997, 25.

257 Jerome Bruner, Op. Cit. (1997), 81.

transformador.

De esta manera, estas narraciones de gestores del Programa de Idiomas Modernos nos permiten reconocer los siguientes temas, que manifiestan lo que significa la formación de educadores en el Programa de Idiomas:

- La formación implica desarrollar un plan de vida.
- La formación no se puede apartar del contexto social.
- La formación se da cuando ocurre en una relación dialógica con el otro.
- La formación está ligada al desarrollo de competencias.

Entonces, para los gestores del Programa se enlazan las perspectivas humanas y técnicas de la educación. Así, la formación de educadores activa la reflexión de los sujetos sobre sus proyectos formativos, y es una acción sobre sí mismos que se da en una relación dialógica con los otros. Esta visión humana de la formación se contrapone a la manera como la formación de educadores se ve ligada a conceptos utilizados en una perspectiva técnica e instrumentalista de la formación, tales como las competencias y las mallas curriculares.

En otras palabras, la formación de educadores transita por lo que Martha Nussbaum²⁵⁸ llama educación *sin fines de lucro*. La autora argumenta que dadas las tendencias relacionadas con la productividad, se sobrevalora el conocimiento técnico y se le resta significado a las problemáticas sociales. Entonces, el sentido que se le da a la formación está basado en el entrenamiento, a pesar de que se hacen intentos por agenciar propuestas más humanas, basadas en la praxis, en donde el diálogo con el otro esté a la orden del día.

Desde los directivos

Ahora bien, los directivos del Programa de Idiomas Modernos también tienen un cúmulo de experiencias que vale la pena revisar. La siguiente anécdota se relaciona con la manera cómo desde el Comité de Currículo se han enfrentado las actualizaciones del Programa de Idiomas Modernos y las experiencias vividas en relación con las

²⁵⁸ Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires: Katz, 2010, 55.

actualizaciones y la formación de docentes en idiomas. ¿Qué han vivenciado los directivos del Comité de Currículo? ¿Qué experiencias de vida consideran importantes?

Yo me acuerdo que cuando llegué al programa estaban en una transición, y en esa transición ya las mallas estaban prácticamente formadas, y en ese momento fue cuando sucedió lo de los énfasis. El Programa de Idiomas Modernos hacía unos énfasis: en inglés y en español. Yo entré al Comité en la fase en que se estaba hablando de créditos, de asignaturas, de áreas: la general, la interdisciplinaria y la disciplinaria, así como de porcentajes. También me acuerdo que prácticamente lo que se hacía aquí en el Comité de Currículo eran unos ajustes numéricos, porque un día el Consejo Académico decidía que para el área general iba a dejar el 12 %, y ocho días después decía que no, que el 15 %. Entonces había que volver a ajustar, pero a los quince días decía que el trabajo de grado tenía que ser obligatorio pero que no iba a contar como créditos. Entonces vuelva y sume y vuelva y reste. Pero en ningún momento me acuerdo que abordáramos algún propósito relacionado con la manera para mejorar la formación de los estudiantes. No para ese trabajo específico²⁵⁹.

Notoriamente, las actualizaciones curriculares han jugado un papel importante en la formación de educadores en idiomas de la UPTC. Las decisiones acerca de la formación parecen estar más ligadas a principios económicos que buscan ajustar el número de horas y de créditos a los requisitos institucionales y no necesariamente a las lógicas sociales que implica la formación de educadores.

Este tipo de medidas, relacionadas con el número de créditos, representan también un desafío para los directivos. Sus discursos expresaron su frustración y desilusión ante las normativas establecidas. En esta época en donde se tienen unas demandas rígidas basadas en los resultados de los exámenes, parece ser que los ideales de la formación docente como práctica situada se alejan cada vez más. Las políticas que exigen distribuir la malla curricular en áreas y horas presenciales y autónomas, contrastan con la posibilidad de reconfigurar propuestas formativas desde lo social.

259 Entrevista fenomenológica a CC, Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

De una u otra manera, esto tendría que ver con que las instituciones de educación superior, tal como lo plantea Fairclough²⁶⁰ han llegado a funcionar bajo la presión gubernamental y se inclinan por trabajar como si fueran empresas de negocios que compiten para vender sus productos a los consumidores. Se espera que se autofinancien aumentando el número de consumidores (estudiantes). Así, se ha presionado a los académicos para que consideren a sus alumnos como 'consumidores'. La mayor parte del trabajo de los maestros debe estar dedicado a la enseñanza y al desarrollo de métodos de enseñanza que permitan tener el producto deseado. Por tanto, la distribución académica en los programas ha de corresponder a las necesidades del mercado.

Por otra parte, se da la reforma, y en ella tuvimos amplia participación, que no fue tenida en cuenta por el Ministerio de Educación Nacional. Ahí estuvimos los claustros docentes, los comités de currículo y las asambleas estudiantiles haciendo una amplia reflexión de lo que implicaba la nueva regulación para las licenciaturas. Sin embargo no tuvo mucha influencia en el Ministerio de Educación Nacional. La reforma se dio de una manera apresurada, que no permitió realmente un análisis de fondo, porque esta reforma que el Ministerio presenta carece, incluso, de un sustento teórico como el que debería tener para poder justificar todos esos planteamientos que se hacen. Entonces nosotros, como claustro docente, terminamos por separar el programa y crear dos áreas, una en literatura y lengua castellana y otro en lenguas modernas con énfasis en inglés. Así, en inglés podríamos alcanzar unos niveles de suficiencia de C1 según los estándares del marco de referencia europea²⁶¹.

