

# **Semilleros de educación de lenguas: ¿prácticas de investigación formativa hacia la justicia social?**

Language education workshops:  
formative research practices towards social justice?

*Grupo de pesquisadores juniores de educação em línguas:  
¿prácticas de pesquisa formativa em direção à justiça social?*

## **- Artículo de investigación -**

Ximena Bonilla Medina<sup>1</sup>  
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Yiny Marcela Martínez Bohórquez<sup>2</sup>  
*Secretaría de Educación del Distrito*

Recibido: 09.03.2024

Aceptado: 15.05.2024

## **Resumen**

El campo educativo en lenguas ha sido dominado por perspectivas eurocéntricas que perpetúan desigualdades y discriminación, afectando tanto políticas como prácticas educativas. Se propone una investigación para examinar los semilleros de lenguas en una universidad pública, buscando entender cómo influyen en la formación investigativa desde una óptica de justicia social. Entrevistas a profesores y estudiantes revelaron tres categorías: la co-construcción formativa y la horizontalidad en las prácticas de los semilleros, la manifestación de injusticia social en estas prácticas, y cómo algunos miembros contrarrestan estas dinámicas con una visión esperanzadora de transformación. Este estudio destaca la necesidad de

---

<sup>1</sup>[sxbonillam@udistrital.edu.co](mailto:sxbonillam@udistrital.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-6625-501X>

<sup>2</sup>[yiny.martinez534@educacionbogota.edu.co](mailto:yiny.martinez534@educacionbogota.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0001-5073-9768>

repensar y reformar las prácticas educativas en lenguas para promover la equidad y la inclusión, reconociendo la diversidad cultural y lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** formación en lenguas, investigación formativa en lenguas, justicia social, semilleros de investigación

## **Abstract**

The language education field has been dominated by Eurocentric perspectives that perpetuate inequalities and discrimination, affecting both educational policies and practices. An investigation is proposed to examine the language incubators in a public university, seeking to understand how they influence research training from a social justice perspective. Interviews with teachers and students revealed three categories: formative co-construction and horizontality in seedbed practices, the manifestation of social injustice in these practices, and how some members counteract these dynamics with a hopeful vision of transformation. This study highlights the need to rethink and reform language educational practices to promote equity and inclusion, recognizing cultural and linguistic diversity in the teaching-learning process.

**Keywords:** language education, formative research, social justice, research *seedbeds*

## **Resumo**

O campo do ensino de línguas tem sido dominado por perspectivas eurocêntricas que perpetuam as desigualdades e a discriminação, afectando tanto as políticas como as práticas educativas. Propõe-se uma investigação que examina as incubadoras de línguas de uma universidade pública, buscando compreender como elas influenciam a formação em pesquisa numa perspectiva de justiça social.

Entrevistas com professores e alunos revelaram três categorias: coconstrução formativa e horizontalidade nas práticas de sementeira, a manifestação da injustiça social nestas práticas e como alguns membros contrariam estas dinâmicas com uma visão esperançosa de transformação. Este estudo destaca a necessidade de repensar e reformar as práticas educativas linguísticas para promover a equidade e a inclusão, reconhecendo a diversidade cultural e linguística no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** formação em línguas, pesquisa formativa em línguas, justiça social, grupos de pesquisa

## Introducción

Desde visiones críticas como la pedagogía crítica, la teoría crítica de la raza y la decolonialidad, ejes teóricos que hemos explorado, hemos concluido que el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ha sido centro de prácticas y discursos homogeneizantes que, a través del ideal del hablante nativo, han producido y reproducido prácticas discriminatorias y relaciones de poder que afectan la equidad y la justicia social (Bonilla & Finardi, 2022). La pedagogía crítica, por ejemplo, en su interés por desentrañar relaciones de poder en las prácticas educativas, nos ha enseñado que cualquier ideología que soslaye la identidad individual es una práctica de poder y esto hace necesario establecer posiciones críticas para prevenir lo que podría estar reproduciendo la desigualdad (Freire, 2007). Coincidiendo con esos mismos principios, la teoría crítica de la raza nos recuerda que las relaciones de poder también se entran en estructuras raciales que han cimentado la inferioridad en algunas poblaciones, lo que ha ocasionado invisibilización, indiferencia y silenciamiento, y aunque estas conductas son inaceptables, han sido normalizadas (Delgado & Stefancic, 2001).

Esta teoría nos recuerda que no solo es un tema de poder, sino también un tema de discriminación al preponderar algunas culturas sobre otras. En línea con esa

idea, la decolonialidad nos ayuda a entender que dichas estructuras raciales han generado una matriz de poder que ha subalternizado a los individuos en binarismos donde las subjetividades no solo se han oprimido, sino que también han desencadenado un pensamiento abismal en el que se ha inventado al otro como diferente e inferior (Mignolo, 2000). Así, comprendemos que, además de relaciones de poder a nivel político y de discriminación, las prácticas educativas en lenguas también han invisibilizado las identidades de comunidades discursivas y de los aprendientes de lenguas a través de la idealización del hablante nativo y la estandarización de la lengua. En conjunto, estas visiones críticas nos indican que es necesario resistir prácticas de poder y luchar por la justicia social, ya que el lenguaje está ligado a las construcciones de igualdad o desigualdad (Pennycook, 2022). En un semillero que tiene como eje la justicia social, nos preocupamos por entender no solo las prácticas de los semilleristas en la facultad de educación, sino cómo esas prácticas han propendido por la lucha de la justicia social.

En el marco de esta preocupación, esta investigación se planteó analizar las prácticas de los semilleros de lenguas de la facultad de educación. Derivado de un análisis temático realizado a partir de entrevistas a miembros de los semilleros, se encontraron categorías que, en primera instancia, denotan prácticas de horizontalidad y co-construcción, caracterizando positivamente el trabajo que se realiza al interior de estos grupos como un factor común. En segundo lugar, se identificó una categoría que muestra cómo dichas prácticas, a pesar de su contenido positivo, terminan siendo atacadas por un sistema rígido y neoliberal que las convierte en prácticas de injusticia social. Por último, tenemos una categoría que describe cómo el trabajo agentivo de los semilleristas logra producir prácticas esperanzadoras de transformación.

