

Artículo de Reflexión

# Globalización, internacionalización e interculturalidad: Una mirada desde la formación del docente de lenguas extranjeras

Globalization, internationalization and interculturality: A look from the training of the foreign language teacher

Fecha de recepción: 6 de abril de 2018  
Fecha de aceptación: 18 de julio de 2018

**\* Myriam Cabrales Vargas**

Licenciada en Educación, áreas: inglés y francés de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Especialista en enseñanza del francés como Lengua extranjera de la Universidad Paul Veléry (Montpellier, Francia). Magíster en Ciencias del Lenguaje, opción: Investigación en Francés como Lengua extranjera de la Universidad de Besançon, Francia. Correo electrónico: mcabrales@usbctg.edu.co  
ORCID ID: 0000-0002-3420-5106

**\*\* Nolbert Loaiza Trujillo**

Licenciado en Ciencias del Lenguaje con énfasis en Francés como Lengua extranjera de la Universidad de la Sorbonne (París, Francia). Magíster en Ciencias del Lenguaje con énfasis en Didáctica del Francés como Lengua extranjera de la Universidad de la Sorbonne (París, Francia). Magíster en Didáctica del Francés como Lengua extranjera de la Universidad de Franche-Comté (Besançon, Francia). Correo electrónico: nloaiza@usbc-tg.edu.co  
ORCID ID: 0000-0002-5977-3927



## Resumen

Con base en conceptos de autores que han asumido una postura crítica ante la concepción utilitarista y materialista de la globalización, internacionalización e interculturalidad, en este artículo se reflexiona sobre la implicación de esos fenómenos en el campo educativo, en especial en la formación de docentes de lenguas extranjeras. La forma como las universidades y las normativas ministeriales, han asumido esos conceptos, devela que la educación se enmarca en esa perspectiva de competencia y dominación de poderosos, con el consecuente olvido de los desfavorecidos. Finalmente, una exploración de los currículos encargados de formar profesores de idiomas, alerta sobre la necesidad de aprovechar la oportunidad que brinda el campo de las lenguas extranjeras, para forjar la formación de ciudadanos conscientes de la necesidad de vivir en un mundo más equitativo, de entendimiento y valoración de todos los pueblos y todas las culturas.

**Palabras clave:** Globalización, internacionalización, interculturalidad, currículo, dominación, Colombia.

## Abstract

Based on the concepts of authors who have taken a critical stance towards the utilitarian and materialist conception of globalization, internationalization and interculturality, in this article we reflect on the implication of these phenomena in the educational field, especially in the training of foreign language teachers. The way in which universities and ministerial regulations have assumed these concepts reveals that education is part of that perspective of competition and domination of the powerful, with the consequent neglect of the disadvantaged. Finally, an exploration of the curricula responsible for training language teachers, warns about the need to take advantage of the opportunity offered by the field of foreign languages, to forge the training of citizens aware of the need to live in a more equitable world, understanding and appreciative of all peoples and all cultures.

**Keywords:** Globalization, Internationalization, Interculturality, Curriculum, Domination, Colombia

## I. Introducción

A finales del siglo XX, el fenómeno de las interacciones mundiales se intensificó, a tal punto que comúnmente ya se reconoce a estos tiempos como la “era planetaria”, tal como la denomina Morin (2000), o más aún como la era de la globalización. Asistimos a lo que los pensadores contemporáneos han denominado la *interdependencia planetaria*, o *planetarización* (Remond, 1996), fenómeno caracterizado principalmente por la apertura de las fronteras económicas y financieras, por las nuevas tecnologías y las transformaciones del mapa político mundial. Surge entonces el concepto de globalización, al cual se han sumado otros como el de la internacionalización y la interculturalidad, como efectos de esa interacción planetaria. Si bien estos fenómenos tienen una incidencia decisiva en el campo económico, comercial, científico, cultural y político, también implican, en gran medida e inevitablemente, al campo educativo. Es precisamente sobre esa implicación que se busca reflexionar en este artículo.

Se tiene la sospecha de que, en el caso colombiano, esa realidad global, planetaria, internacional e intercultural, no está muy bien manejada en el sistema educativo. Para hacer esa exploración, el artículo se limita al nivel de formación de los futuros docentes, licenciados en lenguas extranjeras, teniendo en cuenta que se trata de la población directamente llamada a formar a las futuras generaciones que han de mantener y propiciar esa interconexión, especialmente en lo que respecta a facilitar la comunicación entre países y culturas. La idea es indagar al respecto, pero desde una perspectiva crítica, pues se considera que esta manera de develar los problemas posibilita los cambios o transformaciones de las realidades que

desconocen la condición humana y se rigen por fines netamente económicos y de dominación. En este sentido, se adopta la postura de Kaplan (1991, en Cánovas 2014) quien sostiene que: “La teoría crítica proporciona una crítica de las realidades políticas y sociales vividas con el propósito de cambiar esas realidades para permitir una mayor libertad de pensamiento y acción” (p. 363).

Si el fin es que se den cambios en las políticas que rigen la educación en Colombia, se debe hacer una profunda reflexión sobre las mismas. Como lo señala Cánovas (2014), “la teoría crítica enfatiza la promoción de la reflexión, como sinónimo de discernimiento intelectual que valora medios y fines. Por lo tanto, la reflexión es un acto de conciencia en sí misma, antes de ir a la realidad” (p.181). Este concepto justifica asumir en este artículo esa perspectiva crítica, si el objetivo es incidir en los lectores, para tomar conciencia de la realidad y que nazca el deseo de transformarla. Bien lo dice Freire (1980, en Angulo y León, 2005), cuando expresa que la pedagogía crítica está “basada en el diálogo y la unidad entre acción y reflexión en respuesta al proceso de ideologización por medio del cual las clases dominantes manipulan la conciencia de los oprimidos, los obligan a interiorizar sus valores” (p.161).

Para llevar a cabo lo anterior, en primera instancia, se hará una revisión teórica de los conceptos que enmarcan esta reflexión. Seguidamente se relacionarán con el campo educativo y la postura que se debe asumir ante esos fenómenos. Luego, se dará una mirada a las licenciaturas en lenguas extranjeras con el fin de explorar, si los perfiles y currículos propuestos apuntan a la formación de docentes que respondan a las necesidades de la

sociedad globalizada e intercultural, pero desde perspectivas pertinentes. Para el caso preciso colombiano, se contrastarán tales perspectivas con las directrices en materia de legislación educativa, en lo prescrito para tales programas de licenciatura. Así mismo, se comentará con argumentos, si tanto las leyes y decretos educativos, como las propuestas curriculares de las licenciaturas en lenguas extranjeras, propician la formación de docentes abiertos a ese mundo globalizado e intercultural, pero de forma consciente y crítica. Finalmente, también se considerará si la formación ofrecida en los programas de licenciatura propicia el cumplimiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), específicamente en su Objetivo 4: educación de calidad, en uno de cuyos puntos se indica la necesidad de lograr de aquí a 2030 una educación que propicie la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural (2000).