La segunda anécdota es impactante. Aquí, el Comité comenta cómo, ante la presión de transformar el programa que se tenía y a fin de lograr los propósitos de suficiencia en inglés, se toma la decisión de crear nuevos programas. Es decir, el nacimiento de los programas no estaría directamente relacionado con las necesidades sociales y

260 Norman Fairclough, "Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities", *Discourse & Society* 4, no. 2, 1993: 133.

261 Entrevista fenomenológica a CC, Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

culturales de los sujetos, sino, por el contrario, con las políticas de homogeneización del Ministerio de Educación Nacional.

Parece ser que hemos aceptado el criterio de eficiencia de las empresas sin mucho cuestionamiento. Hemos apoyado las mediciones de resultados en términos educativos a través del precio y el producto, a pesar de que la educación tiene que ver con los seres humanos y sus subjetividades. De esta manera, los actos educativos y pedagógicos no pueden medirse desde lógicas de estandarización, sino en términos humanistas y del poder que tiene el ser humano para cambiar su sociedad.

A este respecto, Ferry²⁶² critica fuertemente las reformas pedagógicas. Según el autor, lo que empieza como una perspectiva meramente administrativa, termina planteando una postura ideológica que beneficia al sistema socioeconómico. Ferry²⁶³ explica, además, que en las reformas pedagógicas el concepto de formación suele perderse al proponerse una orientación específica. De una u otra manera, con los procesos de globalización, la universidad se convierte en un órgano regulado por políticas internacionales que están altamente ligadas a las lógicas de los mercados internacionales. Giroux²⁶⁴ sugiere que las regulaciones, las certificaciones y la estandarización no permiten que los docentes tengan las condiciones para ser intelectuales públicos. Un concepto primordial en esta narración se relaciona con los estándares. De hecho, los estándares, están perfectamente alineados con los modelos por competencias, que, a su vez, están basados en modelos productivos. Así, la evaluación por competencias se da en relación con su actuación.

Pero ¿Cómo afectaron estas decisiones la formación de educadores en idiomas? Uno de los miembros del Comité de Currículo deja entrever lo sucedido, en la siguiente anécdota.

Tuvimos practicantes del programa como hasta el 2014, los muchachos estaban preparados equilibradamente en las dos áreas. Ellos iban a los colegios y los felicitaban porque

262 Gilles Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre teoría y la práctica*, México: Paidós, 1990, 101.

263 Ibidem, 110.

264 Henry Giroux, "Estudios culturales, juventud y desafío de la pedagogía", *Harvard Educational Review*, 64, 1994: 300.

sabían español e inglés y sabían enseñar. Estaban muy bien profesionalizados. Ahora estamos sacando unos estudiantes que carecen de muchas estrategias metodológicas y didácticas para implementar en sus clases; les hace falta también mucho conocimiento sobre las temáticas y sobre todo, la parte de la profesionalización. Uno siente que está trabajando con estudiantes de los primeros semestres. No saben inglés, ni saben cómo controlar la disciplina en el salón de clase. No utilizan materiales ni nada²⁶⁵.

Esta experiencia demuestra que la formación de educadores en idiomas esta aún ligada a la formación en la disciplina y en las técnicas. Acá, la visión instrumentalista de la formación es bastante clara, pues hacen falta tanto el conocimiento sobre la disciplina, como el manejo de estrategias metodológicas. De esta manera, la formación de educadores sigue estando permeada por la capacitación. Este concepto está ligado con la profesionalización, que es un concepto indicado en la anécdota de este actor social. La profesionalización, entonces, implica el conocimiento de las técnicas para desarrollar una labor. La formación profesionalizante se entiende como la capacitación o formación para el desempeño de tareas específicas relacionadas con el área de conocimiento en la que se formaron.

En este punto, Zambrano²⁶⁶ insiste en que la formación está regida por la experiencia y el sentido, y que requiere de capacidad y disposición. En nuestra sociedad se ha optado, principalmente, por la capacidad, la cual se ha transformado en capacitación, que les permite a los individuos adquirir habilidades y destrezas específicas para su desempeño. Aquí, lo espiritual pierde vigencia frente a lo que demanda la producción, “pensar es menos importante que hacer”²⁶⁷. La capacitación se limita a la práctica, adiestra el espíritu y promueve la reproducción de los saberes disciplinares.

Las anécdotas anteriores nos permiten extraer los siguientes temas que resumen, de manera general, el sentido que los directivos dan a la formación de educadores de inglés:

265 Entrevista fenomenológica a CC, Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

266 Armando Zambrano, Op. Cit. (2008), 18.

267 Ibidem, 7.

- La formación no se puede medir.
- La formación está al servicio de los procesos productivos.
- La formación está basada exclusivamente en los niveles de suficiencia en la lengua extranjera.
- La formación está ligada a los patrones ideológicos del Estado.