## **Marco conceptual**

### Semilleros de investigación y su constitución

Desde visiones críticas como la pedagogía crítica, la teoría crítica de la raza y la decolonialidad, ejes teóricos que hemos explorado, hemos concluido que el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ha sido el centro de prácticas y discursos homogeneizantes que, a través del ideal del hablante nativo, han producido y reproducido prácticas discriminatorias y relaciones de poder que afectan la equidad y la justicia social (Bonilla & Finardi, 2022). La pedagogía crítica, por ejemplo, en su interés por desentrañar relaciones de poder en las prácticas educativas, nos ha enseñado que cualquier ideología que soslaye la identidad individual es una práctica de poder, y esto hace necesario establecer posiciones críticas para prevenir lo que podría estar reproduciendo la desigualdad (Freire, 2007). Coincidiendo con esos mismos principios, la teoría crítica de la raza nos recuerda que las relaciones de poder también están en estructuras raciales que han cimentado la inferioridad en algunas poblaciones, lo que ha ocasionado invisibilización, indiferencia y silenciamiento, y aunque estas conductas son inaceptables, han sido normalizadas (Delgado & Stefancic, 2001). Esta teoría nos recuerda que no solo es un tema de poder, sino también un tema de discriminación al preponderar algunas culturas sobre otras. En línea con esa idea, la decolonialidad nos ayuda a entender que dichas estructuras raciales han generado una matriz de poder que ha subalternizado a los individuos en binarismos donde las subjetividades no solo se han oprimido, sino que también han desencadenado un pensamiento abismal en el que se ha inventado al otro como diferente e inferior (Mignolo, 2000). Así, comprendemos que, además de relaciones de poder a nivel político y de discriminación, las prácticas educativas en lenguas también han invisibilizado las identidades de comunidades discursivas y de los aprendientes de lenguas a través de la idealización del hablante nativo y la estandarización de la lengua. En conjunto, estas visiones críticas nos indican que es necesario resistir prácticas de poder y luchar por la justicia social, ya que el lenguaje está ligado a las construcciones de

igualdad o desigualdad (Pennycook, 2022). En un semillero que tiene como eje la justicia social, nos preocupamos por entender no solo las prácticas de los semilleristas en la facultad de educación, sino también cómo esas prácticas han propendido por la lucha de la justicia social.

En el marco de esta preocupación, esta investigación se planteó analizar las prácticas de los semilleros de lenguas de la facultad de educación. Derivado de un análisis temático realizado a partir de entrevistas a miembros de los semilleros, se encontraron categorías que, en primera instancia, denotan prácticas de horizontalidad y co-construcción, caracterizando positivamente el trabajo que se realiza al interior de estos grupos como un factor común. En segundo lugar, se identificó una categoría que muestra cómo dichas prácticas, a pesar de su contenido positivo, terminan siendo atacadas por un sistema rígido y neoliberal que las convierte en prácticas de injusticia social. Por último, tenemos una categoría que describe cómo el trabajo agentivo de los semilleristas logra producir prácticas esperanzadoras de transformación.

De acuerdo con Cárdenas (2018), los semilleros de investigación surgieron en la década de los noventa y se dieron como espacios extracurriculares que tenían como propósito la “formación en habilidades de investigación, investigación formativa y, construcción colectiva de conocimientos con un carácter innovador y transformativo de las prácticas de enseñanza en la universidad” (p. 28). Este espacio de formación nació en el marco de procesos de transformación en nuestro país de los movimientos obreros y estudiantiles y en el auge de procesos de globalización y mercantilización (Gallardo, 2014, pp. 41-42). De acuerdo con eso, es importante enfatizar que estas luchas no serían ajenas a las instituciones de educación superior, las cuales parecían tener una inquietud por el fortalecimiento y desarrollo de los procesos de investigación y mostraban una conexión de preocupación por la transformación del mundo social. En ese sentido, “los semilleros de investigación no solo cuestionan los procesos de enseñanza tradicional de metodologías de investigación, sino que van más allá al preguntarse por las formas de construcción

de conocimiento y su utilidad en el ámbito de lo social” (Cárdenas, 2018, p. 50). Encontramos allí cómo, desde su concepción, los semilleros se crean con una mirada crítica y con una perspectiva colectiva en la formación de los estudiantes universitarios.

Por otra parte, la trayectoria de los semilleros como espacios de formación tiene un reconocimiento a nivel nacional e internacional, y dicho impacto se ve reflejado, por ejemplo, en “el trabajo en red entre los jóvenes y docentes que participan” (Bonilla-Medina & Martínez-Bohórquez, 2023) y en la organización de diferentes encuentros académicos que permiten la co-construcción de conocimientos y el fortalecimiento de espacios investigativos. Como lo indica Cárdenas (2018), la socialización de experiencias y las investigaciones que se llevan a cabo al interior de los semilleros es de resaltar, y se debe destacar la horizontalidad en la que se lleva a cabo el proceso de formación, que le da protagonismo a los estudiantes y a los docentes como mediadores para generar juntos espacios que posibiliten opinar y proponer (Oquendo, 2009, p. 94). En esos espacios de diálogos, de reflexiones y contextualización de situaciones que posibilitan la comprensión de sus propias realidades e intereses se construye conocimiento. Afirma Oquendo (2009) que los semilleros posibilitaron “un espacio diferente a los instituidos en los planes de estudio de los programas donde el estudiante asiste libre y espontáneamente sin la presión de una nota” (p. 94). Es decir, tiene iniciativa propia para su autoformación investigativa.

Una característica para resaltar tiene que ver con señalar que los semilleros se construyen como espacios autónomos que les permiten tomar decisiones y llevar a cabo un trabajo independiente, generando así un desarrollo de dependencia (Gallardo, 2014).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, este proceso de autonomía posibilita que a partir de la formación en investigación los estudiantes miren con un lente diferente los problemas sociales, especialmente aquellos que suceden en la

escuela. En este sentido, los semilleros se piensan como espacios críticos y liberadores que pueden generar transformaciones sociales que acerquen a una justicia social.

