

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 23, Issue 2 / May-August, 2018 / pp. 195-390
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela de Idiomas



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Universidad de Antioquia

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

Escuela de Idiomas

Directora: Dra. Paula Andrea Echeverri Sucerquia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Directora/Editora: Luz Mery Orrego, máster en Didáctica des Langues et Cultures Étrangères, Université Jean Monnet de Saint-Étienne, Francia. Profesora de Formación Académica, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

Doctora en Lingüística (TESOL), State University of New York at Stony Brook. Profesora titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
adriana.gonzalez1@udea.edu.co

Alireza Karbalaei

Doctor en Enseñanza del Inglés, Mysore University, India. Profesor asociado, Islamic Azad University, Irán.
a-karbalaei@iau-qeshmint.com

Ana Isabel García Tesoro

Doctora en Lengua Española, Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora de cátedra, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Medellín
E-mail: ana.garcia@udea.edu.co

Francisco Salgado-Robles

Ph.D. in Hispanic Linguistics, University of Florida. Profesor asistente de Español y Lingüística en el Department of World Languages and Literatures at Staten Island College, City University of New York.
francisco.salgado@csi.cuny.edu

Gerd Wotjak

Doctor en Filología Románica, Universität Leipzig, Alemania. Profesor emérito Philologische Fakultät, Universität Leipzig, Alemania.
wotjak@rz.uni-leipzig.de

John Jairo Giraldo Ortiz

Doctor en Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesor asociado, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
john.giraldo@udea.edu.co

Judy Sharkey

Doctora en Currículo e Instrucción, Pennsylvania State University, Estados Unidos. Profesora asociada y directora asociada Teacher Education Program, University of New Hampshire, Estados Unidos.
judy.sharkey@unh.edu

Shirley R. Steinberg

B. Ed. and M. Ed., University of Lethbridge. Ph. D. in Curriculum and Instruction, The Pennsylvania State University. Werklund Research Professor of Critical Youth Studies, University of Calgary, Canada. A professional consultant, international speaker, and activist.
steinbes@ucalgary.ca

SCIENTIFIC COMMITTEE

África Vidal

Doctora en Filología Inglesa, Universidad de Alicante, España. Catedrática, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Salamanca, España.
africa@usal.es

Andrew Cohen

Doctor en International Development Education, Stanford University, Estados Unidos. Profesor emérito University of Minnesota, Estados Unidos.
adcohen@umn.edu

B. Kumaravadivelu

Doctor en Lingüística Aplicada. University of Michigan, Ann Arbor, Estados Unidos. Profesor, San José State University, California, Estados Unidos.
b.kumar@sjsu.edu

Carla Lynn Reichmann

Doctora en Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Profesora, Departamento de Letras Estrangeiras y Pós-graduação em Lingüística, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
carlareichmann@hotmail.com

Carsten Sinner

Doctor en Lingüística Hispánica, Universidad de Potsdam, Alemania. Profesor Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie, Universität Leipzig, Alemania.
sinner@uni-leipzig.de

César Félix-Brasdefer

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Minnesota, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Spanish and Portuguese, Indiana University, Estados Unidos.
cfelixbr@indiana.edu

Christian Puren

Doctor en Études Hispaniques, Université de Toulouse II, Francia. Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne, Francia.
christian.puren@univ-st-etienne.fr

Christiane Nord

Doctora en Filología Hispánica y Traductología, Universität Heidelberg, Alemania. Profesora, Fachhochschule Magdeburg, Alemania.
cn@christiane-nord.de

Cristina Sánchez

Doctora en Etnología y Etnografía, University of Pennsylvania, Estados Unidos. Investigadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España.
cristina.sanchez-carretero@iegps.csic.es

Elana Shohamy

Doctora en Second Language Learning, Measurement & Evaluation, University of Minnesota, Posdoctorado en Second Language Acquisition and Testing, Stanford University, Profesora en Tel Aviv University, Israel.
elana@post.tau.ac.il

Gillian Moss

Doctora en Latin American Linguistic Studies, St. Andrews University, Escocia. Profesora, Departamento de Lenguas, Universidad del Norte, Colombia.
gmoss@uninorte.edu.co

Graham Crookes

Ph. D. Educational Psychology, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Second Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos.
crookes@hawaii.edu

Isabel Durán

Doctora en Traducción e Interpretación Universidad de Málaga. Docente Universidad de Málaga, España.
iduran@uma.es

Isabel García Izquierdo

Doctora en Lingüística Aplicada, Universitat de València, España. Catedrática de Lingüística Aplicada a la Traducción en el Departamento de Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I, Castellón, España. Directora del grupo GENTT, Géneros Textuales para la Traducción (www.gentt.uji.es).
igarcia@trad.uji.es

Manuel Gutiérrez

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Southern California, Estados Unidos. Profesor, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
mjgutierrez@uh.edu

Marcela Rivadeneira

Doctora en Ciencias del Lenguaje y Lingüística General, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesora adjunta, Departamento de Lenguas y Traducción, Universidad Católica de Temuco, Chile.
mrivadeneira@uct.cl

Roberto Mayoral

Doctor en Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España. Catedrático, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España.
rasensio@ugr.es

Marta Fairclough

Doctora en Spanish Linguistics, University of Houston, Estados Unidos. Profesora asociada, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
mfairclough@uh.edu

Silvia Montero

Doctora en Traductología, Universidad de Vigo, España. Profesora, Departamento de Traducción y Lingüística, Universidad de Vigo, España.
smontero@uvigo.es

TECHNICAL TEAM

ADMINISTRATIVE ASSISTANT

María Luisa Valencia Duarte
edicionrevistaikala@udea.edu.co

PROGRAMMING AUXILIARY

Laura Erazo Santiago
Facultad de Ingeniería, Universidad de Antioquia
laura.erazo@udea.edu.co

ADMINISTRATIVE AUXILIARY

Luisa Fernanda Orozco Valencia
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
luisa.orozcov@udea.edu.co

FILE CONVERSION ASSISTANT

Luisa Fernanda Orozco Valencia
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
luisa.orozcov@udea.edu.co

COPYEDITORS

English:

Shannon L. Kirby
ShannonLKirby@gmail.com

French:

François Levesque
francois.levesque1@udea.edu.co

Spanish:

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo
mercurimerlinfederico@gmail.com

DESIGN AND PRINTING

Imprenta Universidad de Antioquia
imprenta@udea.edu.co
Medellín, Colombia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is indexed in the *National Index of Colombian Scientific and Technological Series Publications Publindex, B Category (2017)*, and in the following bibliographic bases:

- **CLASE:** *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (2004)
- **MLA:** *Modern Language Association of American* (2004)
- **Latindex:** (2004)
- **ULRICH:** *International Periodicals Directory* (2005)
- **BBCS:** *Linguistics & Language Behavior Abstracts* (2007)
- **ProQuest CSA:** *Cambridge Scientific Abstracts* (2007)
- **SciELO Colombia:** *Scientific Electronic Library Online* (2010)
- **Redalyc:** (2011)
- **EADI:** *European Association of Development Research & Training Institute* (2012)
- **Redib:** (2012)
- **NSD:** *Norwegian Social Science Data Services* (2012)
- **EBSCO:** *Communication Source* (2013)
- **ProQuest PRISMA:** *Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas* (2013)
- **Thomson Reuters:** *Intellectual Property & Science* (2013)
- **EBSCO:** *Fuente Academica Premier* (2014)
- **Scopus:** (2015)
- **Dialnet:** (2017)
- **DOAJ:** *Directory of Open Access Journals* (2017)

ISSN: 0123-3432
E-ISSN: 2145-566X
DOI: 10.17533/udea.ikala
Periodicity: Four-monthly, published on the first days of January, May and September.
Published since: 1996
Format: 20.7 cm x 29.7 cm
Cost of an issue: COP19,000
Print run: 200 copies

Correspondence: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*.
Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.
Calle 70 N.º 52-21
Medellín, Colombia
Phone: (+574) 219 87 91
Fax: (+574) 219 57 81
Email: revistaikala@udea.edu.co
Web page: www.udea.edu.co/ikala
Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is sponsored
by Escuela de Idiomas at Universidad de Antioquia.
Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-202, Medellín, Colombia.
Phone: (+574) 219 87 91
Fax: (+574) 219 57 81
Web page: http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/
web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/
idiomas

Exchange Request
Mr. Raúl Absalón Palma Arango
Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas.
Biblioteca John Herbert Adams, Calle 70 N.º 52-21,
Medellín, Colombia.
Phone: (+574) 219 57 92
Fax: (+574) 219 57 81
Email: raul.palma@udea.edu.co

Purchase Request
Universidad de Antioquia. Escuela de Idiomas.
Calle 67 N.º 53-108, Oficina 11-203. Medellín, Colombia
Phone: (+574) 219 87 91
Fax: (+574) 219 57 81
E-mail: revistaikala@udea.edu.co
Web page: www.udea.edu.co/ikala

Subscription cost	2018	2019
Colombia	COP86,400	COP92,000
Latin America	USD149	USD158
North America	USD198	USD210
Europe	€149	€158
Other continents	USD149	USD158

©2018 Universidad de Antioquia, School of Languages
The legal deposit under Decree 460 of March 16, 1995,
before the National Library of Colombia, the Library
of the Congress, the Central Library of the National
University of Colombia, and the Carlos Castro Saavedra
Departmental Library.

Esta revista contó con el aporte del Fondo de apoyo para la
publicación de las revistas especializadas de la Universidad
de Antioquia.

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 23, Issue 2
(May-August, 2018), pp. 195-390, ISSN 0123-3432



TABLE OF CONTENTS



PRESENTACIÓN

Luz Mery Orrego
205-206



THEORETICAL ARTICLES

El español como herramienta para forjar una globalización inclusiva: equidad lingüística en las aulas de California

María Capdevila-Gutiérrez y Fernando Rodríguez-Valls

287-302



EMPIRICAL STUDIES

La hegemonía del inglés en el mundo: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela

Belkys Siboney Moncada Vera,
Carmen Teresa Chacón Corzo

209-227

Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes

Jaime Alonso Usma Wilches, Janeth María Ortiz M.,
Claudia Patricia Gutiérrez

229-254

The effects of English language learning on the perception and value of regional and national identity in Colombia

Joshua James Zwisler

255-268

Étude sociophonétique sur la perception de la voix masculine et les stéréotypes associés à l'orientation sexuelle

Juan Aguirre Santiago

269-284

La traduction d'ouvrages géographiques comme outil de consolidation de l'idée de nation : le cas de la partie traitant de la Colombie dans la *Nouvelle géographie universelle* d'Elisée Reclus

Daniel López

303-317

Spanish language education in the United States: Beginning, present, and future

Luis Javier Pentón Herrera

319-329



CASE STUDIES

¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en *Colombia Bilingüe*

Andrew E. Hurie

333-354

La alternancia cultural en las minorías musulmanas: entre la diglosia y el bilingüismo

Carlos Jair Martínez Albarracín

355-377

AUTHOR GUIDELINES

381-383



SUBSCRIPTION

387-388





PRESENTATION

Galle
18

PRESENTACIÓN

Luz Mery Orrego

Directora/Editora

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Escuela de Idiomas

Universidad de Antioquia, UdeA

Calle 70 N.º 52-21,

Medellín, Colombia

E-mail: luz.orrego@udea.edu.co

El tema *Lenguas globales, identidades locales* parte de la pregunta por lo global, lo local y la cuestión de la identidad cultural en una corriente globalizadora que parece absorber todo, invisibilizando lo particular. Esto abre la puerta a un enfoque sociolingüístico en el estudio de varios temas que aquí se recogen, a saber, las políticas lingüísticas en relación con ideologías coloniales y estrategias de inclusión (o exclusión) de minorías, identidad de género y estereotipos sexuales sobre la voz masculina, la traducción en la base de los estados-nación en el siglo XIX, el pasado y presente de la enseñanza de lenguas extranjeras en los currículos escolares de países multiculturales, como Estados Unidos, y un caso de diglosia en la comunidad árabe de la isla de San Andrés, Colombia. Así también, desde una mirada crítica y descolonial, varios artículos analizan las políticas de enseñanza del inglés en distintos países del continente americano, estos son: La hegemonía del inglés, como la perciben profesores inglés de enseñanza media y universitaria en Venezuela, en el amplio estudio realizado por las profesoras Belkys Moncada y Carmen Chacón, pone sobre la mesa las preguntas por el imperialismo lingüístico o el paradigma ecológico en la transmisión del idioma inglés. El imperialismo lingüístico también es un factor en el estudio de las percepciones de la comunidad indígena enfrentada a la necesidad de certificar competencia en inglés al término de sus estudios de pregrado en Colombia. Jaime Usma, Janeth Ortiz y Claudia Gutiérrez, del grupo de Investigación, Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE), de la Universidad de Antioquia, estudiaron el impacto del requerimiento de competencia en lengua inglesa sobre la comunidad indígena de esta universidad pública, en términos de la inclusión y el reconocimiento de sus primeras lenguas. Al contrario, Joshua Zwisler desmitifica la creencia de que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el propio país conduzca a una desvalorización de la cultura o la identidad local, en su estudio con estudiantes de la Universidad del Tolima, al sur de Colombia. Este estudio muestra una diferencia con hallazgos previos relacionados con la afirmación o degradación de la identidad nacional en estudios de personas estudiando en el exterior, en quienes se refuerza la identidad nacional, y se llega incluso a un etnocentrismo. Estos tres estudios empíricos

205

DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a01

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 205-206, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

se complementan con el estudio de caso de Andrew Hurie, en el que discute el discurso sobre la paz y su trasfondo neoliberal en la promoción del programa gubernamental *Colombia Bilingüe*. En otro extremo del espectro y del continente, María Capdevila y Fernando Rodríguez muestran cómo la introducción de un modelo de doble inmersión lingüística en escuelas de secundaria en California (Estados Unidos) favorece la inclusión social de estudiantes inmigrantes, reduce la deserción escolar y empodera a jóvenes migrantes ante sus pares anglófonos, propendiendo por un mismo estatus lingüístico de las lenguas española e inglesa en el aula. Luis Javier Pentón explora una línea algo similar en el recorrido que hace por la enseñanza del español en los programas educativos en Estados Unidos, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, con un enfoque en las tendencias metodológicas.

Pasando a la sociofonética, el estudio empírico de Juan Aguirre da cuenta de preconceptos relacionados con la orientación sexual sobre la percepción de la voz masculina, con base en los criterios de: autoridad, masculinidad, altura de la voz, simpatía y calidez, en un estudio realizado en Francia en 2012. Desde Francia también, Daniel López reflexiona sobre el rol de la traducción de una obra geográfica, la *Nouvelle géographie universelle*, de Elisée Reclus (1893) en la consolidación de la idea de nación colombiana. Y volviendo a esta latitud, Carlos Jair Martínez estudia una situación de lenguas en contacto, en el caso de la comunidad libanesa de la isla de San Andrés (Colombia). Él observa la consolidación de la identidad entre la comunidad musulmana y el uso del árabe estándar o dialectal alrededor del Centro Islámico, la mezquita de la isla. El caso de la comunidad árabe en San Andrés es interesante, pues se repite la diglosia vigente en países árabes, con el uso del árabe estándar en el servicio religioso impartido por el imán, y el uso del árabe dialectal en situaciones de habla cotidianas, todo esto en medio de un contexto caribeño, con predominio del idioma español. En el recuento del autor puede notarse la relativa difuminación de algunos ámbitos de uso de las lenguas árabe y española, lo que lleva al autor a señalar la isla de San Andrés como una zona de contacto.

Vale la pena traer a colación el nombre de la portada que embellece este número. *Palimpsestos*, del artista Jesús Calle (www.jesuscale.com), nos trae a la memoria la obra fundacional del teórico literario Gérard Genette, muerto en los días en que este número veía la luz; que sea un homenaje a su legado en la comprensión, y mayor apreciación, del discurso literario.



LA HEGEMONÍA DEL INGLÉS: UNA MIRADA DESDE LAS CONCEPCIONES DE UN GRUPO DE PROFESORES DE INGLÉS EN VENEZUELA

ENGLISH HEGEMONY: A PERSPECTIVE FROM THE CONCEPTIONS OF A GROUP OF VENEZUELAN ENGLISH TEACHERS

L'HÉGÉMONIE DE L'ANGLAIS: COUP D'ŒIL À PARTIR DES CONCEPTIONS D'UN GROUPE D'ENSEIGNANTS D'ANGLAIS AU VÉNÉZUELA

Belkys Siboney Moncada Vera

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela. El Llanito, vía Capacho. Estado Táchira, Venezuela. Código postal 5001. Siboneymoncada2@gmail.com

Carmen Teresa Chacón Corzo

Doctora en Filosofía Educación en Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas, Universidad de Ohio, EE.UU. Docente jubilada de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Paramillo, manzana 3, San Cristóbal, Venezuela. Código postal 5001. cchacon@gmail.com

Este trabajo es resultado de la investigación: "Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional". Fecha de inicio: 18 de marzo de 2013, fecha finalización: 23 de febrero de 2016. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Inscrita en el Repositorio SEDICI: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51314>

RESUMEN

Este trabajo presenta los hallazgos de una investigación relacionada con las concepciones de un grupo de profesores de inglés venezolanos sobre la expansión y el uso del inglés como idioma internacional. Los participantes fueron 78 profesores de inglés de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, quienes se desempeñaban, en el momento de la investigación, en los niveles de educación media general y educación universitaria de varias instituciones públicas y privadas. Como instrumentos para la recolección de los datos se utilizó el cuestionario y la entrevista en profundidad. El análisis de los datos se realizó mediante el método de comparación constante, siguiendo los pasos de la teoría fundamentada, con el apoyo del *software* Atlas.ti versión 6.0 para el análisis de datos cualitativos. Como resultado emergieron tres categorías: visión colonial de la expansión del inglés, visión acrítica y apolítica de la expansión del inglés, y visión positiva y neutral del inglés y su expansión. De acuerdo con los hallazgos, se evidencia que los participantes perciben la expansión del inglés como positiva y beneficiosa, que les brinda mayor prestigio y acceso al capital. Esta concepción revela desvinculación del idioma con las implicaciones socioculturales, políticas e ideológicas asociadas a la hegemonía del inglés en el mundo.

Palabras clave: enseñanza del inglés, expansión colonial del inglés, imperialismo lingüístico, paradigma ecológico, creencias de los docentes de inglés, teoría crítica

ABSTRACT

This paper presents the findings of a research work examining the views about the spread and use of English as an international language among a group of Venezuelan English teachers. Participants were 78 English teachers from San Cristobal, Táchira State, who worked in several high schools and universities, both private and public. A questionnaire and an in-depth interview were used as data collection instruments. Data were analyzed using the constant comparison method, following the steps suggested under Grounded Theory. Atlas.ti was used to help analyzing data. The resulting categories were: views of English expansion as colonial, apolitical and acritical, or positive and neutral. Findings show that participants perceived the expansion of the English language as positive and advantageous,

209

Received: 2016-10-21 / Accepted: 2017-06-05
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a02

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 209-227, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

since they gave them prestige and access to capital. This view suggests the use of the English language is dissociated from sociocultural, political, and ideological implications, which are associated to worldwide English hegemony.

Keywords: English teaching, English language colonial spread, linguistic imperialism, ecology paradigm, critical theory, English teachers' beliefs

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche visant à découvrir les conceptions d'un groupe d'enseignants d'anglais vénézuéliens sur la diffusion et l'utilisation de l'anglais comme langue internationale. Les participants étaient 78 professeurs d'anglais de San Cristobal, État de Táchira, Venezuela, qui travaillaient dans plusieurs lycées et des universités aussi publics que privés. Un questionnaire et une entrevue approfondie ont été utilisés pour recueillir des données. Les données ont été analysées en utilisant la méthode de comparaison continue, en suivant les étapes proposées par la grounded theory. En plus, Atlas.ti a été utilisé pour aider à l'analyse des données. Les catégories émergentes sur l'expansion de la langue anglaise étaient : une vision coloniale, une vision apolitique et acritique, et une vision positive et neutre. Les résultats révèlent que les perceptions des participants reposent sur des opinions positives sur l'anglais et son expansion, considérant l'anglais comme un avantage sociale et une possibilité d'accéder au capital. Cette conception indique que l'anglais est isolé des implications socioculturelles, politiques et idéologiques associées à l'hégémonie anglaise.

Mots-clés : enseignement de l'anglais, expansion coloniale de l'anglais, impérialisme langagier, paradigme écologique, croyances des enseignants d'anglais, théorie critique

Introducción

Hoy en día, muchos autores (Canagarajah, 1999; Canale, 2015; Macedo, Dendrinis y Gounari, 2003; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2010) hablan de la hegemonía del inglés en el mundo, debido a que a lo largo de la historia moderna ha sido usado como el idioma por excelencia en las relaciones comerciales, personales, y como medio de acceso a la información mundial, particularmente en la era digital. Desde esta perspectiva, se asume esta lengua como “universal” e “internacional”, lo cual sugiere que el inglés es una herramienta de acceso al progreso y a la modernización de los pueblos, es decir, un vehículo “neutral” para la comunicación internacional, libre de ideologías y valores culturales.

Bajo este paradigma, autores como Canagarajah (1999), Pennycook (1994), Phillipson (1992, 2000, 2001, 2008, 2010), Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996) y Tsuda (1994, 1997, 2008) argumentan que esta lengua legitima las ideas dominantes de algunos países con poderío mundial (por ejemplo, Estados Unidos e Inglaterra), ignorando el colonialismo y el imperialismo lingüístico que subyacen a su expansión. Al respecto, Phillipson (1992) define el *imperialismo lingüístico* como “las ideologías, estructuras, y prácticas que son usadas para legitimar, efectuar y reproducir una división desigual de poder y recursos (tanto materiales como inmateriales) entre grupos que son definidos sobre la base del idioma” (p. 47).¹ En línea con los autores mencionados, Kubota (2002), Master (1998) y Tollefson (2000) advierten que la amplia y difundida concepción de esta lengua como un idioma que otorga ventaja competitiva entre las personas, ha contribuido a perpetuar desigualdades sociales que favorecen a aquellos que tienen dominio del inglés. Por tanto, creemos pertinente que el estudio del inglés, como fenómeno político y social, no se reduzca

1 Las citas directas que se encuentran a lo largo de este artículo fueron traducidas al español por las autoras de este escrito.

solamente a asuntos lingüísticos, sino que también se enfoque en la comprensión de los elementos ideológicos que generan y sostienen la discriminación lingüística, cultural y racial entre los pueblos. Es por esto que se hace necesario su análisis desde una perspectiva crítica que tome en cuenta las relaciones de poder y de reproducción social y cultural asociadas con la difusión del inglés en el mundo (Bernstein, Hellmich, Katznelson, Shin y Vinall, 2015; Canale, 2015; Macedo, Dendrinis y Gounari, 2003).

Es evidente que la expansión y el uso del inglés a nivel mundial han tenido sus cimientos en los diferentes propósitos e intereses de varias naciones poderosas en el mundo, como es el caso de Estados Unidos e Inglaterra. De allí que este idioma esté asociado al fenómeno de la globalización (Pennycook, 2010). Y si bien es cierto que genera intercambios positivos entre las comunidades a nivel internacional, también propicia tensiones entre lo global y lo local, es decir, como fenómeno social, el inglés incide en la identidad nacional y local de los individuos, transmitiendo los valores culturales e ideológicos de los pueblos angloparlantes. Por esta razón, es de vital importancia que los docentes de inglés asuman una posición crítica hacia la resignificación de la enseñanza de esta lengua (Canagarajah, 2006; Canale, 2015; Pennycook, 1990, 2010; Rajagopalan, 2004).

Una visión crítica implica tomar en cuenta no solamente los aspectos lingüísticos del inglés, sino también todos aquellos asuntos que se encuentran desdibujados o en un segundo plano en el idioma, como la expresión de la ideología de una sociedad. Por tanto, es necesario develar mitos, como la superioridad del hablante “nativo” y el “inglés estándar”², los cuales están arraigados en

2 Brutt-Griffler y Samimy (1999) argumentan que la dicotomía ‘nativo’-‘no nativo’, a través de la cual se otorga superioridad al hablante ‘nativo’, es un asunto controversial y complejo que representa no un constructo lingüístico, sino una identidad construida sociohistóricamente sobre supuestos culturales de quienes conforman la noción preconcebida del

discursos ideológicos de poder (Chacón, Álvarez, Brutt-Griffler y Samimy, 2003). Es por ello que la enseñanza del inglés, en la era de la globalización, debe reconocer las distintas variedades de la lengua existentes en todo el mundo, y asumir su rol como medio de comunicación intercultural entre personas de diferentes contextos, así como de proyección de los propios valores culturales y de la identidad de los hablantes. Esta visión es consistente con el argumento de algunos autores, como Bernstein *et al.* (2015), quienes proponen la resistencia hacia la homogeneización y la estandarización del inglés, así como el neoliberalismo impuesto como un discurso hegemónico.

Al respecto, cabe resaltar algunos estudios empíricos que, desde una perspectiva crítica, muestran la vinculación del imperialismo lingüístico con la expansión del inglés en el mundo en contextos específicos. Methitham (2009), por ejemplo, exploró las percepciones de un grupo de profesores tailandeses de inglés sobre el rol de este idioma y su vinculación con el colonialismo en Tailandia. Por medio de un cuestionario y entrevistas semiestructuradas, el investigador reportó que los participantes percibían el inglés como el idioma más conveniente para la comunicación en el mundo, pues lo calificaban como un idioma multifuncional, que da acceso a la modernización, la internacionalización, la civilización y a los recursos económicos y tecnológicos. Para algunos participantes, sin embargo, la expansión del inglés también se asociaba con el poder militar, político y económico ejercido por el Imperio británico a lo largo de la historia.

En el contexto venezolano, Chacón y Girardot (2006) exploraron las percepciones de un grupo de profesores y estudiantes de inglés en formación, en una universidad venezolana, en relación con el estatus del inglés como idioma internacional. Por

hablante 'nativo'. También señalan que entre algunos de los factores que se sostienen socialmente como características distintivas de los hablantes 'nativos' se encuentran el origen nacional y el acento.

medio de diarios de reflexión, entrevistas semiestructuradas y notas de campo, las investigadoras encontraron que las perspectivas sobre la expansión del inglés como idioma internacional estaban fundamentadas en una visión colonialista, con opiniones favorables hacia la globalización y la enseñanza y el aprendizaje del inglés como medio para ganar acceso a la ciencia, la tecnología y el conocimiento.

Aun cuando la hegemonía del inglés en el mundo se avizora como un asunto complejo y de relevancia, se evidencia, en general, la carencia de estudios sobre las concepciones o percepciones de los docentes en formación y en servicio acerca de la expansión del inglés. En respuesta a dicha necesidad, la investigación que aquí se presenta se enfoca en conocer cómo percibe un grupo de docentes de inglés de Venezuela la expansión y el uso de esta lengua como idioma internacional.

Por tanto, a la luz de la *teoría crítica*, concebida como una tradición teórica desarrollada por un grupo de intelectuales de la Escuela de Frankfurt, entre los que se encuentran Herbert Marcuse y Jürgen Habermas, entre otros, se propone el análisis crítico de diferentes formas de dominación (Kincheloe, 2004) y, por ende, se asume la hegemonía y expansión del inglés no como un fenómeno apolítico, neutral, y necesariamente beneficioso, como de manera tradicional lo ha hecho ver la lingüística aplicada bajo el paradigma positivista y estructuralista (Edge, 2003; Kubota, 2002; Pennycook, 1994, 2000; Pennycook y Coutand-Marin, 2003; Phillipson, 1992, 2001; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996; Phipps y Guilherme, 2004), sino más bien como un fenómeno social cargado de ideología, valores e intereses sociales, políticos y económicos (Auerbach, 1995; Canagarajah, 2002; Kubota, 2002; Macedo, Dendrinos y Gounari, 2003; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992; Tollefson, 1995).

En tal sentido, este artículo comienza con la descripción de los fundamentos teóricos que sustentan el estudio y que iluminan el entendimiento

de la expansión y la hegemonía del inglés desde una visión crítica; luego informa sobre la metodología utilizada para la realización de la investigación, en la que se da cuenta del contexto y los participantes, y del proceso de recolección de datos y su análisis. Posteriormente se presentan los resultados, la discusión y las conclusiones.

Fundamentos teóricos

Concepciones o creencias de los profesores: un asunto complejo de definir y de estudiar

En los últimos años se ha visto un incremento en el interés de varios académicos por estudiar aspectos relacionados con las creencias y las concepciones de los docentes en diferentes áreas del conocimiento (Borg, 2001; Díaz y Solar, 2009, 2011; Pajares, 1992; Richards, 1994; Richards y Lockhart, 2007; Serrano, 2010; Xu, 2012). Por ejemplo, se puede encontrar un vasto número de investigaciones en el área de las matemáticas, como las realizadas por García, Azcárate y Moreno (2006), Gil y Rico (2003), Handal (2003), Moreno y Azcárate (2003), Ponte (1992, 1999), Thompson (1992), entre otros. En la mayoría de estos trabajos, los investigadores coinciden con que el estudio de las concepciones y las creencias de los docentes es un trabajo bastante complejo, debido principalmente a que estas no pueden ser observadas o medidas de modo directo, sino que deben ser inferidas de lo que las personas dicen o hacen. En tal sentido, Ponte (1999) afirma que “Las concepciones son bastante difíciles de estudiar, puesto que son normalmente: subconscientes y bastante huidizas” (p. 2). A esto se suma la complejidad y la falta de consenso en la bibliografía para establecer diferencias entre los términos “concepción” y “creencia”.

En este sentido, por ejemplo, García, Azcárate y Moreno (2006) dan por sentado la ambigüedad presente en el uso de los dos términos y la complejidad existente para distinguir una frontera entre los mismos. Asimismo, Ponte (1999) agrega que las “creencias y concepciones son difíciles de definir” (p. 2); y por su parte, Pajares aclara que en la

psicología educativa no se ha acordado con precisión la definición de las creencias y, por tanto, en muchos casos estas se pueden encontrar bajo la denominación de “actitudes, valores, juicios, opiniones, percepciones, concepciones” (1992, p. 309), entre otras.

Debido a la complejidad enmarcada en la distinción de los términos, se muestra aquí una revisión de los mismos desde la perspectiva de diferentes autores. Así pues:

1. La noción de *creencia* puede ser vista como un tipo inferior de conocimiento, como un substrato conceptual importante en pensamiento y acción que proporciona puntos de vista del mundo; mientras que las *concepciones* pueden ser asumidas como un paraguas conceptual que abarca las creencias, los significados, los conceptos, las preferencias y los gustos de las personas. Además, las concepciones pueden ser vistas como un conjunto de posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica (Ponte, 1999).
2. Thompson (1992) afirma que ambas, las concepciones y las creencias, tienen un componente cognitivo. La distinción reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y existen procedimientos para valorar su validez, mientras que las segundas no. También agrega que las concepciones están compuestas de creencias y otras representaciones.
3. Moreno y Azcárate (2003) toman ideas de diferentes autores y proponen las siguientes definiciones para las creencias y las concepciones:

Las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo (p. 267).

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (p. 267).

4. Para Ponte (1999), ambas, las creencias y las concepciones, forman parte del conocimiento. Según este autor, las primeras son verdades personales indiscutibles, derivadas de la experiencia y las cuales contienen un fuerte componente tanto evaluativo como afectivo. En tanto las segundas son los marcos organizadores implícitos de conceptos, que mantienen una naturaleza esencialmente cognitiva y condicionan el modo en que las personas llevan a cabo las tareas.
5. Según García, Azcárate y Moreno (2006), las concepciones son el producto del razonamiento y el entendimiento de un concepto determinado, mientras que las creencias están fundamentadas más en lo empírico.

214

Esta revisión de la terminología demuestra la complejidad que enmarca el estudio de las concepciones de los profesores sobre el uso y la expansión del inglés en el mundo. De tal forma que esta investigación se convierte en una evidencia más que sustenta dicha complejidad, en la búsqueda de dar cuenta de los posicionamientos de los docentes de inglés sobre la expansión de esta lengua y su rol en el mundo actual. En tal sentido, en este artículo se asumen las concepciones y las creencias como las posturas de los profesores de inglés sobre el tema en discusión, derivadas de sus experiencias como usuarios y docentes del idioma.

La expansión del inglés en el mundo: razones y perspectivas

La expansión del inglés en el mundo responde a razones históricas, políticas, económicas e ideológicas. Las razones de tipo histórico aluden a la imposición de la lengua, producto de las dinámicas colonizadoras del imperio británico, y al surgimiento de Estados Unidos como

una potencia económica después de la Segunda Guerra Mundial (Graddol, 1997, 2006). Por su parte, las razones políticas hacen referencia a la incursión militar de esos imperios en diferentes pueblos (Phillipson, 1992). Aunado a estos factores, está el poder comercial y tecnológico, así como el propósito ideológico que propende por la homogeneización y la estandarización de otras lenguas y culturas (Phillipson, 1992, 2008, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996).

En primer lugar, la expansión del Imperio británico desde el siglo XVII al XIX y el surgimiento de Estados Unidos como potencia socioeconómica a finales del siglo XIX, sin lugar a dudas, han ejercido influencia en el mundo (Graddol, 1997, 2006). Como resultado de ese proceso de colonización, el inglés ha adquirido el estatus de idioma extranjero, de preferencia en la escolarización formal, en muchos contextos. En palabras de Phillipson (1992), “donde quiera que el Imperio británico se ha establecido, ellos han llevado su idioma con ellos” (p. 109).

En segundo lugar, es importante resaltar que el actual estatus del inglés en el mundo no se debe solamente a la incursión de la fuerza militar británica durante el siglo XIX, sino también a la fuerza económica que ha ejercido ese imperio sobre los países colonizados. Tal y como señala Crystal (2003), “la fuerza militar de una nación puede llevar a establecer su lengua, pero ésta requiere de una fuerza económica para mantenerla y expandirla” (p. 10). En tal sentido, el mismo Crystal (2003) llega a la conclusión de que una de las razones principales para la expansión del idioma es que el inglés ha estado “en el lugar correcto en el momento preciso” (Crystal, 2003, p. 120). Una vez que se debilitó la fuerza económica del Imperio británico a finales del siglo XIX y comienzos del XX, esta fue reemplazada por la fuerza económica de Estados Unidos, en la que, según Crystal (2003), “el idioma detrás del dólar americano era el inglés” (p. 10). A las razones mencionadas, se añade también el avance y la rápida propagación de las tecnologías de la información y

la comunicación, que han contribuido a hacer del inglés el idioma de más alto rango en las industrias (Crystal, 2003).

En tercer lugar, las razones de tipo ideológico se deben, según algunos autores (Kachru, 1986, 1992; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2000, 2001, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996), al uso de esta lengua por parte de algunos países (por ejemplo, Estados Unidos, Inglaterra) para reproducir su ideología en el mundo. De manera que el “imperialismo lingüístico” del que habla Phillipson (1992) se basa primordialmente en la difusión del idioma inglés como el idioma del poder y del prestigio, clave de acceso al progreso social y económico de los pueblos (Pennycook, 1994).

Finalmente, la expansión del inglés ha sido respaldada por los procesos de globalización, mediante la comunicación y el intercambio comercial en esta lengua. De las razones anteriores se desprende que esta expansión no ha sido un simple fenómeno “natural, neutral y beneficioso” para las personas (Pennycook, 1994, p. 9), sino que obedece a factores históricos y culturales, e intereses ideológicos, políticos y económicos (Kubota y Ward, 2000) que han sido poco abordados en los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. En el caso de los países del *círculo en expansión*³ (Kachru, 1992) donde se enseña inglés como

3 Kachru (1992) representó el perfil sociolingüístico del inglés en tres círculos concéntricos que expresan “los tipos de expansión, los patrones de adquisición, y la asignación funcional del inglés en diversos contextos culturales” (p. 356). De tal manera que los denominó “círculo interno”, “círculo externo” y “círculo en expansión”. El “círculo interno” hace referencia a las bases lingüísticas y culturales tradicionales del inglés. Allí el autor ubicó a los países donde el inglés tiene el estatus de lengua materna, con un carácter oficial; es el caso de Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Canadá, Irlanda y Nueva Zelanda. El “círculo externo”, que representa las variedades no nativas institucionalizadas del inglés, incluye a los países donde este tiene el estatus de segunda lengua (*English as second language*, ESL); por ejemplo, India, Kenia, Filipinas, Singapur, Sri Lanka, Nigeria,

lengua extranjera, como Venezuela, Colombia y China, entre otros, la difusión de esta lengua ha sido básicamente por razones de tipo económico y político, vinculadas a la modernización, el comercio, y el acceso a la información y la comunicación.

El inglés en el contexto global del siglo XXI

El fenómeno de expansión del inglés como idioma internacional se ha interpretado desde dos visiones antagónicas: por un lado, desde el paradigma de difusión, sostenido por los representantes o proponentes de la lingüística aplicada de corte estructuralista y normativa y, por otro, desde una visión más amplia y coherente con el uso de esta lengua y sus distintas variedades a nivel mundial. Esta segunda posición se enmarca en un enfoque crítico de concienciación lingüística. Como lo proponen Phillipson (2001), Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996) y Tsuda (1994, 2008), este paradigma, llamado *ecológico*, asume la expansión del inglés desde un punto de vista integrador, con respeto a la diversidad lingüística y cultural, mediante el cual se entiende el uso de este idioma de acuerdo con las necesidades e intereses de cada contexto.

En contraposición al paradigma de difusión que pregona la neutralidad y, por ende, la estandarización y la homogeneización de esta lengua, el paradigma ecológico promueve el multilingüismo y la diversidad. Bajo esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso del inglés, reconoce y concede legitimidad a los hablantes de las diferentes variedades del idioma y a sus culturas, desmitificando de esta forma la hegemonía del inglés impuesta por algunos países y los modelos positivistas en las ciencias sociales (Macedo, Dendrinis y Gounari, 2003). Canagarajah (2007) coincide con esta visión, al expresar que “la globalización posmoderna generó

entre otros. Y el “círculo en expansión”, que incluye los países donde el inglés se enseña como lengua extranjera (*English as a foreign language*, EFL); por ejemplo, China, Japón, Indonesia, Corea, Israel, Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, entre otros.

la condición para que el inglés trabaje con otras lenguas y lleve a cabo las funciones de una comunidad transnacional” (p. 25).

En otras palabras, la perspectiva ecológica opone resistencia al histórico estatus hegemónico de esta lengua a nivel mundial, promoviendo así una política del inglés para una comunicación más justa (Tsuda, 2008) y fundamentalmente intercultural. Y es que el lenguaje es parte de la cultura de una sociedad y, por tanto, por medio de este, los individuos expresan su identidad y su ideología. Según esta visión, los individuos deben tener la libertad de usar el idioma de su preferencia en cualquier circunstancia y no aquel que se les quiera imponer (Tsuda, 2008). La visión ecológica del inglés permite entonces visualizarlo como un idioma plural, que promueve el multilingüismo y el multiculturalismo, en oposición al monolingüismo y el monoculturalismo auspiciados por el paradigma de difusión del inglés (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996).

216

Así, la visión ecológica del inglés se fundamenta en una perspectiva crítica que cuestiona la dominación del inglés como la lengua de comunicación internacional, y, por el contrario, promueve la creación de estrategias que coadyuven en el mantenimiento de la cultura local y el empoderamiento de los “hablantes no nativos” (Davies, 2003; Widdowson, 1994) para que se apropien de la lengua y expresen sus valores e identidades a través del inglés.

Metodología

Este estudio adoptó un enfoque de naturaleza cualitativa-interpretativa que, según Mason (2006), se asienta sobre una posición filosófica interesada en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, a través de datos flexibles y sensibles al contexto social, y sostenida por métodos de análisis que incluyen la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. Por tanto, el proceso interpretativo se orientó hacia la construcción teórica

para demostrar “la importancia de estudiar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores” (Vasilachis, 2006, p. 50).

Esta investigación se emprendió, además, mediante el método fenomenológico, que “hace énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 40), reconociendo que las investigaciones fenomenológicas son aquellas que “estudian las vivencias de la gente, se interesan por las formas en las que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo” (Colás, 1998, p. 231).

Así, por medio de la entrevista en profundidad y el cuestionario como instrumentos de recolección de datos, se pretendió comprender, describir e interpretar el modo en que los profesores de inglés de San Cristóbal, Venezuela, percibían la expansión del inglés como idioma internacional.

Contexto y participantes

Los participantes de este estudio fueron 78 profesores de inglés venezolanos, 43 mujeres y 35 hombres, residiendo en la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela. Estos profesores se desempeñaban como profesores de inglés en diferentes instituciones públicas y privadas de los niveles de educación media general (43) y educación universitaria (35). La selección intencional (Patton, 1990) respondió a dos criterios: egresados en la mención inglés, y experiencia docente mínima de 1 año en educación media o universitaria.

Es importante mencionar, en este apartado, algunos aspectos relacionados con el uso y la enseñanza del inglés en el contexto específico donde se llevó a cabo este estudio, a manera de brindarle al lector una descripción general de cómo se ha enseñado el inglés en Venezuela.

La enseñanza formal del inglés en Venezuela como lengua extranjera es parte del subsistema de educación básica, específicamente en el nivel de educación media general como asignatura obligatoria (de primero a quinto año), y en el subsistema de educación

universitaria, en la mayoría de las distintas carreras de las diferentes universidades del país. En general, la enseñanza del inglés ha sido estructurada y planificada en el sistema escolar venezolano, dirigida al conocimiento de la estructura y los componentes morfosintácticos y funcionales del idioma (Chacón, 2005, 2009), como también para el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas para la comprensión y la expresión oral y escrita, enfatizando que el dominio de la competencia comunicativa del inglés es una ganancia o instrumento para el acceso al capital cultural.

De igual modo, la mayoría de programas de formación de profesores de inglés en Venezuela se ha centrado en la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos sintácticos, fonológicos y semánticos, cuya finalidad es el logro de la competencia comunicativa. En este sentido, es de resaltar que, en general, ha prevalecido, en la formación, el mito del inglés estándar que legitima al hablante “nativo” como el modelo ideal a seguir (Chacón, 2000; Chacón y Álvarez 2002; Chacón y Pérez, 2009). En consecuencia, se han desconocido las diferentes variedades del inglés existentes fuera del *círculo interno* (Kachru, 1992), y en muchos casos, se califican como inferiores cuando se les compara con el inglés estándar de los hablantes “nativos”. Indudablemente, esta premisa tiende a influir en las creencias de los profesores de inglés venezolanos, en cuanto a su competencia lingüística, en particular en lo referente a pronunciación y acento (Chacón, 2005). Estudios realizados en el contexto venezolano (Chacón, 2000, 2010; Chacón y Pérez, 2009) con docentes en formación muestran falta de confianza en sus habilidades orales en el inglés y una tendencia a juzgarse a sí mismos como inferiores en relación con su pronunciación y acento.

Tales creencias conforman estereotipos enraizados que bien pueden causar frustración en los futuros docentes, en su afán de adquirir la pronunciación ideal del “nativo”, además de cultivar o contribuir a reforzar actitudes negativas hacia las distintas variedades del inglés, representadas por contextos fuera del círculo interno, pero igualmente legítimas,

debido a que son usadas para la comunicación local e intercultural (Chacón 2000, 2009; Chacón y Pérez, 2009).

Recolección de los datos

En este estudio se utilizaron el *cuestionario* y la *entrevista en profundidad* como instrumentos para la recolección de los datos. El primero se empleó como herramienta para la exploración inicial de ideas y creencias generales de los sujetos del estudio sobre el uso y la expansión del inglés. Se aplicó en línea con diez preguntas abiertas. Para efectos de este artículo se reportan las siguientes: “¿Por qué aprender inglés en Venezuela?”; “¿Qué variedad(es) de inglés prefiere enseñar y por qué?”. El análisis del cuestionario sirvió como referencia para elaborar el guion de preguntas para una entrevista en profundidad.

El propósito de la entrevista en profundidad estuvo dirigido hacia la ampliación de las respuestas dadas por los 78 informantes clave en el cuestionario. Con base en las respuestas suministradas, se procedió a escoger a nueve docentes que expresaron su voluntad de participar en la entrevista cara a cara, para ahondar en los significados y el sentido que cada uno le atribuía a la expansión y al uso del inglés como idioma internacional. Las entrevistas se realizaron de acuerdo con un cronograma, con fecha, hora y lugar concertados individualmente. Cada una tuvo una duración aproximada de sesenta minutos. Se solicitó permiso para grabarlas, las cuales fueron transcritas para su posterior análisis. Las entrevistas fueron enviadas vía correo electrónico a cada participante para su respectiva lectura y validación. En el guion de entrevista se incluyeron las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo?
2. Algunos autores afirman que la enseñanza del inglés responde a intereses políticos y de dominación, ¿qué opina usted al respecto?

3. Según usted, ¿cuáles son algunas de las razones que han contribuido con la expansión del inglés en el mundo?
4. En su experiencia como aprendiz y ahora como docente, ¿siente usted que el idioma inglés privilegia a unos individuos más que a otros? ¿Por qué?

Análisis de datos

El análisis de los datos se hizo de manera recurrente y cíclica, siguiendo el *método de comparación constante* y los pasos de la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2014). Para ello se procedió a la revisión minuciosa de las diferentes fuentes de recolección, con el propósito de entablar un diálogo entre los datos y la teoría (Coffey y Atkinson, 2003). En primer lugar, se codificaron, de manera textual o abierta, las palabras de los sujetos, mediante su comparación constante en búsqueda de similitudes y diferencias, a fin de identificar conceptos y propiedades. Luego, se pasó a la codificación axial, en la que se reagruparon los datos que se fragmentaron durante la codificación abierta, estableciendo relaciones entre categorías y subcategorías. Finalmente, en la etapa de codificación selectiva se integraron las categorías emergentes con los datos derivados del fenómeno objeto de estudio, a fin de generar la teoría emergente.

Se utilizó el *software* Atlas.Ti versión 6.0 como herramienta informática para el análisis de datos cualitativos. Este *software* permite la visualización, la integración y el establecimiento de relaciones y significados de los datos.

Resultados

Como resultado surgieron tres categorías: visión colonial de la expansión del inglés, visión acrítica y apolítica de la expansión del inglés, y visión positiva y neutral del inglés y su expansión. En este apartado se presenta cada una de ellas, con sus respectivas subcategorías.

Los testimonios de los sujetos de estudio se identifican con las letras EPI (entrevistas a profesores

informantes), y con RC (respuestas del cuestionario), acompañadas del número del participante y la línea o pregunta de la cual se extrajo el testimonio; por ejemplo: (EPI7: 11), en la que once indica la línea en la que se encuentra el relato en la entrevista, y (RC8: 1), donde uno indica la pregunta en el cuestionario. Es de hacer notar que los relatos de los participantes fueron extraídos de diversas preguntas efectuadas a lo largo de las entrevistas y el cuestionario.

Visión colonial de la expansión del inglés

De esta categoría emergió la subcategoría: “La expansión del inglés y la colonización”.

Un total de 68 participantes de este estudio manifestaron tener conocimiento de que la expansión del inglés en el planeta se ha debido en gran parte al poder de colonización del Imperio británico y al surgimiento de Estados Unidos como una de las potencias con mayor fuerza económica en el mundo, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, esta perspectiva no demuestra un punto de vista crítico⁴ acerca de la relación lenguaje-poder, sino, más bien, una percepción positiva que concibe al inglés como una lengua funcional, que permite la comunicación de las personas alrededor del mundo.

[...] la colonización del Imperio británico influyó muchísimo en ello. Las diferentes colonias inglesas alrededor del mundo, pues, creo que sirvieron para promover el uso del inglés, inclusive como segunda lengua, más que todo en muchos países alrededor del mundo. Entonces, yo creo que esa es una de las principales razones de la expansión del inglés, viéndolo desde el punto de vista histórico (EPI2: 11).

4 Cuando se habla de *punto de vista crítico* en este artículo, se refiere a la postura de reflexión de los sujetos sobre sus realidades con miras a la transformación social, es decir, aquella visión que demuestra que los sujetos tienen el deseo de problematizar, cuestionar, debatir, dialogar y deliberar críticamente sobre asuntos que presentan trasfondos políticos y sociales que han creado opresiones e imposiciones a lo largo de la historia (Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; Pennycook, 1994).

[...] también quizás como punto de vista de potencia general que significa el inglés; bueno, precisamente después de la Segunda Guerra Mundial, hubo mucho más repercusión [sic] en lo que se refiere al idioma. La presencia de Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Australia, pues incidió bastante en que el inglés haya sido tan necesario para todo lo que significó la Segunda Guerra Mundial (EPI7: 11).

[...] sé por qué ha llegado el inglés a ser tan, pero tan funcional. Por estas mismas razones de tipo históricas, la expansión del Imperio británico fue tanta, es más, la primera imprenta en el mundo es de origen británico. El inglés se sobrepuso al latín a través de la imprenta, los textos, los escritos y todos en un momento del mundo llegaron a ser más en inglés que en latín y otras lenguas. Por eso su predominancia en el mundo (EPI4: 102).

El comentario sobre el predominio de textos impresos en inglés en comparación con el latín y otras lenguas que señala EPI4 demuestra su opinión con respecto a la preponderancia del inglés no solo para la comunicación oral, sino también para la difusión escrita de información académica y científica. Sin embargo, a pesar de que este participante dejó ver cierto conocimiento sobre la preponderancia que ha tomado el inglés por encima de otras lenguas, apoyada por fuerzas coloniales, este no cuestionó los trasfondos políticos y sociales con respecto a la reconstitución de desigualdades estructurales y culturales generadas por esa preponderancia del inglés sobre otras lenguas.

El idioma universal por excelencia (quizás más impuesto por dominación que ganado por excelencia lingüística) ha sido el inglés. Venezuela se encuentra inmerso en un marco donde la influencia de este idioma (gracias a Estados Unidos-Inglaterra) ha hecho que el interés por la lengua sea debido a la necesidad, a la idea de superación, mejoramiento, o inclusive, una norma familiar, porque es necesario saber inglés (RC9: 1).

El argumento de este participante sin duda demuestra su conocimiento con relación a que la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Venezuela han sido impuestos por los países de habla inglesa con mayor poderío mundial; sin embargo, no refleja un punto de vista crítico con respecto a que esa

imposición responde a intereses ocultos, de dominación y de poder, en distintos niveles, tanto económicos, políticos, ideológicos, entre otros.

Visión acrítica y apolítica de la expansión del inglés

Esta categoría está representada por las subcategorías: “Perspectiva acrítica y neutral del inglés”, y “Homogeneización ideológica y cultural del inglés”.

Perspectiva acrítica y neutral del inglés

Para 74 participantes, la expansión y el uso del inglés en el mundo ha sido hasta cierto punto un beneficio, al concebirlo como una herramienta necesaria para la comunicación y el desarrollo personal, profesional y académico de las personas, desvinculado de los intentos de reproducción ideológica y homogeneización lingüística y cultural de algunos países con poder en el mundo, tal y como lo afirman algunos autores (Berstain *et al.*, 2015; Canale, 2015; Kachru, 1992; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2000, 2001, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996). Así lo evidencian los testimonios siguientes:

[...] yo veo el idioma como un medio de comunicación, para poder optar por un mejor trabajo; también viendo las perspectivas de la comunicación para poder comunicar ideas, pero realmente nunca lo he visto como algo político (EPI6: 52).

[...] yo sí lo veo que es apolítico; yo lo veo más desde la neutralidad de querer aprender un idioma, de nuevo, como seres sociales que somos, y no porque quiera imperar una ideología o que se quiere llevar al mundo a que pensemos como piensa el pueblo norteamericano o el pueblo británico (EPI2: 65).

[...] el idioma se toma como desde un punto de vista más internacional, más universal, y no necesariamente como abogado hacia una nación o hacia unas naciones en específico (EPI7: 73).

Los argumentos de los participantes EPI6, EPI2 y EPI7 muestran una concepción apolítica y de beneficio del inglés, al desconocer que el idioma

representa ideologías e intereses sociales, políticos y económicos que han contribuido a su expansión en el mundo, al punto de asumirlo como neutral y ventajoso para el crecimiento personal y profesional; por tanto, su concepción es técnica y funcional.

Homogeneización ideológica y cultural del inglés

Un total de 72 participantes en este estudio también reconocieron la vinculación de la expansión o hegemonía del inglés con los procesos de globalización mundial. Algunos señalaron que la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la actualidad representa una necesidad para estar informados y comunicados sobre lo que acontece en el mundo. De esa manera, manifestaron que el inglés es el idioma necesario para interactuar en las redes sociales, acceder al internet y a la tecnología móvil. Esto se evidencia en los argumentos de los participantes cuando expresaron:

220

Es una necesidad, porque formamos parte de un mundo globalizado, en el cual todos estamos interconectados, formando comunidades científicas, académicas, laborales, etc., que permiten el intercambio de ideas, saberes, experiencias, conocimientos, y esto se da con el manejo de las nuevas tecnologías y los idiomas, siendo el inglés una lengua franca que permite mantener comunicados a millones de personas de diferentes países y culturas con una sola lengua (RC8: 1).

[El inglés] es el idioma de la tecnología, la informática, sobre todo. La mayoría de textos, informes de investigación, de revistas científicas, y casi todos los textos que se obtienen, que se consiguen en la web están en inglés. Por eso su gran uso y su gran funcionalidad (EPI4: 22).

Del mismo modo, la mayoría de los participantes percibieron el inglés como una exigencia de la globalización, para estar a la par con los avances que se desarrollan diariamente en la sociedad. En tal sentido afirmaron:

Es necesario aprender inglés en Venezuela, así como en cualquier otro país hispanohablante, ya que a través de este los profesionales y/o [sic] público en general tendrán mucho más acceso a la información y a los avances científicos en un mundo cada día más globa-

lizado. También tendrán, profesionalmente, muchas más posibilidades de desarrollarse en sus áreas de estudio y conocimiento con respecto a los demás profesionales (RC36: 1).

[...] es cuestión de interés, de surgir, o sea, son cuestiones serias, no es tanto la moda, sino es serio, porque lo necesito, me lo exige la globalización, la internacionalización (EPI5: 190).

[...] este permite tener mayor oportunidad de crecimiento profesional en cualquier ámbito, debido a que el inglés es el idioma universal y, por excelencia, el más ampliamente usado en el mundo para la gran mayoría de especializaciones de índole profesional y académica (RC26: 1).

Visión positiva y neutral del inglés y su expansión

En esta categoría emergieron las subcategorías: “El inglés como medio de acceso al capital” y “El inglés como lengua de encuentro internacional”.

El inglés como medio de acceso al capital

De los participantes en este estudio, 74 sustentaron la hegemonía del inglés en el mundo basada en razones económicas, que ubican a Estados Unidos como una de las mayores potencias comerciales a nivel mundial y, por ende, al inglés como la lengua más utilizada en los intercambios económicos y comerciales. Así se evidenció en los relatos de los profesores cuando acotaron:

[El inglés] es el idioma comercial, el idioma que ya por muchos años [...] como Estados Unidos [...] pues ya sabemos que siempre ha sido una potencia, pues es como el idioma con el que todo el mundo se comunica a nivel de negocios, y por eso, creo que también se ha convertido en el idioma que más se utiliza (EPI6: 7).

Así, [...] prácticamente sea el idioma universal como comúnmente se conoce (EPI7: 18).

[...] considero que una de las cosas que ha hecho la expansión es precisamente desde el punto de vista que ha funcionado siempre con los países de habla inglesa, como que han sido y siguen siendo potencia desde el punto de vista comercial, y creo que es uno de los aspectos más incidentes allí (EPI7: 7).

Los participantes también mostraron una percepción positiva sobre la expansión del inglés en el mundo, fundamentada en razones de tipo cultural, ya que, según ellos, ese amplio uso del inglés como lengua de contacto en el mundo ha servido para el intercambio no solo económico, sino también cultural. Esto, según los participantes, ha sido una causa poderosa de la necesidad de aprenderlo y manejarlo. Así lo dejaron ver los profesores cuando afirmaron:

[...] a nivel cultural, creo que esa expansión se debe a ese intercambio intercultural de las comunidades del mundo y viene de allí, que se ha dado, que se ha utilizado, se tomó el inglés como esa lengua principal para la comunicación intercultural entre las naciones (EPI2: 21).

La parte cultural, y sociocultural también, ha hecho que el idioma se convierta en una moda, prácticamente en una moda y luego también en una obligación, tanto en el aspecto sociocultural como: *hobbies* y también por intereses económicos, profesionales, y educativos (EPI5: 11).

Aunque este último comentario demuestra la opinión del profesor con respecto a que el inglés ha sido impuesto como un capital que debe ser adquirido por las personas para tener mayor acceso al progreso personal y profesional, este no mostró ningún tipo de opinión crítica con respecto a esa imposición.

Asimismo, para muchos, el inglés es una necesidad para un mejor bienestar económico y académico y, por tanto, para ellos, esta lengua se vincula con las oportunidades de avance y progreso económico y profesional, y representa una ventaja para aquellas personas que la han aprendido. Así se evidenció en los comentarios siguientes:

A través de este [el inglés], los profesionales y/o [sic] público en general tendrán mucho más acceso a la información y a los avances científicos en un mundo cada día más globalizado. También tendrán, profesionalmente, muchas más posibilidades de desarrollarse en sus áreas de estudio y conocimiento con respecto a los demás profesionales (RC36: 1).

[...] además, este permite tener mayor oportunidad de crecimiento profesional en cualquier ámbito (RC26: 1).

Ambos comentarios de los profesores muestran sus opiniones con relación a que el dominio del inglés condiciona, de alguna manera, las posibilidades de desarrollo profesional de las personas, pero no demostraron una posición crítica sobre la contribución de la hegemonía del inglés a las desigualdades sociales, políticas y económicas (Phillipson, 1992; Tollefson, 2000). Por el contrario, percibieron el inglés y su aprendizaje como un aspecto necesario y beneficioso para su realización personal y profesional, ya que, según ellos, el manejo del idioma permite el acceso al conocimiento y a diferentes recursos (Kubota y Ward, 2000). Otro profesor agrega:

[...] el conocimiento siempre nos va a privilegiar sobre otros, o sea, en el caso de una segunda lengua, si yo tengo la oportunidad de conocer una segunda lengua, seguro voy a tener privilegio sobre una persona que no lo conozca a la hora de, por ejemplo, recibir una beca para asistir a una conferencia internacional (EPI2: 392).

Es necesario aprender inglés en Venezuela, así como en cualquier otro país hispanohablante, ya que a través de este los profesionales y/o [sic] público en general tendrán mucho más acceso a la información y a los avances científicos en un mundo cada día más globalizado. También tendrán, profesionalmente, muchas más posibilidades de desarrollarse en sus áreas de estudio y conocimiento con respecto a los demás profesionales (RC36: 1).

La totalidad de los participantes asociaron el manejo del inglés con mejores y mayores oportunidades de encontrar empleo, y de escalar posiciones en sus trabajos, ya que, según ellos, este idioma es tomado como un requisito de competencia para el otorgamiento de un puesto de trabajo; por tanto, el inglés constituye, para estos participantes, un idioma que abre puertas, que ofrece oportunidades y beneficios. Esto se pudo evidenciar en sus testimonios cuando agregaron:

[...] el hecho de solamente manejar el inglés en sus cuatro destrezas me ha generado ciertos tipos de beneficios, muchas ventajas, el inglés llamémoslo..., desde este punto de vista, abre puertas, desde el punto de vista profesional. Aparte [de] que es muy enriquecedor a nivel personal (EPI4: 47).

[...] a nivel laboral, el que tú sepas inglés te pone por encima de alguien que no sepa inglés. Pero yo no lo vería como un estrato social, sino como una habilidad de más (EPI9: 85).

[...] también a veces puede ser un requisito profesional si usted quiere obtener un mejor trabajo. Y generalmente, un mejor trabajo tiene que ser generalmente en la parte de los negocios; usted tiene que hacer negocios con personas de otros países, con otros empresarios y necesita comunicarse (EPI6: 33).

Cuando EPI9 habla de la ventaja competitiva de quien maneja el inglés, puede entreverse que este idioma se considera un requisito ineludible para optar por un puesto de trabajo y la posibilidad de tener un estatus por encima de otras personas. También en este caso, este profesor no demostró ningún punto de vista crítico con respecto a que esa hegemonía del inglés igualmente se vincula con el mantenimiento de desigualdades sociales y culturales, así como de poder y recursos (Phillipson, 1992, 2010).

222

El inglés como lengua de encuentro internacional

En este estudio, 75 participantes vincularon la propagación del inglés en el mundo con la funcionalidad que ha tenido para la comunicación de las personas en los distintos contextos mundiales. Esta concepción positiva del uso del inglés como una lengua de encuentro en el mundo se pudo evidenciar en los relatos de los participantes cuando afirmaron:

[...] el inglés se ha convertido en una lengua de encuentro en el mundo [...] esa lengua de encuentro puede utilizarla cualquier persona. Si yo soy de un lado del mundo donde hablo una lengua y lo voy a utilizar y necesito comunicarme por x, y o z razón y necesito comunicarme con una persona de otra parte del mundo, cuya lengua es diferente a la que yo hablo, y si esa persona habla inglés y yo también, yo considero al inglés como esa lengua de encuentro con la cual podemos comunicarnos (EPI4: 83).

[...] me puedo comunicar no solo con los nativos, sino con muchas personas, con chinos, con gente que no habla nuestra lengua (español), con italianos, con iraníes, e incluso con turcos (EPI2: 74).

Los participantes en sus relatos no solo manifestaron ese beneficio de comunicación e intercambio universal a través del inglés, sino que también lo asociaron con la facilidad para la comunicación local de las personas en un mismo país donde se hablan diferentes dialectos. En este sentido, los participantes percibieron el inglés como esa lengua de encuentro tanto a nivel global como local (McKay, 2002). Algunos afirmaron:

[...] inclusive hay países en donde hay varios dialectos y entonces se comunican es en inglés y han escogido el inglés para comunicarse (EPI3: 14).

La expansión de este Imperio británico generó la apertura de esta lengua a todo nivel de la sociedad; inclusive podemos ver en países muy pobres como África, en donde el inglés se maneja de una manera muy fácil, muy funcional: niños, jóvenes, manejan el inglés, y eso lo veo positivo, porque estas personas pueden llegar a comunicarse más (EPI4: 72).

Discusión

Los resultados de esta investigación reflejan que los participantes poco cuestionan las múltiples implicaciones socioculturales, políticas y pedagógicas asociadas a la hegemonía del inglés en el mundo (Auerbach, 1995; Canagarajah, 2002; Edge, 2003; Kubota, 2002; Pennycook, 1994, 2000; Pennycook y Coutand-Marin, 2003; Phillipson, 1992, 2001; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996; Phipps y Guilherme, 2004; Tollefson, 1995). Como se desprende de los testimonios, para este grupo de participantes, el uso y la enseñanza y el aprendizaje del inglés responden a las necesidades de intercambio, no solo a nivel comercial, sino también académico, científico, tecnológico y cultural, provocados, en gran parte, por los procesos de globalización suscitados a nivel mundial y que promueven al inglés como el idioma que da acceso a la información, a la tecnología y al avance de los pueblos. Bajo esta perspectiva, los sujetos de estudio vinculan la propagación del inglés en el mundo con la funcionalidad que ha tenido el idioma para la comunicación de las personas en los distintos contextos mundiales. Este resultado

coincide con el planteamiento de Master (1998), quien afirma que el inglés se ha convertido en la lengua de encuentro que ha facilitado la comunicación universal.

Al respecto, los resultados muestran una concepción del uso del inglés como herramienta de acceso al capital cultural y económico; sin embargo, a pesar de que dicho idioma resulta, en este sentido, un beneficio o ventaja, también es cierto que según algunos autores (Canagarajah, 2002; Guilherme, 2002; Kubota, 2002; Phillipson, 1992, 2001, 2010) se ha utilizado como una herramienta de homogeneización cultural e ideológica que responde a intereses económicos, políticos y culturales de los países poderosos de habla inglesa (círculo interno). Este hallazgo coincide con otras investigaciones que evidencian una percepción del inglés como un privilegio y ventaja de acceso al progreso y al éxito, tanto personal como profesional (Methitham, 2009), así como una necesidad para ganar acceso a la información, el conocimiento y la tecnología (Chacón y Girardot, 2006).

En línea con autores como Canagarajah (1999), Pennycook (1994), Phillipson (1992, 2000, 2001) y Tsuda (1994, 1997), la supremacía de la lengua inglesa también implica intereses ideológicos que no deberían ser desconocidos en la enseñanza del idioma de mayor importancia y prestigio a nivel mundial.

Por otra parte, si bien es cierto que la expansión del inglés está vinculada con la globalización como el resultado de las transformaciones de la vida social contemporánea en todas las dimensiones, tanto políticas, económicas, culturales, tecnológicas, académicas e individuales (Kumaravadivelu, 2008), también es cierto que es mediante el lenguaje que los individuos expresan la ideología y, por tanto, la enseñanza del inglés debe resignificarse, considerando esta lengua como una herramienta que sirva no solo para expresar la identidad local y nacional, sino además para promover la comunicación intercultural entre los pueblos. Desde esta visión, el idioma debe ser asumido desde una

perspectiva problematizadora (Freire, 1970) que cuestione la ideologización cultural y la homogeneización de las lenguas.

Asimismo, es importante señalar que los programas de formación de docentes están llamados a incorporar en su currículo el tema de la expansión del inglés desde una visión que favorezca su apropiación como herramienta de empoderamiento, lo cual implica tener en cuenta la diversidad y el pluralismo que esta lengua representa, así como el fomento al respeto a las distintas variedades del inglés y a las culturas que lo hablan. Este cambio de visión permitiría pasar de una concepción homogeneizadora y estándar de la lengua, a una más flexible, enfocada en el reconocimiento de la heterogeneidad cultural y lingüística.

De igual modo, la formación de los profesores de inglés debe estar en correspondencia con las exigencias sociales y lingüísticas del siglo XXI, razón por la cual los programas de formación de docentes están llamados a revisar la visión tradicional normativa, neutral y apolítica en la enseñanza del inglés, a la luz de nuevos paradigmas que claman por un enfoque ecológico que concientice a los futuros docentes acerca de las distintas variedades de la lengua inglesa, con la finalidad de desmitificar la legitimidad de este idioma y su estandarización.

Por último, es pertinente destacar la necesidad de continuar profundizando esta temática y promover futuras investigaciones que aborden las creencias docentes. Este estudio sobre las concepciones acerca de la expansión y el uso del inglés se basó en entrevistas como fuente de datos, y por ser una investigación cualitativa, los resultados no son generalizables a todos los docentes de inglés, excepto a los participantes conformados por un grupo de profesores venezolanos, voluntarios, que accedieron a participar en la investigación.

A modo de conclusión

A partir de los testimonios reportados, se concluye que en el sistema de creencias de los docentes

participantes, el inglés es el idioma de mayor prestigio internacional y medio de acceso al capital cultural, aspecto este que legitima tanto su uso como la necesidad de aprenderlo. Esta concepción se enmarca en el paradigma de difusión del inglés y muestra una postura de aceptación o falta de conocimiento acerca de la hegemonía del inglés y su vinculación con intereses ideológicos, políticos, socioculturales y pedagógicos de países angloparlantes con poderío mundial, como Inglaterra y Estados Unidos. Esta conclusión, basada en el análisis de los datos, coincide con los planteamientos expresados por autores como Canagarajah (1999), Sharifian (2009), Phillipson (1992) y Pennycook (1994), entre otros, quienes abogan por un cambio o resignificación de la enseñanza del inglés, que incorpore los factores y discursos de poder que han cimentado la supremacía mundial de la lengua inglesa.

En las concepciones de la mayoría de los participantes, la hegemonía del inglés es vista como un fenómeno natural y positivo, asociado principalmente a razones históricas, comerciales y de comunicación. En línea con esta creencia, ellos vincularon el uso del inglés con los procesos de globalización y la necesidad de acceso a la información, al conocimiento y a la tecnología. Se evidencia, así, una visión acrítica y apolítica acerca de la expansión del inglés en el mundo, al concebirlo solamente desde un punto de vista neutral como medio de acceso al capital, sin la vinculación ideológica ni homogeneización lingüística y cultural que implica el poder que ejerce esta lengua en el mundo.

Es de notar que las investigaciones en relación con la legitimidad del idioma y su expansión son escasas. En su mayoría, los estudios acerca de la enseñanza del inglés se fundamentan en la lingüística aplicada, relegando e ignorando, de alguna manera, el fenómeno de la hegemonía del inglés, fenómeno que, desde hace ya un par de décadas, viene siendo abordado por autores aquí mencionados (ej. Canagarajah, 1999; Graddol, 1997, 2006; Macedo, Dendrinos y Gounari, 2003; Pennycook,

1994; Phillipson, 1992, 2008, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996).

A manera de reflexión, este estudio plantea la necesidad de que los formadores de docentes de inglés examinen su praxis, dados los nuevos paradigmas que cuestionan la enseñanza y el aprendizaje del inglés aislados del contexto sociopolítico y cultural de la sociedad.