Así las cosas, para los directivos, la formación de educadores de inglés, aunque no puede ser medible, sí se ve afectada por disposiciones y políticas nacionales. Dichas políticas equiparan la formación de educadores con el entrenamiento. De esta manera, se hace énfasis en las evaluaciones, las estadísticas, los resultados y los objetivos instruccionales. El currículo es visto como el plan de estudios y como una entidad estática. El hecho de que una de las motivaciones principales para abrir un nuevo programa de Idiomas sea la posibilidad de alcanzar un nivel C1 en inglés, deja entrever la manera como la visión instrumentalista del currículo ha afectado a este programa. Parece ser que lo más importante para un programa de formación de educadores en idiomas es la disciplina.

Desde los formadores

Podríamos decir que los actores sociales que frecuentemente intervienen en los procesos de formación de educadores son los mismos formadores. Se podría pensar que son ellos quienes apoyan estos procesos formativos. Entonces ¿Qué experiencias los han marcado en relación con la formación de docentes? ¿Por qué fueron esas situaciones trascendentes? Parece que la formación de educadores de idiomas está alejada de la realidad y continúa perpetuando modelos transmisionistas y conductistas.

Todo indica que, a pesar de los cambios constantes de la sociedad, la formación de educadores sigue estática. Los modelos tradicionales para la enseñanza de la lengua siguen siendo considerados efectivos y se siguen perpetuando conceptos alejados de la realidad. Por eso, los formadores indican que es necesario que la formación no sea solamente de los estudiantes, sino también de los formadores, quienes podrían relacionarse más con los contextos de prácticas pedagógicas y, a través de una relación dialógica, comprender su

evolución. Zemelman²⁶⁸ llama la atención sobre el hecho de que las sociedades latinoamericanas viven en la subalternidad, lo cual bloquea nuevas lecturas de la realidad desde una perspectiva crítica.

Hace mucho que no voy a un colegio. Yo veo a los profesores de mi hijo, todos egresados de nuestra Universidad, y eso me hace pensar que en clase yo trabajé con temas que están muy desvinculados de la realidad. En cuanto a la profesora de inglés de mi hijo, exalumna mía, algunas veces yo veía que ella le ponía tareas de memorización a mi hijo de seis años. También recuerdo un día en que le dejó como tarea dibujar a su familia, y mi hijo retrató a su mamá, a él mismo y a mí. Sin embargo, él no dejaba de pensar que su familia no era perfecta ni bonita, porque para ser una buena familia él debía tener una hermana y una mascota. Mi hijo insistía en que esa era la familia que la *teacher* les había mostrado y que así debía ser. Mi esposa y yo le explicamos lo que nos hacía ser una familia, pero él no quedó muy convencido²⁶⁹.

Ahora tenemos otra descripción de una experiencia vivida en relación con el proceso de formación de una formadora de maestros. Esta vez, se trata de una experiencia que le permite entender la formación de educadores como el reconocimiento del *otro*.

La Universidad XXX no es fuerte en pedagogía. Yo considero que la XXX se preocupa más por la parte de la lengua. Nosotros teníamos inglés por todos lados y teníamos una formación fuerte en lingüística, pero en pedagogía solo tuvimos como tres cursos de esta asignatura, aparte de la didáctica, que eran psicologías del aprendizaje. Pero esa primera psicología, yo creo que fue la que me enamoró más de la carrera, porque la dictaba una pedagoga, que era muy, muy dinámica, muy chévere. Yo me acuerdo de XXX, como se llamaba la señora, aunque eso fue ya hace tiempo, pero la recuerdo porque fue una señora muy querida, ella se preocupaba porque uno aprendiera, fue muy dinámica y le enseñaba a uno a comprender, sobre todo, quién es el otro, para poderle ayudar a uno con su proceso cuando ya fuera profesor²⁷⁰.

Esto estaría relacionado con el hecho de que la formación no

268 Hugo Zemelman, Op. Cit. (2010) 355.

269 Entrevista fenomenológica a JA, formador Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

270 Entrevista fenomenológica a AA, formadora Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

se da sin el otro. Es decir, los sujetos se forman en diálogo constante con el otro. La formación, implica la relación con el otro. Esta narración concede una importancia especial al reconocimiento del otro. Podríamos, entonces, decir que las relaciones dialógicas con el otro son necesarias para los procesos formativos. Así mismo, Hall²⁷¹ sintetiza que el otro es esencial para el significado. Es decir, el otro es necesario para el diálogo y para que se dé una relación dialógica.

En una narración de su vida, antes de ser formador de educadores, éste revive una experiencia que sin duda marcó su vida como formador. Así, el hecho de ser formador de educadores no es algo que se genere solamente en la interacción que tiene con los futuros educadores, sino que es un proceso dinámico que se desarrolla mediante las decisiones que toma, una vez se vuelve educador.

