



Editorial

Signs of EFL community resistance to critical times

S. Ximena Bonilla-Medina¹

Álvaro H. Quintero-Polo²

We have been living in hard times since 2020 when a health emergency was initiated by the COVID-19 pandemic. All around the globe, teachers and students have faced changes that have transformed not only academic procedures, but also social life. In spite of these compromised circumstances, we have seen how authors have collaborated in sending their papers to the journal and have tried to show how the impact of social and academic practices have affected their attempts to educate in the pursuit of an improving world. Some of these approaches are part of this number and others will be part of the upcoming ones. Accordingly, and, coinciding with Freire's centenary, we want to acknowledge that the experiences shared in this journal constitute the evidence of how teachers, professors, researchers and educators in the field of applied linguistics, maintain their commitment faithfully to their profession; work that is notoriously underpinned by a pedagogy of hope.

According to Rincón (2021), the internet revolution has come with a transformation of culture, which has brought what he called, "the species cultural mutation in a digital ecology" (para. 4). This is a phenomenon that aligns with what Ferrés (2003) coined as, "spectacle culture", referring to the new senses that have been emerging from the interaction of humans with technological devices. These interactions are full of visual aids, multiple sounds, colours, videos and forms condensed in movies, video clips and general multimedia environments and have been a point of reference in theoretical reflections for some time in education. However, and more notoriously, they also became a nerve centre of discussion when the pandemic situation arrived. Although the study of this 'cultural mutation in a digital ecology' has contributed to the understandings of changes and new challenges in education, such as the need to develop more practical and entertaining practices (Bonilla & Samacá, 2020), or the inclusion of multimodal pedagogies (Mora, 2011; Li, 2020; Alvarez, 2016), studies developed by Andrade, Pereira and Clementino (2021) convincingly suggest that the critical points of analysis should also include the broader social, economic and political dimension of the crisis.

Thanks to the results of (a) research aimed at identifying the factors that have affected education in emergency times, Andrade et al (2021) demonstrate that social distance, technological problems, internet access, health preoccupation, computer capacities, and abrupt curricular changes have been some of the many aspects that have intensified social inequality; something which is more evident, in the Latin-American context. Following De Sousa (2000), that growing inequality has been an index to place the ones in *South* beyond the South³; that is to say, to widen the gap between the wealthy and the poor populations due to precarious socio-economic opportunities to access technological communication. In this regard, Unigarro (2020), illustrates how connectivity, access and technological tools, along with factors of time and amenities, have come to be crucial to increase this socio-economic distance.

In this context, the legacy of Paulo Freire (2000) is pertinent here to highlight that education is always a place of struggle where social injustice should be contested and fought. Hence, language teaching and learning should be seen as immersed in social practices that engage power relationships involving race, gender, class and age; aspects that should be analysed closely in the centre of educational action, so that social transformation is maintained as a general goal. In the case of language education, this objective takes importance because language is not only a means for representing realities, but because it is also a way to create social realities (Pennycook, 2010). As we have argued in previous editorials, the authors' contributions in this journal are examples of how the community of educators and researchers in the field of ELT are conscious of the connections between language, education and the social world and, therefore, this

1 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: sxbonillam@udistrital.edu.co. Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-6625-501X>

2 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: aquintero@udistrital.edu.co. Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-0315-8802>

3 South is the term coined in the decolonial theories to refer to the ones opposite to the global North associated with the ones historically and symbolically in power.

awareness is pivotal for their production. In this number, we gladly present articles that are honest attempts to introduce language teaching and learning analyses in multidimensional interrelationships that enrich the academic field.

The article by Hernandez, Chi and Ortiz shows awareness of language interconnections that a Freirian view would advocate as it represents a preoccupation for understanding the sources and the facilitators of language learning. This paper helps us see that language learning should not take place as detached from the social reality. It is suggested that, due to the influence of multiple non-human sources from where learners are exposed to language, teaching practices should be constructed more holistically. That is, a variety of sources of language input should be integrated and addressed critically in the classroom to develop fruitfully, not only learners' language skills, but also their social understanding.