## II. Referentes conceptuales

### A. Globalización

De manera reiterativa, se emplea actualmente el término “globalización” para caracterizar un fenómeno, hecho o situación; así como, para justificar un proyecto, un programa o una acción, cuando sus coberturas o impactos afectan un amplio espectro geográfico. Este concepto implica prácticamente a todos los campos del saber y actuar del hombre, sobre todo al económico y comercial. Sin embargo, al referirse a los orígenes de este fenómeno, Martín-Cabello (2013) considera que el más notable es el político, y señala a los líderes Margaret Thatcher y Ronald Reagan, como aquellos que “apoyaron activamente las políticas de apertura, desregulación y supresión

de las barreras nacionales al libre comercio” (p. 15). Con base en eso, este autor ubica el verdadero origen de la globalización, tal como la conocemos ahora, en el siglo XX. Además, aparte de reconocer otros factores, ese hecho le permite asignar la responsabilidad de la globalización “a la actuación de seres humanos y no a grandes estructuras anónimas” (p.19).

En relación con el objeto que concierne a este artículo, es válido resaltar la importancia que se asigna a las lenguas extranjeras, en la era de la globalización, para establecer comunicaciones con todos los países y culturas del mundo. Se otorga entonces el privilegio a aquellas lenguas a través de las cuales se realizan y divulgan los desarrollos intelectuales, lo cual, como lo expresan Gutiérrez y Landeros (2010), “ha permitido a algunas potencias hacer uso de la lengua como mecanismo de dominio y control sobre aquellos países que se ven limitados en este ámbito” (p.96). Los autores señalan explícitamente a Inglaterra y a Estados Unidos, naciones que a través de procesos de dominación impusieron su lengua, con efectos nocivos para otras culturas:

La supremacía actual del inglés como lengua internacional, ha hecho surgir la segregación lingüística, que se ha constituido en el principal problema de la aldea global al imponer por este medio su cultura, avasallando la identidad local de algunas naciones (Gutiérrez y Landeros, 2010, p. 96)

Estos autores reconocen, sin embargo, la importancia de conocer una segunda lengua (o una lengua extranjera), para garantizar el acceso a la información y al conocimiento; para enfrentar al mundo globalizado y abrirse a diversas perspectivas culturales. Pero, al mismo

tiempo, consideran que existe un problema y es “el de la identidad cultural de algunas naciones, que se ve amenazada por la imposición de valores y costumbres que no le son propias” (Gutiérrez y Landeros, 2010, p. 106).

Por su parte, Solano y Aguilar (2002), comparten la idea de que, si bien la globalización ha permitido grandes desarrollos en los ámbitos económico, comercial y de innovaciones científicas y tecnológicas, en el plano político y social sugiere el desarrollo de procesos de democratización y equidad política y social. Pero, desafortunadamente, la globalización también ha incrementado la exclusión social que se ve, según estos autores, “reflejada en el incremento de la pobreza, la marginación de amplios sectores de los frutos del crecimiento económico, la transferencia de tareas del sector público al privado y los cambios en las relaciones de producción” (p. 138). Además, consideran ellos que las identidades culturales se han desligado de sus bases territoriales o de sus estados-naciones, para estructurarse según la lógica de los mercados internacionales, del consumo de bienes y de la comunicación tecnológica, restando importancia a la comunicación personal oral y escrita.

Ante esta situación, Solano y Aguilar (2002) consideran que la universidad debe reinventarse, ya que, para ellos, lo que en realidad le exige el mundo globalizado, es “contribuir al fortalecimiento de la democracia a través de un ejercicio equitativo en la distribución de los conocimientos y los recursos” (p. 141). Adicionalmente, la universidad debe impulsar programas de capacitación que permitan a los marginados acceder a los frutos o beneficios que se supone debe generar la globalización. Consecuentes con su postura, los autores

consideran que:

(...) la universidad debe comprometerse en el combate de la pobreza y de la creciente exclusión social, promoviendo programas formales, no formales e informales que atiendan problemas concretos como el de analfabetismo, la violencia doméstica y la drogadicción; y atender el ámbito de los derechos humanos, la participación ciudadana, el desarrollo sustentable y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, entre otros (Solano y Aguilar, 2002, p.142).

Las anteriores consideraciones, sobre la globalización, nos hacen un llamado a reflexionar sobre: cómo se están formando a los futuros profesores de lenguas extranjeras, para que asuman un rol consciente y responsable, frente a la enseñanza de las mismas, más específicamente, del inglés. Una indagación sobre los perfiles propuestos en las licenciaturas de esta área, los componentes de los currículos, los planes de estudio y las reglamentaciones estatales, proporcionarán algunas pistas para hacer tal reflexión.

## **B. Internacionalización**

Para referirnos a la internacionalización en el campo de la educación superior, es fundamental iniciar con el referente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), el cual la asocia con la cooperación e integración entre universidades a nivel mundial, con el fin de lograr presencia y visibilidad internacional en el mundo globalizado. Esto se alcanza a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores; los programas de doble titulación y la internacionalización de los currículos; así como el desarrollo de investigaciones conjuntas,

especialmente mediante la conformación de redes y la firma de convenios para intercambios y reconocimiento mutuo de los sistemas de aseguramiento de la calidad (MEN, 2009).

Para lograr esos objetivos, el gobierno colombiano ha trabajado en varios frentes, entre ellos la creación de un Comité Interinstitucional para la Internacionalización de la Educación Superior, del que hacen parte, varios organismos: Ministerio de Educación Nacional (MEN), Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Colciencias, Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI). Otro frente lo constituye la inclusión de la “Visibilidad Nacional e Internacional” entre los factores establecidos para evaluar a las instituciones, el cual estipula que:

Para la organización y actualización de su plan de estudios, el programa toma como referencia las tendencias, el estado del arte de la disciplina o profesión y los indicadores de calidad reconocidos por la comunidad académica nacional e internacional; estimula el contacto con miembros distinguidos de esas comunidades y promueve la cooperación con instituciones y programas en el país y en el exterior (CNA, 2013, p.38)

Es indudable que el cumplimiento de esta condición tiene grandes costos, por lo cual, uno de los aspectos que contempla ese factor, es verificar la “Inversión efectivamente realizada por la institución para los fines de internacionalización en los últimos cinco años” (CNA, 2013, p.39).

“La internacionalización no es un lujo de uso exclusivo de los países industrializados, de las IES de élite o de los estudiantes ricos”, expresa Salmi (2014, p. 18). En el artículo se considera “no debería ser un lujo”, ya que no es difícil reconocer la importancia de tal exigencia, debido a todos los beneficios que su cumplimiento traería para la formación de los futuros profesionales. Para ello Salmi (2014) manifiesta que: “En un mundo cada día más interconectado, la internacionalización se ha vuelto una exigencia para todas las universidades que aspiran a preparar a jóvenes competentes para trabajar como profesionales globales y capaces de vivir como ciudadanos globales” (p. 18). Pensando que el autor no es partidario del privilegio que da la globalización a las potencias económicas, se tomará el término “globales”, en el sentido de enriquecer la formación de los futuros profesionales con experiencias académicas, sociales y culturales que les permitan entrar en contacto con otras culturas para abrirse a nuevos horizontes intelectuales y desarrollar pensamientos más inclusivos y tolerantes.

