

El bilingüismo en Colombia y su recontextualización como política lingüística

Sergio Nivia Bohórquez

Directora

Olga Cecilia Díaz Flórez

Tesis de grado presentado para optar al título de Magister en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de posgrados

Maestría en Educación

Bogotá, Colombia

2024

Contenido

Introducción.....	4
Capítulo 1. Perspectiva teórica y la construcción del problema de investigación.....	8
Recontextualización.....	12
Campo de Control Simbólico	17
El Dispositivo Pedagógico.....	18
El Discurso Pedagógico oficial y de reproducción.....	18
Códigos.....	19
Educación Superior.....	24
Capítulo 2. Las transformaciones en las orientaciones de la enseñanza del inglés en Colombia a finales del siglo XX.....	29
La planeación de la enseñanza del inglés en la educación secundaria a finales del siglo XX.....	35
El Enfoque Comunicativo	41
El inglés en Colombia desde 1988 hasta 1994	47
Proyecto COFE.....	49
Programa de informática y bilingüismo	50
El inglés en Colombia hasta 1999	51
Hacia la construcción de la autonomía curricular en la enseñanza de idiomas extranjeros	54
Capítulo 3. La configuración del bilingüismo como política lingüística en Colombia	64
Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL - 2001).....	66
La Política Lingüística del Consejo de Europa	73

Hacia la estandarización y pragmatismo de las lenguas: inglés como segunda lengua	77
El Marco Común Europeo y su recontextualización en la política lingüística en Colombia	86
La adopción del MCERL como referente de la evaluación estandarizada del inglés	91
Conclusiones.....	113
Referencias Bibliográficas.....	118
Anexos	122

Introducción

Toda la educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología, o ideologías dominantes del grupo o grupos dominantes. Basil Bernstein (2001, p. 75)

Esta investigación se concentrará en el análisis del bilingüismo como discurso y estrategia recontextualizada de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en Colombia y la configuración que, desde su institucionalización como política lingüística, ha producido en el currículo y la evaluación en el sistema de educación nacional.

Las preguntas estructuradoras que orientarán este análisis son:

- *¿Cómo se configuró el proceso de institucionalización del bilingüismo en Colombia como política lingüística?*
- *¿Cómo se han estructurado y desarrollado los procesos de recontextualización oficial y pedagógica en la educación básica y media, desde las propuestas curriculares y la evaluación, a partir de este proceso de institucionalización?*
- *¿Cuál es el papel del campo internacional en el proceso de recontextualización oficial en la estructuración del bilingüismo como política lingüística, particularmente a partir de la adopción del Marco Común Europeo?*

Estas preguntas direccionan el análisis sobre el *qué* y el *cómo* se ha recontextualizado la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la emergencia del bilingüismo en Colombia, entendido como un fenómeno educativo y social, constituido políticamente como articulador del aprendizaje de lenguas extranjeras y de las prácticas pedagógicas que actualmente se privilegian en el contexto educativo nacional, posicionando al inglés como la lengua principal a aprender.

Este trabajo investigativo direcciona su análisis a través de la perspectiva teórica y metodológica de Basil Bernstein y la Recontextualización, entendida como todo proceso de

reubicación de discursos primarios, recolocados en nuevos contextos. Evidenciar los campos de Control Simbólico, en dónde se producen y ponen en circulación los discursos primarios, del tipo de ordenamiento regulativo y configurador de subjetividades, permitirá analizar cómo se recontextualizan y transmiten dichos discursos en los campos de reproducción local.

Bernstein se interesa en desentrañar los *procesos* y el *canal* por el que circulan dichos discursos que movilizan ciertos tipos de prácticas configuradoras de poder y control de reproducción cultural, creando y perpetuando una identidad social.

La educación, que debería operar como un campo de recontextualización del saber, recontextualizando del saber mismo sus procesos formativos, ha sido objeto de reproducciones de discursos y prácticas que han impactado la escuela, configurando nuevos escenarios y contenidos recontextualizados que, en muchos casos, tributan a otros intereses que nada tienen que ver con el saber. Dependiendo de las diferentes coyunturas de organización y constitución que ha atravesado la educación nacional (hasta convertirse en un *sistema*), la educación, utilizada como escenario predilecto para promover y oficializar discursos y prácticas, las legitima a través de prácticas educativas y formativas.

Es el caso del análisis del discurso del bilingüismo, hoy en día posicionado y referido con la importancia de ocupar un lugar en el currículo educativo, ya no como parte del área de humanidades, lenguas extranjeras, sino al nivel de saber escolar, legitimado y normalizado en la actualidad como parte del perfil profesional obligatorio.

La recontextualización que ha configurado al bilingüismo como área del saber desde las políticas oficiales, desde sus procesos de evaluación y clasificación de nivel internacional, del tipo de currículo oficial, en la educación formal y no formal, ha escalado en el imaginario social y el perfil profesional deseable de sus adquirientes. Sin pretender desarrollar exhaustivamente el estudio del campo internacional, se identificarán los discursos que, desde

la renovación curricular promovida entre los años setenta y ochenta, han direccionado y organizado los lineamientos educativos nacionales de la enseñanza del inglés en Colombia.

El primer capítulo aborda una aproximación a la teoría de la reproducción cultural de Basil Bernstein, los conceptos trabajados en sus producciones y que soportan esta investigación a través del enfoque metodológico de la recontextualización por el que se analizará el bilingüismo. Se presentan los campos de recontextualización por los que se movilizan los discursos derivativos en leyes oficiales que conformaron al bilingüismo como política lingüística de Colombia.

El segundo capítulo presenta una contextualización de las coyunturas de conformación de los programas analíticos producidos por el MEN, de la enseñanza del inglés en Colombia, desde 1962 hasta 1988 y los desarrollos académicos en términos de constitución del currículo de enseñanza del inglés, hasta la elaboración de los lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros en 1999.

En el tercer capítulo, se evidencia la configuración del bilingüismo como política lingüística nacional, a través de dos documentos oficiales: Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006) y El Marco Teórico Inglés, propuesta de fundamentación conceptual área de Inglés, ICFES (2007) en contraste con el documento internacional: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL - 2001).

Los documentos nacionales de 2006 y 2007, y su articulación en tanto MCERL, marcan el antes y el después de la institución de la política lingüística en Colombia, Los Estándares Básicos de Competencias posicionando legislativa, teórica y metodológicamente al bilingüismo como currículo oficial del área de inglés y fundamentando al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), desplegado en Colombia en 2004 como estrategia que vehiculizó el discurso del bilingüismo, en tanto que El Marco Teórico Inglés, validó la

obligatoriedad de adquisición del inglés (la Segunda Lengua), a través de la reestructuración y difusión de las pruebas estandarizadas ICFES en 2007.

Ambos documentos nacionales influenciados en la conformación y reestructuración por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), establecido por la Ley Colombiana como referente oficial para la configuración de la política lingüística y de todo proceso de enseñanza, aprendizaje, evaluación, clasificación y certificación de cualquier lengua extranjera en Colombia. Este ejercicio busca evidenciar y analizar los cambios de posiciones del Discurso Regulador y configurador de las políticas educativas recontextualizadas y articuladoras de la enseñanza del inglés en Colombia.

El desarrollo metodológico de la investigación estableció la clasificación y análisis de los documentos primarios que son el objeto de estudio en tanto configuración del currículo oficial y de la recontextualización de la política del bilingüismo nacional en la primera década del siglo XXI en Colombia. La selección y análisis de los documentos secundarios que ayudaron a establecer el contexto de las políticas y las prácticas que regían el sistema de educación en el área de idiomas y de enseñanza del inglés en las coyunturas de 1962 a 1999.

También se incorporan dos entrevistas semiestructuradas a profesores y miembros del ICFES y de la Colegiatura del área de idiomas, quienes participaron de manera directa en el rediseño y estructuración de las pruebas de estado ICFES del área de inglés que fueron aplicadas en el año 2007 y que hasta el día de hoy manejan la misma estructura evaluativa y de clasificación de la lengua. Aportarán al análisis de cómo y en qué condiciones se dieron estos cambios y adaptaciones desde los discursos regulativos del campo de control simbólico y oficializados en nuestro sistema educativo a través del campo de recontextualización oficial.

Capítulo 1. Perspectiva teórica y la construcción del problema de investigación

La teoría de Bernstein constituye una gramática teórica para comprender la compleja geografía del poder, la cual, compuesta por campos de conocimientos, discursos y formas de comunicación y práctica, está en una constante dinámica por la legitimación de nuevos límites que se expresan en la actualidad en textos híbridos, formas de interdisciplinariedad, discursos interinstitucionales, nuevas formas de identidad profesional (regionalización y subregionalización del conocimiento) y, por qué no decir, en nuevas formas de cotidianidad. (Díaz, 2000, pp. 13 – 14)

La perspectiva teórica y metodológica en la que se basa esta investigación es la propuesta por el sociólogo británico Basil Bernstein y su teoría de la *Transmisión Cultural*, específicamente haciendo uso de la noción de *Recontextualización*, un componente que hace parte de la transmisión cultural. Sus aportes al campo de la sociología de la educación y de la lingüística, han ayudado a analizar el papel que ocupa la educación en el desarrollo de la reproducción cultural en las sociedades contemporáneas.

La noción de recontextualización de Bernstein es entendida como “La operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes contextos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 96). Cuando un texto (no pedagogizado) es recontextualizado (configurado o constituido), es reformado en su conciencia ocupacional o pedagógica (pedagogizado) cuando entra en la relación pedagógica.

En ese sentido, se analizarán los procesos de recontextualización oficial en la enseñanza del inglés en Colombia, especialmente desde la configuración del currículo y la evaluación estandarizada, en tanto directrices que inciden en la enseñanza, los mecanismos que han establecido ciertas relaciones pedagógicas y los efectos producidos en los diferentes

contextos educativos que sustentan al bilingüismo como política lingüística en Colombia. Proceso que en sus diferentes niveles de recontextualización da cuenta de la consolidación y legitimación de un nuevo límite educativo y discursivo, en tanto que:

Siempre existe un límite. Este puede variar en su visibilidad, en el grado de explicitación, en su potencial y en la manera de su transmisión y adquisición. El límite puede variar de acuerdo con el interés de quien promueve o privilegia su mantenimiento. (Bernstein, 2000, p. 123)

Al comienzo, la teoría de la reproducción cultural de Bernstein estuvo basada en el lenguaje, los códigos y la escuela, sus producciones posteriores se centraron más en el análisis del Discurso Pedagógico y de la Práctica Pedagógica. Para el autor, el lenguaje es el medio por el que transitan discursos, códigos y prácticas, el *Dispositivo Pedagógico*, entendido como: "la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura" (Bernstein, 2001, p.185). En tal sentido, condiciona el cómo y el qué de los discursos y prácticas se transmiten y configuran la reproducción y transformación cultural de una sociedad. Bernstein buscó producir en sus obras una teoría de la gramática de la transmisión cultural y social, esto es, la forma en que se relacionan la clase social, la cultura y la socialización, y cómo ésta produce formas de conciencia y subjetividad (Díaz Villa, 2001).

Para Bernstein, desarrollar una sociología de la educación, significaba distanciarse de las formas tradicionales en que se concebía la sociología crítica de la educación en la Inglaterra de los años 60. Dentro de sus nociones y principios fundamentales en los análisis de la reproducción cultural se destacan: *recontextualización, códigos, clasificación, campo de control simbólico, campos de recontextualización, discurso pedagógico, discurso regulativo, dispositivo pedagógico, código educativo*, sinónimo de currículo en Bernstein, las cuales servirán al desarrollo teórico y metodológico de esta investigación.

Desde el sistema educativo nacional, entendido como un conjunto de elementos que se interrelacionan y trabajan juntos para brindar educación a la población colombiana, se instituyen *Discursos Regulativos*, aquellos que regulan cómo se constituyen órdenes y relaciones en tanto identidad social, que seleccionan y organizan los contenidos académicos transmitidos en las aulas de clase. El *Dispositivo Pedagógico* funciona como transmisor de conocimiento pedagogizado, regulado desde el Campo de Recontextualización Oficial (CRO), mediante la concreción del *currículo* de enseñanza, que determina el conocimiento válido, la *pedagogía* que determina la transmisión válida del conocimiento mediante la práctica pedagógica, y la *evaluación* que determina la realización válida del conocimiento.

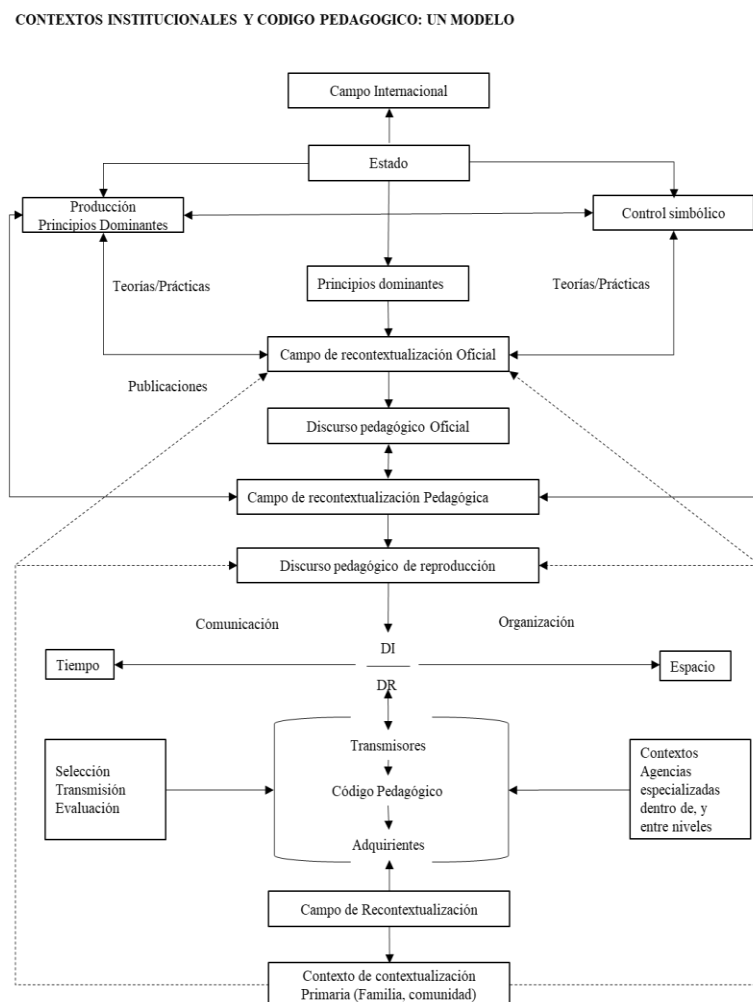
A partir de este modelo analítico, se revisará el currículo, antes y después de la configuración del bilingüismo como estrategia que organiza la enseñanza de una segunda lengua, sus cambios, su contenido, el modo de evaluación, su clasificación y posicionamiento en el sistema educativo y cómo se ha vinculado a las diferentes modalidades de poder y control. Para Bernstein, el poder y el control no son lo mismo, mientras que el poder está ligado a la *clasificación*, dice lo que es legítimo o ilegítimo en el currículo como una expresión de poder, el *control* refiere a la forma de transmisión (Silva, 1999), que el autor denomina *Enmarcamiento*.

En otras palabras, esta teoría busca analizar cómo el lenguaje y el conocimiento se transmiten y regulan en la escuela, su propuesta intenta comprender cómo el currículo, la pedagogía y la evaluación reflejan y reproducen las desigualdades sociales, y culturales, a través de relaciones de poder y control. También explora cómo estos aspectos se relacionan con los diferentes tipos de discurso, la diversidad de los estudiantes y la identidad de los actores educativos.

Para el autor, aquello que se enseña y se aprende en la escuela no es independiente de las estructuras sociales y económicas que existen en la sociedad. Por eso, propone una serie de conceptos y reglas que le permiten estudiar desde dónde y cómo se organizan y se diferencian los discursos en la escuela y en otros contextos educativos (Bernstein 2001). La figura 1 ilustra los contextos institucionales que configuran los Discursos Regulativos (DR) producidos desde los Campos de Recontextualización Internacional (CRI), se legitiman mediante la institucionalización de políticas desde el Campo de Recontextualización Oficial (CRO) y configuran prácticas pedagógicas en los niveles de los campos de recontextualización pedagógica (CRP).

Figura 1.

Contextos institucionales y código pedagógico: un modelo



Fuente: Díaz, Mario (2001). *Del discurso Pedagógico*, p. 80.

Nota. Fuente: Díaz, Mario, 2001, p. 80.

Recontextualización

Si queremos entender la producción, reproducción y transformación de formas de conciencia y de práctica, necesitamos comprender la base social de una distribución de poder y principios de control determinados que sitúen, resitúen y pongan en oposición formas de conciencia y de práctica (Bernstein, 2001, p. 186)

La Recontextualización como principio generativo de las *identidades pedagógicas* (formas de conciencia) producidas desde la educación, los agentes, agencias discursos y prácticas (Díaz Villa, 2001), se constituye como una de las reglas que proporcionan la gramática intrínseca Del Discurso Pedagógico Oficial (DPO), entendido como: “El efecto del trabajo de las prácticas políticas del Estado sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales” (Díaz Villa, 2019, p. 66). A través de la regla de la recontextualización se analizarán los discursos y las prácticas que han precedido o recontextualizado los ordenamientos educativos oficiales y pedagógicos que actualmente tienen lugar en nuestra sociedad, específicamente los que han constituido el fenómeno social y educativo conocido como bilingüismo.

Desde esta perspectiva sociolingüística de Bernstein (2000), la noción de recontextualización hace parte de las formas de pedagogización del conocimiento y es “la operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes campos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico” (Díaz, 2001, p, 51). Este principio permite comprender cómo los discursos primarios se transforman, abstraen y reubican desde la acción de distintos *campos* (internacional, oficial y pedagógico) con la participación de *agentes* (profesores, estudiantes, directivos de instituciones educativas) y *agencias de reproducción* (instituciones y escenarios educativos), lo que da lugar a la producción y reproducción de nuevos discursos y prácticas recontextualizadas.

En el campo internacional, se articulan y despliegan discursos que impactan los campos de reproducción oficial y pedagógico y transmiten los conocimientos pedagogizados, con sus correspondientes prácticas que conllevan a la transformación cultural de una sociedad, esto:

ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionados. (Díaz, 2001, pp. 51-52)

Todo DPO que se acompaña y legitima por normas, lineamientos y políticas educativas, se establece desde el *Campo de Recontextualización Oficial* (CRO) dependiente de los discursos ideológicos y políticos dominantes, el cual es “creado y dominado por el Estado y sus agentes seleccionados de diferentes niveles”, que a su vez producen nuevas prácticas pedagógicas, y por lo tanto nuevas culturas, que se transmiten y posicionan a través del *Campo de Recontextualización Pedagógica* (CRP), relativamente autónomo y se despliega en contextos pedagógicos institucionales “compuesto por agentes pedagógicos en sus diferentes niveles e incluye facultades, centros universitarios, departamentos de educación, revistas especializadas, fundaciones, etc.” (Díaz Villa, 2003, p. 55).

El autor nos precisa que esta recontextualización oficial no solamente proporciona regulaciones; también ofrece de manera directa o indirecta, “los límites de lo que puede entrar en el campo de reproducción, es decir, qué puede entrar en el espacio pedagógico” (2001, p. 70).

El análisis respecto a cómo el currículo oficial, ha sido objeto de diferentes tipos de recontextualización, enfocándonos especialmente en las justificaciones que derivaron en la formalización del inglés como lengua privilegiada / dominante en la actualidad en nuestro país, evidencia cómo el bilingüismo ha escalado en lo educativo y social desde la producción, reproducción y transformación de su discurso y práctica, a partir de una serie de relaciones de poder y control creando nuevas formas de conciencia. “Cualquier distribución de poder

trata de regular la realización de ese potencial, en beneficio de los intereses del orden social que crea, mantiene y legitima” (Bernstein, 2001: 187).

Otros principios importantes son la *Clasificación*, que se refiere, en el caso del análisis del currículo, al grado de separación entre contenidos de formación y la *Enmarcación*, que se refiere al grado de control que ejercen los profesores y los alumnos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. “De esta forma, es posible decir que en el campo educativo los principios de clasificación y enmarcación son inherentes a modelos de organización social, de comunicación de intersubjetividad y de identidad” (Bernstein, 2000, p. 14), por esto para el autor es importante distinguir entre lo que se transmite y cómo se transmite en el escenario educativo.

Un ejemplo que ilustra los procesos de recontextualización es la física (en la escuela secundaria) como discurso recontextualizado, seleccionado y descolocado de su contexto primario de producción del discurso (universidades, centros de investigación), para luego colocarse y reenfocarse en el contexto secundario de reproducción del discurso (instituciones educativas). Lo que implica la pedagogización del discurso y su adaptación al medio escolar, las reglas y códigos regulativos no pueden derivarse de la lógica interna de la física; son hechos sociales, no lógicos, son la característica del discurso regulador (Bernstein, 2000).