Ahora bien, la autonomía, si bien posibilita que se haga un trabajo independiente, ha generado que, según Santacoloma (2012), la responsabilidad de regulación de los semilleros esté a cargo de las universidades en lo que respecta a su conformación, consolidación y mantenimiento. Además de estas prácticas, los semilleros deben afrontar un sinnúmero de desafíos, uno de ellos tiene que ver con la producción misma, que poco es valorada y que lleva a tener una dependencia académica de lo externo y primermundista. En palabras de Blair (2012), “dejamos que los norteamericanos y europeos nos construyan la interpretación del inmenso laboratorio que somos” (p. 148). Asimismo, Blair (2012) menciona que los semilleros de investigación y la investigación propiamente dicha se deben enfrentar a una falta de recursos para el desarrollo de sus actividades, lo que hace que las condiciones sean precarias y que no se puedan tener unas mínimas condiciones para estudiantes y docentes. Es así como estas dinámicas nos llevan a pensar que “la injusticia fundamental de estas condiciones es la explotación” (Fraser, 2008, p. 90), en este caso, de producción de conocimiento y formación investigativa, que llevan a una mala distribución que beneficia a otros y que sostiene un sistema, en este caso, las dinámicas propuestas por entidades como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Ahora bien, partiendo de estas dinámicas de mercantilización y desafíos que deben enfrentar los semilleristas, hablar de justicia social se hace imperante ante un sistema que evidencia desigualdad que imposibilita un mayor impacto en las distintas problemáticas sociales. Es por esto que Fraser (2008) propone concebir el reconocimiento como una cuestión de justicia, puesto que es injusto que a algunos sujetos se les niegue el estatus de interlocutores plenos en la interacción social solo en consecuencia de patrones institucionalizados de valor cultural.

## Formación en lenguas y las miradas de formación investigativa

El campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ha sido controversial, ya que ha emergido en un contexto histórico cargado por la injusticia social y la discriminación en tanto que el aprendizaje de una lengua ha sido producto de políticas de imposición con respecto a los intereses fundamentados en ideologías que mantienen jerarquías de poder (Macedo, 2019). En este sentido, y tomando como ejemplo el campo de la educación del español y del inglés en el contexto colombiano, parecen haber sido lenguas que han evolucionado en la opresión y en la aniquilación de los saberes y culturas locales con la idea de apuntar al desarrollo (Mignolo, 2000). Formarse en español en este país se institucionaliza en la época de la independencia con una idea que los críticos de la raza llaman blanqueamiento (Safford, 1991). Es decir, con la idea de mejorar la raza por medio del traslado de conocimientos culturales blancos (españoles-europeos) a las razas inferiores (indígenas y afrodescendientes) que ocupaban el territorio que hoy en día se conoce como Colombia. En el caso del inglés, a pesar de instaurarse en un periodo histórico totalmente diferente, pareciera que estos regímenes de verdad sobre el mejoramiento de la raza mediante políticas de blanqueamiento han continuado el mismo curso. Bien lo afirma Macedo (2019), que la adopción del inglés como lengua global ha sido asiento de falta de claridad política que se ha convertido en espacio de apropiación colonial de heridas que han caracterizado a algunas comunidades de habla por ser sobrevivientes del lingüicismo y de la injusticia social.

Con este contexto histórico-social de las políticas lingüísticas arbitrarias e impuestas, no es de extrañar que el campo de la formación en lenguas haya emergido también en un ámbito de imposición, de la colonialidad y de ideologías dominantes. Las formas simbólicas se han materializado mediante niveles macro (de políticas educativas), niveles meso (prácticas sociales cotidianas) y niveles micro (propias de la práctica de aula) a lo largo del desarrollo histórico del campo de la enseñanza de las lenguas. En otro tipo de investigación, hemos identificado cómo dichas prácticas y discursos han influido incluso en la concepción que los

profesores puedan tener de ellos mismos, haciéndolos ver como incapaces de desarrollar prácticas propias (Bonilla-Medina et al., 2021) o de los mismos aprendientes en tanto subvaloran su progreso como hablantes de la segunda lengua comparando con esos ideales. Dicho ejercicio simbólico se ha descrito como racismo epistémico desde la decolonialidad, y ha operado en el inconsciente colectivo reproduciendo prácticas discriminatorias imperceptibles que han dado por sentados esos valores en favor de algunos como un régimen de verdad (Said, 1976). A través de los diferentes recursos, de las prácticas y de las ideas engranadas en la aceptación del deber ser más que en el querer ser, esto se ha convertido en un punto neurálgico para una educación con miras a la justicia social.

De acuerdo con el panorama de relaciones de poder que se ha ejecutado en el campo de la educación de lenguas, la formación investigativa en esta misma área también ha sido resorte de las mismas prácticas simbólicas. Bonilla-Medina & Samacá-Bohórquez (2023) reportan que la investigación en lenguas ha repetido modelos del norte global que se han fundamentado en el método científico con modelos estáticos que configuran una sola verdad y un formato regular comportamental. Aseguran que dichos modelos repiten formas de producción del conocimiento desconociendo los saberes de culturas e individuos de la periferia y ocasionan la pérdida de interés por explorar otras culturas o sociedades diferentes a las asociadas con los ideales de estandarización e ideales asociados con la lengua objetivo. En ese sentido, la formación investigativa en la educación en lenguas ha sido espacio de aplicación del método científico para la exploración de la realidad y consecuentemente ha sido una nueva estructura de racialización de prácticas de acercamiento al conocimiento. En este marco, tanto los investigadores como los participantes se han asumido como seres inagentivos que son objeto del experimento pedagógico y que sirven para la verificación de técnicas de éxito (Granados-Beltrán, 2018). Esta crítica ha llevado también a que haya habido propuestas de desracialización o de resistencia a dichas prácticas que podrían ser formas de aproximación a la justicia social; pero para darle un poco más de profundidad a este aspecto, ahora revisaremos cómo se ha discutido lo que se

conoce como justicia social y la incidencia que tiene en la discusión que aquí se plantea.

### Justicia social: ¿a dónde deberían apuntar?

De acuerdo con lo reportado por Cruz-Arcila (2018), la idea de justicia social inició en la antigüedad y se desarrolló entre ideas como las de Mill, Bentham & Ryan (1987, 1971), quienes afirman que el concepto tiene que ver con el alcance al placer y a la satisfacción de necesidades. Igualmente, cita a Marx & Fowkes (1990), quienes lo definen como un sistema de producción que previene la explotación y a Rawls (1971), quien lo marca en la responsabilidad que tienen las instituciones sociales por distribuir los bienes de tal manera que se suplan las necesidades de las poblaciones más vulnerables.