Además del problema relacionado con los costos, la internacionalización tiene en Colombia otros escollos: 1) la falta de un plan nacional coordinado entre los organismos del Estado y otros sectores entre ellos las Instituciones de Educación Superior (IES) y 2) la concepción de la evaluación de la internacionalización desde una perspectiva de medición numérica.

Respecto al primer aspecto, Patricia Martínez (2014), exdirectora del ICFES y exviceministra de Educación Superior, considera que “la falta de articulación de los actores nacionales que lideran el fomento de la internacionalización de la educación superior, limita los procesos de

formulación y ejecución de políticas nacionales y regionales en la materia” (p.40). Para ella, aunque los organismos del gobierno (MEN, CNA, Icetex, Colciencias) hacen algunos esfuerzos, éstos se limitan a que el Ministerio de Relaciones Exteriores promueva a Colombia en el extranjero, como un destino académico, o gestione fondos para subvencionar la movilidad de estudiantes y docentes. También, considera que “se evidencia la falta de una propuesta nacional que incorpore estas iniciativas y que brinde al sector de la educación superior lineamientos claros sobre la dirección en la que deberá avanzar el país en materia de internacionalización” (p. 40). Por tanto, Martínez señala la necesidad de establecer políticas nacionales de inversión y de fortalecimiento de las competencias en lenguas extranjeras.

En cuanto al segundo problema, es evidente que lo que parece contar en la evaluación de la internacionalización es la cantidad. Para obtener una buena calificación en este factor, se requiere tener evidencias en número de convenios activos, de docentes y estudiantes en movilidad, de estudiantes extranjeros, de proyectos en cooperación, de participación en redes, de expertos visitantes y del monto de las inversiones (CNA, 2013, p.39-40). Al respecto, está de acuerdo con Knight (2014), quien considera que lo que pareciera interesar a muchas universidades es la obtención de un buen puesto en los rankings internacionales. Al igual que esta autora, el suscrito piensa que es una postura incorrecta, pues lo más importante debería ser la posibilidad de intercambiar saberes, investigaciones, tecnología y experiencias y enriquecer sus visiones del mundo y las culturas extranjeras. La autora llega incluso a expresar que se está confundiendo la internacionalización con una campaña de

marketing y que se ha llegado a los extremos de venta de títulos extranjeros e incluso de falsas acreditaciones, todo ello proporcionado por proveedores deshonestos que han visto en ello un negocio muy lucrativo.

Por último, cabe señalar que, por la reciente inserción de la internacionalización como indicador de calidad de la educación superior, los miembros de la comunidad universitaria no son aún los gestores ni los proponentes de los proyectos de internacionalización. Al ser una política impuesta como criterio para la acreditación, ha sido abordada en el marco de la planificación institucional. Como lo señala Cañón (2005) se trata de un proceso trabajado no sólo por funcionarios de planificación, sino también por organismos multilaterales, redes y asociaciones de investigación e incluso por economistas, personal que diseña y asesora los planes de las universidades. Considera que “los análisis del fenómeno se vienen dando principalmente desde el nivel instrumental, en tanto herramienta para conseguir unos fines institucionales determinados y en un contexto de globalización económica y cultural” (p. 107).

### C. Interculturalidad

Es innegable la relación existente entre lengua y cultura, por tanto, el estudio de la primera siempre implicará a la segunda. Como lo sostiene Bugnone (2015) la lengua no se limita a su aspecto estructural y formal, no se puede concebir sin las referencias contextuales y culturales que le dan sentido. La simbiosis entre lengua y cultura, nos lleva a considerar que estudiar una lengua debe necesariamente llevarnos al conocimiento de la cultura o culturas de las cuales esa lengua es el medio de expresión verbal. Este hecho permite, además, que el estudiante contraste esas

culturas extranjeras con la suya. Se presenta así la necesidad de desarrollar, no sólo la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio, sino, además, la competencia intercultural. Surge entonces la necesidad de abordar aquí el concepto de interculturalidad.

A medida que se han ido dando procesos migratorios, de comunicación y relaciones entre diversos pueblos, se ha desarrollado una especie de sobreposición entre las diversas culturas de éstos. Esa interconexión ha dado origen a diversos conceptos entre esos el de multiculturalismo y pluriculturalismo. El primero se refiere a la presencia de diversos grupos étnicos en un mismo territorio, por lo que demanda políticas del Estado que constituyen, según Alavez (2014), “un componente político-liberal que pretende responder a las demandas de minorías étnicas, nacionales o culturales porque reflejan una amenaza a la estabilidad política de las democracias liberales” (p. 39). El segundo, busca la paz y la convivencia en igualdad de condiciones, frente a la diversidad cultural, con miras al reconocimiento y respeto de las distintas culturas, siendo entonces una repuesta al multiculturalismo que “separa, es agresivo e intolerante” (Alavez 2014, p. 33).

Por su parte, el concepto de interculturalidad, de estar inicialmente restringido al ámbito intelectual, desde el siglo xx ha penetrado las esferas de los gobiernos, la educación y los organismos internacionales, desde los cuales se formulan diversas maneras de abordar el alcance del mismo. Al respecto, la UNESCO (2017), señala que:

La interculturalidad, desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas.

Para ello, es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros.

El Consejo de Europa (2008), hace también un llamado al no reduccionismo del concepto y a la necesidad de tomar en cuenta las diversas dimensiones que implica el diálogo intercultural:

(...) es un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferentes (...) Se pone en práctica en todos los planos dentro de las sociedades, entre las sociedades europeas, y entre Europa y el resto del mundo (p. 14)

Por lo anterior, hemos de considerar que la interculturalidad sobrepasa el espacio o territorio de encuentro o intercambios entre culturas, y como lo expresa Álvarez (2010), se constituye en “un eje transversal que traspasa fronteras”. El autor explica que se trata, no sólo de encontrarse y convivir con culturas diversas, sino, de hacerlo con respeto por las diferencias del otro, a quien valorar, así como nos valorarse así mismo.

Al igual que para la globalización y la internacionalización, hay quienes formulan críticas a la manera cómo se asume realmente la interculturalidad, sobre todo por parte de las entidades, organismos, Estados y organizaciones internacionales. Así, Alavez (2014) señala cómo por las bases neoliberales y funcionales de las que surge el concepto de interculturalidad, las instituciones y Estados, parecen ignorar las condiciones de pobreza

extrema que representan una gran desigualdad en la aplicación real de la interculturalidad. Para la autora, el discurso relativo a ese concepto “invisibiliza las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas económicos y sociales dado que no cuestiona el sistema poscolonial vigente y facilita su reproducción” (p.42).

Asumir una postura consciente frente a la interculturalidad, en el campo de la educación, significa no limitar la enseñanza a la información sobre las culturas objeto de estudio, sino, propender por el desarrollo de procesos de tolerancia, de reconocimiento y valoración de las otras culturas e integración de éstas entre sí y con la propia.

### III. La educación superior ante la globalización, internacionalización e interculturalidad

Por lo observado, los tres conceptos en cuestión son motivo de estudio y análisis por parte de muchos autores y organismos; así mismo, son objeto de apropiación, promoción y abanderamiento de diversas instituciones, entidades, corporaciones e incluso de políticas de Estado. También fueron esbozados la forma, como la educación no es ajena a tales fenómenos, por ser, por excelencia, el espacio de formación de las nuevas generaciones. Para mayor claridad, se establece la diferencia entre tales conceptos y sus implicaciones en el campo que concierne a este artículo, es decir, la educación.