Recuerdo que cuando yo era profesor de primero de primaria, hubo una ocasión en la que en un salón de primero una niña llegó con un montón de papeles de facturas. Al papá se le ocurrió regalárselos a la niña y la niña se los dio a los otros niños. Los niños no me escuchaban porque cada uno estaba escribiendo algo en el papel. Así que les dije que prestaran atención y recogí los papeles. Había una niña que era insistente con el papel. Yo pasé por su puesto y le dije -entrégame el papel-, y ella me dijo -no *teacher*, no me lo quites-, pero yo insistí -entrégame el papel-; como ella no me lo entregó, yo se lo quité y lo guardé. Ella no se puso brava, simplemente sacó otro, otro y otro, y yo se los quitaba. En un momento, la niña se puso triste y escribió algo en el papel. Me lo entregó, yo lo guardé y seguí con la clase. Cuando terminó la clase, saqué el papel del delantal, me acuerdo que yo tenía un delantal blanco, y descubrí que la niña había escrito en inglés “teacher I love you”, yo dije -¡miércoles!-, y lo guardé en la camisa, y cómo todavía tenía ahí los otros papeles que había decomisado, los saqué y los leí... Ella había intentado durante toda esa clase hacer algo: en el primer papel no había escrito nada, en el segundo escribió “te”, en el tercero “teacher” o “teacher love”, había escrito solamente palabras sueltas. Yo nunca la dejé concluir su oración hasta que ella se puso triste conmigo y casi llora, y un niño ¿cómo va a llorar en mi clase? Yo me fui para mi

271 Stuart Hall, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Popayán: Fundación Enviación, 2014, 34.

casa y guardé el papel por mucho tiempo, como para que no se me olvidara cuál era mi rol en la formación de esta niña²⁷².

La formación también se puede ver desde las rupturas que se hacen con lo conocido. En esta narración, el formador sabía cuál era su papel como formador: lograr que los niños aprendieran una temática específica. No se podía dar espacio para algo que no estuviera controlado por el profesor. En este caso, el escrito en papeles de colores. Esto significó una ruptura con lo que se consideraba su papel como formador de niños y trascendió a su papel como formador de educadores. Sobre este punto, Honoré²⁷³ sugiere que toda experiencia de crisis y ruptura con las condiciones habituales se relaciona con el proceso de formación. Así, estos momentos generan renovaciones y cambios que permiten nuevas formas de pensar y actuar. En esta misma línea, Rodríguez (1994) argumenta que la formación docente implica cambio e innovación.

En la siguiente anécdota, la formadora relata cómo la formación de educadores tiene que ver con la relevancia social. Este concepto, según Kumaravadivelu²⁷⁴, denota la sensibilidad de los formadores en aspectos históricos, sociales y políticos en los que tiene lugar el aprendizaje, que, a su vez, son los que le ayudan al formador a crear sus propias teorías de aprendizaje.

Después de terminar mis estudios me fui para Cucaita, donde estaba empezando sus actividades el colegio municipal, que funcionaba en una casa como de campo, como de barrio, pequeña; todo era pequeño y el pueblo muy solitario. Todos los días, por ejemplo, yo iba por la calle y una mamá me veía y me decía -profe, venga tómese un tintico que todavía no pasa el bus-, yo aceptaba la invitación y en esos encuentros me hablaban de los hijos y de las expectativas que tenían. Después de Cucaita me fui para Guateque y allá, a través de la asociación de padres de familia, nos agasajaban en el Día del Profesor, el Día de la Madre, y como Guateque es zona esmeraldífera, el señor Víctor Quintero, quien tenía su edificio

272 Entrevista fenomenológica a JA, formadora Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

273 Bernard Honoré, Op. Cit. (1980), 101.

274 B., Kumaravadivelu, "Toward a Postmethod Pedagogy", *Tesol Quarterly*, 35 no. 4, 2001: 239.

en el puerto, en una celebración del Día del Profesor, nos llevó en helicóptero a un pueblito, donde las esposas de mineros, con las cuales yo trabajaba, me cambiaron mi anillo de simples morrallas por esmeraldas de verdad. Ellas eran muy lindas, todas muy especiales²⁷⁵.

Esta anécdota nos relata el modo en que esta formadora se envolvió con la comunidad. De esta manera, ella aprendió de los padres de familia. La preocupación por sus estudiantes hizo que por medio de sus familias reconociera sus talentos, identidades y necesidades. La preocupación que ella tenía por los niños se vio reflejada en el interés que les demostró a las familias y a los miembros de la comunidad con quienes interactuaba frecuentemente por medio de eventos, charlas informales, etc. En otras palabras, ella se convirtió en miembro de esta comunidad.

Algunos de los temas que se pueden extraer de estas anécdotas son:

- La formación es poder vincular el conocimiento con la realidad.
- La formación no es memorización.
- La formación es reconocer al otro.
- La formación implica cambios y reflexión.
- La formación implica preocupación por el otro.

En los anteriores casos se podría concluir que la formación de educadores “es un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje”²⁷⁶. La formación de educadores significa la posibilidad de desarrollar procesos internos de reflexión, que les permitan a los formadores cambiar mediante la comprensión del contexto social en el que se desenvuelven.

Desde los egresados

Pero ¿qué sucede con los egresados? ¿Qué tipo de vivencias permearon y permean su quehacer? ¿Será que la formación significa lo mismo para gestores, directivos, formadores y egresados?

