

## CAPÍTULO V

# LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE INGLÉS: UNA APUESTA DESDE LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO SOCIAL

### **Del entrenamiento a la formación del sujeto social**

Este capítulo presenta algunos elementos de 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, puesto que, según lo encontrado en los capítulos anteriores, históricamente, las políticas gubernamentales relacionadas con fines económicos han tenido una profunda influencia en estos programas.

De esta manera, el sentido que se le ha dado a la formación de educadores en el Programa de Idiomas de la UPTC es ambivalente. Por una parte, según los requerimientos nacionales, la formación de educadores se entiende como entrenamiento, está basada en las técnicas y la instrumentalización y, por consiguiente, se le da importancia prioritaria a la disciplina y a la manera como esta disciplina se debe enseñar. Por otra parte, la formación de docentes es entendida desde una perspectiva humana que trasciende el entrenamiento. En esta visión se aboga por la formación con base en interacciones dialógicas con *el otro*, que permiten al ser humano crecer y desarrollar sus potencialidades. Es decir, la formación de

educadores es vista desde la interioridad, la praxis y tiene en cuenta las subjetividades del individuo.

Por lo anterior, el criterio principal para una propuesta de formación de educadores en inglés necesita ser pensado desde la formación y no el entrenamiento. Es decir, la formación de educadores ha de entenderse desde lógicas dinámicas, complejas e históricas, que den cuenta de la construcción de un sujeto social. Así, esta concepción se opone al entrenamiento que se enfoca en las características que instrumentalizan los procesos educativos. En otras palabras, bajo estos parámetros se analizan aspectos tales como “la disciplina, el manejo de grupo, las técnicas de motivación, las técnicas para trabajar las habilidades lingüísticas, la administración del tiempo, el uso apropiado del inglés según estándares impuestos por agentes foráneos y otros aspectos de naturaleza puramente técnica”.<sup>296</sup> En síntesis, un programa de educadores de inglés necesita ser planteado, desde la formación de educadores. Esta formación, necesariamente tiene que ver con su pertinencia para el contexto en el que se desarrolla. Es decir, la construcción curricular pertinente ha de ser una garantía para los educandos y para la sociedad<sup>297</sup>.

Algunos de los elementos que se pueden desarrollar en una propuesta de educadores de idiomas en la UPTC tienen que ver, en esencia, con la construcción de un sujeto social<sup>298</sup>, aunque sin desconocer los aspectos propios de la disciplina. En suma, el programa de formadores debe repensarse a partir de la manera como estos componentes se presentan y permitan al sujeto autoformarse.

La construcción del sujeto social se refiere al individuo con sus múltiples dimensiones, incluyendo la cognitiva. Desde la misma concepción de sujeto social se comprende que el ser humano es holístico y, por ende, su formación no puede ser vista simplemente considerando elementos aislados que intentan configurarse. Por el contrario, todos los aspectos que propenden a ayudar al individuo en su proceso de formación deben estar engranados. Entonces,

---

296 Álvaro Quintero, “Perspectivas humanística y técnica acerca de la pedagogía: un énfasis en el currículo y la evaluación de lenguas extranjeras”, *Enunciación*, 17, no. 2, 2012: 115.

297 Reynaldo Mora y Nubia Agudelo, Op. Cit. (2014) 180.

298 Hugo Zemelman, Op. Cit. (2010) 358.

la construcción del sujeto social parte de una comprensión sociohistórica del sujeto que le dé la posibilidad de entender cómo se constituye. Así, el sujeto social se relaciona con su conciencia histórica, reconoce al otro y reflexiona sobre sus prácticas, a fin de trabajar sobre un proyecto común que transforme sociedades y que evite la homogeneización de lo social. Para lograr esto, se ha de pensar en un currículo emancipador, basado en la didáctica no parametral, con concreciones específicas en el plan de estudios.

#### *Desde la conciencia histórica*

La conciencia histórica es entendida, según Rusen (2007), como el conjunto de funciones a través de las cuales el individuo o la sociedad, o ambos, crean una relación activa con su pasado mediante una experiencia temporal, que debe ser percibida e interpretada antes de volverse elemento de orientación y motivación en la vida humana. Así, la conciencia permite autoconocerse (Gadamer<sup>299</sup>). La conciencia histórica posibilita que el sujeto le dé sentido a sus prácticas. De esta manera, tal como lo sugiere Zemelman<sup>300</sup>, lo impuesto y lo establecido no marca lo que el individuo piensa. Por el contrario, cuando el individuo reconoce su dimensión histórica, comprende dónde está y cuál es su contexto, para tomar decisiones informadas.