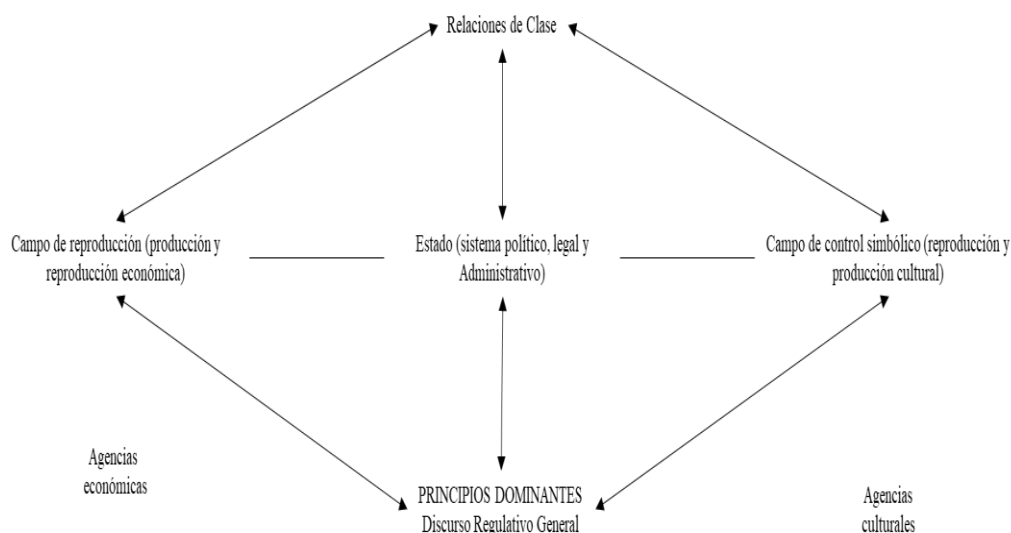
Pasa igual con el lugar que ocupa el bilingüismo en el sistema educativo y el imaginario social de productividad que refuerza la estructura capitalista en la que nos encontramos inscritos en la actualidad.

Desde la noción de recontextualización se analizarán los cambios que han posicionado y articulado los derroteros formativos del país en tanto conformación del currículo de enseñanza del inglés a través de la estandarización de las pruebas masivas del área, cómo se ha configurado su *clasificación* y cómo se han recontextualizado los discursos

y normativas oficiales que han estado acompañadas de las transformaciones sociales que han ayudado a configurar nuestra sociedad en el marco de la coyuntura neoliberal que nos asiste hoy en día.

Figura 2.

Relaciones de clase.



Nota. Fuente: Díaz Villa, 2001, p. 65.

Esto significa que cuando los principios dominantes como principios regulatorios entran en la organización del Estado (y en la organización del campo de producción y de control simbólico) el Estado, a su vez, a través de sus agencias específicas y prácticas juega un papel crucial en la reproducción, conservación de los principios dominantes (relaciones de poder y control). (Bernstein y Díaz, 1985, p. 91)

La figura 2 permite identificar las relaciones entre las nociones del modelo y entender cómo se configuran los discursos que se recontextualizan en el medio educativo local. En este modelo, se distinguen los principios dominantes (PD) - relaciones de poder y control – de sus medios de reproducción -esto es, las prácticas del Discurso Regulatorio General

(DRG)-. Este DRG, suele estar constituido por los discursos oficiales del Estado y otras agencias hegemónicas y su función es “la de iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales para la reproducción de las categorías culturales dominantes y de las relaciones sociales dominantes dentro del campo de producción y dentro del campo de control simbólico” (Díaz Villa, 2001, p. 61). El Discurso Regulatorio General se realiza y se identifica en textos legales y administrativos, los cuales se producen para reforzar y mantener órdenes de estructura y conciencia social que se legitiman a través del campo de recontextualización oficial (Estado) y se reproducen mediante las agencias económicas y culturales (Educativas) del campo de recontextualización pedagógica e institucional. Es importante reconocer la enorme influencia que generan los campos de producción y reproducción económica (Agencias económicas), basados en la producción y reproducción de recursos físicos o materiales (Díaz Villa, 2019), como el Banco Internacional, OCDE, UNESCO, UNICEF, etc.

Campo de Control Simbólico

El Control Simbólico es una noción que remite a uno de los niveles de la división social del trabajo y sus relaciones sociales, que se basa en la producción y reproducción de recursos discursivos, el cual opera a través de agencias (públicas y privadas) en la que las formas de poder y cultura se transmiten y regulan a través del lenguaje y la educación. Por tal razón, el control simbólico se refiere al modo en que los grupos dominantes imponen sus significados y valores a los grupos subordinados, mediante el uso de códigos sociolingüísticos y prácticas pedagógicas que reflejan y reproducen las relaciones de clase, género y otras formas de desigualdad social (Díaz Villa, 2019). Desde el análisis sociológico, el control simbólico articula instituciones sociales, del campo de control simbólico y

educativo constituida por y constitutivas de discursos, por lo tanto, los discursos son una “institución social y la institución social es una construcción discursiva” (Bernstein, 2000, p. 14).

El Dispositivo Pedagógico

Es un concepto clave en la teoría de Bernstein, debido a que se trata del canal o medio por el que transitan los discursos, códigos y prácticas articuladoras de cultura. “Es la condición para la materialización del control simbólico, es el objeto de lucha por la dominación, pues el grupo que apropia el dispositivo tiene acceso al regulador y distribuidor de la conciencia, identidad y deseo” (Bernstein, 2000, p. 117). Las reglas que configuran el dispositivo pedagógico (reglas distributivas, de recontextualización y evaluativas) se entienden como modos de comunicación y condición de construcción de los discursos, formas de discursos que despliegan campos, agentes y prácticas.

El análisis del dispositivo será clave para entender cómo se originaron y operan los discursos y prácticas transmitidas y articuladoras de los procesos pedagógicos que produce una sociedad. La pregunta que motiva el análisis de esta investigación y de los procesos de recontextualización que han consolidado al bilingüismo en Colombia como nuevo límite discursivo, como uso político del lenguaje, estrategia educativa, discurso y práctica es; “de quién es regulador, en interés de quién o para qué conciencia, deseo e identidad” (Bernstein, 2001, p. 117).

El Discurso Pedagógico oficial y de reproducción

El Discurso Pedagógico (DP) es considerado como un lenguaje con un vasto potencial de realizaciones y contingente sobre las actividades en y entre los campos de recontextualización y sus relativas autonomías dependiendo de sus relaciones pedagógicas,

que interviene en la cultura y sus significados (Díaz Villa, 2019). Por tal razón, Bernstein, distingue entre dos modalidades recontextualizadas del DP: la oficial y de reproducción.

En el primer caso, el DPO (Discurso Pedagógico Oficial) es “un principio por el cual se apropian otros discursos y se establecen entre ellos una relación, con el fin de su transmisión y adquisición selectivas” (Díaz Villa, 2001, p. 54).

En el segundo caso, este DPR está constituido por “discursos instruccionales y regulativos que organizan agrupamientos especializados o comunes (currículos) y unidades (materiales, cursos) selectivamente ordenados tanto con referencia al tiempo (edad, género, “habilidad”) como al espacio (agencias dentro de, y entre, niveles del sistema educativo)” (Díaz Villa, 2001, p. 81).

Para el caso de esta investigación, a modo de hipótesis analítica, comprender estas modalidades de recontextualización del discurso pedagógico permite identificar cómo se configura e instala este fenómeno político y educativo del bilingüismo en Colombia, como discurso y práctica pedagogizada, proveniente de otros discursos o políticas (especialmente del Campo Internacional) como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Códigos

Los códigos son muy importantes en la teoría de Bernstein; estos operan como reglas y el regulador del cómo de una práctica discursiva. Para el autor, el código remite a los principios que subyacen a la orientación de los significados y a su realización lingüística en diferentes contextos. Así mismo, el código también define la especialización y la “distribución de los diferentes órdenes de significados y la especialización y distribución de los contextos en los cuales éstos se realizan” (Díaz Villa, 2001, p. 25). De este modo, para

comprender tanto la producción como la reproducción y la transformación de órdenes de significados legítimos, es necesario identificar las bases sociales (distribución del poder y principios de control) que regulan la distribución, demarcación y organización de contextos especializados. En tanto que, el Discurso Pedagógico organiza y regula qué significados pueden ser legítimamente agrupados, la Práctica Pedagógica posibilita cómo pueden estos significados ser realizados legítimamente (Bernstein y Díaz, 1985).

Estos significados corresponden al establecimiento de las especificidades respecto al currículo oficial, ya que “la escuela impone y desarrolla el orden de significados universalistas mediante los controles que impone sobre la selección, organización, distribución y evaluación del conocimiento” (Díaz Villa, 2001, p. 23). Desde la Ley General de Educación se planteó que las instituciones educativas en su autonomía y teniendo en cuenta los lineamientos de procesos curriculares que formularía el MEN “establecerán su plan de estudios particular que determine los objetos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración”. (Art. 78).

Esos significados agrupados en el currículo educativo pueden ser realizados legítimamente, enseñados a través de los diferentes modelos pedagógicos que orientan la transmisión de los contenidos pedagógicos, los que se privilegian en las diferentes coyunturas y que vienen acompañados de normativas oficiales, y que a su vez generan:

...una distribución desigual, regulada por factores de clase social, de principios privilegiantes de comunicación, y del reforzamiento del código pedagogizado y la exposición hacia los códigos - significativos (elaborados y restringidos) en la arena educativa... y que la clase social, indirectamente, afecta la clasificación y enmarcamiento del código elaborado transmitido por la escuela para facilitar y perpetuar su adquisición desigual. (Bernstein, 1990, p. 55)

Por lo tanto, el análisis que deriva el tipo de discurso pedagógico recontextualizado, cómo y desde qué tipo de campo de producción de discursos regulativos (Campo Internacional y campo de control simbólico) se originan, posibilitará construir el análisis de las dinámicas que han configurado y establecido la política oficial de enseñanza y reproducción de los contenidos que se han privilegiado a través de los años de organización y constitución de distintas formas de comprensión y de recontextualización del currículo educativo de enseñanza del inglés.

Desde el campo de control simbólico se han puesto en juego, para su difusión, políticas que regulan la transmisión y adquisición de la lengua, a través de la legitimación de la política lingüística que ha operado como estrategia de acompañamiento de los Planes de Desarrollo de los periodos de gobierno, en particular a partir del año 2004 en Colombia con el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB).

En la figura 3, se ilustra el proceso de articulación y reproducción de los códigos como dispositivos de reproducción cultural, que desde su gramática concentran la distribución del poder y los principios de control inherentes a las relaciones de clase, y expresan su valor en la selección e institucionalización de la clasificación y la enmarcación¹ del código transmitido (Díaz Villa, 2001). Los procesos de recontextualización que configuran a los códigos desde instancias macroinstitucionales (CRO) en la sociedad a través de la evaluación estandarizada y clasificación de sus usuarios, en niveles más específicos de las instancias microinstitucionales (CRP) han ayudado a configurar lo que hoy en día

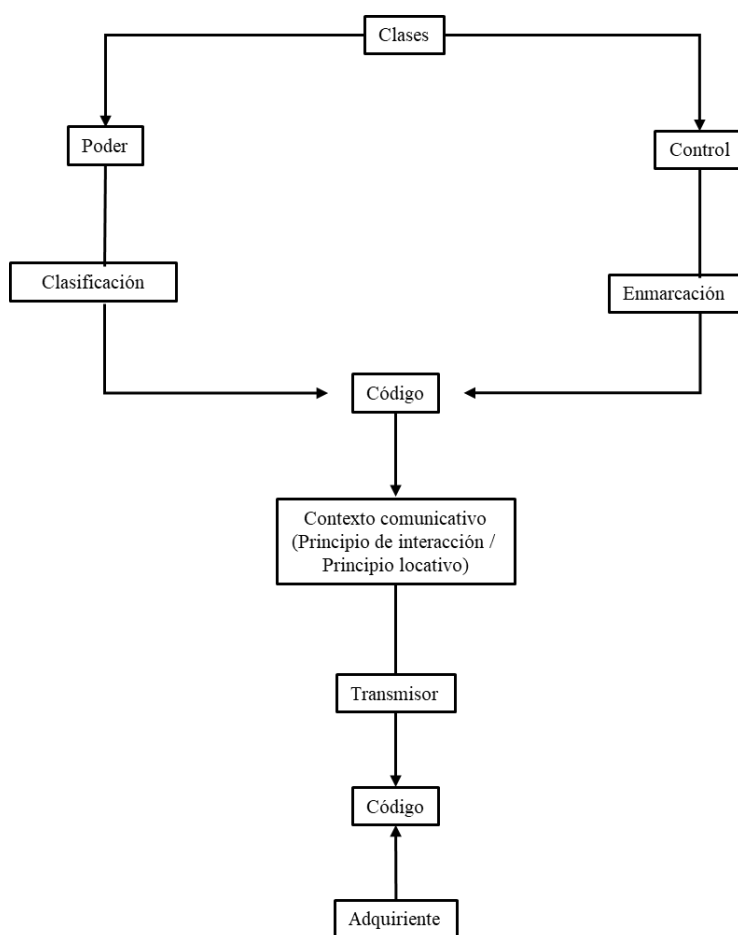
¹ “De la misma manera que la distribución del poder regula el principio de clasificación mediante la división social del trabajo, los principios de control regulan la enmarcación mediante sus relaciones sociales” (Díaz Villa, 2001, p. 34)

conocemos como bilingüismo, direccionando y validando las prácticas de enseñanza del inglés en Colombia como política lingüística, en tanto que:

Los códigos restringen o determinan el uso que se hace de la lengua en situaciones de socialización relevantes, y, por consiguiente, determinan los órdenes de significados pertinentes y las categorías de relación que el sujeto socializado interioriza. (Bernstein, 1985, p. 23)

Figura 3.

Códigos y modalidades



Nota: Bernstein, 1985, p. 16

El autor da cuenta de los distintos tipos de códigos sociolingüísticos que la sociedad regula y clasifica desde los factores de clase, posiciones sociales y educación, que

direccionan el código aprendido desde el hogar, a lo que el autor se referiría como Código Restringido y luego en la escuela, Código Elaborado.

Los códigos son en parte “la traducción lingüística de los significados de la estructura social”, sin embargo, “las realizaciones elaboradas y restringidas de éstos apuntan hacia la forma como las estructuras de clase -en sociedades industriales avanzadas- actúan sobre la distribución de los significados privilegiados y sobre los procedimientos interpretativos que los generan” (Díaz Villa, 2001, p. 21). Bernstein ampliaría su formulación de códigos hacia la orientación de significados elaborados y restringidos en tanto que los códigos “tratan esencialmente de significados, no de lenguaje, y son un principio semiótico, no lingüístico” (Díaz Villa, 2001, p. 25). Por lo tanto:

el acceso a los códigos elaborados no depende de factores psicológicos sino del acceso a posiciones sociales especializadas dentro de la estructura social por medio de la cual se hace posible un determinado modelo de habla. Normalmente, aunque no de manera inevitable, estas posiciones coinciden con un estrato que busca o posee el acceso a las áreas importantes de decisión de la estructura social. (Bernstein, 1974, p. 79)

En tanto que los códigos funcionan como articuladores de significados que son seleccionados, combinados y transmitidos a través del lenguaje, no como lenguaje propio, sino como conductor de dichos significados. Esto es importante porque es a través de los códigos que se garantiza que algunos significados, seleccionados y posicionados, tengan más relevancia y sean privilegiados sobre otros en contextos sociales y educativos.

Gracias a los significados, se le puede atribuir algún tipo de ventaja, autoridad, prestigio o *estatus* al adquirente, y algún tipo de *dominio* sobre quienes no posean dichos significados “De modo que los códigos tienen algo que ver con este trabajo de asegurar que ciertos significados sean privilegiados en un contexto” (Bernstein, 1990, p. 55).

Los desarrollos investigativos del autor evidencian un estudio muy juicioso y detallado de los factores que definen el éxito o el fracaso y que constituyen las identidades pedagógicas y sus posibilidades educativas de acceder a posiciones sociales y escalar en el ámbito laboral. Sin embargo, nada de estos factores proviene por el azar, éstos dependen de las posiciones sociales y del posicionamiento de los sujetos en las clasificaciones educativas y los significados aprendidos que los constituyen desde el hogar y otros contextos no pedagogizados. “Éxito y fracaso son función del currículo dominante de la escuela que actúa selectivamente sobre aquellos que lo pueden adquirir” (Bernstein, 1990, p. 66).

Los procesos de recontextualización en los diferentes campos (internacional, oficial y pedagógico) generan espacios para el surgimiento de nuevos campos de recontextualización en niveles diferentes a los del Estado. Los procesos de recontextualización que se despliegan en los campos y sus vínculos sociales establecen la *arena* de los principios predominantes de la sociedad.

Al introducir el campo internacional, se reconoce la importancia y preponderancia de las posturas políticas y su injerencia en las disposiciones y regulaciones oficiales que impactan lo educativo y social, así como las posturas pedagógicas de este campo y sus efectos decisivos, tanto para los principios predominantes como para el campo de recontextualización pedagógico de las sociedades. “los campos recontextualizadores oficiales constituyen espacios para la construcción, distribución, reproducción y cambio de las identidades pedagógicas” (Díaz Villa, 2001, p. 57).

Educación Superior

Hasta acá se distinguen dos campos de recontextualización, un Campo de Recontextualización Oficial (CRO) regulado políticamente por el Estado y sus agencias de

producción y distribución: Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación departamentales o distritales y el Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP), conformado por las agencias de reproducción, establecimientos educativos; escuelas, colegios, universidades.

La figura 4 nos permite analizar los procesos y niveles de recontextualización de los discursos en los diferentes campos de producción y reproducción. el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) que moviliza las políticas oficiales, con sus correspondientes agentes y agencias, el Discurso Pedagógico Institucional (DPI) desarrolla las políticas a través de la práctica pedagógica, desde este campo se configuran las tensiones por el código transmitido y apropiado en cada nivel de recontextualización, ya que:

El DPO tiene dos vías para su constitución. Por una parte, el estado crea un Discurso oficial, que genera en las instituciones el DPO, por la otra, el Campo de Recontextualización pedagógica (CRP) mediante sus agencias de recontextualización (editoriales, industria del texto, otros.). También contribuyen a la configuración del DPO, por ejemplo, en lo relacionado con el currículum, la evaluación, la investigación, etc. Es así como el DPO enuncia una institución ideal, crea un sujeto oficial. (Díaz y López, 2003, p. 32)

En el campo de la educación superior, se han posicionado y privilegiado discursos, códigos y significados, recontextualizados desde el Campo Internacional (CI), configurando el fenómeno educativo del bilingüismo como uno de los principios dominantes en la educación, vinculado con el dominio de una lengua extranjera, con sus correspondientes tensiones de reproducción y adquisición que ha trascendido al nivel de discurso social.

La adquisición de una segunda lengua, ya no se trata de las posibilidades de los usuarios por hablar una segunda o tercera lengua, o de la enseñanza del inglés o francés como parte del currículum de colegios y universidades. El discurso posicionado del bilingüismo y su recontextualización como política lingüística, ha oficializado la apropiación del inglés por

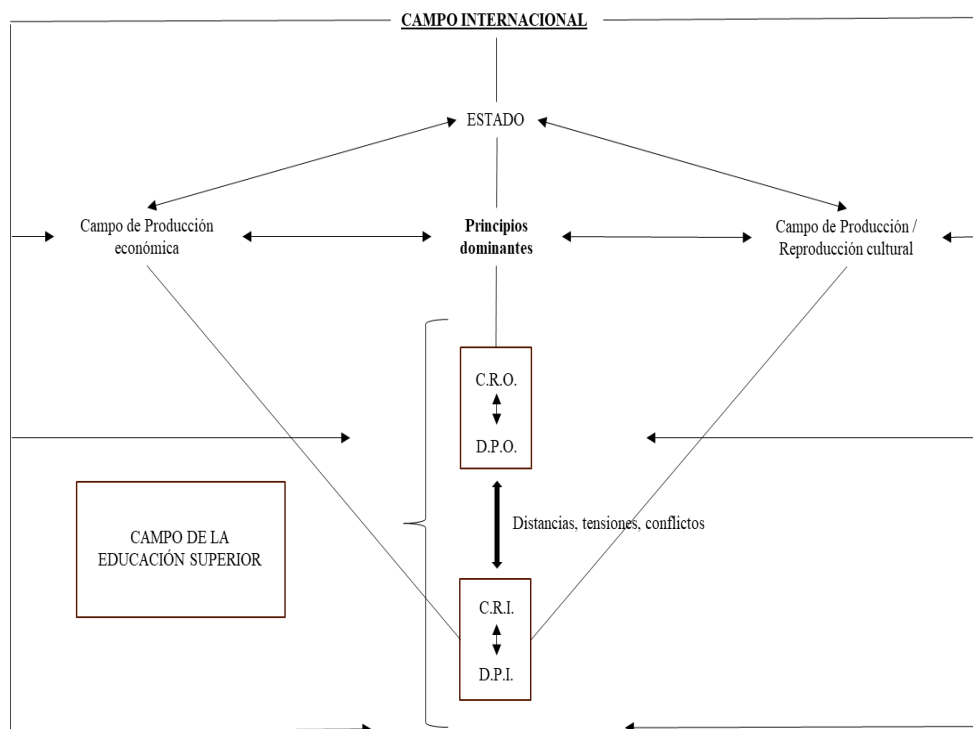
parte de los estudiantes, incluso ha obligado, desde la inclusión de enseñanza en las mallas curriculares, a la certificación del nivel de apropiación de la lengua B1 para poder culminar el proceso académico en las universidades y colegios de acuerdo con el sistema de clasificación recontextualizado del MCERL. Llama la atención entender “¿En interés de quiénes y para qué propósitos; se convierte en el soporte de programas curriculares?, ¿por qué, se convierte en un discurso *privilegiante* y en un discurso *privilegiado*?” (Díaz y López, 2003, p. 34).