De los tres conceptos en estudio, los que más han sido interrelacionados son la globalización y la internacionalización. En primera instancia, en primera instancia Knight (2014):

La globalización es un proceso centrado en el flujo mundial de ideas, recursos, personas, economía, valores, cultura, conocimientos, bienes, servicios y tecnología, mientras que la internacionalización de la educación superior se describe como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global a los objetivos, la enseñanza/aprendizaje, la investigación y las funciones de servicio de una universidad o sistema de educación superior<sup>1</sup>.

Es posible inferir que, aunque la globalización atañe también a las personas, el énfasis está dado a los intercambios y flujo de bienes, servicios y tecnología, lo cual implica a organismos, Estados y sectores de la economía, la ciencia y la tecnología. El error en el campo educativo, sería asumirla solo desde esa perspectiva y, en consecuencia, impartir una educación para formar personas que estarán al servicio de las políticas de fortalecimiento de la economía y la expansión comercial, sin tener en cuenta al ser humano, ni a los pueblos que están en desventaja en lo que se refiere al sector económico.

Por su parte, la internacionalización, aunque se refiere a las naciones, las culturas, las instituciones y las personas, estas últimas, en tanto que individuos, no tienen en su poder la toma de decisiones al respecto. Esta es liderada por las autoridades administrativas de las instituciones de educación superior. Son ellas las que deciden con quién hacer convenios, qué programas de movilidad implementar, a quiénes otorgárselos y con qué instituciones u organismos extranjeros hacerlo. La propuesta transformadora en

<sup>1</sup> Artículo divulgado en El Butlletí (El Boletín) de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU). Publicación son paginación.

este aspecto, sería la democratización de la internacionalización; hacer que ésta no sea un lujo reservado para las universidades mejor ubicadas en las escalas de medición, sino que sea promovida a través de programas de intercambios de saberes y experiencias accesibles todos los estudiantes y docentes.

De Wit (2011), explica cómo algunos autores, entre ellos Frans van Vught *et al.*, (2002, p. 17), diferencian la internacionalización y la globalización. En general, consideran a la internacionalización ligada a procesos de cooperación entre universidades y movilidad de personal, favorece la excelencia académica; mientras que la globalización conduce la educación al ámbito de la competencia, por consiguiente, a su comercialización y anulación como un deber del Estado, por tanto, un derecho del pueblo. Para debatir esa postura, de quienes consideran que la globalización es la “mala” y la internacionalización la “buena”, De Wit (2011), expresa que: “Se considera que la internacionalización es el último cartucho para las ideas humanísticas en contra del mundo de los beneficios económicos puros supuestamente representados por el término globalización” (p. 80). Para él, ese antagonismo entre los dos fenómenos “ignora el hecho de que las actividades que están más relacionadas con el concepto de globalización (enseñanza superior como un producto comerciable) se llevan a cabo cada vez más bajo la bandera de la internacionalización” (p.80). En este sentido, el autor considera que, en el campo educativo, los dos conceptos están íntimamente ligados, son interdependientes.

Esa interrelación entre globalización e internacionalización en el campo de la educación superior, también la perciben Herno y Littelli (2008), cuando exponen cómo el conocimiento está al servicio del capital:

(...) el conocimiento se convierte cada vez más en un elemento central para el capital y se vuelve, tendencialmente, parte del mismo. Así, los procesos de producción y reproducción del conocimiento tienden a coincidir con la producción y reproducción del capital o, al menos, a ser guiados por las mismas lógicas y a coincidir en la acumulación en pocas manos, es decir en su creciente desigualdad (p. 248).

En ese sentido, la educación superior se acogería a ser el soporte del desarrollo capitalista. Crear conocimiento al servicio del desarrollo del capital, para que se acumule en manos de unos pocos, sería entonces la labor que estarían soportando las universidades.

En relación con la interculturalidad, entendida como la convivencia e interrelación entre diversos pueblos y culturas; en el campo educativo tendría que mirarse cómo se relacionan los saberes de tales culturas. La idea sería la de valorarlos de igual forma y no imponer los que provienen de los pueblos más poderosos económicamente, como los saberes únicos y verdaderos. Mato (2007) propone que:

No hay saber “universal”, ninguno lo es, todos son –en alguna medida– particulares y relativos a las condiciones en que son producidos, a cómo son producidos. Por eso el diálogo y la colaboración intercultural entre diversas formas de saber son imprescindibles. En algunos casos tal vez encontremos que resultan complementarios, pero en otros podrían estar en conflicto. La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea y si hay conflictos, más vale verlos, analizarlos y encontrar formas de encararlos (p. 68).

Sin duda, compartir saberes está basado en compartir con los creadores de esos saberes, es decir con las personas. Lo básico de la interculturalidad es entonces la aceptación de los otros, de los que son diferentes. Bonilla y Rodríguez (2015) expresan que esto se debe hacer con el propósito de superar todos los prejuicios de tipo cultural, ya sean étnicos, raciales, de identidad de género, sociales, ideológicos, entre otros. Se trata así de promover valores de equidad entre los seres humanos, lo que garantizaría impulsar el fin de la desigualdad. Sin duda, esta debería ser la principal meta de la educación.

#### **IV. Marco legal de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia**

Como es evidente, la lengua es un elemento fundamental de la cultura y de la comunicación entre los pueblos, pero también de la adquisición del conocimiento. Es por ello que el aprendizaje de las lenguas extranjeras, se incluye como uno de los más relevantes en la educación en general y particularmente en la educación superior. En Colombia, poseer un determinado nivel en una lengua extranjera, es un requisito indispensable para acceder a un título, no sólo de posgrado, sino también de pregrado.

Para crear las condiciones que permitan alcanzar ese requisito, desde los niveles que preceden a la educación superior (básica y media), son varios los programas o versiones de Colombia Bilingüe que se han implementado. La relación de este programa con el fenómeno de la globalización es evidente. Desde sus inicios, en el periódico

oficial *Al Tablero*, se justifica el programa, bajo la bandera de la globalización:

A partir de la necesidad de fortalecer la posición estratégica de Colombia frente al mundo, determinada por los tratados de libre comercio, la globalización de las industrias culturales y el desarrollo de la sociedad del conocimiento, el gobierno tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua (MEN, 2005, p.1)

No vemos en esta premisa, ningún indicio de preocupación por considerar la globalización desde una perspectiva de equidad. No se percibe una postura que busque trabajar por la erradicación de la pobreza, la discriminación y el analfabetismo, tal como la hemos asumido en este artículo.