In the same fashion, articles such as the one by Marín-Hine and Rodríguez highlight how communication in another language does not come as a mechanical exercise that results successfully from repetition and reproduction. The authors reinforce the idea that beyond repetition, language is a thinking activity that demands stimulation and scaffolding development. This is why they consider that second language production complements harmonically with the development of the individual's mother tongue and that educators should motivate learners through *thinking visible* didactic sequences.

In the line of the discussion that initiated this editorial note, Neiva's article is situated at the core of media literacies. By following a pedagogical intervention, she represents a pedagogical practice containing workshops where she artfully included the analysis of the news contrasted with learners' realities, beliefs and attitudes. This proposal shows how by developing critical exercises with students, opportunities are provided for learners to state critical positions vis-à-vis social reality, in which it is clear that language can be used deliberately to be more analytical about the world we live in. Trying to reveal additional elements involved in the endeavour of English language learning, Lizasoain, Walper, Ortiz, Sepulveda and Catrigan address non-verbal communication. Their paper displays the importance of seeing gestures and corporeal movements as constructors of meaning, collaborating in communication which are usually overlooked in language learning. They claim their study shows that there is a need to link up verbal with non-verbal language understanding in teacher education programmes. According to them, enriching the awareness of those elements in teacher education would help future teachers construct language learning experiences that cooperate with their potential students to meaningfully benefit from their learning experiences.

Stemming from pre-service teachers' educative environments, Viafara illustrates the complexities of knowledge grounded in the reality of rural schools. He explains how pre-service teachers usually approach the teaching practicum from an ideal viewpoint far from reality, which derives in an alienation of what is learned, the learning communities and cultures implied in the process. The study aligns with the claim to include socio-cultural perspectives in the language curriculum, so that future teachers strengthen their language teaching standpoint as well as their future learners' practices.

Another important area explored as part of the inquiry of teachers' knowledge shared by the authors in this number includes the paper by Villarreal and Mendez. This article brings up a reflection on how policies of inclusion demand teachers to expand their knowledge beyond the boundaries of technical training received in their initial teaching formation process. From a critical view, their proposal raises awareness of how the discourses imposed by those policies of inclusion, many times, set teachers on struggles of the self as they also disempower them by conditioning their views about their students. In general, these authors stress that teachers overcome difficulties such as the one with *functional diversity*⁴ despite both the lack of tools provision and the cultural misunderstandings that shape their own views.

Finally, analysing the same area of *inclusive* education, but from a different perspective, González-Reyes, Ibáñez-Acevedo, Inostroza-Araos and Strickland develop an examination of pedagogical actions that are necessary to enact those policies. In this regard, they propose teaching strategies based on visual aids that can be used to facilitate learning to deaf students. In accordance with their rationale, those strategies better exploit deaf students' capacities and enhance appropriately their language learning processes.

In the same way that these contributions have done and going back to the outset of this editorial note, we reiterate that despite the current world health emergency, teachers show in their work that they tirelessly continue to contribute to building a better world, although their efforts certainly reflect resistance, as desired by Freire. We need to continue

4 Functional diversity is explained in this article as a term that replaces the traditional special needs students.

in this struggle, looking for different ways to teach, for alternatives of evaluation, but more importantly, as language teachers, for reinventing education to find scenarios where learning about the world is facilitated through the learning of a language. In this context, education becomes a tool for social transformation. Rincón (2020) maintains that practicing Freire means living education as an intercultural exercise. This exercise implies a critical view of culture or “counter-culture” (contracultura) that fights homogenisation in which we have been historically immersed by following patterns of consumption and technology. This is a fight to recover the value of the ones that have not been heard and an encouragement to be able to establish more egalitarian relationships through dialogue; going beyond the shape to transform the sense is our call.