La perspectiva de Basil Bernstein, permitirá organizar y detallar cómo ha operado, en qué niveles se ha recontextualizado y en qué condiciones sociales y educativas se ha desarrollado el bilingüismo en la educación, desde lo que fueron las primeras prácticas educativas de la enseñanza de idiomas extranjeros, lenguas extranjeras, hasta la emergencia del bilingüismo como política lingüística en Colombia.

Figura 4.

Campo de la educación superior

CONVENCIONES
CRO: Campo de Recontextualización Oficial
CRI: Campo de recontextualización Institucional
DPO: Discurso Pedagógico Oficial
DPI: Discurso Pedagógico Institucional



Nota. Fuente: Díaz, y López, 2003 (p. 38)

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) destaca la importancia de establecer la enseñanza de lenguas extranjeras como una de las áreas fundamentales de la educación básica y media (Artículo 23), busca promover la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera, para el desarrollo cultural, social y económico del país².

² “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera (Primaria - artículo 21) y “La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera (Bachillerato – artículo 22)”

El campo internacional se convierte en una arena de producción de discursos que generalmente se constituyen en objeto de apropiación y recontextualización de políticas en otros países. El bilingüismo es un ejemplo de la recontextualización de la política lingüística de Europa (El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en la constitución de la política lingüística para Colombia, encajando a la perfección en el discurso de las competencias en la educación, como medio para fortalecer y posicionar al bilingüismo, en un referente fundamental y casi que obligatorio de aprendizaje en la educación formal y no formal de los colombianos.

En el próximo capítulo se revisarán algunas coyunturas específicas de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia, las políticas educativas, las metodologías y prácticas de enseñanza, y el establecimiento de los primeros programas analíticos (currículo) de inglés por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este ejercicio de análisis pretende, además de contextualizar, rastrear los momentos de elaboración del currículo oficial de enseñanza en inglés para evidenciar las transformaciones educativas nacionales hasta la aparición de la política del bilingüismo en la primera década del siglo XXI.

Capítulo 2. Las transformaciones en las orientaciones de la enseñanza del inglés en Colombia a finales del siglo XX

La educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella. La comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de algo distinto de ella... La comunicación pedagógica es un transmisor de modelos de dominación externos a ella.
(Bernstein, 1990, p. 4)

Este capítulo se concentrará en identificar las principales transformaciones de las orientaciones de enseñanza del inglés en Colombia y sus efectos en la organización y estructuración de los planes de estudio y de los programas analíticos que desde el año 1962 el MEN formuló. De manera particular se profundizará en torno a las transformaciones de la enseñanza del inglés como segunda lengua, la cual se ha privilegiado en la educación básica y media en las últimas décadas. Para ello se elaborará una contextualización histórica a partir de las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza del inglés en Colombia, tomando como referencia dos investigaciones de: Gómez (1971), la cual abordó el cómo se enseñó el inglés en el periodo de análisis de 1820 hasta 1971, y de Bastidas y Muñoz (2017), cuyo objeto de estudio fue la constitución de la enseñanza del inglés en Colombia en el periodo de análisis de 1962 hasta 1994.

Desde este corpus sistematizado se analizarán las Notas primarias que se trabajan en ellas, en particular el modo en cómo se conceptualiza la formación en segunda lengua, los conceptos y modos de organización que derivaron en el currículo único de inglés, los enfoques planteados en los programas formulados desde la política oficial (Ministerio de Educación Nacional, MEN) en las décadas de los sesenta hasta los noventa, previo a los procesos de reforma que se derivan de la expedición de la Ley General de Educación (Ley

115 de 1994), que han impulsado e institucionalizado un discurso pedagógico que estructura la práctica de los profesores de inglés en la educación colombiana y cuyos efectos se analizarán en las siguientes décadas.

Para efectos del análisis investigativo, se mostrará: en el recorrido historiográfico de la enseñanza del inglés en Colombia, ya presentado por Gómez (1971) y Bastidas y Muñoz (2017), los documentos oficiales del MEN y de los textos producidos en Colombia, que ayudarán a contrastar los procesos de contextualización en tanto metodologías de enseñanza, enfoques académicos y documentos oficiales que han establecido los lineamientos de enseñanza de las lenguas extranjeras, segunda lengua y bilingüismo en Colombia.

Los cambios en la educación y la enseñanza en Colombia se comprenden en sus alcances desde las reformas educativas entendidas como “el conjunto de transformaciones que afectan la educación y la enseñanza, las instituciones educativas y los sujetos que participan en ellas” (Martínez et al., 2003, p. 19), que en las últimas décadas del siglo XX se han basado en políticas orientadas a impulsar el desarrollo social y económico y en las cuales la educación se ha asumido como uno de sus componentes estratégicos.

La estructuración de la educación en Colombia a finales del siglo XIX y comienzos del XX, siempre estuvo enmarcada por los avances teóricos y metodológicos provenientes de Europa y EE. UU. Desde la segunda mitad del siglo XX, la educación estuvo direccionada por los discursos del campo internacional promovidos y condicionados por organismos de cooperación internacional como la Unesco y la OEA (Martínez et al., 2003). En la década de los 60, Philips Coombs ³ analizó la crisis de la educación mundial, como él la denominó, y

³ Philip H. Coombs (1915-2006): Fue un educador estadounidense. Se desempeñó como director fundador de la Oficina de Asuntos Educativos y Culturales de Estados Unidos y luego como vicepresidente y presidente del

sugirió que ésta podría superarse, particularmente en países subdesarrollados, implementando cambios estructurales y funcionales en los aparatos educativos nacionales. A través de la ciencia y la tecnología, y de los medios tecnológicos se podría difundir la educación básica a una mayor parte de la población, en consecuencia:

Los organismos internacionales de cooperación se convirtieron en los orientadores de las políticas educativas de los países del continente, iniciando un proceso de homogeneización tanto en el ritmo como en los contenidos de las reformas educativas. La educación pasó así de ser un problema nacional a constituirse en un asunto de orden multinacional, en donde los países industrializados y las instituciones financieras internacionales incidieron de manera considerable en los nuevos rumbos educativos. (Martínez et al., 2003, p. 25)

Para la década de los 70, la llamada *tecnología educativa*, una perspectiva teórica y técnica globalizante, empezó a posicionarse con fuerza en el sistema educativo nacional, desde entonces se concibe a la educación como *sistema*. Gracias al instrumento tecnológico adoptado de los organismos internacionales, se empezó a considerar la programación y la planificación a la *instrucción* como medio de enseñanza, conocida después como la *tecnología instruccional*, forma de racionalización de la acción educativa. (Martínez et al., 2003)

Analizar las políticas educativas, en tanto directrices académicas, currículo y modelos pedagógicos, concernientes a la enseñanza de lenguas extranjeras, a través del filtro metodológico de la recontextualización, permitirá evidenciar el tipo de código transmitido, que en su dimensión política y pedagógica integra y relaciona; el Discurso Pedagógico y los

Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación. También fue autor de varios libros sobre educación, como "La crisis mundial de la educación: un análisis de sistemas".

contextos de reproducción, para así entender cómo nos han producido, configurado y posicionado los discursos, las prácticas como sujetos y sociedad a través de la escuela.

Los documentos históricos presentados por Gómez (1971) y Bastidas y Muñoz (2017), basados en los análisis y estudios de los métodos de enseñanza y textos académicos utilizados por profesores en clase durante el periodo de tiempo del que fueron objeto sus análisis, destacan el esfuerzo, en su gran mayoría, impulsados por profesores extranjeros radicados en Colombia, quienes produjeron los primeros textos de enseñanza que se utilizaron en algunas instituciones educativas del país (libros, guías, lecturas, manuales), desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, ya que no existían políticas oficiales de estructuración y directrices de enseñanza del inglés por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) antes de 1962.

La época de 1940 a 1960 se caracterizó por la falta de documentación oficial de parte del MEN que permitiera vislumbrar cómo se enseñaba el inglés en la época, salvo una lista de libros de texto emitidos por el Centro Colombo Americano en 1942, año en el que se fundó dicho Centro. Debido a las dificultades de importación de la época, los textos producidos en Colombia de enseñanza del inglés eran diseñados y basados en los enfoques metodológicos y pedagógicos de naturaleza conductista que se utilizaban en Europa y Estados Unidos en las décadas de 1940 a 1960 (Bastidas y Muñoz 2017). En la mayoría de los colegios públicos se privilegiaron los métodos de enseñanza de Gramática y Traducción (MGT) y en los colegios privados una combinación de los métodos MGT (el método más tradicional y conocido) y el Método Directo (un método nuevo que se empezó a implementar en colegios privados).

El método de Gramática y Traducción (MGT), tal vez el método más antiguo utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo se enfocó principalmente en la corrección gramatical del idioma extranjero escrito. Además, buscó mejorar las habilidades

de expresión oral y escrita en la lengua nativa del estudiante mediante un estudio detallado de la gramática y práctica constante en la traducción entre la lengua extranjera y la lengua nativa. El MGT ilustra que la gramática de un idioma se presenta a través de listas de palabras, reglas y excepciones para la formación de oraciones, así como declinaciones y conjugaciones verbales. La identificación y transmisión del significado se lograban mediante la etimología y la traducción (Bastidas 1993).

El MGT se introdujo en la escuela en Colombia, a través del libro de texto de los profesores Palenzuela y Carreño en 1853 titulado: “Método para aprender a leer, escribir y hablar en inglés, según el sistema Ollendorf”. El método MGT se caracterizó por su uso gramatical e instruccional en código del latín (nominativo, genitivo, dativo), el uso de ejercicios de traducción del castellano al inglés y viceversa, memorización, reglas y análisis gramatical. En algunos textos de uso académico se añaden algunos ejercicios de tipo fonético y de pronunciación al comienzo de las lecciones, desde mediados del siglo XIX se empezó a evidenciar un aumento en el uso de textos académicos de enseñanza del inglés que implementaron el MGT.

Para comienzos del siglo XX, las prácticas pedagógicas basadas en el MGT empezaron a enfatizar rasgos característicos de la lengua como los aspectos orales y modos de aprendizaje de una Lengua Extranjera (L2) basados en los procesos de adquisición de la Lengua Nativa (L1), esto generaría un paso hacia la implementación del Método Directo (MD)⁴, método muy popular en Europa y EE. UU por entonces, con un enfoque de enseñanza

⁴ “El método directo posee cuatro o cinco características propias que lo distinguen de todos los demás. La primera de ellas es la omisión total que se hace, en clase, del idioma de los alumnos. La segunda es la completa ausencia de traducción y de explicaciones gramaticales. La tercera consiste en la mímica que el instructor debe emplear en clase. La cuarta la constituyen los medios auxiliares de que hace uso el profesor para la enseñanza del idioma. Estos van desde la tiza, el pizarrón, los objetos al alcance del profesor y los que él mismo prepara, hasta la grabadora, las proyecciones y el laboratorio electrónico; y, la quinta, la graduación y sistematización de los ejercicios de repetición y conversación”. (Gómez, 1971: p. 107)

que procuraba el contacto directo con la L2, evitando al máximo el uso de la L1 en las clases, el MD aparece en contra posición al Método de Gramática y Traducción, que buscaba sustituir la recitación gramatical y la traducción del MGT, por el contacto directo y uso de la L2 (Bastidas, 1993).

Maximilian D. Berlitz (1852 – 1921), fue el primero en sistematizar el MD al aplicarlo en sus prácticas de enseñanza y formación de maestros, el MD o Método Berlitz exigía para su óptimo desarrollo en clase entre otros:

dominio de la L2 por parte de los profesores, manejo de las técnicas de enseñanza del MD de Berlitz con exactitud y maestría, uso de los libros producidos por Berlitz, utilización de objetos reales y carteleras, y los grupos no debían sobrepasar los 8 alumnos. (Bastidas y Muñoz, 2017, p. 38)

El MD fue incorporado como un método de enseñanza novedoso al incluir aspectos sociales, literarios, culturales, convirtiéndose en referente de enseñanza de las lenguas extranjeras en el siglo XX, “La formación de una conducta lingüística similar en las dos lenguas era la meta central del MD” (Bastidas, 1993, p. 38).

Los primeros cursos de inglés en Colombia fueron dictados por profesores estadounidenses quienes también transmitieron el primer curso de inglés por radio (Gómez 1971). El texto “Practice your English”, utilizado en diferentes colegios de Bogotá, es ejemplo de la iniciativa de las instituciones privadas para producir materiales que direccionaran su enseñanza.

Para 1956 se aunaron esfuerzos por parte del MEN, maestros y directores de las instituciones educativas, quienes no satisfechos con los resultados de aprendizaje del inglés en Colombia, buscaron ayuda para organizar conferencias y capacitación en agencias internacionales como, la Embajada Americana, el Consejo Británico y la Comisión

Fulbright⁵. En 1959 el MEN crea el Instituto Electrónico de Idiomas, con el fin de capacitar profesores de inglés y desarrollar metodologías adecuadas que ayudaran a fortalecer la enseñanza del inglés en Colombia, (decreto 3092 del 21 de noviembre de 1959).

La planeación de la enseñanza del inglés en la educación secundaria a finales del siglo XX

Es a partir de 1962 que el MEN empieza a formular planes de estudio a través de la especificación de programas analíticos, que en esa coyuntura integraban en un mismo lineamiento los programas de español y literatura, inglés y francés. En estos programas se especifican los objetivos generales y específicos, en los años 1962, 1974, 1982 y su actualización en 1988, el MEN concentró su acción en la elaboración y ajuste de los programas para la enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia.

Tabla 1.

Contraste de las nominaciones de los programas analíticos en el plan de estudios

Período	Nombre del Programa	Ciclos/Grados	Autor
1962-1973	Programas Analíticos de Español y Literatura Inglés y Francés	Primero (6,7,8,9) Segundo (10,11)	MEN
1974-1981	Programas de Español y Literatura e Idiomas		MEN
1982-1988	Programa de Inglés (Decreto 3731 de 1981 Bogotá, 1981 Resolución 2003 de 1982)	Grados (6, 7, 8, 9) de Educación Básica Secundaria Grados (10, 11) de Educación Media Vocacional	MEN Dirección General de Capacitación Instituto Electrónico de Idiomas
1988-1994	Suplemento al Programa Oficial de Inglés	Grados (6, 7, 8, 9) de Educación Básica Secundaria Grados (10, 11) de Educación Media Vocacional	MEN Dirección General de Capacitación Instituto Electrónico de Idiomas

⁵ William Fulbright, Senador Estadounidense que después de la Segunda Guerra Mundial, crea el programa de cooperación entre las naciones a través de la educación, la cultura y la ciencia.

Nota: Elaboración propia a partir de Bastidas y Muñoz (2017)

En 1962 el MEN establece un acuerdo con la Universidad de California de los Ángeles (UCLA) para fundar el Instituto Colombo Americano (ILCA), que tenía la responsabilidad de ofrecer programas de capacitación en lingüística y métodos educativos basados en la lingüística estructural, así como cursos de perfeccionamiento del idioma y la creación de pautas para la enseñanza en las escuelas. Para 1966 y durante el primer seminario en la Universidad de los Andes de profesores y directivos de instituciones educativas colombianas, se crea la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI), que hasta el día de hoy funciona como entidad sin ánimo de lucro, con el objetivo de fortalecer la enseñanza del inglés en Colombia capacitando profesores en el área (Bastidas y Muñoz 2017).

Gracias al trabajo historiográfico de Bastidas y Muñoz en 2017, quienes recogieron y organizaron los documentos oficiales, legislativos y metodológicos de las prácticas educativas que tuvieron lugar en la escuela, este será objeto de análisis y contraste en tanto organización y direccionamiento de la enseñanza del inglés en Colombia después de 1994.

A continuación, se presenta una tabla con los decretos, resoluciones, contenidos e intensidad horaria de los programas analíticos estructurados por el MEN en sus correspondientes años de emisión. El análisis nos permitirá evidenciar algunos cambios significativos en tanto programación de contenidos, sugerencias metodológicas de enseñanza y directrices enmarcadas desde el ámbito internacional y adoptadas en el ámbito local, que direccionaron las prácticas de la enseñanza del inglés en Colombia.

Tabla 2.

Decretos y Resoluciones que motivaron la emisión de los programas

Año emisión normativas	Decretos y Resoluciones del MEN	Carácter y alcances de la regulación de los planes de estudio
1962	Decreto No. 45 de enero 11 de 1962 (art.14) Resolución No. 110 de 1962 (art. 3) Resolución No. 0674 de 1962	<ul style="list-style-type: none"> - Se establece el plan de estudios para bachillerato (300 horas por año / 5to y 6to). Es la asignación más alta de todas las asignaturas (3 horas semana) para idiomas extranjeros (inglés y francés). 360 horas al año para la enseñanza media (1ro a 4to / 3 horas semana) de inglés. - Dentro de los considerandos de la norma se aclara que el plan de estudios vigente para el bachillerato fue expedido en 1951 y que se incorporan las recomendaciones formuladas en el “Seminario Interamericano sobre educación secundaria” Chile, 1954.
1974	Decreto No. 1963 de noviembre 20 de 1969 Decreto No. 080 de enero 22 de 1974	<ul style="list-style-type: none"> - Se reglamenta la adopción de textos escolares en los establecimientos de educación preescolar, primaria y secundaria en Colombia - Se deroga el Decreto No. 45 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre educación media - Establece la enseñanza de un idioma extranjero en todos los grados de la educación media con intensidad de 3 horas semanales por curso
1982	Decreto No. 3731 de diciembre 24 de 1981 Resolución No. 2003 de 1982 Decreto No. 1337 de junio 6 de 1979 Resolución reglamentaria No. 20606 de noviembre de 1979	<ul style="list-style-type: none"> - Se sustituye el decreto No. 1337 de 1979 sobre la enseñanza de los idiomas extranjeros - Se fijan los parámetros sobre la enseñanza de los idiomas extranjeros - Se mantienen vigentes los programas de estudios correspondientes al Decreto No. 080 de 1974, mientras se expiden nuevos planes y programas de estudio - Desde el Decreto No. 080 de 1974, se establece la enseñanza de un idioma extranjeros en todos los grados de la educación media con intensidad de 3 horas semanales por curso

Año emisión normativas	Decretos y Resoluciones del MEN	Carácter y alcances de la regulación de los planes de estudio
1988	Decreto 1002 de abril 24 de 1984 Resolución (sin identificar número en el programa)	<ul style="list-style-type: none"> - Por el cual se establece el plan de estudios para la educación preescolar básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana - Artículo 6 (en la educación básica secundaria, se incluyen como áreas comunes la de educación en tecnología y la correspondiente a un idioma extranjero)

Nota: Elaboración propia a partir de Bastidas y Muñoz (2017)

A partir de los análisis elaborados por Bastidas y Muñoz (2017) respecto a la organización y estructura de los programas analíticos por parte del MEN desde 1962 hasta 1988, se evidencia, a modo general, falta de claridad, direccionamiento y cohesión en los objetivos y las metodologías de enseñanza dispuestas en la mayoría de estos programas, que fueron modificando y adecuando el currículo de enseñanza de las lenguas extranjeras en tanto aspectos metodológicos y pedagógicos para responder a los objetivos propuestos en cada año de emisión.

Un ejemplo en los cambios metodológicos propuestos en los programas analíticos es, el caso del *Método Audio-Lingue*, método predilecto en las prácticas pedagógicas antes de 1982, proveniente de la Lingüística Estructuralista (escuela norteamericana) y de la Psicología Conductista de Skinner, muy popular en la enseñanza de lenguas extranjeras durante la Segunda Guerra Mundial, cuando EE.UU ingresó en ésta y entrenaba interpretes fluidos en varias lenguas con un sentido eminentemente pragmático para su uso, cincuenta y cinco universidades americanas diseñaron programas especiales para los militares en 1943 (Bastidas 1993), el método buscaba estimular al estudiante a usar la lengua desde su aspecto oral (escucha y habla), tal cual lo haría un hablante nativo.