La conciencia histórica le permite al sujeto posicionarse y entender por qué hace lo que hace y las implicaciones de dicha postura ante el mundo. “La conciencia [...] es verse desde dentro para ver a lo exterior, y hacerlo mundo desde la construcción de sí mismo. Es la historia mirada como el estar-siendo siempre igual, pero distinto. Se busca afrontar la realidad abriéndose al devenir de lo nuevo, aunque implique un autocuestionamiento de atreverse con los muros”<sup>301</sup>.

Esta conciencia histórica parte de la necesidad de encontrar el sentido a lo que hacemos, reconocer espacios, construir opciones y potenciar posibilidades. En primera instancia, el sentido, según

---

299 Hans-Georg Gadamer, Op. Cit. (1992), 105.

300 Hugo Zemelman, Op. Cit. (2010), 354.

301 Ibidem, 115.

Holpzafel<sup>302</sup>, lo da el vínculo socioafectivo, anímico e intelectual que tiene el ser humano con algo o con alguien. Este vínculo genera cobijo y por 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. Así, el sentido es el proceso de construcción de significados que necesariamente son culturales. Solo se puede entender el sentido de algo, si se interpreta su significado en un contexto específico.

En segunda instancia, el reconocimiento de espacios se da cuando el sujeto no se limita a desarrollar habilidades cognitivas, sino a crear espacios de reflexión y análisis crítico. Estos espacios le permiten al sujeto actuar para no limitarse a repetir. En tercera instancia, la construcción de opciones va estrechamente ligada con los conceptos anteriores y tiene que ver con la posibilidad de ir más allá de la disciplina, para ofrecer opciones de crecimiento y desarrollo formativo. En última instancia, la potencialidad de habilidades se da a través de la posibilidad de diálogo y aprendizaje que hay con el otro y que permite la transformación de este individuo.

Por todo lo dicho anteriormente, la memoria histórica trasciende lo disciplinar y hace que un educador se apropie de conceptos y significados desde su propia historicidad, “porque la historia del porvenir es la que surge de la necesidad de vida, historia del hombre común, callado, cotidiano, pero como siempre será la que resista la tecnologización del sí mismo”<sup>303</sup>.

Para el Programa de Idiomas de la UPTC es significativa la resignificación de lo que hasta el momento se ha tomado como hecho. Vale la pena revisar cómo este concepto de sujeto social puede permear todo lo que sucede dentro del programa de formación. En otras palabras, la construcción del sujeto social en el Programa de Idiomas debe estar unido a lo disciplinar y a lo pedagógico-investigativo. La apuesta por la construcción de sujetos sociales no pierde de vista lo propio de la disciplina y su enseñanza. Sin embargo, se centra en la manera como se pueden hacer nuevas configuraciones que den cuenta de la realidad social históricamente construida.

---

302 Cristobal Holzapfel, Op. Cit. (2005), 68.

303 Hugo Zemelman, Op. Cit. (2010) 359.

Esta posición permitiría a los actores sociales del programa tomar decisiones propias, informadas por el contexto y no necesariamente por los estándares que promueve el Estado.

*Desde la interculturalidad crítica*

La construcción del sujeto social está estrechamente ligada con el reconocimiento del otro. Este sujeto entra en diálogo con las culturas de los otros. Por eso, el concepto de interculturalidad adquiere aquí un sentido importante. En los programas de idiomas, en particular en el de la UPTC, existe la tendencia a ver la interculturalidad como un proceso pedagógico que debe responder a las exigencias globales y no como construcción social y situada. Desde la perspectiva de la interculturalidad como proceso pedagógico, esta hace parte de la formación que se recibe en las instituciones escolares, es responsabilidad de los maestros y afecta la calidad de la educación.

La interculturalidad, entendida como proceso pedagógico que debe responder a las exigencias globales, no necesariamente se considera como construcción social y situada, sino que es un proceso dinámico erigido no solo en el espacio pedagógico, sino en y con la sociedad. Al presentar la interculturalidad como una competencia que se enseña y se aprende no hay lugar para la problematización de la interculturalidad y ésta se mantiene solamente como subsistema y no como eje integrador<sup>304</sup>.