Sin embargo, las teorías de justicia social más abarcadoras parecen ser las de Fraser (2008) y la de Nussbaum (2011), quienes abogan por la paridad participativa y la justicia social en términos de desarrollo humano relativamente. La paridad participativa es un concepto que resalta que todos los sujetos merecen respeto y acceso a los bienes materiales (trabajo bien pago o cuidado de la salud) mediante el desmantelamiento de los obstáculos que puedan presentarse para acceder a dichos bienes. Esta paridad participativa incluye dos dimensiones: la redistribución económica y el reconocimiento cultural. Es decir, este concepto incluye la lucha por la igualdad económica y el respeto en términos de normas culturales. En el caso de Nussbaum (2011), la justicia social como desarrollo humano involucra no solo los anteriores elementos, sino el desarrollo de capacidades y libertades individuales. En otras palabras, que cada quien tenga derecho no solo a acceder a los bienes comunes, sino a escoger la manera en que son capaces de desarrollar sus potencialidades y cómo las deben hacer (*doings and beings*).

De acuerdo con las disposiciones teóricas descritas, se podría decir que la injusticia social en la arena de la educación de lengua ha sido un factor normalizado y poco

cuestionado. Si bien es cierto que el poder simbólico involucrado en la homogeneización pareciera estar afectando solo la dimensión cultural en términos de Fraser (2008) o a la justicia social de desarrollo humano en términos de Nussbaum (2011), claramente la dimensión de la distribución económica se vuelve un lugar susceptible a la reproducción de prácticas de injusticia, discriminación e invisibilización. Zavala (2019) hace una excelente acotación al respecto al hablar de la justicia sociolingüística. Ella se refiere a la aproximación que se le da a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, ejerciendo relaciones de poder que afectan y limitan a los aprendientes y a sus identidades, ya que no tiene en cuenta el acervo cultural que traen consigo al sistema educativo. A su vez, se refiere a la necesidad de incrementar la conciencia de los factores que, en otras dimensiones, estas relaciones de poder involucran. Por ejemplo, se refiere a que estos factores incrementan la marginalización económica de las poblaciones que históricamente han sido afectadas y que se encuentran en el reto de adaptarse a la cultura educativa estándar o “universal”. Así pues, “la lengua siempre es parte de lo que hacemos socialmente, de cómo nos asumimos a nosotros mismos y a los otros, y de lo que creemos y valoramos como parte de nuestro lugar en el mundo” (Gee, 2005, p. 345, como citado en Zavala, 2019). Entonces, se puede concluir que la educación de lenguas involucra un compromiso fundamental con el desarrollo de la justicia social, en el cual se requiere hacer mayor énfasis.

Ahora bien, si el poder simbólico ha redundado las prácticas de la educación en lenguas y esto también ha permeado la formación investigativa de lenguas, cabe enunciar aquellos factores que conforman detrimento a la justicia social ya sea porque contribuyen a la precariedad o porque, como dicho por Fraser (2009, como citado en Cruz-Arcila, 2018), favorecen la socialización que no coincide con lo que privilegia. Uno de los factores tiene que ver con la relevancia que se le ha dado mayoritariamente a efectuar estudios que se enfocan en el aprendizaje de una lengua donde se busca dar cuenta de su progresión en términos lingüísticos, de habilidades, en la efectividad del método de aprendizaje y en general en aspectos instrumentales, descuidando aspectos sociales, culturales y políticos de los

aprendientes. Otro factor se relaciona con la forma en que la investigación se ha parametrizado sobre la base del conocimiento “universal” dominada por métodos de investigación estáticos que no dan cuenta de las particularidades del contexto, obviamente, que también descuidan las realidades socioculturales situadas (Castañeda-Trujillo, 2020). En esta misma línea de discusión, como lo afirma Granados-Beltrán (2018), la investigación se ha tecnocratizado a un punto que pareciera que efectuar investigación en el campo de lenguas tiene que ver con la validación de metodologías de enseñanza tradicionales mediante un modelo de investigación-acción.

Con estos antecedentes, se podría intuir que las prácticas de investigación formativa de los semilleros, muy posiblemente, reproducen relaciones de poder que conllevan injusticia social por estar cimentadas en estos entramados de poder. Sin embargo, es el objetivo de este artículo develar si esto ocurre y en qué forma, o si no es así, cuáles son los aspectos que reflejan resistencia.

## **Metodología**

Esta investigación tuvo como objetivo la caracterización de las prácticas investigativas de los semilleros de investigación de una Facultad de Educación, específicamente aquellos cuyo enfoque es la educación en lenguas. En este sentido, la pesquisa se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo, puesto que es una actividad situada que ubica al investigador en el mundo, lo que implica que se lleve a cabo desde un enfoque interpretativo y naturalista (Denzin y Lincoln, 2012); es decir, el objeto de estudio se encuentra en una situación natural desde donde el investigador puede entender o interpretar los fenómenos que las personas que le otorgan a dicho campo de estudio.

Para el proceso de recolección de la información, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada que permitió dilucidar las prácticas de los semilleros de una universidad pública de Bogotá. A través de la entrevista se buscó indagar sobre el

semillerista investigador y su rol en el grupo, las prácticas investigativas, los alcances que han tenido las diferentes actividades desarrolladas y la formación investigativa. La indagación se llevó a cabo con estudiantes y profesores integrantes de semilleros. Para este estudio se tomaron los semilleros adscritos al área de lenguas (español e inglés) y se contó con un total de 8 entrevistas.

## **Resultados y Discusión**

En el análisis de la información aparecieron las siguientes categorías:

- . Categoría 1: Prácticas de horizontalidad y co-construcción.
- . Categoría 2: Investigación formativa afectada por la injusticia social.
- . Categoría 3: Prácticas esperanzadoras de transformación.