References

- Álvarez Valencia, J. A. (2016). Meaning making and communication in the multimodal age: ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 98–115. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8403>
- Andrade, D, Pereira, E and Clementino, A, (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia*. Ed. Belo Horizonte. ISBN 978-65-00-22962-2.
- Bonilla Medina, S. X., & Samacá Bohórquez, Y. (2020). Modern and Postmodern Views of Education that Shape EFL Mentoring in the Teaching Practicum. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 55–68. <https://doi.org/10.14483/22487085.14576>
- De Sousa, (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Traducción de Paula Vasile. Ed: Transnational institute & CLASCO. Librería latinoamericana y Caribeña de ciencias sociales.
- Ferrés, J. (2003). *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Li, M. (2020). Multimodal pedagogy in TESOL teacher education: students' perspectives. *System*, 94, 102337.
- Mora, R. A. (2011). Challenges and Opportunities for Literacy and Technology in ELT Teacher Education. *Online Submission*.
- Pennycook, A. (2010). Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian review of applied linguistics*, 33(2), 16-1.
- Rincón, O. (2021). *La mutación de las especies culturales en el ecosistema cultural en Las enseñanzas de Paulo Freire para enfrentar los desafíos de la educación en el mundo digital*. Descargado el 23 de julio <https://ei-ie-al.org/noticias/las-enseanzas-de-paulo-freire-para-enfrentar-los-desafios-de-la-educacion-en-el-mundo>
- Unigarro, M. (2004). *Educación virtual. Encuentro formativo en el ciberespacio*. UNAB.



Señales de resistencia de la comunidad ELT en tiempos críticos

S. Ximena Bonilla-Medina¹

Álvaro H. Quintero-Polo²

Hemos vivido tiempos difíciles desde 2020 cuando se inició una emergencia de salud con la pandemia del COVID-19. En todo el mundo, docentes y estudiantes se han enfrentado a cambios que han transformado no solo los procesos académicos sino también la vida social. A pesar de las circunstancias, hemos visto cómo los autores que han colaborado enviando sus artículos a la revista se han esforzado por ilustrar cómo, ya sean las prácticas académicas o sociales han sido referente para continuar su compromiso de educar en la búsqueda de un mundo mejor. Algunos de estos enfoques son parte de este número y otros serán parte de los próximos. En consecuencia y coincidiendo con el centenario de Freire, queremos reconocer que las experiencias compartidas en esta revista constituyen la evidencia de cómo docentes, académicos, investigadores y educadores en el campo de la lingüística aplicada mantienen fielmente su compromiso con su profesión, labor que se sustenta notoriamente en una pedagogía de la esperanza.

Según Rincón (2021), la revolución de internet ha llegado con una transformación de la cultura, la cual ha traído lo que él llamó «la mutación cultural de la especie en una ecología digital» (párr. 4). Este es un fenómeno que se alinea con lo que Ferrés (2003) denominó «cultura del espectáculo» refiriéndose a los nuevos sentidos que han ido surgiendo de la interacción del ser humano con los dispositivos tecnológicos. Las interacciones llenas de ayudas visuales, múltiples sonidos, colores, videos y formas condensadas en películas, videoclips y, en general, en entornos multimedia, han sido un punto de referencia en las reflexiones teóricas durante algún tiempo en el campo educativo, pero más notoriamente, se convirtieron en un punto neurálgico de discusión cuando llegó la situación de la pandemia. Aunque el estudio de esta *mutación cultural en una ecología digital* ha contribuido a la comprensión de cambios y nuevos desafíos en la educación con la necesidad de desarrollar prácticas más prácticas y lúdicas (Bonilla & Samacá, 2020) o la inclusión de pedagogías multimodales (Mora, 2011; Li, 2020; Alvarez, 2016), estudios desarrollados por Andrade, Pereira y Clementino (2021) sugieren de manera convincente que los puntos críticos de análisis deben incluir la dimensión social, económica y política más allá de la crisis.