En cuanto a la construcción social del sujeto, la interculturalidad se ve desde una perspectiva social y situada, que debe entenderse como un proceso que implica la participación de toda la comunidad, en un diálogo que propenda al entendimiento y fomento de la conciencia acerca de los aspectos culturales, políticos, sociales y económicos en que se desarrollan sus vidas. Esto, a su vez, permitirá que la misma comunidad lleve a cabo propuestas que transformen su contexto.

Comprender la interculturalidad desde una perspectiva situada significa trabajar no solamente dentro de espacios escolares, sino con

---

304 Jorge Viaña, Luis Tapia, y Catherine Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello, 2010, 32.

la comunidad, tomar acción en un espacio y tiempo determinados, crear comunidades de práctica, para que los individuos dialoguen y analicen diversas perspectivas que les permitan recrear su realidad y acercarse a sus propios proyectos de vida. 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. Sus relaciones cambian constantemente y, por ende, la interpretación de la realidad no puede ser estática.

De esta manera, una propuesta de formación de educadores en idiomas no puede desconocer que la interculturalidad es, en sí misma, una apuesta por la formación de sujetos sociales. La interculturalidad tendría que entenderse como algo más que diversidad de raza étnica y lenguaje<sup>305</sup>, debe ser dinámica, generadora y tener conexión con proyectos de intervención. Este tipo de interculturalidad resalta la necesidad de mantener diálogos comunes, constantes, negociados, y metodologías activas y participativas que den cuenta de alternativas de cooperación y participación. Se reconoce que el sujeto debe agenciar procesos en los que actúe de manera autónoma, demostrando sus capacidades que le permitan desarrollar su propio conocimiento.

Con base en el panorama anterior, en la formación de educadores de idiomas es necesario movilizar el concepto de interculturalidad de lo funcional a lo crítico, con el objetivo de construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes; así mismo, se requiere ver la interculturalidad como un proyecto ético político que dé salida a las complejidades socioculturales actuales y que sea asumido más allá de los espacios tradicionales para involucrarse con toda la sociedad en conjunto. En la formación de educadores de idiomas se requerirá de un currículo que sea negociado con los participantes e integre a sus comunidades en dichos procesos, para generar realmente espacios de interculturalidad.

### *Desde la reflexión*

Otro elemento que propende a la construcción de sujetos sociales es la reflexión que se puede dar entre los educadores y que les ayudaría a entender el por qué se perpetúan modelos de

---

305 Sonia Nieto, *Finding Joy in teaching students of diverse backgrounds*, United States: Heinemann, 2013, 84.

entrenamiento en sus prácticas. Por esto, la reflexión juega un papel primordial en la construcción de sujetos sociales.

En relación con la reflexión, Dewey sugiere que la acción reflexiva es una actividad consciente que tiene en cuenta las creencias y las prácticas. Este autor considera que la reflexión nace de la perplejidad y la duda que, finalmente, originan posibilidades de búsqueda y cambio. Al respecto, Van Manen <sup>306</sup>concluye que “reflexionar es pensar”. Ampliando esta idea, Schön<sup>307</sup> conceptualiza la reflexión en la acción y sobre la acción. El autor sugiere que cuando se reflexiona sobre la acción, se está analizando lo que sucede en la acción.

De esta manera, la reflexión sobre la acción ocurre una vez se dan los hechos, y puede incluir los niveles de reflexión propuestos por Van Manen<sup>308</sup>: técnica, práctica y crítica. La reflexión sobre la práctica considera estas tres directrices, da la oportunidad de criticar la experiencia repetitiva, para encontrar nuevas situaciones que permitan construir nuevo conocimiento. Esto, evidentemente, ayuda a evitar la instrumentalización que suele darse en la enseñanza de los idiomas. De hecho, la rutinización y repetición de las prácticas educativas es lo que hace que el educador deje de problematizar su práctica.

Este tipo de reflexión ayuda a la formación de pedagogos, quienes están encargados de dar razón de la manera como han hecho las cosas a través de la autorreflexión sobre la enseñanza. Así, se desarrolla lo que Van Manen<sup>309</sup> llama la solicitud pedagógica y el tacto que “no se pueden aprender como meros principios, técnicas o métodos de comportamiento”. La solicitud pedagógica es inherente a la capacidad de ver posibilidades pedagógicas en situaciones cotidianas. El tacto tiene que ver con ser sensible, reflexivo y acertado al tomar decisiones en la circunstancia pedagógica, que está dada por esos momentos prácticos que plantean situaciones concretas<sup>310</sup>.