Referencias

- Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. En J. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education* (pp. 9-33). Nueva York: Cambridge University Press.
- Bernstein, K., Hellmich, E., Katznelson, N., Shin, J., y Vinall, K. (2015). Critical perspectives on neoliberalism in second/foreign language education. *L2 Journal*, 7(3), 3-14.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-187.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brutt-Griffler, J., y Samimy, K. (1999). Revisiting the Colonial in the Postcolonial: Critical Praxis for Nonnative-English-Speaking Teachers in a TESOL Program. *TESOL Quarterly*, 33(3), 413-441.
- Canagarajah, S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. En D. Block y D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 134-150). Londres: Routledge.
- Canagarajah, S. (2006). Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229-242.
- Canagarajah, S. (2007). From Babel to Pentecost: Postmodern glottoscapes and the globalization of English. En L. Anglada, M. Barrios y J. Williams (Eds.), *Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant* (pp. 22-35). Córdoba, Argentina: British Council.
- Canale, G. (2015). Mapping conceptual change: The ideological struggle for the meaning of EFL in uruguayan education. *L2 Journal*, 7(3), 15-39.
- Chacón, C. (2000). Reflections from the classroom: Empowering NNESTs. *NNEST Newsletter*, 2(2), 11.

- Chacón, C. (2005). Teachers' Perceived Efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Chacón, C. (2009). Transforming the curriculum of NNETs: Introducing Critical Language Awareness (CLA) in a teacher education program. En A. Lyn y R. Kubota (Eds.), *Race, Culture, and Identities in Second Language Education* (pp. 215-233). Nueva York: Routledge.
- Chacón, C. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: una perspectiva crítica. *Revista Paradigma*, 31(2), 25-36.
- Chacón, C., Álvarez, L., Brutt-Griffler, J., y Samimy, K. (2003). Dialogues around revisiting the Colonial in the Postcolonial: Critical praxis for Nonnative-English-Speaking teachers in a TESOL Program. En J. Sharkey, y K. E. Johnson (Eds.), *The TESOL Quarterly Dialogues. Rethinking Issues of Language, Culture, and Power* (141-150). Alexandria, Maryland: TESOL.
- Chacón, C., y Álvarez, L. (2002). Critical pedagogy and empowering in teacher education in Venezuela. Recuperado de https://archive.org/stream/ERIC_ED457700/ERIC_ED457700_djvu.txt
- Chacón, C., y Girardot, L. (2006). NNEST teachers' and prospective teachers' perceptions of English as an International language: An exploration in an EFL context. *NNEST Newsletter*, 8(1), (pp. 29-38).
- Chacón, C., y Pérez, C. (2009). Acento y competencia lingüística: creencias de los educadores de inglés en formación. *Entre Lenguas*, 14, 49-61.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Colás, M. (1998). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, M. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-250). Madrid: McGraw-Hill.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Díaz, C., y Solar, M. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación* (30), 208-232.
- Díaz, C., y Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 57-86.
- Edge, J. (2003). Imperial troopers and servants of the lord: A vision of TESOL for the 21st Century. *TESOL Quarterly*, 37(4), 701-709.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of The Oppressed*. Nueva York: Seabury Press.
- García, L., Azcárate, C., y Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Relime*, 9(1). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000100005.
- Gil, F. y Rico, R. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las ciencias*, 21(1), 27-47.
- Giroux, H. (2006). Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry Giroux by Manuela Guilherme. *Language and Intercultural Communication*, 6(2), 163-175.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. Londres: British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next. Why Global English may mean the End of "English as a Foreign Language"*. United Kingdom: British Council.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The Mathematics Educator*, 13(2) 47-57.
- Kachru, B. (1986). *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- Kachru, B. (1992). Teaching world englishes. En B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English Across Cultures* (pp. 355-365). Urbana: University of Illinois Press.
- Kincheloe, J. (2004). *Critical Pedagogy*. Nueva York, NY: Peter Lang Primer.
- Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. En D. Block y D. Cameron, (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 13-28). Londres: Routledge.
- Kubota, R., y Ward, L. (2000). Exploring linguistic diversity through world englishes. *English Journal*, 89(6), 80-86.

- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven: Yale University Press.
- Macedo, D., Dendrinos, B., y Gounari, P. (2003). *The hegemony of English*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-26.
- Master, P. (1998). Positive and negative aspects of the dominance of English. *TESOL Quarterly*, 32(4), 716-727.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Methitham, P. (2009). *An Exploration of Culturally-Based Assumptions guiding ELT practice in Thailand, a Non-Colonized nation*. (Tesis doctoral). Universidad Indiana, Pensilvania. Recuperado de <https://knowledge.library.iup.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.co/&httpsredir=1&article=1626&context=etd>.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21(2), 265-280.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman.
- Pennycook, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms. En J. Kelly Hall y W. Egginton (Eds.), *The Socialpolitics of English Language Teaching* (pp. 89-103). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2010). English and globalization. En J. Maybin y J. Swann (Eds.), *The Routledge Companion to English Language Studies* (pp. 113-121). Nueva York: Routledge.
- Pennycook, A., y Coutand-Marin, S. (2003). Teaching English as a missionary language. *Discourse Studies in The Cultural Politics of Education*, 24(3), 337-353.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2000). English in the new world order: Variation on a theme of linguistic imperialism and "world" English. En T. Ricento (Ed.), *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English* (pp. 87-106). Amsterdam: John Benjamins.
- Phillipson, R. (2001). English for globalization or for the world's people? *International review of education. Language and Education*, 47(3), 185-200.
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27(2), 250-284.
- Phillipson, R. (2010). *Linguistic Imperialism Continued*. Nueva York: Routledge.
- Phillipson, R., y Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly*, 30(3), 429-452.
- Phipps, A., y Guilherme, M. (2004). Introduction: Why languages and intercultural communication are never just neutral. En A. Phipps y M. Guilherme (Eds.), *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication* (pp. 1-6). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. En J. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. (1999). Teacher's beliefs and conceptions as a fundamental topic in teacher education. En K. Krainer y F. Goffree (Eds.), *On Research in Teacher Education: From a Study of Teaching Practices to Issues in Teacher Education* (pp. 43-50). Osnabrück, Deutschland: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik.
- Rajagopalan, K. (2004). The Concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, 52(2), 111-117.
- Richards, J. (1994). Teacher thinking and foreign language teaching. *MEXTESOL Journal*, 18(2), 7-13. Recuperado de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Teacher-Thinking-and-Foreign-Language-Teaching.pdf>.
- Richards, J., y Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el

- proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación* (352), 267-287.
- Sharifian, F. (2009). English as an international language: An overview. En F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 1- 18). Bristol: Multilingual Matters.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2014). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Ángeles, CA: Sage Publications.
- Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. Grouws (Ed.), *Handbook on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127- 146). Nueva York: MacMillan.
- Tollefson, J. (1995). Introduction: Language policy, power, and inequality. En J. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education* (pp. 3-15). Nueva York: Cambridge University Press.
- Tollefson, J. (2000). Policy and ideology in the spread of English. En J. Hall y W. Eggington (Eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 7-21). Londres: Multilingual Matters.
- Tsuda, Y. (1994). The diffusion of English: Its impact on culture and communication. *Keio Communication Review*, 16(1), 49-61.
- Tsuda, Y. (1997). Hegemony of English vs. ecology of language: Building equality in international communication. En L. E. Smith y M. L. Forman (Eds.), *World Englishes 2000*, (pp. 21-31). Honolulu: University of Hawaii and the East-West Centes.
- Tsuda, Y. (2008). The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: Proposing the Ecology of Language Paradigm. En M. K. Asante, Y. Miike y J. Yin (Eds.), *The Global Intercultural Communication Reader* (pp. 167-177). Nueva York: Routledge.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis et al. (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa S. A.
- Widdowson, H. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-381.
- Xu, L. (2012). The role of teachers "beliefs" in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.

How to reference this article: Moncada Vera, B. S. y Chacón Corzo, C. T. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209-227. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a02

INDIGENOUS STUDENTS LEARNING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND HOPES

APRENDIZAJE DE INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DESAFÍOS Y EXPECTATIVAS

L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS AU NIVEAU UNIVERSITAIRE CHEZ DES ÉTUDIANTS DES MINORITÉS INDIGÈNES. DES ENJEUX ET DES ATTEINTES

Jaime A. Usma Wilches

Doctor en Educación, University of Wisconsin-Madison; profesor de tiempo completo, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia; miembro del Grupo de Investigación, Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE) Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.
Calle 67 N.º 53-108, bloque 12, oficina 105, Ciudad Universitaria, Medellín, Colombia
jaime.usma@udea.edu.co

Janeth M. Ortiz Medina

Magíster en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, Universidad de Antioquia, Colombia; profesora de tiempo completo, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia; miembro del Grupo de Investigación, Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE), Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.
Calle 67 N.º 53-108, bloque 12, oficina 206, Ciudad Universitaria, Medellín, Colombia
jmaria.ortiz@udea.edu.co

Claudia Gutiérrez

Magíster en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, Universidad de Antioquia, Colombia; profesora de tiempo completo, Escuela de Idiomas,

ABSTRACT

The increasing enforcement of English language policies in higher education represents a significant challenge for indigenous students entering Colombian universities. Researchers in this study worked on a sociolinguistic profile of over 300 indigenous students at Universidad de Antioquia and, from a critical decolonial perspective, aimed to understand the multiple views and challenges these students face in relation to their identities, languages, academic literacies, and the most recent institutional language policy that requires them to learn English to earn their university degrees. Data collection methods included several institutional databases, a survey, interviews, and conversation circles. Results from this study suggest that more equitable pedagogical principles coupled with a more sensitive and effective appropriation and implementation of this type of reform in higher education institutions are both necessary. These measures would prevent that learning English for indigenous students becomes an obstacle to complete their tertiary education in conditions of justice, respect, and a real validation of their ancestral languages, cultures, and knowledge.

Keywords: language policies, indigenous students, English language learning, critical interculturality, decolonial theories

RESUMEN

El creciente fortalecimiento de las políticas alrededor de la enseñanza del inglés en la educación superior representa un gran desafío para los estudiantes indígenas que ingresan a las universidades colombianas. Los investigadores de este estudio elaboraron en un perfil sociolingüístico de más de 300 estudiantes indígenas en la Universidad de Antioquia y, desde una perspectiva crítica decolonial, indagaron sobre las múltiples visiones y los retos que enfrentan estos estudiantes en relación con sus identidades, lenguas, literacidades académicas y la más reciente política institucional que les exige aprender inglés para graduarse de los diferentes programas de pregrado. La recolección de datos incluyó varias bases de datos institucionales, una encuesta, entrevistas y círculos de palabra. Los resultados de este estudio sugieren que son necesarios tanto principios pedagógicos como decisiones institucionales más equitativas para lograr una apropiación y aplicación sensible y efectiva de este tipo de reformas en las instituciones de educación superior. Esto contribuiría a que el aprendizaje del inglés no se convierta en un obstáculo para que los estudiantes indígenas completen su educación superior

229

Received: 2018-02-05 / Accepted: 2018-04-12
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a03

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 229-254, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

Universidad de Antioquia; miembro del Grupo de Investigación, Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE) Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.
Calle 67 N.º 53-108, bloque 12, oficina 206, Ciudad Universitaria, Medellín, Colombia
cpatricia.gutierrez@udea.edu.co

230

This paper reports the findings of the study “English language learning as a potential factor for indigenous students’ dropout under the new foreign language policy at Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia).” This project was developed by members of the “Evaluation and Action Research Group in Foreign Languages” (GIAE), at the School of Languages, Universidad de Antioquia with funding from the Undergraduate Teaching Office and the Research Office at the same university. The study was also conducted in cooperation with “Corporación para el Fomento de la Educación Superior de Antioquia”.

en condiciones de justicia, respeto y una validación real de sus lenguas, culturas y conocimientos ancestrales.

Palabras clave: políticas lingüísticas, indígenas estudiantes, aprendizaje de inglés, interculturalidad crítica, teorías decoloniales

RÉSUMÉ

L’application croissante des politiques linguistiques favorisant l’apprentissage de l’anglais dans l’éducation supérieure en Colombie représente un grand défi pour les étudiants indigènes admis dans ces institutions. Les chercheurs de cette étude ont élaboré un profil sociolinguistique de plus de 300 étudiants indigènes à l’Université d’Antioquia, selon une perspective critique de décolonialité, afin d’étudier leurs multiples visions et défis en rapport avec leurs identités, leurs langues, leurs compétences académiques, et avec la nouvelle politique linguistique institutionnelle qui leur exige d’apprendre l’anglais afin d’obtenir leur diplôme dans n’importe quel programme académique. En ce qui concerne les instruments de recherche, nous avons consulté des bases de données institutionnelles, nous avons fait une enquête, des entretiens et des « cercles de parole ». Les résultats de cette étude suggèrent que des principes pédagogiques plus inclusifs et des décisions institutionnelles plus équitables sont essentiels pour une appropriation et une mise en œuvre sensibles et efficaces de ce type de réforme dans les établissements d’enseignement supérieur. Ces mesures contribueraient à la construction d’un pays plus pacifique et à éviter que l’apprentissage de l’anglais n’affecte l’obtention des diplômes chez les étudiants indigènes par manque de justice, d’équité, de respect et prise en compte de la valeur de leurs langues, de leurs cultures et savoirs ancestraux.

Mots-clés: politiques de langues étrangères, étudiants indigènes, apprentissage de l’anglais, interculturalité critique, théories décoloniales

Introduction

In their attempt to respond to different agendas on education quality, financial support, internationalization, mobility, and academic recognition, education and higher education systems have been undergoing a series of transformations over recent decades. These reforms comprise the adoption of international standards and tests, a continuous comparison of education systems based on students' results on these standardized tests, a constricted control over educational institutions, and a greater emphasis on subjects such as math, reading, information and communication technologies, and now foreign languages, especially English (Aboites, 2010; OECD & The World Bank, 2012; OECD, 2016).

In this context, as part of their efforts to improve undergraduate students' proficiency in English and respond to these international demands, different universities in Colombia have started to formulate and implement new foreign language education policies for their academic programs. Such is the case for Universidad de Antioquia, the second largest public university in the country, which, according to the institution's website, accounts for thirty-six thousand students at the undergraduate level, and almost three thousand in graduate programs. At this institution, the new foreign language policy, established in 2014 and implemented since 2017, requires all undergraduate programs to redesign their curricula and incorporate five English courses as part of the mandatory credits for all students. As expressed in the new reform, by the end of these five courses, students are expected to be proficient at a B1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages, and thus be able to use the foreign language at an intermediate level. The new regulation has thus radically changed the current graduation requirements for all new undergraduate students, including indigenous students for whom Spanish may be their second, third, or even fourth language, and who were exempted from this English language requirement in the previous policy.

This initiative takes place in a complex context in which learning English has brought with it a series of personal, social, cultural, linguistic and educational implications for students in higher education, not only at Universidad de Antioquia, but also in Colombia. For instance, it is well known that the English proficiency level in the country has been ranked as one of the lowest in Latin America (Education First, 2017; Usma, Quinchía & Rodas, 2013), while English language learning has been associated with students' socioeconomic strata and access to education (Usma, 2015). Likewise, recent reports recognize the countless difficulties endured by students in the Colombian education system (OECD, 2016), and how these factors are observed as students from Universidad de Antioquia attempt to learn a foreign language at the undergraduate level (Quinchía, Muñoz, & Sierra, 2015). As we may infer, these difficulties may be exacerbated in the context of a new foreign language policy at Universidad de Antioquia now that indigenous students are required to take five English courses that might not correspond to their social, educational, cultural and linguistic needs and expectations.

Issues of inclusion in higher education, like those described at Universidad de Antioquia, have started to attract close attention in the literature and research in Latin America and Colombia (Alcántara & Navarrete, 2014; Castañeda, 2011; Chávez, 2008; Martínez, 2015; Mato, 2010, 2015; Santamaría, 2015; Sierra, 2004). In the case of indigenous students, some studies have reported on their challenges as they reach conventional universities in Colombia. From a study conducted in Antioquia and Chocó, Sierra (2004) described indigenous students' perspectives and needs regarding what they find in a conventional university. Castañeda (2011) analyzed public policy concerning indigenous students' access to higher education at Universidad Nacional. Martínez (2015) studied how twenty-four indigenous students from private and public universities in Bogotá viewed and experienced their educational process from elementary school to higher

education. Finally, Londoño (2017) reported on the tensions and difficulties that indigenous students experience in several universities located in the Southwest of Colombia.

In fact, several reports have concluded that despite the important efforts made in Colombia and other Latin American countries to ensure higher social mobility and equity through education, these attempts have been insufficient (Martínez, 2015; Mato, 2015). These initiatives are undermined by constant budget cuts affecting public universities' ability to meet the current access demands from students coming from low socio-economic strata (Caicedo & Castillo, 2008). Additionally, most universities in Latin America and Colombia have continuously adopted conventional educational models and perspectives that do not incorporate intercultural approaches and programs that aim to the promotion of cultural diversity and intercultural dialogue in their institutions (CEPAL, 2014). As a result, the forms of knowledge, learning styles, languages, worldviews, and histories of indigenous and Afrodescendant peoples continue to be excluded from higher education curricula (Mato, 2015). Finally, higher education in Colombia, under the pressures of globalization and internationalization, prioritizes efforts towards responding to international demands, making it even more difficult to focus on satisfying the needs of the culturally diverse student population they attend to (Caicedo & Castillo, 2008).

Some research in the field contributes to understanding the challenges that indigenous students face, as they are required to learn English in higher education. In this vein, Cuasialpud (2010) and Velandia (2007) have reported on the difficulties experienced by indigenous students as they learn English during their professional education and how their higher education programs and institutions may help to counteract these difficulties. More recently, Arismendi, Ramírez, and Arias (2016) and Arismendi (2016) presented indigenous students' representations of their mother tongues and the foreign languages

they are learning, as well as the experiences and difficulties they experience in their learning processes at a public university. These studies certainly contribute to a body of knowledge on indigenous students' struggles to learn English and other foreign languages, and the conditions they face in different universities; moreover, they call attention to the need to deepen these analyses, especially in the context of current language policies and reforms associated with the internationalization of higher education in Colombia.

The study presented in this paper intends to contribute to the above-mentioned conversation by exploring how indigenous students at Universidad de Antioquia respond to a foreign language policy that may hinder their possibility to complete their studies, as well as the suggestions they propose to counteract these potential effects. To that end, the research team carried out a sociolinguistic diagnosis of this population, including basic demographic information, their peoples and native languages, and their views, strengths and needs in terms of their ancestral languages, Spanish and English. Additionally, the diagnosis included a collection of student opinions and perspectives concerning the new foreign language policy. In this manner, the study not only attempted to provide a better understanding of indigenous students' views and challenges at the university but also information that could be valuable to other institutions where similar policies are being considered. In the following sections, the theoretical bases of this study are presented as well as the research method used, the findings, and, finally, the discussion and recommendations.

A Decolonial and Intercultural Perspective to Language and Learning

This study recognizes and defends Colombia as a multiethnic and multicultural country that must guarantee the equitable coexistence of different cultures, ethnic groups and languages within its national territory. Therefore, the research team shares the stance of the national Constitution

and the Colombian law in terms of recognizing, encouraging, protecting, preserving, and strengthening ethnic Colombian groups and their linguistic rights. Consequently, despite dealing with an international and quite often imperialistic and hegemonic language such as English (Phillipson, 1992, 2003, 2009; Ricento, 2000), our research team is committed to the defense of ethnic, cultural and linguistic diversity in Colombia and its promotion in the context of internationalization, especially now that current reforms seem to put it at risk.

Colombia represents one the most linguistically diverse country in the world. Its vast linguistic and cultural diversity is represented by about 65 indigenous languages, two creole languages, two varieties of Romani, and Colombian sign language, which also has two varieties (González, 2010). Likewise, Colombia is the second country in Latin America with the largest number of indigenous peoples, 92, who contribute to its cultural heritage with their own cosmogonies, values, traditions, and beliefs (Aristizábal, 2000). However, far from being a perfect landscape of diversity, these indigenous peoples are true survivors of a long history of violence, ethnocide, and annihilation that started in the times of colonization and has extended until today, characterized by displacement from their territories, political imposition, and cultural assimilation (Villa & Houghton, 2005, p. 16).

Based on the recognition of the current social, cultural, and political context in Colombia, it is crucial to revisit and reflect on the discourses and practices of the field of language education, especially when different ethnic, historically marginalized groups are involved. Thus this study was framed by a decolonial perspective on education, language, and culture. This tradition has been mainly developed by Latin-American and Caribbean intellectuals interested in studying and questioning dominant European and North American lines of thought that have set agendas, discourses, and practices for millions of people

and communities imposing their world views, knowledge, and ways of doing, feeling, and being in the world as the only valid choices (Granados-Beltrán, 2016). Colonialism has certainly brought about manifold consequences to Latin America including social, economic, political, and cultural injustices that manifest in a myriad of ways. In this sense, and in order to understand the many implications of these processes of domination, it is essential to make a clear distinction between colonialism and coloniality. As stated by Restrepo and Rojas (2010):

Colonialism refers to the process and apparatus for political and military domination spread for an effective job and land exploitation from the colonizer to the colonized. Coloniality refers to a historical phenomenon that extends itself to our present and refers to a pattern of power that operates through the naturalization of territorial, racial, cultural and epistemic hierarchies, enabling the re-production of relations of dominance. This pattern of power not only guarantees the exploitation of some human beings' capital by others on a global scale, but also the subalternization and obliteration of knowledge, experiences and ways of life of those who are dominated and exploited (as cited in Granados-Beltrán, 2016, p.15).

This decolonial perspective not only seeks to make these forms of domination visible, but also to recognize, strengthen, and disseminate the varied ways of understanding, feeling, and being in the world by those subordinated groups (Granados-Beltrán, 2016). Thus, as presented by Restrepo and Rojas (2010), decoloniality is defined as a process that attempts to subvert the pattern of colonial power, even when colonialism has been broken.

Considering this critical and decolonial perspective in the presence of historically excluded groups such as indigenous peoples, this study aims for a revision of the discourses and practices within the foreign language education field in Colombia. This work requires an ongoing quest for the integration of multiple ways of being in educational spaces, a careful observation of the way different groups of students and individuals participate in

English learning environments, an analysis of different students' and groups' responses to language policies and programs such as the one described here, and a reflection on the social, cultural, personal, and ideological dimensions that shape English language learning for different ethnic groups.

In this regard, the concept of critical interculturality adds to the discussion and offers important keys for new understandings of language education from this decolonial paradigm. As expressed by Tubino (2005), critical interculturality constitutes an ethical-political project that seeks to construct a democratic society based on diversity; it is a project for the construction of intercultural citizenships and multicultural democracies (p. 5). Critical interculturality differs from relational interculturality, which emphasizes an idealized interaction between groups with different cultural backgrounds. Instead, critical interculturality examines and questions power relations and the macro-micro structures that lead to the segregation of certain groups and the idealization of certain cultural patterns over others, leading to the positioning of some traditions, knowledge, discourses, and practices over others (Walsh, 2010, p. 77). Similarly, critical interculturality transcends functional interculturality—very common in different arenas in our country—in which dialogue and tolerance towards different groups is promoted, whereas the reasons for inequality among these groups are not questioned (Tubino, 2005).

A critical view of interculturality starts with a recognition that a real intercultural dialogue can only take place when basic conditions of equity are guaranteed; therefore, critical interculturality is understood in this study as a pedagogical tool that continuously questions racialization, subalternization, inferiorization, and its power patterns (Walsh, 2010, p. 92). This tool contributes to the visibilization of different ways of being, living, and knowing, and seeks the development, understandings, and conditions that not only articulate and discuss differences in a framework of legitimacy,

dignity, equality, equity, and respect, but also—and at the same time—encourage the creation of “other” ways of thinking, being, existing, learning, teaching, dreaming, and living that cross borders (Walsh, 2009, p. 13). From this perspective, researchers in this team see languages as social processes, means of resistance and construction of identities, and—above all—ways to improve the dialogue between communities and cultures in order to solve relevant problems in their realities and strive for more equitable societies (García & García, 2014). We researchers consider the teaching and learning of any language as an ongoing, unfinished process in search of a better society in which difference is perceived and treated as enriching for the purpose of joint construction.

Additionally, in this study, the researchers recognize the complexities entailed in addressing students' individual and social identities. Individual identity is examined as a dynamic, shifting, and contradicting condition of humanity, that is, the way “people understand their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for the future” (Norton Peirce, 1995, p. 410). From a decolonial perspective, this notion of identity is enriched by the view of individual and social subjects as constituted by heterogeneous and discontinuous social subjects; they can only configure a set of features as a group or community (which may be called identity) when they have a common history of conflicts and share memories associated with that history, and therefore, they may develop a will to weave their individual, heterogeneous, and discontinuous experiences together (Quijano, 2014, p. 94). This identity can only become a unity in a specific situation, under specific circumstances, following a certain direction, to respond to concrete needs and in a temporary manner (Quijano, 2014). In this sense, and in the case of indigenous populations, identity does not represent the continuous, stable condition of an individual or a group; but a particular position adopted by them in interaction with others in a surrounding context (Gros, 2000). Identity

becomes, from this perspective, one possibility among many to establish relations with others; thus the individual is not defined by his or her belonging to a group, as it is him or her who provides meaning to that belonging (Ogien, 1987, as cited by Gros, 2000). Consequently, aspects concerning the identities of indigenous students should not only be studied from their temporary attachments to ethnic identities but also from the meanings they make of their individual experiences in concrete situations (Sierra, 2004).

This study also starts from the premise that teaching and learning a language must have the purpose of critically reading reality and acting to transform it (Freire, 1970, 1974; García & García, 2014). Likewise, the contexts where these educational processes take place represent ideological spaces that benefit certain ways of being and thinking over others and, therefore, must become spaces to question pre-established ways of thinking and acting in the world. In the academic realm, for instance, some literacy practices are valued while others are excluded. In this sense, questioning whose literacy practices are included and excluded gains relevance, especially when considering the teaching of foreign languages in a context where local languages are continuously threatened.

In this respect, our education system has revolved around the development of some types of literacies privileged by modern society that, in our institutional context, include, academic, math, and digital literacies, among others. In reaction to this, literacies in this study are examined as cultural and communication practices that belong to specific communities and are “inextricably linked with particular histories, life possibilities, and social trajectories of individuals and groups.” (National Council of Teachers of English, 2013). From this angle, this study recognizes and highlights that indigenous communities have developed unique literacy practices that include singing, weaving, and dancing, and that conventional institutions have not integrated these practices in their “universal” ways of doing “higher education”. The exploration

of academic literacies, particularly during this study, is in tune with the view of academic literacies proposed by Lea and Street (2006) who consider the appropriation of specific literacy practices as bound to context and linked to issues of “power among people, institutions, and social identities” (p. 369). Math literacy is also known as numeracy and can be understood as the capacity to use different math skills in order to solve problems and make decisions in real life (Peters, Västfjäll, Slovic, Mertz, Mazzocco, & Dickert, 2006). In addition, digital literacies are examined as social practices, and they entail task completion not only by operating certain devices but also by establishing new relations with others and assuming particular social identities (Jones & Hafner, 2012). As researchers in the team have witnessed, the development of academic, math, and digital literacies has become an essential requirement for success in higher education; however, it requires further exploration from a more integrated, social, and critical perspective. In this vein, this study attempts to explore these views of interculturality and language education as linked to issues of power among languages, identities, and literacies, and thus contribute to the construction of foreign language teaching and learning processes that recognize and validate the multiethnic and multicultural nature of our country, while promoting the transformation of our educational practices and policies towards more fair and equitable opportunities for all educational communities.

Research Methodology

In connection with these theoretical tenets of decoloniality and critical interculturality, an interpretive and intrinsic case study for the exploration of indigenous students’ views of the new institutional foreign language policy at Universidad de Antioquia was proposed (Stake, 2010; Yin, 2011). From this perspective, this research was characterized by its situational and personal nature based on a continuous triangulation and detailed description of the topics addressed, which were studied in their contexts. The different stances and points of view of participants and researchers were valued,

while a multiplicity of voices, data, sources, and analytical perspectives were recognized and highlighted. Following Richards (2003), this study attempted to develop a description and analysis of the participants' views and experiences using rigorous narrative and descriptive processes.

This study was focused on the indigenous student population at Universidad de Antioquia pursuing their undergraduate studies across the Department of Antioquia. Data collected included documents, surveys, individual and group interviews, and conversation circles. It also included institutional documents describing the previous and current institutional language policies, as well as the policies regulating indigenous students' access to the institution. These documents provided first-hand information about institutional regulations, their rationale, their relations to broader institutional and national agendas, and their possible implications for different stakeholders.

236

Initial patterns and particularities observed in the documents served as a basis for some individual interviews with key actors inside the university, and then for the initial creation of a survey. This survey was divided into sections and included open and closed questions around students' demographic data; information and perceptions about students' ancestral languages, Spanish and foreign languages; and a section about the new institutional policy. The researchers carefully framed the different questions using a language that could capture rich information from participants, while avoiding any kind of inadequate language that could offend or alienate participants. The survey was carefully piloted before being sent to all indigenous students registered in the university databases. A total of 320 indigenous students completed the entire online survey, and most of them provided their institutional email, which allowed us to contact them for follow-up interviews and validation of findings.

These document analysis and surveys were complemented by the analysis of institutional

databases, which provided official information about the number of students in the university, as well as demographic data such as ethnic groups, hometowns, undergraduate programs, gender, name and type and date of admission. Raw data were not disseminated out of the research team in order to keep confidentiality. The entire process was carried out with special permission from the university's central administration, which, in fact, not only provided the funds to carry out this study but also offered continuous support to the research team. After the data collection process, students were divided into several *conversation circles* or *círculos de palabra*, where students shared their ideas freely and expressed their opinions. Each was provided a consent form that included a permission to record, transcribe, analyze, and write about the ideas they expressed as part of the study. Members of the research team were extremely careful about maintaining confidentiality and respecting the participants.

These data were analyzed using a deductive inductive approach and technological tools such as NVivo 10, Excel, and Survey Monkey. In this manner, quantitative and qualitative data were mutually enriched as data analysis moved from initial patterns to general categories, analytic codes and emerging themes. These processes were complemented with memo writing, data summaries, and interpretations of findings. Findings were refined and validated in different meetings and events organized at the university and attended by participants in the study. Throughout the study, the research team was in contact with and received feedback and support from the University Indigenous Student Government (Cabildo Indígena Universitario), as well as from the Admissions Office and academic departments. The research team was also enriched by the continuous insights of three indigenous students who were members of the research team

Finally, it is important to mention that this study was carried out under the strictest standards of informed consent, respect, protection of

participants' identity and integrity, privacy and confidentiality in the management of information, always following the international standards of research ethics proposed by The American Educational Research Association (AERA, 2011) and the Central Ethics Committee at Universidad de Antioquia. To ensure data were handled with privacy, they were protected with an access code that allowed only the research team to have access to the collected data and analyses.

Findings

This research study explored the extent to which the new institutional foreign language policy could affect indigenous students' permanence and graduation at Universidad de Antioquia and suggested some strategies from a sociolinguistic, educational and critical intercultural perspective to avoid an increased dropout rate for this student population. Findings in this section start with a sociolinguistic profile of indigenous students at the university, and move into a description of the views and challenges they face regarding aspects such as their identities, native languages, Spanish, English, and other academic literacies. Finally, the researchers elaborate on a number of recommendations for the implementation of this new institutional English language policy at Universidad de Antioquia and what should be considered in higher education institutions in general.

Indigenous Students at Universidad de Antioquia

A sociolinguistic profile of indigenous students registered in undergraduate programs was done based on an analysis of university databases in 2017 and a survey conducted with 320 indigenous students. The profile includes aspects such as demographic information, educational background, languages spoken, and languages of interest, among others. In this segment, some findings related to the students' ethnic groups, places of origin, and the university programs they are enrolled in will be presented.

The first salient aspect in this study was the number of students from indigenous communities at the University. The database analyses during the two semesters in 2017 showed that 3,537 out of 37,454 undergraduate students (Universidad de Antioquia, 2017) at the university belong to six ethnic groups. Twenty five percent (25%) of these students, that is, 875 students, were identified as indigenous; 41% were Mulatto; 33% belonged to African Colombian, Raizal, and Palenquero groups, and 1% were Romani.

The second interesting general feature was that indigenous students at the university come from different regions of the country and represent a good sample of Colombia's national diversity. A relevant finding in this regard has to do with the large number of students coming from the departments of Nariño in the southwest (189 students) and Córdoba in the north (178 students), outnumbering students from the department of Antioquia (131 students) where the university is located. Additionally, 288 students come from departments such as Cauca, Caldas, Sucre and Putumayo, and there is one indigenous student from each of the following departments: Amazonas, Caquetá, and Guainía. These findings reflect the country's ethnic diversity and the relevance of analyzing the processes of access, permanence, and graduation for all ethnic communities coming into our universities.

The third aspect analyzed has to do with the indigenous peoples that indigenous students belong to.¹ Based on the databases, the research team could determine this information for 688 indigenous students. The indigenous peoples with the highest number of students were Zenu and Pastos, with 179 students each, followed by Embera-Chami

1 It is important to remark that in the university's databases as well as in the survey we conducted, there were some mismatches regarding the names given to indigenous peoples or communities by institutions (e.g., the Interior Ministry, the university, the Ministry of Culture) and the name each community or its members would give to themselves.

with 102 students, and then Inga, Nasa, and Misak with much smaller numbers. Zenu students come from Sucre, Córdoba and Antioquia. In 2005, the Zenu community accounted for 233,052 members in the country, about 16.7% of the indigenous population. Although their language was thought to be lost, it is estimated that 13.4% of members still speak it (Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC, n.d.). Pasto students mainly come from Nariño, and their language is considered extinct. In 2005, there were 129,801 members of this group, and they make up 9.3% of Colombia's indigenous population (ONIC, n.d.). The Embera-Chami community is also vibrant at the university. These students come from different departments including Antioquia, Cauca, Nariño, and Vaupés. The Embera-Chami people constitute just 2.1% of the indigenous population in Colombia with 29,094 members in 2005 (ONIC, n.d.). These findings bring to the forefront the importance of acknowledging, valuing, and strengthening the cosmogonies, life histories, priorities, needs, and ways of being, living, and doing of these indigenous students and Colombia as a multi-ethnic, multilingual, and multicultural nation. It can serve as a starting point to support the permanence and graduation of all students at the university level. Figure 1 shows the number of students coming from each of the different ancestral peoples of Colombia.

The fourth component of the indigenous students' profile is related to the subject areas they are studying at the university (see Figure 2). The research team found that the area with the highest number of indigenous students was by far engineering with almost 200 students, followed by the social sciences (76), education (67), economics (56), medicine (52), pharmaceuticals (47), and law (49). These findings reveal the variety of academic areas selected by indigenous students at the university, as well as the need to address such diversity through concrete proposals according to the complexities of each subject area.

Views and Challenges Faced by Indigenous Students at the University

This study also allowed us to explore the views and experiences of indigenous students at Universidad de Antioquia regarding their identities, native languages, and views of Spanish, English, and the current institutional language policy.

Indigenous students' identity at the university

In this attempt to explore the sociolinguistic profile of the university's indigenous students, the research team necessarily dealt with students' identity, which was found to be related to the university's official classification as indigenous, students' self-identification, and students' identity in connection to their ancestral languages.

In the first place, it was found that students are officially classified as indigenous when they are admitted through the regular admission process or through a special quota program by which two indigenous students are admitted to each academic program every semester, as stated in the Academic Agreement 236 (Universidad de Antioquia, 2002). Students attending through the special quota program need to be endorsed by their officially recognized indigenous communities, identify themselves as indigenous, and complete a form with their hometown and community, which is then incorporated into the university databases. Indigenous students from all over the country compete for university admission through this special quota, and, once admitted, are automatically classified as indigenous by the university system.

However, it was found that, in certain cases, students using this mechanism were not necessarily indigenous by ethnic origin; they used the quota program by claiming to live in an indigenous territory or have a connection with an indigenous community or organization when, in fact, they are not affiliated with the indigenous community or organization that supported their application. As

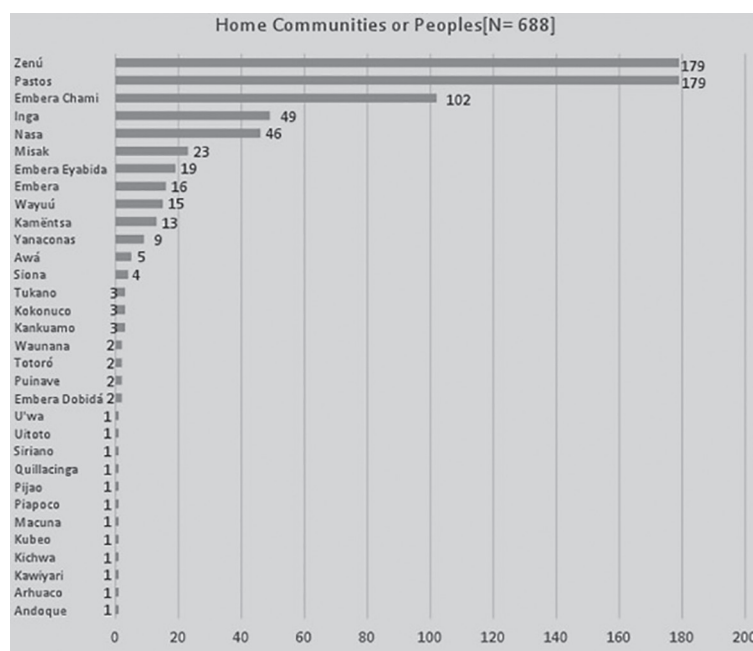


Figure 1 Indigenous Students' Home Communities

stated by a student identified as indigenous in the databases, “I’m from an indigenous territory . . . I don’t have indigenous roots, but as we live in that community we’re identified as such”² (Interview, September 14, 2017). This problematic situation seems to be repeated in other public universities that require the endorsement of an indigenous community for students to access the institution (Castañeda, 2011). In contrast, as expressed by students in the conversation circles, and confirmed in the admission databases, 19% of the indigenous students in the university, that is 166 students, did not use the quota program and were admitted to the different university programs once they passed the admission exam and competed with all regular applicants from all over the country.

In the second place, data also showed that students coming from indigenous communities made different choices upon entering the university in terms of assuming an indigenous identity

2 Interview and survey data were collected in Spanish and translated by the research team.

or not in different circumstances. Considering the 320 students surveyed who had been validated as indigenous according to the university’s databases, data showed that 9% of them (30 students) claimed they did not identify themselves as indigenous. As researchers explored this finding in depth throughout the study, it was possible to pinpoint that discrimination has been present in different scenarios for most indigenous students and that it has a big impact on the identity they assume at the university. As expressed by some students:

(...) where I studied in high school, I used to be made fun of because of my eyes, my hair, my skin color, even considering they [other students] were darker and even uglier than me [laughs]. . . . And with all that, being a child, if that happens to you as a child, you start to fear and you avoid stuff; you try not to be bothered, pointed at, so you feel embarrassed for that, because for being indigenous, people point at you, discriminate against you. (Conversation circle, 2017)

For instance, when I came here, to the university, a classmate—who was from social sciences—asked me why we came here to take the spots away from people

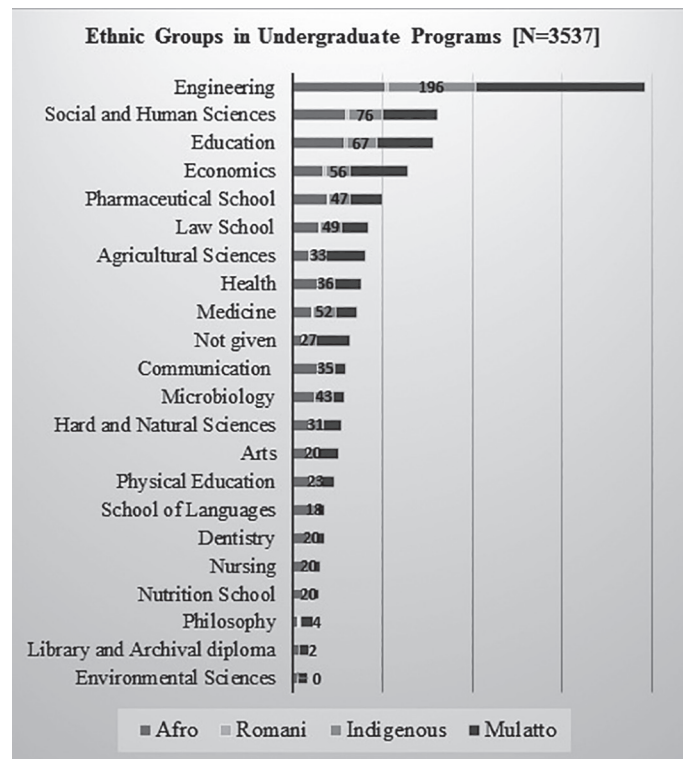


Figure 2 Ethnic Groups in Undergraduate Programs

240

from Antioquia. She said that we wanted everything for free and that we were lazy since we were always fighting for lands that we did not even work for. (Conversation circle, 2017)

As confirmed in these excerpts, some students have been underrepresented, discriminated against, or made fun of during everyday interactions with other people. This is also confirmed in other studies (Martínez, 2015), and this reality has been experienced by indigenous students at all educational levels and in nonacademic settings, which should require further attention in our educational system and universities. A clear example of this was found during a conversation circle held with some participants in this study:

I studied at a school that wasn't indigenous, and there what they teach you about indigenous people is rather negative. I had several friends from the same community and they didn't say they were indigenous fearing they would be singled out. So, I think it has to do with education and with how the Colombian identity has been created, because we see indigenous people as separate

from us; we're indifferent, as if they weren't like us and had nothing to do with us. So, I think it is a problem related to education. (Conversation circle, 2017)

Even with teachers. I also took a subject—Colombian history—in which I had to experience a hard situation because in the papers we had to read indigenous people were portrayed as ignorant, lagged behind and were the ones opposing the development of the country. (Conversation circle, 2017)

As expressed by these students, such situations in which their indigenous identities have been excluded, portrayed as negative, and even ridiculed may have led them to hide their identities from other people in different scenarios. Despite these situations, 91% of the students who answered the survey stated they identified themselves as indigenous and felt proud of who they were and where they came from.

When I came here they [people from her community] told me not to lose who I was, my blood, and I always carry this with me; so I'm very proud of it [her community] and I like it this way even if people look at me

in a bad way. I'm proud of being an indigenous Nasa-Paéz (Interview, October 6th, 2017)

In the third place, indigenous students' views of their native languages showed a strong connection to their social identity as indigenous. As mentioned in the previous section, a total of 50 students have an indigenous language as their first language. When asked to define what their mother tongue meant to them, these students showed a holistic and transcending view; they tended to associate their indigenous languages with their ancestors, nature, their families, their own spirit, and culture. As some of them mentioned:

"It represents the guiding thread of my culture and its preservation; it's the womb that conveys our cultural, family, and individual knowledge."

"It means the revival of my ancestors' history and the possibility of strengthening my culture from the context in which I currently live."

"We identify with our language as a community. Our language is our inner workings; it unites us as a team. It is the way to preserve our roots."

"It makes up part of my identity. It is something I cherish because it is the essence of my culture."

"It is identity, strength and the resistance of our ancestors."

(Indigenous students, survey, 2017)

This unique connection between students' indigenous languages and their spirituality, culture, and identity has been corroborated in other studies (Arismendi, 2016; Arismendi et al., 2016; Martínez, 2015; Sierra, 2004). Interestingly, the link between students' indigenous languages and their identities and cultures was not emphasized as much by students whose first language was Spanish. In this case, students tended to define their mother tongue as a means to communicate with others and as a language inherited from their parents and spoken from the moment you are born. However, as stated by Arismendi et al. (2016) as well, there seems to be a strong feeling

of loss for some of those indigenous students whose communities do not have an ancestral language anymore, as this student states:

Unfortunately, Pastos are weak in their mother tongue because they just have a few words left. However, that little left means a community's own language, where I have my roots and can communicate with my nature and my people. (Indigenous student, survey, 2017)

Findings related to students' identities gave us some ideas about the discontinuities and instability of their affiliation to an indigenous identity. Students seem to assume different positions in relation to their identities and their belonging or not to an indigenous group based on the conditions of particular circumstances surrounding an interaction (for instance, when applying for the university, when answering the survey, in specific school environments, and in other daily life situations). However, their sense of belonging to an ethnic group or a specific indigenous community seems to be reinforced through their indigenous native language, which they associate with their history, ancestors, culture, and even the future of their peoples.

Indigenous students' native languages at risk

In order to explore some aspects of the sociolinguistic profile of indigenous students, it was necessary to go beyond the institutional databases and resort to designing our own survey and implementing a series of conversation circles with participants. Findings showed that according to 320 indigenous students surveyed, they speak 22 indigenous languages, which is very significant considering that around 65 languages are spoken in our country. However, only 16% of these students had those languages as their mother tongue and 84% spoke Spanish as their first language. The indigenous language with the most speakers at the university is Embera (17 speakers), followed by Namrik (7 speakers), Inga and Nasayuwe (with 5 speakers each), Kamentsa (2 speakers), and several languages spoken by just one of the surveyed students: Awa,

Cubeo, Macuna, Misak, Paez, Pasto, Uitoto, Wanana, and Ye'Pá Mah'Sá.

Similarly, data showed that just 2% of students come from communities where several indigenous languages are spoken; another 2% come from communities with one native language; 32% of them come from groups that alternate Spanish together with a native language; and a large percentage of students (64%) come from territories where only Spanish is spoken. This finding is related to the fact that more than 50% of the university's indigenous population belong to Pasto and Zenú peoples. The former have lost their languages whereas the latter have very few speakers of their native language (13.4%). Peoples like the Embera, Nasa and Wayuu still have their indigenous languages, but these groups are smaller than Pasto and Zenu. According to Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE's 2005 census, the Embera people had 37,327 members, the Nasa community had 186,178, and the Wayuu were at 270,413. There is no record of how many members from those groups speak their native languages (González, 2010).

242

This research study may also show that native languages in different indigenous territories have

progressively lost ground in the face of an increasing use of Spanish. The use of local languages, for instance, has been limited to certain personal and family situations such as conversations with grandparents, traditional songs and some celebrations or rituals, whereas in interactions at school, governmental institutions, commerce or work, Spanish has become the main language used. Figure 3 shows the languages that students use in different spaces and activities.

Students also confirmed this worrying decrease in the use of their native languages during the conversation circles. Some of them talked about the limited spaces where they could use their languages even inside their communities. Others mentioned they did not speak the language of their community, and there were some students who referred to the difficulties they had using their languages at the university.

Embera is spoken in my community, but every time it is less spoken. I've heard it when I attend community meetings; that's when you can see more people speaking the language. Few leaders can speak it; most people have lost it.

[At the university] Spanish has been used more. Most people you spend time with speak Spanish, so you

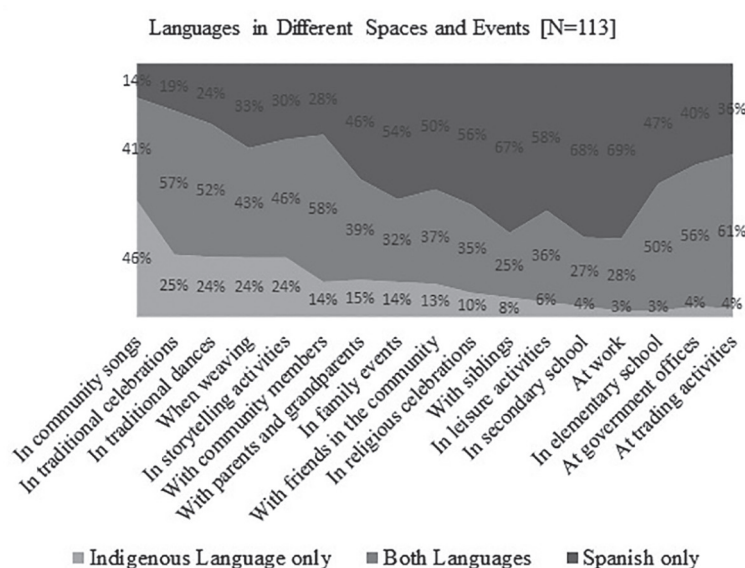


Figure 3 Use of Spanish and Indigenous Languages in Different Contexts

have to cope with this communication environment to interact with them. For instance, the only way to speak your language is with someone who speaks it, too, otherwise you speak Spanish.

Here at the University, I do not know Embera students from my community, just her. She kind of speaks my language. Hers is a bit different, but I can understand some words.

(Indigenous students, conversation circles, 2017)

It seems that this panorama has worsened considering that Sierra (2004) had reported on the menace Spanish has meant for indigenous languages, even in their own territories. This living threat to the future survival of indigenous languages becomes stronger bearing in mind that a language can only become meaningful when it is used in an active social context, that is to say, in a

living culture (Sierra, 2004, p. 190). In this sense, as long as Spanish is prioritized and, in the case of our university, English also becomes an academic demand, indigenous languages will face even harsher conditions for survival.

Another important finding indicates that in addition to the fact that two thirds of indigenous students at the university have lost their ancestral languages, very few students whose communities still have an indigenous language can use it to effectively communicate with people in their territories. Figure 4 shows students' perceived level of performance in using their indigenous language in different situations.

These results show a huge linguistic loss due to the growing dominance of Spanish, even within

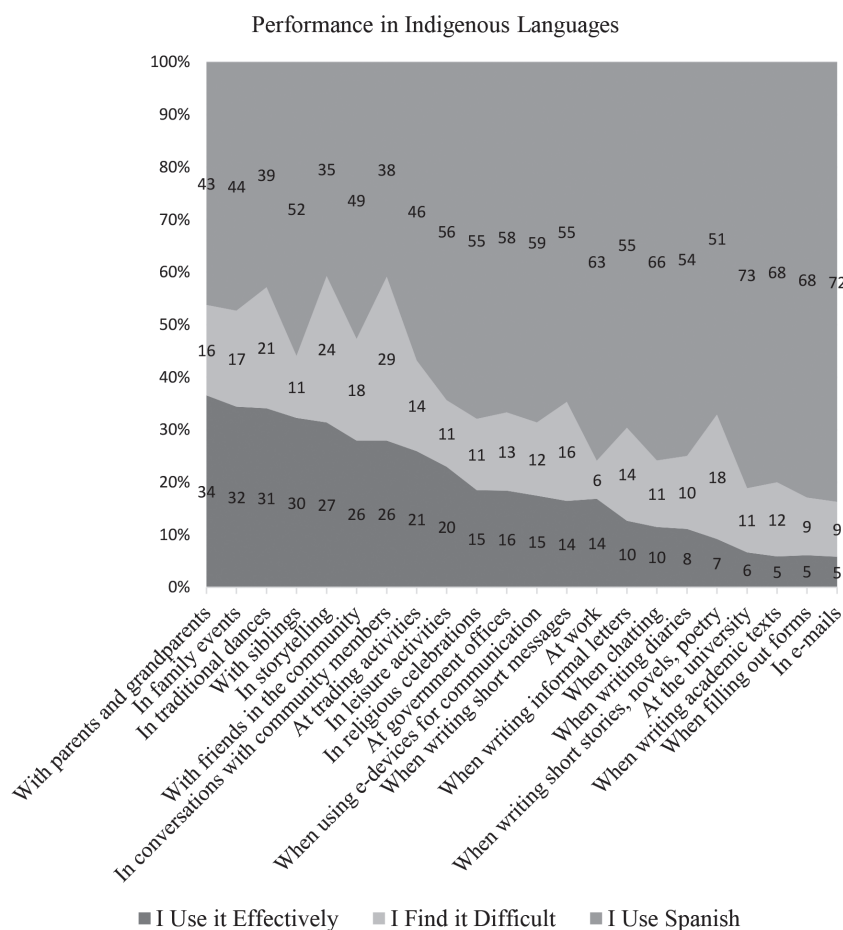


Figure 4 Students' Perceived Performance in Using Their Indigenous Language

intimate, religious, and daily activities in indigenous communities. It seems that, as part of the reduced group of speakers of indigenous languages in our country, these university students who still speak a native language have increasingly fewer opportunities to use them and to strengthen their knowledge of them. Such a loss also affects the two thirds of indigenous students at the university who do not speak a native language that connects them to their cosmogonies, ancient knowledge, life stories and different ways to represent others and themselves. Nevertheless, some findings also indicated that something can be done. Indigenous students at the university showed great interest in learning their native languages. Eighty-six percent (86%) of surveyed students said they were interested in learning or strengthening their knowledge of the languages of their communities, while 64% said they were interested in learning an indigenous language from a different community. This willingness showed us that there is still some hope.

244

Other literacies

Researchers found that in terms of literacies, some indigenous students have faced many challenges once they have entered the different university programs. Some of these challenges are related to their academic literacies in Spanish, math literacies for those students enrolled in the hard

sciences, and their level of familiarity with digital literacies necessary to navigate school matters.

Regarding academic literacies, data analysis indicated that indigenous students participating in this study could communicate in Spanish for diverse activities such as conversations with friends, use of social networks, or writing short messages; however, they found it difficult to do academic tasks such as reading research reports, giving academic presentations or understanding lectures by their professors as shown in Figure 5.

These findings were corroborated by students during the conversation circles held throughout the study.

I studied in a school where Spanish was always spoken, but things are different at the university. Even to answer questions, your writing is bad. My first essays were wrong. Even now I still speak Spanish incorrectly, and I have two problems: one with writing and the other one with Spanish because it is difficult. (Conversation circle, 2017).

These students' difficulties using Spanish for academic purposes bring attention to the need to offer alternatives or programs that aim at enhancing their knowledge and use of this language. Actions should be taken in order to ensure that linguistic difficulties for indigenous students whose first or second language is Spanish do not affect their university permanence and

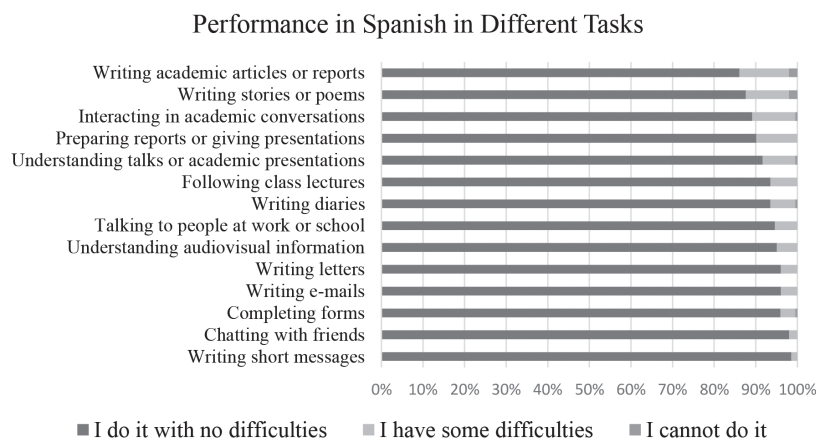


Figure 5 Students' Perceived Performance in Spanish in different tasks

graduation rates. These actions, however, cannot be limited to Spanish enhancement, but must involve other literacies as well.

Regarding math literacies, it was possible to identify that indigenous students registered in areas such as engineering, where math skills are essential, found themselves struggling to cope with core math subjects. In their opinion, their knowledge in math was significantly low compared to that of their classmates coming from different contexts and schooling backgrounds.

For instance, in a school like the one where I studied, we devoted a lot less time to math [...] social sciences, language, and Spanish. We studied agriculture, indigenous culture, projects and all that. So, people who studied in regular schools have probably devoted more time to those subjects and that is why they know more. (Conversation circle, 2017)

As for digital literacies, students also mentioned difficulties related to their lack of familiarity with technology. As these students pointed out, tasks like creating an e-mail account and password to be able to fulfill registration processes at the university posed a challenge for them. This is not surprising bearing in mind that in many geographical locations in Colombia there is very limited access to technological resources, including the Internet.

It affects you a lot because, for instance, when I entered the university I hadn't had contact with technology, and right away I had to create a username, and I was like, "How can I do that?" One of my classmates had to do it for me because I didn't know how. I didn't know anything about technology, or a cellphone or anything like that. So, one way or another, I had to learn to use it to be able to survive. (Conversation circle, 2017)

Considering all these difficulties, it is evident that education at large has failed to provide every student, including indigenous ones, with adequate academic, math, and digital literacy development instruction that allows them to succeed in higher education. It also bears mentioning that other literacy practices that students may have developed

in their native communities have turned out not to be relevant at school. Thus, when these students reach the university, they struggle to cope with academic content and to handle different literacy practices, demonstrating that there is a strong need to offer students from different ethnic groups a high quality education before they reach the university; such is the debt the state has with these populations (Mendoza, 2010).

English and the new language policy at the university

A very relevant finding in the present study has to do with indigenous students' positive attitude towards the new language policy that introduces five levels of English as part of all academic programs in the university. However, students also manifested that their proficiency level in English is rather low and have experienced a variety of difficulties in their previous studies of this language.

In terms of their perceived English language level, data analysis revealed that indigenous students reported having difficulties in the use of English for personal and academic purposes, and that these difficulties were stronger than those related to the use of Spanish. As presented in Figure 6, most indigenous students reported difficulties with reading and writing in English at the university, with oral and written comprehension, and even with using English for social activities such as writing short messages or writing emails. Contrary to what occurred with Spanish, the majority of students reported difficulties in all types of tasks, not just academic. These findings confirm results from previous national studies on the low level of English of higher education students in Colombia (Quinchía et al., 2015; Usma et al., 2013). In addition, these findings reinforce previous studies that describe the inadequate learning conditions students face in their elementary and secondary education and how this affects indigenous students as they reach higher education (Arismendi, 2016; Cuasialpud, 2010; Velandia, 2007).

In terms of indigenous students' perceptions about English and the new institutional policy, findings were illuminating. Contrary to what might have been expected, 79% of participants who provided data on this topic (241 indigenous students) expressed positive opinions about learning English; they described English with words such as *relevant*, *necessary*, and *important*, among others. Within this group of students, Spanish is the first language for 67.9% (208 students), and only 10.7% (33 students) have an indigenous language as their mother tongue. Interestingly, from all of the participants in this study, just 50 students speak an indigenous language as their first language, which means that the majority of students whose mother tongue is an indigenous language have a positive view towards English.

246

Similarly, data analysis revealed that 79% of students surveyed showed a positive response in relation to the university's language policy. Within this group, 10% of students support the policy under certain conditions or gave suggestions such as having special courses for beginners, implementing a differentiated methodology, and offering a wide range of class schedules. All the suggestions made by indigenous students in this study will be presented in the last section of this article.

The positive view regarding English and the university's language policy contrasts with students' negative experiences as English language learners. As expressed by 62% of the students, they have experienced many difficulties in the process of learning English, including grammar-based methods, teacher-centered classes, irrelevant content, and low use of English in class, among many other issues.

When analyzing this positive view of English and the new language policy more deeply, there were different findings that called our attention. First, 194 students (69%) had a positive view of the language policy at the university, and 162 students also had a positive opinion about English. Second, a promising image of English prevails in students regardless of participants' mother tongue. Third, many of these students are enrolled in very different academic programs and not necessarily in programs that have a high demand for English. Fourth, the fact that most students not only evaluated their previous English learning experiences as difficult or bad but also said their performance was low when using English for different purposes did not seem to affect their optimistic position about this language and the university language policy. What seems to stand strongly behind this view is the personal, academic and professional benefits that students expect to get through learning

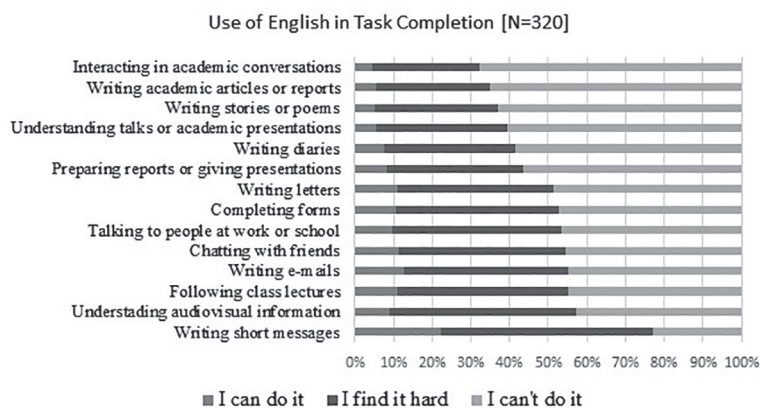


Figure 6 Students' Perceived Performance in English Use for Task Completion

English. Some of the advantages they identified included future success at work, academic growth, higher professional and academic competitiveness at an international level, and access to global communication. As these students asserted:

Learning English is...

important, since it is a global language.

important for our professional development, since it is an essential requirement by all kinds of companies and for people who want to travel abroad.

important for becoming more competitive at a professional level.

About having English in their program curricula...

It is necessary because information and communication today are in this essential language.

It would be better; indigenous students tend to have a lower level in this language, since they have not been taught English from the beginning at school.

It seems like a good requirement to me because the university intends to offer students access to international contexts and cultural exchange, so students can go anywhere with no difficulties.

(Indigenous students, survey, 2017)

As observed in the previous quotes, when students refer to the reasons for learning English and to the policy, they use words and concepts that are commonly found in the media, such as *global language*, *opportunities*, *competitiveness*, *access*, *growth*, *mobility*, and *internationalization*. The question remains as to what extent these views reflect the assimilation of hegemonic discourses about English or the real academic and future professional needs of students. This analysis calls the attention on the relation between the appropriation of these language ideologies and the status or relevance conferred to certain languages, which is also reflected in the high demand for English language instruction in academic settings. In this regard one student stated,

Why learning English and not Kamëntsa? Well, because English is a universal language, and most knowledge and information are communicated in

English. Your possibilities are more limited if you do not speak English than if you do not speak Kamëntsa. If I can't speak Kamëntsa, I can't communicate at her indigenous reservation [pointing at one of the participants], but if I can't speak English, I can't communicate with the world. (Indigenous student, conversation circle, 2017).

In contrast, the data showed that 18% of surveyed students had a negative opinion about English. These students are also enrolled in different undergraduate programs, from which teaching and engineering stand out. Most students in this group also evaluated their previous experience in learning English as difficult or bad and their proficiency in English as low. Data analysis showed three main reasons for the students' negative view of English: first, their perception of English as a difficult language to learn in terms of pronunciation, vocabulary, and grammar; second, their lack of previous knowledge of this language due to poor teaching processes in elementary and secondary school; and third, their lack of motivation to learn this language. The following excerpts exemplify these views.

Learning English is...

important because English is widely used today, but frustrating because when you do not understand, you feel like the stupidest person.

hard because it has not been easy for me to understand English

difficult because English teaching in secondary school was rather bad

(Indigenous student, survey, 2017)

Many of us had not studied English until now. And here at the university, things are like, "Get real, this is the university." They think you've learned some English at school, but you haven't, and then you are excluded because of that. It's really hard for you because they're not patient enough. It seems they think "if you're here, you should cope".

(Indigenous student, conversation circle, 2017)

Finally, researchers found that 3% of participants, that is 10 students in the study, manifested a resistance towards English. These students are enrolled

in programs such as political sciences, teaching, journalism, environmental services management, health services management, and social work. Four of these students speak an indigenous language as their first language, and six of them speak Spanish. These students also expressed that they had low performance in English, while 5 of these students reported difficulties when learning English in their previous education. The analysis of this group's position towards English featured several relevant aspects. First, the four students whose first language was indigenous prioritize the need to strengthen their native languages over English. Likewise, the six students whose first language is Spanish refer emphatically to the need to recognize indigenous languages, and they heavily criticize the imposition of English. As they clearly stated in the surveys:

Learning English is...

losing my indigenous language and traditions because I would be becoming Western and that would change my way of thinking as an indigenous person. To us, our language is everything, and it is part of our daily life; it is not a pastime activity.

a challenge because I do not like it. My own language is more important to me.

unnecessary because I have a lot to learn about the native languages of my country. We have to give meaning to what is ours, not to what is imposed on us.

an imposition and the extinction of the native languages of our indigenous people because learning English is mandatory in academia.

(Indigenous students, survey, 2017)

Adding to these views, it is interesting to examine the views of students who expressed negative opinions about the new foreign language institutional policy. As reported in the survey, 19% of participants in this study (60 students) did not agree with it and provided different arguments against it, including linguistic, cultural, political, social, and educational issues. Most of these students also had a negative experience when learning English. They claimed that the language policy should not

be mandatory and criticized it for not acknowledging their indigenous cosmogonies, languages, and cultures. The following are examples of what they expressed regarding the new language policy:

This policy does not respond to the needs of indigenous students because they are imposing a foreign language, and that makes them forget their own language. What indigenous communities are trying to do, on the contrary, is strengthen local languages so they do not disappear.

I think it would be like forcing students to detach from their traditions to cope with someone else's. It is like asking a child to leave their mother.

(Indigenous students, survey, 2017)

This policy demands something that is indirectly excluding us. As an indigenous student, I have to study five courses to be accepted in a capitalist society. They don't bear in mind that we are indigenous; we have our language and we speak Spanish. Since this policy is mandatory, many indigenous fellows have engaged in it and have placed English over their own language and identity.

I think it's not good to impose a language on students. If you study a language, it should be your own choice, because you like it. Sometimes even if the course is well taught, you won't learn if you don't like it.

(Conversation circles, 2017)

This group of students with a resistant attitude towards English and with a negative perception of the university language policy clearly shows a different political position to that of most participants in this study. They acknowledge their cultural identity as linked to their native languages; they emphasize the urgency to revitalize their indigenous languages and give them a place in Colombian society. They also reject the processes of colonization and linguistic imperialism that for centuries have taken place in Colombia, negatively affecting indigenous communities, their languages, and their cultures. Interestingly, this group of students does not refer to English as a tool for success, instead making a direct connection among language, culture, power, and coloniality, while

they also resist the tendency to give a higher status to foreign languages than to their own. As presented by Castañeda (2011), this stance is shared by indigenous students at Universidad Nacional, which also requires undergraduate students to take English courses in order to graduate.

Discussion

This study has explored the introduction of a new foreign language education policy in a public university in Colombia, and how indigenous students perceive this reform. Additionally, and for the first time in the country, this investigation has carried out a sociolinguistic profile with the active participation of 320 indigenous students in this institution, coming from all regions of Colombia, representing 32 indigenous peoples, and speaking 22 indigenous languages. They all have manifested their views about their ancestral languages, Spanish, and English language teaching and learning in the context of the internationalization of higher education. They have shared their experiences and views about their struggles concerning different academic literacies, linguistic loss in their territories, how Spanish has become the mother tongue for the majority of them, and how complex matters such as indigenous students' identity is affected by these phenomena. Additionally, and even when most students manifest their positive perception of English and English language learning as part of the new policy, they have provided critical insights on how current educational models mainly respond to transnational ways of managing higher education that do not necessarily respond to a plurilingual, multiethnic and quite diverse country such as Colombia. They have allowed us to gain some understanding of their frustration when they have been positioned as aliens in their own territory, and how these highly excluding policies, discourses and practices necessarily affect their possibilities to succeed in higher education.

As described in this report, many indigenous students position themselves as indigenous in order to access the quota program established by

the institutional regulations. This program has allowed many of them to reach higher education and have the opportunity to temporarily move from their territories and become professionals, while being exposed to a number of new experiences that will hopefully have a positive impact on them, their lands, and their peoples. Certainly, without these special programs, the possibility for indigenous students to access higher education would be even more limited, especially considering the highly competitive nature of university admission exams. However, there is still a lot to be done in order to really ensure a more equitable society in which indigenous and other marginalized groups can truly achieve social mobility through education (Mato, 2015; Martínez, 2015).

The indigenous students' stories during this study have also confirmed the dynamic nature of indigenous student identity and how students make sense of it in historical, contextual, social, and personal situations, moments, and events (Gros, 2000; Sierra, 2004). Upon entering the university, indigenous students participating in this study have found that their ancestral knowledge, languages, cosmogonies, and ways of life are not recognized, valued, or even included in higher education culture and structures. Indigenous student identities, languages, and knowledge(s) will continue to be affected and undervalued, even by some students from indigenous communities themselves, if they continue to observe that this institutional language policy requires English, while their own ancestral languages disappear. They will hardly identify as indigenous if faculty and curricula depict them as underdeveloped, ignorant, or just rebel groups, while indigenous languages are presented as useless and detached from an instrumental and economic view in national programs such as *Colombia Bilingüe* (Usma, 2015). Students will hardly identify as indigenous if they continue to perceive that epistemic breaks that recognize other ways of being, learning, acting, and feeling in the world are not even considered in university curricula (CEPAL, 2014). Hiding their indigenous identities will

remain as a self-protection and survival strategy for some indigenous students, while higher education institutions maintain rigid, monolingual, monocultural structures. These students' experiences allowed us to confirm that affirmative policies that open possibilities for indigenous students to access higher education are just a starting point in providing more balanced opportunities to marginalized populations and in strengthening their identities.