Iniciaremos por explicar brevemente la categoría de Prácticas de horizontalidad y co-construcción de conocimiento, la cual responde a las prácticas más enriquecedoras de los semilleros que surgen a partir de sus experiencias. Dichas prácticas se caracterizan porque, en varios aspectos, posibilitan la construcción y generación de conocimiento y formación partiendo de un interés concreto. Esto se alinea con lo que plantea Cárdenas (2018) con respecto a la formación en investigación centrada en la “motivación, el despertar de la curiosidad y el interés” (p. 52) de los estudiantes.

En cuanto a las prácticas que se llevan a cabo al interior de los semilleros, es importante destacar el papel del docente como guía del proceso y el rol protagónico que tienen los estudiantes en su proceso de investigación formativa, consolidando con ello un proceso de horizontalidad en donde se concibe al docente como un mediador entre el conocimiento y el estudiante, haciendo de ello una característica del acto pedagógico (Cárdenas, 2018, p. 51), en donde se aprende a investigar investigando. Esto se ve en sus testimonios:

No solamente yo soy la que enseño, porque como ellos investigan, ellos traen muchas cosas que yo no sé. Les digo: ¡Uy, ¡qué chévere! ¿Dónde conseguiste eso? Entonces es un trabajo muy bonito, como de un equipo donde yo soy la profesora, pero no soy la profesora porque les esté enseñando, los estoy acompañando. Soy la profesora porque soy la profesora de la universidad, pero no porque yo tenga ese rol en sentido estricto. (Semillero 1p, n.d)

En esta primera categoría también vimos cómo una de las características más importantes de los semilleros de investigación es el trabajo en red. Este trabajo posibilita la creación de espacios para el intercambio de experiencias a través de diferentes encuentros y ha sido decisivo a la hora de generar diálogo de saberes y reflexiones sobre su propio quehacer y experiencia (Cárdenas, 2018). En este sentido, los entrevistados mencionan que participar en eventos académicos posibilita la generación de tejidos y de vínculos que fortalecen el semillero y, por tanto, a sus integrantes: “Ellos crearon vínculos. Lo bonito de los eventos es la potencia que tú tienes para crear redes...” (Semillero 1p, n.d).

Desde la perspectiva de este estudio, a partir de la creación de estas redes de trabajo de los semilleros se crea una apuesta esperanzadora frente a cómo, al interior de estos espacios de formación en investigación en el campo de las lenguas, hay preocupaciones investigativas que reflejan el quehacer y las acciones que toman frente a cada realidad. Estas acciones ayudan a los investigadores en formación y a todos los miembros de los semilleros de lenguas a expandir su conocimiento y a encontrar factores comunes de preocupación entre ellos, posibilitando la mirada de la justicia social en el campo y en la investigación.

La categoría Investigación formativa afectada por la injusticia social es la que expone cómo los testimonios de los semilleristas describen los procesos de prácticas en tanto a sus membresías como un reflejo de la injusticia social. Estas relaciones, aunque no tienen que ver directamente con las relaciones de poder

históricas en el campo de las lenguas, sí tienen que ver con los procesos que favorecen, pero limitan la práctica investigativa en el campo como tal. Retomando los principios descritos por Nussbaum (2011) y Fraser (2008), claramente se muestra que las relaciones de horizontalidad entre miembros del semillero, aunque benefician la paridad participativa, también se encuentran afectadas por los factores socioeconómicos. La paridad participativa es la que garantiza no solamente ejercer derechos, sino que también visibiliza la voz de todos los actores, independientemente del lugar que ocupan social o culturalmente, y se establece como un espacio de construcción de sujetos políticos. Esta paridad participativa juega un rol fundamental en las prácticas de los semilleros y la formación investigativa, pero la distribución económica es una limitante para que la experiencia fluya y la convierte contradictoriamente en un ataque a la justicia social. Enfocándonos en el ejercicio de semilleros de lenguas, vemos cómo todo esto se agudiza con el rol de mercantilización que han adquirido, sobre todo, las lenguas extranjeras en la contemporaneidad (Guerrero, 2010).

La distribución como factor económico evidencia que los estudiantes tienen necesidades primarias que van más allá de querer aprender. De hecho, muchos de ellos obtuvieron la oportunidad de estudiar en la universidad precisamente gracias a su carácter público; no obstante, estos estudiantes tienen escasos recursos económicos para sostenerse en la exigente vida universitaria y se ven obligados a trabajar paralelamente para lograrlo. Esto, obviamente, condiciona sus necesidades y pone a la investigación como una necesidad en segundo plano que se realiza, ya bien sea por voluntad, pero principalmente por el esfuerzo que permitan las condiciones económicas. Por tanto, esta iniciativa hacia la investigación se abre a los pocos que no ven en ello un sacrificio que les quita oportunidades para sobrevivir. Esto es una realidad que cobijaría a cualquier estudiante de universidad pública; sin embargo, vemos cómo, sobre todo el estudiante de lenguas extranjeras va convirtiendo esa necesidad de sobrevivencia en la construcción de un perfil particular en el que el bienestar económico llega a un nivel de prioridad muy alto. El siguiente fragmento refleja uno de esos casos:

Es un tema que nosotros tenemos un perfil bastante ocupado, en el sentido que muchos de los chicos trabajan. Entonces uno como semillero les dice: si van a ser parte del semillero, yo necesito es tiempo, que le dediquen tiempo al semillero... yo creo que una de las dificultades es eso, que nuestros estudiantes, es un estudiante que trabaja, que requiere de ese ingreso, entonces eso es difícil. (Semillero 1p, n.d)

Entonces, los objetivos de formación investigativa del semillero irremediablemente se ven afectados por la demanda y la oferta del mercado de las lenguas que proporciona trabajo a una temprana etapa de la carrera de los estudiantes. Esto reproduce injusticia social en el cual la lengua juega un rol fundamental.