275 Entrevista fenomenológica a YA, formadora Programa de Idioma Modernos UPTC, Tunja, abril de 2017.

276 Gilles Ferry, Op. Cit. (1991), 50.

En cuarto semestre tuve una profesora de inglés que tenía preferencias y era selectiva. En una ocasión tuvimos una presentación con dos compañeros más. Uno de ellos hablaba mucho. No era el mejor en términos lingüísticos, pero para la profesora sí. Ella nos dijo que si no hubiera sido por él, habríamos sacado 1.2 o 1.5. -Es que no se les entiende nada, es que a ustedes les falta mucho, yo no les entiendo nada. Ese nivel de lengua y dizque en cuarto semestre. Ni se les ocurra ir a enseñar ni siquiera a un instituto de garaje-. Esa vez yo quería llorar, me sentía muy mal porque pensaba que no sabía nada, que todo lo que yo creía que había aprendido no era nada. De esa profesora también recuerdo una vez cuando teníamos el examen final que vale el 55% de la nota del área de inglés. A una compañera mía se le murió la mamá y, por supuesto, ella estuvo en el cementerio, le trajo el acta de defunción a la profe y le contó todo. Sin embargo, la profesora le dijo -no, no, porque es que el examen era ese día, y yo no tengo más tiempo. O sea, no! Tenemos que ser conscientes y venir a clases y demás-. Eso me tocó mucho y yo dije -¡Por favor! Ella viene a clase, pero es que esa es una situación distinta, una situación muy difícil-. Entonces uno piensa ¿Hasta qué punto la profesora es humana? ¿Es que ser profesor de inglés es solo ser bueno en inglés? ¿Y si mis alumnos no tienen que comer? ²⁷⁷

En la primera parte de esta historia, la profesora tal vez nunca había reflexionado sobre lo que significa hacer énfasis en el nivel de lengua de los estudiantes. En particular, según ella, el mal manejo lingüístico de la lengua no les permitiría a los estudiantes ingresar al mercado laboral. Esto tendría que ver con la formación entendida desde las lógicas racionales que ven “el saber como meros instrumentos cognitivos-racionales, lógico-formales y materiales para desarrollar un empleo”²⁷⁸.

Para el estudiante, por el contrario, este episodio marcó un punto clave en su formación al entender que ésta debería ir más allá de la disciplina y permear al sujeto. Así, habría entonces que preguntarse acerca de la manera como esta visión de formación, incidida por

277 Entrevista fenomenológica a NT, egresada del Programa de Idiomas de la UPTC, Tunja, abril de 2017.

278 Manuel Moreno, “Una crítica a los modelos formativos docentes por competencia estandarizada”, Revista *Educ@rmos*, 4, 2014:81.

la globalización, es deshumanizante. La deshumanización sucede cuando a los estudiantes se les restringe su lenguaje, cultura, historia y valores.

El entorno cultural, psicosocial, anímico y ético se ve desplazado por el saber hacer. Parece que los conocimientos de la disciplina están totalmente desligados de los asuntos humanos. Lo que la estudiante sintió después de estos sucesos fue intenso y tuvo un significado duradero, a tal punto que en su práctica pedagógica actual hace un balance entre lo disciplinar y lo humano. De esta manera, trata de equiparar los aspectos técnicos de la disciplina con los aspectos humanos.

Algunos temas que se observan en esta anécdota son:

- La formación docente no está dada solamente por el conocimiento de la disciplina.
- La formación debe verse desde la perspectiva humana.

La formación aquí se ve como una tarea individual en donde el sujeto es libre de escoger y valorar lo que crea conveniente para su desarrollo personal y humano²⁷⁹. La formación va más allá de la capacitación, ya que implica procesos intelectuales más profundos. Es decir, tiene que ver con la formación humana que, según Gadamer²⁸⁰ evita que los sujetos se deshumanicen o sean convertidos en instrumentos de trabajo. Por tanto, esta visión está en contraposición con la formación técnico-instrumental.

Desde los estudiantes

Las experiencias de los estudiantes son también fundamentales, si lo que se busca es comprender el sentido de la formación de educadores. Parece que, curiosamente, el sentido que tiene la formación para los futuros maestros de idiomas, no ha sido objeto de estudio. Se podría pensar que este sentido se visualiza en cada uno de los programas de idiomas. ¿Qué significa, entonces, la formación para los estudiantes? Desenmarañar este misterio resulta maravilloso. Las significaciones que pueda tener este proceso para ellos son, sin duda, necesarias para resignificar la formación de educadores en el Programa de Idiomas de la UPTC.

279 Gilles Ferry, Op. Cit. (1991), 55; Bernard Honoré Op. Cit. (1980), 105.

280 Hans- Georg Gadamer, Op. Cit. (1992), 99.

Durante el proceso de formación de los educadores de idiomas se tiene contacto con diferentes espacios formativos: seminarios de clase, congresos, acompañamiento de asistentes de lengua extranjera, etc. Estos espacios parecen complementarse bien en los procesos de formación. Sin embargo, los estudiantes dejan claro cuáles son los momentos particulares en los que sintieron que se estaban formando. En la primera anécdota, que se menciona a continuación, se considera que la posibilidad de viajar a un país de habla inglesa marcó profundamente la formación de esta estudiante. La segunda anécdota, por el contrario, plantea cómo a través de espacios más abiertos se puede llegar a reconocer y aprender del otro ser humano y, en consecuencia, convertirse en un pilar para la formación. La tercera anécdota se enfoca más en las posibilidades de formarse a través de espacios que escoge el mismo estudiante (en este caso, fuera de las aulas de clase). Así, estas vivencias permiten percibir que la formación de educadores va más allá del aula. De esta manera, la formación de educadores se observa como la posibilidad de trascender a otros espacios pedagógicos que permiten el crecimiento personal.