Furthermore, the current institutional foreign language education policy, similar to many of those officially or unofficially implemented in most universities in Colombia, might contribute to reinforcing this obscure panorama if conventional discourses and strategies continue to be adopted. As students stated, it is urgent to explore other possibilities to understand language, culture, education, and university settings. It is essential to learn that a linear connection between language and culture should not be embraced, especially in the ELT field in our country in which language means target language and English, while culture means good manners and mainstream culture, not diversity, interculturality, uncertainty, social transformation, and open-mindedness. Students in this study echo other voices calling for alternative ways of looking at language, curriculum, assessment, knowledge, and education in general. They call for classes where their identities are recognized, their personal histories valued, their learning styles promoted, and their traditions respected. They want to see English teachers making a connection with real life in Colombia, the deep, often invisibilized Colombia, and teachers who construct new curricula based on diversity, not simply imported principles. They want to see a purpose in what they do, and they want to see that studying English has a purpose, for them. As it was clearly stated in this paper, learning English in the current sociocultural and political context of Colombia becomes a point of struggle not only for indigenous students, but for anyone in the majority who does not fit into existing models.

250

Recommendations

Findings from the present study were further developed into a series of recommendations that could be useful for Universidad de Antioquia and other higher education institutions in the country. First of all, it is paramount to recognize that higher education policies have clearly included in their agendas very creative strategies for internationalization. However, we strongly believe it is urgent that these policies also work towards the promotion, revitalization, and real inclusion of Colombian ancestral groups and their languages and cultures, as well as all minoritized groups in our society, to guarantee the construction of a truly better education with all of them. Nonetheless, considering the diversity found in indigenous students participating in this study, it is safe to assume that many of the findings and lessons learned are not limited to them, but can also apply to many of our students coming from social contexts where quality education is scarce and conventional views of language, teaching, and learning prevail.

In addition, and as a basis for this transformation, it is necessary to carefully revise the epistemological stance from which English teaching programs have been approached. This implies revising the content covered, methodologies used, and materials and assessment methods promoted in foreign language education in the national context in order to really find spaces for a balanced conversation, not only among the cosmogonies, histories, knowledge, and ways of being of our indigenous students, but all ways of being that our students bring from all the groups they represent. Undertaking this new perspective would then lead to the exploration of new ways of understanding languages as an integral part of people who learn them and their surroundings, beyond the instrumentalist view of languages predominant in our teaching practices.

Concerning the teaching of English, indigenous students call for the recognition of their previous learning processes, as they come from rural or urban

contexts where English has either not been included in their school curricula at all, or it has scarcely been taught. Thus, students suggest the implementation of placement tests, specific English courses for indigenous students, and preparatory courses prior to the first level of English. In this manner, students who arrive at the university with an incipient knowledge of English will not feel left behind. As one of the students emphasized: “[we need] to be taught with love—[teachers] should learn about our social background [they should teach] without pushing and without pressure” (Indigenous students, survey, 2017).

This study also highlights the students’ insistence that English should not be considered the only alternative to certify their knowledge of a second and in some cases a third language. In this respect, both in the survey and the conversation circles, indigenous students suggested making room for other languages—local and foreign—which would align to their personal, academic, and professional interests. This recommendation shows that students do not oppose the idea of learning other languages, but the imposition of English as their only option. Additionally, some students recommended not assigning academic credits to English courses in order to ensure that the requirement to learn this language does not become a reason for students to abandon the university or to be expelled from it. Moreover, 27% of students advocated for a way to teach English that does not position this language above the local ones, neglecting the relevance of indigenous languages. Instead, they suggest opening spaces in the classroom where diverse kinds of knowledge are included and where everyone learns from each other. In their opinion, this socialization may also lead to the deconstruction of negative imaginaries people have about indigenous communities. Finally, a smaller percentage of students, (2%), considered that teaching and strengthening Spanish to students whose mother tongue is an indigenous language is important. From their perspective, not having strong foundations in Spanish could mean having more difficulties in their learning of English.

These findings also shed some light not only on the challenges indigenous students face, but on those universities have at hand in their efforts to provide these students with improved possibilities to thrive throughout each academic program. Aside from providing indigenous students with support to enhance their knowledge and use of Spanish for academic purposes, it seems necessary to include additional components in orientation programs that address the specific needs of different student populations (e.g., digital literacies, math literacy, and pragmatic aspects of university life). Moreover, it would be essential that each academic program implements permanent strategies to support indigenous students in their enhancement of specific knowledge in core subjects, so they have a full spectrum of possibilities for overcoming what their previous academic backgrounds lacked, and graduate from the university.

Finally, we strongly believe that internationalization processes, an epistemic break, and the exploration of inclusive teaching practices should be accompanied by a recognition and revitalization of indigenous languages, knowledge, and cultures inside universities, and hopefully, throughout all levels of the education system. To that end, a group of faculty and students at Universidad de Antioquia has already started a program called *Cátedras UdeA Diversa*, which aims to strengthen the educational processes at the institution in order to respond to our society’s challenges and crisis by integrating histories of ancestral peoples, territories, communities, and recent generations. This program offers seventeen different courses that include six ancestral languages, indigenous and afro-diasporic thinking, and peace building, among others (Universidad de Antioquia, 2018). These spaces, which are open to indigenous and nonindigenous students and university members interested in learning about the nation’s languages, cultures, and knowledge, can surely make students from indigenous communities feel more valued and included in the institution, thus favoring their permanence at the university while promoting a deep transformation in higher education. A similar strategy has

been implemented at Universidad Nacional, where indigenous students from the PAES program (*Programa de Admisión Especial, Special Admission Program*) teach their languages to university community members as a space to exchange their cultural knowledge (Castañeda, 2011). Regarding higher education, it is paramount that universities open spaces where indigenous languages and cultures are not only lived and valued but really make a part of all aspects of university life: spaces where indigenous students can not only express but also strengthen their own identities, speak their languages, and share their knowledge and views of the world. This would undoubtedly keep students away from having to decide whether to hide who they are and merge into the new culture or just to return to their communities where discrimination might not be a part of daily life. With this research project, we hope to have provided some insights and reflections that will enable universities in Colombia to start or strengthen their efforts towards the construction of intercultural and more equitable models of education that genuinely welcome every member of our diverse, pluricultural society.

252

References

- Aristizábal, S. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación. *Pedagogía y Saberes*, 15, 61-68. Retrieved from: <https://goo.gl/bo6wwe>
- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(9), 122-144. Retrieved from <http://goo.gl/yZmbQq>
- AERA. (2011). AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <http://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Alcántara Santuario, A., & Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239.
- Arismendi, F. (2016). Étudiants universitaires des communautés autochtones colombiennes et apprentissage de langues étrangères: Une étude de cas. In S. Bevilacqua, S. Bibauw, E. Lousada, L. Masello & V. Torres (Eds.), *Francophonie et langue française en Amérique du Sud: Problématiques de recherche et d'enseignement* (pp. 1-12). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Arismendi, F., Ramírez, D., & Arias, S. (2016). Representaciones sobre las lenguas de un grupo de estudiantes indígenas en un programa de formación de docentes de idiomas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 84-97. Retrieved from <http://goo.gl/uczKuc>
- Caicedo, J. & Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 62-90. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261005>
- Castañeda, T. (2011). Acceso de minorías a la educación superior en Colombia: Urdimbre de posibilidades y dificultades. *Criterios: Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, 4(1), 159-198. Retrieved from <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/view/1945>
- CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de La Educación Superior*, XXXVII(148), 31-55. Retrieved from <https://goo.gl/teS2fU>
- Cuasialpud, R. E. (2010). Indigenous students' attitudes towards learning English through a virtual program: A study in a Colombian public university. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 133-152. Retrieved from <http://goo.gl/AnzFX4>
- Education First. (2017). *English Proficiency Index (EF EPI)*. Retrieved from <http://www.ef.co.uk/epi/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- García, D., & García, J. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: Reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 49-65. Retrieved from <https://goo.gl/tkNz5v>
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical Interculturality. A Path for Pre-service ELT Teachers. *íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171-187. Retrieved from <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04>
- González, M. (2010). Las lenguas indígenas de Colombia a vuelo de pájaro. *Universos. Revista de Lenguas Indígenas*.

- genas y Universos Culturales, 7, 9-25. Retrieved from <https://goo.gl/54GmoK>
- Gros, C. (2000). *Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Jones, R., & Hafner, C. (2012). *Understanding digital literacies: A practical introduction*. New York: Routledge.
- Lea, M., & Street, B. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. Retrieved from <https://goo.gl/79VzAE>
- Londoño, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano: Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52-69. Retrieved from <https://goo.gl/WHFGAr>
- Martínez, B. (2015). *Estudiantes indígenas colombianos en la educación superior: Entre la multiculturalidad y la exclusión*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128806>
- Mato, D. (2010). Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. *Nueva Sociedad*, 227, 102-119. Retrieved from <https://goo.gl/9FXiUU>
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Argentina: Universidad Nacional del Tres de Febrero.
- Mendoza, A. (2010). Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. In E. Rey & P. Calvo (Eds.), *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Congreso internacional* (pp. 2429-2446). Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto; Consejo Español de Estudios Iberoamericanos. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532559>
- National Council of Teachers of English (2013). *The NCTE Definition of 21st Century Literacies*. Retrieved from <http://www2.ncte.org/statement/21stcentdefinition/>
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-29. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/3587803?seq=1#page_scan_tab_contents
- OECD. (2016). *Education in Colombia: Reviews of national policies for education*. Paris: OECD Publishing. [http://doi.org/10.1016/S0022-3913\(12\)00047-9](http://doi.org/10.1016/S0022-3913(12)00047-9)
- OECD & International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. (2012). *Reviews of national policies for education: Tertiary education in Colombia 2012*. OECD Publishing. Retrieved from <https://goo.gl/2qnWtG>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. New York: Oxford University Press. Retrieved from <https://goo.gl/G7Tgih>
- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge. Retrieved from <http://goo.gl/K7XsTp>
- Phillipson, R. (2009). English in globalisation, a lingua franca or a lingua Frankensteinia? *TESOL Quarterly*, 43(2), 335-339. Retrieved from <http://goo.gl/tDZOzX>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del sur (perspectivas)* (pp. 67-107). Madrid: Akal.
- Quinchía, D. I., Muñoz, J. H., & Sierra, N. (2015). Evaluación del contexto de un programa de competencia lectora en inglés en una universidad pública en Colombia a través del Modelo de Evaluación CIPP. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 293-314. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a02>
- Peters, E., Västfjäll, D., Slovic, P., Mertz, C., Mazzocco, K., & Dickert, S. (2006). Numeracy and decision making. *Psychological Science*, 17(5), 407-413. Retrieved from <https://goo.gl/JrSJUe>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Ricento, T. (Ed.). (2000). *Ideology, politics, and language policies: Focus on English*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Co. Retrieved from <http://goo.gl/xK2JiZ>
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1057/9780230505056>
- Santamaría, Á. (2015). Etnicidad, género y educación superior en Colombia: Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. In D. Mato (Ed.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Contextos y experiencias* (pp. 223-245). Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Retrieved from <https://goo.gl/PYrG9s>
- Sierra, Z. (Ed.). (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín, Colombia:

- Editorial Marín Vieco Ltda. Retrieved from <https://goo.gl/ydhA8e>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press. Retrieved from <http://goo.gl/kU2qqm>
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>
- Universidad de Antioquia (2002). Acuerdo Académico 236 de 2002. Retrieved from <https://goo.gl/hBw3HD>
- Universidad de Antioquia (2018). Inicia Cátedras UdeA Diversa. Retrieved from: <https://goo.gl/Cvz2k6>
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Blue Mounds (WI): Deep University Press.
- Usma, J., Quinchía, D., & Rodas, J. D. (2013, August). En inglés Colombia está out. *Alma Máter*, p. 23. Medellín, Colombia. Retrieved from <https://goo.gl/98XkZi>
- Velandia Moncada, D. A. (2007). Tutorial plan to support the English speaking skill of an Inga student of an initial teacher education program. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 8(8), 121-130. Retrieved from <https://goo.gl/IHSlm9>
- Villa, W., & Houghton, J. (2005). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia: 1974-2004. Santafé de Bogotá: CECOIN. OIA. IWGIA.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In P. Medina (Ed.), *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-42). México, D. F.: Plaza y Valdés, S. A.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: III-CAB. Retrieved from <https://goo.gl/9tTPFR>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press. Retrieved from <http://goo.gl/D2MpkG>

How to reference this article: Usma, J. A., Ortiz, J. M. and Gutiérrez, C. P. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and Hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a03

THE EFFECTS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING ON THE PERCEPTION AND VALUE OF REGIONAL AND NATIONAL IDENTITY IN COLOMBIA: A CROSS-SECTIONAL STUDY

LOS EFECTOS DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA PERCEPCIÓN Y LA VALORACIÓN DE LA IDENTIDAD REGIONAL Y NACIONAL EN COLOMBIA: ESTUDIO TRANSVERSAL

LES RETOMBÉES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LA CONCEPTION ET LA MISE EN VALEUR DE L'IDENTITÉ RÉGIONALE ET NATIONALE EN COLOMBIE : UNE ÉTUDE TRANSVERSALE

Joshua James Zwisler

Linguistics Ph. D. student, Monash University. B.A. Sociology and Philosophy. Specialist Social and Political Research, Macquarie University, Sydney, Australia. M. A. Applied Linguistics (General Linguistics), Monash University, Melbourne. Professor, Sociolinguistics and General Linguistics. Leading researcher, Sociolinguistics research incubator and group 'Tolingüística', Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima, Barrio Santa Helena Parte Alta. Código Postal: 730006299, Ibagué, Tolima, Colombia. jjzwisler@ut.edu.co

ABSTRACT

There exist many popular ideas as to the supposed negative effects of English as a foreign language (EFL) education on local and national identities in Colombia, and this study examines whether there is any truth to such claims. While the relationship between target language and target language identity has been amply studied in the field of language and identity, the relationship between foreign language learning and original national and regional identities has yet to be explored in the nation-of-origin context. This study used a quantitative survey applied to 400 people with different levels of EFL instruction in Ibagué, Colombia, to seek to determine the nature of the relationship between EFL and variations in the worth and perception of regional and national identity over a period of exposure to EFL. The findings were that, in contrast to popular beliefs, EFL instruction over time not only increased the perceived worth of Colombian national identity significantly while slightly increasing the positive perception of regional (Tolimense) identity over the course of three years but also that national language identity, i.e., being a Hispanophone, increased as well. Additionally, in contrast to study abroad research conducted on language learning and identity, this study found that country-of-origin foreign language instruction does not entail the increased ethnocentricity found in study-abroad situations.

Keywords: English as a foreign language, foreign language identity, language and identity, regional identity, national language identity

RESUMEN

Existen muchas ideas populares sobre los supuestos efectos negativos de la educación de inglés como lengua extranjera (EFL) en cuanto a las identidades locales y nacionales en Colombia. El presente estudio examina si hay algo de verdad en estos reclamos comunes. Si bien la relación entre el idioma de llegada y la identidad de este idioma se ha estudiado ampliamente en el campo de la

255

Received: 2017-04-05 / Accepted: 2017-12-04
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a04

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 255-268, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

identidad y el lenguaje, la relación entre el aprendizaje de una lengua extranjera y las identidades nacionales y regionales originales aún no se ha explorado en el contexto de la nación de origen. Este estudio utilizó una encuesta cuantitativa aplicada a 400 personas con diferentes niveles de instrucción en EFL en Ibagué, Colombia, que buscaba determinar la naturaleza de la relación entre EFL y las variaciones en el valor y la percepción de la identidad regional y nacional en el tiempo de exposición a EFL. Los hallazgos fueron que, a diferencia de las creencias populares, la instrucción EFL a lo largo de los tres años no solo aumentó significativamente el valor percibido de la identidad nacional colombiana, sino que también aumentó ligeramente la percepción positiva de la identidad regional (tolimense) y la identidad como hispanoparlante. Además, a diferencia de los estudios en el extranjero sobre el aprendizaje de idiomas y la identidad, el estudio también encontró que la instrucción en el idioma de origen del país de origen no conlleva el aumento del etnocentrismo encontrado en las situaciones de estudio en el extranjero.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, identidad de lengua extranjera, lengua e identidad, identidad regional, identidad de lengua nacional

RÉSUMÉ

Il y a beaucoup d'idées populaires sur les prétendus effets négatifs de l'enseignement en anglais comme langue étrangère (EFL) en ce qui concerne les identités locales et nationales en Colombie, et cette étude examine s'il y a une certaine vérité dans ces revendications populaires. Alors que la relation entre la langue cible et l'identité de cette langue a été largement étudié dans le domaine de l'identité et de la langue, la relation entre l'apprentissage d'une langue étrangère et les identités nationales et régionales d'origine n'a pas encore été explorée le contexte de la nation d'origine. Cette étude a utilisé une étude quantitative de 400 personnes avec différents niveaux de l'éducation EFL à Ibagué, Colombie, cherchant à déterminer la nature de la relation entre les EFL et les variations de la valeur et de la perception de l'identité régionale et nationale dans le temps exposition à EFL. Les résultats ont démontré que, contrairement à la croyance populaire, l'instruction EFL sur trois ans, non seulement a augmenté de façon significative la valeur perçue de l'identité nationale colombienne, mais aussi légèrement augmenté la perception positive de l'identité régionale (Tolima) et de l'identité en tant que conférencier espagnol en outre, contrairement aux études à l'étranger sur l'apprentissage des langues et de l'identité, cette étude a également montré que l'enseignement dans la langue maternelle du pays d'origine ne fait pas intervenir de plus en plus ethnocentrisme trouvés dans des situations étudier à l'étranger.

Mots clés: anglais langue étrangère, identité de langue étrangère, langue et identité, identité régionale, identité de la langue nationale

The Colombian government, like many governments in the world, has a national bilingualism programme. Like the other programmes, the aim is to introduce a certain level of foreign language competence into the skill sets of students of all levels. The General Law of Education (Ley 115 de 1994) and the Law of Bilingualism (Ley 1651 de 2013) both require education in a foreign language at all levels of formal education. However, neither law actually stipulates that English be the mandatory language; this is more the result of moment-to-moment government policy than actual law. The choice of English, though, is, and has always been, related to economic activity and perceived international opportunities that accompany learning English (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006). The Colombian government's bilingualism programme has, over the course of its lifetime, attracted the ire of several sectors of Colombian society—criticisms that are usually to the effect that learning a second language affects the value of regional and national identities. In particular, it is compulsory English language learning that is argued to result in the wide scale devaluing of national and, particularly, regional identities given that English is such a 'powerful language', and its ties to powerful international cultures therefore represent a threat to local culture.

Negative popular perceptions have developed in many communities in response to the English language learning mandated by the national government that suggest it results in the depreciation of local and national culture and identity (e.g., the idea that learning English will make children 'want to not be Colombian'). While it is true that such opinions may come more from political ideology or personal concern, others may arise from real experiences, and it is indeed accurate to say that the Colombian government has not presented any studies to actually support its decision to focus on English at the expense of any of the hundreds of other available foreign languages. A point in favour of these perceptions is the fact that there is a connection between language and

identity, and there is much literature examining the relationship between the two, particularly the identities created by language learners in regard to their second languages. However, that is not to say that these perceptions are completely accurate as there is a lack of research regarding the change in perception and worth of L1 national and regional identities over time (or if it occurs at all). Hence, the purpose of this study is to detect changes (if any) in national and regional identity perceptions and to measure the perception and worth of national and regional identity in a small city in regional Colombia, thus analysing the strength of opinions regarding EFL and national identity.

Literature Review

The study of identity has blossomed over the last half-century. Until recently, identity was considered a fixed quality of a person—something that did not change and was with the person from birth to death (Joseph, 2004). This position, considered essentialist, shifted in the social sciences (including linguistics) into what is now known as post-essentialism or constructivism, which posits that identity is not an innate characteristic, but something which is constructed in social situations and interactions and that, as a result, can change over time. Importantly, the value given to an identity determines whether it will remain exercised by the individual and thus survive. The most influential of recent post-essentialist theories, the one most current theories are based on or in opposition to, has arguably been that of social identity theory. Proposed in 1967 by Henri Tajfel, this theory proposed a twofold view of identity: a personal identity composed of unchanging innate personal attributes (physical characteristics, etc.) and a social identity. This social identity consists of our group memberships and how they can conflict with each other. Given that we act differently in each of the groups of which we are members, it is possible for us to have many different social identities and change them over time. Ochs (1993) built upon the psychosocial view, stating that our social identities

encompass all our reputations, roles, responsibilities, and interests—indeed, any point of reference that involves another person or group. Blackledge and Pavlenko (2001) furthered a similar position, arguing that an individual can never freely choose who they want to be, but must negotiate their identity positions in reference to overarching historic, economic, and sociopolitical structures, while Norton (2011) defined identity as the way a person understands their relationship to the world, the way that relationship is constructed across space and time, and how the person can understand possibilities for the future.

In terms of the relationship between language and identity, much work has been done over the last three decades. In line with the above notions of identity, Weedon (1987) identified language as the site of identity construction and noted that languages themselves are embedded within larger social structures, i.e., languages are not ‘clean’ mechanisms to be used for construction but bring with them all of the history and attitudes associated with them. Bourdieu (1991) continued in this vein of thought, arguing that language is a form of social ‘capital’. Language users and language learners choose language in a ‘linguistic market’ where languages have symbolic worth and power. Thus, language users and learners may choose from a ‘marketplace’ of languages according to their identity needs and desires, and the value of a language may be directly tied to its relationship with the speaker’s identity. Ochs (1996) posited that the relationship between language and identity is not direct but rather mediated by speakers. Successful speakers understand the socialized conventions inside language acts and create stances according to their understanding and mould identities according to how each interlocutor uses the linguistic resources available to them. Gumperz (1992) noted that language is used for contextualization, that is, speakers use linguistic signs to create the contextual space for situated interpretations based on shared meanings and values with Hall (2011) adding that all speakers belong

to varied groups and that contextualization helps to take on group identities defined by group membership, which can be defined through discursive negotiation. Rajagopalan (2001) argued that language is used to ‘flag’ allegiance to one group or another and that a speaker’s choice of language is not a means of negotiation but a means of differentiating from other speakers, i.e., sociological othering or defining one’s identity in contrast to others and actively separating an outgroup as the ‘other’. Byram (2006) added that language or dialect choice is an effective means of creating belonging but also of othering other speakers. Lo and Reyes (2004) then built upon this notion by putting forward the idea that languages are used relationally, that is, to create identities in relation to other groups by actively othering and comparing groups to create identity positions.

National identity in current research and social thought has followed the path of social identity, meaning that it has been found to be enacted in relation to other identities. Anderson (1983) viewed nations as imagined communities, that is, groups which do not have a firm existence, but one in the minds of individuals expressed as a set of behaviours and attitudes. This is supported by Renan (1982) who saw the nation as a site of continuous construction by individuals forming groups, and national identity as neither a stable nor objective construct. Billig (1995) added that national identity is not fixed at birth but is an ongoing social construction performed and recreated through the invocation of recognised social activities and histories. Wodak, de Cillia, Reisigl, and Liebhart, (1999) argued that national identity has no essentialist substance but is the result of ongoing discursive construction between agents using publicly recognised discourse and socialization. Block (2007) added that even people born, raised and educated in a single region from a country nurture their sense of national identity through recognised symbols and activities.

Thus, a clear line of thinking exists: nation and nationality are not givens. A nation is something

that must be constructed through discourse and public recognition, and nationality—the condition of belonging to said nation—must also be negotiated and as such is a social identity. The relationship between language and national identity can be understood in similar terms. With national identity argued as a social identity constructed through social meanings and history, it makes sense that language should be an important part of this construction—the choice of a language signals allegiance to a certain group and its history. Therefore, attitudes and language identities in favour of one language or another are signs of political allegiance and not of the inherent strengths of any given language (Rajagopalan, 2001; Byram, 2006), with language laws and policy reflecting choices favouring one history or another, and one group or another (Joseph, 2004).

In terms of language choice and identity, much research has taken place into the construction of second language identities and the effect of the L1 on second language identities. Norton and McKinney (2011) noted that identity offers foreign language learning theorists a comprehensive framework that integrates the learner with the social world and explains how social power relations affect learners and their access to the target language and its community. Recent research into language and second language acquisition has focused on the new identities that learners create with or in relation to the target language community (Block, 2007). Much of this research focuses on investment, linguistic capital, and minority identities in developing identities in the target language. While Block (2007) and Norton (2011) indicate that language learners create new identities based on the imagined community of the target language, we currently lack research on what effects foreign language learning (in this case EFL) has on the original national and regional identities held by the language learner in the country of the original national identity.

Investigation into original national identities until now has been undertaken in the case of learners

studying abroad. Polanyi (1995), Twombly (1995), and Talburt and Stewart (1999) examined how the national language identity of students in study abroad situations is used as a means of combating uncomfortable foreign situations with the effect of increasing a positive view of the original national identity, while authors such as Acton and Walker de Felix (1986), Laubscher (1994), Bacon (1995), Wilkinson (1998), Pellegrino (2005), Kinginger and Whitworth (2005), and Isabelli-Garcia (2006) noted the same—that study abroad language programmes often have the opposite effect of what one might expect: ‘greater ethnocentrism’, i.e., the original national language identity is strengthened through exposure to foreign languages in a study abroad program. However, as noted above, studies on the effects of EFL on students in their own country in terms of their national identity are lacking, and given the different linguistic environments, previous conclusions may not be extendable to same-nation situations. Therefore, this investigation seeks to examine the effects that EFL learning has on the national and regional identities of people still living in their nation of origin.

Methodology

The purpose of this study was to see if any meaningful difference exists in the perception and value of regional and national identity as a result of foreign language learning in the country of origin of the language learner. As such, it was decided that doing so would require measuring the difference in attitudes and perceptions over time, if it occurred. This produced the need for measurable and comparable results, thereby requiring a quantitative method. However, in order to understand the reasons for any change it would be necessary to include a qualitative element. Thus, it was decided that a survey would be the most appropriate vehicle for the investigation, and to ensure a complete response rate, it would be distributed in person. Given budget restrictions, the number of surveys was limited to 400, producing a 4.9% margin of error at 95% confidence.

Survey Design

The survey was designed to begin with three initial demographic questions: gender, age and years of English classes taken. To measure the effect of foreign language education on identity perception and worth (in this case English language education) four categories were created in the *years of English classes taken* variable (0 years, 1 year, 2 years, and 3 years), thus measuring the effect of foreign language education over time. It is important to note that this is not a longitudinal study but rather cross-sectional; by using 400 surveys at 95% confidence, it can be supposed by sampling at the same place with the same independent variables of place of study (Universidad del Tolima) and city of origin (Ibagué) that the participants (with a variation of 4.9%) will be in a similar, and thus comparable, statistical situation. Therefore, while not longitudinal, the study should nonetheless give an indication of the effect of foreign language learning on perceptions and worth of identities without using the same participants over time.

260

The basic demographic questions were followed by 15 Likert items relating to the value of local and national identities, levels of belonging, and language worth. Finally, two yes/no/don't know questions were given that directly asked about change in identity value, both of which were followed by open-ended 'why?' questions.

Survey Distribution

The survey was distributed at Universidad del Tolima in the city of Ibagué, Colombia. Ibagué has a population of 553,524 (Ibagué Cómo Vamos, 2016) and is the capital of the department of Tolima, in the centre of the country. Tolima has a population of 1.4 million people with its main industry being agriculture (rice and coffee) (DANE, 2005). Furthermore, Universidad del Tolima is the largest and most important public university in the region. It has a student population of approximately 20,000 that is characterised

by belonging to either lower social classes in the capital of Ibagué or coming from small villages.

The survey was distributed in person on July 13, 2016, by the researcher and a group of 15 volunteers from his sociolinguistics class. The 400 surveys were divided into four groups of 100 to create quotas of 100 surveys for each level of exposure to English language instruction. The group then walked around the university selecting students at random asking for the level of English language instruction received. Students who had received English language education for periods of time exactly matching one of the four categories were invited to complete the survey. Students who agreed to participate were then given the required ethics and permission forms.

Data Analysis

Once all the forms were completed and the quotas met, the data from the surveys were entered in the statistical analysis programme SPSS v.22 by the researcher for analysis (omitting invalidated surveys). The demographic data were compiled into frequency tables while the Likert item results were divided by level of English exposure and tables of descriptive statistics were created for them. The arithmetic means were then tabled into a graph and received chi-squared tests to check for statistical significance. The final two quantitative questions were given the same treatment as the Likert items. The qualitative responses were compiled according to years of English language learning, then analysed using content analysis to look for trends by grouping answers according to character.

Results and Analysis

Demographic Information

Of the 400 surveys given, 384 were valid (96%). Table 1 shows the valid surveys by years of English Education received (the principal variable). As can be seen in the table, the quantities of year-based sampling are roughly equal and unaffected

by the 4% of invalidity. In terms of gender, there was a 9.4% difference favouring male respondents (54.4% male vs. 45.6% female), while ages ranged from 18 to 38 years old with a mean of 20.74 ($\sigma = 2.82$).

Table 1 Years of English Language Instruction Received

Years	Frequency		Valid		Cumulative Percent
	Percent	Valid Percent	Percent	Valid Percent	
0	95	24.8	24.8	24.8	24.8
1	100	26	26	26	50.8
2	100	26	26	26	76.8
3	89	23.2	23.2	23.2	100
Total	384	100	100	100	

Likert items

The responses to question 4 (*I am proud to be from Tolima*) showed a positive trend within all years. The difference between year 0 (2.0211) and year 3 (2.0659) was a slight change of 0.0445 towards disagreeing with the statement. However, the extremely small size of the change (statistically insignificant) and the stable line of the graph (see Figure 1) show that EFL classes had no effect on regional pride. A similar result can be seen in national pride (question 5). The general trend was noticeably positive towards the statement ‘*I am proud of being Colombian*’ and, while there is a slight rise in the trend in the second year, it is stable.

However, the difference between year 0 and year 3 was a 0.0384 move towards disagreeing with the statement (away from national pride) which is also not statistically significant enough to consider that EFL exposure caused a change in national pride.

Responses to the 6th question (*I would prefer to live in another country*), while not being as stable as the prior two items, showed much the same trend: in favour of the statement, and—with slight fluctuations—the overall result is minimal with a 0.0938 shift towards disfavours the statement (statistically insignificant). This indicates that exposure to EFL classes does not affect the overall desire to live in another country. The trend seen in the 7th question (*Colombia is a good country*) is similar. It is noticeably positive towards the statement, and while there is fluctuation to both sides of the trend, the overall result is a 0.1134 movement towards disagreement. However, like the others, the result is statistically insignificant and unable to demonstrate that exposure to EFL classes changes perception of the country.

The 8th question (*Colombia is among the best countries in the world*) (see Figure 2) produced a slightly fluctuating trend over the four years. However, the trend starts and finishes ever so slightly in favour of the statement, with a 3-year change of 0.3064 in favour (year 0 —average 2.7789, year 3 —average 2.4725). Statistically significant, this item indicates that exposure to EFL instruction

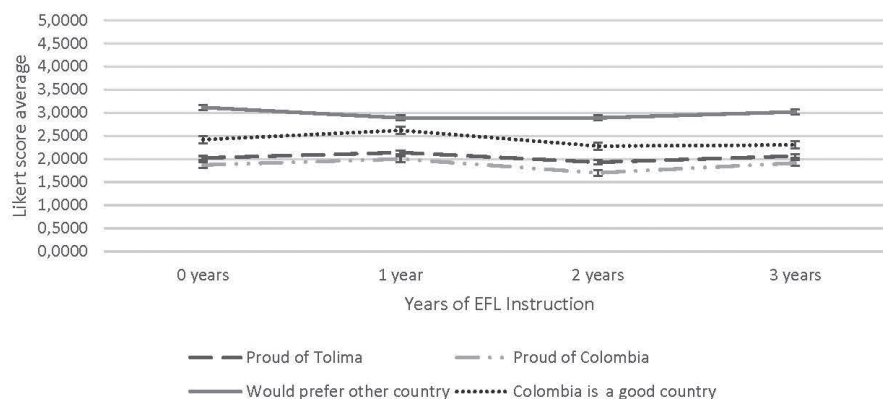


Figure 1 Average Responses Over Time to Questions 4-7

results in a slightly increased opinion of one's own country. The following Likert item (*I plan to stay in Colombia*) follows a similar pattern, starting and finishing slightly in favour of the statement with a slight fluctuation in year 2. This item has a final change of 0.1141 in favour of the statement, a statistically insignificant movement which is too small to hint at larger trends.

The 10th question (*I plan to stay in Tolima*) produced a similar trend as well, although disfavoured the statement, beginning with an average of 3.1684 and finishing with an average of 3.0549. It produced a statistically insignificant difference of 0.1135 that, again, is too small to predict larger changes in attitudes. The final item in Figure 2 (question 11: *Colombia is as important as Anglophone countries*) differs from the other 3 items in that it shows a clear trend without fluctuation, producing a shift of 0.4502 in favour of the statement. This indicates that exposure to EFL instruction over time leads to a statistically significant, slightly more favourable view of Colombia when compared with Anglophone countries.

The next four Likert items (questions 12-15, see Figure 3 below) produced patterns that were very similar to each other: relatively flat lines in favour of the respective statements, all with statistically insignificant changes in value over time, thus indicating that EFL instruction has no effect on their agreement with the statements. The statements

included the following: *Tolima is as important as other departments* (0.0127 change over 3 years), *Tolima is important* (0.0174 change over three years), *Being Tolimense is important to me* (0.0832 change over three years) and *Being Colombian is important to me* (0.0086 change over three years).

The responses to the final Likert items can be seen below in Figure 4. Question 16 (*I am proud of being a Hispanophone*) starts in favour of the statement, and over the course of three years of EFL instruction strengthens in favour by 0.3822 (statistically significant). This result lends itself to the inference that EFL instruction actually strengthens the identity of the native speaker instead of weakening it (albeit very little). The next two statements (*I would prefer to have been born in another department* and *I would prefer to have been born in another country*) show variation over the years but begin and finish against the statement with only minimal change: 0.0858 and 0.0974, respectively, statistically insignificant changes.

Yes-No Questions and Open Responses

Questions 19 and 20 dealt with direct perceptions of change in identity value with responses of either yes, no or don't know, followed by an open why/how question. The results were tabulated and graphed, and the open responses were classified as either stronger (Colombian or regional identity stronger), weaker (Colombian

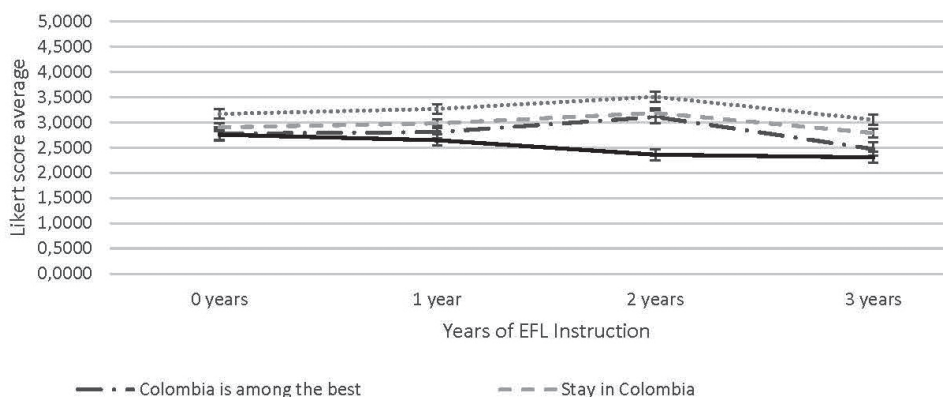


Figure 2 Response Averages Over Time to Questions 8-11

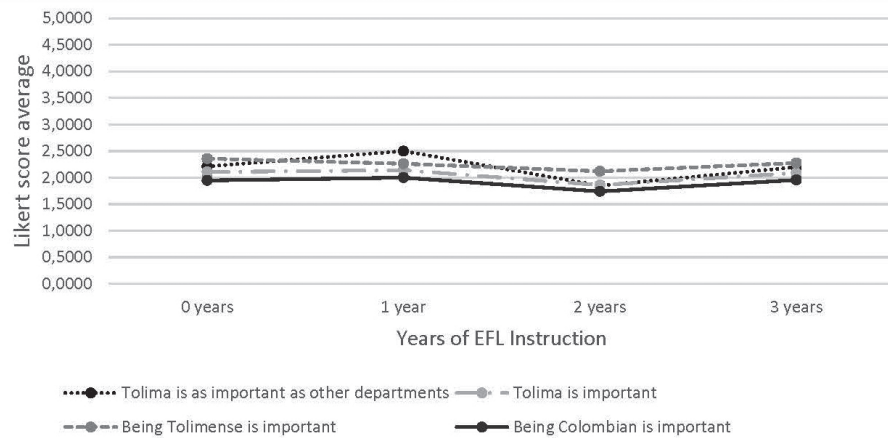


Figure 3 Response Averages Over Time to Questions 12-15

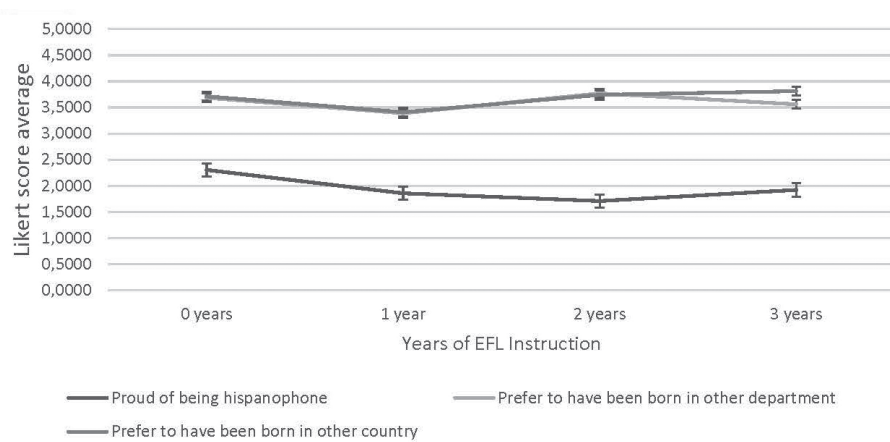


Figure 4 Response Averages Over Time to Questions 16-18

or regional identity weaker) or neutral (neither stronger nor weaker, or irrelevant). Question 19 (*Do you believe that your opinion about being Colombian has changed since you started learning English?*) produced a very clear trend which can be seen in Figure 5 below.

As can be seen in Figure 5, there is a clear trend over the 3-year period regarding changed attitudes towards Colombian nationality, with a 36.3% change in attitudes towards Colombian nationality. The classification of the responses regarding the possible change can be seen below in Figure 6.

As Figure 6 illustrates, there is a statistically significant change in both positive and negative attitudes

over the course of 3 years' exposure to EFL instruction. However, the data show a particularly dramatic trend towards positive image changes that, when calculated with the percentage of change from Figure 5, gives a 33.2508% increase in positive perception of Colombian national identity versus a 2.178% increase in negative perception. Thus, it can be inferred that EFL instruction increases the positive value of Colombian national identity over time.

Question 20 (*Do you believe that your opinion about being Tolimense has changed since you started learning English?*) produced similar, though weaker, changes in responses. The percentage of yes-no-don't know responses can be seen below in Figure 7.

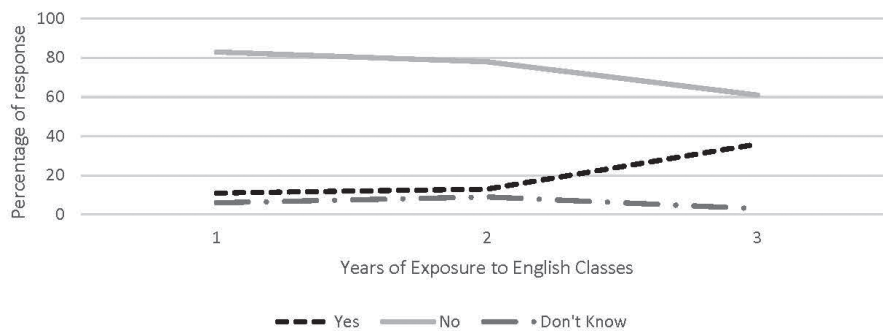


Figure 5 Responses to Question 19 (*Do you believe that your opinion about being Colombian has changed since you started learning English?*)

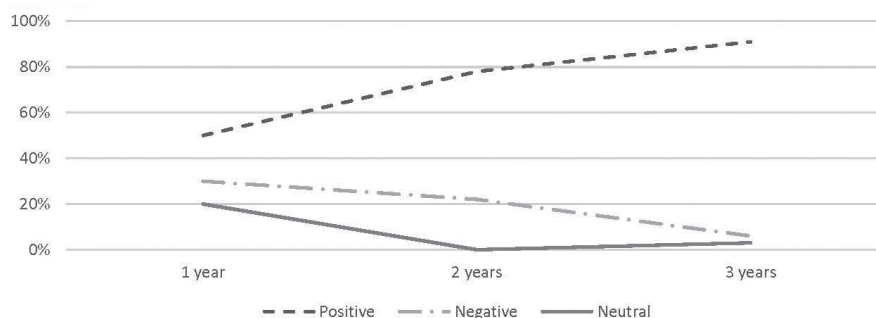


Figure 6 Classification of Open Responses to Question 19

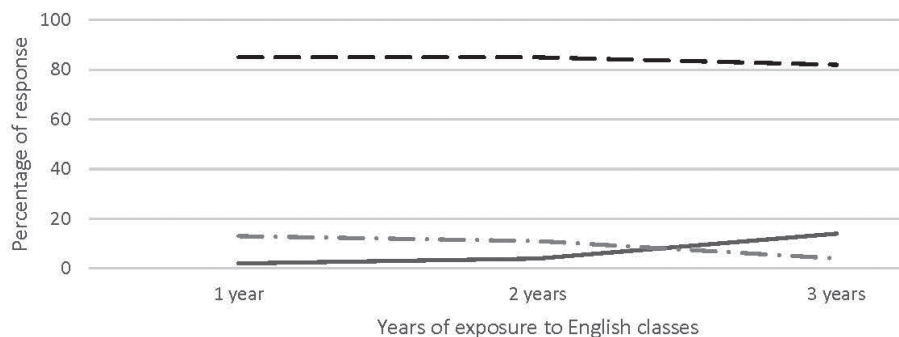


Figure 7 Percentage of Yes-No-Don't Know Responses to Question 20 (*Do you believe that your opinion about being Tolimense has changed since you started learning English?*)

As can be seen in the figure above, while most respondents did not evidence a change in value of their regional identity, by the third year 14% of respondents said that they had changed their opinion about

their regional (Tolimense) identity, thus indicating a weak relationship between EFL and regional identity. Figure 8 below shows the classification of the open responses of the 'yes' respondents.

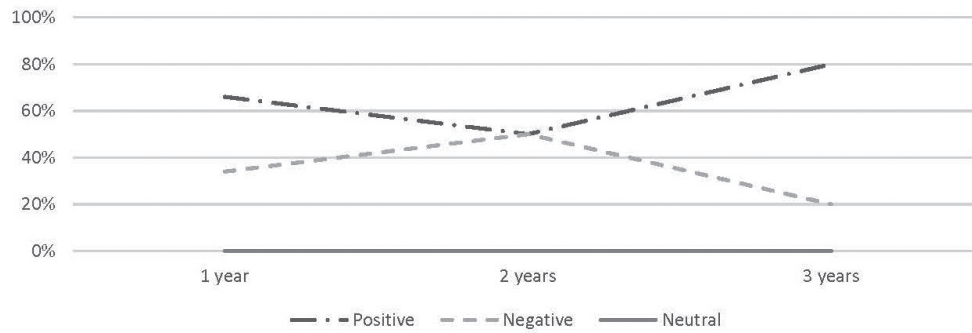


Figure 8 Classification of Open Responses to Question 20

As Figure 8 shows, the change is exceedingly positive, finishing at 92% positive after the third year. When calculated with the 14% third-year change, the result is a 12.88% overall positive change in opinions about regional identity compared to a final 0.84% final negative change. We therefore can infer that exposure to EFL instruction over the course of three years provides a slight increase in the positive value of regional identity.

While the Likert questions related to perceptions about language learning demonstrated slight changes in positive identity (e.g., value when compared to other cultures, value of the identity itself), the participants disagreed with the clearly negative perceptions (preferring to have been born in another country or department). This disagreement increases over time of exposure to EFL instruction. In addition, a clear trend can be seen from the yes/no questions: English as a foreign language instruction does not negatively impact national or regional identities. Even though there is a slight change in negative perception (2.178% national, 0.84% regional), this pales in comparison to the positive change (33.2508% and 12.88% respectively, thus indicating that EFL instruction in Ibagué increases positive perceptions of national and regional identities.

Discussion

Within the spheres of identity and identity theory, this study provides a statistical foundation for

several observations regarding EFL and identity. Concerns about changes in national and regional identity do not appear to be founded on anything solid, as this study not only managed to show that many such perceptions regarding EFL and identity depreciation are false, but also that the reality is often the opposite. Pride in country and region suffer no negative changes and in fact increase slightly, whereas positive opinions of the country increase significantly. Contrary to popular perception, instruction in English does not make students more likely to leave the country or even the department, and particularly strong opinions (such as preferring to have been born in another country) remain negatively regarded even after three years of EFL instruction, thus showing that EFL has no general negative effect on national/regional identity. Perceptions and criticisms of educational policy that propose EFL would diminish a student's value of national and regional identity in themselves exemplify interesting observations about the nature of identity, in particular, overlapping points made by Bourdieu (1991), Tajfel (1978), Weedon (1987) and Rajagopalan (2001) about language and national identity, i.e., that identities are selected on a political basis. Proponents saying EFL prompts a change in identity value or causes identity loss characterize identity as a multifaceted creation under constant maintenance and construction, then posit that by choosing to invest in the social capital of the foreign language (Bourdieu, 1991), the students make a choice of political allegiance away from

the original national language and towards the foreign language (Rajagopalan, 2001). They liken this to making a choice to depreciate the national language and the identity associated with it (and, ergo, the imagined community that comes with it). However, despite the logic behind the popular ideas about EFL and supposed identity change, the dynamic encountered is rather different.

Results from all national and regional variables in the Likert items never showed a lessening of value of Colombian or Tolimense identities in favour of foreign identities; they either remained flat or showed some degree of moving in favour of these local identities. Instead of favouring the social capital of the foreign language (and a powerful language at that), the students came to appreciate their own country more, with EFL instruction working as a contextual shared ground to reinforce Colombian cultural identity. The statistics provided by this study indicate that EFL instruction provides the context for students to appraise their habitus, and this contextual backdrop favours identification with the Colombian national group, even though the appraisal is being done in a language with a different set of social norms, group memberships and shared histories. This is demonstrated by increases in the Likert items *Colombia is among the best countries in the world* (question 8) and *Colombia is as important as Anglophone countries* (question 11)—the few that actually registered a statistically significant change—and by no increase in all other Likert items. The increase in the perceptions regarding Colombia as a country, its language and its place among other countries, along with the lack of any change in the statements indicating a negative position towards national identity indicate that EFL education provides the discursive space mentioned by Billig (1995) and Wodak et al. (1999). It appears that the EFL environment provides a space where the students, by invoking national symbols in linguistically contrasted surroundings, can compare their country and its symbols favourably to others, resulting in a more positive

appraisal of their own nationality and creating a stronger link with their own national identity.

The results from the final two questions (*Do you believe that your opinion about being Colombian/Tolimense has changed since you started learning English?*) further support the last point and concur with the study abroad investigations performed by Polanyi (1995), Twombly (1995), and Talbert and Stuart (1999), who stated that foreign language environments tend to strengthen nation of origin national identities. However, in stark contrast to this research and the observations on study abroad education noted in Acton and Walker de Felix (1986), Laubscher (1994), Bacon (1995), Wilkinson (1998), Pellegrino (2005), Kinginger and Whitworth (2005), and Isabelli-Garcia (2006), EFL education in the country of origin does not increase the favour of national identity through greater ethnocentrism. No increase in pride was registered in any of the pertinent Likert items, e.g., questions 4 (*I am proud to be from Tolima*), 5 (*I am proud to be from Colombia*) and 15 (*Being Colombian is important to me*) which would be associated with ethnocentrism were an increase registered.

Thus, while EFL education provided in the country of origin strengthens the worth of national identity as study abroad foreign language learning does, it does not entail the nationality of origin being placed over another. This complex idea could be clearly seen in the results: there were positive shifts in how national and regional identities were appraised by 33.2508% and 12.88%, respectively, but not in categories equated with the importance of the national or regional identities as indicative of greater ethnocentricity or pride. Now, it must be taken into account that a common factor in the study abroad investigations was a series of negative feelings towards the foreign social environment in which the students found themselves, and this forced language to become a driving factor in not only stronger national identities but in developing ethnocentrism—a factor clearly absent in the present study as the students were in social environments

native to them. This indicates that foreign language instruction in the country of origin would provide a more stable environment for the evaluation of national versus foreign identities and that this environment, contrary to popular belief, would actually increase the worth of the national identity but not ethnocentrism or nationalism.

The implications of the concurrence of these two aspects (increase in identity importance along with lack of ethnocentricity) are heightened when combined with the increase registered in the question *I am proud to be a Hispanophone* (question 16). Apart from an increase in local and national identities, the participants registered an increase in national language identity pride—the opposite of what popular conceptions suggest. The increase in pride in native language identity after EFL contact would suggest that the EFL environment provides the arguments that increase the social capital posited by Bourdieu (1991) against the capital of the foreign language. Whether or not this occurs through relational comparison of the languages as suggested by Lo and Reyes (2004) or through some use of the nationality building symbols and activities proposed by Block (2007) in the EFL classroom remains open to question and indicates a need for further research. However, this investigation has made it clear that in contrast to popular belief, EFL education does not diminish national or local identities but in fact increases them in addition to national language identity.

Conclusion

Quite to the contrary of common conceptions and beliefs, English as a foreign language instruction does not weaken Colombian national or regional identities. Instead, it may provide the contextual space for an appraisal of Colombian identities that results in a general move towards viewing these local identities in a positive light, being that after three years of classes EFL students showed greater appreciation of not only national and local identities but also the national language identity as well. Unlike research on

study abroad, which also demonstrates the favouring of national identities, this study demonstrated that EFL instruction does not promote the ethnocentrism seen in study abroad investigations because there is no significant increase in national or regional pride. There is, however, an increase in positive opinions towards both national and regional identities, suggesting that learners appropriate the social capital of the target language to better gauge their own local identities and in the process appraise them more positively over time.

As an initial cross-sectional study, this investigation has shown that there is indeed change over time as a result of EFL instruction, but it also suffered the shortcomings of cross-sectional studies in that it does not provide insight into the exact factors that caused the shift in attitudes in each of the different groups, factors that could be revealed through a longitudinal study performed over the course of several years with the same participants. However, the study does show that there is a general trend towards more positive appraisal of one's own nationality after taking EFL classes (at least in Ibagué), and that regional identity also benefits from this type of education and opens the way to future (and perhaps qualitative) studies in the same field, particularly why national language identity increases and the what classroom factors may contribute to the changes in the appraisal of regional and national language identities.

References

- Acton, W. & Walker de Felix, J. (1986). Acculturation and mind. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London and New York: Verso.
- Bacon, S. (1995). Coming to grips with the culture: another use of dialogue journals in teacher education. *Foreign Language Annals*, 28 (2).
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage Publications.

- Blackledge, A. & Pavlenko, A. (2001). Negotiation of identities in multilingual contexts. *International Journal of Bilingualism*, 5(3).
- Block, D. (2007). *Second language identities*. NY: Continuum.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power: The economy of linguistic exchanges*. Cambridge: Polity.
- Byram, M. (2006). *Languages and identities*. Strasbourg: Council of Europe.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, (2005). *Censo 2005 y Proyecciones*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).
- Gumperz, J. (1992). Contextualization revisited. In P. Auer and A. DiLuzio (Eds.), *The Contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hall, J. (2011). *Teaching and researching language and culture*. NY: Routledge.
- Ibagué Cómo Vamos, (2016). *Informe de calidad de vida Ibagué 2015*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Isabelli-García, C. (2006). Study abroad and social networks, motivation and attitudes: implications for second language acquisition. In M. DuFon and E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Joseph, J. (2004). *Language and identity. National, ethnic, religious*. NY: Palgrave MacMillan.
- Kinginger, C. & Whitworth, F. (2005). Gender and emotional investment in language learning during study abroad. *CALPER Working Papers*, Series No 2. The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.
- Laubscher, M. (1994). *Encounters with difference: Student perceptions of the role of out-of-class experiences in education abroad*. Westport, CO: Greenwood Press.
- Ley 115 de 1994 (February 8th). By which *Ley General de Educación* is enforced. *Diario oficial* 41.214, (Colombia).
- Ley 1651 of 2013 (July 12th). By which *Ley de Bilingüismo* is enforced. *Diario oficial* 48.849, (Colombia).
- Lo, A., & Reyes, A. (2004). Language, identity and relationality in Asian Pacific America: An introduction. *Pragmatics*, 14(2/3), 115-125.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2006). *Colombia bilingüe*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Norton, B. (2011). Identity. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics*. NY: Routledge.
- Norton, B. & McKinney, C. (2011). An Identity Approach to Second Language Acquisition. In Dwight Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*. NY: Routledge.
- Ochs, E. (1993). Constructing Social Identity: A language socialization perspective. *Research in Language and Social Interaction*, 26(3).
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellegrino, V. (2005). *Study abroad and second language use: Constructing the self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polanyi, L. (1995). Language learning and living abroad: stories from the field. In B. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rajagopalan, K. (2001). The politics of language and the concept of linguistic identity. *Cauce*, 24, 17-28.
- Renan, E. (1982). 'What is a Nation?' In H.K. Bhabha (Ed.), *Nation and narration*. London: Routledge.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Talbut, S. & Stewart, M. A. (1999). What's the subject of study abroad? Race, gender and 'living culture.' *Modern Language Journal*, 83, 163-175.
- Twombly, S. (1995). Piropos and friendships: gender and culture clash in study abroad, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 1, 1-27.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and post-structural theory*. Oxford: Blackwell.
- Wilkinson, S. (1998). Study abroad from the participants' perspective: a challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals*, 31(1), 23-39.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. (1999). *The discursive construction of national identity*. Edinburgh: Edinburgh. University Press.

How to reference this article: Zwisler, J. J. (2018). The Effects of English as a Foreign Language Learning on the Perception and Value of Regional and National Identity in Colombia: A Cross-Sectional Study. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 255-268. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a04

ÉTUDE SOCIOPHONÉTIQUE SUR LA PERCEPTION DE LA VOIX MASCULINE ET LES STÉRÉOTYPES ASSOCIÉS À L'ORIENTATION SEXUELLE

ESTUDIO SOCIOFONÉTICO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA VOZ MASCULINA Y LOS ESTEREOTIPOS ASOCIADOS A LA ORIENTACIÓN SEXUAL

SOCIOPHONETIC STUDY ON MALE VOICE PERCEPTION AND SEXUAL ORIENTATION STEREOTYPES

Juan Aguirre Santiago

*Master en Sciences du Langage,
Université Sorbonne Nouvelle-Paris
3. Professeur, Departamento de
Español, Universidad del Norte,
Barranquilla, Colombia.
Km. 5 Antigua Vía a Puerto
Colombia, Barranquilla, Colombia
juancarlosa@uninorte.edu.co*

RÉSUMÉ

Notre travail se concentre sur la perception de la voix masculine en relation avec les stéréotypes associés à l'orientation sexuelle. À l'aide d'un test de perception mené en France en 2012, nous avons essayé de déterminer la capacité des personnes à identifier l'orientation sexuelle d'un individu. En plus, nous avons analysé la perception de six voix d'hommes (trois hommes homosexuels et trois hommes hétérosexuels) autour de cinq critères : autorité, masculinité, hauteur de la voix, sympathie et attitude chaleureuse. Pour évaluer la validité des réponses des juges, nous avons utilisé le test du Khi-carré. Les résultats du test de perception nous ont permis de remettre en question la relation entre ces stéréotypes et l'identification de l'orientation sexuelle. Cependant, l'optimisation des protocoles et de la méthodologie s'avère nécessaire afin de mieux comprendre les stratégies linguistiques mobilisées par les groupes minoritaires et majoritaires.

Mots-clés : sociophonétique, perception de la voix, parole stéréotypée, identités masculines, orientation sexuelle

RESUMEN

Nuestro trabajo se concentra en la percepción de la voz masculina en relación con los estereotipos asociados a la orientación sexual. Con la ayuda de un test de percepción llevado a cabo en Francia en el año 2012, hemos intentado determinar la capacidad de las personas para identificar la orientación sexual de un individuo. Además, hemos analizado la percepción de seis voces de hombres (tres hombres homosexuales y tres hombres heterosexuales) alrededor de cinco criterios: autoridad, masculinidad, altura de la voz, simpatía y actitud cálida. Para evaluar la validez de las respuestas de los jueces, usamos la prueba Chi-cuadrado. Los resultados del test de percepción nos han permitido cuestionar la relación entre estos estereotipos y la identificación de la orientación sexual. Sin embargo, es necesario optimizar los protocolos y la metodología para comprender mejor las estrategias lingüísticas movilizadas por los grupos minoritarios y mayoritarios.

Palabras clave: sociofonética, percepción de la voz, habla estereotipada, identidades masculinas, orientación sexual

Reçu: 2017-06-29 / Accepté: 2018-04-02
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a05

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 269-284, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

ABSTRACT

Our work focuses on the perception of male voice in relation to stereotypes associated with sexual orientation. Through the use of a perceptual test conducted in France in 2012, we tried to determine the ability of people to identify an individual's sexual orientation. In addition, we have analyzed the perception of six men's voices (three homosexual men and three heterosexual men) around five criteria: authority, masculinity, voice pitch, sympathy and warm attitude. To evaluate the validity of the judges' answers, we used the Chi-squared test. The perceptual test results have allowed us to question the relationship between these stereotypes and the identification of sexual orientation. However, the optimization of protocols and methodology is necessary to better understand the language strategies mobilized by minority and majority groups.

Keywords: sociophonetics, voice perception, stereotypical speech, men's identities, sexual orientation

Introduction

Le 9 mai 2012, le parlement argentin vote la *Ley de identidad de género*¹ (loi d'identité de genre). Comme le journal *Le Monde* nous indique : « Ce texte autorise les citoyens argentins à déclarer le sexe de leur choix, et ainsi à changer d'état civil selon leur bon vouloir, sans nécessiter l'accord d'un médecin ou d'un juge »². Cette loi précise dans l'article 3 que « *toda persona podrá solicitar la rectificación registral del sexo, y el cambio de nombre de pila e imagen, cuando no coincidan con su identidad de género autopercebida* » (toute personne peut demander un changement de sexe, de prénom et d'image, lorsqu'ils ne correspondent pas au genre de cette personne, tel qu'elle le perçoit)³. Une loi comme celle-ci peut nous amener dans un débat aussi passionnant qu'interminable sur le genre et l'identité. Il en reste pourtant quelques annotations que nous trouvons pertinentes lors de notre travail :

- Le sexe biologique n'est pas une camisole de force dans la construction d'une identité de genre.
- Combien d'identités de genre existe-t-il ? Deux ou un peu plus ?
- Étant donné que le genre n'est pas une catégorie stable, est-il utopique de penser à une identification d'état civil ignorant cet aspect ?

Construire une identité de genre entraîne forcément à être au courant des discours culturels et historiques sur la masculinité et la féminité pour pouvoir les décrire, les situer et éventuellement les contester. Dans notre travail, nous avons opté pour nous concentrer sur l'un des deux pôles (hommes) car c'est la catégorie dite standard dans l'espèce humaine et donc la moins étudiée. Pour Kiesling (2007), il est impératif

de surmonter cette invisibilité afin de voir les hommes comme des personnes qui sont sujets à des stéréotypes sociaux sur le genre et le langage au même titre que les femmes. Parmi l'éventail de mécanismes de construction d'une masculinité idéale, l'orientation sexuelle s'avère un critère exclusif de sorte que l'hétéro-normativité exige que les hommes s'intéressent au sexe opposé. Les hommes homosexuels ne feraient donc pas partie de cette catégorie invisible, ce qui expliquerait l'intérêt porté par la communauté scientifique à l'homosexualité (ou homo-sexualisme, avec l'évidente connotation pathologique).

Avec notre étude exploratoire, nous ne prétendons pas partir à la quête des particularités d'un langage *gay*. Nous avons décidé, par contre, de prendre l'orientation sexuelle pour encadrer nos discussions sur les stéréotypes de la voix masculine. Cette dimension de l'individu joue un rôle important dans l'identité mais elle n'est pas sans entraves car l'orientation sexuelle de quelqu'un est beaucoup moins repérable que son sexe biologique. Nous appelons ainsi l'identité homosexuelle ou hétérosexuelle à la disposition de se montrer d'une façon ou une autre à la société. Nos informateurs s'identifient en tant qu'homosexuels ou hétérosexuels sans que l'on sache concrètement quel est l'objet de leur désir ni leur intensité.

De cette manière, nos informateurs hétérosexuels tâcheraient d'afficher leur orientation sexuelle à travers une série de caractéristiques dites masculines, présentes dans la voix. Pour comprendre ces mécanismes, nous pensons aussi aux individus « hors-norme » et nous demandons s'ils répondent aux besoins identitaires de la même manière (ou pas). Comme la production de la parole est aussi une question de perception, nous avons conçu un test de perception portant sur les stéréotypes de la voix masculine en relation avec l'orientation sexuelle. L'hypothèse sous-jacente consiste en une relation entre l'affichage de certaines qualités « masculines » et la perception d'une voix d'homme hétérosexuel.

1 <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

2 http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2012/05/10/en-argentine-choisir-son-genre-devient-un-droit_1699205_3222.html

3 Traduction de la journaliste.

Cadre théorique

Les concepts qui supportent notre travail de recherche sont pluridisciplinaires. Ils concernent en premier lieu la relation entre genre et langage, où nous nous concentrons sur l'approche constructiviste du genre et les différences entre le parler des femmes et celui des hommes. En deuxième lieu, nous nous pencherons sur le rapport entre orientation sexuelle et langage, où nous abordons d'un côté la recherche d'un parler *gay*, propre aux études réalisées entre 1980 et 2000, et, d'un autre côté, le changement de perspective à partir des années 2000, où le désir devient le centre d'intérêt. En troisième et dernier lieu, nous passerons en revue les recherches précédentes en perception de la voix masculine d'un point de vue sociophonétique, ainsi que les travaux concernant l'idéal masculin à travers la voix pour terminer avec les études se concentrant sur les stéréotypes véhiculés par une voix d'homme hétérosexuel ou homosexuel.

272

Approche constructiviste du genre

West et Zimmerman (1987) ont essayé de créer un cadre théorique pour concevoir le genre comme un accomplissement systématique et une construction continue dans le cadre des interactions (langagières et non-langagières). Les auteurs définissent le genre comme l'activité de se comporter selon les conceptions normatives des attitudes et actions d'une catégorie sexuelle.

Bien que l'orientation sexuelle ne soit pas traitée dans l'article et que celle-ci ne puisse pas être élevée au même niveau que le genre, le concept de catégorie nous paraît important à retenir et à réutiliser. Il n'est pas rare de voir les gens classer les hommes par rapport à leur masculinité et ainsi par rapport à leur possible orientation sexuelle ou directement selon l'orientation sexuelle en utilisant le *gay-dar*⁴,

4 *Gaydar* est « *the supposed ability of homosexuals to recognize one another by means of very slight indications* » (la capacité supposée des homosexuels de se reconnaître à l'aide des indices très légers). (Oxford English Dictionary, 2017)

par exemple. D'ailleurs, les comportements susceptibles d'évaluation dont West et Zimmerman parlent avec insistance peuvent être transposés aux comportements des hommes face aux différentes occasions d'interaction.

Dans cette discussion, nous trouvons indispensable de parler de la perspective performative du genre et de la théorie *queer*⁵. En 1990, Judith Butler publie *Gender Trouble* où elle défend la théorie *queer* car elle célébrerait une diversité radicale encourageant la libre circulation du désir sans se soucier du sexe ou du genre de l'objet de ce désir. En fait, l'idée c'est que les individus peuvent basculer d'une catégorie sexuelle ou de genre à une autre.

Le parler des hommes vs le parler des femmes

S'il peut être déclaré, par exemple, que les hommes ont généralement une voix plus grave que les femmes (fréquence fondamentale nettement inférieure), il n'est pas facile de décrire ces différences et encore moins de les expliquer. Si l'on s'en tient à la physique, une femme a un appareil phonatoire plus petit que celui d'un homme et donc des plis vocaux qui doivent vibrer plus fréquemment que ceux d'un homme pour reproduire les sons. La perception de la voix montre cependant que la question est beaucoup plus complexe : les particularités physiologiques de certains hommes (avec un appareil phonatoire plus petit que la moyenne et donc une fréquence fondamentale assez haute) ou femmes (avec un appareil phonatoire plus grand que la moyenne et donc une fréquence fondamentale assez basse) n'empêchent pas la reconnaissance des individus en tant qu'hommes ou femmes.

5 *Queer* est un adjectif « *denoting or relating to a sexual or gender identity that does not correspond to established ideas of sexuality and gender, especially heterosexual norms* » (en relation avec une identité sexuelle ou de genre qui ne correspond pas aux idées établies de sexualité et de genre, en particulier les normes hétérosexuelles). (Oxford English Dictionary, 2017)

Étant donné que les chercheurs sont divisés entre ceux qui prônent pour la primauté de la fréquence fondamentale et ceux qui prônent pour la primauté du timbre comme paramètre acoustique déterminant la perception de genre, Arnold (2015) essaie de voir lequel parmi les deux s'avère le plus décisif lorsqu'il s'agit de percevoir une voix comme féminine ou masculine. D'après ses analyses, il déduit que le timbre constitue un paramètre prosodique plus important que la fréquence fondamentale dans la perception du genre.

Il nous faut dire que le fait de dénoncer que la recherche en phonétique ait marginalisé les identités de genre autres que homme/femme à cause de l'approche essentialiste et binariste résulte encourageant pour les nouvelles études à réaliser. Comme nous l'avons exprimé précédemment, il est impératif de se poser des questions sur la catégorisation homme, par exemple, car il n'y a pas que le sexe biologique comme élément déterminant. Malheureusement, le savoir populaire divulgue l'idée que les hommes ayant des préférences sexuelles différentes de la « norme » ne sont pas des hommes à part entière.

En 2005, Talbot nous a proposé le tableau 1, comprenant une liste de stéréotypes de genre. La caractérisation de la femme correspond parfaitement au portrait idéalisé de la mère tandis que celle de l'homme rime avec les privilèges et le pouvoir.

Tableau 1 Stéréotypes de genre (Talbot, 2005)

Women	Men
Sympathy	Problem-solving
Rapport	Report
Listening	Lecturing
Private	Public
Connection	Status
Supportive	Oppositional
Intimacy	Independence

Recherche du *Gayspeak*⁶ comme arme politique

En gros, de la même manière que le genre a été divisé en une binarité masculin/féminin exagérée, la sexualité a été abordée depuis deux états extrêmes, qui ont l'air d'être fixes. Donc, la recherche du *langage gay* a dû faire face à la même critique que celle qui a essayé de délimiter le *langage des femmes* ; la tâche était impossible car le modèle de genre ou de sexualité sur lequel les chercheurs s'appuyaient a fait des hypothèses incorrectes, était trop simplifié et, par conséquent, imprécis (Baker, 2008).

En 1981, Darsey (cité par Baker, 2008) considère que la communauté scientifique devrait surmonter cette idée d'homogénéité et se préoccuper plutôt des interactions entre les différentes sous-sections de la sous-culture ; Goodwin (1989 : cité par Jacobs, 1996) aimerait une recherche plus pointue concernant les différences entre la parole *in-group* (à l'intérieur du groupe) et la parole *out-group* (en dehors du groupe). Le concept de *gay masculinity* de Chesebro et Klenk (1981 : cité par Jacobs, 1996) semble être, par contre, la contribution la plus importante pour Jacobs car elle aiderait à voir l'orientation sexuelle comme une identité de genre à part.

Le désir comme centre d'intérêt

Les années 2000 marquent effectivement un changement de perspective. Si une essentialisation de l'identité gay dans les années 70 et 80 s'avérait nécessaire pour les luttes libérationnistes (une seule identité = cause commune), ce n'est plus le même cas de figure dans l'actualité car les problématiques féministes ou LGBT (sigle n'existant même pas il y a 30 ans) ne sont plus les mêmes. Baker (2008) le signale clairement : « ... *it was necessary for gay identity to be essentialised - liberationist politics required that people were united*

⁶ Parler *gay*.

behind the identity of 'gay' in order to fight for a common cause » (p. 55)

Kulick (2000) affirme que le grand problème de la pléthore de travaux réalisés entre 1980 et 2000 consiste en une compréhension limitée des théories linguistiques pertinentes. Il dénonce aussi que les motivations politiques d'envisager les gays et les lesbiennes en tant que « communauté » ayant sa propre culture et langage ont amené plusieurs chercheurs à conceptualiser cette culture et langage d'une manière peu habituelle. Un propos de Kulick, que nous trouvons particulièrement pertinent, est que toutes ces recherches retrouvent le paradoxe de « connaître à priori » les identités⁷ dont la constitution aurait justement dû être le thème de recherche.