Gracias a los resultados de una investigación encaminada a identificar los factores que han afectado la educación en tiempos de emergencia sanitaria, Andrade et al (2021) muestran que la distancia social, los problemas tecnológicos, el acceso a internet, la preocupación por la salud, las capacidades informáticas y los cambios curriculares abruptos han sido algunos de los muchos aspectos que han intensificado la desigualdad social, aún más evidentemente, en el contexto latinoamericano. Siguiendo a De Sousa (2000), esa creciente desigualdad ha sido un índice para situar a *los del sur* más allá del Sur³; es decir, a ampliar la brecha entre la población rica y la pobre debido a las precarias oportunidades socioeconómicas para acceder a la comunicación tecnológica. Al respecto, Unigarro (2020), ilustra cómo la conectividad, el acceso, las herramientas tecnológicas junto con los factores de tiempo y las comodidades han llegado a ser cruciales para incrementar esta distancia socioeconómica.

En este contexto, el legado de Paulo Freire (2000) es pertinente para resaltar que la educación es siempre un lugar de lucha donde la injusticia social debe ser disputada y combatida. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje deben verse inmersos en prácticas sociales que implican relaciones de poder que involucran raza, género, clase y edad, aspectos que conviene analizar de cerca en el centro de la acción educativa, de manera que la transformación social se mantenga como objetivo general. En el caso de la educación en lenguas, este objetivo cobra importancia porque el lenguaje no solo es un medio para representar realidades sino es también una forma de crear realidades sociales (Pennycook, 2010). Como hemos argumentado en editoriales anteriores, los aportes de los autores en esta revista son ejemplos de cómo la comunidad de educadores e investigadores en el campo de ELT es consciente de las conexiones entre el lenguaje, la educación y el mundo social y, por consiguiente, esta conciencia es fundamental para su producción. En este número presentamos con orgullo artículos que son intentos honestos de presentar diferentes análisis de enseñanza y aprendizaje de lenguas en interrelaciones multidimensionales que enriquecen el campo académico.

1 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: sxbonillam@udistrital.edu.co. Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-6625-501X>

2 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: aquintero@udistrital.edu.co. Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-0315-8802>

3 El sur es el término acuñado en las teorías decoloniales para referirse a lo opuesto del norte global, asociado con aquellos situados histórica y simbólicamente en el poder.

El artículo de Hernández, Chi y Ortiz muestra la conciencia de las interconexiones lingüísticas que una visión freriana defendería, ya que representa una preocupación por comprender las fuentes y los facilitadores del aprendizaje de lenguas. Este artículo nos ayuda a ver que el aprendizaje de lenguas no debe separarse de la realidad social. Se sugiere que, debido a la influencia de múltiples fuentes no humanas desde las cuales los estudiantes están expuestos al lenguaje, las prácticas de enseñanza deben construirse de manera más integral. Es decir, se deben integrar y abordar críticamente una variedad de fuentes de información del lenguaje en el aula para desarrollar de manera fructífera, no solo las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino también su comprensión social.

Del mismo modo, artículos como el de Marín-Hine y Rodríguez destacan cómo la comunicación en otra lengua no surge como un ejercicio mecánico que resulta de la repetición y la reproducción. Los autores refuerzan la idea de que, más allá de la repetición, el lenguaje es una actividad de pensamiento que exige estimulación y desarrollo en andamiaje. Por eso, consideran que la producción de una segunda lengua se complementa armónicamente con el desarrollo de la lengua materna del individuo y que los educadores deben motivar a los educandos a través de secuencias didácticas de *pensamiento visible*.

En la línea de la discusión que inició esta nota editorial, el artículo de Neiva se sitúa en el centro de la alfabetización mediática. Siguiendo una intervención pedagógica, la autora representa una práctica pedagógica que contiene talleres donde ingeniosamente incluyó el análisis de las noticias contrastado con las realidades, creencias y actitudes de los educandos. Esta propuesta muestra cómo al desarrollar ejercicios críticos con los estudiantes, se brindan oportunidades para que ellos expresen posiciones críticas frente a la realidad social, en la que es claro que el lenguaje puede usarse de manera deliberada para ser más analíticos sobre el mundo en el que vivimos.