Yo creo que no quería ser docente sino hasta este año, porque incluso en octavo semestre no tenía la seguridad para enseñar inglés, pues yo no lo hablaba bien en la universidad. A propósito, falta la parte comunicativa, porque nosotros como estudiantes no tenemos muchas oportunidades de practicar inglés en la institución y, seamos realistas, nosotros por fuera de la universidad no lo vamos a hacer. Pero, cuando viajé a los Estados Unidos adquirí más conocimiento y empecé a hablar, porque fue en ese país donde realmente me solté, y este año ya llegué con todas las ganas y ya teniendo el conocimiento, porque sé que lo que aprendí está bien y que puedo transmitir ese conocimiento, que fue lo que me motivó para decir -sí, sí quiero hacer esto-, y lo otro es la respuesta por parte de los estudiantes a lo que yo hago, entonces eso es lo que me alienta a decir -sí, sí puedo continuar con esto²⁸¹.

La anécdota anterior incluye dos aspectos que son interesantes. Por una parte, la necesidad de viajar a un país angloparlante, lo

281 Entrevista fenomenológica a JV, estudiante Programa de Idiomas UPTC, Tunja, abril de 2017.

cual puede verse como la necesidad de fundamentar la disciplina (el idioma inglés). Por otra parte, esta necesidad nació de una perspectiva ética de lo que significa ser educador. Claramente, esta estudiante se preocupaba por las repercusiones que su conocimiento, acciones, actitudes y comportamientos pudieran tener en la vida de sus estudiantes. Una vez regresa de los Estados Unidos, convencida de que tiene las herramientas cognitivas para ser educadora, ella decide que, definitivamente, va a ser maestra, que enseñar era lo que ella quería.

Con XXX tú no vas a escribir, vas a entregar una parte de ti. Por ejemplo, un día nos puso a escribir sobre nosotros. Ella decía escríbame desde usted, y lo que hice yo fue narrar lo que había vivido mi familia después de la muerte de mi mamá. Esa clase yo la tengo en mi cabeza, yo me acuerdo de cada historia que contó cada uno de mis compañeros, nos acercamos más, nos conocimos como seres humanos y no solo por el nivel de inglés. Esa vez salimos del salón, fuimos al lado del bohío, en el pasto. Formamos una rueda e hicimos un poco de actividades corporales, baile y movimiento y cosas así, y ya cuando llegó la hora de sacar lo que está dentro de uno, pues teníamos una conexión tenaz²⁸².

Claramente, esta experiencia marcó a este estudiante. De cierta manera lo que se narra en esta vivencia demuestra la manera como las historias de vida fueron reconocidas y la importancia que esta formadora le dio a las voces de sus estudiantes. Así, ella supo realmente de dónde venían sus estudiantes y a dónde querían llegar. Es decir, ella trajo esa perspectiva humana a su clase y la hizo personal. Al compartir y hablar de sus propias vidas, la clase y sus compañeros se convirtieron en una familia. Este tipo de experiencias afectan no solamente las relaciones entre los actores sociales, sino también su formación como educadores.

En cuarto o quinto semestre yo fui al Congreso de Profesores de Inglés ASOCOPI, recuerdo que el tema era *narrativas* y fue una experiencia increíble: las plenarias fueron muy enriquecedoras para mí, yo me sentía en otro mundo, sentía

282 Entrevista fenomenológica a AP, estudiante Programa de Idiomas UPTC, Tunja, abril de 2017.

que era lo mejor en lo que yo podía estar. Recuerdo mucho que al final de la sesión en la tarde tenía dolor de cabeza por andar escuchando tanto inglés, nunca había sentido tanto la presión de la lengua extranjera y que todo el mundo me hablara en inglés. Me mostraron un mundo distinto en ese congreso, yo me sentí en el lugar en el que quería estar, que era aprendiendo cómo enseñar una lengua extranjera y ver lo enriquecedor y lo variado que es este campo²⁸³.

La formación de educadores no es algo que se enseña y que pase solamente en la universidad, o cuando se empiezan las prácticas pedagógicas. Por el contrario, la formación es un viaje personal con altos y bajos y con diversas sorpresas a lo largo del camino. Por esto, la formación de educadores no implica estar por horas leyendo un libro de texto y aprendiendo teorías. Espacios como los congresos en donde es el sujeto quien escoge en lo que quiere participar, son formativos. Lo que vivió este estudiante en el congreso de ASOCOPI no se encuentra en los libros, pero le permitió vivir otro tipo de experiencias y pensar críticamente acerca de ellas.

Los temas que se pueden deducir de las anteriores experiencias son:

- La formación es una apuesta ética.
- La formación implica ser proficiente en la disciplina.
- Formar es compartir una parte tuya.
- La formación se da en muchos espacios.

La formación de educadores de inglés para los estudiantes se analiza desde la importancia que se le da a la disciplina, pero también desde los aspectos humanos que hacen parte de ésta. Finalmente, se le da un papel preponderante a los diferentes espacios que permiten que el sujeto sea autónomo y se autoforme en compañía de los otros. Por tanto, la institución se convierte solamente en un lugar propicio para transitar y construir estrategias de formación y de encuentro de sentido.