Perception de la voix masculine

En 2002, Thomas affirme que malgré la traditionnelle préférence pour la production, les sociolinguistes commencent à prendre aux sérieux les expériences de perception. Thomas reconnaît, par contre, qu'un travail sur la perception nécessiterait une grande quantité de travail de préparation et de conception expérimentale de même que l'utilisation de mécanismes de synthèse de la parole dans certains cas, ce qui pourrait être décourageant pour les chercheurs.

Quant à la recherche en perception, les études peuvent avoir pour but de tester plusieurs sujets (voir la liste proposée par Thomas, 2002, pp. 166 et sv.), parmi lesquels nous avons trouvé l'influence des stéréotypes dans la perception des sons. En 1999, Strand (cité par Thomas, 2002) conclut que la perception de la parole est influencée non seulement par les attributs physiques du son mais aussi par les stéréotypes de genre.

⁷ Les seuls individus analysés lors de ces études, ce sont des personnes qui s'identifient elles-mêmes comme gays ou lesbiennes ou que le chercheur croit être gays ou lesbiennes.

L'auteur essaie aussi de donner des conseils sur les expériences de perception concernant le choix de locuteurs, l'équipement d'enregistrement et les conditions pour que les données puissent être manipulées, les types de synthèse et des appareils synthétiseurs de parole, l'équipement et l'environnement d'audition, les écrans pour malentendants, la tâche expérimentale, la présentation des stimuli, la façon de répondre, etc. (Thomas, 2002).

L'idéal masculin à travers la voix

En 1998, Cameron écrit un article où elle essaie de mettre en situation la construction de la masculinité chez des hommes jeunes. Dans cet article, trois remarques nous semblent intéressantes :

- Des hommes peuvent se référer à d'autres hommes comme « gays » sans aucune piste sur leur orientation sexuelle. Ils se basent sur l'apparence, les vêtements et la parole. Elle explique ceci à travers le célèbre exemple de l'étudiant universitaire : « the *really gay guy in our Age of Revolution class* » (le garçon vraiment *gay* de notre cours Âge de la Révolution), « the *antithesis of man* » (l'antithèse de l'homme).
- Comme le genre est un terme relationnel et la condition minimale pour être un homme c'est de ne pas être une femme, nous pourrions trouver que, dans plusieurs circonstances, les hommes sont sous pression pour se constituer en tant qu'hommes linguistiquement à travers l'évitement des formes de parole dont la première association est avec les femmes ou la féminité.
- Lorsque des actes de paroles tels que le commérage sont utilisés par les hommes, ils utilisent des mécanismes pour afficher clairement leur hétérosexualité, éventuellement mise en question.

Stéréotypes véhiculés par une voix d'homme homosexuel vs hétérosexuel

En 1994, Gaudio publie une étude sur la perception de la masculinité et l'orientation sexuelle sur la voix de huit sujets (quatre homos et quatre hétéros).

Il essaie de prouver que le phono-style gay n'est pas tout simplement une copie de la voix féminine, malgré les rapprochements, et qu'il doit y avoir des indices acoustiques propres aux homosexuels.

Il faut dire que Gaudio (1994) a exclu de son étude les hommes n'affichant pas publiquement leur homosexualité (dans le placard) car il a une approche constructiviste de l'identité où la sexualité entre hommes ne serait qu'un aspect de ce « phénomène social » (Gaudio, 1994). Les résultats de l'étude peuvent être résumés sur le fait que la haute valeur absolue de F0⁸ et une variation de hauteur restreinte ne représentent pas un élément clé pour les jugements stéréotypés de la parole masculine tels que « gay » ou « hétéro », « masculine » ou « féminine ».

En suivant la lignée des études socio-phonétiques ayant trouvé des influences systématiques de l'âge, du genre, de l'origine ou appartenance ethnique et du statut socio-économique sur la variation de la production orale, Munson (2007) conclut que les constructions de la perception de l'orientation sexuelle et celle de la masculinité/féminité ne sont pas identiques, même si les deux types de jugements sont liés. Les calculs de régression suggèrent, cependant, que chacun pourrait avoir un paramètre acoustique unique. La moyenne de la F0 (fréquence fondamentale) est plus importante lors des jugements sur la masculinité/féminité que lors des jugements sur la perception de l'orientation sexuelle. À son tour, la fréquence de F1⁹

8 « The phonetic correlate of the pitch of the voice is the frequency (or rate) of vibration of the vocal folds during the voicing of segments. Its acoustic correlate is *fundamental frequency, measured in cycles per second, for which the modern notation is Hz (Hertz)* ». (Laver, 1994, p. 450) (Le corrélat phonétique de la hauteur de la voix est la fréquence [ou vitesse] de vibration des plis vocaux pendant le voisement de segments. Son corrélat acoustique est la *fréquence fondamentale*, mesurée en cycles par seconde, pour lesquels la notation moderne est Hz [Hertz]).

9 Laver (1994) explique la notion de formants : « They represent the acoustic consequences of the changing shapes of the mouth and pharynx in terms of the varying frequency-values of the resonances of the vocal tract ».

est plus fortement corrélée aux jugements sur la perception de l'orientation sexuelle qu'aux jugements sur la perception de la masculinité/féminité (Munson, 2007).

En 2003, Smyth, Jacobs et Rogers publient un travail dont le but est de comprendre pourquoi certaines voix sont perçues comme homosexuelles alors que d'autres sont perçues comme hétérosexuelles. Pour arriver à leurs fins, les chercheurs ont constitué un échantillon de 25 voix que les juges devaient classer à travers une échelle qui va de « son très homosexuel » à « son très hétérosexuel ».

La démarche de cette étude nous fait aussi réfléchir aux difficultés d'une tâche de parole spontanée, les chercheurs ayant dû faire le tri des phrases prononcées pour n'utiliser que celle où l'orientation sexuelle du locuteur n'est pas affichée à travers des éléments lexicaux ou pragmatiques. Il est clair qu'une telle démarche implique la mise en œuvre de la subjectivité du chercheur et cela explique pourquoi nous avons décidé d'écarter ce type de tâche et préféré une tâche de lecture dirigée.

Cadre méthodologique

Choix des textes, déroulement des enregistrements

Les textes choisis correspondent à un document à caractère scientifique (extrait d'un essai en sciences sociales) et un document à caractère journalistique (extrait de la rubrique culture d'un journal). La lecture de passages authentiques avait déjà été utilisée lors des travaux sur les propriétés de la hauteur de la voix chez Terango (1966), Eady (1982), Henton (1989) et Gaudio (1994).

Chaque séance a duré à peu près 30 minutes en ce qui concerne l'enregistrement des voix. Les informateurs ont été amenés à se familiariser avec les

(p. 103) (Ils représentent les conséquences acoustiques des formes changeantes de la bouche et du pharynx en termes de valeurs de fréquence variables des résonances du tractus vocal).

textes en les lisant plusieurs fois (lecture silencieuse incluse) avant la phase d'enregistrement à proprement parler, qui a varié selon les informateurs. S'agissant de deux textes et voulant avoir une diction plus ou moins compréhensible, nous avons effectué plusieurs essais d'enregistrements à la demande des informateurs et du chercheur même. Le but était d'avoir des enregistrements dont on pourrait extraire des stimuli comparables où des phénomènes comme les bégaiements sont évités et dont le débit est à peu près le même. De cette manière, nous avons fait plusieurs enregistrements jusqu'à ce que nous ayons trouvé le plus adapté.

Nous avons profité de ces séances pour poser quelques questions sur les idées préconçues par rapport à l'homosexualité, avec des questionnaires différenciés. L'objectif principal était de faire ressortir des adjectifs pouvant qualifier une voix masculine comme homo ou hétéro. Cette partie a duré de 10 à 40 minutes, selon l'informateur. En général, les informateurs homos ont montré une tendance à parler davantage. En tant que groupe minoritaire et souvent stigmatisé, les homosexuels ont probablement plus souvent eu l'occasion de s'interroger ou d'être interrogés sur leur masculinité de même que sur les catégories, sujet qui semble ne pas préoccuper autant les hétérosexuels. Ainsi, les homosexuels seraient amenés à se positionner face au groupe majoritaire mais aussi à l'intérieur du groupe où les individus peuvent revendiquer une identité *gay*/lesbienne mais aussi *queer*, trans, etc.

Il est important de noter que cette catégorisation de plus en plus pointue ou son refus constituent des actes politiques dont les individus sont forcément conscients. Les réponses nous ont permis de réfléchir aux critères du test de perception à mettre en place ultérieurement, après croisement avec nos lectures de la littérature de spécialité en matière de test de perception.

Les voix ont été enregistrées avec un dictaphone marque Olympus référence V8500 et stockées en format WMA. Les enregistrements de l'extrait

scientifique ont duré 55 secondes approximativement tandis que ceux de l'extrait journalistique ont duré 35 secondes environ.

Manipulation des enregistrements

Pour obtenir nos stimuli, nous avons sélectionné deux phrases du premier enregistrement et une du deuxième. Ces phrases correspondent normalement à un moment intermédiaire de l'extrait car au début des enregistrements on observe des maladroites, un rythme un peu plus rapide que dans le reste, voire des difficultés d'articulation. La durée de chacune des phrases ne dépasse jamais les 10 secondes. Ceci a été réalisé grâce au logiciel libre Audacity.

Voici les trois phrases utilisées :

Phrase 1 (texte à caractère scientifique) : « L'apparition du web, cette nouveauté festive et sauvage, était vécue comme un Mai 68 planétaire dont les millions de « sites », parlant toutes les langues, tenaient lieu de graffitis. »

Phrase 2 (texte à caractère scientifique) : « Il n'y était pas seulement « interdit d'interdire », il devenait techniquement impossible d'y songer. »

Phrase 3 (texte à caractère journalistique) : « Dans cette bande dessinée à la frontière proche du livre d'art, Felix Pestemer nous dépeint plusieurs époques de la vie mexicaine de sa célèbre révolution à l'époque contemporaine. »

Conception du protocole de test de perception

La conception du test a commencé par le choix des adjectifs à rattacher à chacune des orientations sexuelles pertinentes pour cette étude (homosexuel vs hétérosexuel). Il est important de souligner qu'il s'agit des caractéristiques présentes dans l'imaginaire collectif des sociétés occidentales où, à part la binarité homme-femme (avec un éventail de traits pour caractériser un homme ou une femme), il existe aussi une dichotomie

homo-hétéro avec des éléments permettant de « classer » les individus d'après l'affichage ou non de ces éléments-ci.

Ainsi, notre travail peut se concentrer sur la perception des voix masculines par rapport aux stéréotypes véhiculés par une identité homo-sexuelle ou hétérosexuelle. Les cinq critères pris en compte sont :

- L'autorité

Consigne du test : Qualifiez les voix suivantes par rapport à l'autorité (1 = pas très autoritaire, 2 = moyennement autoritaire, 3 = très autoritaire).

- La masculinité

Consigne du test : Qualifiez les voix suivantes par rapport à la masculinité (1 = pas très masculine, 2 = moyennement masculine, 3 = très masculine).

- La hauteur de la voix¹⁰

Consigne du test : Qualifiez les voix suivantes par rapport à la hauteur (1 = plutôt grave, 2 = hauteur moyenne, 3 = plutôt aiguë).

- La sympathie

Consigne du test : Si vous aviez l'occasion, vous aimeriez parler avec cette personne ? (1 = absolument pas, 2 = peut-être, 3 = tout à fait).

- L'attitude communicative

Consigne du test : Qualifiez les voix suivantes par rapport à l'attitude communicative (1 = chaleureuse, 2 = neutre, 3 = absolument pas chaleureuse)

10 Dans des études de perception en anglais, la plupart des chercheurs ont inclus aussi la modulation de la voix. L'idée sous-jacente est qu'une voix homo n'aurait pas seulement une F0 plus importante mais aussi une plus grande variabilité intonative (Gaudio, 1994 ; Jacobs et al., 1999).

Le critère de la masculinité et de la hauteur avaient été utilisés dans l'étude de Benjamin Munson *The Acoustic Correlates of Perceived Masculinity, Perceived Femininity, and Perceived Sexual Orientation* parue dans *Language and Speech* en 2007. La hauteur de la voix avait été prise en compte par Gaudio (1994) dans *Sounding Gay: Pitch Properties in the Speech of Gay and Straight Men*, paru dans *American Speech*.

Une fois définis les cinq critères, il fallait songer à la rédaction des questions ainsi qu'à une échelle permettant d'obtenir des réponses assez précises sans pour autant forcer le choix des juges. Tout ceci sur une seule feuille. Dans l'exemple, nous pouvons observer le critère autorité avec trois choix possibles par informateur (Tableau 2).

Question 1 : Qualifiez les voix suivantes par rapport à l'autorité (1 = pas très autoritaire, 2 = moyennement autoritaire, 3 = très autoritaire).

Tableau 2 Exemple de question et grille de réponses

Autorité	Voix A	Voix B	Voix C	Voix D	Voix E	Voix F
1: pas très autoritaire	1	1	1	1	1	1
2: moyennement autoritaire	2	2	2	2	2	2
3: très autoritaire	3	3	3	3	3	3

La rédaction des questions a posé certaines difficultés surtout en ce qui concerne les deux derniers critères (sympathie et attitude communicative). D'un côté, les stéréotypes liés ne sont pas connus du grand public. Il s'agit plutôt de stéréotypes connus de la communauté scientifique, transmis par les différentes vagues féministes. D'un autre côté, l'utilisation des adjectifs pertinents à trois échelles s'avérait difficile. C'est pourquoi la sympathie a été pensée en termes de disposition à rencontrer quelqu'un et l'attitude communicative, qui concernait surtout le concept interactionniste de coopération, a été pensée en termes de chaleur humaine.

Pour faciliter la tâche aux futurs juges, nous avons toujours assigné le degré inférieur au numéro 1

et le degré supérieur au numéro 3, le numéro 2 étant assigné au degré neutre où le juge n'arrive pas à se situer par rapport aux extrêmes proposés. Cette disposition a aussi été pensée en fonction du futur codage des résultats : le 1 renvoyant au stéréotype homosexuel et le 3 renvoyant au stéréotype hétérosexuel.¹¹ Le test de perception a aussi inclus la possibilité ou non de détecter l'orientation sexuelle des informateurs. Inspirés de l'étude menée par Smyth et al. (2003), nous avons pensé à un indice de certitude pour cet aspect.

Consigne du test : Pourriez-vous deviner l'orientation sexuelle des locuteurs (1 = plutôt hétéro, 2 = je ne sais pas, 3 = plutôt homo) et exprimer la certitude de vos réponses (1 = pas très sûr[e], 2 = moyennement sûr[e], 3 = absolument sûr[e]) ?

La dernière question du test est ouverte et permet aux juges de donner un avis sur l'expérience.

278 Consigne du test : Souhaitez-vous rajouter quelque chose à propos de votre écoute ou de vos impressions durant ce test ?

Procédés statistiques

Test du Khi-carré

Ce test nous a permis d'évaluer la validité des réponses. Pour ceci, nous avons établi l'hypothèse nulle (H0) suivante : « Les juges ne préfèrent pas une réponse à une autre ». Ainsi, la démarche consiste à observer la différence entre la distribution obtenue et la distribution attendue d'après le hasard (50 : 50).

Pour l'interprétation des résultats, nous devons savoir si notre valeur de Khi-carré est supérieure ou inférieure à la valeur du Khi-carré qui délimite les 5% supérieurs de la distribution. Dans notre cas, le degré de liberté étant de 2 (dl=nombre

d'options - 1), nous avons dû confronter nos valeurs de Khi-carré à 5,99. Si notre valeur de Khi-carré est supérieure à 5,99 nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et conclure que les personnes interrogées ont préféré une réponse à une autre à un niveau supérieur au hasard.

Description des juges

Le groupe de juges a consisté en 12 femmes et 8 hommes. Les femmes avaient entre 21 et 33 ans et leur moyenne d'âge était de 24,6 ans. Quant aux hommes, ils avaient entre 20 et 33 ans avec une moyenne de 22,5 ans.

Description des informateurs

Le groupe d'informateurs a consisté en 3 hommes homosexuels et 3 hommes hétérosexuels. À partir des informations recueillies lors des entretiens réalisés avant les enregistrements, nous avons pu dresser un profil pour chacun des informateurs. Leurs propos sont très intéressants car ils nous ont permis de valider les critères à utiliser dans le test.

Voix A : Le premier informateur est originaire de Montreuil (Seine-Saint-Denis) et a 21 ans. Il se définit comme hétéro. Dans ses représentations de l'homosexualité, nous retrouvons une claire assimilation aux caractéristiques réputées féminines. Il se dit capable de reconnaître un homosexuel d'après sa façon de marcher et de parler (assez modulée et gesticulée).

Voix B : Notre deuxième informateur est originaire de Montreuil (Seine-Saint-Denis) et a 21 ans. Il se définit comme hétéro. Il indique que les homosexuels auraient une attitude et une manière de s'habiller et de parler (intonation féminisée) assez particulière même s'il pense qu'il y a des homosexuels avec une voix dite « normale ».

Voix C : Le troisième informateur est originaire de la région d'Amiens mais habite en région parisienne depuis une quinzaine d'années (Saint-Maur-des-Fossés dans le Val-de-Marne) et a 34 ans. Il est ouvertement homosexuel. Bien qu'il

¹¹ Afin de distraire les juges, parfois le 1 renvoyait au stéréotype hétérosexuel et le 3 au stéréotype homosexuel. Pour le codage des résultats, nous avons donc eu à inverser ces codes.

croie qu'une voix assez aiguë et l'usage d'un lexique soutenu peuvent être des marques dans le langage des homosexuels, il insiste sur le danger des généralisations.

Voix D : Notre quatrième informateur est originaire de la ville de Saint-Maur-des-Fossés (Val-de-Marne) et a 36 ans. Il est ouvertement homosexuel. Pour lui, la voix est un élément clé pour l'affichage de l'homosexualité.

Voix E : Le cinquième informateur est originaire de la ville de Saint-Maur-des-Fossés (Val-de-Marne) et a 53 ans. Il est ouvertement homosexuel. Quant à la caractérisation des homosexuels, il évoque le regard insistant et l'originalité des vêtements avant de parler de la voix : haut perchée et traînante chez beaucoup d'individus de la communauté. Il parle aussi de vocabulaire (plus élaboré chez les homos) et du fait de parler au féminin chez certains homos (clair détachement lorsqu'il dit « je suis un mec et j'assume mes couilles »).

Voix F : Notre sixième informateur est originaire de la ville de Bobigny (Seine-Saint-Denis) et a 20 ans. Il se définit comme hétérosexuel. Il assure pouvoir reconnaître un homosexuel à travers sa

façon de marcher, de s'habiller, de se tenir, à la gestualité et à sa manière de parler (voix aiguë et assez féminisée). Cet informateur considère que l'homosexualité n'est pas innée mais un comportement acquis qu'il n'arrive pas à comprendre.

Description des extraits

À l'aide du logiciel libre Praat, nous avons analysé les caractéristiques acoustiques et prosodiques de chacun des extraits afin d'avoir un aperçu des différentes voix utilisées lors du test de perception. Ci-dessous, le tableau 3 compare les six voix (les différences de couleur correspondent à l'orientation sexuelle des individus) :

Résultats

En gros, nous avons voulu savoir si la perception des voix masculines étudiées répond parfaitement aux stéréotypes associés à l'orientation sexuelle que chaque informateur revendique ou si, au contraire, la perception contesterait tout type de cliché. Ainsi, nous analysons les réponses des juges à chacune des questions du test de perception. Ensuite nous évaluons la validité des réponses grâce au test du Khi-carré (Tableau 4).

Tableau 3 Informations acoustiques et prosodiques des 6 voix

	Voix A	Voix B	Voix C	Voix D	Voix E	Voix F
Hauteur minimale	98,4 Hz	99,7 Hz	107,4 Hz	102,6 Hz	99,6 Hz	102,6 Hz
Hauteur maximale	220,1 Hz	187,3 Hz	242,3 Hz	222,8 Hz	227,5 Hz	223 Hz
Fréquence fondamentale moyenne	169,7 Hz	126,5 Hz	166,8 Hz	154 Hz	134,6 Hz	164,2 Hz
Longueur moyenne de groupe de souffle	1s521ms	1s858ms	1s908ms	1s588ms	1s833ms	1s965ms
Longueur moyenne de syllabe	144ms	157,3ms	183ms	162ms	163,3ms	181,6ms
Longueur moyenne de pause	408ms	577,6ms	232,3ms	229,3ms	198,3ms	354,6ms

Tableau 4 Réponses au test de perception pour la voix A

	Q1 : Autorité	Q2 : Masculinité	Q3 : Hauteur	Q4 : Sympathie	Q5 : Attitude chaleureuse	Q6 : Orientation sexuelle
R1 : Stéréotype homosexuel	12 (60%)	5 (25%)	7 (35%)	5 (25%)	4 (20%)	8 (40%)
R2 : Neutre	5 (25%)	11 (55%)	7 (35%)	12 (60%)	13 (65%)	8 (40%)
R3 : Stéréotype hétérosexuel	3 (15%)	4 (20%)	6 (30%)	3 (15%)	3 (15%)	4 (20%)

Voix A (informateur hétérosexuel)

Identification de l'orientation sexuelle à partir de la perception de la voix : Les avis sont très partagés entre la réponse 1 (homosexuel) et 2 (neutre).

Stéréotypes : Les réponses à propos de cette voix ne sont pas tranchantes. Pour la plupart des questions, c'est la réponse 2 (neutre) qui l'emporte. En revanche, plus de la moitié des juges trouvent que cette voix n'est pas très autoritaire (stéréotype homosexuel). Pour la hauteur, les avis sont partagés parmi toutes les options de réponse.

Validité des réponses : Pour la voix A, nous écartons les réponses obtenues aux questions sur la hauteur et l'orientation sexuelle car elles se distribuent de manière proche du hasard. Ainsi, nous retenons comme pertinentes les réponses obtenues aux questions concernant l'autorité, la masculinité, la sympathie et l'attitude chaleureuse.

Stéréotypes : Un nombre important de juges qualifie cette voix de grave et pas sympathique (stéréotypes hétérosexuels). La réponse 2 (neutre) est la préférée pour le reste de questions.

Validité des réponses : En ce qui concerne la voix B, nous écartons les réponses obtenues aux questions sur l'autorité car elles se distribuent de manière proche du hasard. Ainsi, nous retenons comme pertinentes les réponses obtenues aux questions concernant la masculinité, la hauteur, la sympathie, l'attitude chaleureuse et l'orientation sexuelle.

**Voix C (informateur homosexuel)
(Tableau 6)**

Identification de l'orientation sexuelle à partir de la perception de la voix : Plus de la moitié des juges estiment que le locuteur serait plutôt homosexuel.

Stéréotypes : La plupart de réponses ne renvoient à aucun stéréotype clairement. Pour la question sur la hauteur de la voix, les avis sont partagés entre la réponse 1 (stéréotype homosexuel) et la réponse 2 (neutre).

Validité des réponses : Par rapport à la voix C, nous considérons toutes les réponses comme

280

**Voix B (informateur hétérosexuel)
(Tableau 5)**

Identification de l'orientation sexuelle à partir de la perception de la voix : Plus de la moitié des juges trouvent que le locuteur serait plutôt hétérosexuel.

Tableau 5 Réponses au test de perception pour la voix B

	Q1 : Autorité	Q2 : Masculinité	Q3 : Hauteur	Q4 : Sympathie	Q5 : Attitude chaleureuse	Q6 : Orientation sexuelle
R1 : Stéréotype homosexuel	6 (30%)	2 (10%)	2 (10%)	1 (5%)	7 (35%)	1 (5%)
R2 : Neutre	8 (40%)	11 (55%)	7 (35%)	6 (30%)	12 (60%)	6 (30%)
R3 : Stéréotype hétérosexuel	6 (30%)	7 (35%)	11 (55%)	13 (65%)	1 (5%)	13 (65%)

Tableau 6 Réponses au test de perception pour la voix C

	Q1 : Autorité	Q2 : Masculinité	Q3 : Hauteur	Q4 : Sympathie	Q5 : Attitude chaleureuse	Q6 : Orientation sexuelle
R1 : Stéréotype homosexuel	4 (20%)	8 (40%)	9 (45%)	1 (5%)	9 (45%)	12 (60%)
R2 : Neutre	8 (40%)	9 (45%)	9 (45%)	11 (55%)	8 (40%)	6 (30%)
R3 : Stéréotype hétérosexuel	8 (40%)	3 (15%)	2 (10%)	8 (40%)	3 (15%)	2 (10%)

pertinentes car elles montrent des tendances différentes du hasard.

Voix D (informateur homosexuel)
(Tableau 7)

Identification de l'orientation sexuelle à partir de la perception de la voix : D'après la distribution de réponses, les juges ont du mal à deviner l'orientation sexuelle de ce locuteur.

Stéréotypes : Le nombre de réponses 2 (neutre) parmi les juges reste le plus important pour toutes les questions, particulièrement pour celles portant sur la sympathie et l'attitude chaleureuse. Si l'on rentre dans le détail, nous observons des avis partagés entre la réponse 1 (stéréotype homosexuel) et 2 (neutre) pour l'autorité. Par contre, les avis sont partagés entre la réponse 2 (neutre) et 3 (stéréotype hétérosexuel) pour la hauteur.

Validité des réponses : Pour la voix D, nous écartons les réponses obtenues à la question sur la masculinité car elles se distribuent de manière proche du hasard. Ainsi, nous retenons comme pertinentes les réponses obtenues aux questions concernant l'autorité, la hauteur, la sympathie, l'attitude chaleureuse et l'orientation sexuelle.

Voix E (informateur homosexuel)
(Tableau 8)

Identification de l'orientation sexuelle à partir de la perception de la voix : Plus de la moitié des juges estiment que le locuteur serait plutôt hétérosexuel.

Stéréotypes : Un nombre important de juges qualifient cette voix de grave et autoritaire (stéréotypes hétérosexuels). En revanche, la réponse 2 (neutre) est la préférée pour la masculinité. Les avis sont partagés entre la réponse 1 (stéréotype homosexuel) et la réponse 2 (neutre) pour l'attitude chaleureuse.

Validité des réponses : Concernant la voix E, nous écartons les réponses obtenues à la question sur la sympathie car elles se distribuent de manière proche du hasard. Ainsi, nous retenons comme pertinentes les réponses obtenues aux questions concernant l'autorité, la masculinité, la hauteur, l'attitude chaleureuse et l'orientation sexuelle.

Voix F (informateur hétérosexuel)
(Tableau 9)

Identification de l'orientation sexuelle à partir de la perception de la voix : Les avis sont partagés entre

Tableau 7 Réponses au test de perception pour la voix D

	Q1 : Autorité	Q2 : Masculinité	Q3 : Hauteur	Q4 : Sympathie	Q5 : Attitude chaleureuse	Q6 : Orientation sexuelle
R1 : Stéréotype homosexuel	8 (40%)	7 (35%)	2 (10%)	4 (20%)	2 (10%)	6 (30%)
R2 : Neutre	9 (45%)	6 (30%)	10 (50%)	12 (60%)	14 (70%)	9 (45%)
R3 : Stéréotype hétérosexuel	3 (15%)	7 (35%)	8 (40%)	4 (20%)	4 (20%)	5 (25%)

Tableau 8 Réponses au test de perception pour la voix E

	Q1 : Autorité	Q2 : Masculinité	Q3 : Hauteur	Q4 : Sympathie	Q5 : Attitude chaleureuse	Q6 : Orientation sexuelle
R1 : Stéréotype homosexuel	7 (35%)	5 (25%)	4 (20%)	6 (30%)	9 (45%)	3 (15%)
R2 : Neutre	3 (15%)	11 (55%)	3 (15%)	6 (30%)	9 (45%)	6 (30%)
R3 : Stéréotype hétérosexuel	10 (50%)	4 (20%)	13 (65%)	8 (40%)	2 (10%)	11 (55%)

Tableau 9 Réponses au test de perception pour la voix F

	Q1 : Autorité	Q2 : Masculinité	Q3 : Hauteur	Q4 : Sympathie	Q5 : Attitude chaleureuse	Q6 : Orientation sexuelle
R1 : Stéréotype homosexuel	12 (60%)	9 (45%)	5 (25%)	6 (30%)	3 (15%)	4 (20%)
R2 : Neutre	5 (25%)	7 (35%)	11 (55%)	12 (60%)	11 (55%)	9 (45%)
R3 : Stéréotype hétérosexuel	3 (15%)	4 (20%)	4 (20%)	2 (10%)	6 (30%)	7 (35%)

la réponse 2 (neutre) et la réponse 3 (stéréotype hétérosexuel).

Stéréotypes : Le critère autorité est le seul où nous percevons une tendance claire : plus de la moitié des juges trouvent que cette voix n'est pas très autoritaire (stéréotype homosexuel). Pour la masculinité, les avis sont partagés entre la réponse 1 (stéréotype homosexuel) et la réponse 2 (neutre). Pour le reste des questions, c'est la réponse 2 (neutre) qui l'emporte.

Validité des réponses : Quant à la voix F, nous considérons toutes les réponses comme pertinentes car elles montrent des tendances différentes du hasard : autorité, masculinité, hauteur, sympathie, attitude chaleureuse et orientation sexuelle.

Indice de certitude

Les réponses à la question 7 (Tableau 10) nous montrent que très souvent les juges n'étaient pas très sûrs de leurs réponses

Tableau 10 Indice de certitude sur la perception de l'orientation sexuelle

	Voix A	Voix B	Voix C	Voix D	Voix E	Voix F
Réponse 1 (pas très sûr)	2	3	2	2	3	2
Réponse 2 (moyennement sûr)	6	12	15	15	12	16
Réponse 3 (très sûr)	12	5	3	3	5	2

Question ouverte

Seulement trois juges ont répondu à cette question.

Le juge 1 s'est plaint de la qualité du son et de l'impossibilité de recommencer l'enregistrement. Pour cette personne, « le langage suprasegmental » varie selon la partie de l'enregistrement. En plus, elle conseille d'inclure un nouveau critère (expressivité), vu l'intonation modulée de la voix C.

Le juge 2 recommande d'inclure une question sur l'orientation sexuelle du juge, même si elle juge que ceci pourrait être délicat. Pour elle, la qualité du son lui a posé quelques difficultés.

Le juge 6 a parlé de son malaise lors du déroulement du test. Pour cette personne, les questions mènent à des conclusions sur les idées préconçues.

Conclusions

Il est essentiel de souligner que le but de notre travail n'a jamais été de faire des généralisations sur la façon de parler des homosexuels. Et ceci pour plusieurs raisons : d'un côté, l'idée d'un sociolecte *gay* fait penser à une communauté homogène qui n'existe pas. Même si cette communauté homogène existait, il serait impossible de dégager les caractéristiques de son langage en utilisant un protocole comme le nôtre et avec un échantillon si réduit. D'un autre côté, la recherche du « langage *gay* » a été conduite traditionnellement soit pour encourager l'homophobie depuis un discours

médical, soit pour construire une identité *gay* universelle avec des finalités politiques.

En revanche, nous avons réussi à analyser les stéréotypes qui seraient mobilisés à l'heure de catégoriser un individu comme hétérosexuel ou homosexuel. D'après les résultats, les juges ont du mal à situer les voix dans un pôle ou un autre. Dans la plupart des cas, soit ils préfèrent la réponse neutre aux autres, soit les avis sont partagés entre la réponse neutre et l'un des pôles.

Les seules tendances dégagées concernent les voix des hommes hétérosexuels. La voix B a été qualifiée de pas sympathique, ce qui confirmerait le stéréotype hétérosexuel. Par contre, les voix E et F ont été qualifiées de pas autoritaires (stéréotype homosexuel).

En ce qui concerne l'identification de l'orientation sexuelle, la situation est similaire : soit ils préfèrent la réponse neutre aux autres, soit les avis sont partagés entre toutes les réponses. Les réponses à propos de la voix A ont été écartées en raison de leur distribution proche du hasard.

Le choix des informateurs reste un élément important à considérer lors des prochaines expériences. L'idéal dans notre cas aurait été de travailler avec des individus issus d'un même milieu socio-culturel et du même âge.

Si nous observons le tableau 3 (caractéristiques acoustiques et prosodiques des informateurs), nous avons du mal à savoir si les particularités du groupe hétérosexuel, par exemple, correspondraient plus au langage jeune (ils ont tous les trois 20 ans environ) ou de banlieue (ils proviennent tous les trois de la Seine-Saint-Denis).

En ce qui concerne les critères pris en compte, nous tenons à préciser que deux d'entre eux restent assez polémiques (sympathie et attitude chaleureuse). Dans les commentaires réalisés par un informateur, nous avons trouvé le propos suivant : « oui, je trouve qu'une voix grave peut

être chaleureuse ». Par ailleurs, nous aurions pu inclure la plage de variation mélodique, le débit et les pauses. Ces éléments, à côté de la hauteur de la voix, auraient l'avantage de permettre un travail liant la production et la perception, en faisant usage des mesures acoustiques et prosodiques précises. Néanmoins, l'objectif de la recherche subirait quelques changements.

Pour conclure, notre travail a essayé de montrer comment une catégorie identitaire se construit et se nourrit grâce (ou à cause) des stéréotypes. En revanche, les résultats nous invitent à mettre en question cette relation. Il est important de signaler qu'une démarche méthodologique plus sophistiquée s'avère nécessaire, comme le signale Preston et Niedzielski :

Recent advances in speech science and inexpensive computer implementations of them allow increasingly sophisticated studies of the progress of language variation, contact, and change, and on-going studies of many dramatic changes show that language variety is not only robust in the modern age, a fact often denied by popular media pundits, but also socially embedded in interesting ways. (Preston et Niedzielski, 2010, p. 3)

(Les progrès récents dans la science de la parole et leurs implémentations informatiques peu coûteuses permettent des études de plus en plus sophistiquées sur les progrès de la variation, des contacts et des changements linguistiques, et les études en cours de nombreux changements significatifs montrent que la variété linguistique est non seulement robuste à l'époque moderne, un fait souvent nié par les experts des médias populaires, mais aussi socialement intégrée de diverses manières intéressantes.)

Cette dynamique nous permettrait de mieux comprendre les stratégies linguistiques mobilisées par les groupes minoritaires et majoritaires. Nous pensons que ceci peut contribuer à la lutte contre les discriminations, soit en contestant les catégorisations binaires, soit en se servant du langage pour négocier du pouvoir.

Références

- Arnold, A. (2015). *La voix genrée, entre idéologies et pratiques – Une étude sociophonétique* (Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3). Récupéré de la plateforme d'accès et de dépôt des publications scientifiques de l'Université <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/tel-01508858/>
- Baker, P. (2008). *Sexed tests. Language, gender and sexuality*. Londres : Equinox Publishing.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York : Routledge.
- Cameron, D. (1998). Performing gender identity: young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. In J. Coates (Ed.), *Language and Gender. A Reader* (pp. 270-284). Oxford, UK: Blackwell.
- Gaudio, R. P. (1994). Sounding gay: pitch properties in the speech of gay and straight men. *American Speech*, 69(1), 30-57.
- Jacobs, G. (1996). Lesbian and gay male language use: a critical review of the literature. *American Speech*, 71(1), 49-68.
- Jacobs, G. Rogers, H. & Smyth, R. (1999). Searching for phonetic correlates of gay- and straight-sounding voices. Paper presented at New Ways of Analyzing Variation in English (and other languages). Toronto.
- Kiesling, S. F. (2007). Men, masculinities, and language. *Language and Linguistics Compass*, 1(6), 653-673.
- Kulick, D. (2000). Gay and lesbian language. *Annual Review of Anthropology*, 29, 243-285.
- Laver, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Munson, B. (2007). The acoustic correlates of perceived masculinity, perceived femininity, and perceived sexual orientation. *Language and Speech*, 50(1), 125-142.
- Oxford English Dictionary (2017). Oxford University Press. Disponible sur <http://www.oed.com>
- Pasquesoone, V. (2012, 10 mai). En Argentine, choisir son genre devient un droit. *Le Monde*. Récupéré de http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2012/05/10/en-argentine-choisir-son-genre-devient-un-droit_1699205_3222.html
- Preston, D. R. et Niedzielski, N. (2010). *A Reader in Sociophonetics*. Berlin/Boston : De Gruyter Mouton.
- Smyth, R., Jacobs, G., & Rogers, H. (2003). Male voices and perceived sexual orientation: an experimental and theoretical approach. *Language in Society*, 32(3), 329-350.
- Talbot, M. (2005). Gender stereotypes: reproduction and challenge. Dans J. Holmes et M. Meyerhoff (Ed.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 468-486). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Thomas, E. (2002). Sociophonetic applications of speech perception experiments. *American Speech*, 77(2), 115-138.
- West, C. et Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

How to reference this article: Aguirre Santiago, J. (2018). Étude sociophonétique sur la perception de la voix masculine et les stéréotypes associés à l'orientation sexuelle. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 269-284. DOI : 10.17533/udea.ikala.v23n02a05



THEORETICAL ARTICLES

EL ESPAÑOL COMO HERRAMIENTA PARA FORJAR UNA GLOBALIZACIÓN INCLUSIVA: EQUIDAD LINGÜÍSTICA EN LAS AULAS DE DOBLE INMERSIÓN DE CALIFORNIA

SPANISH AS A TOOL FOR INCLUSIVE GLOBALIZATION: LINGUISTIC EQUITY IN DOUBLE
IMMERSION CLASSROOMS IN CALIFORNIA

L'ESPAGNOL COMME OUTIL POUR UNE GLOBALISATION INCLUSIVE : ÉQUITÉ LINGUISTIQUE
DANS LES SALLES DE CLASSE D'IMMERSION ESPAGNOL-ANGLAIS EN CALIFORNIE

María Capdevila-Gutiérrez

M. A. Modern Languages and
Literature/English, University of
Nebraska, EE. UU. Profesora, Toll
Middle School (GUSD)/Universidad
Castilla-La Mancha
700 Glenwood Road, Glendale,
CA, 91202
mcapdevila@gusd.net

Fernando Rodríguez-Valls

M. A. Education, Ph.D. Teaching,
Learning and Culture, Claremont
Graduate University. Profesor
Asociado, Secondary Education
Department, College of Education,
California State University, Fullerton,
CA, EE. UU.
2600 Nutwood, Ave. Fullerton, CA,
92831
frodriguez-valls@fullerton.edu

RESUMEN

El creciente número de programas de doble inmersión español-inglés en Estados Unidos demanda un análisis del papel que va a tener el español como lengua vehicular dentro del aula y como nexos enriquecedor de la sociedad de este país. En este artículo teórico repasamos el impacto negativo y de segregación lingüística que tuvieron medidas como la Proposición 227 en California, para luego explorar el rol que puede llegar a desempeñar el español, tras haberse aprobado la Proposición 58, como herramienta de equidad educativa y de globalización inclusiva. Argumentamos la posibilidad de crear ámbitos educativos donde el español tenga el mismo estatus lingüístico que el inglés. Así mismo, reivindicamos el valor del español como parte intrínseca de la historia y la idiosincrasia nacional de Estados Unidos, y reafirmamos la idea de coexistencia y enriquecimiento mutuo de ambas lenguas, que nos permita convertirnos en un ejemplo de sociedad plural en términos de lengua y cultura.

Palabras clave: español, inglés, doble inmersión, globalización, inclusión, equidad lingüística

ABSTRACT

The growth in the number of Spanish-English double immersion programs in the United States calls for an obligatory analysis of the role that Spanish will play as a vehicular language within the classroom and as an enriching nexus of Spanish society. In this theoretical article, we will review the negative impact and linguistic segregation of measures, such as Proposition 227 in California, and then we explore the role that Spanish may have, once Proposition 58 is passed, as a tool for educational equity and inclusive globalization. We depict the possibility of creating educational areas where Spanish has the same linguistic status as English. Likewise, we claim the value of Spanish as an intrinsic part of the history and the national idiosyncrasy of the United States and reaffirm the idea of coexistence and mutual enrichment of both languages, becoming an example of a plural society in terms of language and culture.

Keywords: Spanish, English, dual-immersion, globalization, inclusivity, linguistic equity

287

Received: 2017-06-04 / Accepted: 2018-02-14
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a06

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 287-302, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

La croissance du nombre de programmes d'immersion en espagnol-anglais aux États-Unis exige une analyse du rôle que l'espagnol jouera comme langue véhiculaire dans la classe et comme lien enrichissant de la société étatsunienne. Dans cet article, nous examinons l'impact négatif et la ségrégation linguistique des mesures telles que la Proposition 227 en Californie, puis explorons le rôle que l'espagnol peut avoir suite à l'approbation de la Proposition 58 comme outil d'équité en matière d'éducation et de mondialisation inclusive. Nous soutenons la possibilité de créer des zones éducatives où l'espagnol a le même statut linguistique que l'anglais. De même, nous revendiquons la valeur de l'espagnol comme une partie intrinsèque de l'histoire et de l'idiosyncrasie nationale des États-Unis et réaffirmons l'idée de la coexistence et de l'enrichissement mutuel des deux langues, en devenant l'exemple d'une société plurielle en termes de langue et de culture.

Mots-clés : espagnol, anglais, double immersion, globalization, inclusivité, égalité linguistique

Introducción

El 2 de junio de 1998 fue aprobada, en el estado de California, en Estados Unidos, la Proposición 227,¹ la cual exigió que la instrucción en las escuelas públicas se diese en inglés y eliminó la gran mayoría de los programas bilingües del estado. Esta propuesta sostenía que la única solución para incrementar los niveles de literacidad² en inglés era un sistema educativo en el cual los estudiantes, y en especial los aprendices de dicho idioma (*English learners*), recibiesen la instrucción de las materias en su totalidad en inglés. En este contexto educativo, el estudiante incrementaría sus destrezas para utilizar esta lengua en su forma escrita y oral, y podría entender la complejidad de la misma, dejando de lado su lengua materna y sumergiéndose por completo en una educación impartida en inglés.

Basándose en teorías de inmersión y asimilación cultural y lingüística, los impulsores de esta medida pretendían utilizar el inglés como herramienta de equidad y unidad educativa para los estudiantes. No obstante, Burdick-Will y Gómez (2006), García y Kleifgen (2010) y Lippi-Green (2011), en sus estudios, detectan la falacia de los conceptos de *inmersión* y *asimilación*, y puntualizan que posicionamientos políticos e ideológicos (como la Proposición 227) que fundamentan la necesidad de una educación que despoje a los estudiantes aprendices de inglés de su lengua y su cultura, para así, supuestamente, poder tener un mejor rendimiento en las escuelas, incrementaron el desarraigo de estos estudiantes dentro de las escuelas y fomentaron la desigualdad lingüística en el aula.

- 1 “La Proposición 227 pretendía eliminar el uso bilingüe de la lengua materna (L1) de los niños con fines de enseñanza excepto en circunstancias muy excepcionales” (Cummins, 2002, p. 47).
- 2 Definimos *literacidad* como “el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes” (Cassany, 2010, p. 1).

La realidad de la educación tras la Proposición 227 —como explican Berliner (2011), Calderón y Minaya-Rowe (2010), Gándara y Contreras (2009), y García y Curry-Rodríguez (2000), en sus estudios sobre el impacto de esta normativa y otras normativas lingüísticas— muestra que esta medida no ayudó a mejorar los resultados académicos de los estudiantes de inglés como segundo idioma. La brecha de rendimiento académico entre los estudiantes cuya lengua materna era el inglés y los estudiantes aprendices de inglés se mantuvo en porcentajes similares. Más aún, permaneció el estigma negativo de la etiqueta educativa “estudiante aprendiz de inglés”, agravando las connotaciones de déficit lingüístico y cultural de estos estudiantes (Parrish, Pérez, Merickel, Linqunti *et al.*, 2006; Uriarte, Tung, Lavan y Díez, 2010).

Este marco de “enseñanza únicamente en inglés” consolidó los argumentos de aquellos que abogaban por una educación que cohibe y aliena al estudiante, en lugar de una educación que le proporcione la posibilidad de añadir nuevas esferas de identidad cultural y lingüística. Ángela Valenzuela (2016) llama a este fenómeno “educación substractiva”, ya que se trata de una educación que pide al estudiante que deje de ser quien es y abandone su lengua materna, para adoptar una nueva y “mejor” identidad monolítica y monolingüe.

Dos décadas después de esta educación substractiva, el estado de California ha empezado a cuestionar la validez de este sistema y con ello han vuelto a proliferar los programas bilingües y de doble inmersión. Con la idea de trabajar en la formación de “estudiantes globales”, se han tomado medidas que valoran el bilingüismo como una ventaja en su educación. El estudiante global se convierte en una persona que es parte de su comunidad, y a la vez aprecia y aporta su grano de arena a la *globalización*, definida esta como el “flujo mundial de economía, ideas, cultura, etc.” (Knight, 2014).

Así, en el 2012, el estado de California aprobó el Sello del Estado para la Lectoescritura Bilingüe,

como parte del diploma de graduación para los estudiantes que pudiesen mostrar competencias lingüísticas —hablar, leer, escribir y escuchar— en un idioma que no fuese el inglés.³ Esto ha animado a los distritos escolares a implementar nuevos programas de doble inmersión, en los cuales los estudiantes aprenden en dos idiomas —por ejemplo, español e inglés—. En estas aulas, los aprendices de inglés conviven y aprenden con los que de algún modo podemos denominar “aprendices de español”, ya que este no es su idioma materno (Adelman Reyes y Kleyn, 2010).

A continuación analizamos el rol que tanto el español como el inglés pueden y deben tener en estas aulas de doble inmersión, y los modos en que se podría y debería diseñar, implementar y evaluar el concepto de *globalidad inclusiva y equitativa* en términos de enseñanza de la lengua y la cultura. Describimos la importante y necesaria participación de la familia para favorecer la equidad y cómo el programa de doble inmersión favorece esta participación. Por último, enunciaremos unas recomendaciones y previsiones sobre el futuro del español en California. Nuestro objetivo es suscitar una reflexión sobre las posibilidades de utilización del español y, por extensión, del inglés, como herramientas de globalización inclusiva (Paffey, 2014).

290

Los programas de doble inmersión

Hay dos características esenciales que definen los programas de doble inmersión: la primera es el tiempo en que se usa cada lengua vehicular, en este caso el español y el inglés, durante la jornada escolar, y la segunda es el número de estudiantes cuyo primer idioma es el español o el inglés.

En términos de uso de las dos lenguas vehiculares, hay dos modelos predominantes: el primero se basa

3 El Sello de Lectoescritura Bilingüe es un premio otorgado por una escuela, distrito escolar u oficina de educación del condado en reconocimiento de los estudiantes que han estudiado y alcanzado el dominio de dos o más idiomas para la graduación de la escuela secundaria (Seal of Biliteracy, s. f.).

en un reparto equitativo de la jornada escolar, en la cual el 50 % de la instrucción se hace en español y el otro 50 % en inglés. El otro modelo es el del incremento gradual de la instrucción en inglés. En este modelo, el niño empieza su ciclo escolar en preescolar (*kindergarten*), en una jornada escolar donde el 90 % de la instrucción es en español y el 10 % en inglés. Después, en primer grado es de 80 %-20 % y así hasta llegar a cuarto grado, donde los dos idiomas se equiparan en minutos de instrucción.

El uso de este segundo modelo se justifica para equiparar el estatus lingüístico de ambas lenguas (Livingstone y Ferreira, 2009). Siendo el inglés la lengua dominante tanto en el ámbito educativo como en el social, se tiende a reforzar la lengua que todavía no tiene ese peso específico en los ámbitos académicos y profesionales (Rodríguez, Carrasquillo y Soon Lee, 2014).

Por lo que se refiere al número de estudiantes, las escuelas buscan un equilibrio entre los que tienen como lengua materna el español y aquellos para quienes el inglés es su primera lengua. Factores como dónde está localizada la escuela que está implementando el programa de doble inmersión, el estatus económico de los estudiantes o las normativas que se implementan en el distrito escolar desempeñan un papel importante a la hora de conseguir los números y el balance entre los dos grupos de estudiantes.

Es importante señalar que, en el caso de California, dada la pluralidad lingüística y cultural de las aulas, existe también en estos programas un buen número de estudiantes cuya lengua materna no es ni el español ni el inglés. En cualquier caso, las escuelas buscan crear clases donde los estudiantes colaboren en el proceso de aprender una segunda lengua, bien sea esta el español o el inglés. Así, los hablantes de una y otra son, en el aula de doble inmersión, modelos lingüísticos para sus compañeros.

Gibbons (2009) define este apoyo o mediación entre compañeros como parte del conocimiento

escolar que se construye en el aula, y que ayuda a legitimar las lenguas y culturas que estudiantes y docentes adquieren por medio de lecciones con relevancia cultural y lingüística.

Esta idea de ayuda y apoyo se fundamenta en el concepto de *zona de desarrollo próximo* acuñada por Vygotsky (1986). En esta zona, el estudiante, los adultos (maestros, padres) y compañeros más avanzados (cada uno en su lengua) se convierten en los expertos que ayudan a sus compañeros a mejorar y a acercarse al nivel de las competencias lingüísticas que ellos tienen. Este concepto es clave a la hora de definir el rol del español como herramienta de inclusión en el aula. El estudiante cuya lengua materna es el español, utiliza esta como un activo dentro del proceso de aprendizaje. De esta forma, aquel deja de ser una lengua extranjera, para pasar a ser herramienta y objetivo, es decir, parte del núcleo de factores que definen las competencias lingüísticas de los estudiantes en el aula de doble inmersión.

Bilingüismo equitativo y equilibrado

Teóricamente, los salones de doble inmersión se construyen con la idea de crear una equidad entre las dos lenguas vehiculares. Así lo explican Reese y Feltes (2014) cuando analizan el trabajo de Canagarajah (2006): “al esperar que los estudiantes de la comunidad lingüística dominante también aprendan una lengua minoritaria, se brinda dignidad y afirmación para los estudiantes de la lengua minoritaria y se iguala la relación entre ambos grupos” (pp. 3-4).

Esta equidad y relación entre grupos está diezmada por la realidad de que existan en el aula estudiantes pertenecientes a grupos con las etiquetas de “dominante” y “minoritario”. La mera existencia de estas etiquetas tiende a crear un aula donde la visión de la adquisición de competencias lingüísticas en los dos idiomas no es equitativa.

Aprender inglés es, para los hablantes de español, una necesidad para dar solución a una cuestión que

se plantea como deficitaria. Para estos estudiantes, aprender inglés es una obligación, un punto de partida básico para su éxito. Sin embargo, aprender español es, para los hablantes de inglés, una destreza añadida. Se trata de una cuestión meritatoria en sí, que se ve como algo exclusivo y avanzado. Es decir, las competencias lingüísticas en inglés y en español no se entienden ni valoran de la misma manera.

Como apunta Potowski (2007), la oportunidad de crear un bilingüismo equitativo y equilibrado, donde el español tenga la misma funcionalidad, uso y validez que el inglés, no ha sido siempre la realidad que impera en las aulas de doble inmersión. El inglés tiende a ser la lengua con más peso específico a nivel educativo, cultural y social en comparación con el español, que explícita o implícitamente queda relegado al rango de idioma “añadido”, de un modo más positivo para unos que para otros.

Es importante recalcar que el inglés define con demasiada frecuencia la cultura del aula y, por ende, las identidades que desarrollan los estudiantes. En ocasiones, las aulas de doble inmersión refuerzan la idea del inglés como anhelo y objetivo para todos los estudiantes. Cuando el inglés recibe este rol prioritario, se produce un desequilibrio lingüístico que impide que se fomenten la interculturalidad y el interlingüismo. Definimos *interlingüismo* como el espacio donde las lenguas se refuerzan unas a otras en la comunidad, para presentarse juntas como herramientas de una globalización inclusiva (Chardenet, 2013). Por su parte, *interculturalidad*, utilizando las palabras de Leiva Olivencia (2010), es la “actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas [...] así como promover la convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia” (p. 253).

Para una ecuanimidad lingüística que use y fomente el interlingüismo y la interculturalidad, Adelman Reyes y Crawford (2011) recomiendan que estudiantes y maestros analicen las etiquetas

lingüísticas mencionadas anteriormente, y su uso no solo en el aula, sino también en la comunidad, el país y el Estado.

El rol que le den los estudiantes al inglés dentro del microcosmos de su propia clase servirá para perpetuar o eliminar el rol “dominante” del inglés.

El objetivo de un aula de doble inmersión sería crear un espacio de coexistencia lingüística, donde se fomente la figura de un estudiante capaz de escuchar en dos lenguas, porque quiere que lo escuchen hablar en dos lenguas; que da la bienvenida a otras lenguas y otras culturas, porque desea que incluyan la suya; es respetuoso con otras lenguas y culturas, porque respeta la suya propia y quiere que esta sea respetada y valorada y, por último, que sabe ayudar, porque valora que lo ayuden en español y en inglés (Rodríguez-Valls, 2016).

Coexistencia lingüística en el aula: los aprendices de lenguas de por vida

292

Como hemos explicado en las secciones anteriores, durante los años en que el inglés se convirtió en la única lengua vehicular de educación, esta nunca consiguió unir a los estudiantes dentro de una identidad multilingüe. Es más, agravó e incrementó la segregación lingüística.

August, Goldenberg y Rueda (2011) resaltan, en sus investigaciones, la falta de rigor científico que tenía la enseñanza que solo se impartía en inglés. Estos autores explican cómo la enseñanza monolingüe en inglés no solo no favoreció el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de inglés como segunda lengua o aprendices de inglés (*English learners*), sino que hizo que el inglés se convirtiese en una barrera para una clase intercultural y multilingüe, donde se prepara a los estudiantes para ser ciudadanos globales.

Collier y Thomas (2004), Lindholm-Leary y Hernández (2011) y Thomas y Collier (1998), en sus respectivas investigaciones sobre los efectos de la doble inmersión en los estudiantes de inglés

como segunda lengua, exponen que una educación monolingüe en inglés es perjudicial para estos estudiantes que no dominan el idioma de instrucción. En sus estudios señalan, entre otros muchos problemas, una disminución en el rigor y el contenido impartido, y una falta de conexión con un entorno educativo que no valora ni potencia el mantenimiento de la identidad cultural y lingüística de estos alumnos. Todas estas cuestiones a menudo resultan en un desinterés escolar por parte de los estudiantes, bajo rendimiento o incluso abandono prematuro. Para estos investigadores, la doble inmersión y la utilización de la lengua materna —el español en este caso— como herramienta de instrucción suponen una solución a ese desequilibrio y una apuesta de equidad. Como apunta Montrul (2012), el español dentro de la clase de doble inmersión puede convertirse en la pieza que facilite la coexistencia lingüística; aún más, puede convertirse en esa pieza de conexión entre los estudiantes.

Una vez explicados los roles que el español y el inglés han tenido y pueden tener en la clase de doble inmersión, analizamos a continuación la idea de crear una coexistencia y un enriquecimiento lingüístico que elimine el estigma negativo y restrictivo en la etiqueta de “estudiante aprendiz de inglés”.

Para ello, vemos la necesidad de utilizar una denominación mucho más inclusiva y positiva que considere y englobe a los estudiantes de programas de inmersión dual. Es necesario comenzar por cambiar la terminología y las etiquetas restrictivas asociadas a esos nombres, para poder eliminar las barreras que suponen para millones de estudiantes en Estados Unidos.

Ser aprendiz de un segundo idioma debe verse siempre como una constante y positiva evolución personal, aunque esto parece ser así solo para algunos estudiantes. Mientras que estar aprendiendo una segunda lengua suele ser para los estudiantes de la cultura mayoritaria una cuestión positiva, sorprendente y celebrada, la misma situación

para estudiantes aprendices de inglés se percibe de modo radicalmente diferente. Proponemos, por tanto, que todos los alumnos sean considerados “aprendices de lenguas de por vida” (*lifelong language learners*), ya que ambos grupos de estudiantes —hablantes de español e inglés— estarán en todo momento mejorando sus capacidades lingüísticas en ambos idiomas, independientemente de que se trate de su primera o segunda lengua.

La clase de doble inmersión tiene la posibilidad de destacar este concepto de *aprendices de lengua de por vida*, como una vía donde los estudiantes inician la aventura de aprender equipados con sus lenguas maternas, para encontrarse en un punto medio donde ambas lenguas tengan el mismo estatus lingüístico. Así mismo, todos los estudiantes se convierten en aprendices de dos lenguas, viviendo en una constante evolución de los sistemas lingüísticos que practican en su persona y en su día a día. En este contexto, aprender un segundo idioma deja de ser un rasgo de inferioridad académica, cultural o social, para entenderse como una clara ventaja y motivo de éxito académico y personal (Díaz-Polanco, 2010).

En este esquema, el español revitaliza el inglés y le ayuda a eliminar esa imagen de monolingüismo prevalente en este idioma y muchos de sus hablantes, y que se ha extrapolado tanto a la educación como a otros ámbitos (ej. política, medios de comunicación, cultura). Todos los estudiantes, ahora bajo el nombre de “aprendices de lenguas de por vida”, serían a la vez exitosos modelos y maestros de la lengua que cada uno aporta.

Los programas de inmersión dual pueden ayudar, por tanto, a cambiar las percepciones tradicionales, convirtiéndose, por medio del uso del español y el inglés como herramientas de equidad, en modelos educativos inclusivos y globalizadores. Collier y Thomas (2004) explican este fenómeno:

Two-way bilingual classes taught by sensitive teachers can lead to a context where students from each language group learn to respect their fellow students as

valued partners in the learning process with much knowledge to teach each other (p. 3).⁴

Otro paso en este proceso de inclusión y globalización es añadirle a esta característica de “aprendices de lenguas de por vida” que tienen los estudiantes de doble inmersión, el emblema de estudiantes que se están convirtiendo en estudiantes bilingües (*Emergent Bilinguals*) y con literacidades en ambas lenguas. En este marco, el español camina de la mano del inglés y esto hace que el estudiante que aprende inglés con el fin de ser bilingüe esté igualmente bien considerado como aquel que aprende español con la misma finalidad. El español reafirma tanto al estudiante que lo tiene como lengua materna como a quien lo va a aprender como segunda lengua. En este espacio, un uso unificador del español evitaría que se valore a uno más que a otro (Orozco, 2014).

Un hablante de cualquier idioma debe estar en constante aprendizaje y evolución lingüística. Del mismo modo, un hablante bilingüe utilizará ambos idiomas como plataforma de apoyo lingüístico mutuo. Los conocimientos lingüísticos que cada hablante tenga en su lengua materna influyen y ayudan en su evolución como hablante de la segunda lengua. A la vez, el ejercicio metalingüístico de indagar y reflexionar sobre la segunda lengua ayuda al hablante a conocer más a fondo y mejor su lengua materna. De ahí que el rendimiento académico en la clase de inglés (*English Language Arts*) suele estar muy por encima de la media en estudiantes de programas de inmersión dual (Fortune y Menke, 2010; Lindholm-Leary y Block, 2010).

Es evidente, por tanto, que potenciar la visión de ambos idiomas como valores indiscutibles y

⁴ “Las clases de doble inmersión, impartidas por maestros con sensibilidad y respeto, llevan a contextos donde los estudiantes hablantes de cada lengua aprenden a respetar a los otros y a considerarlos compañeros valiosos en el proceso de aprendizaje y con grandes conocimientos para compartir unos con otros”. Las traducciones son de los autores.

equiparables en la evolución lingüística y personal de estos hablantes emergentes es el mejor modo de conseguir que ellos potencien al máximo sus habilidades lingüísticas (Lacorte, 2010; Rojas, 2014).

El maestro de la clase de doble inmersión

En el maestro de doble inmersión —apoyado, como veremos, por otros miembros de la comunidad educativa— recae la tarea de potenciar y estimular, en sus estudiantes, no solo el aprendizaje de la lengua, sino también el conocimiento y el respeto hacia los muchos y diversos aspectos culturales relativos a ella (Beeman y Uarrow, 2012). Por un lado, por medio del uso de un español gramaticalmente correcto y académico, estará ofreciendo un modelo de lengua esencial. Es importante recalcar a este respecto que ser un importante modelo lingüístico no significa ser el único modelo. Ofrecer a los estudiantes acceso a un español académico nunca puede implicar que en el aula se descarten ni menosprecien las variedades nacionales, dialectales o las elecciones lingüísticas de cada estudiante. Hemos de recordar que los alumnos son también maestros y modelos que traen consigo la riqueza de sus variedades de español, con el beneficio que eso aporta a la comunidad del aula (léxico, gramática, acentos, dialectos, jergas, expresiones, etc.) (Collier y Thomas, 2004; Jong y Howard, 2009; Lindholm-Leary y Hernández, 2011).

Un español académico susceptible de utilizarse con éxito en el contexto educativo no implica eliminar las variedades y elecciones lingüísticas individuales. Al contrario, tal y como explica Ibarra (2012), el habla diversa y rica que los estudiantes traen al aula de doble inmersión debe ser la base y la excusa comunicativa para las innumerables discusiones metalingüísticas y los referentes culturales e históricos asociados a esa riqueza de variedades y diferencias lingüísticas.

No obstante, el docente de programas de doble inmersión debe ser más que un maestro de lengua. Estos maestros tendrán que crear numerosas oportunidades de aprendizaje y promover

la investigación y la discusión, dentro y fuera del aula, sobre los muchos y muy diversos aspectos de las culturas detrás del español (Parodi, 2010). El docente de programas de doble inmersión debe crear frecuentes ocasiones de referencia, discusión y entendimiento de esas culturas. Así mismo, debe estar en constante revisión de los contenidos y aspectos culturales que se comparan y debaten en clase, y ser un moderador de esas discusiones.

La clase de cultura debe ser significativa. Como describe Omaggio (2001), es fácil caer en la enseñanza de una cultura superficial e irrelevante: la cultura Frankenstein, o hecha de trozos: un taco aquí, un flamenco allá; o en la cultura de las cuatro “efes”: fiestas, folklore, ferias y comida (*food*). Hablar, discutir y aprender sobre las distintas culturas debe ser un ejercicio realizado de forma apropiada. Es fundamental que se haga un trabajo consistente y profundo, ya que, en la discusión sobre aspectos culturales, es fácil caer en estereotipos y en contenidos que presentan la cultura de modo distante, fragmentada y descontextualizada. Esto, lejos de favorecer el entendimiento entre las diversas culturas representadas en el aula y potenciar la belleza de la multiculturalidad, refuerza percepciones negativas y nocivas para tal fin (Hadley y Reiken, 1993; Kappel y Lothman, 2009; Kramsch, 2013; Omaggio, 2001).

Respecto al análisis de las distintas culturas y registros lingüísticos que coexisten y se utilizan en el aula, los maestros tienen que tener presente, a la hora de planificar lecciones e implementarlas, la dialéctica entre los conceptos de *integración* y *adaptación*. Como explica Freire (2013), la diferencia entre integrarse y adaptarse radica en la capacidad que tiene el individuo (estudiante) de mantener su poder de decisión y de transformar la realidad, comparado con el individuo (estudiante) que pierde estas destrezas al adaptarse a otros contextos. En el aula de doble inmersión, los maestros y estudiantes tienen que ver a sus alumnos y compañeros como sujetos con conocimiento y capital lingüístico, que les ayuden y enriquezcan en su

aprendizaje, en lugar de objetos a los que se puede colonizar y controlar por el hecho de tener un nivel de competencia lingüística más alto o por pertenecer a la cultura o hablar la lengua dominante, en este caso el inglés (Rodríguez-Valls, 2011).

Con esto en mente, el maestro de programas de doble inmersión de español se encuentra, por tanto, con un reto doble: por un lado, conocer y potenciar la discusión de un gran número de cuestiones históricas, geográficas y culturales relativas a los más de veinte países donde el español es lengua oficial o cooficial; por otro lado —y esta tarea es menos sencilla, si cabe, que la anterior—, debe esforzarse para no caer en los estereotipos —dar más importancia al inglés que al español; valorar más los logros que consigue un estudiante que está aprendiendo español como segunda lengua en comparación al que está aprendiendo inglés como segunda lengua— que a menudo se mencionan y refuerzan en las clases sobre la cultura y los debates culturales superficiales y sesgados.

Frente a esta dificultad, el docente tiene en su mano una herramienta fácil, cercana y esencial: los *informadores nativos*. Invitar al aula a hablantes nativos de gran variedad de orígenes nacionales, étnicos y culturales es un modo ideal para exponer a los estudiantes de español a distintos referentes, quienes, de primera mano, comparten sus experiencias y conocimientos de la lengua y la cultura (Valdés, 1996). Padres, madres y otros familiares, maestros y administradores de la escuela o el distrito, profesionales y distintos miembros de la comunidad serán los mejores aliados para potenciar el mantenimiento de la lengua y la cultura en español en el aula de doble inmersión. Estos individuos aportan pluralidad de variantes lingüísticas y de orígenes y perspectivas culturales (Lomas, 2014).

Recordemos también que el maestro de doble inmersión cuenta con otros importantes apoyos. En las aulas de doble inmersión, sobre todo en el caso de la escuela secundaria, encontramos tres grupos de maestros: los maestros de español (lengua, literatura y cultura), los maestros de

contenidos específicos impartidos en español (historia, matemáticas, ciencias, etc.) y los maestros que imparten inglés u otras asignaturas de contenidos específicos en inglés (Rodríguez-Valls, Solsona-Puig y Capdevila-Gutiérrez, 2017). Mencionamos estos tres grupos, porque ellos deben hacer parte de un equipo docente de apoyo mutuo y al estudiante, desde el que se trabaje en favor de la equidad. Es necesario que los programas de doble inmersión sean tratados en la escuela de forma holística e inclusiva, no como un anexo temporalmente necesario y remedial (Rodríguez-Valls y Aquino-Sterling, 2016). Estos equipos docentes deben trabajar en coordinación para poder apoyar, desde la instrucción de sus respectivas clases y lenguas, la visión del bilingüismo y la multiculturalidad como algo enteramente positivo para todos (López-Bonilla, 2013).

El conjunto de maestros involucrados en cualquier programa de doble inmersión debe entender el beneficio que supone para su clase tener a estos alumnos. Así mismo, tienen que aprender a utilizar, de forma consistente y visible para todos los estudiantes, las habilidades de los estudiantes bilingües como plataforma para el éxito en cualquier clase e idioma de instrucción. La imagen que el profesorado tenga de los programas de doble inmersión y de sus estudiantes tiene una relevancia clara en el éxito de estos. Una visión positiva del bilingüismo emergente de estos estudiantes, así como el reconocimiento por parte de los maestros, no solo de los de español, de los esfuerzos y méritos de estos jóvenes, aumenta de manera exponencial el éxito académico de estos (García y Wei, 2014; Showstack, 2012).

Por medio de la figura de los maestros, y gracias a sus prácticas docentes inclusivas, los estudiantes verán muchos ejemplos reales, y oirán de muchos otros que contradigan su percepción del español como una lengua inadecuada para el éxito académico y social. Así mismo, tendrán contacto habitual con una gran cantidad y variedad de personas, experiencias y ejemplos artísticos, históricos, literarios y de toda índole cultural, que ayuden a erradicar y revertir esa percepción

negativa de la lengua recibida de sus padres. Por último, el maestro de inmersión dual deberá ser un ejemplo de respeto e inclusión, no solo de las culturas representadas por el español, sino también de las presentes en el aula (Shin, 2012). Ha de ser un mediador que ayude además a cambiar las connotaciones socioeconómicas asociadas al español, dentro y fuera de la clase, para conseguir que los hablantes del aula de doble inmersión sean conscientes de la riqueza de esta lengua y los beneficios que les reporta su aprendizaje, así como la exposición y el respeto a las culturas detrás del español. Es esencial, sin embargo, que los estudiantes del aula de doble inmersión estén convencidos de las ventajas que el bilingüismo y la multiculturalidad traen al individuo y a su sociedad.

Con estas medidas en funcionamiento y gracias a la dedicación educativa y social y al esfuerzo de los profesionales de los programas de doble inmersión se estará poniendo de manifiesto la importancia y la riqueza del bilingüismo, tanto para el individuo como para la sociedad a la que este pertenece. Por fin, ser hablante de otro idioma diferente al dominante dejará de ser sinónimo de desprestigio y dificultad académica, y se convertirá en sinónimo de orgullo, enriquecimiento y beneficio personal y social. Gracias a este modelo de utilización del español como herramienta de globalización inclusiva, los jóvenes estudiantes de programas de doble inmersión, educados en el bilingüismo y la biculturalidad, podrán entenderse y mirarse a los ojos como afortunados hablantes, o hablantes emergentes, de dos lenguas, y respetuosos de las culturas que estas lenguas representan.