Nueve años después, se promulga la última versión de Colombia Bilingüe, bajo la misma bandera de apoyo al sector económico. Una de las justificaciones del Programa Nacional de Inglés 2015-2025, conocido como Colombia “Very well” es la siguiente:

Hay una necesidad clara de habilidades de inglés en Colombia, ya sea para la competitividad en el largo plazo o la demanda en el corto plazo en sectores claves como turismo y BPO los cuáles son claves en el desarrollo del país (MEN, 2014, p. 35)

En esta ocasión, no solo se persiste la orientación de tipo económico, sino que especifica que es el inglés la lengua que se requiere aprender. Esto, considerando que, en la anterior cita, se habla de una “segunda lengua”, sin especificar de cuál

se trata. Conviene aclarar que ese concepto es cuestionable, pues de lo que se trata en realidad es de una “lengua extranjera”, pero no se detendrá en ello, por no ser el objeto de esta reflexión.

En lo que respecta al nivel de educación superior, se han expedido decretos y resoluciones que buscan el mismo fin: imponer el aprendizaje y dominio del inglés a los colombianos, como lengua privilegiada para cumplir ese requisito de graduación.

El Ministerio de Educación Nacional señala, en el Decreto 2450 (2015 p. 16), que una de las condiciones para la renovación del Registro Calificado de las Licenciaturas, programas que forman a los futuros docentes del país, es ofertar en su plan de estudios un segundo idioma. El Artículo 2.5.3.2.11.3 de dicho decreto establece que, tres años después de la expedición del mismo, los estudiantes de todas las licenciaturas deben poseer el Nivel B1, en una segunda lengua. Para las licenciaturas en lenguas extranjeras, se exigirá el C1 en inglés. Para ambos tipos de licenciaturas, el parámetro de medida es el del MCERL (MEN, 2015, p. 15).

Así mismo, la Resolución 18583 de 2017, establece tanto para la renovación del registro calificado, como para la acreditación de calidad, el cumplimiento de los mismos requisitos respecto al nivel de una lengua segunda o extranjera, a partir del tercer año de expedición de la misma. Como antes, la exigencia es mayor para el área de lenguas extranjeras

(...) tratándose de los programas de licenciaturas de Español e Inglés, Lenguas Modernas, Lenguas Extranjeras, Español y Lenguas Extranjeras y Filología e Idiomas y Licenciatura en Bilingüismo que tengan énfasis en una lengua extranjera se deberá

evidenciar que los estudiantes han logrado el Nivel C 1 en la lengua de énfasis, de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MEN, 2017, p. 9).

Como puede observarse, la unidad de medida de la competencia está dada por una reglamentación europea. Para todos es sabido que, en Europa, las condiciones tanto de aprendizaje y de contexto, como de posibilidades de estadías en los países donde se hablan otras lenguas, es mucho más fácil que en Colombia. ¿Por qué no establecer un marco de referencia propio, acorde con las condiciones de Colombia?

Sin embargo, como elemento positivo de esta resolución, el reconocimiento hecho a las lenguas indígenas:

Las instituciones de educación superior podrán prever para los miembros de grupos étnicos y licenciados cuya lengua materna no sea el castellano, la posibilidad de que acrediten como segunda lengua el castellano en nivel B2. Así mismo, en el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, se podrá prever la acreditación del español escrito como segunda lengua en nivel B2 (MEN, 2017, p. 9).

Sin duda este es un gran avance en materia de igualdad de condiciones, tal como lo plantea la postura asumida en este artículo, en relación no sólo con la globalización, sino con la interculturalidad.

Para concluir este apartado, en términos generales, se considera que diversos aspectos de esta política de bilingüismo deben ser revisados. Destacamos en particular, la imposición del inglés, la evaluación del nivel según el MCER y la fundamentación centrada

en alcanzar un posicionamiento en el mundo globalizado, mirado únicamente como el logro de metas relacionadas con el posicionamiento a nivel económico en la esfera mundial.

## V. Currículo y perfil para la formación del docente de lenguas extranjeras

Como se expresó en secciones anteriores, en el campo educativo colombiano, cuando se habla de la importancia de tener competencias en alguna lengua extranjera, generalmente se señala que es para asumir los retos de la globalización. Se vio, que este argumento ya se encuentra comúnmente en diversos tipos de documentos, en especial en los que se refieren a programas, decretos, resoluciones, entre otros. Sin embargo, la literatura que relaciona las lenguas con la cultura y la interculturalidad es mucho más rica. Por tanto, para desarrollar esta sección, nos apoyaremos mayormente en la forma como se sugiere sea tenida en cuenta la competencia intercultural en los currículos de lenguas extranjeras.

No es difícil imaginar que el MCER sea el primer referente, ya que este no solo ha establecido indicadores de los niveles de lengua, sino que además cuenta con un amplio soporte teórico sobre lo que significa aprender una lengua y cómo se deben concebir los currículos. Paricio (2014) lo toma como punto central para desarrollar su propuesta sobre la competencia intercultural y nos recuerda que “la competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural” (p. 233).

Aunque se insiste en el objetivo de desarrollar habilidades lingüísticas de

recepción y producción, actualmente, como lo señala Paricio (2014):

(...) se apunta claramente que el aprendizaje de una lengua extranjera trasciende el marco lingüístico e implica un valor formativo integral para el alumnado, en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras culturas y desarrolla la consciencia intercultural (p. 218).

La dimensión cultural de la lengua empieza a estudiarse desde los años 60, con el surgimiento de la sociolingüística, disciplina que señala la relación de la lengua con la sociedad y sus distintos aspectos, como la cultura y el contexto. Esta relación lengua y cultura fue tomando fuerza en todos los campos, entre ellos el de la sociología y la filosofía, cuyos grandes pensadores del siglo XX la resaltan. Para el sociólogo Bourdieu (1983), por ejemplo, (1983 en Bugnone, 2015), “la lengua y todas las prácticas sociales y culturales están producidas por agentes sociales que se encuentran inmersos en contextos relacionales”. Por su parte, el filósofo Foucault (2012, en Bugnone, 2015) se interesa en estudiar la apropiación o no de los discursos, en función del contexto, lo cual incluye a los sujetos y sus condiciones sociales. No puede un currículo de formación de docentes en lenguas extranjeras, obviar esas dimensiones sociales y culturales de las lenguas del énfasis de cada licenciatura. Bougnone (2015), lo dijo expresamente, en su intervención en el VIII Coloquio PELSE:<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Evento realizado del 11 al 12 de junio de 2015 por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Memorias del evento sin paginación

Comprender estos principios generales que sostienen que las lenguas y los discursos son prácticas sociales que se construyen en el marco de una cultura histórica que impone sus reglas, sentidos y significaciones, será fundamental para que los futuros profesores de lengua extranjera construyan un pensamiento crítico, históricamente situado, así como para que puedan reflexionar tanto sobre las propias prácticas y sobre una cultura y sociedad diferentes de la suya.

Como a todos los profesionales, al docente de lenguas extranjeras se le ha de dar una formación integral, que le permita el desarrollo de todas sus dimensiones, además, de actitudes que recuerda Ligia Cortés en un panel realizado en la Universidad Nacional de Colombia (Cortés, Hernández y Arteaga, 2008) como ser dinámico, creativo, recursivo, inquieto, honesto, flexible, mediador, entre otras. Al respecto, la profesora Cortés añade las siguientes palabras de Claude Hagège (1985): “Al Amante de las lenguas lo apasiona la alteridad, la alteridad de las culturas a través de la alteridad de las lenguas”.