Sin embargo, los objetivos propuestos en cada programa emitido por el MEN antes del año 1982 fueron demasiado amplios al no considerar las disposiciones educativas y logísticas del contexto (profesores preparados, materiales didácticos, coherencia en los programas analíticos), lo que originó frustración, tanto en los estudiantes como el MEN, y bajos resultados académicos en el proceso, generando la búsqueda de nuevos enfoques y metodologías que pudieran acercar más los objetivos propuestos a las realidades de cada coyuntura.

En tanto el programa de 1962 se mostró como una propuesta concisa y completa en cuanto a los objetivos, directrices metodológicas y sugerencias didácticas de enseñanza. Y aunque el programa de 1974 estableció una continuidad con los anteriores programas para guiar y orientar el proceso formativo, incluyó objetivos generales y sugerencias un tanto genéricas sin evidenciar mayores aportes. En términos del enfoque persiste el interés en la instrucción de las cuatro habilidades (escritura, escucha, lectura, habla) con el fin de usar la lengua como “medio de comunicación” enfatizando en el aspecto oral. (Bastidas y Muñoz, 2017)

Contrariamente a las intenciones comunicativas propuestas en sus objetivos, el programa de 1974 parece derivar de las teorías y prácticas asociadas con los métodos tradicionales para enseñar segundas lenguas, como los métodos audio-linguales y audiovisuales, aunque no abandonan completamente los enfoques que priorizan los aspectos orales, como el método natural y el método directo. Estos métodos se mencionan de manera explícita en las sugerencias didácticas de los programas del MEN de 1974. (Bastidas y Muñoz, 2017)

El MEN en el programa de 1982, por su parte, privilegia un enfoque metodológico orientado a la lectura, debido a los bajos resultados académicos alcanzados en años anteriores con el uso del enfoque audio-oral:

El avance vertiginoso de las comunicaciones en la segunda mitad del siglo XX, la gran cantidad de material escrito que llega a nuestras manos constantemente y la necesidad de digerir esta información rápidamente, son una prueba de la importancia que tiene para el hombre de hoy el desarrollar la habilidad de la lectura. Esta circunstancia, unida a los resultados poco satisfactorios que se obtuvieron con los métodos audio-orales, dio lugar a una reformulación de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras que buscaran metas más reales y alcanzables de acuerdo con las necesidades y recursos del medio. (MEN, 1982, p. 3 - 4)

Las estrategias metodológicas y pedagógicas en esta coyuntura privilegiaron el conductismo en auge, que posteriormente coexistirían con discursos constructivistas. De 1982 a 1988, se evidenció una mejora notoria en la articulación de la enseñanza del inglés respecto a los aspectos metodológicos y de organización curricular, la actualización del programa de 1988 (suplemento al programa de 1982) buscó direccionar y ubicar la enseñanza del inglés en consonancia con la renovación curricular del país y la necesidad de proporcionar una educación integral a los colombianos, al organizarla y posicionarla dentro de los cambios sociales por los que transitaba Colombia en los años 80 “según los principios y procedimientos del Enfoque Comunicativo”. (Bastidas y Muñoz, 2017, p. 69)

Por esto el profesor de idiomas debe adquirir conciencia de la demanda que plantea la renovación curricular en el sentido de dar a los colombianos una educación integral y del papel que el inglés tiene en dicha integración, por la formación que da a los alumnos y la información que proporciona en todas las áreas del conocimiento. (MEN, 1988, p. 1)

Aunque se evidencian algunas incoherencias entre las descripciones del programa y los objetivos comunicativos, ya que no se correspondían las sugerencias metodológicas y

descripciones de enseñanza de los contenidos con lo propuesto a alcanzar en los objetivos. Se puede entender como en cada año de emisión de los programas analíticos, se produjeron esfuerzos por articular y organizar de la mejor manera un *currículo* de enseñanza a través de los programas analíticos, que a su vez atendiera las demandas, más que educativas, económicas y sociales del momento.

El Enfoque Comunicativo

El programa analítico de 1988, que actualizó al programa de 1982, introdujo el “*Enfoque Comunicativo*” a los programas analíticos de enseñanza del inglés (Bastidas y Muñoz, 2017, p. 95), como aporte metodológico y pedagógico, al promover la integración de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) sin abandonar la enseñanza de la lectura como lo propuso el programa de 1982.

El Enfoque Comunicativo, metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras, que desde la época de los 70 tomó fuerza en Europa, después de los malos resultados obtenidos con la “Enseñanza del Lenguaje Situacional” en la Gran Bretaña. Se posicionó como el método más utilizado, gracias al trabajo de varios lingüistas británicos quienes concentraron sus estudios en articulación de un método que enfatizara el aprendizaje del lenguaje desde el aspecto comunicativo y funcional. Desde EE. UU también se originaron cambios significativos de lo que eran las tendencias lingüísticas del estructuralismo y del transformacionalismo hacia lo sociolingüístico de la lengua, el estudio del lenguaje en su contexto social. En Colombia estas transformaciones también impactaron los planes de estudio y sus orientaciones metodológicas:

Por tal motivo, el método natural, el directo, el audiovisual, el audio-lingual, el gramatical, el transformacional, etc., deben integrarse para el logro de habilidades y destrezas que necesita

adquirir el alumno, como son: escuchar (oír y entender), hablar, leer, escribir y aplicar eficazmente la lengua estudiada. (MEN, 1974, p. 12)

Sociolingüistas como; Dell Hymes (1972), John Gumperz (1972), William Labov (1970) y Lingüistas Aplicados como; Sandra Savignon (1971, 1972), Christopher Candlin (1976) y Henry Widdowson (1972, 1978) “abogaron también por la necesidad de enfocar la enseñanza de los idiomas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y no hacia el dominio de las estructuras gramaticales” (Bastidas, 1993, p. 164).

En Colombia, el Enfoque Comunicativo empezó a posicionarse como medio para alcanzar los fines de uso de la lengua que se buscaba obtuvieran los usuarios del inglés desde la escuela y así insertar al país en los modelos de producción económica, al operativizar el plan de estudios de enseñanza del inglés para responder a dichas demandas sociales, de acuerdo con Bastidas y Muñoz:

El contexto anterior y la existencia de un grupo de técnicos de la Dirección General de Capacitación y otro de técnicos de la División de Educación Media Diversificada en el MEN, quienes se encargaron de la programación de 6º y 7º de educación básica secundaria, pudieron haber enmarcado la elaboración del programa de inglés bajo los lineamientos de la tecnología educativa en lo concerniente a la formulación de los objetivos, a la selección del contenido y al establecimiento de los criterios de evaluación. (Bastidas y Muñoz, 2017, p. 92)

En resumen, aunque la actualización al programa oficial de inglés de 1988 buscó articular la planificación educativa con la perspectiva teórica constructivista a través del Enfoque Comunicativo, se evidencia “...la complementación de unos objetivos generales basados en la tecnología educativa con unos objetivos comunicativos producto de las tendencias comunicativas a nivel metodológico y de diseño de cursos, especialmente en lo concerniente a diseño de contenidos” (Bastidas y Muñoz, 2017, p. 98), esto debido a que el

programa careció de orientación metodológica articulada y materiales didácticos de enseñanza para cada grado.

A diferencia del programa de inglés de 1982, el programa de 1988 muestra una intención por movilizar la enseñanza del inglés hacia lo operativo del uso de la lengua, e insertar a sus usuarios en las demandas de producción internacional en concordancia con los planes de desarrollo económico del país de los años 80. A pesar de que la perspectiva teórica curricular de la *tecnología educativa* de las décadas de 1960, 1970 y 1980, que tuvo alcance global y se introdujo en Colombia desde los años 70, no parece haber sido adoptada por los encargados de diseñar programas educativos del Ministerio de Educación Nacional MEN en 1962 y 1974. La aplicación de esta teoría se hace evidente en la formulación de objetivos generales y específicos para el aprendizaje del inglés solo a partir de 1982 y luego en 1988 en los programas educativos, a pesar de que en ese periodo ya se cuestionaba internacionalmente la tecnología educativa, sugiriendo la redacción de objetivos según los principios de la Psicología Cognitiva y el Constructivismo (Bastidas y Muñoz 2017).

En el suplemento al programa oficial de inglés de 1982, se observa el inicio de una transición de los métodos de enseñanza, los enfoques que direccionaron las prácticas, y las políticas nacionales que fundamentaron la organización y enseñanza en la escuela. A partir del programa analítico de 1982, se daría el paso de implementación de metodologías tradicionales, hacia la organización de un plan de estudios de enseñanza más elaborado y estructurado, intencionado a dar respuesta a las demandas internacionales de inserción, a la tecnificación del conocimiento y el aprovechamiento de habilidades comunicativas, y así conectar a Colombia con los desafíos propuestos por la comunidad mundial:

Por esto el profesor de idiomas debe adquirir conciencia de la demanda que plantea la renovación curricular en el sentido de dar a los colombianos una educación integral y del

papel que el inglés tiene en dicha integración, por la formación que da a los alumnos y la información que proporciona en todas las áreas del conocimiento. (MEN, 1988, p. 1)

Los cambios e incorporaciones de contenidos y su relevancia en la planificación y estructuración de los programas de inglés, fueron ajustándose cada vez más a los cambios educativos y sociales del mundo después de 1982, aunque la implementación de contenidos funcionales experimentó cierto retraso en relación con Europa y Estados Unidos, países en donde ya se estaban implementando estos cambios adaptativos al enfoque comunicativo y funcional de la lengua. En un principio, los contenidos estructurales habían sido los más comunes y utilizados a lo largo de la historia, desde la gramática basada en el latín y la gramática prescriptiva en los siglos XVIII y XIX, hasta la gramática estructuralista en métodos audio-lingüe y audiovisuales en el siglo XX.

Es innegable que la gramática desempeña un papel fundamental en la estructura de un idioma y, por lo tanto, se encuentra presente en todos los programas de inglés. Sin embargo, cuando se utiliza exclusivamente como el único contenido, puede convertirse en un fin en sí mismo, lo que significa que el enfoque se centra en que el profesor enseñe la lengua como un objeto de conocimiento para que el estudiante aprenda esa misma gramática, pero no como un medio de comunicación. Por otro lado, los contenidos centrados en habilidades sobresalen por su eficacia y relevancia en la enseñanza, ya que se adaptan a las necesidades específicas de los estudiantes. No obstante, estos contenidos pueden ofrecer un dominio limitado de la lengua extranjera, privando a los estudiantes de alcanzar un nivel más elevado de competencia en el idioma, por eso el enfoque comunicativo resulta apropiado, ya que:

El Enfoque Comunicativo no desconoce la importancia y la necesidad de tener en cuenta la gramática. Su sugerencia es enseñarla en una forma tal, que el estudiante la “use” de acuerdo

con el propósito o función como un “medio” para llegar a un “fin” que es la comunicación. (Bastidas 1993, p. 169)

En el programa de enseñanza de inglés de 1974, se introdujeron en los objetivos generales las “conductas o acciones” que el estudiante debe demostrar, sin embargo, se evidencian deficiencias derivadas de la información insuficiente, no se propician las condiciones para que el estudiante demuestre esas conductas o acciones, la naturaleza genérica de los contenidos y la falta de coherencia en sus vínculos con otros componentes como la motivación y la aptitud reflejados en los subobjetivos, condujeron a obtener resultados no esperados.

Debido a la carencia de criterios disciplinares y estructurales para seleccionar y graduar contenidos en la mayoría de los programas, se hace notoria la generalidad de los contenidos en el programa de 1974 y la falta de correspondencia entre los contenidos y los objetivos, así como entre los contenidos y los métodos en varios programas.

Por ejemplo, algunos programas presentan discrepancias entre los contenidos gramaticales y los objetivos, y en otros casos, los contenidos no se relacionan adecuadamente con los métodos propuestos. Además, en el programa de 1988, no se incluyen contenidos relacionados con estrategias de lectura, a pesar de la inclusión de un objetivo de tipo comunicativo que, manifiesta el direccionamiento que de parte del MEN se proyecta por promover la enseñanza del inglés bajo los parámetros del Enfoque Comunicativo, e integrarlo al plan de estudio, como el referente funcional y pragmático del programa, algo que no se incluía en los programas anteriores.

Tabla 3.

Métodos utilizados en la época entre 1962 y 1994 según los programas analíticos del Ministerio de Educación Nacional

Programa de 1962	Programa de 1974	Programa de 1982	Suplemento del Programa Oficial 1988
Método Directo, Enfoque Oral, Método Audio-Lingual	Integración de métodos a partir del aspecto situacional de TODOS los métodos empleados para la asignatura: natural, directo audiovisual, gramatical, audio-lingual, transformacional, etc.	Énfasis en el Enfoque de Lectura a través de una serie de estrategias de lectura. En las habilidades orales, no se especifica la metodología sugerida y se deja a discreción de los profesores y sus textos.	Revisión del Programa de 1982, cuya base se mantienen las estrategias de lectura, pero se sustenta con el Enfoque comunicativo.

Nota: Tomado de los análisis de Bastidas y Muñoz (2017, p. 138)

En el gráfico anterior se evidencia cómo la dimensión estructural de la lengua (la gramática) ha estado presente de manera permanente como aspecto fundamental en los procesos de enseñanza del inglés; los cambios en los énfasis de enseñanza en tanto contenidos se dieron en los aspectos metodológicos que brindaban más valor a las dimensiones por habilidades en relación con el aspecto estructural de la lengua.

Es notorio el valor adquirido en el énfasis basado en habilidades que desde el programa de 1962 fue cobrando mayor relevancia. Sin embargo, el cambio más significativo se origina en el programa de 1988 con la inserción de la dimensión Funcional y el Enfoque Comunicativo de la lengua, que en concordancia con las dinámicas económicas y políticas de la época y las tendencias (La tecnología educativa) y demandas internacionales, operativizaron el currículo de enseñanza de las lenguas, particularmente el inglés, para insertar al país en los modelos de producción y desarrollo económico mundial, que influyeron

y determinaron el rumbo educativo nacional, “Los recursos humanos del país no podían estar aislados de los requerimientos del sistema productivo” (Vera Gil, 1986, p. 9).

La tecnología educativa, una tendencia educativa que cobró mucha relevancia en los años 80 al influir de manera directa en el establecimiento de directrices educativas en muchos países de América Latina y Colombia, simplificó el devenir educativo nacional a través de dinámicas de encuadramiento de respuesta inmediata a las exigencias de desarrollo económico del país, tal cual se estableció en las políticas oficiales del Plan de Desarrollo Económico-social en 1975-1978 “se ha considerado que, a largo plazo, la política de empleo más efectiva es dotar a la fuerza de trabajo de buena educación y buena salud con el fin de hacerla empleable” (Vera Gil, 1986: 1).

El inglés en Colombia desde 1988 hasta 1994

Para Bastidas (2021), es desde el año 1962 que se puede empezar a considerar los primeros antecedentes oficiales de parte del MEN por cambiar las metodologías y enfoques tradicionales que venían tomando lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia por más de un siglo (métodos Audio-Lingue, MGT y el Conductismo), hacia la organización y articulación de un currículo de inglés actualizado y cada vez más vinculado con aspectos sociales y políticos para Colombia. Estos antecedentes oficiales fueron los programas analíticos del MEN expedidos entre 1962 y 1988, el Proyecto COFE que inició en 1991 y el Programa de Informática y Bilingüismo vigente entre 1997 y 1999.

En tanto el énfasis en los diseños curriculares de cada programa se destaca, especialmente al considerar los tipos de contenidos curriculares analizados por Bastidas y Muñoz (2017); *el estructural, nocional/funcional, situacional, basado en competencias, basado en tareas y basado en contenidos*. Entre 1962 y 1994, predominó el contenido

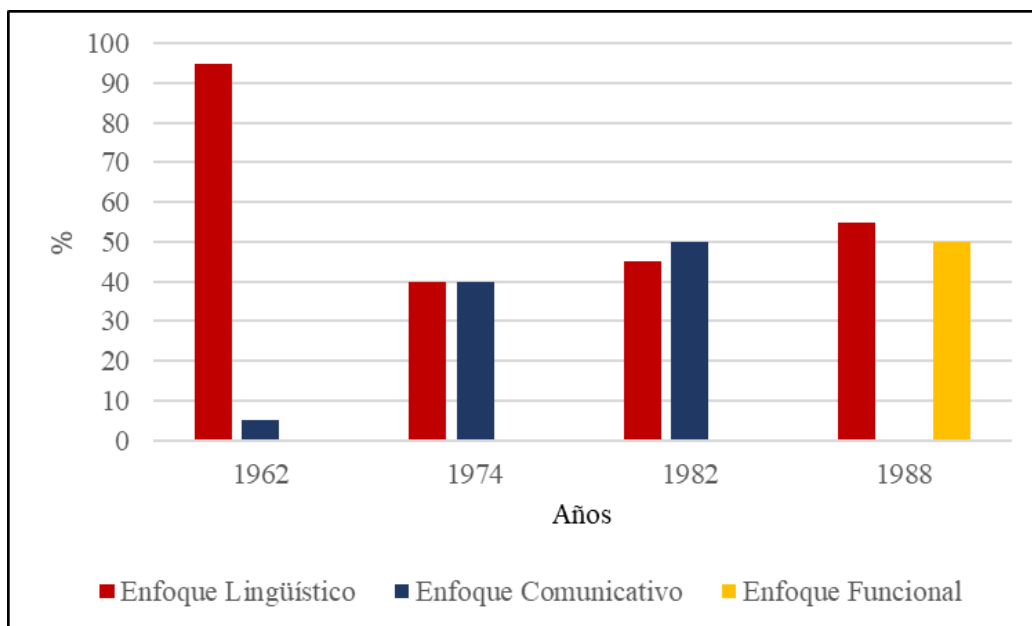
estructural, presente en la priorización de la enseñanza de estructuras gramaticales. Posteriormente, se equipararía la importancia de las habilidades y competencias, y para 1988, aunque con cierto retraso respecto a tendencias internacionales que ya transitaban esos caminos, el contenido *nocional/funcional* empezaba a adquirir relevancia en el currículo nacional.

Los métodos de enseñanza sugeridos en los programas analíticos también evidenciaron cambios significativos de adaptación y articulación, como el de 1962 que promovía el *Método Directo y Audio-Lingue*, el de 1974 que incluía el *Método Natural, Audiovisual y Transformacional*, el de 1982 con el *Enfoque de Lectura*, y el de 1988 que adoptaba el *Enfoque Comunicativo*. Hasta acá se evidencian cambios sistemáticos en la planificación de la enseñanza de idiomas. Sin embargo, aunque se trataba de organizar un currículo que diera cuenta de las transformaciones sociales y políticas del país, en la práctica, el *Método de Gramática y Traducción* aún tenía cabida en la enseñanza.

El siguiente cuadro evidencia el mover de los enfoques que fueron tomando valor y posición en los programas analíticos en cada año de emisión, desde 1962 hasta 1988, marcando así una tendencia por la configuración y estructuración de los programas vehiculados hacia el pragmatismo de la lengua en sus adquirientes.

Figura 5

Evolución de los enfoques entre 1962 y 1988



Nota: Elaboración propia a partir de Bastidas y Muñoz (2017)

Proyecto COFE

En 1991, se implementó el Proyecto "Colombian Framework for English" (COFE), con el objetivo de mejorar la enseñanza del inglés en Colombia mediante un enfoque centrado en elevar la calidad de la formación de los profesores de inglés, como resultado de un convenio entre las autoridades de Colombia y la Gran Bretaña, que se suscribió el 19 de febrero de 1991 en Santafé de Bogotá, D.C. El Proyecto contaría con la asistencia de un experto británico y se desarrollaría por un periodo de cuatro años hasta agosto de 1995.

Desarrollado en colaboración entre el gobierno colombiano y el británico a través del MEN y el British Council, el proyecto aspiraba a convertirse en el marco de referencia local para la enseñanza del inglés en Colombia, adaptándose a la realidad colombiana y desde allí gestionar el currículo que direccionaría las prácticas de enseñanza.

El proyecto COFE generó un impacto significativo a través de su objetivo principal de fomentar la implementación de reformas curriculares para mejorar la formación de profesores, sugiriendo un currículo formativo de profesores que considerara bases de sociología, educación, psicología, lingüística, metodología para la enseñanza del inglés, fundamentos para la investigación y consejería académica (Bastidas, 2021, p. 8).

El proyecto contó con la participación de Instituciones universitarias, la ODA (Overseas Development Administration), la Embajada Británica, el Consejo Británico, el Departamento de Planeación Nacional, el ICETEX, el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional. En las 26 universidades participantes de Colombia se produjeron cambios en los programas, producción académica, capacitación y recursos. Sin embargo, a pesar de estos avances, el MEN priorizó la inversión presupuestal sobre los resultados de la implementación del proyecto. Debido a la escasez de recursos, la falta de presupuesto para universidades públicas y carencia de liderazgo, el Proyecto COFE concluyó en 1997, dos años más tarde de lo inicialmente proyectado (Bastidas 2021).