Voz y representatividad de la familia en la equidad lingüística y cultural

Hemos visto anteriormente la riqueza lingüística, cultural y de perspectivas que las visitas de informadores nativos aportan al aula de doble inmersión. Quizás más importante aún que la diversidad y la pluralidad que estas personas traen al aula de doble inmersión, es el hecho de que las familias latinas encuentran, gracias a estas visitas,

una puerta abierta a las escuelas y la educación de sus hijos.

Los padres de estudiantes de grupos minoritarios reciben, gracias a estas invitaciones y prácticas docentes inclusivas, una oportunidad perfecta para hacerse visibles e involucrarse activa y positivamente en la educación tanto de sus hijos como, también muy importante, de los compañeros de estos. Así, como explica Zentella (2005), madres, padres, abuelos y otros familiares se convierten, por medio de la clase de lengua y cultura en español, en invitados expertos y conocedores de la materia, tanto por la lengua de instrucción, como por el contenido cultural que vienen a compartir. Los padres hablantes nativos tendrán, gracias a esta estrategia de inclusión, un lugar privilegiado que favorecerá el sentimiento de orgullo y aceptación de la lengua y la cultura de origen de muchos de los estudiantes.

Esta invitación supone, en sí misma, un motivo de equidad en la presencia y la participación de los padres en el aula. A menudo los padres de los alumnos de la cultura mayoritaria, conocedores del sistema, suelen tener una presencia dominante en las aulas de doble inmersión. Así mismo, estos padres, conocedores de los mecanismos del sistema, saben cómo solicitar los recursos y la atención educativa que beneficia en general a esa parte del alumnado. Sin dejar necesariamente de estar seriamente involucrados en cuestiones de justicia social, estos padres saben defender las necesidades de sus hijos y, a menudo, debido a su mayor presencia, reciben un mayor grado de atención (Delgado-Larocco, 1998; Dorner, 2011).

Los padres latinos, sin embargo, que en algunos casos están recién llegados al país o que provienen de una cultura radicalmente diferente en lo que a educación se refiere, desconocen el nuevo sistema educativo, sus derechos y deberes en este, así como los numerosos beneficios que su participación activa tiene en la educación de sus hijos. Estas prácticas, por lo tanto, dan a los padres la oportunidad de dar y, a la vez, de recibir. Los padres

latinos son y se sienten bienvenidos en un aula abierta y agradecida, en la que pueden participar y enseñar, a la vez que observan y aprenden del sistema educativo.

La presencia activa de estos padres, al margen de poner de manifiesto sus culturas vivas en el aula, ayuda a las propias familias a conseguir y entender la información necesaria para favorecer el éxito académico de sus hijos. Esta presencia en la escuela terminará por darles la voz y la visibilidad que deben tener para poder conseguir una representatividad que garantice la equidad educativa. Esta presencia de la voz de los padres y la comunidad requiere, como apunta Cervantes-Soon (2014), que se vaya más allá de un diálogo de pleitesía y gratitud:

Latin@ parents in TWI [two-way immersion] programs are often grateful to be able to communicate with the teachers and appreciate the school's efforts to help their children maintain their home language in usually stronger academic programs. However, focusing only on these expressions of gratitude without promoting a more-critical dialogue contributes to the justification of the exclusion of their voices (p. 75).⁵

Es importante, por tanto, que los padres de estudiantes en programas de doble inmersión encuentren en los maestros y en sus aulas algo más que meros interlocutores y traductores competentes. Es esencial, a nuestro entender, que los maestros y administradores de los programas de inmersión se empeñen en potenciar la inclusión y la participación de las familias, y utilicen su participación en el sistema como plataforma para favorecer el éxito académico y conseguir la equidad lingüística y social para todos los estudiantes y sus familias.

5 “Los padres latinos en programas de doble inmersión están a menudo agradecidos de poder comunicarse con los maestros y valoran los esfuerzos de la escuela en ayudar a que sus hijos mantengan la lengua materna en lo que frecuentemente son programas avanzados académicamente. Sin embargo, centrarnos solo en esa expresión de gratitud, sin promover un diálogo más crítico, contribuye a justificar la exclusión de sus voces”.

Una globalidad inclusiva y equitativa

Habiendo visto los beneficios académicos que la educación bilingüe, por medio de la doble inmersión, proporciona a los hablantes de una y otra lengua, cabe ahora destacar la relevancia que estas políticas y prácticas educativas tiene en cuestiones de inclusión y justicia social. En este proceso de evolución lingüística y respeto mutuo entre las lenguas y los hablantes, los estudiantes, padres y maestros deben realizar una constante valoración no solo de las lenguas en uso, sino también del referente cultural detrás de cada una de ellas (Labov, 2012).

En este sentido, es responsabilidad de padres y maestros asegurar no solo el respeto, sino también el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen de los estudiantes. Una utilización del español como lengua inclusiva y equitativa comienza por servirse de ella y celebrar su uso como herramienta de educación y cultura (Nero y Ahmad, 2014). Al ser utilizada en la clase de inmersión dual como lengua vehicular y altamente académica, los hablantes de español como primera lengua mantienen la visión de que su lengua y su cultura no solo son validadas, sino que además son increíblemente valiosas. Esto lo perciben tanto por medio de sus referentes lingüísticos —padres y maestros—, como en el hecho de que su lengua materna sea un motivo de estudio y esfuerzo para sus compañeros hablantes de inglés. El español se convierte, así, en una lengua de prestigio que ayuda a validar las culturas y múltiples nacionalidades detrás suyo (Menken, 2012).

La posición de importancia de la lengua y las culturas asociadas con esta se materializa de un modo diferente al ser utilizada por hablantes nativos de inglés. En este caso, el español es para ellos una herramienta que les ayuda a mejorar académica y laboralmente. Más importante aún, el español como segunda lengua en boca de estos jóvenes se convierte en un instrumento de inclusión y respeto. Estos estudiantes, que han crecido haciendo un espacio en su mundo para una nueva lengua

y las culturas asociadas a ella, serán individuos respetuosos y abiertos, capaces de entender la diversidad —lingüística y cultural— de una forma positiva e inclusiva. En la mayoría de los casos, serán individuos orgullosos de su realidad bilingüe y se convertirán en representantes y ejemplo de los muchos beneficios asociados con el bilingüismo —académicos, intelectuales, laborales y, sobre todo, de respeto social y entendimiento de las diferencias—. Además, la identidad y la mentalidad bilingües les permitirán cuestionar y reflexionar sobre su propia identidad desde nuevas perspectivas, para no solo entender al otro, sino también a sí mismos desde este nuevo contexto (Valdés, 2015). El español será, para ellos, un motor que genera multiplicidad de opciones y beneficios, al tratarse de una herramienta viva y de uso cotidiano en su comunidad. Así mismo, los beneficios de una educación bilingüe y bicultural, basada en el respeto, la coexistencia y el enriquecimiento mutuo, revertirán positivamente en toda la sociedad, ya que estos modelos educativos estarán promoviendo actitudes vitales abiertas e inclusivas.

298

Conclusiones

Como explicamos en la introducción, la coexistencia y el enriquecimiento mutuo entre lenguas y culturas no ha sido una constante en la educación bilingüe en California. Esta idea de plurilingüismo, que en palabras de Llorian González propicia

[...] la adopción de los llamados “enfoques plurales de lenguas y culturas”, es decir, los planteamientos didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza y aprendizaje que implican a la vez *varias* [= más de una] variedades lingüísticas y culturales (2011, p. 31),

fue por muchos años un anhelo más que una realidad. Es por eso por lo que, a través de este artículo, analizamos los puntos que consideramos vitales para crear una educación de equidad lingüística en las clases de doble inmersión en California. Apoyándonos en estudios realizados en el terreno de la educación bilingüe, multicultural e inclusiva, identificamos las tareas y los roles que los agentes

educativos tienen que construir para alcanzar un plurilingüismo donde todas las lenguas y culturas, en este caso el español, el inglés y las culturas asociadas a estos idiomas, tengan el mismo valor, funcionalidad y respeto.

En cada sección apuntamos las responsabilidades que los distintos miembros del entorno educativo tienen en la búsqueda y la consecución de una equidad lingüística y social. Esta búsqueda y logro debe ser, como explica Amy Cox-Petersen (2010), una tarea que se consigue con cooperaciones entre todos los miembros: “We should establish partnerships to provide the best education possible for all children” (p. 5).⁶

Nos referimos también, en este artículo, a los esfuerzos de los estudiantes en su posición de hablantes bilingües emergentes y eternos aprendices de lenguas. El concepto de *bilingüe emergente* se basa en la idea que todos los estudiantes pueden y deben tener, en palabras de Vidiella Pagès, “un papel predominante no solo en la producción de realidades, mediante actos de autodenominación, enunciación, representación [...] sino también en la interpretación, en un acontecimiento político y performativo, un acto de habla y de re-interpretación-expectación” (2010, p. 122).

El estudiante de la clase de doble inmersión debe saber usar las lenguas y ser un ejemplo de respeto e inclusión lingüística.

Así mismo, mencionamos la función de los maestros como modelos de lengua y cultura, pero más aún su trabajo como promotores y facilitadores del respeto, la inclusión y la equidad. Conceptualizamos al maestro del aula de doble inmersión como un educador progresista que, usando las palabras de Freire (2005), ha de tener “courage, self-confidence, self-respect, and respect for others” (p. 72).⁷

6 “Debemos establecer colaboraciones para darles a todos los estudiantes la mejor educación posible”.

7 “valor, confianza en sí mismo, respeto a uno mismo, y respeto a todos”.

Apuntamos también a la necesaria participación de las familias que, impulsadas por los maestros, tendrán que tomar conciencia de la necesidad de involucrarse y encontrar una posición visible en el entorno educativo. Este impulso se dibuja por el deseo del maestro de conocer y aprender de sus alumnos y las familias. Para hacer esto posible, como explicamos en el artículo, los maestros deben preguntarse cómo alcanzar y aprender de las familias de los estudiantes, teniendo en cuenta que, en muchos casos, la realidad de los educadores tiende a definir y encorsetar las realidades (culturas y lenguas) que los padres y los estudiantes traen al aula (Delpit, 2006).

Así mismo, destacamos la función del resto de maestros y administradores de la escuela. Es esencial que los estudiantes de programas de inmersión dual vean que su entorno educativo (compañeros, otros maestros y administradores) percibe su esfuerzo como una cuestión positiva y no como una necesidad para controlar un déficit educativo. El bilingüismo emergente de estos estudiantes debe ser motivo de orgullo para la comunidad escolar y, para ello, los administradores deben promover la visibilidad de estos programas como plataformas para el éxito de los estudiantes, ya sean pertenecientes a la cultura mayoritaria o a la minoritaria. Como todos los puntos anteriores, esta visibilidad debe ser producto de un esfuerzo colectivo que sea capaz de quedarse con lo mejor del pasado y crear oportunidades para reinventar y analizar la equidad lingüística en las organizaciones partícipes de este esfuerzo (Heifetz y Linsky, 2009; Linsky y Heifetz, 2002).

Para terminar, queremos abrir las puertas para continuar el análisis y las posibilidades de una educación inclusiva, que promueva la globalización lingüística y cultural, en la visión del multilingüismo y la multiculturalidad en Estados Unidos y en el mundo. Somos conscientes de la necesidad de desarrollar investigaciones empíricas en los aspectos que hemos analizado de manera teórica en cada sección. En cualquier caso, estamos seguros de que los programas de doble inmersión bien

implementados pueden dar a las lenguas y a sus referentes culturales el valor que merecen. Así mismo, ayudarán a que los estudiantes de estos programas desarrollen la habilidad y la sensibilidad para apreciar la variedad cultural y lingüística y, de este modo, se distancien del pensamiento unidireccional. Las aulas de doble inmersión en todos los países pueden ser un espacio donde la enseñanza en varias lenguas predomine sobre la instrucción monolingüe, donde el aprendizaje intercultural supere la memorización etnocéntrica, donde la pluralidad integre todas las individualidades y, lo más importante, donde el pensamiento crítico consiga erradicar el fanatismo y un falso sentido de identidad unívoca.

Referencias

- Adelman Reyes, S., y Crawford, J. (2011). *Diary of a Bilingual School: How a Constructivist Curriculum, a Multicultural Perspective, and a Commitment to Dual Immersion Education Combined to ... in Spanish and English-Speaking Children*. Portland, OR: DiversityLearningk12 LLC.
- Adelman Reyes, S., y Kleyn, T. (2010). *Teaching in Two Languages: A Guide for K-12 Bilingual Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- August, D., Goldenberg, C., y Rueda, R. (2011). Restrictive state language policies: Are they scientifically based? In P. Gándara y M. Hopkins (Eds.), *Forbidden Language. English Learners and Restrictive Language Policies* (pp. 139-158). New York: Teachers College Press.
- Beeman, K., y Urron, C. (2012). *Teaching for Biliteracy. Strengthening Bridges between Languages*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Berliner, D. (2011). Rational response to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.
- Burdick-Will, J., y Gómez, C. (2006). Assimilation versus multiculturalism: Bilingual education and the Latino challenge. *Journal of Latinos and Education*, 5(3), 209-231.
- Calderón, M. E., y Minaya-Rowe, L. (2010). *Preventing Long-Term ELs: Transforming Schools to Meet Core Standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Canagarajah, S. (2006). Ethnographic methods in language policy. En T. Ricento (Ed.), *An Introduction to*

- Language Policy Theory and Method (pp. 153-169). Malden, MA: Blackwell.
- Cassany, D. (2010). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cervantes-Soon, C. G. (2014). A critical look at dual language immersion in the new Latin@ diaspora. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 64-82.
- Chardenet, P. (2013). Éléments pour un interlinguisme méthodologique en quelques notions. En S. Sofia Stratilaki y R. Fouillet (Eds.), *Éducation aux langues. Contextes et perspectives* (pp. 255-266). Paris: Rive-neuve Éditions.
- Collier, V. P., y Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and practice*, 2(1), 1-20.
- Cox-Petersen, A. (2010). *Educational Partnerships. Connecting, Schools, Families and the Community*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, España: Morata.
- Delgado-Larocco, E. L. (1998). *Classroom processes in a two-way immersion kindergarten classroom* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Davis, CA.
- Delpit, L. (2006). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York, NY: New Press.
- Díaz-Polanco, H. (2010). Identidades múltiples en la globalización. En D. Gutiérrez Martínez (Coord.), *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad* (pp. 199-239). México D. F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dorner, L. M. (2011). Contested communities in a debate over dual-language education: The import of "public" values on public policies. *Educational Policy*, 25(4), 577-613.
- Fortune, T. W., y Menke, M. R. (2010). *Struggling Learners and Language Immersion Education: Research-Based, Practitioner-Informed Responses to Educators' Top Questions*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research and Language Acquisition.
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those who Dare to Teach* (con un comentario nuevo de Peter McLaren, Joe L. Kincheloe y Shirley Steinberg). Cambridge, MA: Westview Press.
- Freire, P. (2013). *Education for Critical Consciousness*. New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Gándara, P., y Contreras, F. (2009). *The Latina/o Education Crisis: The Consequences of Failed Social Policies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- García, E. E., y Curry-Rodríguez, J. E. (2000). The education of limited English proficient students in California schools: An assessment of the influence of Proposition 227 in selected districts and schools. *Bilingual Research Journal*, 24(1/2), 15-35.
- García, O., y Kleifgen, J. A. (2010). *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. New York, NY: Teachers College Press.
- García, O., y Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hadley, A. O., y Reiken, E. (1993). *Teaching Language in Context, and Teaching Language in Context—Workbook*. Florence, KY: Heinle & Heinle Publishers.
- Heifetz, R. A., y Linsky, M. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership. Tools and Tactics for Changing your Organization*. Brighton, MA: Harvard Business Press.
- Ibarra, J. (2012). Integración lingüística del alumnado inmigrado. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (61), 9-21.
- Jong, E. D., y Howard, E. (2009). Integration in two-way immersion education: Equalising linguistic benefits for all students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81-99.
- Kappel, J., y Lochman, K. (2009). *The World a Global Village. Intercultural Competence in English Foreign Language Teaching*. Bruselas: ASP - Academic & Scientific Publishers.
- Knight, J. (2014). La internacionalización de la educación. *El Buletí*, (75). Recuperado de http://www.aqu.cat/elbutleti/butleti75/articles1_es.html#WB5CHIVcNfo
- Kramsch, C. (2013). *Teaching Culture and Intercultural Competence*. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing Ltd.
- Labov, W. L. (2012). What is to be learned: The community as the focus of social cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 10(2), 265-293.
- Lacorte, M. (2010). *Español en los Estados Unidos y otros contextos de contacto. Sociolingüística, ideología y pedagogía*. Madrid: Iberoamericana.

- Leiva Olivencia, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 251-274.
- Lindholm-Leary, K., y Block, N. (2010). Achievement in predominantly low SES/Hispanic dual language schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 43-60.
- Lindholm-Leary, K., y Hernández, A. (2011). Achievement and language proficiency of Latino students in dual language programmes: Native English speakers, fluent English/previous ELLs, and current ELLs. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(6), 531-545.
- Linsky, M., y Heifetz, R. A. (2002). *Leadership on the Line. Staying Alive through the Dangers of Leading*. Brighton, MA: Harvard Business Press.
- Lippi-Green, R. (2011). *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination*. New York, NY: Routledge.
- Livingstone, K. A., y Ferreira, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de Filología*, 44(2), 89-118.
- Llorian González, S. (2011). Hacia un sistema de referencia único para el alumnado inmigrante: el papel del Marco común europeo de referencia. En I. Ballano (Coord.), *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante* (pp. 13-34). Bilbao, País Vasco: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 9-17). México: FLACSO.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- Menken, K. (2012). Emergent bilingual students in secondary school: Along the academic language and literacy continuum. *Language Teaching*, 46(4), 438-476.
- Montrul, S. (2012). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden, MA: John Wiley and Sons, Inc.
- Nero, S., y Ahmad, N. (2014). *Vernaculars in the Classroom. Paradoxes, Pedagogy, Possibilities*. New York, NY: Routledge.
- Omaggio, A. C. (2001). *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Orozco, R. (2014). *New Directions in Hispanic Linguistics*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Paffey, D. (2014). *Language Ideologies and the Globalization of "Standard" Spanish*. Broadway, NY: Bloomsbury Academic.
- Parodi, G. (2010). (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Editorial Planeta Chilena, S. A.
- Parrish, T., Perez, M., Merickel, A., Linquanti, R., Socias, M., Spain, A., Speroni, C., Esra, P., Brock, L., y Delancey, D. (2006). *Effects of the Implementation of Proposition 227 on the Education of English Learners, K-12: Findings from a Five-Year Evaluation* (Final Report). Palo Alto, CA y San Francisco, CA: American Institutes for Research and WestEd. Recuperado de https://www.wested.org/online_pubs/227YR5_Report.pdf
- Potowski, K. (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Reese, L., y Feltes, J. M. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, (43), 1-18.
- Rodríguez, D., Carrasquillo, A., y Soon Lee, K. (2014). *The Bilingual Advantage: Promoting Academic Development, Biliteracy, and Native Language in the Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Rodríguez-Valls, F. (2011). Coexisting languages: Reading bilingual books with biliterate eyes. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 19-37.
- Rodríguez-Valls, F. (2016). Pedagogy of the immigrant: A journey towards inclusive classrooms. *Teachers and Curriculum*, 16(1), 41-48.
- Rodríguez-Valls, F., y Aquino-Sterling, C. (2016). Maestros de secundaria y preparatoria, maestros de lenguaje: la importancia de propiciar el aprendizaje de la lengua a través de contenidos curriculares. *Journal of Bilingual Education Research and Instruction*, 18(1), 106-120. Recuperado de <https://www.tabe.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=199&dataid=233&FileName=JBERI%202016%20issue.pdf>
- Rodríguez-Valls, F., Solsona-Puig, J., y Capdevila-Gutiérrez, M. (2017). Teaching social studies in Spanish in dual immersion middle schools: A biliterate approach to history. *Cogent Education: Curriculum and Teaching Studies*, 4(1), 1-12.
- Rojas, D. (2014). Estatus, solidaridad y representación social de las variedades de la lengua española entre

- hispanohablantes de Santiago de Chile. *Literatura y Lingüística*, (29), 251-270.
- Seal of Biliteracy (s. f.). *Frequently asked questions*. Recuperado de <http://sealofbiliteracy.org/faq#n15>
- Shin, S. J. (2012). *Bilingualism in Schools and Society. Language, Identity, and Policy*. New York, NY: Routledge.
- Showstack, E. (2012). Symbolic power in the heritage language classroom: How Spanish heritage speakers sustain and resist hegemonic discourses on languages and cultural diversity. *Spanish in Context*, 9(1), 1-26.
- Thomas, W. P., y Collier, V. P. (1998). Two languages are better than one. *Educational Leadership*, 55(4), 23-26.
- Uriarte, M., Tung, R., Lavan, N., y Díez, V. (2010). Impact of restrictive language policies and engagement and academic achievement of English Learners. En P. Gándara y M. Hopkins (Eds.), *Forbidden Language: English Learners and Restrictive Language Policies* (pp. 65-85). New York, NY: Teachers College Press.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools: An Ethnographic Portrait*. New York, NY: Teachers College Press.
- Valdés, G. (2015). Latin@s and the intergenerational continuity of Spanish: The challenges of curricularizing language. *International Multilingual Research Journal*, 9(4), 253-273.
- Valenzuela, Á. (2016). *Growing Critically Conscious Teachers: A Social Justice Curriculum for Educators of Latino/a Youth*. New York, NY: Teachers College Press.
- Vidiella Pagès, J. (2010). Espacios de traducción cultural y políticas de experimentación en las artes visuales. En A. Vianello y E. Díaz (Eds.), *Cultura y política. ¿Hacia una democracia cultural?* (pp. 115-124). Barcelona: CIDOB Edicions.
- Vygotsky, L. V. (1986). *Thought and Language*. Boston, MA: The MIT Press.
- Zentella, A. (Ed.). (2005). *Building on Strength: Language and Literacy in Latino Families and Communities*. New York, NY: Teachers College Press.

How to reference this article: Capdevila-Gutiérrez, M., y Rodríguez-Valls, F. (2018). El español como herramienta para forjar una globalización inclusiva: equidad lingüística en las aulas de doble inmersión de California. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 287-302. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a06

LA TRADUCTION D'OUVRAGES GÉOGRAPHIQUES COMME OUTIL DE CONSOLIDATION DE L'IDÉE DE NATION : LE CAS DE LA PARTIE TRAITANT DE LA COLOMBIE DANS LA *NOUVELLE GÉOGRAPHIE UNIVERSELLE* D'ELISÉE RECLUS

LA TRADUCCIÓN DE OBRAS GEOGRÁFICAS COMO INSTRUMENTO PARA LA CONSOLIDACIÓN
DE LA IDEA DE NACIÓN: EL CASO DE LA PARTE SOBRE COLOMBIA EN LA *NOUVELLE
GÉOGRAPHIE UNIVERSELLE* DE ELISÉE RECLUS

TRANSLATING GEOGRAPHIC WORKS AS A MEANS TO CONSOLIDATE THE IDEA OF NATION.
THE CASE OF THE SECTION ON COLOMBIA IN ELISÉE RECLUS' *NOUVELLE GÉOGRAPHIE
UNIVERSELLE*

Daniel López-Bermúdez

Étudiant École doctorale LSHS
(Lettres, Sciences Humaines et
Sociales), Université Blaise Pascal.
Diplôme de Maîtrise 2 Études
hispaniques, Université Blaise Pascal.
Diplôme de Maîtrise 2, Sciences du
Langage Spécialité FLES, Université
Blaise Pascal, Clermont-Ferrand,
France. Traduction Anglais-Français-
Espagnol, Universidad de Antioquia.
Professeur d'espagnol et français
langue étrangère, traducteur
indépendant.
Hauptstrasse 17, 6015 Luzern
(Suisse)
delopezb@hotmail.com

RÉSUMÉ

Cet article est issu d'un mémoire pour l'obtention d'un diplôme de master en études hispaniques. Il aborde la traduction à l'espagnol de la partie traitant de la Colombie dans l'œuvre du géographe français Élisée Reclus : *Nouvelle géographie universelle*. Cette traduction, intitulée *Colombia*, a été faite par le géographe colombien Francisco Javier Vergara y Velasco, juste après la parution de l'original en 1893. Cette étude vise à donner quelques éléments clés pour restituer les protagonistes et les enjeux de ce processus de traduction dans leur contexte historique, à une époque où les illusions d'unité nationale des pays américains naissants se manifestaient, par exemple, dans l'intérêt que des cercles intellectuels et politiques portaient à des travaux géographiques. La figure du géographe-traducteur est donc ici mise en relief car, plus qu'un simple relais entre langues, il est considéré comme un sujet qui a marqué de son empreinte, surtout en tant que géographe, cette traduction.

Mots-clés : traduction ; géographe-traducteur ; ouvrages géographiques ; identité nationale

RESUMEN

El presente artículo surge de una tesina presentada para la obtención de un diploma de maestría en Estudios Hispánicos. Aborda la traducción al español de la parte correspondiente a Colombia en la obra del geógrafo francés Élisée Reclus: *Nouvelle géographie universelle*. Dicha traducción, titulada *Colombia*, fue realizada por el geógrafo colombiano Francisco Javier Vergara y Velasco, precisamente después de la publicación del original en 1893. El presente estudio tiene como objetivo dar algunos elementos claves para restituir a los protagonistas y los desafíos de este proceso de traducción en su contexto histórico, en una época

303

Réçu : 2017-08-20 / Accepté : 2017-10-25
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a07

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 303-317, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

en la que las ilusiones de unidad nacional de los países americanos nacientes se manifestaban, por ejemplo, en el interés que círculos intelectuales y políticos prestaban a los trabajos geográficos. Así, se trata de destacar la figura del geógrafo-traductor, pues más que un simple intermediario ente lenguas, se debe considerar como un sujeto que marcó con su huella, particularmente como geógrafo, esta traducción.

Palabras clave: traducción; geógrafo-traductor; obras geográficas; identidad nacional

ABSTRACT

This article is based on a dissertation for a master's degree in Hispanic studies. It deals with the translation into Spanish of the section about Colombia from the *Nouvelle géographie universelle* by the French geographer Élisée Reclus. This translation, titled *Colombia*, was made by the Colombian geographer Francisco Javier Vergara y Velasco, just after the publication of the original in 1893. This study aims to restore the protagonists and the stakes involved in this translation process in their historic context, in a time when illusions of national unity of the nascent American countries were manifested, for example, in focusing on geographic works. The figure of the geographer-translator is here considered more as a subject that has left its mark, especially as a geographer in this translation-rewriting, than just a bridge between languages.

Keywords: translation; geographer-translator; geographic works; national identity

La fonction de la traduction en tant qu'outil de construction d'identité nationale est largement attestée à travers l'histoire (Delisle et Woodsworth, 1995). La traduction colombienne de la partie traitant de la Colombie, c'est-à-dire fondamentalement le chapitre IV du tome XVIII de la *Nouvelle géographie universelle : la terre et les hommes* (Reclus, 1893a) (dorénavant NGU) du géographe français Élisée Reclus en est un exemple. En effet, le but de cette traduction réalisée à la fin du XIX^e siècle était de présenter, particulièrement à l'étranger, une image plus claire d'un pays *encore mal connu*. Il s'agissait d'offrir à travers cette traduction des caractéristiques identitaires du territoire colombien, une image plutôt positivée de ce pays qui, malgré ses luttes intestines ou l'indéfinition de ses frontières, se voulait une nation unifiée et consolidée. Ce projet traductif, au centre duquel on retrouve la figure du géographe-traducteur Francisco Javier Vergara y Velasco, répondait donc à des intérêts politiques et idéologiques visant à consolider l'image de la Colombie. En effet, l'étude de l'ouvrage original et de sa traduction colombienne, *Colombia* (Reclus, 1893b) a démontré que la version colombienne copieusement annotée constitue un ouvrage à part entière qui cherchait la reconnaissance internationale d'un pays naissant en tant que nation, et cela, sous l'égide de l'œuvre d'un géographe mondialement reconnu.

À travers une brève analyse de quelques éléments textuels¹, mais prioritairement paratextuels, métatextuels et contextuels des ouvrages dont il est

1 En raison des conditions éditoriales, l'article se focalisera essentiellement sur des éléments paratextuels, métatextuels et contextuels. Certes, une compréhension plus profonde du processus traductif étudié nécessiterait également une analyse proprement textuelle que le présent texte ne peut malheureusement pas aborder (une comparaison macro et micro-textuelle plus approfondie – qui renforce les observations présentées dans cet article – a été effectivement réalisée dans le mémoire). Cependant, ce court texte veut simplement attirer l'attention sur quelques éléments constitutifs du cas analysé qui dépassent le cadre strictement langagier, mais qui apparaissent aussi comme indicateur de la complexité du phénomène traductif traité.

question, cet article s'efforcera de démontrer, à grands traits, la légitimité de ces propos.

La Colombie dans la NGU de Reclus et dans *Colombia* de Vergara y Velasco

Lorsque l'on établit un parallèle superficiel entre les deux textes, deux éléments sont immédiatement mis en relief : la quantité d'annotations présentes dans la traduction, d'une part, et l'importance des données paratextuelles², d'autre part. Concernant les annotations, la version originale comporte quelques notes en bas de page, mais la traduction colombienne présente de nombreuses annotations, comme il est mentionné dans son introduction :

[...] pues como es natural en labores de esta magnitud, y más en tratándose de países tan mal estudiados como ha sido el nuestro, no han podido menos que deslizarse ligeros errores ó (sic) puntos oscuros que no podían dejarse pasar inadvertidos [...] (Reclus, 1893b, p. VIII).³

Précisément, les données paratextuelles fournissent déjà des pistes de réflexion concernant les enjeux et caractéristiques de ce projet traductif. L'introduction de la traduction suggère d'emblée la méthode utilisée pour celle-ci : le système d'annotations. De plus, cette même introduction, ainsi que la note finale de cette traduction, fournissent une autre donnée qui consolide l'hypothèse posée auparavant : l'intérêt du gouvernement colombien de l'époque pour faire connaître le pays à l'étranger, pour présenter un pays dont l'identité était définie par ses richesses et le caractère laborieux de ses habitants :

Por esto, el Gobierno de la República se apresuró á ordenar la siguiente edición de la traducción del trabajo

- 2 Paratexte : ensemble des éléments textuels d'accompagnement d'une œuvre écrite (titre, dédicace, préface, notes, etc.) (Larousse).
- 3 L'accent sur quelques mots n'est plus marqué en espagnol actuel. Dans le but d'alléger les nombreuses mentions (sic) qu'il faudrait faire à chaque occurrence de ce phénomène, on a préféré le signaler dès maintenant et ne plus l'indiquer dans les citations.

de Reclus, anotada por quien fué su colaborador más asiduo en esa parte, para hacerla circular en el extranjero y popularizar allende los mares el conocimiento de las múltiples riquezas y de los elementos de trabajo con que al hombre laborioso y emprendedor convida nuestra amada Patria (Reclus, 1893b, pp. XI, XII).

Effectivement, tel que le manifeste Vergara lui-même dans la note finale de *Colombia*, il s’agissait de présenter cette traduction lors de l’Exposition universelle de Chicago en 1893, bien que ce dessein n’ait pas pu être mené à bien :

Conforme al proyecto del General Cuervo, este libro era la *Memoria* que el Gobierno se prometía repartir en la Exposición de Chicago á todas las personas importantes que allí se reunieran, para hacer conocer el país descrito por una pluma extranjera (sic) tan autorizada como imparcial (Reclus, 1893b, p. 470).

Au premier abord, et sans examiner de près les divergences dans les structures linguistiques⁴ entre original et traduction, ces éléments à eux seuls suscitent l’intérêt quant aux buts de cette traduction.

306

Regardons rapidement l’organisation textuelle des parties consacrées à la Colombie dans la NGU, ainsi que celle de la traduction de Vergara. Cette organisation des textes sera désormais appelée *superstructure textuelle*, définie comme la structure formelle représentant les parties dans lesquelles un texte est organisé (Centro Virtual Cervantes). La description de ces superstructures s’avère nécessaire dans la mesure où elle représente un indicateur significatif de la différence formelle entre original et traduction, indicateur qui révélera également la visée de la traduction colombienne.

4 Rappelons que l’analyse textuelle qui a été abordée dans le mémoire ne sera pas traitée ici pour des raisons éditoriales et dans le but de concentrer nos réflexions sur les aspects mentionnés plus haut (données paratextuelles, métatextuelles et contextuelles). L’omission de l’examen des aspects concrètement textuels dans ce texte abrégé a pour dessein d’une part, de donner au lecteur un aperçu général du processus traductif traité (condition préalable à la compréhension des éléments d’ordre spécifiquement textuels), et d’éviter d’autre part le risque de fragmenter encore plus une étude présentée déjà de manière partielle et réduite.

Le tome XVIII de la NGU comporte 848 pages et s’applique partiellement aux régions andines de l’Amérique du Sud. Le chapitre IV de ce tome, consacré à la Colombie, est divisé en neuf sous-chapitres : les cinq premiers sous-chapitres abordent l’histoire de la conquête et les aspects purement géographiques du pays (montagnes, fleuves, etc.), tandis que les quatre derniers s’occupent de la population, du développement et de l’organisation du pays (indigènes, villes, etc.). Il est important de s’arrêter sur le nombre de notes en bas de page de ce chapitre. Ces annotations ont très souvent pour source le géographe et traducteur Vergara y Velasco. Au total, le chapitre sur la Colombie dans la NGU comporte 207 notes en bas de page.

Or, dans l’avertissement du premier tome de la NGU (Reclus, 1875), Reclus prévient le lecteur du fait que son œuvre ne suivra pas un ordre conventionnel dans la description des pays. En effet, Reclus n’a pas forcément suivi les divisions territoriales des pays telles qu’elles se présentaient à l’époque, ce qui supposait un défi pour le traducteur. De ce fait, Vergara a eu le souci de restituer tout ce qui correspondait *de droit* à la Colombie, c’est-à-dire qu’il a dû rassembler et remanier les passages concernant le pays andin qui étaient épars dans la NGU. Dans la note finale de sa traduction, il précise :

Este volumen comprende traducidos los capítulos v del tomo xvii y iv del tomo xviii (Panamá, Colombia) de la *Nueva Geografía universal, la tierra y los hombres*, por Eliseo Reclus, con más algunas páginas de los capítulos iii y v del último citado tomo, por cuanto el autor estudia el globo por regiones geográficas y no por países: la traducción y las notas han sido aprobadas en términos explícitos por su autor, según consta en cartas del eminente geógrafo francés (Reclus, 1893b, p. 469).

Deux aspects de ce passage méritent d’être commentés. Premièrement, observons la traduction du chapitre v (Panama) du tome xvii (Reclus, 1891) de la NGU. Le Panama faisait à cette époque-là partie intégrante de la Colombie, mais étant donné que Reclus n’aborde dans le tome xviii que quelques pays traversés par les Andes, le Panama

n'était donc pas concerné, même s'il faisait partie de la Colombie du point de vue administratif. Deuxièmement, il est fondamental de remarquer que, outre le soin qu'il a pris pour restituer le pays (parsemé en quelque sorte dans la NGU suivant la méthode de Reclus) en tant qu'unité territoriale, le traducteur signale explicitement l'aval de Reclus à son travail de traduction.

La traduction de Vergara, pour sa part, est apparue en 1893. Il s'agit donc d'une traduction concomitante à la parution de l'ouvrage original. Elle compte 531 pages (sans compter les parties introductives) et, en plus des neuf parties de l'original, comporte trois cartes de la Colombie, des annexes considérables et 1056 notes de bas de page. Il est donc évident que la traduction est plus étendue que le chapitre original et cela, bien entendu, en raison de l'inclusion du chapitre correspondant au Panama, des fragments des chapitres relatifs au Venezuela et à l'Équateur, des annexes insérées par Vergara et, également, des nombreuses annotations ajoutées par celui-ci.

Repères théoriques

Un texte traduit s'insère dans une réalité temporelle et spatiale donnée. La tentative de compréhension et d'explication de ses fonctions, de ses enjeux, doit nécessairement s'appuyer sur des éléments tels que les circonstances historiques lors de sa parution. Celles-ci vont, dans une grande mesure, modeler le texte traduit, texte qui portera également l'empreinte du traducteur. Trois axes fondamentaux qui se chevauchent apparaissent donc ici : le contexte, le(s) texte(s) et le sujet traduisant.

Le premier élément de cette triade recouvre sans doute beaucoup d'aspects et pourrait sembler peu précis. Nous nous circonscrivons surtout à l'une de ces définitions qui validera son caractère large : les circonstances de production d'un texte (cf. définition CNRTL). Étant donné qu'il s'agit ici de l'étude d'une traduction, le contexte comprendra donc les circonstances dans lesquelles le texte traduit a vu le jour, ainsi que la manière dont ce texte a été accueilli.

Guidère considère que, dans la traduction, il existe des enjeux qui surpassent le domaine purement textuel, le cadre langagier, « pour englober des problématiques culturelles et politiques » (Guidère, 2008, p. 99). Le choix des textes à traduire, la méthode utilisée par le traducteur et les décisions prises par celui-ci s'inscrivent dans un milieu qui les conditionne du point de vue historique, politique, culturel, etc. Lépinette (1997), Woodsworth (1998) ou encore Lefevère (1992) soulèvent ainsi une série d'interrogations fondamentales qui devraient être considérées dans l'étude historique d'une traduction concernant, entre autres, le traducteur lui-même, ce qui a été traduit, son destinataire, les circonstances et le contexte politique et social, les orientations qui ont été retenues par le traducteur concernant la manière de traduire, ainsi que l'accueil des traductions. Pour tenter de répondre à ces questions, des aspects d'ordre paratextuel et métatextuel⁵ doivent être pris en compte. La classification de modèles en histoire de la traduction recensés par Lépinette (1997) soulève ainsi l'importance d'avoir recours aux données qui concernent la traduction en elle-même, aux métatextes et au contexte⁶ dans le but de cerner les enjeux et de mettre en relief les protagonistes du processus traductif étudié. Or, ce processus est mené par un individu qui possède assurément une conception de la traduction ainsi qu'une stratégie et une visée traductives. Il s'agirait donc d'essayer de dévoiler le lien entre ces conceptions et la pratique effective de la traduction.

Le texte source étant un message produit dans une époque déterminée, pour des destinataires

5 Retenons ici la définition suivante de métatexte de G. Genette, reprise par Justin K. Bisnswa : « le métatexte désigne le discours d'un texte donné B sur un autre texte donné A » (Bisnswa, 2006, p. 86).

6 Cette auteure utilise une autre dénomination pour parler du contexte : le péri-texte. Cette notion est définie comme « tous les événements et phénomènes accompagnant la production d'un texte ou d'un ensemble de textes traduits et leur apparition dans un contexte socio-culturel récepteur » (cf. Lépinette, 1997, p. 4) (traduit par mes soins).

déterminés, sa traduction suppose une transplantation dans un autre contexte spatial (parfois temporel) faite par des agents différents et pour des destinataires différents eux aussi. Or, un processus de traduction commence, dans plusieurs cas, non pas par l'initiative du traducteur lui-même mais par l'initiative des acteurs politiques, idéologiques ou culturels d'une société en particulier à un moment historique donné, et qui ont certainement une finalité établie. Un texte choisi dans de pareilles circonstances suppose d'emblée que la stratégie et les décisions du traducteur seront guidées, d'une manière ou d'une autre, par cette force qui a l'initiative et le pouvoir du choix. Cela ne veut pas nécessairement dire que le traducteur est toujours entièrement soumis aux impératifs de cette force qui commande la traduction, mais sa tâche de traduction est incontestablement façonnée par des considérations d'ordre supra-linguistique et contextuel.

308

Précisément, la notion de réécriture (*rewriting*), définie comme la production d'un texte basé sur un autre, a été développée par André Lefevere (1992). Il affirme que toutes les traductions (ou réécritures) reflètent une certaine idéologie et poétique car elles sont entreprises par un pouvoir donné, dans un lieu donné et à une époque donnée ; elles manipulent la littérature en fonction d'intérêts particuliers et d'une société spécifique en utilisant des procédés propres à une circonstance déterminée. L'approche clairement cibliste de cette théorie est peut-être son noyau dur : il s'agit de la manipulation d'un original amorcée par un pouvoir idéologique ou poétique et de son adaptation pour répondre à des intérêts spécifiques au sein de la culture d'arrivée. Même si le degré de manipulation est minimal, le lien entretenu entre original et traduction ne serait qu'un aspect secondaire, compte tenu des buts définitifs de la réécriture dans la culture d'accueil.

Ainsi, si la traduction-réécriture d'un ouvrage se fait en fonction de la volonté de l'adapter à une poétique dominante ou à des intérêts idéologiques, il faut rappeler que cette volonté émane souvent d'un

commanditaire ou patron. Le patronage (Lefevere, 1992), à savoir, le pouvoir qui peut encourager ou, au contraire, faire obstacle au processus de réécriture, est un élément central dans cette théorie. Qu'il s'agisse d'individus ou d'institutions, le patronage comporte trois éléments qui peuvent se combiner entre eux. Il existe une composante idéologique qui détermine le choix et le développement de ce qui doit être traduit. Il y a ensuite une composante économique, c'est-à-dire la rétribution monétaire que reçoit le traducteur de la part du commanditaire de la traduction. Finalement, la composante du statut qui suppose l'acceptation du patronage : l'adaptation à un style de vie et à des croyances d'un certain groupe. Le patronage peut être différencié ou indifférencié. Dans le premier cas, la composante économique est relativement indépendante de la composante idéologique et le statut n'est pas nécessairement donné par le succès économique. Dans le deuxième cas, les trois composantes sont assurées par un seul et même patron. Dans cette figure de patronage, il s'agit de préserver la stabilité du système social afin de maintenir les croyances sur lesquelles repose le pouvoir du patron. En effet, l'acceptation de ce type de patronage suppose que les traducteurs, par exemple, doivent réaliser leur tâche en suivant les paramètres établis par leurs patrons et, par leur travail, ils doivent également légitimer le statut et le pouvoir de ces patrons (Lefevere, 1992, pp. 17, 18).

Dans cette théorie, nous voyons que l'action du traducteur sur les données textuelles et linguistiques est clairement subordonnée aux impératifs du contexte, en particulier à ceux dictés par les commanditaires de la traduction. Ainsi, l'adhésion au discours de l'œuvre originale, ou bien le degré d'imposition d'un courant idéologique de la part du patron, marqueront les stratégies traductives mises en place par le traducteur. La posture idéologique du traducteur vis-à-vis du discours et de l'expression linguistique de l'original s'avère donc être un facteur capital (Lefevere, 1992, p. 41), car celle-ci déterminerait ses choix. C'est peut-être ici que la subjectivité du traducteur trouverait sa place. En effet, l'acte traductif est sujet aux contraintes de sa culture, de sa société

et de son temps, de son commanditaire, mais il est effectué au bout du compte par un individu, ce qui présuppose également l'existence d'un degré plus ou moins conscient de subjectivité. Celle-ci se manifesterait dans la stratégie de traduction, la visée traductive, les choix du traducteur sur les données textuelles, en bref, dans l'univers du discours impliqué dans l'ensemble du processus traductif. Ces éléments signaleraient en même temps sa position traductive, marquée par une dichotomie ancrée depuis l'antiquité : l'opposition entre la lettre et l'esprit, entre sourciers et ciblistes, les uns privilégiant le texte source, les autres le texte cible (Oustinoff, 2013, p. 50). Ces deux conceptions pourraient être résumées ainsi : l'une « vise à conforter les normes et les valeurs dominantes dans la culture source, [l'autre] vise à soumettre les textes étrangers aux contraintes de la culture cible » (Guidere, 2008, p. 98).

Jusqu'ici, on a signalé qu'un transfert linguistique a lieu dans un contexte particulier qui pèse incontestablement sur le traducteur. Or, les caractéristiques idéologiques de son milieu et de son époque, les contraintes ou libertés auxquelles il est sujet, son rapport à la langue étrangère et maternelle, en somme, tout son vécu et sa part de subjectivité qui font de lui une individualité insérée dans une époque et un lieu donnés, vont être reflétés d'une manière ou d'une autre dans son travail de traduction. De là l'importance de considérer le sujet traduisant qui marque de sa subjectivité, de son être, sa traduction.

Au croisement des théories cherchant à replacer texte et sujet traduisant dans leur contexte, apparaît la critique des traductions de Berman (1995) en tant qu'outil d'analyse des traits fondamentaux d'une traduction. Il propose un travail d'exploration du processus traductif dans lequel on cherche à éclairer le pourquoi des choix traductifs, leur échec ou leur réussite, en dépassant la simple recherche de la *défectivité* :

Cette tendance à vouloir « juger » une traduction, et à ne vouloir faire que cela, renvoie fondamentalement

à deux traits fondamentaux de tout texte traduit, l'un étant ce que ce texte « second » est censé correspondre au texte « premier », est censé être véridique, vrai ; l'autre étant ce que je propose d'appeler la *défectivité*, néologisme qui cherche à rassembler toutes les formes possibles de défaut, de défaillance, d'erreur, dont est affectée toute traduction (Berman, 1995, p. 41).

Ce trajet analytique comporte trois éléments qui s'entremêlent : la position traductive du sujet traduisant, le projet de traduction, et l'horizon du traducteur. La position traductive du sujet traduisant peut se définir comme la manière dont le traducteur perçoit la tâche traductive, la manière dont il a internalisé le discours ambiant sur les normes de la traduction. Cette idée propre de la traduction n'est pas purement personnelle « puisque le traducteur est effectivement marqué par tout un discours, historique, social, littéraire, idéologique sur la traduction » (Berman, 1995, p. 74). Le projet (ou visée) de traduction est déterminé par la position traductive ainsi que par les exigences spécifiques de l'œuvre à traduire. Le projet va ainsi définir la manière dont le traducteur va accomplir la traduction et le mode de traduction. Finalement, l'horizon du traducteur est défini par Berman comme « l'ensemble de paramètres langagiers, littéraires, culturels et historiques qui 'déterminent' le sentir, l'agir et le penser du traducteur » (Berman, 1995, p. 79).

Les points communs des théories qui viennent d'être examinées brièvement (malgré leurs indéniables particularités et différences) sont plus qu'évidents. Ces considérations serviront donc de base pour les développements qui seront ensuite exposés.

Contexte, paratextes/métatextes et sujet traduisant

Ce cas de réécriture est lié indissociablement à des intérêts politiques et idéologiques qui ont conduit Vergara à opter pour des stratégies traductives adaptées aux exigences du patronage. Cependant, nous verrons que, au-delà de la réussite quant aux objectifs poursuivis (à savoir, la consolidation de l'image de la Colombie à l'étranger en tant

qu'unité administrative et culturelle distincte), les impératifs du patron s'accordaient dans une bonne mesure avec ceux du sujet traduisant. En effet, Vergara a mis en place une stratégie globale lui permettant de faire office à la fois de géographe et de traducteur, selon les buts pragmatiques de la traduction. Il n'a pas été un simple relais puisqu'il a marqué la traduction de ses propres ambitions et jugements en tant que géographe colombien, la plupart du temps en accord avec l'idéologie du patronage. Néanmoins, cette marque personnelle dans la réécriture lui a aussi valu de dures critiques.

Tout d'abord, il vaut la peine de souligner certains éléments à propos de Reclus et de sa NGU, afin d'essayer de comprendre le choix de cet ouvrage pour être l'objet d'une réécriture en espagnol colombien. Élisée Reclus a visité la Colombie (alors appelée la Nouvelle-Grenade) en 1855, où il a entrepris un projet d'exploitation agricole pendant deux ans. Son aventure s'est finalement conclue par un échec du point de vue de l'installation de la colonie agricole, mais cette expérience a marqué son intérêt pour l'étude géographique de l'Amérique du Sud et de la Colombie en particulier :

Après un séjour de deux ans, je revins sans avoir réalisé mes plans de colonisation et d'exploration géographique ; cependant, malgré mon insuccès, je ne puis assez me féliciter d'avoir parcouru cette admirable contrée, l'une des moins connues de l'Amérique du Sud, ce continent si peu connu lui-même (Reclus, 1861, p. 1).

Son œuvre géographique est vaste et particulière, car « son travail de géographe n'est pas seulement au service de la 'science', mais aussi au service de son idéal politique » (Giblin, 2005, p. 13). En effet, Reclus est un anarchiste engagé et convaincu.

En 1872, Reclus signe avec Hachette un contrat pour la rédaction et publication de la NGU en dix-neuf tomes. Pendant plus de vingt ans il se consacre à l'écriture de l'ouvrage qui sera traduit dans plusieurs langues et qui lui vaudra une renommée internationale. La NGU, et l'œuvre de Reclus en général, se caractérise par une approche qui dépasse le pur cadre statistique et scientifique et

qui s'intéresse aux conditions de l'être humain dans son environnement. Dans le chapitre sur la Colombie de la NGU, on voit apparaître cette préoccupation de l'auteur pour les conditions de vie des peuples. Néanmoins, tel que nous le verrons plus loin, sa vision de l'état social et politique du pays de la fin du XIX^e siècle, par le biais de la traduction de Vergara, n'a pas toujours été bien perçue par certains secteurs de la presse ni par le gouvernement colombien lui-même.

Cela nous mène maintenant à l'examen du contexte de parution de la traduction. La Colombie de la fin du XIX^e siècle était un pays peu développé par rapport aux nations industrialisées. Le territoire manquait de voies de communication, de banques, c'était un pays peu alphabétisé, faiblement peuplé, dont la population se concentrait sur un quart du territoire (Safford et Palacios, 2012, pp. 364-372). Au niveau commercial, à l'exception du tabac qui a connu un certain succès dans les marchés internationaux, le pays n'attirait pas les grandes puissances commerciales du monde. De plus, sa géographie abrupte, le mauvais état de l'exigu réseau de voies de communication et le climat politique troublé le rendaient inaccessible au capital étranger (Henderson, 2006, p. 4). Ce climat politique doit être observé de plus près pour comprendre les enjeux de la traduction de Vergara. Depuis son indépendance et durant les premières décennies du XIX^e siècle, deux factions politiques majeures se sont disputé le contrôle du pays. D'un côté, les libéraux qui prônaient la décentralisation du pouvoir de l'État et la liberté économique et personnelle. De l'autre côté, les conservateurs qui défendaient les prérogatives de l'Église et le centralisme et qui s'opposaient à la sécularisation et à l'affaiblissement des hiérarchies sociales. Les deux partis ont été protagonistes de luttes acharnées pour le contrôle de l'État dans un contexte social inchangé depuis l'époque coloniale (Henderson, 2006, p. 17). L'avant-dernière décennie du XIX^e siècle a marqué la fin de la suprématie des libéraux qui avait commencé vers le milieu du même siècle. Une période d'hégémonie conservatrice a donc suivi et duré jusqu'en 1930. Rafael Núñez a été à la tête de ce mouvement connu sous le

nom de la *Regeneración* (1878-1900). Centralisme et alliance Église-État définissaient en grande partie ce nouveau projet. Or, ce dessein de centralisation se heurtait à la précédente organisation territoriale de l'État et le passage d'États fédéraux à départements, entre autres facteurs, a déclenché de graves conflits. Ainsi, la Constitution de 1886 n'a pas empêché (et elle a même stimulé) deux catastrophes pour la Colombie de la fin de ce siècle : la plus sanglante de ses guerres civiles, la Guerre des Mille Jours (*Guerra de los Mil Días*), entre 1899 et 1902, pendant laquelle se sont affrontés libéraux et nationalistes, puis la séparation du Panama en 1903 (Bushnell, 2007, p. 205). Le cas de la perte de l'isthme de Panama, bien que séparé géographiquement du reste du pays, ainsi que la construction du canal, mettent en évidence la faiblesse de l'idée d'unité nationale et l'impuissance de l'État. En effet, quelques voix ont suggéré que la séparation n'était finalement pas un fait déplorable, mais même imitable (Bushnell, 2007, p. 223). De même, le blason colombien (datant de 1834) qui comporte encore aujourd'hui l'isthme de Panama entre les deux océans est un exemple, parmi d'autres, qui démontrerait que l'unité nationale, au moins du point de vue géographique, reste un sujet inachevé.

L'idée de poser les bases d'une identité territoriale à travers la géographie a ainsi été un sujet d'intérêt institutionnel de longue date. L'influence de voyageurs européens qui ont exploré l'Amérique, motivés par des intérêts personnels, scientifiques ou commerciaux (Montañez Gómez, 1999, p. 16), ainsi que d'une partie de l'élite colombienne qui voyageait et visitait les nations *modèles et civilisées* (la France, l'Angleterre, l'Allemagne, les États-Unis) et constatait le retard de la Colombie dans tous les domaines par rapport à celles-ci, a encouragé des efforts pour moderniser et unifier le pays au moyen de la géographie. Un exemple concret de cela est fourni par la Commission chorographique (Montañez Gómez, 1999, p. 16). En effet, si l'on porte le regard sur l'évolution des cartes du pays, on se rend compte qu'elles manifestent les désirs nationalistes de géographes et de gouvernements de différentes époques pour présenter un pays

soudé territorialement, alors que d'amples zones demeuraient presque inhabitées et où l'existence de la Colombie en tant que nation était méconnue de ses propres habitants (Melo, 1992).

Précisément, *Colombia* s'inscrivait dans ce désir de construire une idée d'unité nationale par le biais de la géographie, même si l'organisation territoriale du pays ainsi que ses frontières n'étaient pas pleinement établies. La note finale de la traduction de Vergara signale explicitement le commanditaire de la traduction. Il s'agit du gouvernement conservateur de l'époque, présidé principalement par le général Antonio B. Cuervo et le vice-président Miguel Antonio Caro :

La formación del presente libro fue apoyada por el nunca bien lamentado General Antonio B. Cuervo, quien, en su carácter de Ministro de Gobierno, obtuvo del Excelentísimo señor D. Miguel Antonio Caro, Vicepresidente encargado de la Presidencia de la República, el permiso para hacer los gastos que la impresión demandaba [...] Y sea esta la oportunidad para dar las gracias al progresista Gobierno que tan dignamente preside el sabio y patriota señor Caro, por el apoyo que el que este libro tradujo ha recibido constantemente en las labores que ha emprendido en beneficio de la Geografía de Colombia (Reclus, 1893b, pp. 469-470).

Ce passage donne suffisamment d'indices pour assimiler la demande de la traduction à l'idée de l'intégration sociale de la réécriture à travers le patronage selon la théorie de Lefevre. En effet, il s'agirait du patronage indifférencié : le traducteur déclare clairement que la traduction a été financée par le *progresista Gobierno* de Caro, ce qui suppose l'acceptation du patronage du point de vue du statut et de la composante économique. De la même façon, la composante idéologique est ici présente dans la mesure où le gouvernement est bien celui qui encourage la traduction de l'œuvre de Reclus. Il apparaît donc clairement que même dans un contexte politique et social turbulent, le gouvernement conservateur de l'époque a cherché à travers la traduction d'un ouvrage géographique à consolider l'idée d'unité nationale.

312

Francisco Javier Vergara y Velasco (1860-1914), militaire, historien, journaliste, traducteur, mais surtout un « très bon géographe » (Blanco Barros, 2006, p. 33) a ainsi été choisi pour mener à bien cette entreprise de réécriture. Il est considéré par certains spécialistes comme l'initiateur de la géographie moderne en Colombie (Montañez Gómez, 1999, p. 20). Son œuvre la plus significative en tant que traducteur a vraisemblablement été la traduction de la partie correspondant à la Colombie de la NGU de Reclus. Comme la plupart des membres de la haute société colombienne de l'époque, il a suivi des cours de français pendant son parcours scolaire. Vergara avait donc assurément une compétence suffisante en langue française et, incontestablement, un solide bagage dans son champ de spécialité. Ses vastes connaissances en géographie étaient dues non seulement aux nombreux voyages qu'il avait réalisés dans le pays, mais aussi à la lecture continue de travaux scientifiques (surtout français) de l'époque. Il a par exemple lu plusieurs travaux de Reclus et a assimilé ses méthodes pour l'étude de la géographie (Blanco Barros, 2006, p. 142).

Concernant la traduction, à la fin du tome XVIII de la NGU, Reclus remercie amplement Vergara pour son aide :

Pour la rédaction de ce volume, l'avant-dernier de la *Nouvelle Géographie Universelle*, je dois des remerciements à tous ceux qui ont bien voulu m'aider de leur concours par l'envoi de livres et de documents, par leurs communications verbales, par l'annotation ou la correction des épreuves. M. F. J. Vergara y Velasco, de Bogotá, m'a comblé de précieux envois, cartes, imprimés, manuscrits, relatifs à la Colombie et aux contrées voisines [...] Ma gratitude est d'autant plus vive qu'il m'a donné pour de nombreux détails les prémisses de ses recherches (Reclus, 1893a, p. 825).

En effet, Vergara est la source principale de Reclus en ce qui concerne la Colombie. Les deux géographes ont entretenu des liens scientifiques à travers une vaste correspondance : entre 1888 et 1897, Reclus a adressé vingt-deux lettres à Vergara, lettres qui traitaient fondamentalement de la

rédaction du chapitre sur la Colombie de la NGU (Ramírez, 2008). Ainsi, dans une lettre datant du mois d'août 1892, on apprend que Vergara avait proposé à Reclus de retarder la publication du chapitre, afin de lui fournir plus de renseignements relatifs au sujet en question. Devant une telle offre Reclus autorise déjà Vergara à compléter son œuvre, ce qu'il fera en la traduisant :

Vous me dites que de très précieux renseignements me viendront plus tard et qu'il serait très utile par conséquence que je puisse retarder la publication de mon chapitre Colombie. Cela ne peut malheureusement se faire. Mais peu importe. Si mon travail, tout déficient qu'il sera, vous paraît digne d'être corrigé et amendé, vous pouvez lui faire subir le même travail de correction que vous l'avez fait pour la presque île isthmique de Panamá [...] (Ramírez, 2008, p. § 10).

Reclus légitime donc le travail de correction de Vergara et le qualifie même comme étant « bien supérieur à l'original » (Ramírez, 2008, p. § 15) à travers ses lettres.

Vue l'étroite collaboration entre Reclus et Vergara, le choix de l'œuvre du géographe français de la part du gouvernement colombien pour être traduite semblait aller de soi. Or, une objection aurait pu surgir quant à ce choix : ne serait-il pas contradictoire de vouloir prendre appui sur la figure d'un auteur anarchiste qui afficherait éventuellement des idées contraires au gouvernement conservateur colombien de l'époque, le commanditaire de la traduction ? Cependant, il y aurait deux raisons qui écarteraient cette apparente incompatibilité : sa réputation internationale en tant que savant (qui semblerait prendre le dessus sur ces positions politiques, au moins dans ce cas) et la familiarité du géographe français avec le pays. Les paratextes de la traduction elle-même confirmeraient ces hypothèses. Dans l'introduction à la traduction colombienne, le préfacier de la traduction, le militaire, géographe et politicien conservateur et défenseur du courant de la Régénération Carlos Cuervo Márquez, fait ressortir « *el especial interés con que Reclus ha estudiado a Colombia* », « *la importancia que, para nosotros, tiene esta obra*

escrita por pluma maestra y de reconocida autoridad universal » (Reclus, 1893b, p. XI), ou encore :

La obra de este sabio geógrafo, el de más encumbrada reputación en el mundo, no es una simple enumeración de imperios y de repúblicas, de montes y de ríos, de ciudades y de valles. [...] No es extraño, pues, que el mundo científico haya recibido con aplauso y con veneración esta obra magistral de nuestro siglo (Reclus, 1893b, pp. v, vi).

Cuervo Márquez souligne un peu plus loin la prédilection, tant scientifique qu'affective, de l'auteur de la NGU pour le pays andin :

Reclús vivió por algún tiempo bajo el hospitalario cielo de Colombia y conserva de nuestra amada Patria grato recuerdo. De aquí el interés con que la ha estudiado, y la importancia que en su Geografía le da, mucho mayor que á las otras Repúblicas hispano-americanas. Por eso, en la grande obra, la parte correspondiente á nuestra Patria ha sido trabajada, no solamente con poderosa capacidad científica, sino también bajo los dictados del corazón no menos grande del autor (Reclus, 1893b, p. vii).

Le traducteur naturel de l'ouvrage ne pouvait être que Vergara, confrère de Reclus, autorisé par lui-même à faire les modifications nécessaires au chapitre. Cuervo Márquez donne son aval au traducteur : « *A nadie mejor que al señor Vergara y V. ha podido encomendar Reclús esta labor tan difícil como delicada. Nadie conoce mejor que él la geografía del país* » (Reclus, 1893b, p. viii). De la même manière, il annonce et justifie d'entrée la stratégie de traduction mise en place par Vergara, compte tenu des imprécisions qui nuisent à l'image de la Colombie et qui étaient déjà répandues dans des ouvrages de prestige qui circulaient en Europe :

Guiado por el singular cariño que por el país profesa, el sabio geógrafo ha permitido que se haga la edición especial que hoy se presenta al público, encomendando la traducción y anotación de ella á su antiguo y eficaz colaborador señor D. Francisco J. Vergara y V., á quien también ha autorizado plenamente para hacer las aclaraciones y rectificaciones necesarias; pues como es natural en labores de esta magnitud, y más en tratándose de países tan mal estudiados como ha sido el nuestro, no han podido menos que deslizarse ligeros errores ó puntos oscuros que no podían dejarse pasar inadver-

tidos; unos y otros, sin excepción, tomados de fuentes extrañas, de trabajos que en Europa merecen crédito y gozan de autoridad (Reclus, 1893b, pp. vii, viii).

Jusqu'ici, on a vu que la corrélation entre original et traduction pourrait faire penser au travail de réécriture de Vergara comme étant la suite d'un travail écrit à deux mains, d'un ouvrage collaboratif. Néanmoins, le géographe colombien n'a jamais avancé l'idée d'une sorte de création partagée au lieu d'une traduction :

[...] el geógrafo que algunos años más tarde me honraba con especial y benévola amistad, hasta el punto de elevarme á la categoría de colaborador! Yo que nada sé, vine á encontrar mi nombre en la *Nueva Geografía universal*, sin títulos para ello, salvo el de un inmenso amor á la tierra natal (Reclus, 1893b, pp. xxii, xxiii).

Il semblerait plutôt que la traduction de l'ouvrage d'un scientifique de renommée internationale, d'« *un astro de primera magnitud en el cielo de la ciencia humana* » (Reclus, 1893b, p. xiii), dont les ouvrages « *han merecido el honor de alcanzar varias ediciones y muchas traducciones* » (Reclus, 1893b, p. xxi), a été l'occasion pour Vergara de présenter ses propres travaux géographiques, d'une part, ainsi que de donner de l'éclat à la Colombie au niveau international, d'autre part. Dans les annexes de cet ouvrage, il a également présenté, pour la première fois dans l'histoire de la géographie colombienne, les régions naturelles de la Colombie, telles qu'il les avait conçues (Blanco Barros, 2006, p. 58).

Par ailleurs, Vergara exprime sans ambages sa sympathie vis-à-vis du géographe français qui, selon lui, est comme un frère pour les Colombiens et montre une vive affection pour la patrie : « *Así, pues, ¿qué colombiano no verá un hermano en el egregio geógrafo francés? ¿cuál no le consagrará un cariño tan vivo como el que él ha mostrado por nuestra querida Patria?* » (Reclus, 1893b, p. xxiv). Précisément, il se rapproche de l'œuvre de Reclus grâce à *Voyage à la Sierra-Nevada de Sainte-Marthe* (Reclus, 1861) dont la lecture :

[...] produjo en mi ánimo sensación especialísima. Estaba acostumbrado á encontrar en todos los escritores

extranjeros, aun en los más serios, páginas negras sobre Colombia, y por vez primera hallaba una voz de aliento y simpatía para mi Patria, una defensa de ella ante el mundo civilizado que tan mal la trataba, creyéndola habitada por salvajes (Reclus, 1893b, p. xxii).

Quelques traits de l'horizon du sujet traduisant semblent se dessiner ici. La perception personnelle qu'a Vergara de Reclus comme ami de la patrie, comme savant sur lequel il pouvait prendre appui pour étayer et développer son savoir géographique, démontre la part de subjectivité qui s'entrecroise avec les impératifs du contexte de production de la traduction. Précisément, la finalité de la traduction, tant du point de vue du gouvernement que du traducteur, est donc claire : montrer la Colombie à l'étranger comme une vraie nation, en voie de progrès et pleine de richesses :

Se trató de un volumen para presentar en la Exposición Internacional de Chicago, con el propósito de hacer conocer a Colombia en sus variados y ricos aspectos, de tal forma que los inversionistas norteamericanos se motivaran y abrieran negocios en el país. El envío del libro no se efectuó, pero sí tuvo circulación interna (Blanco Barros, 2011, p. 3).

314

Plusieurs éléments paratextuels (page de garde portant l'inscription « *edición oficial* », l'introduction, etc.) démontrent donc le caractère institutionnel de la traduction et ses buts. Pour atteindre ces objectifs, pour remédier aux multiples imprécisions concernant le pays, pour rendre une image réellement *propre* de la Colombie, le projet de traduction mis en place par Vergara se basait fondamentalement sur le système d'annotations. On a vu comment, dans *Colombia*, on insiste à plusieurs reprises sur le fondement des annotations ainsi que sur l'autorisation (ou même la demande) explicite de Reclus à Vergara de les réaliser.

Mis à part cette stratégie de traduction, Vergara met en garde le lecteur sur l'impossibilité de traduire le style de Reclus : « *Y no es lo menos apreciable en ese libro: no puede leerse sino en el idioma original, porque el inimitable estilo de Reclus no puede traducirse sin quitarle el brillo que le da su pluma* » (Reclus, 1893b, p. xxix). Face à cette difficulté,

Vergara annonce donc clairement son projet de traduction et assume la responsabilité pour les erreurs que le lecteur pourrait trouver dans la traduction :

Y también adviértase que en la imposibilidad de traducir el estilo de Reclus, la traducción se ha hecho palabra á palabra hasta donde lo permite el giro de los dos idiomas, respetando el original con cuidado sumo, y prefiriendo el sistema de notas para aclarar, ampliar ó rectificar ciertos puntos [...] El Voto de confianza que se le otorgó al confiarle el presente trabajo, es causa bien clara de que los errores que encierre son de la absoluta responsabilidad del traductor (Reclus, 1893b, pp. 471, 470).

Vergara libère de toute responsabilité l'auteur de l'original ainsi que le commanditaire de la traduction. Tous ces éléments (traduction « *palabra á palabra* », respect de l'original, système d'annotations, prise de responsabilité des erreurs) révéleraient, d'une part, la position traductive de Vergara, son projet de traduction et son horizon. En effet, la position de Vergara serait sourcière puisqu'il dit respecter l'original. Or, il est en même temps cibliste car les annotations et tous les remaniements qu'il entreprend dans sa traduction visent un objectif et un public particuliers. Son projet et son horizon de traduction manifesteraient alors tant le discours qu'il a internalisé comme étant la bonne manière de traduire que les impératifs fonctionnels de la réécriture. De ce fait, on pourrait partiellement établir un lien avec les postulats de Lefevre quant à la marque de l'idéologie du patronage sur le choix des stratégies traductives de Vergara, puisqu'elles sont établies en fonction de sa posture idéologique (qui sauvegarde au moins relativement celle du patron) vis-à-vis de l'univers du discours de l'original et de son expression linguistique. D'autre part, le fait d'assumer la responsabilité de toutes les possibles fautes dans la traduction, en dispensant ainsi tant l'auteur que le commanditaire, dévoile l'assertion de la défektivité de la part du traducteur : s'il y a des incohérences et des inexactitudes dans cette réécriture dont les enjeux portent sur l'image et l'identité d'un pays, elles sont dues à la maladresse du traducteur. Cependant, les précautions prises par Vergara à ce sujet ne l'ont pas épargné des critiques.

La publication de *Colombia* n'a pas été bien accueillie par un secteur de la presse de l'époque. Dans un article (anonyme) intitulé « *Una traducción... geográfica* » du journal *El Correo Nacional* daté du 20 juin 1893, les critiques à l'égard de Reclus, du traducteur et de la traduction en particulier sont assez énergiques (Ramírez, 2009). L'auteur de l'article condamne notamment le fait que le traducteur ait été prolix dans les annotations *sans importance* (c'est-à-dire celles d'ordre géographique), tandis que pour les sujets sensibles (autrement dit les sujets sociaux et politiques) il ait passé sous silence les *injures* faites par Reclus au pays :

[...] el Coronel Vergara, que tan nimio y escrupuloso se mostró en anotar y rectificar anotaciones de poca monta, se mostró poco cosquilloso patriota al dejar correr sin correctivo alguno la grotesca caricatura que del estado social y político de nuestra patria le plugo trazar al geógrafo francés (Anonyme, *Una traducción... geográfica*, 1893, paragr. 1).