No se trata entonces de diseñar currículos con contenidos de asignaturas centradas en el conocimiento de la lengua como código (competencia lingüística) o de ampliarlos incluyendo algunas de las demás sub-competencias de la competencia comunicativa (competencias: discursiva, sociolingüística, pragmática); sino de ir más allá y pensar en la opción de poder desarrollar la competencia intercultural en los futuros docentes, a través del estudio de la(s) cultura(s) asociada(s) a cada lengua. No hacerlo sería limitar la verdadera meta del aprendizaje de una lengua extranjera.

Al respecto, Pérez (2010, p. 521) nos alerta sobre el riesgo de caer en el

reduccionismo, en tres aspectos: a) concebir al estudiante sólo desde la perspectiva del tecnócrata que hay que formar, sin tener en cuenta su cultura; b) limitar la enseñanza de las lenguas extranjeras al desarrollo de la competencia comunicativa, dejando de lado la competencia intercultural; c) reducir la enseñanza de la cultura a informaciones sobre el folklore o los estereotipos de los pueblos. Desafortunadamente, esa suele ser una situación muy común en Colombia. Como se indicó antes, la creación del programa Colombia bilingüe es justificada porque el país debe ser competitivo para afrontar la globalización; así mismo, los indicadores de acreditación y las pruebas de Estado, están centrados en el nivel de competencia lingüística adquirida por el estudiante.

Ese reduccionismo, tiene sus bases en lo que De Wit (2011, p. 82) denomina “ideas equivocadas” sobre la internacionalización. El autor señala nueve, entre las cuales sólo se retoman dos, por ser las más relacionadas con el currículo: “La internacionalización es parecida a enseñar una asignatura internacional” y “Las competencias interculturales e internacionales no tienen por qué evaluarse necesariamente como tales”. Es así como, en algunos currículos se introducen asignaturas relacionadas con la(s) cultura(s) de las lenguas objeto de estudio, tales como las de las áreas de literatura y civilización, lo cual no implica que se hagan estudios o análisis críticos desde las perspectivas propuestas en este artículo. Generalmente, la evaluación de las mismas consiste en que el estudiante demuestre qué tanto sabe de las corrientes literarias y pueda analizar obras siguiendo un formato sencillo, o qué tanto conoce los eventos históricos de los países de habla inglesa o francesa, en el caso

de que esas sean las dos lenguas del currículo. Es evidente que sólo se trata de supuestos que sería necesario comprobar a través de un proceso investigativo real.

No se ha desarrollado una investigación para determinar lo antes esbozado; sin embargo, un rastreo por 20 sitios web de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia, nos indicó los siguientes hallazgos: el 50% ofrece la asignatura de literatura (en inglés o francés) y el 15% dispensa una cátedra de civilización o cultura (de países de habla inglesa o francesa). Sin embargo, un 30% ofrece asignaturas cuyos nombres sugieren contenidos muy relacionados con la interculturalidad, estas son: Lengua y cultura, Lenguaje y Cultura, Estudios culturales americanos, Estudios culturales británicos, Comunicación intercultural en inglés, Comunicación intercultural en francés, Cultura e interculturalidad, Globalización y experiencia intercultural. Es de anotar que algunas de estas asignaturas son electivas. Sería interesante ahondar en este tema, a través de una investigación que permita conocer qué objetivos, contenidos y metodologías orientan el desarrollo de esas asignaturas; pero, sobre todo, si las realidades que ellas abordan se trabajan con un enfoque interpretativo y crítico.

Otra asignatura que hace grandes contribuciones al desarrollo de la competencia intercultural es la Traducción. Analizar textos traducidos o traducirlos, implica poner en relación dos o más culturas. Apoyándose en Ricoeur (1999), las dos tesis que trabaja en su lección inaugural en la Facultad de Teología protestante de París en donde analiza dos paradigmas: 1) la pluralidad de las lenguas 2) las lenguas tienen un tronco o base común (tesis de la Babel). Para el autor, la primera tesis

es fundamental “en la medida en que pone de relieve la relación entre lo propio y lo extraño” (p.32). La segunda tesis, aunque es una teoría no demostrada, lleva al autor a pensar que esa base común entre las lenguas hace posible la traducción. Por lo anterior se sostiene que esa posible base común, hace también posible la comprensión entre los hombres. Sin duda, Ricoeur (1999) refuerza la idea, cuando hablando de la tarea del traductor, propone que este podría encontrar la felicidad en lo que él denomina “la hospitalidad lingüística”, pues “el placer de habitar la lengua del otro, es compensado por el placer de recibir en la propia casa la palabra del otro” (p. 28).

En el rastreo por 20 sitios web de programas de formación de docentes de lenguas extranjeras, se encontró que un 20% incluye la asignatura Traducción, generalmente entre el inglés y el español. Valdría la pena indagar, si esa asignatura está meramente orientada desde la perspectiva de los enfoques lingüísticos o, por el contrario, se trabaja desde el enfoque cultural de la traducción lo que llevaría a los estudiantes al diálogo intercultural, desde una perspectiva interpretativa, al momento de realizar sus tareas de traducir textos. Se trata de comprender el sentido del texto original, sin dejar de lado la visión de la cultura para la cual se le traduce. Al respecto, Tiron (2010) basándose en las teorías de Bassnett y Lefevere (1998, en Tiron 2010), presenta el concepto de capital cultural el cual permite ver cómo a la traducción participa en la construcción cultural, pues a través de la elaboración de estrategias un texto de una cultura dada puede penetrar el tejido textual y contextual de otra cultura y funcionar en ella. Es decir, se hace posible la interculturalidad poniendo en relación directa

dos o más culturas, dependiendo del texto a traducir.

Por todo lo antes expuesto, lo interesante no es que el currículo ofrezca contenidos sobre las culturas ligadas de las lenguas extranjeras, sino que se realicen procesos y actividades que permitan desarrollar competencias de interpretación y de lectura crítica. Esto, como lo dice Bugnone (2015)<sup>3</sup> (ver cita anterior) es “fundamental para que los futuros profesores de lengua extranjera construyan un pensamiento crítico, históricamente situado”. A la vez, la autora resalta cómo eso los ha de llevar a poder “reflexionar tanto sobre las propias prácticas y sobre una cultura y sociedad diferentes de la suya”; es decir a desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

En lo que respecta a los perfiles, el rastreo por los sitios web de los programas, hace inferir que todos propenden formar un ciudadano integral. Algunas de las características señaladas son: el respeto a las diferencias étnicas, culturales y sociales; la capacidad para reflexionar de forma crítica sobre el contexto social, cultural, político y económico; la competencia para afrontar con destrezas las necesidades organizativas y sociales en contextos nacionales e internacionales; la actitud crítica y reflexiva, generadora de valores humanos; las capacidades para actuar como ciudadano participante, mediador, crítico y respetuoso de las diferencias culturales y sociales. Es lógico que el logro de ese perfil, incluya otras áreas de formación, generalmente del campo humanístico. Lo deseable es entonces que esos valores permeen también las áreas exclusivas de la disciplina del docente

<sup>3</sup> Evento realizado del 11 al 12 de junio de 2015 por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Memorias del evento sin paginación

de lenguas extranjeras; y que éstas a su vez no se consagren exclusivamente al desarrollo de la competencia comunicativa, con miras a alcanzar un determinado nivel en un examen estandarizado.