Desde los intelectuales

En último término, en este análisis fenomenológico-hermenéutico se escucharon las experiencias de los intelectuales en

283 Entrevista fenomenológica a DL, estudiante Programa de Idiomas UPTC, Tunja, abril de 2017.

el área. Sus historias parecen indicar que la formación significa para ellos más que instrucción. De hecho, en sus anécdotas se percibe la importancia que dan a la necesidad de entender aspectos sociales e históricos como parte de la formación. Así, se puede dilucidar que los intelectuales entienden la formación de educadores como “una actitud y una disposición antes que una adquisición exclusivamente técnica”²⁸⁴.

De la misma manera, sus experiencias denotan un interés particular por construir cuerpos colegiados que permitan empoderar a los estudiantes para que a través de innovaciones pedagógicas generen cambios en la sociedad. En otras palabras, la formación es un trabajo colectivo que permite compartir experiencias y expectativas. Este diálogo también se relaciona con la necesidad que tienen los formadores de seguir aprendiendo. El aprendizaje constante es uno de los elementos que se relacionan con el educador como intelectual. Ahora, estos espacios se desarrollan de manera muy variada. A este respecto Luis Moll²⁸⁵ argumenta que el diálogo entre formadores es una oportunidad para pensar juntos acerca de los estudiantes, sus necesidades y sus familias. De esta manera, lo que sucede en los salones de clase es más coherente con las realidades que ellos viven en sus comunidades. A este respecto, Carroll (2009) advierte que la idea del educador trabajando solo y tratando de aprender de las necesidades de todos sus estudiantes no funciona ni a corto ni a largo plazo.

Los discursos de los intelectuales también plantean una posición crítica que intenta mostrar la necesidad de pensar los programas de formación de educadores de idiomas desde una perspectiva más humana. En relación con esto, es claro que las instituciones encargadas de la formación de docentes, se enfocan más en aspectos disciplinares y científico-tecnológicos que en aspectos sociales.

Algunos de los fenómenos sociales que yo empecé a observar se relacionaban con factores que, por ejemplo, determinaban el rendimiento de la práctica de enseñanza de algunos colegas o de mi desempeño propio en instituciones educativas, que no tenían

284 Armando Zambrano, Op. Cit. (2008), 5.

285 Luis Moll, “Mobilizing Culture, Language, and Educational Practices”, *Educational Research*, 1, 2010: 56.

que ver con el conocimiento o el nivel de suficiencia en el idioma que yo enseñaba, sino con el conocimiento de aquellos a quienes yo enseñaba, por ejemplo, las características y las diferencias individuales, la influencia que tenía, por mencionar un caso, el hecho de que un grupo de estudiantes tuviera una variedad de orígenes culturales en la enseñanza del idioma que yo realizaba. En otras palabras, no era lo mismo enseñar a estudiantes de aquí de Bogotá, que enseñar a estudiantes que vinieran de la costa norte de Colombia, o del sur de Colombia, o no era lo mismo enseñar a estudiantes de un colegio privado que de un colegio público, y así por el estilo. Entonces todos esos factores llevan a considerar lo que influía y tenía una incidencia directa en el desarrollo del proceso de aprendizaje de mis estudiantes, que no estaba determinado por el idioma que yo enseñaba de manera directa, sino al contrario, lo que ellos traían al salón de clase incidía en lo que yo les proponía que aprendieran. De manera que empecé a ver cómo en el programa de posgrado esa dimensión sociocultural tenía también tintes políticos e históricos²⁸⁶.

Concretamos con otros colegas algunos objetivos, algunas actividades y algunos contenidos para desarrollarlos en los programas de investigación. Consideramos que los salones de clase, a los cuales los estudiantes, futuros docentes de inglés, tenían acceso en colegios distritales, no fueran el único contexto donde ellos pudieran realizar sus estudios de educación formativa, sino que tuvimos en cuenta otros espacios públicos, como espacios donde también se pudiera llevar a cabo o implementar propuestas de investigación. Esto tuvo frutos muy positivos. Los futuros docentes se empoderaron y se convirtieron en autores y actores de sus propios proyectos de investigación, que no terminaron siendo proyectos de aula únicamente con énfasis en lo instruccional, sino que tuvieron implicaciones sociales y culturales de quienes participaban en esos distintos estudios donde se vieron involucrados²⁸⁷.

Tal vez hubo una materia que fue definitiva para mí, que se llamaba, si mal no recuerdo, Historia de la Educación, pero no era historia de la educación, era más bien la historia de los educadores, como la presentó este profesor. Era un profesor muy juicioso, muy apasionado por su tema, y él nos insistía mucho en que nos pensáramos como sujetos históricos, él decía

286 Entrevista fenomenológica a AQ, intelectual, Tunja, abril de 2017.

287 Entrevista fenomenológica a AQ, intelectual, Tunja, abril de 2017.

que el profesor es un sujeto que es resultado de un momento, de una comunidad, de una escuela que no le es propia, a la cual llega, en la cual él se ve inmerso, pero que también puede controlarla, cambiarla, etc. Entonces a mí esa perspectiva me llamó mucho la atención, me acuerdo haber tenido con ese profesor lecturas interesantes, en las que ese sujeto profesor llega a un momento en la historia en que él se vuelve también constructor de esa historia, entonces... me acuerdo también de algunas discusiones, él nos ponía a leer los documentos del Ministerio, y a pensar en cuánto realmente ayudaba o favorecía más o menos a todos, fueran más o menos partícipes²⁸⁸.