Tratando de revelar elementos adicionales que intervienen en el esfuerzo de aprender la lengua inglesa, Lizasoain, Walper, Ortiz, Sepúlveda y Catrigan abordan la comunicación no verbal. Su artículo muestra la importancia de ver los gestos y los movimientos corporales como constructores de significado que colaboran en la comunicación, aspectos que generalmente se pasan por alto en el aprendizaje de lenguas. Afirmar que su estudio muestra que existe la necesidad de vincular la comprensión del lenguaje verbal con lo no verbal en los programas de formación del profesorado. Según las autoras, enriquecer la conciencia de esos elementos en la formación del profesorado ayudaría a los futuros profesores a construir experiencias de aprendizaje de lenguas que cooperen con sus estudiantes potenciales para beneficiarse significativamente de sus experiencias de aprendizaje.

Partiendo de los entornos educativos de los futuros maestros de inglés y francés, Viafara ilustra las complejidades del conocimiento basado en la realidad de las escuelas rurales. Explica cómo el profesorado en formación suele abordar la práctica docente desde un punto de vista ideal alejado de la realidad, que deriva en una alienación de lo aprendido, las comunidades de aprendizaje y las culturas implicadas en el proceso. El estudio se alinea con la pretensión de incluir perspectivas socioculturales en el currículo de lenguas, de modo que los futuros profesores fortalezcan su punto de vista de enseñanza de lenguas, así como las prácticas de sus futuros estudiantes.

Otra área importante explorada como parte de la indagación de conocimiento de los docentes compartida por los autores en este número incluye el trabajo de Villarreal y Méndez. Este artículo plantea una reflexión sobre cómo las políticas de *inclusión* exigen que los docentes amplíen sus conocimientos más allá de los límites de la formación técnica recibida en su proceso de formación inicial docente. Desde un punto de vista crítico, su propuesta sensibiliza sobre cómo los discursos impuestos por esas políticas de inclusión, muchas veces, ponen a los docentes en luchas del *yo*, ya que también los desempoderan al condicionar sus puntos de vista sobre sus estudiantes. En general, las autoras destacan que los docentes superan dificultades como la de la *diversidad funcional*⁴ a pesar tanto de la falta de provisión de herramientas para enfrentarlos y de los malentendidos culturales que configuran sus propios puntos de vista.

Finalmente, analizando la misma área de educación *inclusiva*, pero desde una perspectiva diferente, González-Reyes, Ibáñez-Acevedo, Inostroza-Araos y Strickland examinan las acciones pedagógicas que son necesarias para implementar esas políticas. En este sentido, proponen estrategias de enseñanza basadas en ayudas visuales que pueden utilizarse para facilitar el aprendizaje a los estudiantes sordos. De acuerdo con su razón de ser, esas estrategias aprovechan mejor las capacidades de los estudiantes sordos y mejoran adecuadamente su proceso de aprendizaje de lenguas.

4 La diversidad funcional se explica en este artículo como un término que reemplaza el tradicional de estudiantes con necesidades especiales.

De la misma forma en que estos estudios lo han hecho, y remontándonos al inicio de esta nota editorial, reiteramos que, a pesar de la actual emergencia sanitaria mundial, los docentes demuestran en su trabajo que siguen contribuyendo incansablemente a la construcción de un mundo mejor y que sus esfuerzos ciertamente reflejan la resistencia, como deseaba Freire. Necesitamos seguir en esta lucha, buscando diferentes formas de enseñar, alternativas de evaluación, pero sobre todo, como profesores de lenguas, necesitamos reinventar la educación para encontrar escenarios donde el aprendizaje sobre el mundo se facilite a través del aprendizaje de una lengua. Es en este contexto en el que la educación se convierte en una herramienta de transformación social. Rincón (2020) sostiene que practicar las ideas de Freire significa vivir la educación como un ejercicio intercultural. Este ejercicio implica una visión crítica de la cultura o «contracultura» que lucha contra la homogeneización en la que históricamente hemos estado inmersos siguiendo patrones de consumo y tecnología. Esta es una lucha por recuperar el valor de los que no han sido escuchados y un estímulo para poder establecer relaciones más igualitarias a través del diálogo; ir más allá de la forma para transformar el sentido es nuestro llamado.