## VI. Discusión y conclusión

La discusión central de lo expuesto en este artículo, concierne a dos posturas opuestas: la primera, asumir la globalización, internacionalización e interculturalidad como conceptos ligados a factores económicos y de dominación; la segunda, como posibilidades para compartir conocimientos y formas de ver el mundo, desde principios de igualdad y tolerancia.

Los autores se suscriben a la segunda perspectiva. Para el caso de la *globalización*, Gutiérrez y Landeros (2010) hace una crítica a la hegemonía del inglés, como una forma de apoyo a las potencias económicas anglófonas. Solano y Aguilar (2002) sugieren que las universidades asuman el rol de ofrecer programas que permitan la erradicación de la pobreza, la injusticia y la exclusión social. ¿Acaso no son éstas las vías que sugiere la consciencia? ¿Por qué entonces las universidades se alinean al lado de la visión competitiva y a la vez de sumisión a la globalización?

En cuanto a la *internacionalización*, se puede apreciar que también se le ha dado una interpretación materialista, relacionada con el posicionamiento en los rankings internacionales, como nos lo señala Knight (2014); o como algo reservado a los países ricos, como lo expresa Salmi (2014). Queriendo sumarse a esa “nueva moda”, Colombia incluye ese “deber ser” en sus reglamentaciones, como requisito para los registros calificados de los programas y para la obtención de la anhelada Acreditación de Alta

Calidad (MEN, 2015 y 2017). Sin embargo, se considera que no están dadas las condiciones. Las críticas vienen incluso de autoridades educativas, como Patricia Martínez (2014), quien advierte sobre la falta de una propuesta nacional y de lineamientos claros para que el país avance en materia de internacionalización. Se considera que los docentes han sido excluidos del liderazgo de tales intercambios internacionales, pues se trata de una gestión que, como lo dice Cañón (2005), depende casi exclusivamente de los departamentos de Planeación; además, está inevitablemente ligada al presupuesto de la institución y al indeseable mal del tráfico de influencia del que se vive en Colombia.

Respecto a la *interculturalidad*, se vio como organismos internacionales (Consejo de Europa, 2008; Unesco, 2017), de manera abierta y amplia impulsan acciones y políticas que entienden este concepto como la necesidad de construir relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. En Colombia, las acciones se limitan a hacer un llamado a incluir a las minorías indígenas y afrocolombianas en las políticas de admisión de las instituciones educativas.

Al traer esos tres conceptos, de manera más específica, al campo de la educación (sección III de este artículo), de los autores citados, los que mejor expresan la visión asumida por este documento son Hermo y Littelli (2008), quienes consideran que los procesos de producción y reproducción del conocimiento en las universidades, coinciden con la concepción capitalista o el ideal de la acumulación de riquezas en pocas manos, con el consecuente incremento de la desigualdad. Es imperativo entonces tomar consciencia del daño que se hace a la humanidad, orientándola hacia esos

valores materialistas, a través de la educación. La interculturalidad podría aportar mucho a revertir esa situación, si se encausa a promover valores de equidad entre los seres humanos. Así, se podría impulsar el fin de la desigualdad. Sin duda, esta debería ser la principal meta de la educación pues se debe educar para un mejor vivir, no para competir.

De manera específica, cuando se hace referencia al campo del aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras, igualmente fue posible interpretar las posturas del Estado colombiano (sección IV de este artículo), como alineadas a la visión utilitarista de la sociedad de consumo, del afán de posicionar un producto para venderlo. Es así como el gobierno dice tener “el compromiso fundamental de crear las condiciones para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua” (MEN, 2005, p.1), sin lo cual el país no sería competitivo. ¿Por qué entonces si lo pueden ser muchas potencias mundiales, sin estar obligadas a ser bilingües, sobre todo sin entender el bilingüismo como hablar su lengua materna y el inglés?

Con relación al currículo para formar a los maestros de lenguas extranjeras (sección V de este artículo), el enfoque se orientó a la interculturalidad, dada la evidencia de la relación entre la lengua y la cultura. En primera instancia, se argumentó con Paricio (2014) la necesidad de no centrarnos meramente en la competencia lingüística, sino en la necesidad de incluir la competencia intercultural en la formación del maestro. Esto se fundamenta ampliamente en las dimensiones sociales y culturales de la lengua, idea sostenida por grandes pensadores como Bordieu y Foucault (citados por Bugnone). Es preciso resaltar

ese vínculo, si se quiere que “los futuros profesores de lenguas extranjeras construyan un pensamiento crítico, históricamente situado” (Bugnone, 2015). Sólo así, agrega, podrán “reflexionar tanto sobre las propias prácticas y sobre una cultura y sociedad diferentes de la suya”. ¿Pero, si la normativa ministerial sólo busca medir el nivel de idiomas, a través de exámenes internacionales, generalmente escritos, cómo evaluar la competencia comunicativa intercultural, si ésta no es considerada fundamental?

También se recalcó el peligro de reducir esa dimensión intercultural de las lenguas a la inclusión de asignaturas para trabajar contenidos de historia o literatura, o peor aún relativos al folklore y a los estereotipos, como nos lo advierte Pérez (2010). Otro error, sobre el que se hizo énfasis, es el que De Wit (2011) quien expone cómo la inclusión de asignaturas que él denomina “internacionales”. Se trata seguramente de las encontradas en el rastreo de los programas de licenciaturas, a cuyos nombres se les agrega un apellido que aluda a lo internacional (Estudios culturales británicos/franceses, Comunicación intercultural, Cultura e interculturalidad).

Si los contenidos curriculares específicos de las lenguas extranjeras, no están orientados a la construcción del pensamiento crítico de los docentes de idiomas, frente a los problemas de la globalización, la internacionalización y la interculturalidad, es posible que esa tarea la estén haciendo las universidades a través de otros contenidos. Es necesario confiar entonces en que asignaturas como la Ética, Antropología social, Sociología, Sociolingüística, entre muchas otras que hacen parte de tales currículos, estén contribuyendo a formar ese perfil de ciudadano integral que

demanda el PNUD. Se hace alusión, como lo dijimos al inicio de este escrito, específicamente al Objetivo 4 de ese plan de la ONU (2000), referido a lograr de aquí a 2030 una educación de calidad que propicie la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural. Sería lamentable, no aprovechar esa oportunidad inigualable que brinda el área de las lenguas extranjeras, para desarrollar esa consciencia crítica y comprometida, frente a una perspectiva equivocada de los fenómenos de la globalización, la internacionalización y la interculturalidad. Por eso, nuestro objetivo, al reflexionar sobre esta problemática, era el de develar esa realidad y hacer así un llamado a todos los actores educativos y en especial a los del área de los idiomas, a trabajar por un cambio radical del pensamiento, en pro de la equidad, la erradicación de la pobreza, el aprovechamiento de los saberes internacionales y el entendimiento entre distintas culturas.