Programa de informática y bilingüismo

El MEN inició en 1997 un proyecto de “Nuevas Tecnologías” para impulsar el aprendizaje de las TIC y el inglés en la educación básica y media. Dentro del proyecto se creó el “Programa de Informática y Bilingüismo”, que dotó de salas de informática a 757 escuelas del país y capacitó a 1500 docentes en el manejo de herramientas informáticas, el idioma inglés y el software *English Discoveries*. El programa mostró el interés del MEN por mejorar la educación en inglés y el uso de las tecnologías, a través de la formación docente y la provisión de recursos tecnológicos (computadores y software). Sin embargo, el programa

no tenía una propuesta clara en sus fines y métodos, ni promovía una formación pedagógica o metodológica (Bastidas 2021).

El software del MEN se usó en varias instituciones durante 10 años después de terminar el proyecto en 1999. El software tuvo éxito por su novedad y el interés que generaba en los estudiantes, lo que dio buenos resultados en un principio. Sin embargo, el programa se basó en el método tradicional (gramática y traducción y audio lingüe) que se enfocaba en la gramática y el vocabulario, lo que no favorecía un aprendizaje significativo, aunque sí se evidenciaron mejoras en la pronunciación y la expresión oral, pero no en el vocabulario, la gramática o la comprensión lectora. Al final el programa del MEN falló en diversos aspectos: “la integración interáreas no estaba claramente definida en los documentos académicos y no era evidente la concepción de la lengua extranjera [...] ni del tipo de educación bilingüe” (Bastidas, 2021, p. 9), el software por sí solo no bastaba para aprender otro idioma; para obtener mejores resultados el MEN debía hacer un proyecto más planificado, proveer apoyo, seguimiento y evaluación constante.

El inglés en Colombia hasta 1999

El ejercicio de contextualización de este capítulo revisó algunos momentos importantes de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia. Se buscó identificar y reseñar los aspectos más relevantes en torno a las primeras prácticas de enseñanza del inglés en Colombia. Se revisaron las principales nociones disciplinares y los postulados teóricos de la lengua que se mantuvieron en pugna en momentos coyunturales en tanto enseñanza de las lenguas y que influyeron en el rumbo de enseñanza de lo que fueron las primeras prácticas pedagógicas estructuradas en la escuela.

Se reconocieron las principales metodologías de enseñanza del inglés en nuestro país, posteriormente, se revisó cómo esas metodologías de enseñanza se fueron acomodando a las necesidades de organización y logros de los objetivos propuestos por el MEN, luego de lo que sería oficialmente la articulación de los primeros programas analíticos de enseñanza del inglés desde 1962 hasta 1988, en otras palabras, el currículo oficial de enseñanza de inglés para Colombia por parte del MEN.

A partir de la promulgación de la Constitución de 1991 se establece el marco legal que reconoce la multiculturalidad y diversidad lingüística de Colombia –las lenguas y dialectos de los grupos étnicos se consideran oficiales en sus territorios–, y se asume en sus principios fundamentales que “la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (artículo 10) y por tanto se garantiza los derechos lingüísticos de los grupos étnicos. Se reconoce la cultura, la diversidad étnica y las lenguas nativas del país (artículo 67), además del compromiso por la investigación y enseñanza de las lenguas vernáculas (artículo 70). En esta coyuntura el país entra en una etapa de apertura y posicionamiento social y educativo de las lenguas nativas locales, por lo menos en lo descrito y establecido en la norma, al establecer su importancia y necesidad de considerarse en el ámbito educativo como rasgo característico de preservación de la identidad nacional.

Colombia se ubica como uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística del mundo, en donde se hablan 70 lenguas: el castellano y 69 lenguas maternas, 65 son lenguas indígenas, 2 lenguas criollas (palenquero de San Basilio y la de las islas de San Andrés y Providencia – creole), la Romaní o Romaníes del pueblo Rrom o Rom – Gitano y la lengua de señas colombiana (ONIC, 2015, 27 de febrero).

En consonancia con lo estipulado en la Constitución Política de Colombia, la Ley 115 de 1994, establece la obligatoriedad de la enseñanza de una segunda lengua en todas las instituciones educativas en Colombia articuladas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución (Artículo 23).

La Ley General de Educación, avanzaría en el reconocimiento y la necesidad de proteger y promover las lenguas nativas como parte del patrimonio cultural de la nación, que en los fines de la educación nacional señala en términos del: “estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (Ley 115 de 1994, artículo 5º párrafo 6). Aunque con esta ley, el país se desligó del currículo único, el MEN seguía teniendo por función establecer los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logros y criterios de evaluación y promoción del sistema educativo formal (Artículos 78 y 148).

En este sentido, la Ley General de Educación hace énfasis en una concepción de currículo centrado en procesos con carácter participativo y abierto para la formación integral de las personas. Por su parte, a través de la Resolución 2343 de 1996, se adopta un diseño de lineamientos generales de procesos curriculares y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal, que busca propender por el principio constitucional de la unidad nacional.

Se aspira con este acuerdo normativo que: “a través de la estructura del currículo se debe conseguir la articulación, jerarquización y convergencia de sus referentes y componentes, para ponerlos como un todo al servicio del desarrollo integral humano, dentro de una dinámica del proceso formativo” (artículo 6). Así, para cada una de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23, el Ministerio de Educación configuró los equipos que organizarían los lineamientos

curriculares, los cuales se entendieron como “las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias” (MEN, 2018). De esta manera, en el marco de la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se entendieron como “referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación”. La especificidad de tales orientaciones para el área de idiomas extranjeros se presentará a continuación.

Hacia la construcción de la autonomía curricular en la enseñanza de idiomas extranjeros

Los lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros (MEN, 1999) se presentan como orientaciones pedagógicas para que los docentes de esta área apropien los aspectos “conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional, (PEI)” (MEN, 1999, p. 1), procurando el abordaje innovador del área y el vínculo con los avances científicos y tecnológicos.

Estos lineamientos curriculares son el resultado del ejercicio que congregó a docentes y expertos en el área de las lenguas extranjeras, buscó plantear unas ideas básicas para apoyar a los docentes en las definiciones referentes al desarrollo curricular, y generar los espacios de discusiones sobre la pedagogía de las lenguas extranjeras.

El documento expresa el interés que desde la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, se propició por construir y orientar los procesos de enseñanza de las

lenguas en Colombia, es un intento por desestructurar los currículos establecidos por el MEN en los programas analíticos de 1962 – 1988⁶ basados en la tecnología educativa, y así dar el paso hacia construcción de una autonomía curricular que propenda por los intereses nacionales y constitutivos de nuestra identidad cultural, nuestras lenguas.

Los resultados del documento mostraron un paso significativo en la consecución de los lineamientos; en éste se consideraron las nuevas tecnologías de la comunicación y los avances tecnológicos, así como los desafíos culturales y educativos que afrontaba la sociedad colombiana, se propusieron nuevos enfoques y abordajes de enseñanza de las lenguas extranjeras a discreción de las instituciones educativas y sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y se dejó abierto el debate de la construcción del currículo de las lenguas extranjeras para Colombia.

En los propósitos del documento se expresa la intención de favorecer el aprendizaje de un idioma extranjero, el cual obedece a la necesidad de superar las barreras idiomáticas, para así acercar al país a los desarrollos educativos, científicos y tecnológicos globales. Uno de los objetivos del documento es el de “endogenizar” la ciencia y la tecnología, producirla desde el ámbito local y naciente de nuestras capacidades, lo que motiva a que la inversión educativa y de políticas de crecimiento y desarrollo tendrían que direccionarse hacia el reconocimiento y posicionamiento nuestras lenguas y culturas y hacia:

la necesidad de generar en la escuela el conocimiento de la lengua extranjera con una misión prospectiva que responda a las necesidades de la multiculturalidad y especialmente la de superar las barreras idiomáticas para alcanzar logros en la comunicación y en la endogenización de la ciencia y de la tecnología. (MEN, 1999, p. 2)

⁶ Esto son los “Marcos generales y Propuestas de Programas Curriculares” documentos con las directrices para la enseñanza para los maestros para todas las áreas de enseñanza, durante la renovación curricular en Colombia producidos por el MEN. Cabe precisar que en el área de inglés no se produjeron este marco general ni los programas curriculares.

Los lineamientos curriculares constituyeron el primer ejercicio académico por parte del MEN, de convocar y reunir a docentes del área y de disciplinas afines con la enseñanza de las lenguas, comunidad académica e investigadores, para discutir y analizar los procesos de construcción curricular, prácticas, metodologías y didácticas de enseñanza. Desde este ejercicio analítico se establecieron orientaciones pedagógicas para los profesores y su práctica docente autónoma en concordancia con el PEI. Los lineamientos buscaban, además, promover el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera, fomentando el aprendizaje autónomo y el uso de tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con la articulación de estos lineamientos se sugirieron directrices de desarrollo programático, metodológico y didáctico para la enseñanza de las lenguas en las instituciones educativas del país, basados en investigaciones y estudios dirigidos por el MEN en asociación con universidades de Colombia y el extranjero.

Los lineamientos curriculares proponen elementos y metodologías para el aprendizaje de una segunda lengua como un objetivo fundamental de la educación básica en Colombia, el documento delimita el concepto de aprendizaje de *lengua extranjera* por el de *segunda lengua*, en el que se considera al inglés como una lengua importante en los procesos de adquisición de conocimientos y manifiesta que:

También es importante acceder a una formación de alta calidad por medios de información y comunicación que permitan la integración de bases conceptuales para la adquisición de un conocimiento universal. Para ello se requiere tener acceso a materiales de aprendizaje de gran riqueza conceptual, pedagógica y creativa, tener la posibilidad de usar sistemas interactivos, redes y extensos bancos de datos permanentemente actualizados. En estos procesos cobra vital importancia la comprensión y el empleo de otras lenguas, principalmente la lengua internacional más empleada en las tecnologías: el inglés. (MEN, 1999, p. 4).

En este documento oficial, el plurilingüismo es traducido como “capital lingüístico” para la nación y los individuos se constituye en prioridad educativa para el MEN. Esto implica promover la enseñanza de lenguas extranjeras desde el ciclo inicial del proceso formativo de los estudiantes. Aquí se evidencia el primer efecto recontextualizador de las políticas educativas sobre la lengua extranjera: el fomento de la enseñanza de lenguas extranjeras desde este primer ciclo. El MEN enfatiza en que el plurilingüismo es una prioridad, lo que implica que se:

promueve la iniciación de la enseñanza de los idiomas extranjeros desde el ciclo de primaria y el fortalecimiento de los procesos educativos que se llevan a cabo en los últimos grados de la educación básica secundaria y de la educación media. Al insistir en esta empresa, partimos del principio de que aprender una lengua es también aprender a descubrir y valorar otras culturas. (MEN, 1999, p. 1)

Resulta llamativo, como en la descripción de la propuesta de desarrollo de los lineamientos se considera como primordial el tipo de conocimientos que activan “culturas móviles para la reconstrucción de las representaciones del mundo” (MEN, 1999, p. 2) para ser transmitidos desde la primaria, y de este modo insistir en la preparación para atender los desafíos globales que traía consigo la entrada al nuevo milenio.

Desde la apertura global y económica se ponderaron criterios enmarcados en lo funcional del aprendizaje y las competencias para formalizar los derroteros académicos y formativos de la sociedad, las lenguas extranjeras (el inglés) empezaban a perfilarse como un medio predilecto por el cual posicionar e “integrar” a Colombia en las dinámicas de desarrollo económico, político y mundial.

Sin embargo, esta serie de lineamientos, escritos para las áreas básicas de aprendizaje, son una muestra de la búsqueda del gobierno por desarrollar las nuevas tecnologías, avances

científicos, culturales y de las lenguas, como el camino para potenciar la riqueza intelectual y académica de nuestro país al convocar expertos nacionales de las áreas y construir estos referentes curriculares.

Los lineamientos curriculares idiomas extranjeros (1999), abordaron reflexiones, planteamientos y experiencias nacionales y extranjeras sobre el desarrollo curricular, didáctica de las lenguas, conceptos de sociolingüística, psicología cognitiva, psicología general y experiencias que se desarrollaron en el ciclo de secundaria y que abrían la posibilidad a docentes e instituciones de seleccionar conceptos fundamentales, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo de las lenguas extranjeras en las prácticas pedagógicas e institucionales.

Con la entrada de *nuevos desarrollos y planteamientos*, el aprendizaje de la segunda lengua desde la primaria intensifica el afán del gobierno por promocionar y desplegar competencias enfocadas a la competitividad, que incentiven el crecimiento y desarrollo tecnológico e investigativo del país desde el ámbito educativo, para pasar de ser *consumidores acríticos de ciencia y tecnología a productores*. Los desarrollos globales, educativos y “mercados lingüísticos” se posicionan como las principales razones de movilización hacia la inserción de políticas que traduzcan los esfuerzos educativos en réditos económicos, ya que, quien no domine al menos una segunda lengua se podría considerar un individuo casi analfabeto (MEN, 1999).

El documento pretende, en sus justificaciones, dar cuenta de la necesidad que cobra la conformación y articulación de un currículo de enseñanza de lenguas extranjeras para que responda a las dinámicas de transición e inserción a la globalización, sin ir en detrimento del patrimonio cultural y lingüístico del país, por lo que:

Si se reconoce la posibilidad de practicar una enseñanza de las lenguas que sea eficaz y rentable, será necesario entonces admitir la necesidad de enseñar en el grupo nacional o monolingüe de español, el mayor número de lenguas extranjeras. (MEN, 1999, p. 4)

Desde allí se manifiesta de manera clara y pertinente la intención de justificar las prácticas y concreciones curriculares hacia la inserción de la segunda lengua, una que además entraría con una predominancia cultural y social desde el sistema educativo nacional. En el documento se esboza un ejemplo justificativo del “objetivo” que perseguiría la propuesta de elaboración y despliegue del currículo educativo, el ejemplo de Cataluña (España) y la exposición de sus ciudadanos al fenómeno lingüístico denominado, *bilingüismo ambiental*, en la que se evidencia:

- Se observa mayor nivel de conciencia lingüística que suele manifestarse en el interés por comparar los sistemas lingüísticos y una mayor atención a la interferencia lingüística, es decir, mayor conciencia de la posibilidad del error.
- Miembros de una comunidad en la que se usan dos códigos especialmente en forma oral, tienen que aceptar la diversidad lingüística como un fenómeno característico de la propia realidad y, por lo tanto, de la propia experiencia vital. En conclusión, conciencia lingüística y conciencia social.
- Los individuos perciben que las lenguas se aprenden mediante su uso, tanto académico como escolar o social. (MEN, 1999, p. 5)

Las nociones de *conciencia lingüística* y *conciencia social* demuestran el impacto que originaría la exposición de varias lenguas en sus usuarios en una cultura determinada, al concientizar y normalizar el uso no correcto de una lengua como “error” y la exclusión de sus usuarios al no hablar las lenguas o segunda lengua como una no “aceptación” de la realidad. Parece evidente que las sociedades modernas avanzan hacia la inclusión de culturas y el desarrollo de estas a través de sus lenguas. La aceptación de la “segunda lengua” estaría

condicionada no solo por las formas de apropiación de parte de sus usuarios, sino por el valor atribuido desde las políticas oficiales y su establecimiento en el currículo y la evaluación, el valor e intensidad en el posicionamiento del código transmitido (clasificación y enmarcación) desde la escuela como realización y producto en sus usuarios. Y aunque en el documento:

No se ha avanzado significativamente en la definición de las variables que intervienen en el aprendizaje de lenguas más allá de las ya estudiadas: alumno, medio social, medio escolar, profesores, material didáctico, programas, estructura institucional, entre otras. Actualmente se avanza en el estudio de la variable estatus de las lenguas. (MEN, 1999, p.5)

La variable “estatus de las lenguas”, que en este documento se empieza a considerar como una opción de atribución de valor y posicionamiento sobre el desarrollo de los procesos de adquisición de una segunda lengua en Colombia, demuestra el nivel de condicionamiento y predilección de la lengua que se perfila como la “segunda lengua” a aprender desde el escenario educativo y que configuraría el currículo formativo de enseñanza de las lenguas con su correspondiente configuración social, en tanto que: “Los códigos educativos varían y se expresan de manera diferente dependiendo de los valores otorgados a los principios de clasificación y enmarcación que permiten definir la orientación del proceso formativo” (Morais en Diaz Villa, 2001, p. 14).

El documento plantea la necesidad e importancia de seguir trabajando en la construcción del currículo de enseñanza de lenguas extranjeras, pues aún está pendiente la conceptualización de nociones y su abordaje en términos de orientaciones, en tanto “estrategias cognitivas y estrategias comunicativas, competencias, enfoques, métodos, técnicas y habilidades indicadores entre otros ameritan una definición de campos” (MEN 1999, p. 6), y se plantea la necesidad de retomar y ampliar las discusiones y debates

conceptuales y académicos que propendan por la cualificación de los procesos formativos del área.

También se manifiesta una postura crítica ante el uso trivializado del *enfoque por tareas*, como enfoque mayormente usado en el aula, y los posibles riesgos de caer en las mismas metodologías y enfoques de enseñanza del Método Directo, que propugnaba el adiestramiento y condicionamiento del usuario de la lengua hacia tareas específicas. Se abre una invitación al debate por la construcción y actualización del currículo hacia nuevos caminos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

En este documento encontramos dos nociones claves de la construcción del currículo de lenguas extranjeras: *desarrollo interlingual* y *desarrollo intercultural*. El primero es el proceso que sigue una persona que aprende un idioma extranjero para lograr dominarlo igual o casi igual que un nativo. Este desarrollo tiene aspectos en común para todos los aprendices, y requiere atravesar unas fases evolutivas necesarias. Al igual que sucede en el aprendizaje de la lengua materna se propende por el desarrollo comunicativo de la lengua y su competencia.

En cuanto al desarrollo intercultural, se considera que estudiar idiomas extranjeros implica, una formación intercultural que consiste en el fomento de la comprensión, el respeto y el reconocimiento de otras culturas diferentes. La interacción con otras lenguas y otros pueblos reduce el prejuicio y facilita la comparación y el aprecio del propio entorno. La competencia comunicativa en un idioma extranjero depende de dos factores: uno interno y otro externo. El factor interno se refiere al dominio y la identificación que el hablante tiene de su propia lengua y cultura, así como a sus actitudes hacia otras lenguas y culturas. El factor externo se relaciona con las interacciones que se establecen entre las lenguas y las culturas. Ambos factores influyen en el ámbito afectivo y cognitivo, así que:

El propósito fundamental es lograr que adquieran y desarrollen su competencia en ese código de tal manera que utilicen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad circundante y para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación en las que rigen unas pautas de comportamiento lingüístico y social propias de las culturas donde se habla el idioma extranjero. (MEN, 1999, p.10)

La competencia comunicativa del lenguaje se convierte en un fin para el desarrollo lingüístico, para el intercambio cultural y el acceso a información global. Los idiomas extranjeros se ven como esenciales para crear una visión del mundo, se convierte en un recurso fundamental para generar conocimiento, para realizar aprendizajes, para aprovechar al máximo las nuevas tecnologías y para conseguir una integración social y cultural completa.

Este documento evidencia la intención del MEN por direccionar los procesos formativos, articulados y adecuados a la realidad social, política y económica del país y del mundo. Cada vez más se propendía por ajustar un currículo pertinente y estructurado, alineado a las políticas educativas colombianas, a los lineamientos establecidos por el MEN y a las necesidades de cada institución educativa. Los lineamientos curriculares de lenguas extranjeras evidencian el esfuerzo y el rigor de constitución de los derroteros oficiales y pedagógicos que enmarcaran la enseñanza de la segunda lengua.

En este capítulo se ha presentado un análisis de los cambios estructurales, metodológicos y de enfoques disciplinares de la enseñanza del inglés en Colombia, desde una perspectiva histórica y crítica se ha mostrado cómo el contexto sociopolítico, económico y cultural ha influido en las políticas educativas y lingüísticas.

Se ha evidenciado que la enseñanza del inglés ha pasado por diferentes etapas, marcadas por la adopción de modelos extranjeros, la búsqueda de la calidad en la educación, la internacionalización y la competitividad y en esta última coyuntura los esfuerzos por

reivindicar la autonomía curricular y el plurilingüismo. Estas etapas han implicado cambios en los currículos, los métodos, los materiales, los estándares y las pruebas de inglés, así como en las concepciones y disposiciones de los actores educativos.

Se ha destacado que la enseñanza del inglés en Colombia ha estado sujeta a tensiones, contradicciones y desafíos, derivados de las brechas entre el discurso oficial y la realidad educativa, las demandas del mercado laboral y las necesidades de los aprendices, y las aspiraciones de homogeneización por parte de las autoridades educativas y las expresiones de heterogeneidad de parte de los docentes y estudiantes. Estas tensiones han generado propuestas alternativas por parte de los docentes, estudiantes, investigadores y las comunidades lingüísticas en Colombia.