---

306 Max Van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Buenos Aires: Paidós Educador, 1998, 110.

307 Donald Shon, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York: Basic Books, 1983, 52.

308 Max Van Manen, Op. Cit. (1998), 111.

309 Ibidem, 115.

310 Ibidem, 118.

*Desde un currículo emancipador*

Una apuesta por la construcción de sujetos sociales tiene que ver con un currículo emancipador que, junto con la pedagogía crítica, se caractericen por situar los procesos de enseñanza y aprendizaje como el entendimiento del mundo desde una perspectiva multidimensional, la cual considera diferentes visiones de la vida escolar. En este sentido, la formación de educadores se ve influenciada por prácticas sociales, culturales, políticas, históricas y económicas. Cuando se piensa la formación de educadores con una perspectiva emancipadora y crítica, los actores empiezan a preguntarse el porqué y el cómo, los estudiantes aprenden qué y cómo se enseña con un enfoque social. Así, la práctica docente no se limita a transmitir mecánicamente conocimientos, sino también a nombrar, reflexionar, y actuar<sup>311</sup>.

Esta posición crítica tendría que ver, por parte de los educadores en idiomas, con adoptar una postura que busque la justicia social. Nieto<sup>312</sup> argumenta que la justicia social en educación significa ser consciente del contexto sociopolítico en el que se desarrolla la educación. De esta manera, no se pueden subestimar aspectos tales como la inequidad, la pobreza, el racismo, etc. Por tanto, se podría pensar en el educador de idiomas como el intelectual de la educación que, a través de su autorreconocimiento, transforma su realidad.

*Desde la didáctica no parametral*

Todo lo anterior implicaría la resignificación de prácticas pedagógicas que consideren una didáctica no parametral<sup>313</sup>, como apuesta por la formación. La didáctica no parametral, dentro de sus principales propósitos, pretende develar los discursos que se encuentran ocultos y configuran visiones de mundo en determinados contextos. Así, en el caso de la formación de educadores de inglés, se ha visto cómo a lo largo de la historia los discursos que han permeado son de corte económico. Aspectos sociales, económicos e históricos

---

311 Joan Wink, *Critical pedagogy. Notes from the real world*, California State University: Addison Wesley Longman, 2000, 133.

312 Sonia Nieto, Op. Cit. (2003), 111.

313 Estela Quintar, *La enseñanza como puente a la vida (3ra Ed.)*, México: IPECAL, Instituto Politécnico Nacional, 2006, 12.

han sido dejados de lado. Por esto, la didáctica no parametral, como posibilidad de formación de educadores, ayudaría a construir discursos propios desde los mismos actores sociales.

Este tipo de didáctica da prioridad a la necesidad de seguir indagando acerca de otras maneras que nos permitan entendernos como sujetos históricos. Esto es, favorecer espacios que nos permitan preguntarnos por el sentido de lo que hacemos. Parece ser que en los programas de formación de educadores de inglés hemos dejado de lado las preguntas por lo fundamental. Es decir, hemos olvidado problematizar nuestras prácticas y cuestionarnos acerca de lo que el Estado y las instituciones han querido naturalizar. Repensar este tipo de apuestas, hará que los educadores de inglés entendamos nuestro pasado, comprendamos el momento actual y nos proyectemos hacia el futuro. Lo anterior a fin de pasar de discursos acerca del cambio a transformaciones reales.

Esta propuesta por la didáctica no parametral se podría, también, expresar por medio de la selección de temáticas relacionados con la vida cotidiana de los aprendices. Es decir, los núcleos temáticos de un programa de educadores en inglés, han de problematizar las vivencias locales, regionales y nacionales. Esto quiere decir que los currículos, una de las herramientas primarias del docente, deben estar fuertemente contextualizados, ser muy flexibles y deben propender al desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite múltiples lecturas de la realidad. Esto sólo es viable si se establece la investigación en sus diversas modalidades como componente inherente a la formación del docente y su misma actividad docente. No habrá, por ende, ningún docente que no sea docente-investigador; se desmitificará la investigación y la generación de conocimiento como aquello que hacen los grandes pensadores de las disciplinas que están alejados de los contextos cotidianos de la escuela. La investigación estará dada por y para la comunidad educativa.