En segundo lugar y al interior del semillero, las dificultades del factor económico se profundizan en el ejercicio propio de desarrollar investigación. Si bien es cierto que el factor económico afecta la decisión propia de pertenecer a un semillero para aprender a investigar, también es cierto que las prácticas de una universidad pública para hacer investigación, con frecuencia, contribuyen a la injusticia porque no facilitan procesos o los hacen engorrosos y complicados (Blair, 2012). En los siguientes fragmentos, se evidencia cómo ya una vez vinculados con el semillero, la motivación no garantiza la participación y visibilización de los logros. De hecho, se ve que lo que ocurre es contradictorio y que la participación de los miembros del semillero sufre de exclusión:

El apoyo para que estas prácticas sean conocidas internacionalmente es bastante complejo. Cuando yo presenté mi propuesta donde me habían aceptado en una ponencia en Argentina, la universidad me dijo: 'No, está muy sobre el tiempo, no le podemos colaborar', y tú quedas ahí estancado porque no tienes la oportunidad de llevar esto a otro lugar, de demostrar tu proyecto de investigación. No hay forma de hacerlo. (Semillero 4e, n.d)

Hicimos esta apuesta, terminamos el libro, entregamos el informe CIDC. Mis chicos participaron con la convocatoria de movilidad, obviamente es restringida; solo podía ir uno con recursos del CIDC. Pero, desafortunadamente, los recursos son muy pocos, entonces solo pudieron ir ellos dos. (Semillero 1p, n.d)

Aquí, la profesora explica cómo el esfuerzo del semillero lleva a la producción real de un libro y luego, con el objetivo de visibilizarlo, se presenta una convocatoria de movilidad y tan solo un miembro del semillero puede asistir. Así pues, por el factor económico, otros miembros del semillero no pudieron acceder a esta oportunidad. Caso que es similar en el primer fragmento. Estos hechos reflejan que las oportunidades del ejercicio de investigación integral no son tan abiertas y accesibles para la comunidad. Una vez en los equipos, los semilleristas deben ganarse su derecho a participar como socializadores de sus contribuciones o, en su defecto, deben costearlos ellos mismos.

De acuerdo con lo que aquí se describe, la práctica de estos semilleros se relaciona con la justicia social en tanto provee oportunidades como paridad social. Es decir, la justicia social se hace presente en las prácticas de los semilleros, abriendo el espacio para que los estudiantes se acerquen a la investigación y a la producción real de conocimiento en igualdad de condiciones que sus maestros, así como se aseveró en la anterior categoría. Sin embargo, estas prácticas, mediadas por la distribución económica, también reproducen la injusticia social con respecto a las oportunidades del sujeto y, como lo diría Nussbaum (2011), restringe las capacidades individuales. Esto porque no solo es difícil formar parte de los semilleros, sino porque los niveles de motivación de sus participantes corren el riesgo de caer ante la restringida oferta de la investigación mientras que llamativas ofertas laborales, que suplen sus necesidades inmediatas del mercado, llevan a sus miembros a desligarse de sus objetivos de formación.

A la suma de las dinámicas de la oferta, no sobra relatar que los aspectos de mercantilismo no se encuentran inmiscuidos solamente en la concepción de las lenguas extranjeras (Macedo, 2019), sino también en el lenguaje de las prácticas educativas y, por supuesto, de las que suplen la investigación educativa (ver Reguillo, 2018). Por ejemplo, es muy común que los investigadores de lenguas se vean involucrados en estándares de rendimiento, mediciones de grupos, categorizaciones y valoraciones del trabajo investigativo enmarcados en parámetros monetarios, que a su vez denigran la producción científica que no se alinea con esta visión (Blair, 2012). Los semilleros de lenguas, al igual que los de otras áreas, ingresan a los grupos con ansias de crecimiento, y después de superar esas barreras, se encuentran con que la institucionalidad no solo da poco reconocimiento al aporte que se construye, sino que castiga y reprende a aquellos que no cumplen con lo exigido. Ilustramos con el siguiente fragmento:

Entonces habría que ver la posibilidad de expandir el campo. No sé... porque, por ejemplo, ahorita Colciencias ha sido captada por los intereses y egos académicos más allá de la investigación; solo entran grupos categoría A. Entonces, ¿qué pasa con los grupos que son categoría B y C? No hay espacio para que investiguen. (Semillero 2e, n.d)

De esta manera, se estaría reproduciendo lo que los críticos de la raza llamarían una racialización de las prácticas investigativas (Delgado & Stefancic, 2001). Es decir, que la construcción del conocimiento reflejada en la producción académica entra en una competencia en la cual los parámetros idealizan investigadores expertos y pone a los investigadores en formación en una escala de desventaja (Kubota, 2020). Así pues, se discrimina a los investigadores en formación y se les desprecia por no estar al nivel de los llamados expertos. Sin embargo, las formas de trabajo de estos semilleros también representan formas de reproducción de la injusticia en cuanto factores económicos intrínsecos a su desarrollo, como las condiciones de acceso a la educación o los recursos que provisionan a las universidades públicas parecen perderse de vista. Esto, además de un conjunto de

dinámicas neoliberales que permean la educación, la investigación y las lenguas, sobre todo las lenguas extranjeras, termina subsumiendo las prácticas de los semilleros en un ámbito de injusticia social en el que son susceptibles a la desmotivación de sus miembros. Mantenerse y forjar ideales o más bien utopías es el punto que mantiene a los miembros activos y con ansias de permanecer y crecer. Esto es a lo que nos referiremos en la siguiente categoría.

Prácticas esperanzadoras de transformación es una categoría que presenta las múltiples formas de resistencia que operan desde los semilleristas como agentes emprendedores de la investigación en lenguas a pesar de las circunstancias que oprimen su óptimo desarrollo y afectan la justicia social. Aunque aquí haremos referencia a la forma en que los mecanismos establecidos para la práctica de los semilleros han formado parte del desafío hacia las prácticas particulares, nos referiremos más en concreto a cómo vemos que los semilleros han sido caldo de cultivo para que, por medio de la investigación, se puedan contrarrestar las relaciones de poder inmersas en la educación de las lenguas. Haremos referencia primero a formas particulares de invención y desarrollo de los semilleros y, en segundo lugar, a cómo algunos de los semilleros se han enfocado precisamente en ver la investigación como una forma de mantener una postura crítica y decolonial de la educación en lenguas.