El siguiente capítulo se enfocará en el análisis de las políticas educativas para la enseñanza de las lenguas extranjeras, hasta la institución de la política lingüística del bilingüismo establecida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) después de 1999. Los cambios y adaptaciones de las pruebas masivas estandarizadas del área del lenguaje por parte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en relación con la alineación de estas pruebas al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Se pretende examinar cómo estas políticas y cambios han incidido en el posicionamiento del inglés como segunda lengua, y las implicaciones del bilingüismo como política lingüística en Colombia.

Capítulo 3. La configuración del bilingüismo como política lingüística en Colombia

Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social.

Bernstein y Díaz. (1985, p. 35)

Este capítulo analizará los procesos de recontextualización que derivaron en la constitución del bilingüismo y del inglés como la segunda lengua, como política lingüística en Colombia. Se abordarán dos documentos oficiales que evidencian la recontextualización en el sistema educativo: Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006), y su efecto en la articulación como currículo oficial de inglés, y el documento: Propuesta de fundamentación conceptual área de inglés, ICFES (2007), además del rediseño y ajuste de las pruebas estandarizadas y de clasificación para los usuarios del inglés y otras lenguas extranjeras. Se analizarán estos documentos en contraste con el documento internacional diseñado para Europa: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2001)⁷.

Estos documentos nacionales evidenciaron la organización y constitución del currículo de enseñanza y evaluación del inglés en Colombia y el posicionamiento de la política lingüística oficial después de la expedición de la Ley General de educación en 1994 y de los Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros en 1999.

Se podría entender que el objetivo primordial de la institución de la política lingüística en Colombia desde la Constitución y la Ley General de Educación, buscaría fortalecer la

⁷ Para este trabajo analítico se utilizó la versión traducida y publicada de acuerdo con el Consejo de Europa al español por el Ministerio de educación, cultura y deporte de España en 2002.

cultura, la diversidad étnica y las lenguas como fundamento identitario de nuestra nación. Los procesos de recontextualización por los que ha atravesado la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia derivarían en la constitución oficial de la política lingüística, una política en singular, no políticas lingüísticas, una política que podría haber ubicado y afianzado el reconocimiento, estudio y la práctica de las lenguas nativas de nuestro país, entendiendo también la importancia de añadir otras lenguas extranjeras en el currículo educativo sin ir en detrimento de las lenguas locales.

Se puede entender entonces que la institucionalización del bilingüismo como política lingüística, resulta ser un fenómeno educativo y social de inclinación al código elaborado establecido como significado relevante, a través del posicionamiento y privilegio del inglés como la segunda lengua validada en el sistema educativo.

La política del bilingüismo se ha establecido y normalizado mediante la “obligatoriedad” de su práctica, evaluación y certificación a nivel mundial. Lo importante de revisar en la constitución de este fenómeno, tiene que ver con la institucionalización del inglés como la lengua privilegiada en la política del bilingüismo, también el por qué y bajo qué criterios sociales y políticos se privilegió el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), establecido por Europa como Política Lingüística para Europa, y se recontextualizó en Colombia como el referente oficial de los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y clasificación de uso de la lengua que desde el año 2006 tiene vigencia en nuestro país.

La formalización de la política lingüística oficial redujo el propósito que desde la Ley General de Educación propendía por el cuidado y desarrollo de las lenguas criollas, al del posicionamiento y fortalecimiento del inglés, como la segunda lengua escogida, desplegada a través del plan de enseñanza, currículo y evaluación, de la Ley Nacional de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013) que desde la adopción del MCERL a través del decreto No. 3870 de

2006, se convertiría en el referente de los procesos de enseñanza, evaluación y certificación de uso nacional e internacional de las lenguas extranjeras en Colombia, el inglés:

El gobierno nacional reglamentará la presente ley y tomará las medidas necesarias para cumplir con los objetivos propuestos, dando prelación al fomento de la lengua inglesa en los establecimientos educativos oficiales, sin perjuicio de la educación especial que debe garantizarse a los pueblos indígenas y tribales (Ley 1651 de 2013 - Artículo 8)

El bilingüismo y su institución como política lingüística educativa en el país, se constituye como el mayor efecto de la recontextualización oficial y pedagógico en el campo educativo de enseñanza y certificación de las lenguas extranjeras en Colombia, después de lo que fueron los procesos de conformación de los programas analíticos desde 1962 hasta 1988, la constitución de 1991, la Ley General de Educación y los Lineamientos curriculares en 1999 por parte del MEN.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL - 2001)

Es un proyecto naciente de la comunidad europea para Europa en 2001, gracias a los trabajos que desde 1971 inspiraron investigaciones y aplicaciones de la enseñanza - aprendizaje de las lenguas extranjeras en Europa, en donde se conceptualizaron rangos y escalafones de dominio y uso de la lengua dependientes de sus prácticas evaluativas. Su propósito es determinar los criterios de aprendizaje, enseñanza y evaluación como ejes articuladores de los idiomas para Europa, a través de descriptores que dan cuenta de la apropiación de las habilidades de uso de la lengua por parte de sus usuarios:

El Marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada. Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza

de lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. IX)

El Marco de referencia (MCERL) fue pensado con base en dos objetivos primordiales:

1. Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:
 - ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
 - ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
 - ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
 - Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
 - ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
 - ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?

2. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y sobre cómo alcanzarlos. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. XI)

El propósito de este documento es, el de mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos de diferentes lenguas y culturas, debido a que la comunicación mejorada genera una mayor *movilidad* y un contacto más cercano, lo que, a su vez, produce una mayor comprensión y una colaboración más fuerte entre sus usuarios.

Aunque el propósito inicial del documento fue el de organizar de manera detallada y rigurosa un currículo de enseñanza de las lenguas con un enfoque más moderno, que diera cuenta de las actuales necesidades de comunicación, tecnología y educación. También es

evidente que el documento propende por la *mercantilización* de la lengua, no solo por llamar a los usuarios como *clientes*, si bien el documento no enfatiza o propone una sola lengua a aprender, si pretende homogeneizar las prácticas de enseñanza, configuradas y determinadas por los componentes de ubicación y colocación del adquirente en las tablas de adquisición de la lengua.

Si se determinan los criterios de evaluación y certificación internacional validados por toda la comunidad europea, se configuran las prácticas pedagógicas de enseñanza y por ende el currículo, así “Se pretende que el Marco de referencia venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 1).

El Consejo de Europa, también, respalda los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan a los estudiantes jóvenes y a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las habilidades necesarias para ser más independientes al pensar y actuar y, al mismo tiempo, más responsables y participativos con otras personas. De esta manera, el trabajo ayuda a promover la ciudadanía democrática.

El Consejo de Europa, fungiría como Campo de Control Simbólico, ya que desde allí se elaboran y ponen en juego políticas y discursos, con sus correspondientes ideologías y conveniencias, que atraviesan y configuran diversas esferas sociales como es el caso de la educación.

Desde el Campo de Control Simbólico, se articulan y normalizan las disposiciones oficiales de enseñanza, evaluación y clasificación de las prácticas pedagógicas de enseñanza de lenguas extranjeras, a través del documento del MCERL que sería, la realización en producto de la operativización de la política lingüística para el bloque europeo.

El MCERL es un documento distribuido para su aplicación, a todos los agentes y agencias educativas, agencias que operan como Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP), en el que impactan los discursos y las políticas articuladas desde el Campo de Recontextualización Oficial (CRO).

El mensaje del Discurso Regulatorio (MCERL) transmitido a través del Dispositivo Pedagógico (Educación), propende por la unidad continental *paneuropea*, la homogenización de prácticas pedagógicas de enseñanza de las lenguas, en las instancias oficiales y las instituciones educativas que de alguna manera organizan y regulan el aprendizaje de idiomas en sus países, para que adapten su trabajo a las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes, que de acuerdo al documento es a través de un enfoque orientado a la *acción*, entendiéndose que: “Hablamos de -tareas- en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto” Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 9).

Para el Consejo de Europa, el análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje considera esencial la definición, clara y explícita, por parte de los agentes que enseñen la lengua desde el Campo de Recontextualización Institucional (CRI), de objetivos que sean útiles y realistas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos. Hay muchos actores involucrados en el aprendizaje organizado de lenguas, no solo los profesores y los alumnos en el aula, sino también las autoridades educativas, los examinadores, los autores y los editores de manuales, etc. Si todos ellos comparten los objetivos, podrán trabajar con coherencia, aunque lo hagan de forma independiente, para ayudar a que los alumnos logren dichas metas. También ellos pueden dejar claros y explícitos sus propios objetivos y

métodos para beneficio de las personas que vayan a usar los productos de su trabajo, por lo tanto:

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el Marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 1)

El documento naciente desde el Campo de Producción europeo describe en nueve capítulos y cuatro anexos el consolidado de implementación de uso de los descriptores de nivel, para así posicionar al usuario en relación con el uso que este obtiene de la lengua o las lenguas aprendidas. El Marco sugiere y clasifica los contenidos que se enseñan y evalúan en tanto aprendizaje de lenguas modernas, reconociendo la importancia de cada lengua perteneciente a la comunidad europea (plurilingüismo), cuyo propósito es el de unificar criterios de enseñanza, prácticas y certificación internacional.

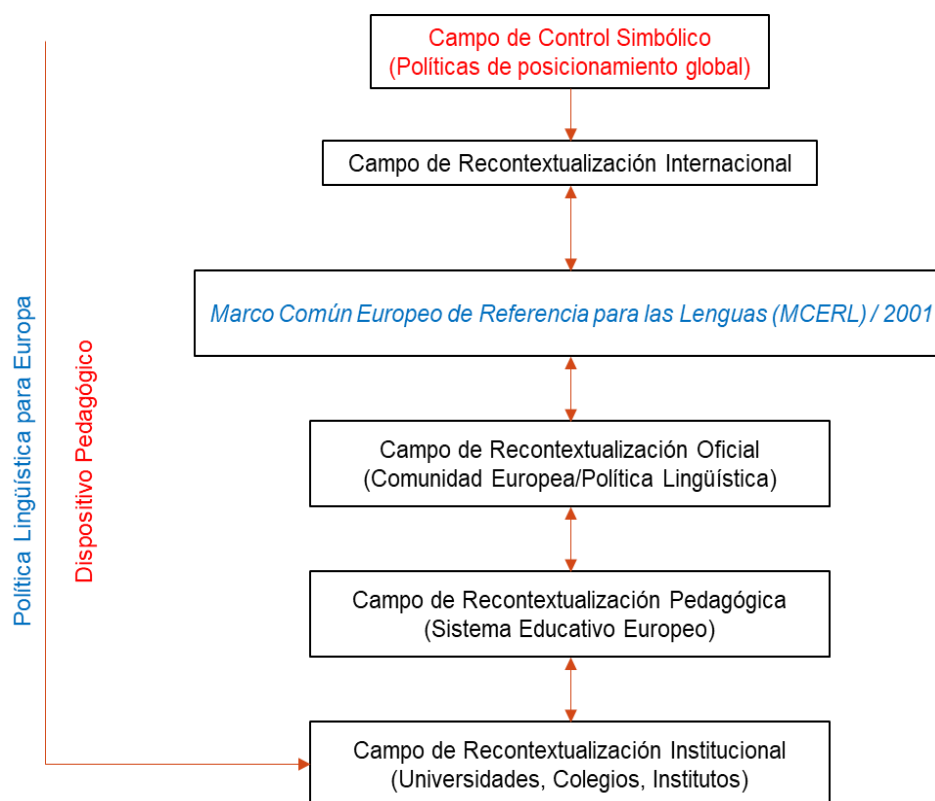
Tal como se ilustra en la figura 6, El Marco Común Europeo (MCERL) se traduce en la concreción de la política lingüística para Europa y de los esfuerzos que, desde El Consejo de Europa, ente que desempeñó un papel fundamental en la creación del MCER al reunir a expertos en lenguas de toda Europa para desarrollar un marco de referencia común, se organizaron para homogeneizar los procesos de enseñanza, articulación del currículo, evaluación y clasificación de uso de las lenguas nativas y lenguas modernas más usadas en Europa.

El MCERL no es un examen en sí mismo, sino una herramienta para describir y evaluar las competencias lingüísticas que incorpora las directrices de enseñanza de las

lenguas extranjeras para Europa. Se establece como uno de los canales que buscan la unificación del bloque continental a través de un “lenguaje” común para aprender las lenguas modernas, y reconoce en las lenguas y la cultura, una estrategia para alcanzar la uniformidad del colectivo de países de la unión europea, consenso en procesos de homogeneización de prácticas y por ende un mejor entendimiento entre culturas.

Figura 6

Política lingüística para Europa



Nota: elaboración propia

La importancia de este documento escrito para Europa, con motivo del análisis de este trabajo investigativo, radica no solamente en el factor que lo constituye como un documento riguroso y bien elaborado, que buscó organizar y direccionar los procesos

formativos de enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto educativo, abrir los debates de constitución y formulación de los descriptores y caracterización de los niveles de apropiación de la lengua aprendida. El profesionalismo y la disposición que de parte del consejo de Europa se tuvo por la elaboración del documento que reunió expertos lingüistas y educadores para su elaboración y aplicación pedagógica.

También resulta importante entender cómo el discurso de unificación de Europa, que atiende intereses de dominio económico y político en el mundo, volcó su mirada hacia la educación, especialmente a un área con carácter identitario y cultural como las lenguas, para así materializar planes de unificación europea que los consolide como un bloque o estructura única para competir por un lugar de dominio en el marco de los procesos de globalización.

El MCERL se gestó en el seno del Consejo de Europa, una organización internacional que reúne a 47 países europeos, el proyecto inició en 1991 con el objetivo de crear un marco de referencia común para describir las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras de los europeos. El MCER fue publicado en el año 2001 y desde entonces se ha convertido en un estándar internacional para la evaluación de la competencia lingüística.

El valor de transmisión e influencia de la política instituida para Europa a través del MCERL, gestado con sus fines particulares, lo ha posicionado como Discurso Regulador Oficial desde el Campo de Control Simbólico. El MCERL se ha consolidado como el Discurso Regulador más Recontextualizado en lo que sería la organización y estructuración de políticas lingüísticas para América latina y por consiguiente Colombia, que, con sus pretensiones particulares, apropió el discurso y recontextualizó sus prácticas como organizador del currículo y evaluación de la política lingüística nacional.

La Política Lingüística del Consejo de Europa

El MCERL se establece como una estrategia fundamental del Consejo de Europa de unificar a sus miembros, a través de una “acción común en el ámbito cultural” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 2), tendencia que por el año de 1999 ya marcaba el interés de posicionamiento político y económico de la Unión Europea en el mundo con el establecimiento del *Euro* como la moneda de unificación económica y política, como símbolo de la unidad e integración, que propendiera por la creación de una identidad y de una agenda de propósitos compartidos, otorgándole a la Unión Europea una voz más fuerte en la economía global.

En tanto identidad cultural y participación de la disputa de dominio global, se encontró que, desde el reconocimiento y desarrollo de las lenguas modernas, se podría lograr el objetivo de la unidad en la comunidad europea, el establecimiento de una cultura *paneuropea* mediante tres principios estructuradores de los proyectos, en tanto lenguas modernas, que buscó dar *coherencia* y *continuidad* en el proyecto que articulara la política lingüística que actualmente rige a la comunidad europea y sus miembros, estos principios son:

- Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una Nota de enriquecimiento y comprensión mutuos.
- Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.
- Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel

europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 2)

Gracias a estos principios, el Comité de ministros de Europa resaltó la *relevancia política* de desarrollar áreas de acción específicas, como las estrategias para ampliar y profundizar el estudio de idiomas, promoviendo así el *plurilingüismo* en un marco paneuropeo. También destacó la importancia de fomentar la creación de conexiones y el intercambio educativo, así como la utilización plena de las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de información y comunicación.

El plurilingüismo se entiende de manera diferente al concepto de *multilingüismo* “El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 4). El concepto plurilingüismo se posicionó como el enfoque por el que el Consejo de Europa organizó y estructuró la política lingüística, reconociendo la diversidad cultural de cada región en la realización de su propia lengua, por plurilingüismo y su enfoque se entiende entonces:

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 4)

El plurilingüismo funciona dentro del marco más amplio del pluriculturalismo, las lenguas no son solo elementos clave de la cultura, sino también vías para experimentar

diversas expresiones culturales. Este concepto se extiende más allá del lenguaje a la competencia cultural en general, donde las múltiples culturas a las que una persona ha estado expuesta se entrelazan y se enriquecen mutuamente, creando una competencia cultural compleja y matizada, con el plurilingüismo como uno de sus elementos interactivos.

De acuerdo con esta perspectiva, aprender una lengua ya no es sinónimo del *dominio* que se tenga de la misma o de las mismas, en el caso que se aprendan más de una, de forma aislada. Se busca entonces un usuario de la lengua o las lenguas, que utilice un *repertorio lingüístico* con sus correspondientes capacidades lingüísticas, como la *competencia plurilingüe*, en los diferentes escenarios o *experiencias lingüísticas* que el usuario lo requiera.

Por lo tanto, el MCERL establece no solo una jerarquía para medir la competencia general en un idioma, sino también una certificación y clasificación detallada del uso del idioma y de las habilidades lingüísticas. Esto permite a los educadores y productores de textos establecer metas claras y describir logros de manera variada, adaptándose a las distintas necesidades, particularidades y recursos disponibles de cada estudiante.

El MCERL se justificó desde la promulgación de necesidad de una política lingüística integradora y que a su vez reconociera las diferencias culturales de sus pueblos y hablantes. La declaración del Simposio Intergubernamental en Rüslikon, Suiza, en 1991, impulsado por el Gobierno Federal Suizo, se enfocó en “Lograr transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa, definiendo claramente los objetivos, métodos de evaluación y sistemas de certificación” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 5).

Esto llevó a que la política lingüística en Europa, desde su enfoque orientado a la acción, buscara ser un mecanismo *integrador, transparente y coherente* en tanto uso y aprendizaje de lenguas, que considera a los usuarios como agentes sociales que deben cumplir “tareas”, no solo relacionadas con la lengua, sino aquellas impuestas por las

sociedades y sus inclinaciones políticas en entornos específicos, con sus diversidades lingüísticas y culturales en donde se requiera la acción del sujeto. “Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 10).

La política lingüística establecida para Europa es el resultado de la unificación de criterios y estandarización de objetivos y agendas políticas para consolidar a la comunidad europea como potencia mundial. La educación ha sido uno de los escenarios escogidos por los miembros de la comunidad, quienes establecieron una agenda de propósitos compartidos y encontraron en la unificación de la lengua, un canal poderoso para uniformar a los estados miembros, estableciendo los parámetros de aprendizaje de la lengua escogida, a través de un mismo lenguaje y su producto, el MCERL.

El Consejo de Europa también ha sido fundamental en la promoción del MCER en todo el mundo, y ha proporcionado recursos para su implementación en diferentes países. En el caso particular de Colombia, el establecimiento de la política lingüística basó sus intereses primordiales y urgentes, en el aprendizaje del inglés como la segunda lengua, obvió los procesos de concertación, disertación y estructuración del currículo y la evaluación que se promovieron desde los lineamientos curriculares, y recontextualizó el currículo oficial de enseñanza del inglés, en todos los niveles educativos del sistema, con base en el MCERL.

Hacia la estandarización y pragmatismo de las lenguas: inglés como segunda lengua

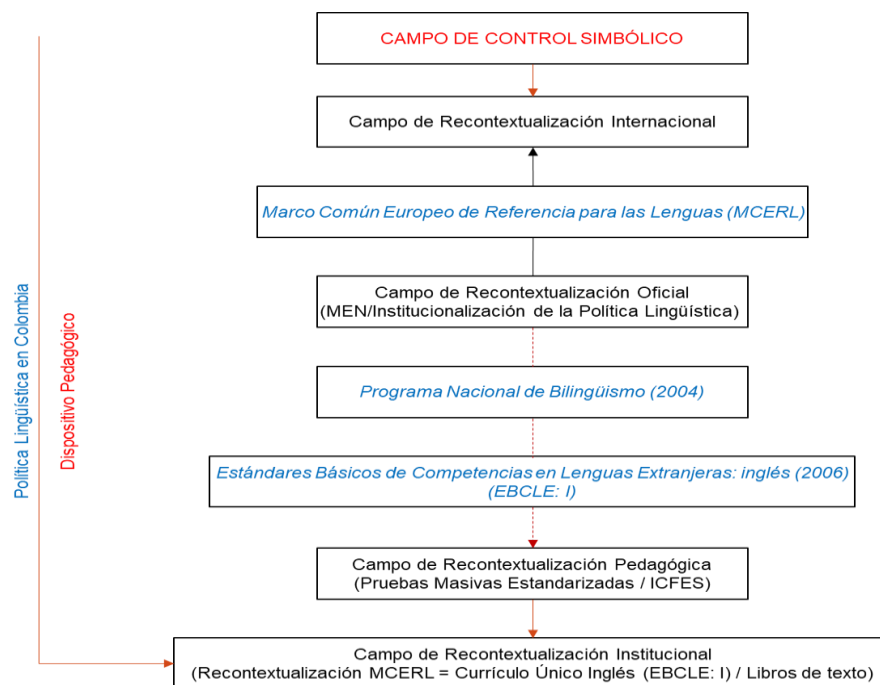
Para el primer gobierno del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez (2002), el gobierno se comprometió a crear las condiciones para la adecuación, enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés en el territorio nacional. Con estas políticas de aseguramiento educativo al proceso de adquisición de una segunda lengua, en cabeza de la ministra de educación, Cecilia María Vélez, se introducen los Estándares Básicos de Competencias en educación, y se incorporan los Estándares Básicos de Competencias en Inglés.