Desde estas lógicas, los libros de textos y su industria transnacional y multimillonaria dejan de ser relevantes, puesto que es muy difícil que un libro de texto fabricado en serie en Oxford o Cambridge dé respuestas contextualizadas a los problemas, particularidades e intereses de los estudiantes en Tumaco, Tunja, Inírida, San José de Uré, Uribe o Cali. Por principio, esos libros de texto van a estar en

perfecta sincronía con los medios de comunicación y su visión *light* de la realidad, y definitivamente no harán una lectura crítica del sistema sobre el cual están montados.

La didáctica no parametral también invita a explorar los sentidos que tiene la formación de educadores para la comunidad. Es decir, es esencial comprender los sentidos que tiene la formación de educadores de inglés para los padres de familia y la comunidad en donde se desenvuelven los educadores. Para el caso del contexto de la UPTC, las comprensiones relacionadas con el contexto rural son fundamentales. Bajo esta perspectiva, los sentidos se ven no solamente desde configuraciones individuales, sino desde lógicas sociales que permiten a los individuos auto crearse y crear la sociedad humana. Esto permitirá aunar esfuerzos para resignificar la formación de educadores. Lo anterior basados en la premisa de que no se puede pensar en resignificar una práctica instaurada si no se sabe cuál es su sentido, su pertinencia social.

#### *Desde las concreciones en el plan de estudios*

Todo este concepto relacionado con la formación de sujetos sociales debe ser transversal a los componentes disciplinares que, para el caso del inglés, tiene características especiales. Lo anterior se podría concretar en un plan de estudios que se enfoque en la formación y no en el entrenamiento. Por tanto, el programa de formación de educadores en idiomas de la UPTC ha de asegurar el manejo de una lengua extranjera con la cual, al no hablarse de manera cotidiana en la región, no se tiene mucho contacto. Esto implica que los primeros semestres del programa sean intensivos en relación con la lengua. En el caso particular de la UPTC, los estudiantes vienen con conocimientos muy básicos de la lengua, que los clasifica como *false starters*, personas que apenas conocen algunos aspectos de la lengua. La gran mayoría de ellos provienen de zonas rurales en donde el uso de la lengua es casi nulo. Aquí es importante reconocer que los cursos de lengua pueden ser espacios de reflexión crítica en relación con la formación de los docentes.

Por otra parte, un programa de idiomas necesita estar permeado por la lingüística, ya que esta le sirve de refuerzo al educador de inglés para explicar con conocimiento de causa lo que sucede cuando se

usa la lengua, el funcionamiento de las estructuras, la pronunciación de los sonidos del nuevo código e incluso los malentendidos que se pueden dar en la comunicación. Este componente es lo que hace que no cualquiera pueda enseñar inglés. Es decir, una lengua la puede saber cualquier hablante nativo o cualquier persona que haya estudiado juiciosamente en el país o en el extranjero y esto no lo hace un educador de lenguas. Por ejemplo, el hablante nativo o la persona que sabe inglés como lengua extranjera, podría percibir las diferencias entre los sonidos del inglés y los del español, pero si un estudiante le pregunta cuál es la diferencia entre un sonido y otro, difícilmente podrá dar una explicación informada. Si se trata, por ejemplo, de una [p], y una [p<sup>h</sup>], solo una persona con formación lingüística podrá explicar de manera clara que la segunda es una variante aspirada que no cambia el significado, que aparece en posición inicial de palabra y que está en la misma distribución que la [t<sup>h</sup>] y la [k<sup>h</sup>]. Éste es sólo un ejemplo de la infinidad de instancias en las cuales el conocimiento de la lingüística permite establecer diferencias entre un educador y un no educador.

La literatura es, sin duda, un aspecto primordial en cualquier programa de formación y, en particular, en un programa de formación de idiomas. Aquí lo que resulta interesante es trabajar desde una panorámica general de la producción literaria en inglés de países colonizados y colonizadores. Esta área es importante, pues lo más difícil en cualquier lengua es poderse acercar a su producción literaria, ya que implica no solamente el manejo del código, sino también de la cultura. Huelga decir que para leer y disfrutar las obras literarias de diferentes sectores de la diáspora de la lengua inglesa se deben conocer no solamente los fundamentos de la teoría literaria, sino también las particularidades de sus culturas.