Los principales temas de estas experiencias vividas se resumen así:

- La formación está basada en las dimensiones socioculturales, políticas e históricas.
- La formación es un proceso colegiado.
- La formación se centra en el sujeto y sus subjetividades.

Desde estas narraciones, la formación de educadores es un hecho social e históricamente determinado. Por lo tanto, la formación es un concepto vivo y dinámico que tiene que ver con un proceso y no necesariamente con un resultado. La formación de educadores, de la misma manera, se relaciona con cuerpos colegiados. Esto implica que los profesores desempeñen también el papel de aprendices y no únicamente el papel de transmisores de conocimiento prefabricado²⁸⁹, y que los profesores aprendan con y de sus estudiantes y sus colegas²⁹⁰.

Puntos de encuentro y desencuentro

A manera de síntesis, una vez escuchadas las experiencias vividas de los actores sociales del Programa de Idiomas de la UPTC, se puede concluir que para estos actores sociales, la formación de educadores en idiomas tiene significaciones contradictorias. Por una parte, la formación de educadores significa el desarrollo personal y colectivo

288 Entrevista fenomenológica a YF, intelectual, Tunja, abril de 2017.

289 Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1992, 48.

290 Paulo Freire e Ira Shor, *A Pedagogy for Liberation Dialogues on Transforming Education*, Londres: Bergin y Garvey, 1987, 112.

de los sujetos a través de las experiencias en diversos espacios que les permiten reflexionar, cambiar y transformar sus realidades. Esta formación es dinámica, ya que depende de momentos históricos y sociales.

Por otra parte, esta formación de educadores se ve afectada por los lineamientos y políticas estatales que, históricamente, han mostrado un énfasis en el producto. Por tanto, el sentido de la formación también se vincula con los intereses instrumentalistas y técnicos del Estado. Así, la formación es entendida como entrenamiento, y lo que se busca en los programas de idiomas es crear las condiciones necesarias para que los educadores tengan un nivel alto de suficiencia en el idioma. Esto les permitirá, eventualmente, tener más posibilidades de vinculación laboral. Entonces, la formación es estática y se evalúa, solamente, a través de exámenes estandarizados que permiten medir las competencias disciplinares del individuo.

Estas dos posiciones, que nos permiten develar los sentidos que tiene la formación de educadores de idiomas en la UPTC, se relacionan con lo que Clavijo²⁹¹ sugiere en relación con la investigación en el área de inglés. La autora menciona que durante los últimos 25 años, la enseñanza del inglés se ha movido de una perspectiva cognitiva y gramatical, hacia enfoques más críticos que integran el contexto local. La autora argumenta que en los últimos años se ha visto un énfasis en considerar las necesidades de la comunidad. En este sentido, el concepto de *localness* (conciencia y enfoque en lo local)²⁹² ha tomado relevancia desde procesos reflexivos de los docentes de inglés.

A pesar de esto, y dado lo que pretende y regula el Estado, lo que hacen las instituciones internacionales asesoras del Ministerio de Educación y la manera como se organizan los programas de formación de educadores de inglés, se suele desvincular a los futuros maestros del análisis crítico de sus prácticas²⁹³. Esto se da, entre otras cosas, porque los programas de licenciatura de Inglés se separan de cualquier otra disciplina académica que no se relacione con la lengua

291 Amparo Clavijo, "Editorial: Research tendencies in the teaching of English as a foreign language", *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17, no. 1, 2015: 6.

292 B. Kumaravadivelu, Op. Cit. (2001), 40.

293 Álvaro Quintero, Op. Cit. (2013), 101.

y tienen un fuerte enfoque en el currículo y en la secuencialidad del contenido²⁹⁴.

Por lo anterior, los sentidos de la formación de educadores de Idiomas de la UPTC se han construido históricamente y por ende, han sido permeados por las regulaciones y reformas de cada momento histórico. A pesar de esto, los actores sociales han hecho esfuerzos por agenciar otras significaciones.

Para terminar, y hablando desde un punto de vista personal, el arte de llevar a cabo esta comprensión me dio la posibilidad de ser sensible al lenguaje. Este ejercicio fenomenológico-hermenéutico me permitió comprender la esencia de lo que significa la formación de educadores en el programa de Idiomas de la UPTC. Me permitió comprender las cualidades de este mundo. En otras palabras, el sentido no es algo que se invente o se recree. Por el contrario, el sentido se reconoce, se siente y se hace conocer²⁹⁵. Por esto, escuchar las experiencias de vida de los actores sociales (en el Programa me permitió pensar en algunos elementos que pueden incorporarse en una propuesta formativa de educadores en inglés.

De esta manera, el último capítulo de esta investigación examina algunos elementos tendientes a configurar una propuesta de formación docente para los actores sociales del Programa de Idiomas Modernos de la UPTC, que corresponda a los requerimientos y especificidades de los sujetos y sus contextos socioculturales.

294 Alastair Penycook, Op. Cit. (2001), 55.

295 Jean Grondin, Op. Cit. (2005), 48.