Primero, de acuerdo con lo observado en los datos, podemos darnos cuenta de que los semilleros de lenguas han reinventado o reconstruido sus prácticas internas de cara a las estructuras institucionales, la mayoría de las veces justamente para contrarrestar los efectos que se convierten en barreras para la investigación. De hecho, y en concordancia con lo que dice Gallardo (2014), estas prácticas les han otorgado a los semilleristas formas más coherentes de ser con los objetivos que cada uno de ellos se plantea no solo en el campo de la investigación sino también en el campo propio de conocimiento. La siguiente profesora relata cómo prácticas alternativas para crear su semillero promueven el deseo de trabajar sobre metas genuinas que se proponen al interior del grupo, al igual que de los participantes:

Decidí hacer esa invitación a los estudiantes, entonces hablé con algunos de ellos. No tuve ningún criterio de excelencia, al contrario, traté de buscar a estos chicos que no tenían trabajo de grado, que no se sentían motivados. Así nace el semillero. La invitación fue a la inversa, yo no hice convocatoria, como generalmente pasa, que los estudiantes de más excelencia académica... Yo les dije: investigar sobre esto implica también una agenda formativa, entonces nos vamos a reunir. No les voy a decir que periódicamente, pero cuando nos reunamos la idea es que ustedes puedan tener claridades frente a cómo abordar estos temas, y yo les voy ayudando. (Semillero 1p, n.d).

De acuerdo con este testimonio, se fortalece la idea que exponía Gallardo (2014) y Oquendo (2009) en cuanto a que la fortaleza de los semilleros es precisamente su carácter informal, su flexibilidad para acomodarse a contextos extracurriculares que no dependen de la institucionalidad. Esto parece ser algo común para otros semilleros en el área:

Es que la acción del encuentro de la interacción con el semillero no se queda en los momentos de encuentro físico. Entonces, por ejemplo, eso de ¿a qué hora revisaste el material? No sé, era la madrugada y estaba buscando alguna cosa y se lo envié [el material]. Porque uno está en esa dinámica que no tiene que estar necesariamente en el encuentro formal para que esté en una interacción formativa... y a veces se peca mucho por querer asumir que solo en el encuentro formal es donde ocurren las acciones formativas. (Semillero 3e, n.d)

Al parecer, el hecho de brindar esta oportunidad de desarrollo “informal” no solo le otorga a este semillero un acercamiento a la justicia social mediante la valoración de las libertades individuales (Nussbaum, 2011), sino que convierte el espacio del semillero en un espacio más sensible a la realidad a la cual se acercan mediante la investigación, pero también a la realidad propia de ellos como individuos:

Saber que mis chicos que están conmigo tienen su familia, su mamá, hablamos de cosas que en una clase tradicional no hablamos, de cómo va el novio, de la vida y hacemos academia. Entonces es una cosa bonita. Yo creo que es un componente que la educación tradicional o muy escolarizada a veces no permite acercarnos a ese componente humano. (Semillero 1p, n.d)

La importancia de estos espacios informales trasciende mucho más allá de la conformación de los semilleros porque en su mirada hacia la investigación educativa ayuda a ver la investigación como un ejercicio de análisis de la realidad educativa independientemente del contexto al que se ocupa. En el siguiente fragmento vemos cómo se da esta relación en la respuesta que da una profesora a la pregunta de cómo ven la investigación en su semillero:

Lo que nos interesa es el contexto de la educación, no solo que esté ligado a espacios cerrados; cómo se percibe normalmente. La gente piensa que solo educan los colegios o los institutos. Pero las ciudades también educan. La idea es tener un contexto más abierto, un contexto educador como una Bogotá educadora. Como lo han entendido muchos arquitectos, por ejemplo, en la arquitectura, cómo se educa una ciudad frente a cómo se ve el color, cómo irrumpen los diseños. (Semillero 1p, n.d)

En el segundo aspecto de esta categoría se describe cómo los semilleros se han enfocado en ver la investigación como una forma de mantener una postura crítica y decolonial de la educación en lenguas. Allí vemos cómo el contexto y la mirada social son relevantes para mantener un objetivo esperanzador de esa investigación. Esto también funciona como factor de contribución a la sociedad y al campo. Así como lo indica Blair (2012), los procesos de investigación deben buscar un interés de aporte al conocimiento y a la sociedad, es decir, una investigación desde una perspectiva social. En el siguiente fragmento, la preocupación se centra en cuestionar las fórmulas de la verdad que se han instalado en el aprendizaje de las lenguas, en este caso en el inglés:

Las motivaciones son: problematizar un poco los regímenes o lo dado, o sea lo que nosotros como sociedad hemos naturalizado. Por ejemplo, se ha naturalizado que hablar inglés es hablarlo perfecto como un nativo. Entonces nosotros empezamos a cuestionar eso, sabiendo que en el mundo hay más personas que hablan inglés, que son no nativas, que el inglés tiene otro sello... ¿por qué nace eso? Porque de esa manera obliga a que en un trabajo le paguen más a una persona sin título de pedagogo por enseñar inglés si nació en Estados Unidos o en Inglaterra. (Semillero 1p, n.d)

En este segundo caso, la investigación supera la idea que expone de investigación instrumentalizada (Granados-Beltrán, 2018) por el mero ejercicio de la investigación, sino que ve en ella una forma de ayudar a otro. Desprende un servicio social desde la intención educativa que, en este caso, tiene que ver con ayudar a despojar culturalmente los imaginarios jerarquizados de hablantes de las lenguas (Flores & Rosa, 2015). En otro sentido, surge también una función social en pro de ayudar al otro, como lo dicen las siguientes semilleristas:

Es ver que nosotras, como maestras, podemos ayudar a los niños en su construcción social y no solamente pensar en transmitir conocimientos. Es cómo abarcar toda su construcción, desde lo educativo hasta la formación como persona. Es cómo ayudar a los niños a ver que hay otras cosas. Que no se queden con una sola manera de ver las cosas, sino que hay diversas posibilidades. (Semillero 3e, n.d)

Resaltamos que esta relación con temas sociales es un aspecto central que toma forma en las prácticas de los semilleros de lenguas, reflejando una preocupación a largo plazo. La investigación se convierte no solo en un conjunto de destrezas para entender el campo disciplinar o un tema ligado a él, sino que hay una fuerte sensibilización a lo que se propone investigar en un sentido social.