No menos importantes son los aspectos pedagógicos. Si bien el manejo de la lengua inglesa es una condición *sine qua non*, no es este manejo el que hace educadores en inglés, como se ha comprobado hasta la saciedad en las discusiones sobre el mito del hablante nativo. La formación en el área pedagógica necesita ser organizada, sistemática, escalonada e integrada y debe considerar no solamente la visión técnica de la enseñanza, sino también debe estar alerta a

los factores sociales que permiten darle sentido a la manera como se abordan ciertas problemáticas en el aula de clase. Las prácticas docentes posibilitarán que el educador reflexione sobre las teorías en su práctica. Finalmente es esta experiencia pedagógica la que le da sentido a la formación y la que plantea transformaciones. Entonces, “la experiencia es la manera como los seres humanos vivimos la transformación”<sup>314</sup>.

También, la investigación necesita vislumbrarse desde lógicas sociales que faciliten comprender lo que sucede en las aulas; contrario a la visión instrumentalista que afectó los programas de educadores a partir de las dos primeras décadas del siglo XX, cuando en Norteamérica la concepción hiperracionalizada de la enseñanza buscó, a través de la investigación, que la enseñanza se hiciera más productiva<sup>315</sup>. Así las cosas, la investigación permeará la sociedad en la medida en que el educador se sensibilice ante esta.

Por esto, un programa de idiomas debe crear una intersección entre todos sus componentes (disciplinar, pedagógico e investigativo) buscando, con todos ellos, construir un sujeto social que sea autónomo. En otras palabras, el plan de estudios, que es parte de la manera como se entiende la formación, no puede estar fragmentado. Por el contrario, el plan de estudios ha de tener una visión integral del ser humano. Así, no se podría pensar en una propuesta que valora más un componente que otro y que prioriza un conocimiento por sobre otro.

Los planteamientos anteriores se pueden llevar a cabo solamente si hay un diálogo real entre todos los actores sociales del programa. Es decir, un programa de formación ha de estar en diálogo permanente con el otro. Este diálogo implica posicionamiento. Así, “situarse y posicionarse es ser consciente de mi identidad y otredad frente a otros individuos, es comprender a otros individuos, sus ideales e intereses”<sup>316</sup>. Este diálogo permite enriquecimiento y cuestionamiento mutuo<sup>317</sup>. Por esto, el diálogo con el otro ha de ser

---

314 Armando Zambrano, Op. Cit. (2008), 11.

315 Max Van Manen, Op. Cit. (1998), 118.

316 Jorge Valtierra Zamudio, *Del discurso crítico a la práctica para una investigación situada*, Buenos Aires: Clacso, 2013, 7.

317 Nubia Agudelo y Norman Estupiñán, “La sensibilidad intercultural en Paulo Freire”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 2009: 86.

de confianza, de valoración del otro, de curiosidad y sensibilidad y crecimiento mutuo. En conclusión, es imprescindible que los actores sociales “sepan oír” para poder comprender al otro<sup>318</sup>.

Recapitulando lo dicho hasta aquí, una propuesta formativa de educadores en inglés ha de entenderse desde su complejidad. La enseñanza del inglés lleva consigo ideologías que son de tipo político, económico y social. Por ende, la formación de educadores de inglés no puede entenderse desde compartimientos. Así, la formación no implica sumatoria sino articulación<sup>319</sup>. En este caso, los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero han de comprenderse desde su complejidad.

En otras palabras, tanto los aspectos cognitivos como los humanísticos no pueden ser parcelados ya que tienden a reducir la complejidad de lo que implica ser un educador de inglés. Evidentemente, se tienen que construir diálogos reflexivos profundos que ayuden a comprender que el conocimiento no es lineal ni acumulativo. Lo anterior resulta una labor compleja en sí misma ya que la formación de educadores de inglés ha estado interesada en la instrumentalización y la técnica. En consecuencia, entender la realidad desde otra perspectiva es un ejercicio desafiante.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, estos elementos están mayormente enfocados en la formación de educadores desde la construcción del sujeto social. Es con esta perspectiva que los programas de formación de educadores pueden repensarse desde ellos mismos y sus sentidos y no desde los parámetros que le son impuestos. En otras palabras, la formación de educadores como proceso autónomo, flexible y dinámico permea los currículos en el plan de estudios y se puede concretar a través de los planes de estudio. Por tanto, una propuesta de formación de educadores de idiomas se vería altamente influenciada por una visión de formación de educadores construida a partir del sujeto social.

---

318 Hans-Georg Gadamer, Op. Cit. (1992), 112.

319 Hugo Zemelman, Op. Cit. (2010) 320.