Los estándares básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, en el año 2006, establecen el giro sustancial hacia el pragmatismo de la lengua y las competencias, que se venía propiciando por parte del gobierno nacional por adoptar políticas educativas que acompañaran los planes nacionales de desarrollo hacia la consolidación del creciente discurso de globalización.

Los estándares de competencias en lenguas extranjeras: inglés, conceptualizan la política lingüística con base en el discurso de competitividad internacional, desde esta perspectiva de competencias se concibe el currículo en clave de lo que *debe aprender* el estudiante, una especie de instrumentalización a favor de unos desempeños específicos, capitalizados a través de la institución de las competencias, como lenguaje internacional de unificación de esfuerzos de producción local al servicio de lo internacional. A través de la plataforma educativa y del posicionamiento del creciente discurso de apropiación de la segunda lengua, circulan discursos y prácticas de reproducción cultural para "lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables" (MEN, 2006, p, 6).

Figura 7

Política lingüística en Colombia



Nota: elaboración propia

En la figura 7 se describe como finalmente desde el documento de Los Estándares desarrollado y publicado por el MEN en el año 2006, se materializa el máximo efecto de recontextualización como política lingüística en Colombia, en tanto establecimiento de leyes oficiales, directrices oficiales e institucionales de enseñanza del inglés en tanto constitución del currículo oficial.

Desde este documento, el inglés ya es oficialmente establecido como la segunda lengua a aprender, y se materializa a través del término “bilingüismo”, sinónimo del inglés, conllevaría a su posterior institución desde el marco oficial de la ley que la respalda como Ley nacional de bilingüismo (Ley 1651 de 2013).

Este documento que funge como derrotero de formación bilingüe, se materializó gracias a la puesta en escena del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) que accionaría

estos estándares desde el escenario educativo. El documento inicia haciendo claridad sobre conceptos claves de los estándares, lo que el MEN entiende y categoriza por *bilingüismo*, *lengua extranjera* y *segunda lengua*:

El **bilingüismo** implica la capacidad de un individuo para comunicarse en más de un idioma y cultura, con un nivel de competencia que varía según el contexto en el que se mueve. Dependiendo de cómo se utilicen los idiomas adicionales al nativo, pueden considerarse como una segunda lengua o lengua extranjera.

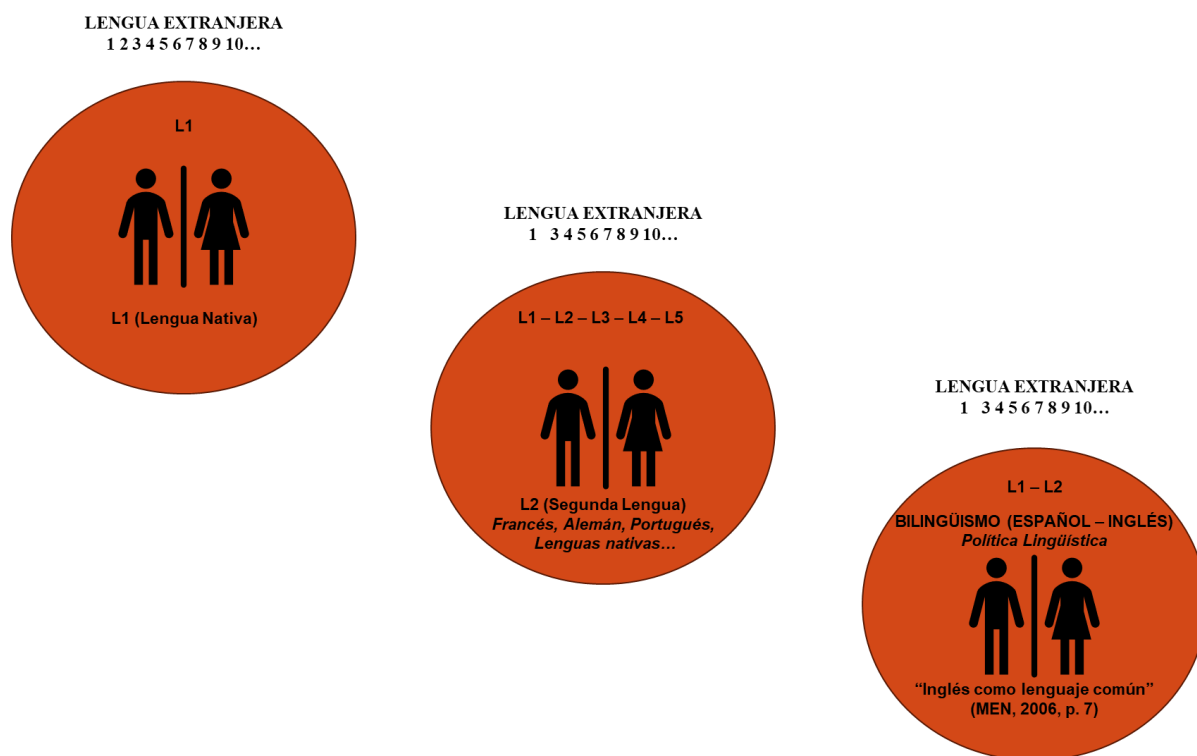
La **segunda lengua** es vital para la realización de funciones oficiales, comerciales, sociales y para la educación, o es necesaria para la comunicación entre los ciudadanos de una nación. Comúnmente, se aprende por necesidad en interacciones cotidianas, por motivos laborales o durante la estancia en otro país. A veces se adquiere en la infancia y también puede ser enseñada en ambientes educativos formales, beneficiándose de condiciones pedagógicas ideales, especialmente en programas de educación bilingüe intensiva.

En contraste, La **lengua extranjera** es aquella que no forma parte del entorno inmediato y no es necesaria para la comunicación diaria en la sociedad. Su aprendizaje se da principalmente en un entorno educativo, donde la exposición al idioma es durante tiempos limitados y estructurados. Aunque su uso se limite a contextos académicos, los estudiantes pueden desarrollar una competencia avanzada que les permita comunicarse efectivamente en situaciones que lo requieran. (MEN 2006)

La figura 8 ilustra cómo se han movilizado los conceptos que han estado en pugna de constitución política y educativa nacional en tanto organización del currículo, delimitación de contenidos, metodologías de enseñanza, enfoques y debates de la enseñanza de lenguas. El bilingüismo engloba todos los procesos de búsqueda y consolidación de la política lingüística de nuestro país, cada momento coyuntural que atravesó, configuró de algún modo el rumbo formativo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, aquellas que por su influencia política y económica privilegiaron su estudio y enseñanza en y desde la escuela (francés, inglés, latín).

Con la aparición de la política educativa de apropiación de la segunda lengua en los lineamientos curriculares de 1999, aun se dejaba abierta la posibilidad de escoger entre las diferentes lenguas internacionales que generaban interés en las instituciones y los usuarios por aprender. La política del bilingüismo, aunque propicia y anima al aprendizaje de otras lenguas desde su constitución (incluidas las lenguas nativas), enmarca un cerramiento de interés y enseñanza único por el dominio de la lengua inglesa, convirtiendo así el concepto bilingüismo en sinónimo de adopción del inglés.

Figura 8



Nota: elaboración propia

La política de bilingüismo como parte del plan de gobierno del expresidente Álvaro Uribe (2002), preparó una agenda de desarrollo social (El Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018 “Todos por un nuevo país”), desde allí se presentaron programas de educación como

“Colombia Bilingüe” y se puso en marcha el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en 2004, programa que incluye los nuevos estándares de competencia en inglés e integra al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como referente y regulador de los niveles de dominio de enseñanza, evaluación y clasificación de lenguas extranjeras que se deben lograr para obtener un grado de certificación internacional de la lengua escogida como la segunda lengua en importancia y despliegue para su adquisición desde la escuela en el territorio nacional:

En el contexto colombiano y para los alcances de esta propuesta, el inglés tiene carácter de lengua extranjera. Dada su importancia como lengua universal, el Ministerio de Educación ha establecido dentro de su política mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, permitiendo mejores niveles de desempeño en este idioma. Así pues, se pretende que los estudiantes al egresar del sistema escolar; logren un nivel de competencia en inglés B1 (Pre Intermedio). (MEN, 2006, p. 5)

La movilización y operativización de los estándares a través del PNB, tuvo como objetivo principal formar ciudadanos que dominen el inglés, permitiéndoles integrar al país en la comunicación mundial, la economía globalizada y el intercambio cultural, alcanzando niveles de competencia reconocidos internacionalmente. Desde la articulación de la política lingüística para Europa en los Estándares, se evidenció la utilización y recontextualización de los descriptores de nivel proporcionados por el MCERL, reflejando la intención del MEN por adoptar un “lenguaje común” que ubique y proporcione clasificaciones de desempeño internacional a los usuarios, mediante el enfoque pragmático de la competencia comunicativa como medio y fin de desarrollo educativo de la lengua.

Tabla 4.

Recontextualización del MCERL en los Estándares Básicos de Competencias

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	- Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	- Nivel mínimo para docentes de inglés. - Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		- Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Nota: tomado de MEN (2006, p.6)

En la anterior tabla se evidencia otro efecto de los procesos de recontextualización hacia la constitución de la política lingüística nacional, en donde, de manera muy *sui generis*, se articula el MCERL a la evaluación y clasificación del “currículo” de enseñanza del inglés en Colombia. El MEN organizó y acomodó los descriptores de niveles de dominio de la lengua del MCERL (A1/A2 = Básico, B1/B2 = Intermedio, C1/C2 = Avanzado) a la organización del sistema educativo nacional y categorizó los niveles de dominio del inglés que debería alcanzar cada grado de primaria, bachillerato y educación superior al terminar sus ciclos educativos, del siguiente modo: (A1=Principiante/grados 1 a 3, A2=Básico/grados 4 a 7, B1=Pre intermedio/grados 8 a 11, B2=Intermedio/educación superior).

Esto resulta importante, ya que determina un giro trascendental en la adaptación, organización, distribución y ejecución del “currículo” educativo de enseñanza del inglés en Colombia, en tanto sistema de clasificación de usuarios del inglés.

Desde los procesos de constitución del currículo, desde la primera emisión de los programas analíticos de enseñanza del inglés en 1962, se buscó organizar y categorizar no solo los contenidos, sino metodologías de enseñanza y enfoques del área de las lenguas extranjeras, se propiciaron los debates académicos de conformación de los lineamientos de enseñanza con docentes y profesionales en el área en 1999, hasta la aparición del PNB y Estándares, y su categorización y organización adaptando el MCERL.

En este documento de los estándares, presenciamos la realización de la recontextualización que desde el Campo de Control Simbólico (CCS), a través de un documento escrito para Europa, el MCERL, articula y organiza la política lingüística en nuestro país. Concretada desde el Campo de Recontextualización Oficial (CRO) y operativizada en el Campo de Recontextualización Pedagógico (CRP) a través de los contenidos seleccionados y distribuidos en los descriptores de apropiación de la lengua por niveles, los libros de texto usados en los colegios y universidades, y en institutos de enseñanza del inglés, clasificando y enmarcando los ritmos, tiempos y evaluación en la enseñanza a modo de currículo único.

Si bien, antes de la adopción del MCERL, ya existían libros de texto en Colombia que servían de apoyo al proceso formativo en colegios e institutos de enseñanza de inglés, con la entrada del MCERL a Colombia, los libros de texto de editoriales extranjeras, y con la venia del gobierno, apropiaron la estructura de distribución de contenidos por niveles y configuraron los exámenes de evaluación y clasificación propuestos por los descriptores de nivel articulados del MCERL.

Esto generó, además de posicionar al inglés como la segunda lengua, una homogenización en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, configurando una especie de currículo oficial del área en la educación formal (primaria, bachillerato y universidades) y no formal (institutos de educación superior), tramitado por las editoriales extranjeras⁸ con mayor incidencia en los procesos de distribución de materiales de soporte académico y didáctico, posicionando estos materiales y recursos (libros de texto, plataformas virtuales, preparación para exámenes de certificación internacional) como la metodología de enseñanza del inglés en Colombia, algo que no había pasado antes en esta área de formación académica.

La unificación de parámetros de enseñanza y evaluación recontextualizados del MCERL, configuro el documento de los estándares básicos de competencias en el currículo oficial del área de inglés. El documento de estándares presenta al inglés como la lengua global, la lengua posicionada y escogida para fungir como cohesionador de las dinámicas de internacionalización cultural y lingüística, usada a través de la denominada *comunicación intercultural*, necesaria debido a los crecientes avances científicos y tecnológicos de los *procesos de internacionalización* en los que el país se estaba insertando “Estas circunstancias plantean la necesidad de un idioma común que le permita a la sociedad internacional acceder a este nuevo mundo globalizado” (MEN, 2006, p. 7).

El escenario educativo aparece como el predilecto para que desde la Educación Básica y Media se fomente el conocimiento crítico de otras culturas y lenguas, así como el dominio de una lengua extranjera para ampliar la comprensión del mundo y de la comunicación intercultural.

⁸ Oxford, Pearson, Richmond, y el British Council como consultor de procesos académicos oficial por parte del gobierno nacional

De acuerdo con este documento, la Ley General de Educación establece como uno de sus fines que la formación integral en la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país es fundamental para fortalecer la unidad nacional y la identidad colectiva. Sin embargo, la propuesta de los Estándares debilitaría lo que la Ley misma buscaba fortalecer “el fundamento de la unidad nacional y de su identidad”, al sesgar y fortalecer la apropiación interlingual e intercultural del país a una sola lengua, el inglés.

De acuerdo con este documento, la razón por la que el inglés es posicionado como la lengua extranjera, segunda lengua a aprender es que, en el marco de la normativa educativa colombiana, que reconoce la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para la formación integral de los estudiantes, las instituciones educativas tomaron la iniciativa de ofrecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta decisión, basada en la autonomía de cada institución a través del PEI, buscó brindar a los niños, niñas y jóvenes un idioma común que les permita desenvolverse con mayor facilidad en el mundo globalizado de hoy.

La importancia del inglés como lengua global se vio reflejada en los datos del ICFES del año 2004, donde un porcentaje abrumador del 99% de los estudiantes optó por esta lengua en el examen de estado. Esta elección evidenció la necesidad y el interés de la población estudiantil por adquirir las competencias comunicativas necesarias para participar activamente en la sociedad global a través de la apropiación del inglés como segunda lengua (MEN 2006).

El Marco Común Europeo y su recontextualización en la política lingüística en Colombia

Para efectos de esta investigación, a través de la noción recontextualización como herramienta metodológica de análisis, se ha caracterizado la enorme influencia ejercida por el MCERL (campo de control simbólico) en la institucionalización de la política educativa de la lengua en Colombia (campo de recontextualización oficial) para la enseñanza y articulación del currículo, evaluación de las lenguas extranjeras, que después del año 2002, fecha de su traducción al español, el documento generó en las instituciones educativas (campo de recontextualización pedagógico) de direccionamiento y posicionamiento del bilingüismo como política lingüística.

El ejercicio de contextualizar las dinámicas de recontextualización oficial de los decretos, leyes, discursos y ordenamientos educativos, tomados desde el campo internacional en donde se originan los discursos ordenadores y articuladores de políticas que luego se recontextualizan en el ámbito nacional, permitió el análisis y rastreo de qué y cómo se transmiten y materializan dichos discursos en prácticas (práctica pedagógica) a través del sistema educativo (dispositivo pedagógico). Estos han determinado el camino de constitución y difusión, a través de libros de texto, el currículo y los escalafones de clasificación de uso de la lengua, de la política lingüística para Colombia, materializada en el *bilingüismo*. Esto nos lleva a entender, qué se reproduce y transforma en nuestra cultura y cómo se nos constituye como sujetos desde el sistema educativo.

Los esfuerzos del MEN por convocar a docentes de universidades y colegios del país, los extranjeros que en su momento aportaron en la búsqueda de propuestas, enfoques, metodologías, materiales, libros y programas analíticos que impulsaron la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia. Para el año 2006, vieron reducir sus esfuerzos a la

acomodación e institución del bilingüismo, ya no como objeto de búsqueda y elaboración de la naciente política lingüística, sino como institución de un modelo de prácticas homogéneas y discursos que sustentaban la política de apropiación y colocación en el sistema por parte de sus usuarios.

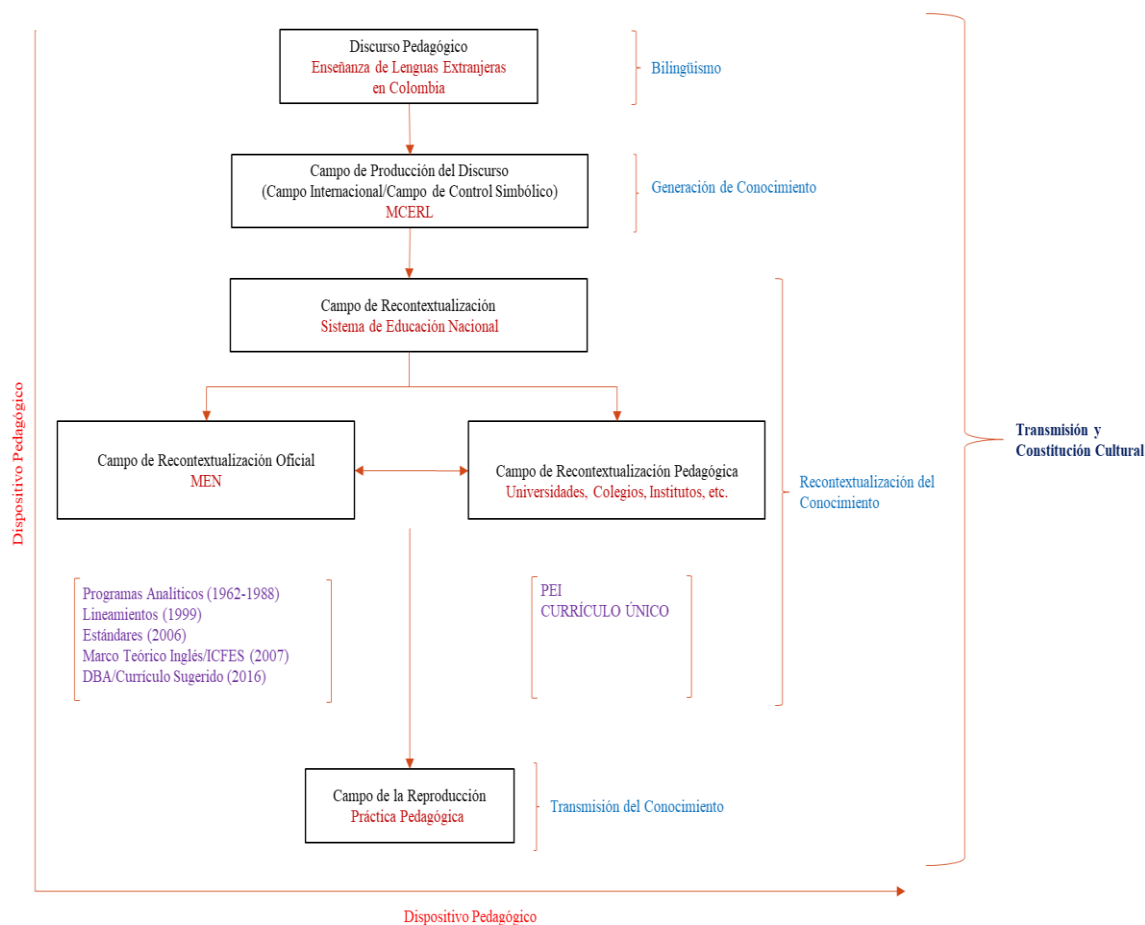
La adopción del MCERL, se convirtió en el dispositivo articulador de la política lingüística del país a través de la masificación y propagación del discurso del bilingüismo y su necesidad de certificación internacional mediante evaluaciones estandarizadas, de ese modo se adecuó y normalizó la enseñanza del inglés a la estructura recontextualizada del MCERL y se simplificó el trabajo de enseñanza de los profesores de inglés del país, al de reproductores de contenidos de libros de texto.

Artículo 2°. Adopción de la referencia internacional. Adóptase el "Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación" como el sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia. Las instituciones prestadoras del servicio educativo que ofrezcan programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas deberán referenciar sus programas con los niveles definidos en el referido marco común. (Decreto 3870 de 2006)

La preocupación del gobierno por organizar y estructurar, no solo un currículo de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino una política de la lengua y la cultura se podía entender como un gran paso en el reconocimiento y afincamiento de nuestra cultura y valores como sociedad multilingüe y multicultural. Sin embargo, dichos esfuerzos se decantaron por el pragmatismo de la lengua y la cultura hacia la configuración y adaptación de sus usuarios al modelo internacional de competitividad.