L'auteur de l'article affiche ainsi sa préoccupation pour ce que l'on pourrait penser de la Colombie à l'étranger à cause d'une description si néfaste des conditions politiques et sociales :

En efecto, ¿qué gana Colombia, por cualquier aspecto que se quiera buscar esta ganancia, con que después de haberla exhibido ante las naciones extranjeras con el área matemática de territorio que ocupa, con la altura exacta de sus montañas, el número preciso de sus ríos y fuentes, la extensión verdadera de sus hoyas hidrográficas, etc. etc., se termine diciendo, ó insinuando siquiera, que todos aquellos dones y larguezas de la naturaleza se hallan inutilizados por el imperio de una tenebrosa teocracia, por encima de la cual flota, como única ley, el capricho de un reyezuelo irresponsable que no puede ser depuesto ni juzgado [...] ¿Qué honra deriva nuestro país, ni qué estimación puede captarse ante los extraños con aquella pintura, ni qué lucro puede obtener siquiera de la avaricia extranjera, ávida de explotar nuestras vírgenes riquezas, si ésta tiene que sentirse amedrentada á pesar del auxilio que le puedan prestar los cañones de su respectiva patria? ¿Y qué duda pueden abrigar las naciones extranjeras de que aquello sea cierto, cuando el libro en que tales cosas se dicen lleva la refrendación oficial del mismo Gobierno groseramente descrito? (Anonyme, *Una traducción... geográfica*, 1893, paragr. 3-4).

Pour cet auteur, le pire n'est pas l'*irrespect* de Reclus vis-à-vis des institutions et des mœurs colombiennes, mais le *silence* du traducteur face à ces *mensonges* :

[...] pero lo que sí no puede tolerarse es que un colombiano que disfruta de los beneficios incomparables del actual régimen; que se ve amparado en su honra, vida y bienes; que tiene el libre ejercicio de sus creencias religiosas y políticas sin que lo apaleen y le metan el resuello dentro del cuerpo; y que aún se ve mimado por ese gobierno á quien se calumnia, estampe en una traducción suya y costeadá con fondos de la Nación, aquellas calumnias sin alzar un grito de protesta. (Anonyme, *Una traducción... geográfica*, 1893, paragr. 5)

La publication de cet article a eu un effet immédiat. Le lendemain de sa publication (21 juin 1893), dans le même journal, on voit apparaître un autre article où l'on félicite Vergara d'avoir décidé de reporter la publication de la traduction jusqu'à ce que les *erreurs* aient été corrigées : « [Vergara] *ha resuelto no dejar circular el texto sin cambiar sustancialmente el capítulo referente al estado social y político de nuestro país* » (Anonyme, *Aplaudimos*, 1893b, p. 1).

En conséquence, le neuvième chapitre dans la traduction de Vergara est un cas particulier, car il s'agit d'une réécriture *sui generis* décelant un changement dans la stratégie traductive qui, en même temps, signale le poids du contexte, notamment de la composante idéologique du patronage. Dans le chapitre dont il est question, Vergara a dû changer sa méthode de traduction « *palabra á palabra* » et le système d'annotations pour proposer une reformulation (quasi-totale) ajustée à la situation textuelle et à l'idéologie du commanditaire et, probablement, à sa propre idéologie, étant lui aussi de tendance conservatrice. Le remaniement considérable du dernier chapitre, à l'image des réorganisations politiques vécues par la Colombie en ce temps-là, renforce ce dessein de montrer le pays comme une nation qui, malgré les indéniables perturbations internes, disposait d'institutions et de mécanismes capables d'administrer son propre devenir politique. La première annotation de ce dernier chapitre intitulé *Organización política*, qui renvoie à une note officielle en bas

de page expliquant et justifiant l'adoption de la nouvelle stratégie, manifeste ce fait de manière explicite :

Encontrándose en este capítulo del texto francés errores ó inexactitudes graves, se ha preferido sustituirlo, siguiendo el mismo plan y método del autor, por una exposición fiel sacada del texto de la Constitución de 1886, a fin de evitar el considerable número de anotaciones que sería preciso hacer al autor en puntos de importancia en que las confusiones no pueden dejarse correr desapercibidas. NOTA OFICIAL (Reclus, 1893b, p. 409).

Ces deux articles et cette note officielle font surgir plusieurs interrogations (qui demanderaient une étude supplémentaire et plutôt d'ordre proprement historique) concernant les raisons de la non-présentation de la traduction lors de l'Exposition de Chicago. Les *erreurs et imprécisions* de la traduction (même après les modifications de Vergara, qui ont probablement été faites trop tard pour pouvoir la présenter à Chicago) dont parle l'article mentionné ci-dessus, sont-elles à l'origine de l'échec de son objectif principal ? Le système de patronage a-t-il finalement empêché la circulation de la traduction à l'étranger ? La défektivité de la réécriture doit-elle être comprise plus en termes idéologiques que linguistiques et scientifiques ? Y a-t-il eu d'autres raisons d'ordre idéologique qui ont empêché l'accomplissement de l'objectif primordial de la traduction ?

Conclusion

L'examen d'un certain nombre d'éléments de ce projet traductif a démontré que les stratégies mises en place par le traducteur répondaient, dans une grande mesure, au désir de reconnaissance internationale du pays à la fin du XIX^e siècle en tant que nation à part entière. Les illusions nationalistes de présenter un pays homogène, une unité territoriale, administrative, historique et sociale à travers la traduction de l'œuvre de Reclus sont évidentes. Le gouvernement conservateur de l'époque, le pouvoir qui a parrainé la traduction, a indubitablement marqué de son idéologie et de ses intérêts politiques tout le processus de réécriture. Cependant, l'objectif essentiel de la traduction n'a

pas été atteint. La mise en évidence de la défektivité idéologique de la traduction de la part d'un secteur de la presse, et donc la décision du patronage de ne pas proposer à la communauté internationale une réécriture qui n'était pas tout à fait en accord avec la *réalité nationale*, sont peut-être à l'origine de la non-atteinte des objectifs de ce projet de traduction. Au-delà de cet échec, cette réécriture a effectivement circulé et est restée comme un témoignage de l'utilisation de la traduction à des fins idéologiques et politiques. Ainsi, ce processus de traduction démontre, partiellement, la justesse des conceptions de Lefevre sur la réécriture : la manipulation d'un original pour l'adapter à la culture d'arrivée, processus sponsorisé par un pouvoir qui dicte d'une manière ou d'une autre les stratégies et les buts de la réécriture, ainsi que son degré d'acceptabilité et ses possibilités d'intégration dans la culture d'accueil. Or, ce postulat semble placer le sujet traduisant comme un simple relais. Nonobstant Vergara, plutôt que de se soumettre simplement aux contraintes du patronage, les a partagées et s'est efforcé avec sa stratégie traductive de faire valoir cet idéal d'identité et d'unité nationale. L'épisode de la réécriture du dernier chapitre de *Colombia* en particulier semblerait pourtant mettre en cause cette volonté de Vergara. Une explication possible de cette contradiction apparente peut se trouver, précisément, dans la subjectivité du sujet traduisant : Vergara est géographe avant d'être traducteur.

D'ailleurs, ce processus de réécriture est particulier par sa double ambition : d'un côté, présenter un pays en tant qu'unité nationale en *colombianisant* le texte de Reclus et, d'un autre côté, le désir de Vergara, géographe, de légitimer ses postures scientifiques à l'aide du travail de traduction. On pourrait même dire que l'horizon traductif de Vergara est déterminé en grande partie par ce désir.

Références

Anonyme. (1893). Una traducción... geográfica. *El Correo Nacional*. Repéré à Eliseo Reclus y la geografía de Colombia, <https://reclus.wordpress.com/reclus-en-la-prensa-colombiana/>

- Anonyme. (1893b). Aplaudimos. *El Correo Nacional*. Repéré à Eliseo Reclus y la geografía de Colombia, <https://reclus.wordpress.com/reclus-en-la-prensa-colombiana/>
- Berman, A. (1995). *Pour une critique des traductions*. Paris : Gallimard.
- Bisanswa, J. (2006). La traversée du métatexte dans l'œuvre romanesque de Valentin-Yves Mudimbe I. *Tangence*, (82), 75-102. DOI :10.7202/016624ar
- Blanco Barros, J. (2006). *El general Francisco Javier Vergara y Velasco y sus obras*. Bogotá : Academia Colombiana de Historia.
- Blanco Barros, J. (2011). *La primera división regional de Colombia*. Repéré à Geoscopia. Centro de documentación de la Sociedad Geográfica de Colombia : <http://www.sogeocol.edu.co/poraut.htm#B>
- Bushnell, D. (2007). *Colombia. Una nación a pesar de sí misma*. Bogotá : Planeta.
- Contexte. (s. d.). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/contexte>
- Delisle, J., et Woodsworth, J. (1995). *Les traducteurs dans l'histoire*. Ottawa/Paris : Presses de l'Université d'Ottawa/Éditions Unesco.
- Giblin, B. (2005). Élisée Reclus : un géographe d'exception. *Hérodote. Revue de géographie et de géopolitique*, (117).
- Guidere, M. (2008). *Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. Bruxelles : De Boeck.
- Henderson, J. (2006). *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*. Medellín : Editorial Universidad de Antioquia.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. Londres/New York : Routledge.
- Lépinette, B. (1997). La historia de la traducción. Metodología. Apuntes bibliográficos. *LynX. Documentos de trabajo* 14(14), 1-24. Valencia : Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural.
- Melo, J. (1992). *Atlas histórico de Colombia*. Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango. Repéré à <http://www.banrepcultural.org/node/81512>
- Montañez Gómez, G. (1999). Elementos de historiografía de la geografía colombiana. *Revista de Estudios Sociales*. Repéré à <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81511264002>
- Oustinoff, M. (2013). *La traduction. Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Paratexte. (s. d.) Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paratexte/58041?q=paratexte#432384>
- Ramírez, D. (2008). *Las cartas de Reclus a Vergara y Velasco*. Repéré à Eliseo Reclus y la geografía de Colombia, <https://reclus.wordpress.com/las-cartas-de-reclus-a-vergara-y-velasco/>
- Ramírez, D. (2009). *Reclus en la prensa colombiana*. Repéré à Eliseo Reclus y la geografía de Colombia, <https://reclus.wordpress.com/reclus-en-la-prensa-colombiana/>
- Reclus, E. (1861). *Voyage à la Sierra-Nevada de Sainte-Marthe. Paysages de la nature tropicale*. Paris : Hachette.
- Reclus, E. (1875). *Nouvelle géographie universelle. La Terre et les hommes. L'Europe méridionale* (vol. 1). Paris : Hachette.
- Reclus, E. (1891). *Nouvelle géographie universelle. La Terre et les hommes. Indes Occidentales* (vol. XVII). Paris : Hachette.
- Reclus, E. (1893a). *Nouvelle géographie universelle. La Terre et les hommes. Amérique du sud, les régions andines* (vol. XVIII). Paris : Hachette.
- Reclus, E. (1893b). *Colombia* (traduit par F. V. Velasco). Bogotá : Papelería Samper Matiz.
- Safford, F., & Palacios, M. (2012). *Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá : Ediciones Uniandes.
- Superstructure textuelle. (s. d.). Dans *Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes*. Repéré à http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/superestructuratextual.htm
- Woodsworth, J. (1998). History of translation. Dans Mona Baker et Kirsten Malmkjær, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 100-105). Londres/New-York : Routledge.

How to reference this article : López-Bermúdez, D. (2018). La traduction d'ouvrages géographiques comme outil de consolidation de l'idée de nation : le cas de la partie traitant de la Colombie dans la *Nouvelle géographie universelle* d'Elisée Reclus. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 307-317. DOI : 10.17533/udea.ikala.v23n02a07

SPANISH LANGUAGE EDUCATION IN THE UNITED STATES: BEGINNING, PRESENT, AND FUTURE

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: ORIGEN, PRESENTE Y FUTURO

ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL AUX ÉTATS-UNIS: ORIGINES, ACTUALITÉ, AVENIR

Luis Javier Pentón Herrera

*Ph.D. in Leadership: Reading, Language, and Literacy, Concordia University Chicago. High school English for Speakers of Other Languages (ESOL) teacher at Prince George's County Public Schools, and adjunct professor in TESOL at University of Maryland, Baltimore County, and Spanish, at University of Maryland, University College. 1109 Sanctuary Ct. Silver Spring, MD 20906, United States
lpenton@umbc.edu*

ABSTRACT

Language instruction and learning in United States educational programs date back to the 17th century (Rexine, 1977). Among the most common languages taught at schools and universities were Latin, Greek, German, and French, while Spanish was not formally taught at an American institution until 1749. Since then, the works of important scholars such as Mariano Cubí y Soler have provided the foundation for the success of the Spanish language in the United States. Today, the Spanish language is thriving in the U.S. and is considered the foreign language most commonly taught. Furthermore, by the year 2050 the United States is expected to have more Spanish speakers than any other country in the world. This literature review offers a historical analysis of Spanish language instruction in the United States from its beginnings in the 18th century to the present. In addition, it offers information about the trends, methodologies, and approaches used to teach Spanish throughout the years and offers insight into possibilities for future research.

Keywords: Spanish instruction, Spanish language education, Castilian, Spanish language learners

RESUMEN

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en los programas educativos en Estados Unidos data del siglo XVII (Rexine, 1977). Entre los idiomas más comunes enseñados en colegios y universidades estaban el latín, el griego, el alemán y el francés, mientras que no fue sino hasta 1749 que comenzó a enseñarse formalmente el español en una institución estadounidense. Desde entonces, las obras de académicos importantes, como Mariano Cubí y Soler, han sentado las bases para el éxito del idioma español en Estados Unidos. En la actualidad, el idioma español aumenta en Estados Unidos y se lo considera el idioma más enseñado. Más aún, se espera que para el año 2050 Estados Unidos tenga más hablantes de español que ningún otro país del mundo. Esta revisión teórica ofrece un análisis histórico de la enseñanza de la lengua española en Estados Unidos, desde sus comienzos en el siglo XVIII hasta el día de hoy. Además, ofrece información sobre las tendencias, metodologías y estrategias usadas para la enseñanza del español a lo largo de los años y ofrece perspectivas sobre sus posibilidades de investigación futura.

Palabras claves: enseñanza del español, educación en idioma español, castellano, aprendices de español

319

Received: 2017-02-16 / Accepted: 2017-10-12
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a08

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 319-329, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

L'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères dans les programmes éducatifs aux États-Unis date du 17^e siècle (Rexine, 1977). Parmi les langues les plus communes qui étaient apprises dans les écoles et universités, on retrouvait le latin, le grec, l'allemand et le français, mais ce n'est qu'en 1749 que l'espagnol a commencé à être appris dans des institutions aux États-Unis. Dès lors, les ouvrages d'érudits remarquables, comme Mariano Cubí et Soler, ont mis en place les conditions pour le succès de la langue espagnole aux États-Unis. Actuellement, la langue espagnole y est en augmentation et elle est considérée comme la langue la plus enseignée. Plus encore, on espère que, en l'an 2050, les États-Unis compteront plus des locuteurs de l'espagnol qu'aucun autre pays du monde. Cet article offre une analyse théorique de l'enseignement de la langue espagnole aux États-Unis, depuis son commencement au 18^e siècle jusqu'aujourd'hui. En plus, il offre de l'information sur les tendances, les méthodes et les stratégies les plus utilisées pour enseigner l'espagnol au fil des ans et offre des perspectives sur ses axes de recherche future.

Mots-clés : enseignement de l'espagnol, instruction en langue espagnole, castillan, apprenants de l'espagnol

Introduction

Spanish is one of the most widely spoken languages in the world (Instituto Cervantes, 2015) and it is presently considered to be the unofficial second language of the United States (Roca & Colombi, 2016; Vilar García, 2008). Reports from the Modern Language Association (MLA) and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) ascertain that the Spanish language is the most commonly taught foreign language in the U.S., and its popularity is at an all-time high (ACTFL, 2011; Goldberg, Looney, & Lusin, 2015). Spanish is currently the most studied language in the United States with records showing over 6.4 million students enrolled in Spanish courses at different grade levels (ACTFL, 2011). However, Spanish was not always popular in the United States; prior to the 19th century there were scant educational resources to teach the language. The purpose of this literature review is to provide a scholarly dialogue about Spanish language instruction in the U.S. from its beginning in 1749 to the present. In addition, this review seeks to analyze common trends in the literature about Spanish language instruction today with the vision of identifying changes to language education practices and possibilities for future research on this topic.

The Beginnings of Spanish Language Instruction in the United States

The University of Pennsylvania is considered to be the first academic institution to advocate in favor of Spanish language instruction in the United States (Vilar García, 2008). In 1749, Benjamin Franklin published a pamphlet titled *Proposals relating to the education of youth in Pensilvania* (18th century spelling), in which he advised the teaching and learning of the Spanish language to merchants or professionals in the trade field (Franklin, 1749). After Franklin's publication, the Spanish language was taught for the first time at an academic institution in the United States in 1766 by Paul Fooks at the University of Pennsylvania.

However, the teaching resources and pedagogical approaches used during that time were rudimentary at best, and the teaching and learning of modern languages were not very popular. After Benjamin Franklin's death in 1790, the University of Pennsylvania became a privatized institution and interest in teaching and learning languages declined significantly (Vilar García, 2008).

Another pioneer university in the teaching of Spanish during the 1700s was The College of William and Mary, located in Virginia (hereinafter William & Mary). William and Mary introduced Spanish into their institution in 1780 under the leadership of Thomas Jefferson (Spell, 1927). Jefferson was particularly interested in the teaching and learning of languages and believed that Spanish was important for Americans (Leavitt, 1961). At the time, Thomas Jefferson was asked by William & Mary's rector to draft reforms of the curriculum and governance of the college. The reorganization made significant changes at William & Mary and added new professorships in modern languages, including Spanish (The College of William and Mary, 2016a). Carlo Bellini, who had been appointed as a professor of modern languages (French and Italian) in 1779, became the first professor at that institution to teach Spanish (American National Biography, 2000; United States Bureau of Education, 1913). However, classes were suspended right after Spanish was introduced due to the Revolutionary War, and Bellini resigned in 1803. These events contributed to the disappearance of Spanish language courses and the teaching of foreign languages at the college. The Modern Language Department became active again in 1858, after its expansion (The College of William and Mary, 2016b) and William & Mary has offered Spanish courses ever since.

The teaching of the Spanish language was once again revitalized in the United States in the 19th century. One of the most prominent scholars and advocates of the Spanish language in the 19th century was Mariano Cubí y Soler, a Spanish linguist and a

phrenology pioneer born on December 13, 1801, in Malgrat de Mar, Spain. On October 20, 1821, Mariano Cubí y Soler, who had recently arrived in Washington D.C. from Spain, was offered the position of Spanish professor by Mr. Eduard Damphoux, president of Mount St. Mary's University in Maryland. At the time of Cubí y Soler's appointment as a Spanish professor, there were little to no academic resources for Americans to learn Castilian (Arañó, 1876), which was the term used at that time to refer to the Spanish language. Professor Cubí y Soler identified that gap of resources and decided to do something about it.

Mariano Cubí y Soler: Pioneer Spanish Linguist in the 19th Century in the U.S.

In 1822, Professor Cubí y Soler published two books—*Diálogos* (Dialogues) and *Nueva Gramática Española* (New Spanish Grammar)—both of which became well-reviewed manuscripts in the teaching of Spanish at that time. *Diálogos* was a resource that taught Spanish using dialogues and everyday conversations. This book received a general acceptance (Arañó, 1876) among fellow academics and students, but there is currently limited information about it and its academic impact at that time. However, the book *Nueva Gramática Española* was widely accepted in the United States as the best resource for academic Spanish learning during the 19th century (Arañó, 1876). *Nueva Gramática Española* was considered for many years the only and best Spanish-English dictionary in the United States; it was published many times, had six editions, and was also widely used in South America (García, 2002). In addition to publishing these two books for the teaching and learning of Spanish, professor Cubí y Soler taught a class about Castilian literature—highly innovative at the time—that quickly made him a prestigious professional in his field (García, 2002).

During his lifetime, professor Cubí y Soler published many manuscripts, pamphlets, books and other resources to promote the teaching and learning of Spanish in the United States and around

the world. His teaching methodology focused heavily on the use of grammar and texts, specifically literature and poetry, as an essential resource to learning Spanish. Cubí y Soler explained that literature and poetry are difficult texts in any language and that the purpose of attaining knowledge of a language should be to gain a deeper understanding of literature (Cubí y Soler, 1826). In other words, Cubí y Soler believed that poetry and literature represented the most complex and interesting written work of a culture; thus, mastering a language required the ability to understand and read those types of texts.

In addition to advocating for reading and writing as two important aspects of learning a language, Cubí y Soler believed, as noted in one of his books, that learning languages was an opportunity for mankind to “advance towards refinement and elegance” (Cubí y Soler, 1826, p. v). In his works, the professor instilled moral values and civic education in the curriculum with the purpose of teaching students to be better citizens as they became world citizens. The civic-moral approach used throughout his works (Cubí y Soler, 1822; Cubí y Soler, 1824; Cubí y Soler, 1826; Cubí y Soler, 1831) reflects his commitment to improving the spirit of humankind by instilling civil and social respect through the teaching of languages, cultures, and literature. Professor Cubí y Soler's works in the promotion and refinement of Spanish language instruction should be recognized as the foundation of Spanish language pedagogy in the United States today.

Spanish Language Instruction from the 19th century to the present day

Since Mariano Cubí y Soler's visionary work in the 19th century, the methodologies used for Spanish language instruction in the United States have improved significantly. Some of the reasons associated with the changes in the approaches used for teaching are connected to the demographic change the country has experienced. For example, the works published by professor Cubí y Soler in

the 19th century focused on teaching Spanish as a foreign language to the predominantly non-Spanish speaking population at that time. Teaching Spanish to native Spanish speakers was not addressed in the literature during the 19th century and did not become a topic of interest in the educational field until the 1930s (Chomón Zamora, 2013). However, the ever-growing Hispanic population in the United States today (Pentón Herrera & Duany, 2016) has pushed for an acknowledgement and implementation of effective teaching approaches for Spanish Heritage Speakers (SHS) and Native Spanish Speakers (NSS) at K-12 and higher education American institutions.

Changes in Spanish Language Instruction

The current literature on Spanish language instruction reflects two major changes that have occurred since Spanish was taught at the University of Pennsylvania in the 18th century, namely: (1) focus on student population and (2) popular perception of the Spanish language. At first, Spanish language instruction in the United States focused on a homogenous English-speaking population of students. The teaching methodologies used by early Spanish linguists such as Cubí y Soler relied heavily on text translation from English to Spanish (Cubí y Soler, 1826), and the grammatical foundations of the Spanish language (Cubí y Soler, 1824). These early pedagogical approaches to teaching Spanish in the United States were targeted only at individuals who spoke English as a native language and introduced Spanish as a foreign language. However, since the foundation of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) in 1917, the idea of only teaching Spanish as a foreign language evolved in the United States (AATSP, 2016; Chomón Zamora, 2013) to include native and heritage speakers.

A recent article on the topic of SHS and NSS instruction in the United States has addressed relevant subjects that had previously been insufficiently addressed in the literature or completely

ignored, such as regional variations and dialectical features in the Spanish language of native Spanish-speaking students (Pentón Herrera & Duany, 2016). According to the authors, teaching Spanish to native and heritage speakers is a multifaceted task because Spanish educators must take into consideration the students' language variations in phonology, morphology, and syntax, in addition to interrupted education, and limited Spanish language proficiency (Pentón Herrera & Duany, 2016). Such considerations need to be addressed more vigorously in today's literature if they are to set a clear standard for the improvement of Spanish language education and instruction in the United States. In addition to addressing these considerations, the authors state that the current Spanish curricula used in schools for native and heritage speakers need to include more opportunities for effective oral communication, in-depth reading comprehension, and writing for academic, literary, and professional purposes, and for expanding vocabulary (Pentón Herrera & Duany, 2016). The focus of teaching Spanish to native and heritage speakers is a trend that continues to expand but was nonexistent in the 19th century when Spanish was first introduced at academic institutions in the United States.

Perception of Spanish in the United States

Similarly, the popular perception of the Spanish language has changed over time, and the idea of learning the language for jobs in trade (Franklin, 1749) has evolved. New publications about Spanish language instruction describe the Spanish language as a living entity that reflects the cultural heritage and beliefs of its speakers (Roca & Colombi, 2016; Instituto Cervantes, 2015). The concept of teaching Spanish has transcended the barriers of learning the language solely as a means to communicate—previously used for native English speakers learning Spanish—to learning the language as a means to belong and maintain one's identity as a native or heritage Spanish speaker. Current national standards for Spanish language instruction promote the

integration of five guiding principles: (1) communication, (2) cultures, (3) connections, (4) comparisons, and (5) communities, with the vision of helping students gain cultural understanding, become lifelong learners, and use the language as part of their daily lives (National Standards in Foreign Language Education Project, 2006). These standards serve as reassurance on the importance foreign language instruction has in the United States today (Blaz, 2002) and the vision of integrating world languages—including Spanish—as a regular activity in the lives of students rather than as instructional content only. The perception of Spanish language instruction and learning in the United States continues to advance significantly, and recent literature on the topic (Toledo-López & Pentón Herrera, 2015a; Toledo-López & Pentón Herrera, 2015b) identifies bilingualism, biculturalism, and biliteracy as the new trends in the country.

324

Methodology and Approaches

The methodologies and approaches used in the Spanish classroom have changed and improved drastically since 1749. Language teaching in the 18th and 19th centuries, as seen in Franklin (1749) and Cubí y Soler (1826), was heavily influenced by grammar, translation, and memorization. Presently, the approaches favored as most effective in the teaching of Spanish consider language learning a holistic process in which culture and communication play important roles (Roberts, 2016). Lectures and grammatical drills that were once considered important for language learning are now thought of as obsolete and are therefore not encouraged (Roberts, 2016). The processes of language learning and teaching have become active, where language students take control of their learning process and are active seekers of knowledge (Toledo-López & Pentón Herrera, 2015a). As such, Spanish language educators are expected to facilitate explicit types of instruction that engage students (Rondon-Pari, 2011), take their individual diversity into consideration, and promote literacy in the language. In other words, current

literature emphasizes that language, vocabulary, and the process of communication in Spanish should be taught in realistic contexts and settings (Sole, 2003).

Other major methodological changes in Spanish language instruction are related to the inclusion of technology. The use of technology in the 21st century has redefined language education in the classroom (Dema & Moeller, 2012). Language teaching has become a highly flexible process where students can access information anywhere at any time and can listen, watch, or interact with their peers and teachers continuously. There are also many options for Spanish education through online platforms where students take ownership—instructing themselves—and educators become facilitators rather than instructors. This flexible approach to Spanish language instruction is nothing like the old methodologies used by early scholars, but research studies (Dona, Stover, & Broughton, 2014; Toledo-López & Pentón Herrera, 2015a) continue to show that they work, and there are many benefits to using technology in the language classroom.

Trends in Spanish Language Instruction

A plethora of trends surrounds recent decades's most prominent methodologies for foreign language instruction. However, as noted by Cerezal (1995), there are two important trends that continue to be replicated throughout teaching methodologies, textbooks, and curricula: a focus on communication, and the incorporation of content and language objectives. These two methods of teaching foreign languages have served as models for standards implemented in K-12 classrooms (ACTFL, 2011) as well as higher education (Nation & Macalister, 2010; Toledo-López & Pentón Herrera, 2015a; Toledo-López & Pentón Herrera, 2015b).

The focus on communication, or the communicative approach to language teaching, rose to prominence in the 1970s and early 1980s when the

Council of Europe decided to face the new reality that their students were communicatively incompetent (Cerezal, 1995). The communicative approach holds that meaning and communication are paramount to language learning. As such, the primary focus is on contextualization and realistic dialogues to reach the goal of language fluency, while translation may be used to a more limited extent. This approach is widely featured in recent textbooks used by academic institutions (Blanco & Donley, 2017; Marinelli & Fajardo, 2016), as well as in language learning software such as Rosetta Stone, where communicative competence is the focal point (Lord, 2015). The importance identified in achieving communicative competence has impacted the instructional practices of language teachers. The foreign language teaching practices now considered effective require educators to speak more in the target language, and students are expected to interact in the target language inside and outside of the classroom.

The incorporation of language and content objectives is also a common trend that has been widely accepted in the teaching field. Content objectives state what students will learn during the instructional period or class, whereas language objectives explain how students will demonstrate the mastery of the information presented using the four language domains (speaking, listening, reading, and writing). This method of teaching, primarily introduced by Bloom (1956), seeks to help educators “specify objectives so that it becomes easier to plan learning experiences and prepare evaluation devices” (Bloom, 1956, p. 2). Another resource that has promoted the use of content and language objectives in language classes is the Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) model, created by Echevarria, Vogt, & Short (2000). The SIOP model encourages the use of language and content objectives as effective teaching practices to facilitate “student learning strategies, teacher-scaffolded instruction, and higher-order thinking skills” (Kareva & Echevarria, 2013, p. 241). Language and content objectives are at the heart of the assessments, program designs,

materials, methodologies and instructional considerations found in language curriculum development processes (Richards & Rodgers, 1986). As such, the inclusion of content and language objectives in curricula and lesson plans continues to gain strength and validation in second and foreign language teaching where educators are expected to use these objectives in their daily practices (for more information see Echevarria et al., 2000; Kareva & Echevarria, 2013; Marinelli & Fajardo, 2016; Nation & Macalister, 2010; Toledo-López & Pentón Herrera, 2015c).

Possibilities for Future Research Directions

The resources and information previously discussed in this paper show that a growing body of research in Spanish language instruction is emerging and building on previous studies (see Blaz, 2002; Echevarria et al., 2000; Nation & Macalister, 2010). However, there is still a need for more research on Spanish language instruction, particularly on the implications of technology in the Spanish language classroom and teaching Spanish to SHS and NSS in the United States. These two topics remain widely under-researched while technology becomes more prevalent in our classrooms and heritage and native Spanish speakers continue to increase in numbers throughout schools in the United States (McFarland et al., 2017). This section of the literature review addresses the most common gaps in literature vis-à-vis Spanish language instruction and presents possibilities for future research directions on the identified gaps.

The use of technology in the Spanish language classroom, or the foreign language and second language classrooms, remains a fertile topic that has not been researched enough. There are still questions about how technology can successfully help us in the classroom, and there is a need for specific technologies designed for language education, assessment, and differentiation. Lessard-Clouston (2016) described it best by stating that future

literature on this topic needs to address “helpful ways to incorporate new technologies (e.g., Skype, apps, and handheld devices) in culture teaching/learning. . . . Ideally, research might not only consider such technologies but also how to incorporate media and perhaps even assessment with available technologies” (p. 66). The current literature and findings on the application of technology in the language classroom remain at the initial stages. Recent studies have focused on the application of technology in the language classroom, and language educators’ perception of the use of technology in their instructional spaces (Castrillo, Martín-Monje, & Bárcena, 2014; Ferreira Cabrera, Vine Jara, & Elejalde, 2015; Swanson, 2013). There is much to be expanded upon regarding technology and Spanish language instruction, but the new trends focusing on perception, validity, and application show that there is both an interest in and acknowledgement of the incorporation of technology that was not previously addressed in the literature.

326

The second gap identified in the literature of Spanish language instruction is the practices, methodologies and processes surrounding the teaching of Spanish to NSS and SHS. Current research articles on this topic (Pentón Herrera & Duany, 2016; Russell & Kuriscak, 2015) show that there are many issues surrounding the teaching of Spanish to NSS and SHS in American K-12 schools. Pentón Herrera & Duany (2016) state that many K-12 schools throughout the United States do not understand the need of NSS and SHS. Many times, these students are placed in Spanish as an foreign language classes that do not meet their linguistic and idiomatic needs. The authors also explain that binate language learners—NSS who are also English Learners (ELs)—are particularly susceptible to the inadequate support of Spanish in such classes because it “negatively impacts the students’ further development in their native tongue and creates a language literacy gap that can also damage the learning of English as a second language” (Pentón Herrera & Duany, 2016, p.16). Hence, the lack of

understanding about how the instruction, methodologies, and resources needed to teach Spanish to NSS and SHS could be directly connected to the literacy gap among Hispanic students in American public schools. Furthermore, the importance and academic impact of effective Spanish instruction to NSS and SHS in American K-12 classrooms is a topic that also remains widely unaddressed in current research.

Similarly, Russell & Kuriscak (2015) conducted a research study in which they examined the attitudes and pedagogical practices of high school Spanish educators toward SHS. The article revealed that current high school Spanish teachers struggle with how to best support SHS in practice because they do not know which teaching methodologies to use. Also, the study found that Spanish teachers feel current Spanish programs do not effectively support the idiomatic needs of SHS (Russell & Kuriscak, 2015). These findings are relevant and reflect today’s reality of the inadequate resources American K-12 public schools and teachers have to promote Spanish language literacy to native and heritage speakers. These findings resonate with Outes Jiménez (2017)’s assertions on the inadequacies found in state accreditation tests for Spanish teachers. According to Outes Jiménez (2017)’s analysis, state accreditation tests for Spanish teachers show a pattern of how incorrect linguistic variations of Spanish have extended from informal oral expressions to written expressions in the academic field.

The need for research evaluating the current Spanish language materials and methodologies used to instruct NSS and SHS is, therefore, paramount. To accomplish this, assessing state accreditation tests for Spanish teachers as well as Spanish teacher preparation programs at universities should become an initial point of focus and reference. Furthermore, it is necessary to compare current American teaching resources and methodologies with educational resources and methodologies from Spanish-speaking countries

where Spanish language education and Spanish teachers are successful, effective, and focused on teaching native and heritage Spanish speakers. This type of comparative research is necessary, and the findings have the potential to provide a solid foundation for the improvement of Spanish language instruction for NSS and SHS in American K-12 public classrooms.

Conclusion

The practices associated with Spanish language instruction in the United States date back to 1749 when Benjamin Franklin published a pamphlet advising educational changes and arguing for the necessity of college education. Since that time, the interest, practices, teaching methodologies, and methods used for the teaching of the Spanish language in K-12 and higher education environments have changed in terms of the theories upon which they are based. A major figure in the early development and promotion of Spanish language education in the United States was professor Mariano Cubí y Soler, a renowned linguist, author, translator, phrenologist, and scholar. While professor Cubí y Soler's works were considered to be the most innovative and of the highest quality, they were also virtually one of the very few resources available for the teaching of Spanish for many years in the 19th century (Arañó, 1876). Mariano Cubí y Soler's publications and teaching methodologies focused on grammar, translation, and memorization, which were common teaching approaches used in the 18th, 19th, and early 20th centuries. However, in the 20th century, the use of the grammar-translation method declined significantly after the 1970s due to the new emphasis on teaching language with the purpose of acquiring communication skills and developing an understanding of culture (Cerezal, 1995).

In recent years, the methodologies of Spanish language instruction continue to place major emphasis on communication and culture, but also on assessments (Shohamy, Inbar-Lourie, & Poehner, 2008). Assessments are widely used in

United States public education today and are considered highly important to verify learners' progression in the learning of new languages. These assessments, and the new practices promoted in American K-12 public schools, encourage the implementation and use of technology in the language classroom, although further research is needed (see Lessard-Clouston, 2016). In addition to technology, two areas of improvement that need to be addressed are the pedagogical implications of teaching NSS and SHS (Pentón Herrera & Duany, 2016; Russell & Kuriscak, 2015) and Spanish teachers' effective preparation and assessment (Outes Jiménez, 2017).

The primary contributions of this paper extend to the historical overview of Spanish language instruction in the United States since its beginning. Furthermore, this article identifies current challenges faced by Spanish language education programs in the United States, as well as implications for all stakeholders including states, teachers, and students. In addition, the author recognizes the need for further research in the areas of technology inclusion, Spanish teacher training programs, and effective teaching approaches and resources for NSS and SHS students in K-12 classrooms in the U.S.

References

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2011). *Foreign language enrollments in K-12 public schools*. Retrieved from <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ReportSummary2011.pdf>
- American National Biography. (2000). Carlo Bellini. Retrieved from <http://www.anb.org/articles/20/20-01643.html>
- Arañó, D. M. (1876). Biografía de D. Mariano Cubí y Soler: Distinguido frenólogo español. Retrieved from <http://www.filosofia.org/aut/001/1876cubi.htm>
- Blanco, J. A. & Donley, P. R. (2017). *Panorama: Introducción a la lengua española* (5th ed.). Boston, MA: Vista Higher Learning Inc.
- Blaz, D. (2002). *Bringing the standards for foreign language learning to life*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.

- Bloom, B. S. (ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. White Plains, NY: Longman.
- Castrillo, M. D., Martín-Monje, E., & Bárcena, E. (2014). Mobile-based chatting for meaning negotiation in foreign language learning. *International Association for Development of the Information Society*, pp. 49-58.
- Cerezal, F. (1995). Foreign language teaching methods: Some issues and new moves. *Encuentro*, 8(7), pp. 110-132. Retrieved from <http://www.encuentro-journal.org/textos/8.7.pdf>
- Chomón Zamora, C. (2013). Spanish heritage language schools in the United States. *Center for Applied Linguistics, Heritage Briefs Collection*. Retrieved from <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/spanish-heritage-language-schools-in-the-us.pdf>
- Cubí y Soler, M. (1822). *Extractos de los más célebres escritores y poetas españoles*. Baltimore, MD: José Robinson.
- Cubí y Soler, M. (1824). *Gramática de la lengua castellana adaptada a toda clase de discípulos, a todo sistema de enseñanza, y al uso de aquellos extranjeros, que deseen conocer los principios, bellezas, y genio del idioma castellano*. Baltimore, MD: José Robinson.
- Cubí y Soler, M. (1826). *El traductor español; or a new and practical system for translating the Spanish language*. London: Boosey & Sons.
- Cubí y Soler, M. (1831). *Revista y Repertorio Bimestre de la Isla de Cuba*, Tomo I. La Habana, Cuba: Imprenta Fraternal. Retrieved from <https://archive.org/stream/revistabimestre00cubgoog#page/n8/mode/2up>
- Dema, O. & Moeller, A. J. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. *Touch the World*, 5, pp. 75-91.
- Dona, E., Stover, S., & Broughton, N. (2014). Modern language and distance education: Thirteen days in the cloud. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), pp. 155-170.
- Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. (2000). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP® Model*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ferreira Cabrera, A., Vine Jara, A., & Elejalde, J. (2015). Diseño y evaluación de una aplicación tecnológica para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Onomázein*, 31, pp. 145-166.
- Franklin, B. (1749). *Proposals relating to the education of youth in Pensilvania*. Retrieved from http://sceti.library.upenn.edu/sceti/printedbooksNew/index.cfm?TextID=franklin_youth&PagePosition=1
- García, A. M. (2002). Traducción y literatura en los manuales de Mariano Cubí. In F. Lafarga, C. Palacios, & A. Saura (Eds.), *Neoclásicos y románticos ante la traducción* (pp. 165-184). Universidad de Murcia: España.
- Goldberg, D., Looney, D., & Lusin, N. (2015). Enrollments in languages other than English in the United States Institutions of Higher Education, Fall 2013. *Modern Language Association*. Retrieved from https://apps.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf
- Instituto Cervantes (2015). *El español: Una lengua viva*. Retrieved from http://www.cedro.org/docs/default-source/otros/informe_cervantes.pdf
- Kareva, V. & Echevarria, J. (2013). Using the SIOP Model for effective content teaching with second and foreign language learners. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), pp. 239-248.
- Leavitt, S. E. (1961). The teaching of Spanish in the United States. *Hispania*, 44(4), pp. 591-625.
- Lessard-Clouston, M. (2016). Twenty years of culture learning and teaching research: A survey with highlights and directions. *NECTFL Review*, 77, pp. 53-90.
- Lord, G. (2015). "I don't know how to use words in Spanish": Rosetta Stone and learner proficiency outcomes. *Modern Language Journal*, 99(2), pp. 401-405. doi:10.1111/modl.12234_3
- Marinelli, P. J. & Fajardo, K. (2016). *Conectados*. Boston, MA: Cengage Learning.
- McFarland, J., Hussar, B., de Brey, C., Snyder, T., Wang, X., Wilkinson-Flicker, S., Gebrekristos, S., Zhang, J., Rathbun, A., Barmer, A., Bullock Mann, F., & Hinz, S. (2017). *The condition of education 2017*. National Center for Education Statistics.
- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York, NY: Routledge.
- National Standards in Foreign Language Education Project (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- Outes Jiménez, R. (2017). El español escrito en el ámbito educativo de EE.UU.: La acreditación docente en California. *Glosas*, 9(3), pp. 44-57.
- Pentón Herrera, L. J. & Duany, M. (2016). Native Spanish speakers as binate language learners. *NECTFL Review*, 78, pp. 15-30.
- Rexine, J. E. (1977). The Boston Latin school curriculum in the seventeenth and eighteenth centuries: A bi-centennial review. *The Classical Journal*, 72(3), pp. 261-266.

- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Roberts, J. (2016). *Language teacher education*. New York, NY: Routledge.
- Roca, A. & Colombi, M. C. (2016). Español para hispanohablantes: ¿Por qué iniciar y mantener un programa de español para hablantes nativos? Centro Virtual Cervantes. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_eeuu/bilingue/aroca.htm
- Rondon-Pari, G. (2011). Comparative analysis of classroom speech in upper level Spanish college courses: A social constructivist view. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(12), pp. 1-18.
- Russell, B. D. & Kuriscak, L. M. (2015). High school Spanish teachers' attitudes and practices toward Spanish Heritage Language Learners. *Foreign Language Annals*, 48(3), pp. 413-433.
- Shohamy, E., Inbar-Lourie, O., & Poehner, M. E. (2008). *Investigating assessment perceptions and practices in the advanced foreign language classroom*. The Pennsylvania State University: Center for Advanced Language Proficiency Education and Research (CALPER).
- Sole, C. (2003). Culture for beginners: A subjective and realistic approach for adult language learners. *Language and Intercultural Communication*, 3(2), pp. 141-150.
- Spell, J. R. (1927). Spanish teaching in the United States. *Hispania*, 10(3), pp. 141-159.
- Swanson, K. A. (2013). *Teacher perceptions of technology and learner motivation in the second language classroom* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://search.proquest.com.ezproxy.umuc.edu/docview/1458436240>
- The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP). (2016). *History of the AATSP*. Retrieved from <http://www.aatsp.org/?page=History>
- The College of William and Mary. (2016a). *Jefferson's attempts at change*. Retrieved from <http://www.wm.edu/about/history/tjcollege/tjattempt-satchange/index.php>
- The College of William and Mary. (2016b). History of the Modern Languages Department. Retrieved from <http://www.wm.edu/as/modernlanguages/about/>
- Toledo-López, A. A., & Pentón Herrera, L. J. (2015a). Language immersion for adult learners: Bridging gaps from childhood to college. *Florida Foreign Language Journal*, 11(1), pp. 10-56.
- Toledo-López, A. A., & Pentón Herrera, L. J. (2015b). Facilitators' perspective: Strategies that work in higher education dual language immersion settings. *NABE Perspectives*, 38(3), pp. 16-22.
- Toledo-López, A. A., & Pentón Herrera, L. J. (2015c). Dual language immersion in higher education: An introduction. *NABE Perspectives*, 37(2), pp. 24-28.
- United States Bureau of Education. (1913). Monthly record of current educational publications. *Bulletin*, 1(508), pp. 1-154.
- Vilar García, M. (2008). *El español, segunda lengua en los Estados Unidos. De su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo* (3rd Ed.). Universidad de Murcia: Spain.

How to reference this article: Pentón Herrera, L. J. (2018). Spanish language education in the United States: Beginning, present, and future. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 319-329. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a08



CASE STUDIES

¿INGLÉS PARA LA PAZ? COLONIALIDAD, IDEOLOGÍA NEOLIBERAL Y EXPANSIÓN DISCURSIVA EN *COLOMBIA BILINGÜE*

ENGLISH FOR PEACE? COLONIALITY, NEOLIBERAL IDEOLOGY, AND DISCURSIVE EXPANSION IN *COLOMBIA BILINGÜE*

L'ANGLAIS POUR LA PAIX ? COLONIALITÉ, IDÉOLOGIE NÉOLIBÉRALE ET EXPANSION DISCURSIVE DANS LE PROGRAMME *COLOMBIA BILINGÜE*

Andrew H. Hurie

Especialización en Educación Bilingüe/Bicultural, The University of Texas at Austin. Estudiante de doctorado, Departamento de Currículo e Instrucción, The University of Texas at Austin, Estados Unidos. Department of Curriculum and Instruction University of Texas at Austin, 1912 Speedway STOP D5700, Austin, TX 78712-1293 andrewhurie@utexas.edu

Este artículo es producto de la investigación: "Language and Cultural Understandings of Foreign and Local Teachers in Colombia Bilingüe 2015-2018", iniciada el 27 de mayo de 2015 y terminada el 26 de mayo de 2018. La investigación es parcialmente patrocinada por el Global Research Fellowship, The University of Texas at Austin, código 2015-05-0069.

El autor agradece la importante retroalimentación de Carolina Zúñiga Solarte, Eduardo Zúñiga Erazo, Gerardo León Guerrero, los profesores del Programa de Maestría en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño, el equipo editorial de *Íkala* y los pares que contribuyeron con sus ideas, conocimiento e inquietudes a este artículo.

RESUMEN

En este estudio de caso sobre las ideologías y los discursos que apoyan la política de *Colombia Bilingüe* utilizo teorías sobre colonialidad, descolonización e ideología en teorías críticas, para analizar cambios en los discursos oficiales de esta política en relación con la construcción de paz en Colombia. Las fuentes de investigación incluyen documentos oficiales de *Colombia Bilingüe* (manuales y documentos curriculares, folletos, páginas de internet y videos producidos por el Ministerio de Educación Nacional), trabajo etnográfico en escuelas focalizadas y entrevistas semiestructuradas realizadas con docentes de inglés colombianos y extranjeros que forman parte de *Colombia Bilingüe*. Planteo que, junto con una explícita legitimación neoliberal de la enseñanza del inglés, se ha promovido un discurso contemporáneo, específico del contexto colombiano, el cual denomino "inglés para la paz". Esta ampliación discursiva coincide con numerosas críticas hechas por la academia colombiana sobre la política de *Colombia Bilingüe* y su implementación. A pesar de estas críticas, las prácticas educativas de *Colombia Bilingüe* siguen sin interrupción, lo que demuestra la hegemonía ideológica del neoliberalismo y su control sobre el currículo escolar. Por tanto, argumento que el discurso "inglés para la paz" termina externalizando la paz y el conflicto dentro de una tecnificación del idioma, que hace aún menos probable que la enseñanza del inglés contribuya a la construcción de la paz en este momento coyuntural que vive Colombia. Para concluir, ofrezco algunas ideas curriculares basadas en la decolonialidad y la regionalización, con el propósito de anunciar (o más bien hacer eco de) otras posibilidades para la escolaridad, que en ciertos casos podrían incluir la enseñanza del inglés.

Palabras clave: *Colombia Bilingüe*, enseñanza del inglés, paz en Colombia, colonialidad, descolonización, neoliberalismo

ABSTRACT

In this case study on the ideologies and discourses undergirding Colombia's national foreign language policy, *Colombia Bilingüe*, I draw on theories of coloniality, decolonization, and ideology in critical theory to analyze changes in official discourses as they relate to the construction of peace in Colombia.

333

Recibido: 2017-09-17/ Aceptado: 2018-03-20
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a09

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 333-354, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

Data sources include official government documents (manuals and curricular documents, brochures, websites, and videos produced by the Ministry of Education), ethnographic work in focal schools, and semi-structured interviews with local and foreign English teachers forming part of *Colombia Bilingüe*. I argue that along with an explicit neoliberal legitimization of English language teaching, another contemporary and context-specific discourse has emerged, “English for peace.” This discursive expansion coincides with Colombian scholars’ widespread critiques of *Colombia Bilingüe* and its implementation. Despite this criticism, the educational practices of *Colombia Bilingüe* continue without interruption, demonstrating neoliberalism’s ideological hegemony and control over many aspects of school curriculum. I argue that the discourse of “English for peace” ends up externalizing both peace and conflict within a broader technification of language that makes English language teaching even less likely to contribute to the construction of peace at this historic moment in Colombia. I conclude with some curricular ideas based on decoloniality and regionalization with the purpose of announcing (or really echoing) other possibilities for schooling that in certain cases could include English language teaching.

Keywords: *Colombia Bilingüe*, English language teaching, peace in Colombia, coloniality, decolonization, neoliberalism

RÉSUMÉ

Dans cette étude de cas sur les idéologies et les discours qui supportent les politiques de *Colombia Bilingüe*, j’utilise des théories sur la décolonialité et sur l’idéologie dans des théories critiques pour analyser les changements dans le discours officiel concernant cette politique en relation avec la construction de la paix en Colombie. Les sources de recherche incluent des documents officiels de *Colombia Bilingüe* (manuels et documents des programmes académiques, brochures, pages web et vidéos produits par le Ministère d’Éducation National), des travaux ethnographiques dans des écoles ciblées, et des entretiens semi-structurés avec des enseignants colombiens et étrangers qui font partie du programme *Colombia Bilingüe*. J’affirme qu’avec une légitimation explicite de l’enseignement de l’anglais, nous avons promu un discours contemporain, spécifique du contexte colombien, que j’appelle « anglais pour la paix ». Cet élargissement discursif coïncide avec des nombreuses critiques faites par l’académie colombienne sur la politique de *Colombia Bilingüe* et son implémentation. Malgré ces critiques, les pratiques éducatives de *Colombia Bilingüe* se maintiennent sans interruption, ce qui montre l’hégémonie idéologique du néolibéralisme et son contrôle sur les programmes éducatifs. Par conséquent, j’affirme que le discours de « l’anglais pour la paix » finit par externaliser la paix et le conflit à travers une technification de la langue, ce qui rend encore moins probable que l’enseignement de l’anglais aide à la construction de la paix en ce moment conjoncturel en Colombie. Pour conclure, je propose quelques idées pour les programmes éducatifs fondées sur la décolonialité et la régionalisation visant à annoncer (ou plutôt à se faire l’écho des) d’autres possibilités pour la scolarité qui pourraient, dans certains cas, inclure l’enseignement de l’anglais.

Mots-clés : *Colombia Bilingüe*, enseignement de l’anglais, paix en Colombie, colonialité, décolonization, néolibéralisme

Introducción

En 2004, Colombia inició el *Programa Nacional de Bilingüismo*, cuya iteración actual se conoce como *Colombia Bilingüe*.¹ La política fue fundada con la premisa de que el bilingüismo español/inglés mejoraría la competitividad de los ciudadanos colombianos, en una economía del conocimiento globalizada. Por tanto, pretende aumentar el acceso a la enseñanza del inglés (EI) para los estudiantes de escuelas oficiales.

Históricamente, el inglés como idioma extranjero estaba reservado a los hijos de la élite colombiana (De Mejía, 2002), aunque aquel también ha formado una parte importante de las prácticas culturales de los raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (García y García, 2012). Por la racionalidad económica que informa la política, combinada con el argumento de que la EI puede contribuir a la equidad social, *Colombia Bilingüe* se parece a otros programas de la EI alrededor del mundo (Ricento, 2015). En contraste con esta racionalidad igualitaria, la política ha sido criticada por varios miembros de la academia colombiana (p. ej. C. Guerrero, 2008; De Mejía, 2006; Sánchez y Obando, 2008, y Usma, 2009, 2015; para una reseña de las críticas, véanse Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012).

A lo largo de su implementación, *Colombia Bilingüe* ha incluido ciertas prácticas enfocadas en la capacitación de docentes, el desarrollo de materiales curriculares en inglés y el monitoreo de sus programas. Tal vez el aspecto de *Colombia Bilingüe*

más visible para el público es *Formadores nativos extranjeros*, programa que contrata a docentes de inglés extranjeros para enseñar el idioma y algunas prácticas culturales a estudiantes colombianos, en un modelo de coenseñanza con docentes colombianos (Heart for Change, 2016).

Los últimos años de implementación de *Colombia Bilingüe* coinciden con grandes avances en las negociaciones entre el Gobierno y varios grupos subversivos para lograr una “paz estable y duradera” (Colombia, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, s. f.).

Aunque un análisis detallado del conflicto armado en Colombia sobrepasa el contenido de este artículo, es de anotar que entre la comunidad académica del país no existe conformidad sobre el origen temporal del conflicto armado en Colombia ni sobre las causas que lo originaron. Entre los factores desencadenantes del conflicto se mencionan: los conflictos agrarios de los años veinte, el asesinato del líder Jorge Eliécer Gaitán en 1948, el surgimiento de la República Liberal en los años cincuenta y, finalmente, el surgimiento de las guerrillas en los años sesenta.

La usurpación de tierras indígenas y su conversión en vastos predios privados, y la dominación de las élites en la política colombiana han permanecido desde el establecimiento de los grandes latifundios de los conquistadores. La resultante distribución inequitativa de la tierra es uno de los factores insoslayables en el análisis del conflicto armado en Colombia, lo mismo que la exclusión política de sectores alternativos y de oposición al Gobierno. En Colombia, los partidos tradicionales, liberal y conservador, han monopolizado el poder (Molano, 2015; Sandoval, 2015).

Otro factor innegable en la perduración del conflicto armado desde el siglo XIX ha sido la continua injerencia de Estados Unidos en la soberanía del Gobierno colombiano (Vega, 2015). La injerencia se acentuó después del triunfo de la Revolución cubana, cuando los distintos

1 Desde 2004, el Gobierno nacional ha implementado una serie de políticas con un fuerte énfasis en la enseñanza del inglés (i. e. *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*; el *Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras*; el *Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015-2025*, y *Colombia Bilingüe 2014-2018*). En este artículo utilizo el actual título, *Colombia Bilingüe*, para resaltar las continuidades entre estos programas que comparten fundamentos ideológicos, aunque reconozco que existen sutiles diferencias entre los programas. Para una excelente discusión al respecto, véase Correa y González (2016).

gobiernos norteamericanos se dedicaron a cuidar su “patio trasero” frente al avance comunista. Así surgieron los Cuerpos de Paz y, en el campo educativo, la imposición del “Plan Básico”, elaborado a partir del informe de Rudolph Atcon, contra el cual se opuso el estudiantado colombiano (G. Guerrero, 2002). A través de una alianza estratégica con las clases dominantes en Colombia, Estados Unidos ha financiado la militarización, incitado indirectamente el paramilitarismo y participado directamente en asuntos político-militares, con el ánimo de expandir su acceso al mercado colombiano y solidificar sus intereses geopolíticos (Murillo, 2004; Vega, 2015). Especialmente el establecimiento del Plan Colombia, el ejercicio de fumigaciones aéreas, el entrenamiento estadounidense de soldados colombianos, la subcontratación de ejércitos privados y el asesinato de líderes comunitarios se han justificado con los discursos de la “guerra contra las drogas” y la guerra contra el terrorismo, lo cual evidencia que los gobiernos de Estados Unidos han desempeñado un papel central en la permanencia del conflicto (Vega, 2015).

Otro evento crucial en el conflicto colombiano ha sido el desarrollo del acuerdo de paz concertado entre el Gobierno nacional del presidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). Después de cuatro años de negociaciones en La Habana, se firmó el acuerdo de paz, que se resume en seis puntos: política de desarrollo agrario integral; participación política; fin del conflicto con las FARC; solución al problema de las drogas ilícitas; reparación de víctimas: sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición; e implementación, verificación y refrendación (Colombia, Presidencia de la República, s. f.). A pesar de que varios representantes de comunidades afrocolombianas, indígenas y rom fueron invitados, tardíamente, a formar parte de las mesas de diálogo, sus contribuciones ayudaron a visibilizar el componente racial del conflicto armado y a promover visiones de paz desde

paradigmas no occidentales (Braconnier, 2018; Carrión, 2016).

El Gobierno tenía la potestad de aprobar los acuerdos; sin embargo, decidió convocar un plebiscito en octubre de 2016, con la seguridad de que el pueblo lo aprobaría, dado el anhelo y la necesidad urgente de la paz. Sin embargo, los enemigos del proceso y del gobierno de Juan Manuel Santos adelantaron una campaña engañosa que les dio fruto, pues el NO se impuso, así fuera con un estrecho margen (*El Espectador*, 2017; *Semana*, 2017b). Los resultados, inesperados, crearon un ambiente de zozobra por el futuro del proceso de paz. A esto se sumó la elección de Donald Trump como presidente de Estados Unidos.

Pese a que las FARC se desmovilizaron y entregaron las armas, grupos de extrema derecha, bandas criminales y facciones disidentes de las FARC han iniciado una serie de asesinatos de líderes sociales y una lucha a sangre y fuego por territorios anteriormente ocupados por los diversos frentes de las FARC. Esto, aunado a la férrea oposición de algunos grupos políticos, han puesto en vilo la implementación de los acuerdos de La Habana (véase, por ejemplo, International Crisis Group, 2017; Osorio, 2017; *Semana*, 2017a). Considerando esta complejidad histórica y contemporánea, Molano (2015) propone que todos los actores abandonen la violencia e impulsen “la lucha civil e independiente del tutelaje militar de EE.UU.” (p. 3).

Como argumento a lo largo de este artículo, la injerencia de Estados Unidos junto con otros países europeos angloparlantes no se limita a la esfera político-militar; la EI constituye uno más de los múltiples campos de batalla. Por ello, en este artículo se exploran las intersecciones entre la política nacional de idiomas extranjeros y el momento coyuntural que vive Colombia. Específicamente, indago sobre las relaciones entre las ideologías subyacentes de *Colombia Bilingüe* y los acuerdos de paz. Me baso en teorías de la de/colonialidad, del neoliberalismo y las ideologías lingüísticas para ofrecer un análisis crítico sobre un nuevo discurso

que denomino “inglés para la paz”. Para concluir, ofrezco un bosquejo del posible papel que la EI pudiera tener en proyectos de descolonización en Colombia.

A continuación incluyo una explicación de mis relaciones con la EI en Colombia durante este periodo de negociación para la paz.

Problematizando mi relación con la situación

En lugar de reproducir la ruptura colonizadora (Haber, 2011) entre este trabajo y mi ser, describo en estas líneas cómo una persona criada en una familia blanca de clase media en la ciudad de Madison, Wisconsin, Estados Unidos, llegó a realizar esta crítica a la política lingüística nacional, *Colombia Bilingüe*.

Empecé mi estudio formal del castellano en un colegio público a los trece años, y mi bilingüismo emergente fue apreciado como enriquecimiento cultural sin mayor énfasis en la comercialización del idioma. Sin embargo, tuve que ejercer nueve años como docente bilingüe y como subdirector de un colegio K-8 en Milwaukee, Wisconsin, para entender mejor cómo las inequidades estructurales se sustentan parcialmente en las ideologías lingüísticas y la hegemonía del inglés (Macedo, Dendrinis y Gounari, 2003).

Como crítico aliado blanco y esposo de una colombiana, alimento esta escritura a partir de mis experiencias con mis familiares en Colombia a lo largo de los últimos trece años. He tenido periodos cortos de permanencia en el país y llevo más de un año residiendo y estudiando en Colombia. Son estas relaciones familiares y académicas las que apoyan mi compromiso para realizar un trabajo crítico, ético y recíproco, en alianza con grupos marginados.

Estas mudanzas literales y metafísicas (Haber, 2011) han hecho visibles ciertas conexiones entre la EI y el ejercicio colonizador de hace siglos atrás.

Marco teórico

Colonialidad

A pesar de la aparente disolución oficial del *colonialismo* de Occidente, entendido como las relaciones políticas de dominación que desde el siglo XVI ejerció Europa sobre el resto del mundo (Mignolo, 2012 [2000]), las relaciones de dominación y las categorías jerárquicas establecidas durante ese periodo siguen vigentes como estructuras fundamentales entre diferentes grupos de personas alrededor del mundo. Para describir la dimensión y la profundidad de estas relaciones colonizadoras, resumo tres construcciones teóricas interrelacionadas: la colonialidad del poder, del saber y del ser.

El término “colonialidad del poder” se le atribuye a Quijano (2014 [2000]), quien señala la racialización y la explotación capitalista como los dos procesos constitutivos de la colonialidad. Estos fenómenos interrelacionados no solo produjeron nuevas categorías sociales basadas en el eurocentrismo, sino que también organizaron el trabajo según esta misma jerarquía social. Con respecto a los medios de producción, ciertas relaciones de dominación que caracterizaron la dependencia parasítica de la metrópoli sobre las colonias se mantienen en la transnacionalización del capital y los tratados de libre comercio.

Pensadores latinoamericanos desarrollaron el concepto de *colonialismo interno* para describir la perpetuación de estas relaciones de dominación después de la época de “independencia” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 63). Este fenómeno se refiere especialmente a las alianzas político-económicas entre las élites de América Latina y los (antiguos) colonizadores de Europa y Estados Unidos. En vez de cumplir con las expectativas para construir una nueva sociedad, el colonialismo interno agravó la dependencia de políticos, negociantes, militares y técnicos foráneos con respecto a las antiguas colonias.

La “colonialidad del saber” se refiere a una colonización epistémica, la cual Quijano (2007 [1999])

describe como compuesta por dos procesos fundamentales. Primero, la conceptualización modernista del conocimiento como una relación de sujeto-objeto. Esta visión permite la atomización del mundo y la fracturación de las relaciones sociales; el individuo (europeo) es la medida de importancia, aislado de su medio ambiente. Y segundo, junto a esta noción del conocimiento está el concepto organicista de la *totalidad de la sociedad*. Como los órganos del cuerpo humano y el cerebro, cada parte de la sociedad se dedica al funcionamiento del conjunto, dirigido por el órgano superior, Europa, y su descendiente, Estados Unidos (Quijano, 2007 [1999]).

Al servicio de la expansión global del capitalismo, estos planteamientos filosóficos concurrían con la negación y la subalternización de otros saberes sobre la vida, la naturaleza y el tiempo, entre otros (G. Guerrero, 2016). En otras palabras, esta epistemología local europea se esparció en diseños globales durante el colonialismo y continúa propulsando una diferenciación colonial (Mignolo, 2012 [2000]).

La resultante estructuración de seres y saberes influye en la producción de conocimiento, y de manera particular en las ciencias sociales y el campo de la educación (G. Guerrero, 2016). Rivera Cusicanqui (2010) señala que la producción de conocimiento está íntimamente ligada a la producción político-económica; por lo tanto, critica la hegemonía de la academia euroestadounidense, aun cuando los integrantes provienen de otras partes y profesan posiciones críticas.²

La construcción de la “colonialidad del ser” ofrece un análisis de las experiencias vividas dentro de la matriz colonial. Fanon (2004 [1961]) denunció de forma detallada la institucionalización del

2 Es importante reconocer que no estoy exento de esta crítica. Incluyo la sección sobre mi posicionamiento para invitar al lectorado a participar en el análisis tanto de *Colombia Bilingüe* como de mis interpretaciones al respecto.

racismo, que situó la *blanquitud* como la definición dominante de “humano” y en el centro de la “civilización”. Bajo estas condiciones, el sujeto colonial experimenta diariamente la “no-ética de guerra”, que convierte a los cuerpos negros e indígenas en blanco para el asesinato y la violación (Maldonado, 2007, p. 255). Este punto es particularmente relevante para Colombia, donde la violencia se concentra principalmente en las tierras ancestrales de grupos indígenas y afrodescendientes (Sánchez, 2016).

Otro elemento clave de la colonialidad del ser es el lenguaje, porque siempre está asociado con los hablantes y porque representa una parte inseparable de su identidad y subjetividad. Garcés (2005) describe la “doble cara” de esta colonialidad lingüística: “La modernidad no solo subalternizó determinadas lenguas a favor de otras, sino que también colonizó la palabra de los hablantes de dichas lenguas subalternizadas” (Garcés, 2005, p. 150). Desde esta perspectiva, la colonialidad lingüística opera tanto si los sujetos coloniales expresan sus ideas en “dialectos” o lenguas indígenas, como si lo hacen hablando la lengua dominante de manera fluida. A través de estos procesos, las instituciones colonizadoras blanco-mestizas interpretan al individuo y distribuyen sus recursos según los fenómenos de raza, clase y género —y no según prácticas lingüísticas objetivas (Flores y Rosa, 2015; Garcés, 2005)—. De este modo, el mito del lenguaje estándar (Lippi-Green, 2012) se aplica de manera diferenciada en las aulas de clase, en las entrevistas de trabajo, y en un sin número de escenarios regidos por la lógica de la meritocracia occidental.

Las relaciones de dominación inherentes al colonialismo y la colonialidad se caracterizan por la ruptura entre las prácticas y las palabras, porque estas últimas “no designan, sino que encubren” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 19). Tales rupturas se notan en los discursos, o el uso del lenguaje, y en la ideología, la cual no solo implica un sistema de creencias e ideas, sino también las prácticas cotidianas (Apple, 2004; De Lissovoy, 2015).

Inseparables de las ideologías lingüísticas contemporáneas del inglés están el colonialismo y el racismo (Motha, 2014). Por lo tanto, cualquier análisis de los fundamentos ideológicos de la EI en Colombia debería interrogar el alcance y la función de estos sistemas en relación con el proyecto educativo.

Descolonización

Las teorías de la colonialidad implican el rechazo de los fenómenos de dominación, ya que las críticas sirven para inquietar; es más, abren espacio para concebir nuevas posibilidades y prácticas que rompan con las viejas estructuras imperantes. Estos procesos de descolonización están todavía por inventar (Grande, 2015 [2004]). Se han articulado visiones de descolonización principalmente a través de la educación y la concientización (Freire, 1971), como también mediante la restitución de tierras indígenas y la reparación, por el continuo daño de la esclavización y el genocidio (Fanon, 2004 [1961]; Tuck y Yang, 2012).

Según Freire (2016 [1978]), la descolonización incluye la *denuncia* y el *anuncio*. Como parte de la primera, la “deconstrucción” trata de cuestionar y desmitificar las estructuras (mentales e institucionales) que siguen manteniendo relaciones colonizadoras. Como explica Gerardo León Guerrero (2016), se trata de “deshacer el discurso cognitivo occidental, poblado de binarismos, de dicotomías, de errores excluyentes, de racismo y racialidades” (p. 60).

Al deshacer los viejos patrones, Quijano (2007 [1999]) anuncia una “opción decolonial”, como la vasta diversidad de todo, en una nueva visión de totalidad:

[...] en esas culturas [no occidentales], la perspectiva de totalidad en el conocimiento, incluye el reconocimiento a la heterogeneidad de toda la realidad; de su irreducible carácter contradictorio; de la legitimidad, esto es, la deseabilidad, del carácter diverso de los componentes de toda realidad, y de la social en consecuencia (p. 31).

Para alcanzar una realidad fuera de las relaciones estructuradas por la colonialidad multifacética, es necesario rechazar la epistemología y las prácticas institucionales subyacentes a favor de “la heterogeneidad de toda realidad”. Planteo que la educación es un campo fundamental para los proyectos decoloniales, en los cuales se analiza críticamente las ideologías y los discursos del sistema moderno/colonial, y de esa manera, “seguir el negativo de las huellas que persisten aun no estando [...] [y] escuchar lo no dicho de las palabras” (Haber, 2011, p. 29).

Aunque el presente trabajo se enfoca principalmente en la estrategia de deconstrucción, también reconozco que la educación, a través de la *investigación acción participativa* y otras metodologías, puede contribuir a proyectos decoloniales basados en la materialidad y la restitución de tierras. Por ejemplo, León (2005) describe un proyecto de diálogos visuales entre algunos mayores y jóvenes afroecuatorianos en la comunidad de La Concepción, Valle del Chota, Ecuador. El proyecto resultó en la creación del “Rincón de los guardianes de la tradición”, una reapropiación del espacio escolar para promover la transmisión intergeneracional de saberes.

Preguntas de investigación y metodología

El propósito de este estudio de caso es analizar las ideologías y los discursos de *Colombia Bilingüe*, y sus posibles conexiones con este momento histórico en Colombia, en el cual la perspectiva de la paz parece más asequible después de más de cinco décadas de conflicto armado entre el Gobierno y grupos guerrilleros, grupos paramilitares, bandas criminales y otros actores armados. Las preguntas de investigación son:

- ¿Cuál es la relación entre *Colombia Bilingüe* y el proceso de paz en Colombia?
- ¿Podría contribuir la enseñanza del idioma inglés al proceso de paz en Colombia?

La presente investigación empezó con un trabajo etnográfico en Colombia, que se llevó a cabo de manera intermitente entre los años 2014 y 2017. Este trabajo consistía en la observación participativa de capacitaciones a docentes, y en entrevistas semiestructuradas realizadas con maestros de inglés colombianos y extranjeros que formaban parte de *Colombia Bilingüe*.

Para conocer mejor los discursos oficiales asociados con esta política lingüística, consulté manuales y documentos curriculares, folletos, páginas de internet y videos producidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). A través de este proceso, mantuve un registro escrito de mis observaciones y participé en conversaciones con educadores y académicos colombianos. Estas experiencias han contribuido a profundizar mi conocimiento en el tema, aunque cabe aclarar que las carencias o equivocaciones de esta investigación recaen en el autor.