Finalmente, es preciso hacer una última reflexión global, a manera de conclusión, que nos dé una visión general de todo lo que hemos tratado. Para tal efecto, seguiremos el mismo orden de su contenido. En relación con los tres referentes teóricos, ejes de este escrito: *globalización*, *internacionalización* e *interculturalidad*, interesa la mirada desde su relación con la educación. Conforme a lo tratado, los tres conceptos están presentes en el campo educativo, pero pueden estarlo desde dos perspectivas muy distintas. La primera - y más usual - es poner la educación al servicio del sector económico lo que compete a la *globalización*, al posicionamiento prestigioso que se logra con la *internacionalización* y al predominio de las culturas más poderosas que imponen sus lenguas y sus estilos de vida,

como formas principales de *interculturalidad*. La segunda perspectiva asume una visión más crítica, que es la impulsada en este escrito. Esta postura propende por una toma de conciencia, que pretende ver la *globalización* como una oportunidad para trabajar por la erradicación de la pobreza, la violencia, la discriminación, el analfabetismo, entre muchas otras formas de explotación mundial. Así mismo, se asume la *internacionalización* como una oportunidad para intercambiar saberes, investigaciones, tecnología, experiencias y enriquecer las visiones del mundo, en vez de considerarla un indicador competitivo para escalar en los rankings mundiales de calidad. Y, finalmente, se concibe la *interculturalidad*, como una aceptación y valoración de todas las demás culturas, frente a la hegemonía de la más pudiente, desde el punto de vista económico.

Respecto a esas dos posturas, se puede concluir que en Colombia predomina la primera perspectiva, es decir, la que asocia estos tres conceptos a factores económicos, de prestigio, y de dominación. Por tanto, se invita a una reflexión que conduzca al cambio y permita asumir la segunda perspectiva: *globalización*, como educación para la erradicación de la pobreza; *internacionalización*, como oportunidad de intercambios provechosos para el crecimiento mutuo de los países; e *interculturalidad*, como la aceptación del otro en igualdad de condiciones.

## Referencias

- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México: GPPRD Bassnett, S., & Lefevere, A. (1998). *Constructing cultures. Essays on literary translation*. En Tiron, I. (Ed.). *Pour une approche sociolinguistique de la traduction* (p. 219). Louvain, Belgique : Université Catholique de Louvain. Recuperado de <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A5123/pdf>
- Bonilla, M. y Rodríguez, S. (2015). *Educación intercultural bilingüe: la inclusión del otro*. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/educacion-intercultural-bilingue-la-inclusion-del-otro>
- Bourdieu, P. (1983). Sociología. En Bugnone, A. (2015). *Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. ). Santa Fe, Argentina. VIII Coloquio PELSE. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf)
- Bugnone, A. (11 al 12 de junio de 2015). Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Memoria Académica. VIII Coloquio PELSE, Santa Fe, Argentina. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf)
- Cánovas, C. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 3(1), 175-190.
- Cañón, J. (2005). Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 105-125. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/viewFile/11370/12035>
- Consejo de Europa. (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural: "Vivir juntos con igual dignidad"*. Recuperado de [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf)
- Consejo Nacional de Acreditación – CNA. (2013). *Lineamientos para La Acreditación de Programas de Pregrado*. Recuperado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_pregrado\\_2013.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf)

- Cortés, L., Hernández, J. y Arteaga, R. (2008). **¿Qué espera la sociedad colombiana de los profesores de lenguas extranjeras?** *Matices en lenguas extranjeras*, (2), 1-13. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10703/28092>
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 77-84. UOC. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/13540/1/v8n2-de-wit-esp.pdf>
- Foucault, M. (2012). *El orden de discurso*. En Bugnone, A. (Ed.). *Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. ). Santa Fe, Argentina. VIII Coloquio PELSE. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf)
- Vught, F., Wende, M., & Westerheijden, D. (2002). Globalisation and internationalisation: Policy agendas compared. En De Wit (Ed.), *Globalización e internacionalización de la educación superior* (p. 80), Amsterdam, Netherlands: RU&SC. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/13540/1/v8n2-de-wit-esp.pdf>
- Freire, P. (1980). La educación como práctica de la libertad. En Angulo, L. y León, A. (Ed.) *Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo* (pp. 159-164), Mérida, Venezuela: Educere. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602903>
- Gutiérrez, L., y Landeros, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativos*, 15(1), 95-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97916218008.pdf>
- Hagège, C. (1985). *L'amour des langues*. En Cortés, L., Hernández, J. y Arteaga, R. (Ed.). **¿Qué espera la sociedad colombiana de los profesores de lenguas extranjeras?** (pp. ) Bogotá, Colombia: Matices en lenguas extranjeras. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10703/28092>
- Hermo, J. y Littelli, C. (2008). Globalización e Internacionalización de la Educación Superior. Apuntes para el estudio de la situación en Argentina y el Mercosur. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 243-268.
- Kaplan, L. (1991). *Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of The Critical Thinking Movement*. En Canovas, C. (2014) La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), 175-190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144843>
- Knight, J. (2014). La internacionalización de la educación. *elButlli*, (75). Recuperado de [http://www.aqu.cat/elbutlleti/butlleti75/articles1\\_es.html#.WvmLpmgvzIV](http://www.aqu.cat/elbutlleti/butlleti75/articles1_es.html#.WvmLpmgvzIV)
- Martín-Cabello. (2013). Sobre los orígenes del proceso de globalización. *methaodos*, 1(1), 7-20. Recuperado de <http://www.methaodos.org/revista-methaodos/index.php/methaodos/article/view/22>
- Martínez, P. (2014). *Pensando la internacionalización de la educación superior en los próximos 20 años: avances y retos*. Recuperado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_Reflexiones2014.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf)
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visones y propuestas. *Revista Nómadas*. (27), 62-73. Recuperado de [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_27/27\\_5M\\_Interculturalidadyeducacionsuperior.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_27/27_5M_Interculturalidadyeducacionsuperior.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2005). *Bilingüismo, estrategia para la competitividad*. Bogotá: Al Tablero. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97497.html>
- \_\_\_\_\_. (2009). *Internacionalización de la Educación*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196472.html>
- \_\_\_\_\_. (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025 Documento de Socialización*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2015). *Decreto 2450 del 17 de dic. de 2015*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357048\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2017). *Resolución 18583 del 15 de sept. de 2017*. Recuperado de [https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion\\_final\\_18583\\_de\\_2017deroga\\_2041.pdf](https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf)
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Colombia: MEN, ICFES, UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura - UNESCO (2017). *Educación e Interculturalidad*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero21/14%20%20Silvina.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf)
- Pérez, J. (2010). Los profesores de lenguas extranjeras ante el reto de la globalización. En *El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas*. XLV Congreso Internacional de la AEPE. La Coruña, España.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo - PNUD. (2002). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Remond, R. (1996). *De la comunidad de base a la sociedad mundial*. Madrid, España: Santillana.
- Ricoeur, P. (1999). *Sobre la traducción*. Buenos aires, Barcelona, México: Paidós.
- Salmi, J. (2014). *El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. Recuperado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_Reflexiones2014.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf)
- Solano, J. y Aguilar, M. (2002). Los desafíos de la educación superior en el contexto de la globalización. *Revista Educación* 26(2), 137-145. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/2910/2812>