Teniendo en cuenta los anteriores testimonios, es posible ver que el trabajo en semilleros de lenguas, a pesar de sufrir los azotes de la injusticia social, sobre todo en sus mecanismos institucionales que muchas veces eliminan posibilidades de capacidades individuales de desarrollo y desdibujan la paridad participativa, es un espacio que desarrolla prácticas notorias de resistencia a los modelos neoliberales que se infunden en estas prácticas educativas e investigativas de las lenguas. En esta categoría, es posible ver que los objetivos de los semilleros van mucho más allá de la mera comprensión de la pedagogía de la lengua y esto previene que se reproduzcan prácticas discriminatorias conscientes e inconscientes en sus aprendientes e investigadores, como se expuso en la revisión teórica en este artículo. Por el contrario, y contrario a lo que Granados-Beltrán (2018) afirma, estas prácticas buscan, por medio de la investigación, irrumpir formas tradicionales no solo de ver esa pedagogía de las lenguas, sino también de entenderlas situadamente y, así, también buscan transformar la realidad.

## **Conclusiones**

Partiendo de una mirada crítica del campo de la educación en lenguas, este artículo buscó comprender la forma en que se dan las prácticas investigativas de los semilleros en este campo. Bajo los lentes de la justicia social propuestos principalmente por Fraser (2008) y Nussbaum (2011), se intentó entender cómo estas se relacionaban con la justicia social teniendo en cuenta los problemas identificados desde la formación. Se identificaron prácticas de formación en la investigación que reflejan ataques a la justicia social no necesariamente relacionados con la visión que se tiene de las lenguas sobre el aprendizaje y la investigación, sino sobre todo por las arbitrariedades del sistema institucional. En esas prácticas se denota cómo el ambiente neoliberal subsume las libertades de los miembros a nivel individual y grupal. La mayoría de las veces esas dinámicas, abrazadas por las dificultades de las condiciones económicas, crean frustraciones que impiden explotar las dimensiones personales y afectan consecuentemente los objetivos y logros grupales de investigación de los semilleros.

A pesar de lo duro de esta situación, que, desde la visión de capacidades que expone Nussbaum (2011), es una forma que limita la posibilidad de acción del individuo, se encuentra que los semilleros internamente y de manera agentiva desarrollan prácticas particulares que desafían muchas dificultades y, por eso, sobreviven con la intención de cambio transformadora. En este sentido, los semilleros se mantienen como forjadores de utopías, retando a la injusticia social mediante acciones investigativas en el campo de la educación de las lenguas. En una perspectiva Fraseriana (2008), se muestra que, a pesar de la representación fallida (misrepresentation) de estos investigadores como actores válidos en la producción de conocimiento y en el desarrollo de sus intenciones sociales, la dimensión política los habilita para reaccionar en contra de la opresión y la explotación.

## Referencias

- Blair, E. (2012). Huellas. La tras escena de la investigación. En *Una agenda de investigación. Un itinerario de investigación sobre la violencia* (pp. 133-159). Universidad de Antioquia.
- Bonilla-Medina, S. X., & Finardi, K. (2022). Critical race and decolonial theory intersections to understand the context of ELT in the Global South. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 822-839.
- Bonilla-Medina, S. X., & Martínez-Bohórquez, Y. (2023). La investigación formativa desde la mirada de los semilleros: Encuentros, desencuentros y realidades. En P. Méndez & I. Durango (Eds.), *Investigación, praxis y experiencia. Reflexiones de grupos y semilleros de investigación sobre el quehacer investigativo* (pp. 151-163). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bonilla-Medina, S. X., & Samacá-Bohórquez, Y. (2023). Disobedient ELT research: Breaking the rules, finding alternatives, invoking other ontologies. En *Unauthorized outlooks on foreign language education in policies and education: Voices from Colombia*. Palgrave.
- Cárdenas, E. (2018). *Semilleros de investigación. Apuestas por la investigación en*

*la escuela y la constitución de subjetividades políticas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <https://n9.cl/qpkw>

Castañeda-Trujillo, J. E., Carrasco, G. A., Castañeda-Peña, H., Nieto, C. H., Rivera, P. M., Londoño, A. C., ... & Castañeda, J. E. (2020). Methodological imprisonment of research in ELT education: Exploring complementary ways-out. En H. Castañeda-Peña et al. *Methodological uncertainties of research in ELT education* (pp. 37-44).

Cruz-Arcila, F. (2018). *Recognising invisibility: The positioning of rural English language teachers in the Colombian context* [Doctoral thesis, School of Education, Communication and Society, Faculty Social Science and Public Policy, King's College London].

Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. [https://www.google.com.co/books/edition/El\\_campo\\_de\\_la\\_investigaci%C3%A9n\\_cualitativ/wJPsdwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/El_campo_de_la_investigaci%C3%A9n_cualitativ/wJPsdwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover)

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 35(2), 149-171.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.

Gallardo, B. (2014). *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana* [Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE]. Repositorio Institucional CINDE. <https://n9.cl/ugkad>

Granados-Beltrán, C. (2018). Revisiting the need for critical research in

- undergraduate Colombian English language teaching. *How*, 25(1), 174-193.
- Guerrero-Nieto, C. H. (2010). Is English the key to access the wonders of the modern world? A critical discourse analysis. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 294-313.
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712-732.
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: An introduction. En *Decolonizing foreign language education* (pp. 1-49). Routledge.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: El hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-86). Buenos Aires: CACSo.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.
- Oquendo, S. (2009). Semilleros de investigación y desarrollo humano. En L. Molineros (Ed.), *Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación en Colombia: La visión de los fundadores* (pp. 93-101). Universidad del Cauca.
- Pennycook, A. (2022). Critical applied linguistics in the 2020s. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1-21.
- Reguillo, R. (1997). ¿Investigadores? ¿Para qué? Escenas interiores. *Nómadas*, 7, 74-86.  
[http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_7/07\\_6R\\_InvestigadoresParaque.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_7/07_6R_InvestigadoresParaque.pdf)
- Safford, F. (1991). Race, integration, and progress: Elite attitudes and the Indian in Colombia, 1750-1870. *The Hispanic American Historical Review*, 71(1), 1-33.
- Said, E. W. (1976). *Orientalism*. Penguin Books.
- Santacoloma, A. (2012). Los semilleros de investigación como estrategia de formación integral para ciudadanos del tercer milenio. *Cultura, Educación y Sociedad*, 3(1), 13-22.  
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/952>

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359.