340 Para analizar los discursos asociados con *Colombia Bilingüe*, utilicé las teorías de de/colonialidad. En vez de concebir las teorías como instrumentos para predecir nuevas circunstancias, abordo estas ideas a través de la *phrónesis*, el discernimiento contextualizado que puede emerger a través de la intensa interacción-participación en una situación (Thomas, 2010).

Otro componente importante del análisis fue la búsqueda activa de datos contrarios y explicaciones alternativas (Yin, 2009), las cuales están incluidas en el artículo de manera pertinente.

En la siguiente sección analizo las ideologías que apoyan la EI en Colombia. En particular, reseño la literatura que indaga cómo, por medio de la implementación de *Colombia Bilingüe*, el MEN ha empleado discursos, a menudo contradictorios, para generar apoyo para su proyecto de la EI.

Las bases ideológicas de *Colombia Bilingüe*

Un argumento fundamental, aunque difuso, para la EI en Colombia es el beneficio económico. En

julio de 2015, en la página de internet de *Colombia Bilingüe*, el MEN ofreció una justificación con base económica para el programa:

Los estudiantes colombianos viven en un mundo que cada día les exige que se comuniquen más en inglés, que interactúen con ciudadanos de otros países y que accedan al conocimiento en este idioma. El dominio del inglés les permitirá tener acceso a becas en otros países, mayor movilidad y mejores oportunidades laborales, incluso en Colombia (s. f. b).

Las nociones de *lingua franca*, “acceso”, “movilidad social”, “intercambios internacionales” y “oportunidades laborales” que se unen en una visión particular de “lo global”, han sido frecuentemente criticadas en las discusiones de la EI alrededor del mundo (e. j. Graddol, 1999; Pennycook, 1998, 2007; Phillipson, 2008; Saraceni, 2015). Sectores de la academia colombiana han señalado la manera problemática en la cual los discursos de la EI justifican que los gobiernos extranjeros, las compañías transnacionales y la élite colombiana mantengan sus posiciones privilegiadas, a través de la rearticulación del neoliberalismo y la mercantilización del idioma inglés (Usma, 2009, 2015; Valencia, 2013).

Es importante resaltar que los argumentos para que Colombia compita económicamente no se confinan a la EI contemporánea: desde los años setenta, la vasta inversión estadounidense en el sistema educativo colombiano se ha justificado con una racionalidad económica que busca fortalecer “los lazos de dependencia” (G. Guerrero, 2002, p. 30).

Junto con el discurso del inglés para la competitividad, otro discurso señala cómo esta lengua puede contribuir a la equidad social. A través de análisis críticos del discurso de un documento de estándares para la enseñanza del inglés en Colombia, Carmen Helena Guerrero (2008, 2010) hace una fuerte crítica del discurso de “acceso” que posiciona al inglés como una clave para convertir a Colombia en un país más equitativo. Del mismo modo, Guerrero y Quintero (2009) critican la

supuesta neutralidad del inglés, un discurso que presenta una versión de la lengua sin problemas ni cambios, que existe aislada de las personas y comunidades que lo utilizan. Además, la limitada definición del bilingüismo en *Colombia Bilingüe* contradice su supuesto propósito de interculturalidad. Es más, busca borrar del imaginario nacional a los grupos marginados y a las minorías lingüísticas (De Mejía, 2006; García y García, 2012).

Los trabajos mencionados anteriormente sobre las ideologías de *Colombia Bilingüe* señalan su estrecho vínculo con el neoliberalismo. Reconociendo el amplio rango de usos de este término, en este artículo utilizo el *neoliberalismo* para señalar la ideología (y sus prácticas) dominante en la actualidad, la cual normaliza la racionalidad económica, el individualismo y la privatización de lo público a través de complejos sistemas económicos, políticos y militares (Apple, 2000; Davies y Bansel, 2007; De Lissovoy, 2012).

Al igual que la modernidad/colonialidad, el neoliberalismo es específico al contexto y tiene múltiples manifestaciones. Lo entiendo como un mecanismo contemporáneo clave, que perpetúa la colonialidad en América Latina. De Lissovoy (2015) explica así la estrecha relación entre el neoliberalismo y la colonialidad: “En el neoliberalismo, los procesos de privatización y castigo, que parecen deshacer las premisas garantizadas del Estado de bienestar, realmente repiten y generalizan los principios centrales del colonialismo y la colonialidad” (p. 117).

Si el neoliberalismo repite y generaliza patrones colonizadores, las ideologías subyacentes y las prácticas de *Colombia Bilingüe* pueden exacerbar, en lugar de atenuar, la violencia detrás de las inequidades actuales en el país. Por lo tanto, exploro en la siguiente sección un nuevo discurso que apoya la EI en Colombia, el “inglés para la paz”. Luego, examino las prácticas de *Colombia Bilingüe* en relación con esta reivindicación de una EI pacificadora.

Inglés para la paz: el (re)surgimiento de un discurso

Con el incremento de las críticas de la academia a *Colombia Bilingüe*, postulo que el discurso oficial neoliberal alrededor de esta política está alineándose con el momento sociohistórico del país. Denomino “inglés para la paz” al discurso oficial que intenta justificar la enseñanza del inglés por su supuesto papel pacificador. Esta ampliación discursiva se ha dado con las negociaciones de paz con las FARC a lo largo de los últimos cuatro años, y ahora sigue con el inicio de las negociaciones de paz con el Ejército de Liberación Nacional (ELN).

A mediados del 2015, durante un acto de bienvenida para un grupo de docentes extranjeros, el presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, se refirió al Dr. Martin Luther King, Jr., para explicar cómo la EI le ayudaría al presidente a realizar su propio sueño de una Colombia en paz:

Porque lo que están haciendo, enseñando el inglés a nuestros estudiantes, sin duda nos ayudará a ser más educados, especialmente cuando hay un niño en la escuela y aprende inglés, será un mejor estudiante en la universidad; después un mejor ciudadano. Estará mejor educado. Si está más educado y viene de una escuela oficial, entonces su oportunidad será más grande. Y luego podrán tener un país más igualitario. Cuando se tiene un país mejor educado, más igualitario —ésa es una condición necesaria para vivir en paz (Colombia, Presidencia de la República, 2015).

El presidente Santos sugirió primero la conjunción de la EI con el acceso a oportunidades, para luego proponer que el inglés podría ayudar a su país a lograr la paz después del “conflicto armado más largo en el hemisferio occidental” (Colombia, Presidencia de la República, 2015). En el proceso, empleó un discurso multicultural superficial y complaciente sobre el movimiento de los Derechos Civiles en Estados Unidos, sin mencionar la composición estructural del racismo y cómo eso podría influenciar las prácticas de los docentes extranjeros en su enseñanza del inglés en Colombia. Tampoco mencionó los procesos de

jure y de facto que buscan deshumanizar a vastos sectores del pueblo colombiano y negar el carácter plurilingüe y pluricultural del país (Pulido, 2012). El idioma inglés, presentado como un beneficio incuestionable, se vuelve sinónimo del sujeto educado, y el sujeto educado, sinónimo de la ciudadanía y de la construcción de la paz.

Un enlace discursivo similar se presenta en la actual versión del resumen de *Colombia Bilingüe* en su página de internet (MEN, s. f. c), la cual cito en profundidad para ilustrar cómo la política está posicionada actualmente como un elemento para generar cambios estructurales:

Paz, Equidad y Educación son los tres pilares esenciales, que el actual Presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, ha definido como los que generarán cambios estructurales en la sociedad y la educación tiene un lugar muy importante en la política nacional. Para responder a este compromiso, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido cinco estrategias fundamentales, que serán la clave para mejorar el sistema educativo: Jornada Única, Excelencia Docente, Colombia libre de Analfabetismo, Calidad en la Educación Superior y Colombia Bilingüe. En este contexto, la apuesta del Gobierno Nacional con el programa Colombia Bilingüe es muy importante y se encuentra alineada directamente a la política nacional “lograr que Colombia sea el país más educado de la región en el año 2025” (resaltado en original).

Aunque el argumento del presidente Santos que relaciona la EI con los tres pilares de “paz, equidad y educación” simplemente podría señalar una estrategia para aprovechar un momento de pos-conflicto políticamente oportuno, también podría reflejar un discurso que borra la injerencia del Gobierno estadounidense y de las corporaciones transnacionales en la vida de la gente colombiana (Valencia, 2013; Vega Cantor, 2012b).

Además de *Colombia Bilingüe*, el discurso del inglés para la paz también ha sido utilizado por políticos estadounidenses para justificar otros proyectos de la EI. William Brownfield, exembajador de Estados Unidos en Colombia, lo empleó para anunciar un nuevo programa de los Cuerpos de Paz en 2009:

El regreso a Colombia de los Cuerpos de Paz es otra muestra de los estrechos lazos que desde hace tiempo existen entre ambas naciones, y el progreso continuo de Colombia por entregarle seguridad a su gente [...]. Desde los tiempos en que los voluntarios de los Cuerpos de Paz estaban al lado de Gabriel García Márquez y el círculo literario de La Cueva en Barranquilla, hasta la fecha, la presencia de estadounidenses enseñando inglés a los colombianos promueve un mejor entendimiento de la cultura del otro y los valores democráticos que compartimos. Indiscutiblemente, un mejor conocimiento del idioma inglés mejorará la economía y las oportunidades de estudio de los colombianos, permitiéndoles competir en un mundo globalizado (Embajada de Estados Unidos, 2010).

Como el presidente Santos hizo con el movimiento de los Derechos Civiles en Estados Unidos, Brownfield recreó la historia de los Cuerpos de Paz en Colombia, presentando una versión esterilizada sobre la presencia de estos extranjeros en el país, que niega su papel en la “invasión de la inteligencia norteamericana” (G. Guerrero, 2002, p. 26). Al mismo tiempo, el discurso describe una relación unidireccional, en la cual la “ayuda” de los estadounidenses asegura que el pueblo colombiano pueda seguir progresando y compitiendo. Nuevamente, la estrecha relación entre la EI y el capitalismo se justifica como un requisito para que el Gobierno colombiano pueda “entregarle seguridad a su gente”.

Es pertinente señalar que mientras el discurso de inglés para la paz aparece como un componente nuevo en *Colombia Bilingüe*, realmente lleva tiempo como una estrategia estadounidense de dominación cultural. Se encuentra un ejemplo en la reflexión de Marckwardt (1963), profesor en las universidades de Yale y Michigan, sobre su papel entrenando a miembros de los Cuerpos de Paz para enseñar inglés. Mencionando a Colombia y otros países latinoamericanos, Marckwardt afirma que, “Al inicio de la década de 1940, la enseñanza del inglés se expandió más allá de las aulas de Americanización y ciudadanía [en Estados Unidos]. Se convirtió en un arma potente dentro de nuestro armamento de relaciones culturales” (p. 313). La contradicción entre un inglés para

la paz y la EI como arma cultural, tal vez es más cruda en las palabras de Marckwardt; sin embargo, Brownfield señala una estrategia igualmente violenta y colonizadora.

Tanto en los discursos oficiales de *Colombia Bilingüe* como en las justificaciones oficiales de los Cuerpos de Paz, el idioma inglés es presentado como un beneficio incuestionable, indiscutible, capaz de crear escenarios de paz. Paradójicamente, en todo este largo proceso de construcción de los acuerdos de La Habana, jamás se ha puesto de ejemplo *Colombia Bilingüe*, ni siquiera se lo ha mencionado como estrategia válida para alcanzar una “paz duradera”.³

A continuación analizo las prácticas de *Colombia Bilingüe* en relación con la construcción de paz en este país.

Las prácticas de *Colombia Bilingüe* y la paz en Colombia

Aunque algunos cambios a la política nacional de los idiomas extranjeros han generado un sentido de discontinuidad (Bonilla y Tejada, 2016), sugiero que las “tres estrategias” de *Colombia Bilingüe* constituyen una constante. Estas incluyen: 1) la capacitación de docentes; 2) el desarrollo de materiales educativos, y 3) el monitoreo de la implementación del programa (MEN, s. f. b; MEN, s. f. c).

A continuación analizo las maneras como cada una de estas estrategias trata temas de la paz en Colombia.

La capacitación de docentes

Además del presidente, otras personas y otros programas de *Colombia Bilingüe* construyen el discurso de inglés para la paz. En un video de YouTube producido por el MEN (2015b, 22 de enero), una mujer británica con la piel clara y la cabellera rojiza le habla en español a una audiencia de extranjeros

3 Le agradezco a Gerardo León Guerrero Vinuesa por esta observación.

aspirantes a docentes de inglés. Los invita a “aportar a la paz”. El uso exclusivo del español sugiere que la audiencia del video también es el público colombiano, quien ve el idioma inglés personificado por la blanquitud del “Círculo Interior” (Kachru, 1985) y vinculado con la tan anhelada paz.

Si bien hay otros videos de *Colombia Bilingüe* que muestran a docentes de inglés provenientes de países como Zimbabue o la India, no encontré ningún video del MEN que asociara la paz con docentes de fenotipos diferente al anglosajón.

En otro video que narra la experiencia de una docente proveniente de Noruega (con la piel clara), el MEN (2016c) emplea un discurso parecido:

A sus 26 años es especialista en análisis y resolución de conflictos y en la enseñanza del idioma inglés a jóvenes refugiados de su país [...]. En menos de un mes ha logrado transmitir a través del idioma inglés un legado de reconciliación y paz en sus estudiantes de noveno grado.

Es problemático sugerir que, por su trabajo con jóvenes “refugiados” (otra imagen racializada), la docente de Noruega ha ayudado a construir la paz en menos de un mes. El discurso del video repite la narrativa del “salvador blanco” que asume la responsabilidad de civilizar al resto del mundo (Hughey, 2012; Quijano, 2014 [2000]).

Estas reivindicaciones de los videos que promueven el inglés para la paz discrepan con mi trabajo etnográfico con docentes de inglés extranjeros, en el cual no demostraron un entendimiento profundo sobre el conflicto armado en el país o sobre la actual situación política. De hecho, dos días antes del plebiscito de 2016, una docente extranjera no sabía de qué se trataba el plebiscito ni cómo se relacionaba con la paz, aunque llevaba más de un mes planificando y enseñando actividades como parte de un proyecto especial enfocado hacia la paz (Notas de campo, 30 de septiembre de 2016). Comparto este apunte no para culpar a la docente, sino para cuestionar el argumento oficial

sobre el papel de los docentes de inglés extranjeros en la construcción de la paz.

Mientras la mayoría de los docentes extranjeros del inglés en *Colombia Bilingüe* tienen puestos en escuelas secundarias, otro grupo trabaja en el programa “Soldados Heridos en Combate” y enseñan inglés a soldados colombianos que fueron heridos en el conflicto armado. Cinco soldados colombianos fueron elegidos para participar en un curso de nueve meses, que culmina con un viaje a Estados Unidos (MEN, 2015a, 5 de marzo). El programa pretende que, con dos grupos adicionales de quince soldados colombianos en cada uno, este se vuelva “autosostenible”, permitiéndoles a estos selectos soldados entrenar a otros soldados colombianos para convertirse en docentes de inglés.

A través de estas reivindicaciones, el programa “Soldados Heridos en Combate” perpetúa el discurso del inglés para la paz, esta vez literalmente, trasladando los cuerpos en contextos de guerra y trauma a una supuesta carrera pacífica de docencia enseñando a otros soldados heridos.

Más importante que la cuestionable duración del programa para entrenar a los soldados,⁴ son las omisiones del programa. No se habla del contenido de las clases y qué tipo de inglés sería relevante para el Ejército colombiano. Mientras que un programa de entrenamiento militar dirigido por Estados Unidos puede provocar memorias de otras injerencias devastadoras como la Escuela de las Américas y el Plan Colombia (Molano, 2015; Murillo, 2004; Vega, 2015), el discurso oficial posiciona el inglés como una destreza neutral, ajeno a la historia y las relaciones sociales (C. Guerrero, 2008, 2010).

La capacitación de docentes en *Colombia Bilingüe* parte de una perspectiva de subvalorar lo local (González, 2007), donde se procura instruir a “los docentes locales de inglés que no hablan inglés”.

⁴ Nueve meses es solo una fracción del tiempo requerido para aprender a profundidad un segundo idioma, pese a la alta variabilidad en el proceso (p. ej. Collier, 1989; Krashen, Long y Scarcella, 1979; Valdés, Poza, y Brooks, 2014).

Ese supuesto déficit justifica que el programa *Formadores nativos extranjeros* traiga a “expertos” extranjeros para capacitar a los docentes de inglés colombianos. Por lo tanto, reproduce patrones colonizadores (González, 2007).

Con respecto al momento coyuntural que vive Colombia, los discursos de inglés para la paz terminan *externalizando la paz*, ubicándola primariamente en las intervenciones de agentes extranjeros.

El desarrollo de materiales educativos

En la siguiente sección analizo tres textos importantes que forman la base del currículo oficial de *Colombia Bilingüe: Orientaciones y principios pedagógicos: currículo sugerido de inglés; Esquema curricular sugerido de inglés, e English, Please! Fast Track Student's Book*. Estos textos exhiben discordancias en la integración del tema de la paz, el cual apenas aparece en los materiales dirigidos a los estudiantes colombianos.

El currículo sugerido de inglés se organiza en cuatro ejes de formación o temas transversales que se exploran en cada grado, de sexto a undécimo. Estos son: 1) paz y democracia; 2) salud; 3) sostenibilidad, y 4) globalización. El manual de *Orientaciones y principios pedagógicos* explica que, en el tema de paz y democracia, “se abordarán tópicos relacionados con los derechos humanos, la constitución política, el marco judicial y legal, código de la niñez y la adolescencia, sistema democrático colombiano, participación estudiantil, órganos de participación ciudadana, entre otros” (MEN, 2016d, p. 22). Esta explicación abre espacio para una pedagogía decolonial que indaga sobre las causas estructurales del conflicto armado, pero al mismo tiempo se limita significativamente por la estructura y el contenido de los materiales dirigidos a los estudiantes colombianos.

Para elaborar este argumento, tomo como ejemplo el texto *English, Please! Fast Track Student's Book*, de undécimo grado, con su meta de “evaluar

acciones cotidianas de reconciliación para la construcción de paz” (MEN, 2016b, p. 86). El último grado en *Colombia Bilingüe* es el undécimo y, por lo tanto, el texto de este grado representa la culminación de los saberes que el programa ha cultivado desde la escuela primaria.

La serie de textos de *English, Please!*, material producido por el MEN (2016a) para apoyar la implementación de *Colombia Bilingüe*, es particularmente importante, porque la falta de materiales en inglés ha sido una barrera para la implementación adecuada y equitativa de *Colombia Bilingüe* (Sánchez y Obando, 2008). El desarrollo y la entrega de los textos de *English, Please!*, en undécimo grado, representa un momento clave para examinar el abordaje de la paz en los materiales oficiales del Gobierno, porque el texto se dirige a los estudiantes, que a este punto, se presume habrían desarrollado mayor destreza en el idioma inglés.

En los grados anteriores, el bilingüismo emergente de los estudiantes podría suponer un pretexto para limitar conceptualmente el tema de la paz hasta que adquirieran dominio suficiente del idioma. Sin embargo, planteo que varias de las siguientes observaciones podrían aplicarse a los otros grados en *Colombia Bilingüe*, especialmente los de bachillerato, que utilizan los textos de *English, Please!*

La tabla 1 presenta un resumen de los módulos y las metas identificadas en el texto estudiantil *English, Please! Fast Track* (MEN, 2016a) para los estudiantes de undécimo grado.

El módulo relacionado ostensiblemente con la paz es el segundo, “Ciudadanía global”. En él se mencionan la hambruna y la miseria en Somalia, la guerra en Libia, la indigencia (sin mayor referencia geopolítica) y las desapariciones de periodistas (sin mayor referencia geopolítica, p. 53) como algunos “retos” del mundo moderno.

Después de presentar estos ejemplos de la violación de los “Derechos Humanos”, el texto incluye una actividad de rellenar blancos con frases generales como la siguiente:

Tabla 1 Módulos, unidades y metas en *English, Please! Fast Track* para undécimo grado

Módulo	Unidad	Meta
Uno: El futuro está en tus manos	Mirando hacia delante	Reflexionar y compartir tus sueños y metas a futuro
	Lo que necesito saber de...	Aprender sobre la tecnología, los idiomas, y las cualidades de un líder de equipo
	¡A la universidad!	Aprender sobre estudiar en la universidad y técnicas para una buena entrevista
Dos: Ciudadanía global	Tú puedes hacer la diferencia	Aprender acerca de la ciudadanía y los derechos humanos
	Enfrentando los retos del mundo moderno	Aprender sobre conflictos, la participación, y reflexionar sobre el papel de los medios de comunicación
	Cómo construir el futuro	Discutir el papel de celebridades en ayudar una buena causa
Tres: El amor y las relaciones	Mi mundo y yo	Reflexionar sobre los roles de género y discutir nuestros roles sexuales
	Entendiendo mi sexualidad	Entender nuestras relaciones, aprender sobre maneras de ser responsable en las relaciones y consolidar nuestro entendimiento de la sexualidad
	La salud y la responsabilidad	Examinar cómo vivir una vida saludable y tomar decisiones responsables en nuestras relaciones
Cuatro: Salvando el Planeta Tierra	El impacto del desarrollo	Identificar el impacto humano en el medio ambiente
	¿El desarrollo humano o la preservación ambiental?	Aprender sobre los efectos de desarrollo en el medio ambiente
	¿Qué sigue?	Hablar acerca de lo que los países están haciendo para cuidar el medio ambiente

Fuente: Adaptado de MEN (2016a), traducido del inglés.

La tortura _____ en algunos países para extraer confesiones o información.

A. son utilizadas B. es utilizada C. utiliza
(MEN, 2016a, p. 55, traducido del inglés).

Es importante aclarar que no hay ninguna mención en *English, Please!* de la tortura como práctica central de la contrainsurgencia y el “terrorismo del Estado” desarrollados y empleados en Francia, Estados Unidos y Colombia desde la Colonia hasta el presente (Vega, 2015).

La evasión de lo local se repite en otras discusiones de “retos” ostensiblemente ajenos al eje de paz y democracia. En el módulo “Salvando el Planeta Tierra”, se postula que el siglo XXI es la era de las “megaciudades” (p. 128) como Dubái y Shanghái, con todos sus avances tecnológicos y sus problemas ambientales. Además, el texto señala algunas respuestas a estos retos: un niño en Texas, Estados Unidos, que ayuda a personas de escasos recursos, y un joven que hace trabajo voluntario con la agencia CityYear en “comunidades pobres” (sin mayor referencia geopolítica) para intentar reducir la deserción escolar (p. 69). Se omite en este módulo, por ejemplo, la devastación socioambiental causada por las fumigaciones con glifosato exigidas por el Plan Colombia.

Similar a la capacitación de docentes, los *textos oficiales de Colombia Bilingüe externalizan el conflicto*. La guerra, la miseria y la violencia suceden en otras partes. En la única aparente excepción, *English, Please!* contiene una lección sobre la minería extractiva en el módulo “Salvando el Planeta Tierra”. El siguiente párrafo describe el daño y el desplazamiento generados por una compañía minera estadounidense:

En el 2010, sólo 15 años después del anuncio de la llegada de la compañía minera, tres pueblos enteros fueron reubicados, forzando a 2.000 personas a dejar sus hogares. Muchas personas estaban desoladas al tener que despedirse de los lugares donde habían residido su vida entera. Con el paso del tiempo, esa desolación se ha tornado en furia. Los lugareños nunca imaginaron que la compañía minera iba a causar tanto daño, y preguntas se tienen que hacer sobre cómo se

permitió esta situación (MEN, 2016a, p. 142, traducido del inglés).

La minería extractiva me parece un tema de suprema importancia con respecto a la paz y la justicia en Colombia. Reconozco la inclusión de esta lección como algo positivo, que señala la posibilidad de realizar una EI que cuestione fenómenos de la colonialidad. Al mismo tiempo, considero que el manejo del tema en *English, Please!* es otra forma de externalizar el conflicto, ya que el texto no señala las políticas permisivas, ni las alianzas entre compañías transnacionales y la élite colombiana. El cambio de voz activa a voz pasiva en la última oración no solo entorpece el flujo de la lectura (en español e inglés), sino que también sugiere una respuesta pasiva y difusa a esta manifestación de la colonialidad del poder. Es decir, este ejemplo sigue alejando el conflicto de la esfera de acción del estudiantado colombiano.

Reconozco el derecho al olvido (Grosso, 2013), especialmente para la población directamente afectada por las décadas de violencia en Colombia. Al mismo tiempo, señalo que la externalización de estos temas en los textos oficiales sirve para encubrir las estructuras e instituciones que organizan la sociedad y perpetúan la violencia. En el currículo oficial de *Colombia Bilingüe*, el racismo, la explotación capitalista y la usurpación de tierras constituyen “lo no dicho de las palabras” (Haber, 2011, p. 29).

El monitoreo de la implementación de *Colombia Bilingüe*

La tercera práctica de *Colombia Bilingüe* se relaciona con las dos anteriores: monitorear la implementación de los programas a través de diferentes medidas. Una de ellas es la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con exámenes estandarizados, administrados periódicamente.

Varios docentes de inglés, tanto colombianos como extranjeros, notaron una desconexión entre el currículo de *Colombia Bilingüe* y estos exámenes. En una entrevista el 9 de noviembre de 2016,

una docente de inglés extranjera describió su visión ideal de la evaluación y su experiencia real con los exámenes:

Docente: Debe ser estructurada, “Esto es lo que aprendes en el primer periodo, esto es lo que aprendes en el segundo periodo”. Y luego tienes un examen, dah dah dah. Entonces, creo que le falta un poco de estructura y que podría ser mejor.

Entrevistador: Y eso es interesante porque parte de *Colombia Bilingüe* es tener materiales para este currículo nacional. ¿No? ¿*English, Please!*?

Docente: Pero todavía no hay exámenes que se relacionen con el currículo que nos han dado. Han dado otros exámenes del Gobierno, que son *completamente* arbitrarios. Entonces, a veces el codocente dice: “Bueno, estos son los tópicos que están en este examen arbitrario; rápido, aprendámoslos antes de hacer el examen”.

Reconociendo lo problemático de la posición de los docentes de inglés extranjeros dentro de *Colombia Bilingüe*, considero pertinente el análisis de la docente por dos razones: señala una desconexión entre la evaluación y los materiales curriculares, y también sugiere el control que ejercen los exámenes estandarizados sobre el currículo y la pedagogía. Aunque *Colombia Bilingüe* pareciera promocionar la competencia comunicativa, esta política se sitúa en un marco de rendición de cuentas que favorece otras destrezas que se evalúan más fácilmente con exámenes estandarizados. Es poco probable que el tema de la paz forme una parte significativa de la instrucción, si consideramos la poca relevancia que se le da en los materiales curriculares oficiales, y la excesiva presión que ejercen los exámenes estandarizados sobre la pedagogía.

Aparte de la tensión entre las Pruebas Saber del Estado (anteriormente conocidas como el “Examen ICFES”) y la metodología sugerida para la EI de *Colombia Bilingüe*, el programa ha optado por otros exámenes estandarizados para medir su “eficacia”, tanto en el estudiantado como en el cuerpo docente. En el año 2015 se realizó una prueba diagnóstica de inglés para 2.033 docentes

en las escuelas focalizadas y 6.900 docentes en las entidades territoriales no focalizadas (MEN, s. f. a). Según el MEN:

Los resultados de la prueba, permitirán que el programa *Colombia Bilingüe* pueda trabajar con información actualizada sobre el recurso humano y académico, y así liderar mejor procesos de caracterización, formación profesional e incentivos para los docentes de inglés en el sector oficial (MEN, s. f. a).

A pesar de los supuestos beneficios que traería el examen, una docente de inglés colombiana expresó su aprehensión sobre los exámenes para los docentes, cuestionando su validez y su uso. En una entrevista el 1 de agosto de 2015, dijo:

A mí me da un poquito de temor, porque yo he escuchado que no hay una buena logística. Entonces, pues, yo digo: “¿Qué tal que yo baje mi resultado?”. ¿Por qué? Porque en la parte de *listening* [escuchar], no hay un buen sonido. Las aulas no son adecuadas, entonces a mí me parece que yo no debería arriesgarme a hacer un examen que de pronto no tenga las condiciones que yo requiero.

La desconfianza que la docente manifiesta hacia los usos del examen por parte del Gobierno refleja el castigo inherente a la responsabilidad neoliberal: un mal resultado en el examen puede tener serias consecuencias profesionales.⁵ Además, el sistema de evaluación se organiza con un enfoque individual, sosteniendo la ideología objetivizante del conocimiento modernista. Con esto no niego la posibilidad de evaluaciones más democráticas, sino que encuentro una gran falla en el *uso* de exámenes como herramienta de estratificación y control (Shohamy, 2001).

5 La responsabilidad o la rendición de cuentas en el neoliberalismo extiende el positivismo, porque intenta cuantificar todo según métricas individualistas y razón economicista. En la educación, el castigo neoliberal se manifiesta en las medidas punitivas, como la reprobación de estudiantes y el cierre de escuelas, que frecuentemente acompañan los exámenes estandarizados y otros criterios supuestamente objetivos. Para mayor explicación, véase De Lissovoy (2015).

Para estudiantes y docentes por igual, el peso de los exámenes señala una brecha en las ideologías lingüísticas del inglés en *Colombia Bilingüe*. Mientras se expresa una valoración de la comunicación, la práctica de evaluación mide el idioma como un sistema de códigos y reglas. Por lo tanto, concluyo que esta *tecnificación del idioma* contradice el discurso de inglés para la paz. Como cualquier estudiante puede afirmar, la complejidad de la paz en Colombia supera profundamente lo que los exámenes estandarizados pretenden medir.

Análisis de la expansión discursiva

Para responder directamente a mi primera pregunta de investigación sobre la relación entre *Colombia Bilingüe* y el proceso de paz, planteo que la expansión discursiva que incorpora el inglés para la paz a la racionalidad neoliberal refleja el papel de *Colombia Bilingüe* en el mantenimiento de relaciones de dominación.

348

El fuerte enlace discursivo entre la EI y la paz tiene el efecto de asociar el proyecto de la EI del Estado con el futuro del país y el profundo deseo de muchas colectividades colombianas de vivir sin miedo a las desapariciones forzadas, el desplazamiento, el narcotráfico, entre otros flagelos. Al mismo tiempo, esta expansión silencia la profunda violencia y el daño que las políticas de Estados Unidos y otras entidades colonizadoras han generado con su injerencia mediante programas como el Plan Colombia (Isacson, 2016; Vega Cantor, 2012a, 2012b). Denunciar estos silencios es imperativo en la actual época de relaciones entre Colombia-Estados Unidos, con Donald Trump y su política imperialista.

Como he argumentado arriba, las prácticas de *Colombia Bilingüe* sirven para externalizar la paz y el conflicto, mientras el régimen de evaluaciones tecnifica el idioma. Pero a pesar de la repetición del discurso “inglés para la paz”, no hay una relación entre la EI en *Colombia Bilingüe* y los seis puntos del acuerdo del Gobierno con las FARC. Lo que sí hay de sobra en las prácticas de *Colombia*

Bilingüe es el marco capitalista neoliberal que estructura silenciosamente las ideologías lingüísticas del inglés “en demanda” (MEN, 2016a, p. 28) y las visiones del futuro que plantea el currículo.

Considerando las disparidades globales en cuanto a la riqueza que el capitalismo continúa expandiendo en búsqueda de nuevas fronteras del capital, encuentro pertinente adaptar la pregunta de Apple (2004) sobre el conocimiento, para preguntar: *¿de quién es la paz que promueve Colombia Bilingüe?*

Es posible que la expansión discursiva del “inglés para competir”, para ahora abarcar “inglés para la paz”, se haya realizado como una respuesta a la crítica resonante de la academia colombiana frente a *Colombia Bilingüe*, su implementación y sus fundamentos ideológicos. Sin embargo, concluyo que la ideología neoliberal es inherente a esta política y funciona para mantener una paz colonizadora incuestionable, basada en el racismo y la explotación capitalista. Un punto de partida diferente que centre las orientaciones epistemológicas no occidentales podría empezar por cuestionar las prácticas de neoliberalización (De Lissovoy, 2015; G. Guerrero, 2016). Al contrario, estudiar a los “otros” a través de la adquisición de una lengua de poder y una mirada eurocéntrica poco contribuirá a la construcción de la paz en Colombia.

¿Es posible una enseñanza descolonizadora del inglés?

Para responder a mi segunda pregunta de investigación, mantengo serias reservas acerca del potencial de la EI para contribuir a la construcción de paz en Colombia. La violencia racializada, que ejercen tanto el Estado como los grupos al margen de la ley, se dirige contra indígenas, afrocolombianos y campesinos, buscando eliminar líderes y desanimar a las futuras generaciones a resistir el *statu quo*.

La urgencia de los levantamientos en Buenaventura, la violencia que azota el pacífico nariñense, el asesinato de líderes sociales, el desplazamiento forzado

interno, entre otras situaciones contemporáneas, demuestran la poca o nula relevancia de la EI como constructora de paz.

Reconozco que el inglés ha sido utilizado en la comunicación de redes de solidaridad (por ejemplo, en Buenaventura, a través de la Afro-Colombian Solidarity Network, s. f.), pero esta estrategia parece formar una parte periférica en este movimiento social. Además de estas resistencias, distintas colectividades en Colombia ya están construyendo paz a través de intercambios de semillas, diálogos de perdón, obras de arte públicas y colectivas, y una cantidad de diversas actividades que diariamente buscan generar un país más equitativo y alejado de la dominación capitalista. Sobra clarificar que el inglés no hace parte substancial de estos esfuerzos.

A mi juicio, la EI no constituye un componente fundamental para la construcción de paz en Colombia. Una paz estable y duradera se fundamenta en la justicia social, la cual requiere que los políticos obedezcan a las perspectivas y prioridades de los grupos más afectados por la violencia sistémica (Dussel, 2008).

Asimismo, la EI no tiene que reproducir los patrones colonizadores que detallo a través de este escrito. Con esa clarificación, no busco rescatar la EI después de criticar su implementación en *Colombia Bilingüe*. El simple acto de enseñar inglés está ligado al colonialismo-racismo como fenómenos globales y, por lo tanto, es un ejercicio de contradicciones (Motha, 2014). Sin embargo, reconozco que la negación del acceso a un idioma colonizador ha sido una táctica empleada por varios grupos de colonizadores para seguir cercando a comunidades indígenas y poblaciones esclavizadas en una posición de opresión (Smith, 2012 [1999]). Por esta razón, las luchas descolonizadoras que buscan transformar el sistema educativo y la sociedad, en ciertos casos, podrían incluir la EI.

Concluyo con algunas ideas para la descolonización de la EI desde lo local, o en los términos de

Motha (2014), la “provincialización del inglés”. Como explica esta autora:

Provincializar el inglés empieza con el reconocimiento de la inserción de raza e imperio dentro de todos los procesos del aprendizaje del idioma inglés y luego mantiene un enfoque persistente, a través de todo el aprendizaje, en la conciencia de los procesos de racialización y patrones coloniales (p. 140, traducido del inglés).

Para iniciar, los estudiantes podrían realizar una investigación de sus “paisajes lingüísticos” (Shohamy y Gorter, 2008), es decir, visualizar las maneras en que el inglés forma parte de sus vidas cotidianas. Es posible que encuentren ejemplos que perpetúen la violencia epistémica de la colonialidad, como en el pendón de un instituto de inglés ubicado en un sector exclusivo de la ciudad de Pasto. Demuestra un dibujo de un cavernícola hispanohablante respondiendo ignorantemente a la pregunta “Do you speak English?”. El letrero del instituto entresaca el discurso de lo salvaje, ahora asociándolo con el idioma español y sus hablantes. La línea “Que no te pase a ti” sirve como una amenaza, un recordatorio vergonzoso del posicionamiento del hispanohablante latinoamericano en la periferia de Occidente, que los espectadores, sean niños o adultos, pueden experimentar si no aprenden bien el inglés.

También es posible que encuentren otros ejemplos que anuncian el inglés como un idioma que no es *sólo* colonizador. Enfrente de una institución educativa en la ciudad de Pasto, se puede ver el mural que se muestra en la figura 1, que mezcla medios (imagen y letra) e idiomas (inglés y español), en homenaje a un joven rapero local que perdió su vida como víctima de la violencia. Se nota la influencia del *hip hop* estadounidense y, al mismo tiempo, una apropiación del inglés que pone en realce el “sur” y el eslogan de Pasto, “La Ciudad Sorpresa”.

A pocas cuadras se encuentra otro mural que combina una estética indígena/campesina con palabras en inglés incitando a un motín contra “el sistema” (véase figura 2).



Figura 1 Mural homenaje a un joven rapero local, en la ciudad de Pasto, víctima de la violencia. Artista: Andrés.
Fuente: Fotografía del autor.

350



Figura 2 Mural que incita en inglés a un motín contra “el sistema”. Artista anónimo.
Fuente: fotografía del autor.

El subtexto de estas obras resulta aún más contundente si se considera que el terreno donde se ubican ambos murales fue un resguardo indígena hasta 1940 y, antes de eso, tierra de los quillasingas, sin fronteras colonizadoras. Ambas obras denuncian la violencia del sistema actual, íntimamente ligada a la colonialidad. Sugieren posibilidades para usar el inglés como herramienta de resistencia y creación dentro de un proyecto más amplio de concientización y descolonización.

Más allá de estos ejemplos, los estudiantes probablemente notarán la poca relevancia del inglés en su entorno, especialmente en áreas rurales (Bonilla y Cruz Arcila, 2014; Roldán y Peláez, 2017). Sugiero que esa concientización podría cultivarse en aras de estimular y apoyar el aprendizaje de idiomas indígenas y autóctonos.

Este planteamiento, que la EI sólo es éticamente justificable si funciona para abrir espacios a otros idiomas y prácticas culturales, podría ser riesgoso y de difícil implementación en la práctica. El querer retar los profundos legados de la colonialidad no es ninguna garantía de que el ejercicio de la EI contribuya a la justicia social o la emancipación de los estudiantes. Por lo tanto, considero que cualquier instancia de la EI conlleva contradicciones, las cuales se deben debatir consistentemente y de manera intergeneracional en cada comunidad escolar que decide realizar tal proyecto.

Referencias

- Afro-Colombian Solidarity Network (s. f.). *About*. Recuperado de <https://afrocolombian.org/about>
- Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. En N. C. Burbules y C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 57-78). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Bonilla Carvajal, C. A., y Tejada Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile*, 18(1), 185-201.
- Bonilla, X. S., y Cruz Arcila, F. (2014). Critical socio-cultural elements of the intercultural endeavour of English teaching in Colombian rural areas. *Profile*, 16(2), 117-133.
- Braconnier Moreno, L. (2018). Los derechos propios de los pueblos étnicos en el Acuerdo de Paz de agosto de 2016. *Revista Derecho del Estado*, (40), 113-126.
- Carrión Sánchez, C. P. (2016). Retos autonómicos para pensar la paz y los pueblos indígenas en Colombia. *Polisemia*, 12(21), 47-62.
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509-531.
- Colombia, Oficina del Alto Comisionado para la Paz (s. f.). *Texto completo del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>
- Colombia, Presidencia de la República (2015, 2 de julio). Palabras de bienvenida del presidente Santos a profesores de inglés extranjeros - 2 de julio de 2015 [Video 9:53]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jOqj9hHknLE>
- Correa, D., y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-30.
- Davies, B., y Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
- De Lissovoy, N. (2012). Conceptualizing the carceral turn: Neoliberalism, racism, and violation. *Critical Sociology*, 39(5), 739-755.
- De Lissovoy, N. (2015). *Education and Emancipation in the Neoliberal Era: Being, Teaching, and Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- De Mejía, A. M. (2002). *Power, Prestige, and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168.
- Dussel, E. (2008). *Twenty Theses on Politics*. Durham, NC: Duke University Press.

- El Espectador* (2017, 24 de enero). La estrategia nazi y el No en el plebiscito. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/politica/estrategia-nazi-y-el-no-el-plebiscito-articulo-676393>
- Embajada de Estados Unidos (2010, 11 de mayo). *Peace Corps to Open a New Program in Colombia after Thirty Years Absence*. Recuperado de <http://peacecorpsonline.org/messages/messages/467/3220473.html>
- Fandiño Parra, Y. J., Bermúdez Jiménez, J. R., Lugo Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.
- Fanon, F. (2004 [1961]). *The Wretched of the Earth*. (R. Philcox, Trans.). New York: Grove Press.
- Flores, N., y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the Oppressed* (M. Bergman Ramos, Trans.). New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (2016 [1978]). *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Garcés V., F. (2005). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* (pp. 137-167). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- García León, J., y García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70.
- González Moncada, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala*, 12(1), 309-332.
- Graddol, D. (1999). The decline of the native speaker. *AILA Review*, (13), 57-68.
- Grande, S. (2015 [2004]). *Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought*. New York: Rowman & Littlefield.
- Grosso, J. L. (2013). Olvido, escritura, esperanza: tanteos por detrás del espejo. *Tejiendo la Pirka-Cuadernos de Trabajo*, 1, 35-50.
- Guerrero Vinueza, G. L. (2002). La imposición de modelos pedagógicos en Colombia - Siglo XX. *Estudios Latinoamericanos*, (10-11), 21-32.
- Guerrero Vinueza, G. L. (2016). *Introducción a la descolonización de las ciencias sociales y la educación. Elementos para la construcción de pensamiento propio*. Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile*, 10(1), 27-45.
- Guerrero, C. H. (2010). Is English the key to access the wonders of the modern world? A critical discourse analysis. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 294-313.
- Guerrero, C. H., y Quintero, Á. H. (2009). English as a neutral language in the Colombian national standards: A constituent of dominance in English language education. *Profile*, 11(2), 135-150.
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, 23(1), 9-49.
- Heart for Change (2016). *English Teaching Fellowship Program*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.
- Hughey, M. W. (2012). Racializing redemption, reproducing racism: The odyssey of magical negroes and white saviors. *Sociology Compass*, 6(9), 751-767.
- International Crisis Group (2017, 31 de enero). In the shadow of "No": Peace after Colombia's plebiscite. *Latin America Report* (60). Recuperado de <https://www.crisisgroup.org/latin-america-caribbean/andes/colombia/060-shadow-no-peace-after-colombia-plebiscite>
- Isacson, A. (2016, 4 de febrero). *The Many Lessons of Plan Colombia*. Recuperado de <https://www.wola.org/analysis/the-many-lessons-of-plan-colombia/>
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realm: The English language in the outer circle. En R. Quirk y H. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literature* (pp. 11-30). New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D., Long, M. A., y Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- León, E. F. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 56-68.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. New York, NY: Routledge.
- Macedo, D., Dendrinos, B., y Gounari, P. (2003). *The Hegemony of English*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Maldonado Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270.

- Marckwardt, A. H. (1963). Training the Peace Corps for English teaching abroad. *The Modern Language Journal*, 47(7), 310-314.
- Mignolo, W. D. (2012 [2000]). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton.
- Ministerio de Educación Nacional (2015a, 5 de marzo). *Profesor colombiano y nativo extranjero enseñan inglés a soldados heridos en combate*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-6Vd7GyZcE0>
- Ministerio de Educación Nacional (2015b, 22 de enero). *400 nativos extranjeros aportarán a la paz de Colombia*. [Video, 0:35]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=lxUj5JWEVdM&list=PLQVmfAM5O_2bER0-9eXLzzq7WV99vwpKK&index=2
- Ministerio de Educación Nacional (2016a). *English, Please! Fast Track Student's Book*. 11th Grade. Oxford, UK: Richmond.
- Ministerio de Educación Nacional (2016b). *Esquema curricular sugerido de inglés*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2016c, 11 de marzo). *Formadores nativos extranjeros en Colombia*. [Video, 3:40]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pvDLdxlFdcE>
- Ministerio de Educación Nacional (2016d). *Orientaciones y principios pedagógicos: currículo sugerido de inglés*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (s. f. a). *Diagnóstico de nivel de inglés a docentes del área*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/86741>
- Ministerio de Educación Nacional (s. f. b). *Información del programa Colombia Bilingüe 2014-2018*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- Ministerio de Educación Nacional (s. f. c). *Programa Colombia Bilingüe*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Molano Bravo, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 541-598). Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf
- Motha, S. (2014). *Race, Empire, and English Language Teaching: Creating Responsible and Ethical Anti-Racist Practice*. New York: Teachers College Press.
- Murillo, M. A. (2004). *Colombia and the United States: War, Unrest, and Destabilization*. New York: Seven Stories Press.
- Osorio Granados, M. (2017, 11 de febrero). Líderes sociales asesinados: ni uno más. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/politica/lideres-sociales-asesinados-ni-uno-mas-articulo-679395>
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2007). The myth of English as an international language. In S. Makoni y A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (pp. 90-115). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (2008). The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1-43.
- Pulido, Y. A. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40(1), 231-254.
- Quijano, A. (2007 [1999]). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178.
- Quijano, A. (2014 [2000]). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). Buenos Aires: CLACSO.
- Ricento, T. (Ed.) (2015). *Language Policy and Political Economy: English in a Global Context*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Roldán, A. M., y Peláez Henao, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala*, 22(1), 121-139.
- Sánchez, A. C., y Obando, G. (2008). Is Colombia ready for "Bilingualism"? *Profile*, 9(1), 181-195.
- Sánchez, G. (2016, 16 de marzo). *Colombia's peace process: Integrating Afro-Colombian and indigenous rights*. Recuperado de http://www.wola.org/commentary/colombias_peace_process_integrating_afro_colombian_and_indigenous_rights

- Sandoval Forero, R. (2015). *Tierra, conflicto y posacuerdo*. Bogotá, Colombia: ARFP Editores e Impresores.
- Saraceni, M. (2015). *World Englishes: A Critical Analysis*. London/New York: Bloomsbury Publishing.
- Semana* (2017a, 1 de abril). "Hay un fenómeno criminal contra la paz" advierte el defensor. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/carlos-negret-sobre-lideres-sociales-asesinados-en-colombia/520507>
- Semana* (2017b, 5 de junio). Juan Carlos Vélez: La cruz de los uribistas. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/audios-de-la-entrevista-de-juan-carlos-velez-con-la-republica-y-la-molestia-de-los-uribistas/527544>
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. New York: Routledge.
- Shohamy, E., y Gorter, D. (Eds.) (2008). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.
- Smith, L. T. (2012 [1999]). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London, UK: Zed Books.
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 575-582.
- Tuck, E., y Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Usma, J. (2009). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala*, 14(22), 19-42.
- Usma, J. (2015). *From Transnational Language Policy Transfer to local Appropriation: The Case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Blue Mounds, WI: Deep University Press.
- Valdes, G., Poza, L., y Brooks, M. D. (2014). Educating students who do not speak the societal language: The social construction of language learner categories. *CLDE Faculty Publications*. Paper 2. Recuperado de http://source.ucdsehd.net/clde_publications/2
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *Profile*, 15(1), 27-43.
- Vega Cantor, R. (2012a). Colombia, un ejemplo contemporáneo de acumulación por desposesión. *Theomai*, (26).
- Vega Cantor, R. (2012b). Colombia y geopolítica hoy. *El Ágora USB*, 12(2), 367-402.
- Vega Cantor, R. (2015). Injerencia de Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 697-761). Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf
- Yin, R. K. (2009). How to do better case studies (With illustrations from 20 exemplary case studies). En L. Bickman y D. J. Rog, *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 254-282). Thousand Oaks, CA: Sage.

How to reference this article: Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en *Colombia Bilingüe*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a09

LA ALTERNANCIA CULTURAL ENTRE LOS MUSULMANES DE LA ISLA DE SAN ANDRÉS

CULTURAL ALTERNATION AMONG MUSLIMS IN SAN ANDRÉS ISLAND

L'ALTERNANCE CULTURELLE ENTRE LES MUSULMANS DE L'ÎLE DE SAN ANDRÉS

Carlos Jair Martínez Albarracín

Lingüista y Magíster en Lingüística,
Universidad Nacional de Colombia.
Doctorando en Antropología Social,
Universidad Nacional de Colombia,
Bogotá, Colombia.
Calle 160 N.º 58-75 T. 10-402,
Bogotá, Colombia.
cjmartineza@unal.edu.co

Esta investigación contó con la financiación de la División de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, en la modalidad de Apoyo a Tesis de Postgrado, Código QUIPU 202010014425. Se desarrolló bajo el título *Usos de la lengua árabe en la Isla de San Andrés*, con cuatro salidas de campo entre agosto de 2009 y diciembre de 2010 (Martínez, 2010). La investigación de la que se deriva este artículo se publicó originalmente como tesis de maestría, aprobada y publicada en Alemania (Martínez, 2011). El artículo se escribió gracias al apoyo de la Universidad Manuela Beltrán.

RESUMEN

La presente exploración se centra en la descripción y el análisis de la diglosia y el bilingüismo como fenómenos lingüísticos que ponen de relieve la alternancia cultural u orientaciones alternas en la comunidad musulmana de la Isla de San Andrés, en el Caribe insular colombiano. Se implementa el método de la etnografía del habla y la sociolingüística, gracias a lo cual se obtiene, como resultado fundamental, la comprobación de que la lengua árabe, en sus dos variedades, clásica y dialectal, son de uso cotidiano en la isla, a la vez que se evidencia una situación de contacto de lenguas español y árabe que define la isla como zona de contacto. Se concluye que la diglosia y el bilingüismo son evidencia de la alternancia cultural cotidiana, es decir, que existe un desplazamiento entre esferas de significación cultural, que implica cambios y variaciones en los procesos de construcción de la identidad de los miembros de esta comunidad de habla.

Palabras clave: alternancia cultural, diglosia, bilingüismo, árabe, español, comunidad musulmana en la isla de San Andrés, integración cultural, diferencia cultural

ABSTRACT

This inquiry focuses in the description and analysis of diglossia and bilingualism as linguistic phenomena highlighting cultural alternation or alternative approaches within the Muslim community settled in San Andrés Island, in the Colombian insular Caribbean. An ethnographic method for speech and sociolinguistics was followed, which led us to find that Arabic language, in their classical and dialectal variances, has everyday usage in the island. Also, we could observe a language contact situation between Arabic and Spanish languages, which allow us define the island as a contact zone. We can conclude that diglossia and bilingualism are proofs of cultural alternation in everyday life, that is, a displacement occurs between cultural signification spheres, implying changes and variations in the processes of identity-construction among this speech community members.

Keywords: cultural alternation, diglossia, bilingualism, Arabic, Spanish, Muslim community in San Andrés island, cultural integration, cultural difference

RÉSUMÉ

La présente exploration se centre sur la description et l'analyse de la diglossie et le bilinguisme comme des phénomènes linguistiques qui mettent en avant l'alternance culturelle ou des orientations alternes dans la communauté musulmane

Recibido: 2017-09-17/ Aceptado: 2018-03-20
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a10

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 355-377, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

de l'Île de San Andrés à la Caraïbe insulaire colombienne. Les méthodes de l'ethnographie de la parole et de la sociolinguistique ont été implémentées. Grâce à elles, nous sommes parvenus à confirmer que la langue arabe, avec ses deux variétés classique et dialectale, est utilisée quotidiennement sur l'île. En même temps, il reste évident une situation de contact entre les langues espagnole et arabe qui définit l'île comme une zone de contact. Nous avons conclu que la diglossie et le bilinguisme montrent l'alternance culturelle quotidienne, c'est à dire, qu'il existe un déplacement entre des sphères de signification culturelle impliquant des changements et des variations dans les projets de construction de l'identité des membres de cette communauté de parole.

Mots-clés : alternance culturelle, diglossie, bilinguisme, arabe, espagnol, communauté musulmane de l'île de San Andrés, intégration culturelle, différence culturelle

Introducción

La rica diversidad étnica, lingüística y cultural que caracteriza la nación colombiana se evidencia no solo en la diversidad dialectal del español como lengua oficial, sino también en la existencia de un promedio de sesenta lenguas indígenas (según el Ministerio de Cultura de Colombia, s. f.) habladas hoy por hoy a lo largo y ancho del territorio nacional, desde La Guajira hasta el Amazonas; las lenguas criollas del Archipiélago de San Andrés y Providencia, y de San Basilio de Palenque; la lengua romaní de los gitanos, así como varias lenguas extranjeras, entre las que destacan el inglés, el francés y el alemán, con presencia en el escenario de la educación.

Otra lengua extranjera cuyos hablantes en el territorio nacional se remonta a finales de siglo XIX es la árabe. Esta ha pasado casi que inadvertida en Colombia; de hecho, los estudios de Martínez (2006, 2012) son los primeros en dar cuenta, en el país, de las características del dialecto árabe hablado en Colombia y de otros aspectos sociolingüísticos, ya que las miradas a estos grupos inmigrantes provenientes de Siria, Palestina y Líbano (Vargas y Suaza, 2007) se han centrado en los procesos de adaptación, contribución cultural o participación económica y política en la sociedad nacional.

Algunos aportes que dan cuenta, desde la perspectiva histórica y periodística, de esta contribución cultural e incluso de la integración económica de los inmigrantes árabes son los escritos de Behaine (1980), Daccarett, Daccarett y Lizcano (2007), Dajer (1993), Kabchi (1997), Fawcett y Posada (1998), Vilorio de la Hoz (2004) y Zogby (2002). Respecto a la coyuntura social, histórica y económica que propició la primera oleada migratoria, Karpat (1972, 1978 y 1985) es de los escasos autores que ofrece una panorámica de la época, incluido un censo en el que los otomanos ejercían control de la región del Levante.

A los primeros inmigrantes de finales del siglo XIX que arribaban tanto a Colombia como a otros países latinoamericanos con el pasaporte de Turquía se les etiquetaba —y aún en la actualidad se hace— como “turcos”, encasillamiento que no permite la distinción de los procesos de diferencia, integración y asimilación, que son distintos para los palestinos, sirios y libaneses en el caso colombiano.

En este estudio, a dicha migración se hace referencia con el término “migración árabe levantina” —como bien lo usan Crowley (1974), Glade (1983) y Nancy y Picard (1998) para el caso de este proceso en Argentina—, porque los migrantes que se asentaron en prácticamente todos los países latinoamericanos pertenecen al Levante y comparten las principales características de los dialectos árabes (sirios, palestinos y libaneses) de aquella región (véanse Alfaro, 1997; Bruckmayr, 2010, y Morrison, 2005).

En Colombia, serían los libaneses quienes lograron consolidar comunidades de habla árabe, mediante la integración comercial y la diferencia establecida en el sistema de creencias.

Los inmigrantes libaneses fueron pioneros en el comercio en la Isla de San Andrés a partir de 1950, suceso que dará origen al denominado “Sanandresito”, espacio comercial presente hoy en todas las ciudades principales de Colombia.¹

Paralelamente, uno de los resultados de este proceso migratorio y de asentamiento es la conformación de las minorías musulmanas. En este sentido, el sistema de creencias del islam fue activado en cuanto religión, y en estas comunidades entró a desempeñar un rol fundamental como condicionante de los procesos de integración

1 Que los migrantes libaneses, en las sociedades a las que arriban, se asienten alrededor de prácticas comerciales está registrado también en otras latitudes, como lo exponen Binet (1975) y Bierwirth (1999) en África occidental, Convy (2008) en Australia, y Lindsay (2001) en Estados Unidos y Canadá.

y diferencia en relación con las sociedades de acogida, como elemento modelizador de una identidad religiosa fuerte.

En principio, las comunidades cristianas que habitaban en las zonas de migración recibieron el impacto de la islamización, aunque no en todos los casos, lo que se evidencia en la presencia de familias cristianas del Líbano (Martínez, 2006). A lo largo del siglo XX, los migrantes árabes levantinos fueron en su mayoría musulmanes (Bruckmayr, 2010) que, con el apoyo de instituciones pro islámicas de Oriente Próximo, Asia y África, construyeron espacios para la activación del árabe clásico, como centros de oración o mezquitas. Este proceso es evidente en la región del Caribe colombiano, Maicao, Guajira, Barranquilla y San Andrés Isla, así como en toda la región del Caribe, incluyendo el Caribe insular, es decir, en la región del Gran Caribe. De hecho, en Trinidad y Tobago hay “17 organizaciones y 100 mezquitas” (Nasser, 1997, p. 253).

358

Así, la inmigración levantina ha posibilitado la configuración de unas minorías musulmanas a lo largo y ancho de Latinoamérica y el Caribe. Colombia no es la excepción, porque congrega a las minorías musulmanas de la Isla de San Andrés, Maicao, Guajira y otras en procesos históricos ya conformados en Barranquilla o Bogotá, y otras ciudades, como Pasto o Bucaramanga o Cali, cada una con un espacio “sagrado” o mezquita, destinado a la activación del árabe clásico y el sistema de creencias del islam.

Hoy por hoy, las minorías musulmanas son una realidad en Colombia. Las hay constituidas por individuos inmigrantes de habla árabe, y otras cuyos individuos no tienen la lengua árabe como lengua materna, como es el caso de la comunidad chiíta de Buenaventura o los musulmanes afrodescendientes de Cali (véanse Castellanos, 2014, y Murillo, 2012), quienes se adhieren a los referentes discursivos de la Nación del Islam de Malcolm X o El-Hajj Malik El-Shabazz.

Tal condición ha posibilitado la emergencia de situaciones estables de diglosia árabe en estas comunidades de habla árabe, principalmente musulmanas, conformadas por individuos inmigrantes levantinos y nativos (de primeras, segundas, terceras y hasta cuartas generaciones) que usan la lengua árabe como lengua materna (L1), o segunda lengua (L2). A su vez, estas minorías musulmanas de habla árabe están expuestas al contacto cultural con las sociedades de acogida, son bilingües o multilingües, y se enfrentan a la negociación cultural para redefinirse y reinventarse en un nuevo contexto de práctica e interacción social.

En las minorías musulmanas han sido poco abordadas las causas y consecuencias de que sus miembros estén expuestos a influencias, dinámicas de contacto cultural que evidencian una alta variación en los procesos de construcción de identidad y la búsqueda de un equilibrio. Las *orientaciones alternas* es un concepto acuñado por Stuart y Ward (2011, p. 259), que corresponde a un enfoque en el que diferentes componentes de la identidad se enfatizan dependiendo del ambiente dentro de la cual tiene lugar la comunicación. Surgió como una estrategia de comportamiento para lograr un equilibrio, dada la necesidad de establecer diferentes tipos de comportamiento, así como distintos roles en los contextos de interacción.

En este estudio se opta por denominar esta realidad sociocultural y de acción comunicativa como *alternancia cultural*, que consiste en la variación de la expresión de la identidad, dada la itinerancia o el paso frecuente o cotidiano por parte de los miembros de una comunidad de un sistema cultural a otro, en este caso del sistema cultural árabe al nacional de Colombia, con las especificidades propias del contexto isleño. Por su parte, la *diglosia* consiste en la distribución funcional (el uso alterno) de dos variedades de una misma lengua en diferentes contextos de acción comunicativa, en este caso el árabe clásico y el árabe

dialectal del levante. Por último, el *bilingüismo* es el uso cotidiano, y en contextos de uso de la lengua definidos, de dos sistemas lingüísticos diferentes.

El objetivo de la investigación es caracterizar la diglosia y el bilingüismo como fenómenos que ponen en evidencia y dinamizan la alternancia cultural o el cruce de fronteras culturales en la vida cotidiana por parte de los miembros de la comunidad musulmana de la Isla de San Andrés.

El artículo está dividido en los siguientes apartados: en el primero se presenta la orientación metodológica mixta (cuantitativa y cualitativa) de la investigación.

El segundo muestra las características del árabe clásico y se centra en la diglosia como factor constitutivo de una conciencia asociada al sistema de creencias del islam y que constituye el principal índice de la diferencia en las minorías musulmanas. En dicho apartado, se hace un acercamiento a la función del árabe clásico en la minoría musulmana de San Andrés Isla, Colombia, y a algunas modalidades por las que resulta expuesto a los miembros de aquella, y posibilitan el continuo de la diglosia.²

El tercer apartado se ocupa del bilingüismo, en tanto permite evidenciar los procesos de integración cultural necesarios para la supervivencia de estos grupos minoritarios en las sociedades de acogida.

Al final se enuncian las conclusiones del estudio.

Orientación metodológica

El presente estudio incorpora algunos de los resultados obtenidos en el trabajo de campo durante los años 2009 a 2011 con la comunidad levantina asentada en la Isla de San Andrés. Esta comunidad está conformada, en su mayoría, por individuos

2 Es un continuo, en tanto es de uso cotidiano en el tiempo y porque el árabe clásico es un código de larga duración.

de origen libanés, habiendo sirios y palestinos en menor proporción, y algunos jordanos y egipcios, como es el caso del *sheij*.³ Algunos en menor proporción son cristianos maronitas, y la mayoría son musulmanes sunitas (*/sunnati/*), algunos chiitas (*/šī'a/*) y drusos (*/durūz/*).

No es posible definir con precisión la población total que conforma la comunidad de habla árabe de la Isla, dado que hay dos tipos de población: una asentada de manera permanente y una flotante. Para el estudio, la población permanente actual que conforma la comunidad levantina de la Isla se estimó de la siguiente manera: hay 107 individuos jefes de núcleo de hogar registrados en el directorio telefónico de San Andrés; en la Cámara de Comercio hay registrados 180 negocios de inmigrantes levantinos (estos incluyen los 107 enunciados), y dado que el promedio de individuos que forman el núcleo familiar es de 3, se calcula que el número aproximado de la población radicada de manera permanente en la Isla de San Andrés es de 321 individuos desde la década de los cincuenta del siglo xx. Por su parte, la población flotante es difícil de calcular. Según los miembros de la comunidad raizal y continental de Colombia, esta población duplica los asentados.

La metodología contempló un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo. En lo cuantitativo, se implementó un cuestionario sociolingüístico cuyos ítems recaban información sobre el uso de la lengua en esta comunidad, la adquisición de las lenguas, la situación del bilingüismo, entre otra (acerca de esta metodología, véanse López, 1989; Moreno, 1990; Sankoff, 1980, y Silva, 1989), que

3 El *sheij* es el pastor de la comunidad, es el representante avalado y autorizado por instituciones islámicas para enseñar el islam, efectuar casamientos y, en general, adoctrinar a los miembros de una comunidad en el sistema de creencias del islam. Por otro lado, véase Martínez (2011) para un mayor detalle de las características sociales de la comunidad.

permite establecer frecuencias, así como tablas de contingencia.⁴

El cuestionario se implementó con una muestra de 54 individuos: 23 de ellos mayores de 31 años, 17 entre los 18 y 30 años, y 14 menores de 17 años, todos musulmanes. El tamaño de esta muestra equivale al 17 % del total del estimado de la población radicada, por lo que este estudio es de alcance exploratorio y descriptivo de una situación social y lingüística propia de las minorías musulmanas de habla árabe, que ha sido poco abordada. Debido a ello, este estudio no plantea la generalización del análisis de la muestra al conjunto completo de la población; sin embargo, sí permite una primera aproximación a la complejidad de los fenómenos lingüísticos y a las dinámicas de alternancia cultural que se registran en estas comunidades de habla árabe, conformadas mayoritariamente por individuos musulmanes.

360

Respecto a la perspectiva cualitativa de investigación, enfoque principal del estudio, se desarrollaron las técnicas de recolección de información propias de la etnografía del habla y de la comunicación (véanse Bauman, 1974; Ferguson, 1964; Hymes, 1964, y Sherzer, 1974). En este sentido, la observación directa y participativa, así como el registro sonoro de entrevistas a los miembros de la comunidad, constituyeron un ejercicio constante.⁵

La observación directa y participante, así como la implementación de encuestas se desarrollaron fundamentalmente en tres espacios: la mezquita, los almacenes y algunos hogares de los miembros de la comunidad, primando el espacio de los almacenes,

todo el ejercicio desarrollado en la zona de North End o Punta Norte.

La diglosia: factor de configuración de la diferencia

El fundamento significativo que sostiene los contenidos del sistema de creencias del islam es el del árabe clásico. Este, o *al-luġa al-‘arabiyya al-fuṣḥā*, tiene su origen en el dialecto de *quraish*, hablado en la actual península arábiga, en el que el profeta Mohammed escribió las revelaciones y es la lengua en que está escrito el Corán (Qur ‘ān) (véase Blau, 1977).

Es, además, una lengua que goza de alto prestigio entre sus usuarios. Recrea en su estructura prosódica las propiedades de la poesía preislámica⁶ (véase Rabin, 1955). Es un código de larga duración⁷ que soporta, bajo la modalidad del libro, la doctrina y los contenidos del sistema de creencias del islam.

El árabe clásico —también llamado árabe moderno estándar o árabe literario— es hoy la cuarta lengua más hablada en el mundo, con 279 millones de hablantes (Simons y Fennig, 2018), así como la cuarta lengua más influyente en internet (Internet World Stats, 2018), también una de las que cuenta con más escritores del mundo, una de las más influyentes económicamente, y fue la tercera lengua franca del mundo en la década de los noventa:

[...] es la única lengua aparte del inglés y el francés que se utiliza en un “campo” internacional. Es la lengua del islam y como tal utilizada en innumerables escuelas coránicas entre Marruecos e Indonesia. Posee un gran flujo lingüístico internacional y tiene una influencia

4 Por razones de espacio, no se presentan aquí todos los ítems de la encuesta sociolingüística, sino solo los considerados relevantes para el análisis de la situación de diglosia y bilingüismo en relación con las dinámicas de alternancia cultural.

5 Las transcripciones de algunas entrevistas aquí presentadas no alteran la voz del entrevistado con correcciones de tipo gramatical, sino que se transcriben tal cual corresponde con el registro sonoro.

6 Esto es, las formas de pronunciación, la manera en que se profiere cada una de las palabras del árabe; por ejemplo, la extensión vocálica característica de esta lengua.

7 La larga duración, o *longue durée*, es un concepto acuñado por Fernand Braudel, de la famosa escuela francesa *Annales*, que implica la sostenibilidad de modelos o esquemas culturales o institucionales a lo largo de la historia y diversos periodos de tiempo.

que es bastante independiente de Occidente y como tal, es poco notado o apreciado allí (Weber, 1999, p. 27).⁸

En lo citado, Weber señala que el árabe clásico es la lengua del islam, y este sistema de creencias es el más extendido hoy en el mundo y será el dominante para el año 2050 (véase Pew Research Center, 2015). En este sentido, el islam corresponde a un *sistema modelizador* (Lotman, 1998) de la cultura de alto impacto, que configura la memoria colectiva, como bien señalara Iuri Lotman: “el funcionamiento de un sistema comunicativo supone la existencia de una memoria común de la colectividad, sin memoria común es imposible tener un lenguaje común” (1998, p. 155).

Cuando el árabe clásico es activado en un espacio particular, recreado para tal fin, como son las mezquitas, las sociedades y comunidades árabes minoritarias, estas se configuran como *comunidades imaginadas* (Anderson, 1993), ya que el árabe clásico entra a tener un rol fundamental en la construcción y la reinención de la memoria colectiva y la memoria de comunidad. Como señala Anderson: “el uso de una lengua constituye la etapa decisiva en la formación de una conciencia nacional” (1993, p. 111).⁹

Como quedó establecido en la introducción de este artículo, la *diglosia* se define como el uso alterno de dos variedades de una misma lengua en diferentes contextos de praxis comunicativa; en este estudio en particular implica al árabe clásico y al árabe dialectal. El árabe clásico se encuentra en situación de diglosia con las diferentes variedades dialectales de esta lengua, que se hablan desde África hasta Asia y en comunidades religiosas alrededor del mundo, incluyendo la región Caribe (véanse Martínez, 2012, y Rabin, 1955). La diglosia árabe define una realidad social del lenguaje referente a la distribución funcional de dos sistemas lingüísticos en una sociedad o una

comunidad, como es aquí el caso (el árabe clásico y las variedades dialectales) (véanse Alshamrani, 2012; Ferguson, 1959; Fishman, 1967; Kaye, 1975, y Marcais, 1930). La situación del árabe en los veintidós países miembros de la Liga Árabe¹⁰ constituye un ejemplo bastante acertado de lo que es la diglosia.

La diglosia árabe surge como experiencia social cuando el sistema significativo del árabe clásico es activado en un momento histórico concreto; en este sentido, no tiene un origen preislámico, en espacios y medios concretos.

Los repertorios del árabe clásico y el árabe dialectal tienen una distribución funcional dentro de la comunidad de habla. El árabe clásico tiene una función religiosa e institucional, mientras el árabe dialectal se usa en el contexto del hogar y para la comunicación informal con los demás actores del colectivo de habla.

Para nuestro caso de estudio, la comunidad de la minoría musulmana de San Andrés Isla recrea sus prácticas comunicativas a partir del uso de dos variedades de una misma lengua: el árabe clásico y el dialecto árabe libanés. Estos dos repertorios textuales configuran la situación de diglosia en San Andrés Isla. Con estos dos códigos, la comunidad recrea episodios de interacción comunicativa cotidiana, en los que queda plasmada la experiencia del lenguaje, y generan, en consecuencia, la activación del mecanismo de organización y conservación de información en la memoria de la comunidad de habla.

Hay que señalar que, a diferencia del repertorio simbólico, legitimado y estático del árabe clásico, la variedad dialectal del árabe libanés usada en San Andrés se caracteriza por su dinamismo y por poseer rasgos distintivos que no forman parte del árabe clásico, como lo es, por ejemplo, la presencia del fonema /ə/, el cual es causa del amplio campo

8 Todas las traducciones del inglés son del autor.

9 En otras palabras, el árabe clásico como los dialectos configuran la conciencia nacional.

10 Conformada por veintidós países.

de dispersión alofónica de los sonidos nucleares breves.¹¹

La diglosia árabe se configura como hecho social y lingüístico en la comunidad a partir de la década de los ochenta del siglo XX, con la construcción del Centro Islámico, mejor conocido en la Isla como la mezquita de San Andrés (véase figura 1). La comunidad, después de cuatro décadas de actividad comercial en San Andrés, optó por la construcción del centro religioso, el cual contó y cuenta con el respaldo de instituciones pro islámicas. Con esto, el repertorio de la doctrina del islam quedó a disposición de los individuos de la comunidad. Esta activación social posibilitó la emergencia del continuo diglósico característico de las sociedades de habla árabe (véase Ryding, 1991), al entrar en interacción con el árabe dialectal hablado en la isla desde la década de los cincuenta. En otras palabras, la apertura, por parte de la comunidad, de un espacio destinado a recrear la memoria, los textos del islam y las modalidades de interpretación del mundo y la sociedad propios de la cultura árabe, marcó el inicio de la situación de la diglosia árabe emergente en San Andrés Isla:

362



Figura 1 Mezquita de San Andrés Isla

Fuente: Fotografía tomada por el autor. Salida de campo, julio de 2009.

11 Sobre las diferencias fonético-fonológicas del árabe clásico y el dialectal de San Andrés, véase la tesis de maestría *Usos de la lengua árabe en la Isla de San Andrés* (Martínez, 2010) y Martínez (2011).

Yehia Elarcasouse (YE):¹² [...] sí, tenemos [una] mezquita bien bonita aquí de hace sino 15 años, más de 15 años, y hay [por “ahí”] practicamos todos los días los rezos y tenemos el cura de la mezquita, el *sheij*, un señor egipcio, muy bueno, se llama Jamal, pero ahora no está aquí, él está de vacaciones en su tierra en Egipto [...] (Entrevista, octubre de 2010).

Este escenario religioso cumple con todas las normas establecidas por la arquitectura islámica, de manera que quien llega dispone de un lugar especial para el lavado de manos y pies. En un nivel superior se encuentra el espacio para las mujeres, que puede albergar cómodamente a cien. La mezquita cuenta con una tarima para el *sheij*, que es de madera, y está por encima del nivel de la alfombra verde, sobre la que están los individuos. Desde allí, el *sheij*, que en todo momento viste pulcramente con túnicas blancas, exhorta a los fieles sobre aspectos relacionados con el Qur’án, la vida diaria del musulmán, todo esto en árabe clásico.

El *sheij* Jamal estudió el islam en Egipto, y es este país quien le provee de un salario suficiente para sostenerse. Vive en un pequeño apartamento ubicado al lado derecho del edificio central, y su dedicación es de tiempo completo a la vida religiosa y a impartir la enseñanza del árabe clásico a los niños de la comunidad o a quien desee aprenderlo en la isla de San Andrés.

En este lugar también se recrean todas las fechas sagradas del islam, como la *jutba* de cada viernes o el ramadán:

Carlos Jair Martínez Albarracín (CJMA): ¿Hace cuánto fue el ramadán?

YE: Hace 15 días más o menos. Tú sabes que es el mes que Dios mandó el Qur’án y este es un mandamiento nuestro que Dios es uno y el profeta es su mensajero; segundo, [pronunciar] el salat [la oración] cinco veces al día; tercero [practicar] el ramadán; el cuarto, el izaka,¹³ la [norma que dice] que uno tiene que dar

12 Es propietario de la cadena de almacenes Géminis, con presencia en San Andrés Isla desde hace treinta años.

13 En este caso, el entrevistado profirió *izaka* para referirse al *zakat*, es decir, la caridad. No se modifica la transcrip-

parte de su plata a los pobres; el quinto es ir a la Meca¹⁴ si puede, y es [el ramadán] un mes de treinta días, es prohibido comer nada de cinco de la mañana a siete de la noche [...] (Entrevista, octubre de 2010).

De esta manera, uno de los aspectos sociales en que ha repercutido la activación social del árabe clásico en San Andrés Isla es la recitación del Qur'án, pues esta implica el seguimiento de unas normas prosódicas que posibilitan la reproducción tanto de los fonemas del árabe antiguo, como de los espacios de significación a que este sistema significante remite. La recitación del Qur'án es uno de los aspectos más representativos del continuo diglósico que presenta la comunidad de habla. Todos los individuos pertenecientes a la comunidad de habla entrevistados a la fecha, niños, jóvenes y adultos nativos, pudieron recitar de memoria algunas suras del Qur'án, especialmente la *fatíha*.¹⁵

Los textos y la memoria que el árabe clásico configura se actualizan en la sociedad o, como es aquí el caso, en la comunidad musulmana minoritaria, a partir del momento histórico concreto de su activación. Cuando se activa, entra en contacto con alguna variedad dialectal del árabe y da lugar a una relación entre dos sistemas cuyas principales contradicciones se presentan a nivel de la *distribución funcional* y el *prestigio*. A continuación se revisan estos aspectos.

La distribución funcional

El árabe clásico en la comunidad de habla se distribuye funcionalmente de la siguiente manera: 1) es usado y escuchado en las modalidades de la lectura y la escritura en la mezquita todos los días; 2) es usado para asuntos formales dentro de la comunidad, como comunicados o cartas para efectos de reuniones en el centro religioso; 3) es escuchado todos los días en los medios masivos

ción enunciada por el entrevistado, cuya variación es consecuencia del tránsito de una lengua a otra.

14 Lugar sagrado del islam.

15 Es la primera de las suras en las que se divide el Qur'án. Las suras son oraciones cortas del Corán.

de comunicación del eje árabe, esto es, canales de televisión y diferentes modalidades de la inter-red, y 4) es enseñado de manera formal en la mezquita, por el *sheij* a los niños y jóvenes que así lo deseen.

Los niños de la comunidad saben leer y escribir el árabe clásico, de manera que esto es tanto evidencia de la adquisición del árabe literario dentro de la comunidad, como de la ausencia del analfabetismo en lengua árabe, el cual solo se registra en aquellos individuos que no son musulmanes.

YE: [...] mi hijo musulmán y mi hija musulmana, sí, gracias a Dios, leen y rezan y todo. Tú sabes, hoy no es como cuando los viejos que no había televisión, no había satélite, para estas generaciones ahora es más fácil [...] mira los canales árabes que tengo aquí, este es de Dubai y este es árabe; en la casa tenemos satélite, un plato especial para nosotros.

CJMA: ¿Reciben más canales?

YE: Claro, recibimos a Siria o a Sudán, a Arabia Saudita, Libia, todo eso, como quince canales árabes más [...] (Entrevista, octubre de 2010).

Con el desarrollo de la tecnología en los medios de comunicación, la comunidad dispone de canales de televisión del eje árabe (países de la Liga Árabe) todos los días. De hecho, la señal de recepción satelital permanente que reciben los habitantes de la isla cuenta con dos canales en lengua árabe, uno es del Líbano y el otro es de Emiratos Árabes, incluidos los hoteles. Sumado a esto, algunos hogares poseen un dispositivo de recepción por satélite que les permite recibir más de diez canales en lengua árabe provenientes de países distintos, como Libia, Arabia Saudita, Siria o Jordania.

El contacto con los medios masivos de comunicación del eje árabe les posibilita actualizar la información del eje, ver las noticias a diario, que los niños y jóvenes escuchen música y vean novelas (las más vistas son las de Líbano y Egipto). Nótese que, de acuerdo con los resultados de la investigación, el 75,9% de los individuos a quienes se les aplicó el cuestionario manifiesta ver canales de

televisión en lengua árabe en la Isla de San Andrés (véase tabla 1).

Tabla 1 ¿Usted ve canales de televisión en árabe?

Válidos	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	41	75,9
No	13	24,1
Total	54	100

Fuente: Elaboración propia.

364

Lo más representativo de la exposición de los individuos a medios de comunicación del eje árabe es el contacto que pueden tener con la lengua árabe dialectal, porque en las novelas del Líbano se usa esta variedad, mientras el árabe moderno estándar se usa en las noticias y los programas informativos sobre política o economía. Esto permite a los individuos reconocer la lengua árabe en sus diferentes modalidades dialectales e identificar las características propias del árabe clásico. En este sentido, la comunidad ha sido objeto de la estandarización del dialecto que usa en la isla, porque estos medios posibilitan la corrección de los cambios por el contacto (Martínez, 2011). Por otra parte, hay que señalar que existen algunas diferencias entre el árabe clásico y el árabe moderno estándar o árabe medio, y que este último ha tenido un proceso de consolidación a lo largo del siglo XX, que es bien detallado por Garduño (2012, pp. 155-175).

A partir de las observaciones y entrevistas realizadas en algunos almacenes, los propietarios cuentan con un televisor donde ven programas y noticias en árabe moderno estándar. La relación que se establece en este caso es la de la ruptura del espacio y la de la configuración de una representación en la que el cosmos simbólico de la cultura árabe se hace presente en el diario devenir de San Andrés.

Hay espacios de acción lingüística a los que el árabe antiguo no puede acceder, dado que la lengua de la administración en la Isla es el castellano; sin embargo, la comunidad activa el uso del árabe clásico siempre y cuando le sea posible, porque es

la variedad de prestigio entre sus miembros, por encima de la lengua oficial de Colombia: el castellano, y de las otras variedades lingüísticas usadas en la Isla: el inglés y el creole.

El prestigio

El prestigio es una de las características más sobresalientes de la situación de diglosia árabe en la comunidad. El árabe clásico es, por encima de todas las lenguas que usan los individuos miembros de la comunidad, la lengua “legítima”; es la lengua sobre la que las nociones de valores del islam se integran. En este orden de ideas, tanto el dialecto árabe libanés o el castellano son consideradas lenguas inferiores en estatus.

El árabe clásico es comprendido y proyectado en el colectivo de habla como el único medio para acceder a la herencia discursiva del islam y la cultura árabe. El árabe clásico es la lengua de mayor prestigio entre los musulmanes; para estos, la lengua en que está escrito el Qur’án es la lengua revelada por Dios, y desde esta instancia es la única lengua con que puede establecerse una comunicación verdadera con él.

CJMA: Para usted, ¿cuál es la lengua sagrada?

Bashir Harb (BH):¹⁶ El Qur’án es nuestro libro sagrado.¹⁷

CJMA: ¿Y el español es sagrado?

BH: Sí, sagrado también, pero como nosotros practicamos el Islam, para nosotros es más importante el Qur’án.

CJMA: ¿Por qué ese prestigio?

BH: Eso Dios quiere así, Dios quiere así [...] (Entrevista, octubre de 2010).

¹⁶ Administrador de cadena de perfumerías y líder de la comunidad musulmana de San Andrés Islas.

¹⁷ Aquí se establece una equivalencia entre lengua y libro, en tanto el Qur’án y la lengua que lo soporta son sagrados.

El sistema de creencias del islam está configurado por una serie de enunciados que designan la revelación divina que recibió Mahoma. La doctrina religiosa del Islam se asienta sobre la base de esta lengua árabe, y bajo la modalidad del libro, este discurso encuentra su soporte y la posibilidad de ser transmitido socialmente.

El Qur'án es un texto contenedor del islam, y en este sentido, es un texto sagrado que goza de toda la legitimidad dentro de la comunidad de habla. El texto del Qur'án, además, se constituye en un mecanismo modelizador de la cultura y a partir de esto se configura como modalidad instrumental que posibilita el anclaje del islam en la memoria colectiva o de comunidad.

Esto es un hecho evidente, porque en la Isla de San Andrés, los individuos de la comunidad, jóvenes y niños, lo leen a diario y pueden disponer del mismo en su hogar o en la mezquita. La doctrina islámica, por tanto, circula en la comunidad y se ha afianzado como discurso legítimo que regula las formas de interacción con la alteridad.

CJMA: ¿Tú crees que para comunicarte con Dios, lo haces mejor en árabe o español?

BH: Bueno, es más fácil para mí en árabe, nosotros decimos que Dios habla árabe, no habla español [risas]. Como el Qur'án es libro que Dios mandó, lo mandó en árabe, no en otro idioma. Para nosotros, uno no sabe cuándo Jesús estaba acá, qué hablaba Jesús, me imagino que árabe o hebreo, no sé. Nosotros, según el Qur'án, que hablaba árabe, porque él conversa con el profeta en árabe. Nosotros creemos en Jesús como un profeta, no como hijo de Dios, como un profeta.

CJMA: ¿Y Mahoma?

BH: Mahoma es el mensajero de Dios, mensajero de Dios.

CJMA: Usted puede recitar una sura del Qur'án?

BH: ¡Claro! Esta que voy a decir es la sura del comienzo del Qur'án, la más importante en la entrada del Qur'án [...] (Entrevista, octubre de 2010).

Obsérvese que, en el texto del Qur'án, están acunados los símbolos grafemáticos del árabe clásico

y a partir de este es posible el acceso al sistema de creencias del islam.

El árabe clásico, además de ser la lengua del Qur'án, es la lengua en la que se considera que puede haber una comunicación efectiva con Dios, es la lengua de la espiritualidad, es la lengua más bella, es la lengua que reúne todas las propiedades que la constituyen en “lengua sagrada”, y uno de sus aspectos más destacados radica en el hecho de que es la única lengua en que puede ser transmitida con efectividad la memoria del islam y de la cultura árabe.

El árabe clásico, para los miembros de la comunidad de San Andrés, es una lengua que ha influido en otras lenguas, como puede ser, por ejemplo, el español. Este hecho es reconocido por los miembros de la comunidad:

Alí Ahmed Chauchar:¹⁸ Tú sabes que los árabes estuvieron setecientos años en España; hay muchas [palabras], como aceituna, la azúcar, igual como nosotros, almohada, es lo mismo, hay mucha palabra español y árabe que significa igual [...] (Entrevista, julio de 2009).

En efecto, hay algunas centenas de unidades léxicas heredadas del árabe y que son usadas todos los días por los usuarios de la lengua española, desapercibidos de su origen y configuración (véase Corriente, 1977). En este sentido, algunos miembros de la comunidad reconocen que una lengua es el código más la historia, más la memoria.

Dado que el árabe clásico es la lengua de prestigio y es en esta que se recrea la memoria y el islam, en cuanto fenómeno religioso, se implementó una pregunta con la finalidad de establecer si los individuos entienden los contenidos escritos en el árabe clásico. Los resultados de la tabla 2 cruzan la variable “Origen” con “Lee y entiende el Qur'án”, y resultan notables y complementarios de las habilidades lingüísticas que en esta lengua tienen los individuos. Nótese que, del grupo de no nativos, el

18 Propietario de los almacenes Chaucharito y la relojería Swatch. Miembro de la comunidad de habla árabe de San Andrés Isla.

91,3%, es decir, 21 individuos de 23 manifiestan leer y entender el Qur'án; un 8,7% indica leerlo un poco y ningún individuo de este grupo señala que le es imposible leer y entender el Qur'án en árabe. Por otra parte, en el grupo de los nativos, las respuestas fueron diferentes, porque un 38,7%, es decir, 12 individuos de 31 manifestaron que sí leen y entienden.

Tabla 2 Origen y lectura y entendimiento del Qur'án en árabe

	Origen*	Lee y entiende usted el Qur'án en árabe			Total
		Sí	No	Un poco	
Nativo	Frecuencia	12	5	14	31
	% de "Origen"	38,7	16,1	45,2	100
	% de "Lee y entiende usted el Qur'án en árabe"	36,4	100	87,5	57,4
No nativo	Frecuencia	21	0	2	23
	% de Origen	91,3	0	8,7	100
	% de "Lee y entiende usted el Qur'án en árabe"	63,6	0	12,5	42,6

* Los nativos son nacidos en la Isla de San Andrés o en Colombia; los no nativos son todos oriundos del Líbano, muy pocos de Palestina y Siria, y uno que otro de Egipto o Jordania.

Fuente: Elaboración propia.

Se hace evidente que no todos los nativos leen y entienden el Qur'án, debido a que se inscriben en otra vertiente de pensamiento religioso, y porque sus competencias en árabe se los imposibilitan. Algunos han tratado de leerlo en alguna versión traducida al español, pero un mediano conocedor del sistema de creencias del islam reconocería que esto no es ni la mínima expresión de la complejidad gramatical que puede representar la comprensión e interpretación del texto sagrado; sin embargo, lo relevante es que la mayor parte lo entiende y ejerce la práctica de la lectura.

Con esto se pone de manifiesto que la doctrina y la memoria del islam se activan en la comunidad de habla permanentemente, bien porque los individuos lo hacen en la intimidad, por ser vehículo de la espiritualidad, o porque lo activan en alguna reunión en el centro religioso.

La tabla 3 muestra las respuestas a la pregunta: "¿Le gustaría aprender más el árabe *fushā*?"¹⁹ El 96,3% respondió de manera afirmativa, es decir, que sí le gustaría aprenderlo más, y dentro de estos, a algunos cristianos. Esta respuesta afirmativa es un índice de que el árabe clásico es percibido como una lengua legítima, que encapsula la memoria, la cultura y el pasado de los inmigrantes en la Isla de San Andrés.

Tabla 3 ¿Le gustaría aprender más el árabe *fushā*?

Válidos	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	52	96,3
No	2	3,7
Total	54	100

Fuente: Elaboración propia.

Aquellos que tienen habilidades suficientes en esta variedad también señalan de modo afirmativo su interés en aprender más el árabe literario, e incluso se mostraron a favor de implementar un programa que posibilitara esto no solo a los miembros de la comunidad, sino también a todos los residentes de la isla:

BH: [...] se está proyectando a un corto plazo crear un pequeño jardín infantil que sea donado por la colonia en un futuro, diría yo para que se pueda programar el habla árabe. En la mezquita se da el árabe una vez a la semana, debido a que los muchachos estudian en el transcurso de la semana en sus colegios. Pero hay un día especial en el que el Centro Islámico [la mezquita] sí da clases de árabe y en otra ocasión da clases de religión; pero el enfoque es, como te digo, hacer una escuela como jardín pequeño, para regalar una hora

¹⁹ El término *fushā* traduce elocuente o culto, y suele ir acompañado en el muy conocido enunciado: *al-luġa al-'arabiyya al-fushā*, que traduce "la lengua árabe más elocuente o culta".

de clase de árabe a cualquiera de la comunidad sanandresana. Ese es el enfoque en un futuro cercano que queremos la comunidad árabe, para poder transmitir el idioma árabe a quien quiera aprenderlo [...] (Entrevista, octubre de 2010).

La situación de diglosia árabe en la comunidad implica el reconocimiento de las funciones por las que el árabe clásico se ha incorporado como variedad lingüística de uso cotidiano en las prácticas religiosas y en los medios de comunicación del eje árabe. Destaca el hecho de que el continuo diglósico es posible por los espacios que el árabe literario, como soporte del islam, se ha ganado en la comunidad. En particular, con la construcción de la mezquita como espacio de conmemoración religiosa, la presencia permanente de los canales de televisión del eje árabe, por su enseñanza por parte del *sheij* a los niños de la comunidad y por ser considerado lengua legítima, sagrada y variedad influyente en otras culturas a lo largo de la historia.

Otro aspecto que emerge como consecuencia de esta situación de diglosia en la comunidad es que los individuos tienen los elementos para reconstruir su memoria y anclarse con firmeza en las formas de la identidad que provee la cultura árabe. De la misma manera, el sistema de creencias del islam se actualiza en el presente, por la cristalización de su doctrina en el sistema significativo del árabe clásico, constituyendo así en un mecanismo de modelización lingüística y cultural en la comunidad.

El bilingüismo: factor configurador de la *integración*

Uno de los principales aspectos que entran en juego en las minorías musulmanas es la *integración*, para el caso de aquellos individuos que son nativos que adoptaron el islam; para quienes descienden de primeras, segundas y sucesivas generaciones de inmigrantes, o bien los inmigrantes que tienen como L1 a una distinta a la de la sociedad de acogida. Esto, debido a que es necesario un vínculo con la otredad que permita la realización personal, económica, profesional y familiar.

En mis trabajos con minorías musulmanas y de habla árabe —en Maicao, La Guajira, la Isla de San Andrés y Barranquilla— que llevan ya más de una década, la *negociación cultural* es un elemento que se evidencia en la cotidianeidad; no obstante, como hemos visto en el apartado anterior, hay elementos innegociables. De modo que la aculturación, hoy por hoy, no se da de manera completa, dada la presencia de los espacios religiosos, y de un aspecto fundamental: por el contacto cotidiano con los medios de comunicación masiva de radio y TV del eje árabe, así como por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en las que predomina el uso del árabe moderno estándar.

Sin embargo, hay excepciones. Veamos el caso que tuvo lugar en la Isla de San Andrés, Caribe insular colombiano, de un proceso de aculturación que implica la relación matrimonial con isleños afrodescendientes:

Patricia Abdulazis Elneser (PA):²⁰ [...] a mí me criaron en un ambiente completamente árabe, o sea, aquí mi papá era una persona muy musulmana, iba todos los viernes a su mezquita a rezar. Yo me fui a la universidad a Bogotá a estudiar. Igual, creo que el factor que más influyó fue que yo estudié en un colegio cristiano católico acá; entonces, me incliné más hacia esa parte, luego regresé y la anécdota es que me casé con mi esposo, pues, que es isleño [...] hay un muchacho árabe que está casado con una muchacha isleña, Nancy Corpus; él se llama Isam Mustafa y él ahora, también como yo, se cambió de religión y está en la iglesia bautista; este es el otro caso [...] (Entrevista, julio de 2009).

Estos casos son excepcionales, porque esta práctica tiene serias consecuencias en la vida familiar y de comunidad en la minoría musulmana, como puede ser la expulsión de la misma.

En esta misma línea, Stuart y Ward (2011) acuñan, como resultado de su proceso de investigación cualitativa con las minorías musulmanas, el concepto de *buscando un equilibrio*, para satisfacer las expectativas

²⁰ Integrante de la comunidad árabe libanesa de San Andrés Isla. Microbióloga, trabaja en la Corporación para el Desarrollo Sostenible del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Coralina).

de los demás, así como las expectativas de los jóvenes musulmanes sobre su propio éxito: “alcanzar un equilibrio también significa resistir influencias que socavarían valores y creencias, y específicamente, mantener valores morales a lo largo del proceso de adaptación” (Stuart y Ward, 2011, p. 259).

Otro de los conceptos que resultan interesantes de la mencionada investigación de Stuart y Ward (2011, p. 260) es el de *orientaciones alternas*, porque corresponde a un enfoque en el que diferentes componentes de la identidad se enfatizan dependiendo del ambiente dentro de la cual tiene lugar la comunicación. Surgió como una estrategia de comportamiento para lograr un equilibrio, dada la necesidad de establecer diferentes tipos de comportamiento, así como distintos roles en los contextos de interacción.

Este aspecto lo podemos ejemplificar en el caso del Caribe insular colombiano, ya que los individuos se ven en la necesidad de entrar y salir permanentemente de los referentes de significación propios de la comunidad minoritaria, para adentrarse en los de la sociedad mayoritaria, y en este tránsito continuo y cotidiano surgen las nuevas identidades, que se cristalizan en categorías culturales como la de *colombo-árabes*:

Yehia Naji (YN): [...] y siempre estamos a favor de la madre patria que es Colombia, porque nunca, nunca, jamás nosotros estuvimos un día, la comunidad árabe libanesa, con las ideas o las bolas que lanzaron muchos aquí contra Colombia. Yo soy colombo-libanés, colombo-árabe, yo tengo mis posiciones en favor de Colombia, yo soy condecorado dos veces por Colombia, con todo el honor, todo el orgullo, tengo mi foto, me dieron honor de darme esta medalla, que son muy pocos los colombianos que la tienen [...] (Entrevista, octubre de 2010).²¹

Las orientaciones alternas, la búsqueda permanente de un equilibrio y las necesidades de integración para el logro de las aspiraciones constituyen aspectos que determinan la consolidación de la identidad

21 Integrante de la comunidad musulmana árabe libanesa de San Andrés Isla. El señor Naji ha sido condecorado por la Armada Nacional con la Orden del Almirante Padilla.

de las minorías musulmanas (véanse Mandaville, 2003, y Vertovec y Rogers, 1998).

La situación lingüística en las minorías musulmanas es rica en su diversidad; por tal razón, se ejemplifica aquí un acercamiento a este aspecto, que envuelve la *alternancia cultural*, porque los individuos entran y salen permanentemente de una esfera simbólica a otra, a la par que usan sistemas lingüísticos diferentes dentro del marco del bilingüismo.

El bilingüismo, como fenómeno lingüístico, ha sido y es hoy ampliamente abordado por múltiples estudiosos (véanse Bialystok, 1991, y Cummins, 1976).

En la minoría musulmana de San Andrés Isla se evidencian, por su uso cotidiano, tres repertorios lingüísticos: el árabe dialectal, el árabe clásico y el español. Ni el inglés ni el creole son de uso frecuente, aunque algunos miembros de la comunidad hablan algo de creole e inglés o francés especialmente, siendo el portugués otra lengua que se puede evidenciar; sin embargo, son casos aislados.

La razón por la que algunos no nativos hablan francés es porque, en Líbano, el francés y el inglés tienen espacios como lenguas en el ámbito de la educación, junto con la lengua árabe.

YN: [...] yo hablo el árabe, español, francés y un poquito de inglés [...] aprendí a hablar en árabe, yo hablo muy bien, escribo muy bien el árabe, soy orador [...] el español también lo hablo, leo, escribo [...] mi papá, que en paz descansa, lo leía y lo escribía, y mis abuelos, obvio, me imagino que sí, porque yo conocí un abuelo que leía y escribía, se murió en Brasil, y era comerciante también; mis hermanos lo leen y escriben perfectamente [...] (Entrevista, julio de 2009).

Veamos ahora el ítem de la encuesta sociolingüística que recoge información sobre las lenguas que habla el miembro de la comunidad musulmana: se observa que solo el 3,7 % de los individuos señaló hablar solo el español, mientras que el 96,3 % manifiesta hablar ambas lenguas, esto es, árabe²² y español (véase tabla 4).

22 Es importante señalar que en este estudio no se profundiza sobre las dinámicas del uso del árabe dialectal

Tabla 4 ¿Qué lengua habla?

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Solo español	2	3,7
Ambas (árabe y español)	52	96,3
Total	54	100

Fuente: Elaboración propia.

El establecimiento de unos estados del bilingüismo²³ implica efectuar un acercamiento a las diferentes modalidades de adquisición de las lenguas involucradas en el uso lingüístico, identificando cuál es la L1 y cual la L2.

La *lengua materna* designa a la primera lengua que adquiere un individuo dentro del seno de la familia y la sociedad. Esta lengua lleva el sello de la cultura e impreso el sello del registro de la variedad dialectal, en sus diferentes modalidades de variación. La L1 es la que se adquiere, porque es el vehículo de comunicación legitimado en una sociedad. La lengua en que se aprende a hablar debe reflejar este espectro de posibilidades. Claro está, también debe ser reflejo de una habilidad lingüística.

A la pregunta: “¿En qué lengua aprendió a hablar?”, el 48 % responde que en lengua árabe, mientras que un porcentaje del 25,9 % señala que en español, y nótese que un porcentaje similar sostiene que aprendió a hablar en ambas lenguas (véase tabla 5).

Los resultados de la tabla 5 evidencian una heterogeneidad en la respuesta, y dada la importancia de reconocer con más cercanía el proceso de adquisición lingüística, se presentan las tablas 6 y 7, que cruzan las variables “Edad” y “Origen” con la variable “¿En qué lengua aprendió a hablar?”.

y el árabe clásico, ya que al ser variedades de una misma lengua se abordaron de forma unificada. No obstante, se considera importante desarrollar estudios que profundicen esta realidad del uso social de la lengua.

23 Entendidos como tipos de bilingüismo.

Tabla 5 ¿En qué lengua aprendió a hablar?

	Frecuencia	Porcentaje
Árabe	26	48,1
Español	14	25,9
Ambas	14	25,9
Total	54	100

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados posibilitan una aproximación al fenómeno de adquisición del árabe y el español en los hablantes de la comunidad.

Por edades, puede observarse que, del grupo de 31 años en adelante, en un 65 % afirma que aprendió a hablar en lengua árabe y un 21 % en español. Obsérvese que estos que aprendieron a hablar en árabe representan el 57,7 % del total de 26 que manifestaron aprender a hablar en esta lengua. Un porcentaje del 13 % de este mismo rango etario indica que aprendió a hablar en ambas lenguas. Se trata de casos como los de Abdul Hendaus, que son nativos de San Andrés Isla y mayores de treinta años; estos individuos presentan una dinámica del uso caracterizada por la alternancia lingüística (véase Mabule, 2015), ya que en este tipo de individuos la mezcla y el cambio de código constituye una de las características propias del hablante bilingüe que ha estado expuesto desde sus primeros estadios de la vida a dos lenguas, en este caso el árabe y el español, en el contexto sanandresano.

Del grupo entre 18 y 30 años, el 47 % señala haber aprendido a hablar en lengua árabe, un 17 % en español y el 35 % en ambas lenguas, como es el caso de Bashir Harb; nótese que hay un incremento en la frecuencia de respuesta de haber aprendido a hablar en ambas lenguas.

Del grupo de 6 a 17 años, un 21 % afirma haber aprendido a hablar en árabe, un 42,9 % en español y un 35,7 % en ambas lenguas. Este resultado implica reconocer que algunos individuos nativos sostienen que la lengua árabe es su L1 en San

Tabla 6 Edad y “¿En qué lengua aprendió a hablar?”

Edad		“¿En qué lengua aprendió a hablar?”			Total
		Árabe	Español	Ambos	
31 años en adelante	Frecuencia	15	5	3	23
	% de Edad	65,2	21,7	13,0	100
	% de “¿En qué lengua aprendió a hablar?”	57,7	35,7	21,4	42,6
Entre 18 y 30 años	Frecuencia	8	3	6	17
	% de Edad	47,1	17,6	35,3	100
	% de “¿En qué lengua aprendió a hablar?”	30,8	21,4	42,9	31,5
Entre 6 y 17 años	Frecuencia	3	6	5	14
	% de Edad	21,4	42,9	35,7	100,0
	% de “¿En qué lengua aprendió a hablar?”	11,5	42,9	35,7	25,9

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7 Origen y “¿En que lengua aprendió a hablar?”

370

Origen		“¿En que lengua aprendió a hablar?”			Total
		Árabe	Español	Ambos	
Nativo	Frecuencia	3	14	14	31
	% de Origen	9,7	45,2	45,2	100
	% de “¿En qué lengua aprendió a hablar?”	11,5	100	100	57,4
No nativo	Frecuencia	23	0	0	23
	% de Origen	100	0	0	100
	% de “¿En qué lengua aprendió a hablar?”	88,5	0	0	42,6

Fuente: Elaboración propia.

Andrés Isla, y esto a causa de la percepción de ser adquirida al interior del núcleo familiar y ser de uso social en el seno de la comunidad de la isla, y de otras que se asientan en el Caribe nacional e internacional.

¿Por qué algunos individuos nativos, es decir, nacidos en la Isla, indican haber aprendido a hablar en lengua árabe? La respuesta a esta pregunta radica en el hecho de que en hablantes como Osama Hamed, todo el espectro de la lengua y la cultura

árabe le resultan los propios de su configuración como individuo social, y esto a razón de poseer unas habilidades lingüísticas buenas en las dos lenguas, por haber estado expuesto al árabe y al castellano en el núcleo familiar, por aprender y usar a diario el repertorio de textos del islam en la isla y haber viajado al Líbano. Estos elementos se constituyen en un sesgo ideológico que genera que la lengua castellana sea vista como la lengua en que se imposibilita el diálogo con los esquemas propios de la memoria del islam y la cultura árabe

(véase Haeri, 2000). Sin embargo, hay que señalar que por la exposición tanto a las dos variedades del árabe como al español, este tipo de individuos se inscribe en el grupo de aquellos que han aprendido a hablar en ambas lenguas, por lo que en consecuencia registran un bilingüismo simultáneo.

La tabla 7, que muestra los resultados del cruce entre la variable “Origen” y la variable “¿En qué lengua aprendió a hablar?”, resulta esclarecedora de las modalidades de adquisición lingüística en los nativos y los no nativos. Obsérvese que el 9,7% de los individuos nativos señala que la lengua árabe es su L1, el 45% manifiesta haber aprendido a hablar en español, y otro porcentaje igual, haber aprendido a hablar en ambas lenguas. Estos catorce individuos que indican haber aprendido a hablar en español o en ambas lenguas representan el 100% del total, a razón de que en el grupo de no nativos ninguno señala estas dos variables de adquisición.

Un aspecto a considerar es que de los individuos no nativos, todos manifestaron haber aprendido a hablar en árabe; ninguno de estos se equivocó o indicó haber aprendido a hablar en español o en ambas lenguas, como sí sucedió con los individuos nativos para el caso de la lengua árabe, similar a como sucede en el caso inglés (véase Al-Khatib, 2003). Esto es un índice del prestigio que representa para los individuos nativos tanto la variedad literaria del árabe, como la importancia que reviste el dialecto como vehículo en el que se establece el diálogo íntimo.

La dinámica de la adquisición de las dos lenguas en los miembros de la comunidad evidencia que tanto el árabe como el español son lenguas maternas en los individuos que la conforman, de manera que tanto el árabe dialectal como el español comparten el estatus de L1 en algunos casos cuando los padres son no nativos. El árabe y el castellano son percibidos desde los primeros estadios de la vida y en esta directa medida es reconocido por los individuos que manifiestan haber aprendido a hablar en ambas lenguas.

Destaca en los resultados presentados que la totalidad de los hablantes no nativos indiquen que el árabe es su L1 mientras que en los nativos, la L1 es el español, y en varios casos ellos indican que tanto el árabe como el español comparten el estatus de L1 en el contexto isleño. Este último aspecto, en el que las dos lenguas son consideradas L1, se debe a la resistencia que se evidencia en la comunidad para evitar una asimilación total en la sociedad de acogida.

Otro aspecto que se suma a las posibilidades de aproximación a la adquisición es el tránsito por el bilingüismo a través de la vida, porque deriva precisamente de la exposición y el uso de las dos lenguas desde los primeros estadios de la vida.

El acercamiento al tránsito por el bilingüismo acorde con los rangos de edades posibilita el establecimiento de algunos patrones que configuran al sujeto bilingüe árabe/castellano de la comunidad objeto de estudio y permiten el establecimiento de unas características sobre la adquisición.

El bilingüismo es un fenómeno heterogéneo y de naturaleza oscilante, en tanto está condicionado y, a su vez, definido por el individuo bilingüe (véase Hamers y Blanc, 2000). En este sentido, la adquisición lingüística está condicionada a la frecuencia de uso del árabe en la familia o al sistema de creencias a que se adhiere la misma por lo que respecta a su aprendizaje. Esta característica oscilante a nivel del individuo bilingüe es propia de las comunidades o sociedades que usan dos lenguas.

Los individuos pueden transitar por uno de los siguientes casos de bilingüismo:

1. Los hablantes bilingües nativos presentan un bilingüismo temprano y activo en la directa medida en que ambas lenguas son adquiridas en el hogar desde los primeros estadios de la vida y usadas en diferentes contextos de situación.
2. Los hablantes nativos presentan, en unos casos, una bilingüidad simultánea y, en otros, una

aditiva, por cuanto se evidencia un perfeccionamiento continuo de su L2 sin perder el uso de la L1.

3. Los nativos registran, en prácticamente todos los casos observados, un bilingüismo balanceado —notando que la competencia en lengua árabe varía por el conocimiento que cada individuo posee del árabe clásico; la lengua castellana todos la entienden, hablan, leen y escriben—.

La distinción de estos tres tránsitos por el eje de oscilación bilingüe a través de la vida permite identificar dos aspectos de la adquisición:

1. Los nativos adquieren el español como L1; esto es manifiesto en la habilidad cultural adquirida para la manipulación de los fonemas del español y en la praxis de unas competencias comunicativas que evidencian procesos de interacción social propios del contexto sanandresano.
2. En algunos casos, el árabe y el español son lenguas que se aprenden desde los primeros años de vida en San Andrés y han estado expuestos a las mismas a lo largo de la vida. De manera que es posible afirmar que, en la mayor parte de los individuos de la muestra, se presenta un bilingüismo simultáneo.

372

En el caso específico que nos ocupa, el acercamiento a los estados del bilingüismo en los individuos no nativos evidencia tres fases de tránsito por el eje de oscilación bilingüe:

1. Los no nativos registran, en el mayor porcentaje de los casos, un bilingüismo tardío; aunque hay niños no nativos en los que se registra un bilingüismo temprano, pero no corresponden a la mayoría.
2. Hay un bilingüismo aditivo, por cuanto hay una tendencia a reforzar la L2, en este caso, el español, en todos los niveles, incluyendo la lectura y la escritura.

En estos hablantes se registran dos modalidades de interferencia: de L1 a L2 y de L2 a L1. En

el primer caso, la interferencia registrada es de tipo fonológico y se ejemplifica en la frecuencia total de la retención de la fricativa dento-alveolar sorda en posición final de sílaba. En el segundo caso hay una influencia e interferencia que se evidencia en el préstamo o la alternancia lingüística.

3. Los no nativos presentan un bilingüismo balanceado; en particular los del grupo mayores de 31 años cuando llevan más de diez años en la isla, esto por la necesidad que tienen de establecer unas relaciones sociales de producción económica con la sociedad de acogida.

La exposición y el uso del árabe y el castellano desde la infancia en los individuos que conforman la comunidad involucran en estos un tránsito por el bilingüismo en el que algunos, como consecuencia de factores sociales diversos, como el grado de exposición a las lenguas, uso en el hogar, origen, edad, sistema de creencias, entre otros, presentan diferentes estados de bilingüidad (véase Eviatar e Ibrahim, 2000). Lo anterior es una evidencia de que, en la comunidad, el bilingüismo constituye un fenómeno heterogéneo, pues si bien todos sus individuos poseen algún nivel de bilingüismo, en todos se registran diferentes estados de este.

Uno de los aspectos que destacan es el hecho de que la comunidad bilingüe está conformada por individuos que adquieren el árabe y el español como lenguas maternas, y como ya se dijo, por un alto porcentaje de nativos que las adquieren de manera simultánea. En este orden de ideas, un aspecto a considerar es si el tránsito por el bilingüismo a través de la vida en los nativos y no nativos de la comunidad posibilita que el individuo consiga constituirse como *bilingüe balanceado* al llegar a la edad adulta, dominando ambas lenguas para diferentes propósitos comunicativos.

A continuación se transcribe un fragmento de una entrevista en la que se hace evidente que los individuos no nativos inician su proceso de adquisición del español en Colombia como L2:

YN: [...] entre los catorce y dieciocho hablé solo árabe porque no he salido del Líbano; después, hasta los treinta, hablé español, empecé a aprender el español en Colombia, donde mi papá, mi papá y los paisanos y yo siempre hablábamos en árabe, pero la gente del comercio así vender, todo español por supuesto, pero empecé a aprender, porque yo sabía francés; entonces, me pareció muy fácil, porque yo lo leía bien, el español, pero no entendía qué quiere decir [...] después de los treinta uso todos; viene, por ejemplo, el canadiense y le atiendo en inglés, y si viene de Quebec, le atiendo en francés, y los que vienen en español, español, y los que vienen en árabe, en árabe [...] (Entrevista, julio de 2009).

Para el caso que se transcribe a continuación, el tránsito por el bilingüismo árabe/castellano inicia con la migración a Colombia y representa un ejemplo de los retos comunicativos en diferentes escenarios a que se exponen los hablantes monolingües del árabe. En este tipo de casos, el bilingüismo es aditivo, porque los hablantes añaden el español, pero sin que haya pérdida del árabe, tanto en las competencias como en el uso:

YH: [...] voy a contarte un chiste así para mí. Una noche, en mi casa, cuando estábamos durmiendo, estaba reunida la familia y la mayoría de la familia de mi señora es médico aquí en la Isla, y en Barranquilla. En eso había un grupo de médicos y yo estoy todavía en nada de español, algunas palabras; entonces, toda la noche hablando de Bety, de Bety, y mi esposa tiene una hermana que se llama Bety. Después que terminó la noche y cada uno se fue a la casa y ahí con mi señora, ahí, en el cuarto charlando después de la reunión, le digo: “Mi amor, cuéntame una cosa”. “Claro” —diciendo en árabe—. “¿Qué tiene tu hermana Bety, todo el mundo hablando de Bety?”. Y empezó a reír mi señora, pero con una carcajada tremenda. “Pero ¿qué pasa? ¿Qué pasó? Cuéntame, ¿porque está riendo de mí?”. Me dice: “No mi querido, Yehio, no estaba hablando de mi hermana, estaba hablando de diabete [sic], del azúcar” [...] (Entrevista, octubre de 2010).

En los individuos nativos, el tránsito por el bilingüismo resulta más heterogéneo que en el de los no nativos, porque están expuestos a las dos lenguas desde el nacimiento, variando la bilingüidad del individuo dependiendo de las condiciones de existencia y de interacción comunicativa a que este sujeto. Por ejemplo, los individuos nativos que manifiestan usar más el español que el árabe

registran, en algunos casos, un bilingüismo pasivo, porque se entiende, pero se dificulta hablar la lengua árabe; en otros casos, se registra una pérdida de la lengua árabe adquirida en el contexto de la isla, habiendo tenido un tránsito por el bilingüismo simultáneo o sucesivo, porque cambian los contextos de uso y las modalidades de interacción.

Uno de estos casos se transcribe a continuación, como evidencia de la heterogeneidad y la diversidad de la manifestación del fenómeno del bilingüismo en el colectivo de habla:

PA: [...] antes de los trece hablé más español que árabe [...] yo nací en Beirut y me trajeron a los dos meses a Maicao y duré [allí] seis meses, y después llegué acá a San Andrés. De los catorce a los dieciocho hablé más español que árabe, y de los 19, igual hasta ahora.

CJMA: ¿Usa el árabe?

PA: No, actualmente, no, lo usaba hace dos años [...] Cuando yo tenía once o doce años, aquí había un colegio árabe, yo lo hablaba, lo escribía, lo leía bien; pero como no lo seguí practicando, se me olvidó [...].

373

Conclusiones

Por lo anotado en esta exploración, podemos concluir que la Isla de San Andrés, en el Caribe insular de Colombia, es escenario de acogida de un proceso migratorio árabe levantino, es decir, de individuos sirios, palestinos y libaneses, a partir de la década de los cincuenta del siglo XX. El proceso de asentamiento se da por la declaración de la Isla como puerto libre, es decir, que el principal atractivo fue económico en principio. Uno de los resultados de este proceso en la isla ha sido que los inmigrantes recrearan mecanismos para sostener la *diferencia* como estrategia para evitar la asimilación o la disolución cultural total en la sociedad de acogida.

Concluimos que hay actualmente una presencia del sistema de creencias del islam y, por ende, del árabe clásico, que son activados discursivamente en la mezquita de la Isla San Andrés cotidianamente. Esta minoría inmigrante, conformada en su mayoría por musulmanes y en muy menor

medida por árabes levantinos, que son cristianos maronitas, se enfrenta a la dualidad de atender los procesos de configuración de su identidad, mediante mecanismos de establecimiento de una *diferencia* y de procesos de *integración* con la sociedad de acogida. En este trabajo se evidencian estos dos procesos a través de la situación de *diglosia* y la situación de *bilingüismo*, respetivamente.

Se ha hecho referencia a que el árabe clásico está dentro las cinco primeras lenguas más influyentes del mundo y que es una de las pocas lenguas vernáculas de la actualidad, junto con el inglés y el francés. El árabe clásico es, además, la lengua de *prestigio*, que encapsula al sistema de creencias que más se extiende actualmente en el mundo: el islam.

Este sistema de creencias es activado en la comunidad árabe levantina de la Isla de San Andrés, con la construcción de la mezquita, lugar sagrado, en la década de los ochenta en North End o Punta Norte.

374

A partir de este momento histórico concreto, el árabe clásico comienza su contacto con el árabe coloquial, en este caso, la variedad dialectal del Levante árabe, emergiendo entonces la situación de *diglosia* dentro de la comunidad musulmana de la Isla, porque se da una *distribucional funcional* respecto del uso de estas dos variedades de la misma lengua.

Concluimos también que esta situación de *diglosia* constituye una evidencia de las formas de establecer la *diferencia* con la sociedad de acogida. Hemos destacado que, en la situación de *diglosia*, el árabe clásico es la lengua de más prestigio, por encima del árabe dialectal y del español, los cuales son adquiridos en la isla. El árabe clásico es un elemento innegociable, es el principal constituyente de la identidad y de la construcción discursiva de la memoria colectiva, así como principal factor de cohesión en esta minoría musulmana de la Isla de San Andrés. Este sistema, portador del sistema de creencias del Islam, es activado en los

canales en árabe que hay en la isla y en la mezquita, donde su uso y aprendizaje es reforzado por el *sheij*.

Hemos visto que la *integración* con la sociedad de acogida es una necesidad para estas minorías musulmanas, al igual que las orientaciones alternas y la búsqueda permanente de un equilibrio para el logro de las aspiraciones sociales y personales, constituyendo estos aspectos un factor determinante en la consolidación de la identidad de los musulmanes en San Andrés, caso este que hemos ejemplificado con la categoría de *colombo-árabe*, la cual es índice de un entrar y salir permanente y cotidiano de una esfera de significación a otra, de una *alternancia cultural* permanente y constante en la vida cotidiana. Esta alternancia cultural se evidencia en el tránsito cotidiano de una frontera cultural a otra, de la cual el proceso y dinámicas del *bilingüismo* son una evidencia.

El *bilingüismo* (en algunos casos *multilingüismo*, porque algunos hablan francés, inglés y *creole*) se da como resultado del uso del árabe dialectal y el español en diferentes contextos de interacción comunicativa de la isla; todos los individuos están expuestos a estas dos lenguas en la isla, desde que arriban o desde su nacimiento en la isla.

Se concluye que tanto el árabe dialectal como el español son lenguas presentes en la isla y se destaca que un alto porcentaje de individuos nativos manifiesta haber aprendido a hablar en ambas lenguas en el contexto isleño, lo cual es un índice del *bilingüismo* simultáneo por el que transitan los miembros nativos. Los individuos *bilingües* nativos presentan un tránsito por el *bilingüismo* temprano, activo y aditivo, para finalizar en un *bilingüismo* equilibrado árabe/castellano en la edad adulta. En los no nativos se registra un tránsito por el *bilingüismo* tardío y aditivo, para culminar en el balanceado, en los adultos que llevan radicados más de quince años en la isla de San Andrés.

Esta exploración permite establecer que, como resultado del uso cotidiano del árabe y el español en

contextos de interacción cotidiana, la alternancia lingüística se manifiesta y evidencia en el cambio y la mezcla de los códigos. Esta situación pone de relieve una situación de bilingüismo social, en la que la Isla de San Andrés es una zona en la que el árabe y el español están en situación de contacto. Claro está que la integración de esos individuos en algunos casos es total y exitosa en diferentes ámbitos, como pueden ser la económica, la artística, y en profesiones varias como la medicina, y particularmente en la política, que es un escenario donde, como hemos señalado, en estas breves páginas se han integrado con éxito, teniendo así el reconocimiento social de sus habilidades administrativas.

Finalmente, hemos de destacar que esta minoría musulmana de San Andrés Isla es una *comunidad imaginada*, anclada en la identidad que le provee el repertorio del sistema de creencias del islam, y que usa una lengua global y vernácula (tal es el árabe como mecanismo para evitar la asimilación total). La comunidad, entonces, desarrolla procesos cotidianos de alternancia cultural, diferenciados en la diglosia y el bilingüismo, entre los cuales se establecen espacios liminales, en donde la negociación cultural es inevitable, y se cambia de un estado de identidad a otro permanentemente. Así emerge la identidad de los *colombo-árabes*, la cual nos permite ejemplificar la riqueza de la realidad de la relación entre lengua e identidad.

Referencias

- Alfaro, T. (1997). The historiography of Arab immigration to Argentina: The intersection of the imaginary and the real country. *Immigrants & Minorities*, 16(1-2), 227-248.
- Al-Khatib, H. (2003). Language alternation among Arabic and English youth bilinguals: Reflecting or constructing social realities? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(6), 409-422.
- Alshamrani, H. (2012). Diglossia in Arabic TV stations. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 24(1), 57-69.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, R. (1974). Speaking in the light: The role of the Quaker minister. En R. Bauman y J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* (pp. 144-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Behaine, G. (1980). Anotaciones sobre inmigraciones libanesas a Colombia. *Revista Javeriana*, (467), 3.
- Bialystok, E. (Ed.) (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bierwirth, C. (1999). The Lebanese communities of Cote d'Ivoire. *African Affairs*, 98(390), 79-99.
- Binet, J. (1975). Les Libanais en Afrique francophone. *Kroniek van Afrika*, 3(6), 258-265.
- Blau, J. (1977). The beginnings of Arabic diglossia: A study of the origins of the neoarabic. *Afroasiatic Linguistics*, 4, 175-202.
- Bruckmayr, P. (2010). Syro-Lebanese migration to Colombia, Venezuela and Curacao: From mainly christian to predominantly Muslim phenomenon. *European Journal of Economic and Political Studies*, 3 (Special Issue), 151-178.
- Castellanos, D. (2014). Etnicidad y religión en la comunidad musulmana de Buenaventura. *Memoria y Sociedad*, 18(37), 61-74.
- Colombia, Ministerio de Cultura (s. f.). *Lenguas nativas y criollas en Colombia*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>
- Convy, P. (2008). *Lebanese Settlement in New South Wales. A Thematic History*. Nedlands: Australian Lebanese Historical Society, The Migration Heritage Centre.
- Corriente, F. (1977). *A Grammatical Sketch of the Spanish Arabic Dialect Bundle*. Madrid: Instituto Hispano Árabe de Cultura.
- Crowley, W. (1974). The Levantine Arabs: Diaspora in the New World. *Proceedings of the Association of American Geographers*, 6, 137-142.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, (9), 1-43.
- Daccarett, E. Y., Daccarett, K. D., y Lizcano Angarita, M. (2007). *La migración árabe en la construcción cultural del Departamento del Atlántico: 1905-2005*. Barranquilla: Ediciones Universidad del Norte, Gobernación del Atlántico, Secretaría de Cultura y Patrimonio.

- Dajer, C. (1993). *Una familia libanesa en Colombia*. Bogotá: Editorial Arte.
- Eviatar, Z., e Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 21(4), 451-471.
- Fawcett, L. y Posada, E. (1998). Árabes y judíos en el desarrollo del caribe colombiano, 1850-1950. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 35(49), 1-29.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.
- Ferguson, C. (1964). Baby talk in six languages. *American Anthropologist*, 66(6), 103-114.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Garduño, M. (2012). Corán y lengua árabe: entre el dialecto, el árabe medio y el fushà. *Estudios de Asia y África*, 47(153-177).
- Glade, W. (1983). The Levantines in Latin America. *American Economic Review*, 73(2), 118-122.
- Haeri, N. (2000). Form and ideology: Arabic sociolinguistics and beyond. *Annual Review of Anthropology*, 29, 61-87.
- Hamers, J., y Blanc, M. (2000). *Bilingualism and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1964). *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row.
- Internet World Stats (2018). *Internet World Users by Language. Top 10 Languages*. Recuperado de <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
- Kabchi, R. (1997). *El mundo árabe y América Latina*. Madrid: Unesco.
- Karpat, K. (1972). The transformation of the Ottoman State, 1789-1908. *International Journal of Middle East Studies*, 3(3), 243-281.
- Karpat, K. (1978). Ottoman population records and the census of 1881/82-1893. *International Journal of Middle East Studies*, 9(2), 237-274.
- Karpat, K. (1985). The Ottoman emigration to America. *International Journal of Middle East Studies*, 17(2), 175-209.
- Kaye, A. (1975). More on diglossia in Arabic. *International Journal of Middle East Studies*, 6(3), 325-340.
- Lindsay, C. (2001). The Lebanese Community in Canada. En: *Profiles of Ethnic Communities in Canada*. Catalogue n.º 89-621-XIE, (15).
- López, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Lotman, I. (1998). La memoria de la cultura. En *La semiósfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid: Frönesis, Cátedra, Universitat de Valencia.
- Mabule, D. (2015). What is this? Is it code switching, code mixing or language alternating? *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 339-350.
- Mandaville, P. (2003). Towards a critical Islam: European Muslims and the changing boundaries of transnational religious discourse. En S. Allievi y J. Nielsen (Eds.), *Muslim Networks and Transnational Communities in and Across Europe* (pp. 127-145). Leiden: Brill.
- Marçais, W. (1930). La diglossie árabe. *L'Enseignement Public*, (97), 401-409.
- Martínez, C. (2006). Introducción a la situación sociolingüística de la comunidad árabe de Maicao, Guajira (Colombia). *Estudios de Dialectología Norteafricana y Andalusí*, 10, 7-51.
- Martínez, C. (2011). La lengua árabe en San Andrés Isla. En *Anthropology and Linguistics. Languages of the World 40*. München, Alemania: Lincom Europa.
- Martínez, C. (2010). *Usos de la lengua árabe en la Isla de San Andrés* (Tesis de Maestría en Lingüística, línea Lenguaje y Sociedad), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Martínez, C. (2011). El contacto de lenguas árabe-castellano en Colombia. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo. Revista Digital*, (3), 1-12.
- Martínez, C. (2012). La lengua árabe en Colombia. En: *El lenguaje en Colombia. Realidad lingüística de Colombia* (tomo 1, pp. 801-813). Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua, Imprenta Patriótica, Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Morrison, S. (2005). "Os Turcos": The Syrian-Lebanese Community of Sao Paulo, Brazil. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 25(3), 423-438.
- Murillo, S. (2012). *Afrocolombianos musulmanes en Cali: procesos de conversión religiosa en la Fundación Islámica kauzar* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali.
- Nancy, M., y Picard, É. (Eds.) 1998. *Les Arabes du Levant en Argentine*. París: Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman. doi:10.4000/books.iremam.2943

- Nasser, M. (1997). The influence of Indian Islam on fundamentalist trends in Trinidad and Tobago. *Sociological Bulletin*, 46(2), 245-265.
- Pew Research Center (2015). *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050*. Recuperado de <http://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projections-2010-2050/>
- Rabin, C. (1955). The Beginnings of classical arabic. *Studia Islamica*, (4), 19-37.
- Ryding, K. (1991). Proficiency despite diglossia: A new approach for Arabic. *Modern Language Journal*, 75(2), 212-218.
- Sankoff, G. (1980). *The Social Life of Language*. Filadelfia: PUP.
- Sherzer, J. (1974). *Namakke, sunmakke, dormakke*: Three types of Cuna speech event. En R. Bauman y J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* (pp. 263-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Simons, G. F., y Fennig, C. D. (Eds.) (2018). Summary by language size. En *Ethnologue: Languages of the World*, 21.ª ed. Dallas, Texas: SIL International. Recuperado de <https://www.ethnologue.com/statistics/size>
- Stuart, J., y Ward, C. (2011). A question of balance: Exploring the acculturation, integration and adaptation of muslim immigrant youth. *Psychosocial Intervention*, 20(3), 255-267.
- Vargas, P., y Suaza, M. (2007). *Los árabes en Colombia. Del rechazo a la integración*. Bogotá: Planeta.
- Vertovec, S., y Rogers, A. (Eds.) (1998). *Muslim European Youth: Reproducing Ethnicity, Religion, Culture*. Aldershot, UK: Ashgate Publishing.
- Viloria de la Hoz, J. (2004). *Los "turcos" de Lorica: presencia de los árabes en el Caribe colombiano, 1880-1960* (Monografías de Administración). Universidad de los Andes, Bogotá.
- Weber, G. (1999). The world's 10 most influential languages. *AATF National Bulletin*, 24(3), 22-28.
- Zogby, E. (2002). Relato corto sobre la migración árabe a San Andrés. *Opiniones*, (1).

How to reference this article: Martínez Albarracín, C.J. (2018). La alternancia cultural entre los musulmanes de la Isla de San Andrés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 355-377. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a10



A
U
T
H
O
R
S
U
I
D
E
L
I
N
E
S

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 23, Issue 2

May-August, 2018 / pp. 195-390 / Medellín, Colombia

ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

With the purpose of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and to get a prompt review of your manuscript.

Procedure to register and upload your manuscript on the platform

Íkala works on an Open Journal System (OJS) publishing platform, in order to ensure a transparent process of reviewing and editorial preparation for authors, editors and reviewers. No article processing charges (APCs) are levied on authors to get their manuscripts reviewed and published.

To register and upload a manuscript for review on the OJS, please follow the steps below:

1. Register as an author on <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/user/register>. At the time of uploading your submission, please fill in the metadata

requested, including a physical address and one institutional e-mail, if possible.

2. Submissions sent to *Íkala* must be original and not have been published. Submissions having been completely or partially published, or which are in the process of being published somewhere will be declined, regardless of the publication channel used.
3. In the case of Empirical Studies it is mandatory to provide the informed consents wholly and legibly. When participants are minors, the informed consent must be signed by parents or legal guardians. The informed consent shall comply with the standards of this instrument (Refer to the Ethics section for more details on this).
4. When submitting a paper for peer-reviewing, please do not consider too strictly the date of submission, since reception of submissions does not imply their automatic publication or their publication in a specific issue. Instead, we schedule papers for publication in a specific issue, on the basis of their acceptance for publication by reviewers.

381

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 381-383, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

5. Submissions should be between 8,000-11,000 words and must be prepared strictly according to APA (2012, 6th ed.) norms. For literature reviews, a word count of 40 thousand words, and no less than 50 reference entries, is deemed acceptable.
6. An abstract in English, Spanish, and French languages, as well as five keywords as a minimum must be inserted in the metadata of the submission. Abstracts must be accurate, coherent and concise, and reflect content. For some guide on the selection of keywords, refer to Unesco's Thesaurus. Abstracts in Empirical Studies must state clearly an introduction, a method, results and discussion. Abstracts for other kinds of articles must follow APA norms (2012, pp. 25-27). The Director/Editor is responsible for verifying abstracts follow these norms.
7. The Director/Editor is responsible for verifying the pertinence of submissions, according to *Íkala's* sections, namely: Empirical Studies, Literature Reviews, Theoretical Articles, Methodological Articles, Case Studies and Book Reviews.
8. After a first preliminary reading, submissions which are deemed unsuitable (beyond the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) shall be declined. Submissions which conform to the submission guidelines stated by *Íkala* will undergo a double-blind peer-review process.

Editorial process

1. *Íkala* will conduct a preliminary reading of any new submission to check compliance with Author guidelines and editorial standards. This may take up to 4 weeks, depending on the volume of new submissions to check. After that you may be required to make some changes. After having received satisfactorily any required amendments, you will be notified the peer-review process has started. *Íkala* will take two weeks to find two reviewers. In case reviewers cannot be found, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.
2. Reviewers who accept the request will be given up to three weeks to complete their review.
3. If and when both reviewers do not commit to do the review, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.
4. In case one of the reviewers fails to complete the review, the final decision could be made by the Director-Editor based on the available review and her objective criteria. The same applies for conflicting reviews.
5. Reviewers will provide comments to help authors strengthen their submission. Therefore, it is expected authors fulfill reviewers' suggestions and re-submit a revised version within three weeks, so that their manuscript undergoes a second review.
6. Once a submission is accepted, relying upon the reviewers' evaluation, submissions are submitted for copyediting, as a result of which authors may be asked to approve grammar, syntax, lexical, APA norms, changes suggested, or to complete/modify any given passage, etc.
7. Author(s) will be required to make some further revisions and approve the respective versions in the copyediting and proofreading stages. No substantial amendments will be introduced after your manuscript has been accepted for publication, other than those suggested or deemed necessary by the editors.
8. Two (2) copies will be sent to the author(s)'s mailing address.

9. Should the submission be an outcome of a research project, authors must specify the name and code of the project, the institution where the project was carried out and the funding sources. Should it be the result of a thesis, seminar or conference presentation, the name of the institution or the title, venue and date of the event must be specified.
10. The Editorial Board is responsible for the journal's policies and serves as a consultant of the Director/Editor, who also reserves the right to decline submissions which do not conform to the aforementioned author guidelines.
11. All submissions published in *Íkala* have free online access, under Creative Commons' license CC BY-NC.

Publishing Ethics and Malpractice Statement

When you submit a manuscript for publication in *Íkala*, you agree you have not submitted it, as a whole or in part, previously or simultaneously, for consideration in another journal. Also, you agree your work is original, any significant third-party contribution is properly acknowledged, and all the authors have their corresponding authorship attribution.

In the spirit of honest advance in knowledge, *Íkala* strives to ensure that any material published strictly follows the ethical guidelines widely accepted in the field of scientific publications, including Ethics in Research (please see the Code of Ethics in Research at Universidad de Antioquia on <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES>) Therefore, redundant or partial publication practices are deemed non-acceptable. Editors shall reserve the right to reject any manuscript submitted for peer-reviewing by authors or institutions

that have been detected to have incurred in such a malpractice before. The same applies to any work that uses data from the same database without justified reason, and fails to include transparent cross-references to those previous publications. When such an event is detected, prompt notice will be issued to the affected publications and/or editors.

In the same line, plagiarism and self-plagiarism are not tolerated at *Íkala*. Therefore, authors are urged to treat references and citations with extreme care, so that proper attribution is given to any work that has served as a reference for the authors' own work. There are well-defined procedures to cope with this malpractice in the publishing sector. (See http://publicationethics.org/files/u7140/plagiarism_A.pdf). On the other hand, since recurring self-citation reflects some lack of objectivity, authors are encouraged to limit self-citations to up to 8-10 percent of a manuscript.

As a member of CrossRef, *Íkala* can now use CrossCheck, a similitude checker and plagiarism detection service powered by iThenticate. All manuscripts approved for publication in *Íkala* will undergo this screening for originality. Thus, *Íkala* expects to avoid misconducts such as plagiarism, multiple submission, redundant or duplicate publication, and to ensure transparency and value added in its published material.

When encountering any issue in this regard, *Íkala* will proceed as follows:

A low and medium percentage of similarity will be treated pedagogically: the submission shall be sent back to authors for revision. A higher percentage shall give cause for rejection and the refusal to consider any further submission by the author or authors involved.

Learn more in: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/about/submissions#authorGuidelines>



SUBSCRIPTIONS

If you are interested in getting any of the issues already published, please read the information about the annual cost and follow the steps below:

2018 Subscription Cost (three issues)
Colombia COP86,400
Latin America USD149
North America USD198
Europe €149
Other continents €149

NATIONAL SUBSCRIPTION

In Colombia, please go to Bancolombia and get the receipt form (formato de recaudo) F-422

- **Agreement code:** 48860
- **Reference number:** 22302601 followed by your ID number or your Taxpayer Identification Number (NIT, in Spanish). Example: 22302601156896325
- **Name of payer:** The individual who is making the payment and/or buying the journal.

387

Please remember to e-mail to revistaikala@udea.edu.co indicating your name, mailing address, phone number, and bank receipt. We will send you the issues!

INTERNATIONAL SUBSCRIPTION

- Account holder: Universidad de Antioquia
- Account holder's phone number: (054)2195098
- Account number in BANCOLOMBIA: Current account 00198004025
- City and country: Medellín, Colombia

Payer Bank: BANCOLOMBIA

SWIFT BANCOLOMBIA: COLOCOBM

For wire transfer in US DOLLARS:

Intermediary bank: CITIBANK of New York City

ABA code: 021000089

SWIFT: CITIUS33

For credit to account: #36006658 to BANCOLOMBIA

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2018), pp. 387-388, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

For wire transfer in EUROS:

Intermediary Bank: DEUTSCHE BANK in Germany
SWIFT: DEUTDEFF

IBAN (International Bank Account number): DE89500700100951331800

For credit to account: #100951331800 to BANCOLOMBIA

For wire transfer in STERLING POUNDS:

Intermediary Bank: BARCLAYS BANK in London
SWIFT code: BARCGB22

For credit to account: #50259187 to BANCOLOMBIA

For wire transfers in SWISS FRANCS:

Intermediary Bank: UBS AG in Zurich
SWIFT code: UBSWCHZH80A

For credit to account: #7350005G of BANCOLOMBIA

For wire transfers in CANADIAN DOLLARS:

Intermediary Bank: TORONTO DOMINION BANK in Toronto
SWIFT: TDOMCATTOR

For credit to account: #0360012133637 to BANCOLOMBIA

For wire transfers in YENES:

Intermediary Bank: WACHOVIA in Tokyo
SWIFT: PNBPPJX

For credit to account: #99436079 to BANCOLOMBIA

388

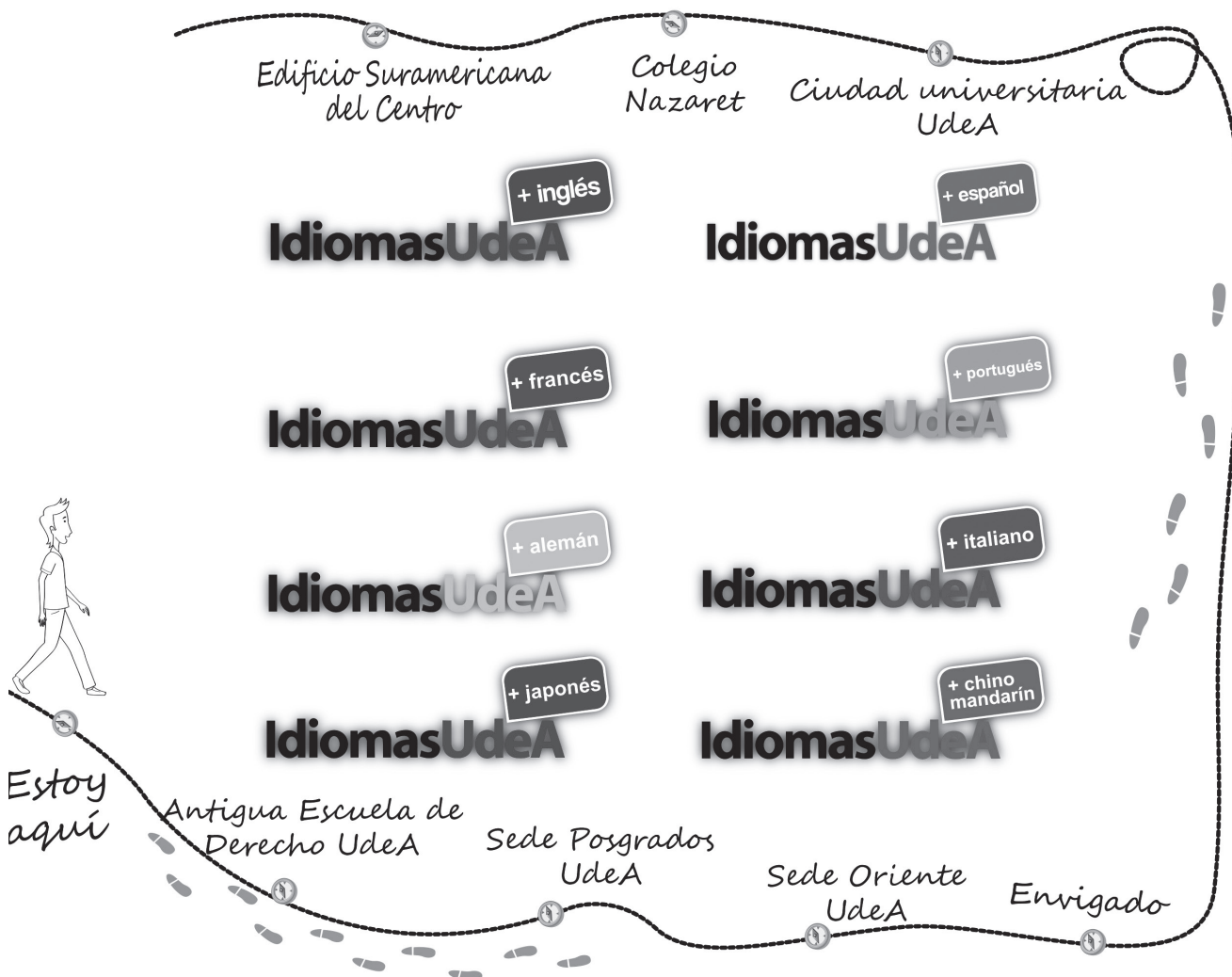
Please remember to e-mail to revistaikala@udea.edu.co indicating your name, mailing address, phone number, and attach the bank receipt. We will send you the issues!



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Escuela de Idiomas

Extensión
Idiomas
UdeA



idiomas.udea.edu.co/idiomasudea



Imprenta
Universidad de Antioquia

Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13

Correo electrónico: imprenta@udea.edu.co

Impreso en junio de 2018