Figura 9.

La recontextualización del MCERL en el bilingüismo y su masificación a través del Dispositivo Pedagógico



Nota: elaboración propia

Un ejemplo de la configuración del bilingüismo, ya instituido como política lingüística en la educación colombiana es, que para el año 2015, en el marco del plan de desarrollo 2014 – 2018 “Todos por un nuevo país”, el MEN formalizó la propuesta de currículo único y lanzó el documento “Propuesta de Currículo Sugerido de Inglés”, documento alineado con los Estándares Básicos (2006), y que presentó principios

pedagógicos y metodológicos de enseñanza para los grados 6° a 11° movilizados por el programa “Colombia Bilingüe”.

Para el gobierno del expresidente Iván Duque, se entrega la serie de libros de textos y recursos didácticos para las instituciones educativas del país “English, please! (Edición Fast Track)”, recursos alineados con los Estándares y el currículo sugerido de inglés. Aunque esta serie de materiales se desplegó para los grados 9°, 10° y 11°, también se entregaron y dispusieron materiales y libros de texto para los demás grados de educación primaria y media (My ABC”, “Bunny Bonita” y “Way to go”), estos recursos didácticos se podían descargar de la página web del MEN totalmente gratis (www.colombiaaprende.edu.co), los materiales incluían:

1. El libro del estudiante
2. La guía del docente que incluye el CD con actividades de audio
3. La versión digital interactiva del libro del estudiante
4. Las guías de intensidad horaria (Pacing guides).

Esta serie de recursos desplegados por el MEN pretendían:

Con las anteriores premisas y características, English, ¡please! (Edición Fast Track), es una serie de textos que le presenta a los docentes un repertorio amplio de opciones adaptables a los diversos contextos nacionales, el cual busca contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas, la motivación en el aula hacia el aprendizaje del inglés y la formación integral a través de la interacción y la comunicación sobre temas de interés para los estudiantes de grados 9, 10 y 11. (MEN 2018)

Desde la recontextualización del MCERL al bilingüismo, el despliegue del currículo único del área de inglés, la única área de aprendizaje del sistema educativo colombiano que

unificó criterios de contenidos, evaluación y ubicación en niveles de posicionamiento, a través de los exámenes estandarizados de certificación internacional, presenta un primer paso en la recontextualización de la política y sus fines de formación de capital humano.

Aunque el MCERL es un documento escrito y lanzado en Europa en 2001, traducido al español en 2002 por el gobierno español, este realmente empezó a tener injerencia en la constitución de la política lingüística en Colombia a través de la operativización del Programa Nacional de Bilingüismo (2004 – 2019). Todo currículo de enseñanza de inglés, francés, alemán etc., en Colombia (libros de texto y materiales de apoyo) están estructurados, diseñados y recontextualizados desde el MCERL, estos libros de texto de editoriales extranjeras importan los materiales que se utilizan en las aulas de clase.

La noción competencia / competitividad se articuló para el área de idiomas, a través del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) "inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad" (Programa Nacional de Bilingüismo, s. f.), fue un programa del gobierno colombiano que buscó mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas extranjeros en el país, con un enfoque especial en el inglés "Bilingüismo: Mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en todos los sectores educativos" (Programa Nacional de Bilingüismo).

El programa tuvo como objetivo promover el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés entre los estudiantes y docentes colombianos, así como fomentar la investigación y la formación docente en el campo del bilingüismo, como respuesta a la necesidad de implementar los Estándares de Competencias en Lenguas Extranjeras en todo el país en 2006. Los Estándares de Competencias en Lenguas Extranjeras establecieron las habilidades lingüísticas y comunicativas que los estudiantes colombianos debían alcanzar en inglés en diferentes niveles educativos.

La apuesta estatal por globalizar la educación y preparar sujetos capacitados para competir en las sociedades del siglo XXI, adopta como discurso estratégico y articulador del bilingüismo en Colombia al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), como política y derrotero cohesionador de los planes de desarrollo educativo bilingüe y social:

Con el fin de dar coherencia a dicho plan, fue necesaria la adopción de un lenguaje común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo. Por ello, el Ministerio de Educación escogió el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. (MEN, 2006, p.6)

La adopción y recontextualización del MCERL en la política del bilingüismo, se manifiesta como parte del discurso pedagógico de las competencias, apropiado y colocado en el sistema de educación nacional para rendir tributo a propósitos del mercado global y ubicar al sujeto como parte del capital humano de producción. Así, "... un principio recontextualizador que se apropia de, recoloca, reenfoca y relaciona selectivamente otros discursos para construir su propio orden y sus propios ordenamientos" (Bernstein, 2001, p. 189). En este sentido el bilingüismo no solamente configuró el currículo oficial de enseñanza del inglés, también configuró y adecuó la evaluación estandarizada, como parte del proceso de promoción, colocación y certificación de los usuarios y el uso de la lengua.

La adopción del MCERL como referente de la evaluación estandarizada del inglés

Desde la inserción del MCERL al sistema educativo colombiano en 2006, todo proceso de enseñanza, aprendizaje y medición de una segunda lengua está mediado por el MCERL, todas las pruebas evaluativas de medición y apropiación de la segunda lengua se

gestionan en agencias de reproducción certificadas que expiden la validez internacional del nivel alcanzado, también en bachillerato y en las universidades se adoptó el marco de referencia para la aplicación de pruebas específicas de inglés en los exámenes Saber 11 (bachillerato) y Saber Pro (universidades).

ARTÍCULO 3º. NIVELES DE DOMINIO El Ministerio de Educación Nacional publicará periódicamente la lista de exámenes estandarizados que permiten certificar el nivel de dominio lingüístico (DECRETO 3870 DE 2006)

El Marco Teórico de la prueba para el área de inglés fundamenta en un documento elaborado por la Colegiatura del área de Idiomas Extranjeros⁹ en 2005, por solicitud del ICFES, la revisión y diseño de la prueba de inglés como lengua extranjera del examen de estado a implementarse en el año 2007. Durante los años 2005 y 2006 se revisó el marco de referencia y se rediseñó la prueba con base en los lineamientos trazados por el PNB, que ya se había puesto en marcha en el sistema educativo nacional desde el año 2004.

De acuerdo con el documento, el trabajo de la Colegiatura se realizó de manera simultánea con la elaboración de los Estándares por parte del MEN, porque se buscaba plantear marcos de referencia articulados que organizaran tanto el currículo de enseñanza de inglés como su parte evaluativa y de certificación, que seguían sujetas a ajustes en tanto se consideran las experiencias docentes en el aula.

La propuesta de fundamentación conceptual involucra como insumos de su elaboración, documentos nacionales e internacionales que incluyen:

los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés” propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), los diferentes marcos de referenciación internacional (El Marco Común Europeo, El Consejo Americano para la Enseñanza de

⁹ Convenio establecido por el ICFES y la Universidad Nacional de Colombia, que convocó profesores de universidades y de educación básica y media de Colombia

Lenguas Extranjeras, Los Tres Espacios Lingüísticos), la legislación nacional en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras (Los Lineamientos Curriculares, MEN, 1999); en lo referente a evaluación (el Marco Conceptual del Área de Idiomas del ICFES de 1999, vigente hasta el año 2005). Además, se consideraron las opiniones informadas de docentes de educación básica y media de diversas regiones del país obtenidas en talleres y encuentros regionales, así como en sesiones en programas de formación permanente de docentes (Bogotá, Cali, Medellín, Bucaramanga, Manizales, Restrepo-Meta). (ICFES, 2007, p. 6)

En la resolución 2343 de 1996, en la cual se adoptan los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal, se especifica que en la Ley 115 de 1994 se concibe el currículo “como una construcción social en permanente elaboración”.

Sin embargo, en el área específica de constitución de currículo y evaluación del inglés, y aunque la elaboración de los documentos de parte del MEN, Los Estándares (2006) y del ICFES (2007), demostrarían coherencia con los estamentos de la Ley General de Educación al promover el aprendizaje y la apertura de otras lenguas extranjeras y las lenguas nativas, el resultado final demostraría lo contrario, demostraría un retroceso en tanto construcción autónoma del currículo y los procesos de enseñanza que reivindicuen lo propio, al retomar referentes y organizadores de enseñanza y evaluación de preparación de estudiantes para responder a tareas, del tipo de la tecnología educativa.

En el marco de este trabajo investigativo, y considerando el momento coyuntural de conformación de estos documentos organizativos de la política lingüística, los Estándares Básicos de Competencias 2006 (en tanto currículo) y La Propuesta de Fundamentación Conceptual Área de Inglés 2007 (en tanto evaluación). Se realizaron dos entrevistas, fuentes testimoniales¹⁰, a dos de los miembros de la Colegiatura del área de Idiomas Extranjeros que

¹⁰ Se cuenta con los respectivos consentimientos informados para hacer uso de las entrevistas

participaron en la elaboración del marco de referencia para la evaluación del componente de inglés del Examen de Estado, y en el diseño del pilotaje de la prueba de referencia internacional (PRI) (ICFES, 2007, p. 6): la revisión y ajuste de las nuevas pruebas de inglés del Examen ICFES del año 2007, al respecto se construyeron las preguntas de la entrevista (Ver anexo 3).

Los Entrevistados (de ahora en adelante serán nombrados como entrevistado 1 y entrevistado 2), funcionarios del ICFES y profesores de universidades reconocidas del país durante el periodo mencionado, manifestaron que el proceso de rediseño de las pruebas estandarizadas durante los años 2005 y 2006 fue un tiempo en el que, de parte del MEN, se convocó a profesores y expertos en todas las áreas que se evaluaban en el examen de estado ICFES de entonces (ahora denominado Saber 11 y Saber Pro).

El ejercicio de revisión y estructuración del marco teórico del área de inglés que realizó la Colegiatura, fue un ejercicio metódico y abierto a incluir los enfoques y debates que tenían mayor injerencia en el momento, se presentaron referentes académicos y metodológicos que soportaron la elaboración del documento, se consideraron los principales estudios correspondientes a la enseñanza de lenguas extranjeras como referentes de la construcción de los procesos de evaluación que se adelantaría a partir del 2007 en Colombia.

En la entrevista realizada, se explica el propósito de la creación de la Colegiatura del área de idiomas extranjeros:

En esos años, entre el 2005 y el 2006 se dieron varios momentos importantes de forma paralela, por un lado, estaba todo el tema del Ministerio de Educación trabajando en la formulación de sus Estándares Básicos de Competencias [...], adoptando el Marco Común Europeo para todo el tema de formación en inglés en la educación básica y media en el país y por ende en la evaluación, y paralelamente, en el ICFES la administración decidió, no solo para el caso de inglés sino de todas las áreas, [...] que quería darle una nueva mirada y un

trabajo interdisciplinar a la construcción de los instrumentos de evaluación que en el ICFES se hacía[...] en efecto se hizo un convenio entre el ICFES y la Universidad Nacional, [...] que básicamente fueron esos años 2005 y 2006.

Para inglés, [...] se estaba dando la transformación de la evaluación en inglés parados en el Marco Común Europeo, pues la colegiatura estaba llamada a hacer esa transformación parados en ese marco; digamos, no tenía sentido que el Ministerio estuviera trabajando en la formulación de los Estándares Básicos de Competencias y el ICFES fuera a hacer una propuesta encaminada por otro lado, entonces digamos que el llamado desde la dirección del ICFES era, [...] ajustar el instrumento de evaluación de inglés parados en el Marco Común Europeo, esa era la mirada.

Este documento no es ajeno a la perspectiva que promueve la globalización de la enseñanza y/o aprendizaje de los idiomas, por ende, se buscó adoptar en los procesos de enseñanza y evaluación del inglés un modelo de medición y clasificación estándar de las lenguas, a través de la inserción del discurso de *calidad* y de la noción de *competencias* que permeó el sistema educativo. Esta última definida como: “El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado es lo que define las **competencias**” (MEN, 2006, p. 11, resaltado del original).

La Colegiatura de idiomas presentó diversas alternativas y los enfoques más importantes y relevantes para el sustento de la propuesta de reestructuración de los exámenes, sin embargo, al final terminaría por plegarse para adoptar, y recontextualizar algunos de los referentes del MCERL en las pruebas estandarizadas en Colombia desde 2007 y clasificar a los estudiantes y sus niveles de competencia de la lengua al nivel B1 (Pre intermedio) al terminar el ciclo escolar (MEN, 2006). Al respecto la Colegiatura advierte las implicaciones y la pertinencia de adoptar acríticamente este marco, teniendo en cuenta las enormes diferencias y condiciones de las instituciones y los procesos formativos en el país:

Las discusiones que se han generado en diversos foros locales y nacionales respecto a la adopción del Marco Común Europeo nos llevan a invitar a continuar el debate respecto a su pertinencia e implicaciones. La realidad planteada en el Marco Común Europeo tendría que contrastarse con las condiciones de las instituciones educativas colombianas: la infraestructura, la organización del currículo, el uso de los idiomas extranjeros en los ámbitos académico y cultural del país, la intensidad horaria y las competencias de los docentes de idiomas, entre otros (Ayala y Álvarez, 2004; Castañeda, 2006). Una revisión o actualización del marco de referencia para idiomas extranjeros en el contexto colombiano tendría que darse a partir de resultados de proyectos de innovación e investigación, así como del diálogo entre los diferentes sectores directamente involucrados en la definición y aplicación de las políticas lingüísticas. (ICFES, 2007, p. 12)

El propósito de ajustar el marco de referencia de las pruebas de Estado de inglés para el año 2007, pareció un ejercicio de legitimación y oficialización del documento producido por la Colegiatura, sobre una decisión ya tomada desde el campo oficial. Al respecto el entrevistado 1 aclara:

Había obviamente un sentir, [...] como ICFES [no podíamos] irnos en contravía del Marco Común Europeo, pero es necesario mostrar que hay otras miradas, mostrar que hay otros enfoques, [...] referentes internacionales no podría ser exclusivamente el Marco Común Europeo, entonces si tú ves en la propuesta, está el Marco, pero está junto con otras propuestas y con otros referentes internacionales, porque entonces nuestra idea como colegiatura, es importante mirar que hay otros referentes, [...] por qué tiene que ser el Marco (el Marco Común Europeo) y por qué no otros Marcos y por qué no otros referentes, pero obviamente existía una exigencia política de que no nos podíamos salir del Marco Común Europeo. Se pensó en una estructura de examen, [...] apuntándole a esos niveles del Marco Común Europeo, pero digamos de una manera distinta a lo que de pronto finalmente surgió en el 2007, entonces como colegiatura, fue coyuntural y fue complejo porque éramos una entidad, en ese momento el ICFES era estrictamente una entidad del Estado, [...] actualmente el ICFES es una entidad mixta, pero en ese momento éramos una entidad del Estado que dependíamos muy directamente del Ministerio de Educación, entonces pues no era “políticamente correcto” oponernos como institución, como ICFES a las decisiones del

Ministerio, [...] fue un momento complejo porque por ejemplo algunos de nosotros, nombres que pesan en la historia de la enseñanza e investigación en el país, nos oponíamos al Marco Común Europeo, pero no estaba bien desde el ICFES oponernos a ello, entonces nos vimos en una coyuntura de, hay que mostrar que hay que mostrarle al país que existen otras miradas [...] finalmente hicimos una propuesta de prueba, buscando emular un poco lo que finalmente terminó siendo la prueba que estamos aplicando en este momento.

Es importante mencionar que para el 2007 la Colegiatura dejó de existir, una vez se ajustó el examen de Estado al Marco Común Europeo, y que el documento de Propuesta de Fundamentación Conceptual Área de Inglés, Marco Teórico de la Prueba de Inglés del ICFES 2007 elaborado por la Colegiatura del área de idiomas extranjeros, ya no se encuentra disponible en la plataforma del ICFES.

Tal como se ha señalado, la recontextualización se configura en el marco de los debates y disputas que se generan por ejercer un poder que definirá no solo el modo de delimitar el conocimiento escolar, en este caso la imposición de un referente estructurador del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, sino también las implicaciones que se generarán con la toma de decisiones que afectarán en múltiples sentidos este lugar estratégico que asumen las agencias involucradas en estos debates. Al respecto, el entrevistado 1 nos ilustra:

El debate se centraba en pensar que [...] se percibía el adoptar el Marco Común Europeo en ese momento como una imposición, [...] digamos que [...] siempre, en todos los escenarios hay agendas ocultas y la educación es un escenario donde hay agendas ocultas todo el tiempo, entonces nosotros percibíamos esa agenda oculta, [...] entre, convenios entre Ministerio, Consejo Británico, y se percibía allí, como querer monopolizar el nombre de una propuesta, [...] el Marco Común Europeo es un marco supremamente robusto [...], es muy interesante porque ofrece un panorama desde la formación de docentes, desde la evaluación de estudiantes, la formación de estudiantes, [...] pero decíamos en ese momento, ¿Por qué ese Marco?, ¿Qué hay detrás para que sea el Marco?, esa era la pregunta, [...] y de la mano de imponer, de adoptar el Marco en el país se hablaba de que se tenía que generar unos

currículos, obviamente pensados desde el Marco y por ende unos textos escolares, [...] toda la enseñanza en el país se mueve a partir de ese contexto editorial, eso no se puede negar, entonces, las editoriales se nutren y se sostienen a partir del uso de esos textos escolares en el sector privado, en el sector público, sobre todo en el sector privado. Por ejemplo, porque hay los recursos para que los estudiantes adquieran los textos escolares que son bastante costosos; en las universidades todos los programas de enseñanza del inglés se basan y están apoyados en textos escolares que en su mayoría son de origen inglés, que tienen un costo bastante alto. En ese momento se percibía, que tener el Marco Común Europeo y tener al Consejo Británico como un participante muy activo de ese tema, pues de la mano iba a llevar a imponer [...] esa agenda editorial al país, que finalmente iba a enriquecer a unos particulares, ese era el miedo, esa era la oposición. Porque se percibía que no era traer el Marco Común Europeo, trascendía un interés de en efecto poner a Colombia en una línea paralela, globalmente hablando, que queremos que Colombia esté a la par con los hablantes de Europa, con los hablantes de otras lenguas, [...] queremos que Colombia este en un panorama donde podamos tener unos estándares a nivel nacional y tener como esa gran sombrilla para poder tener un dominio, insisto, editorial, ese era como el miedo.

El documento de la propuesta de fundamentación conceptual área de inglés, elaborado por el equipo de la Colegiatura, se constituyó en un ejercicio de reconocimiento y distinción del sesgo que se estaba generando en esta coyuntura, su labor en el documento, además de proponer otros referentes de enseñanza de las lenguas, animó a que se mantuviera y privilegiara el debate sobre la pertinencia del modelo recontextualizado del MCERL como único referente internacional y articulador de la política lingüística.

Se advirtió el riesgo y las implicaciones respecto a las decisiones que se estaban adoptando, y cómo se podría incurrir en beneficiar a unos particulares en detrimento de lo social, como permitir el monopolio de algunas editoriales en la producción y distribución de libros de texto y el cerramiento de la noción bilingüismo, al del inglés entendido como la segunda lengua.

Pero ¿Por qué el inglés se posicionó como la segunda lengua y se entendió como bilingüismo? En el marco de las transformaciones y reestructuraciones de las pruebas ICFES, el entrevistado 1 comenta:

En ese momento, una de las oposiciones, de las discusiones que teníamos nosotros (la Colegiatura) era ¿Por qué el inglés? No puedo decirte por qué, pero si sentíamos que era porque había una agenda oculta, pues es que el Consejo Británico, [...] ellos pueden ofrecer obviamente todos los recursos que tú quieras en inglés, [...] en el ICFES existía una prueba de francés para los estudiantes, la prueba de francés desapareció, la prueba de alemán desapareció, y finalmente hubo una hegemonía del inglés, [...] ¿Por qué?, siento que era en respuesta a todas esas dinámicas y a todas esas decisiones políticas que en su momento se estaban tomando y esos convenios [...] que el Ministerio tenía con esos entes internacionales, pero nuestra oposición también iba pensada en eso, ser bilingüe no es solo inglés español.

El enfoque de reestructuración de las pruebas y del marco teórico esta direccionado hacia la preparación de la sociedad colombiana y el desenvolvimiento de los usuarios de la lengua en la “aldea global” (ICFES, 2007, p. 8). La *aldea global* es una expresión utilizada por Jacques Delors, ex presidente de la Comisión Europea, quien se refirió a la "aldea global" como metáfora, para describir el mundo interconectado en el que vivimos. Para Delors, la educación es la clave para abordar los desafíos de este mundo complejo y en constante cambio. Es importante reconocer la enorme carga ideológica que han transmitido discursos como los de Delors¹¹ sobre la educación en tanto política educativa en el mundo, y en Colombia en tanto definición del enfoque de los Estándares Básicos:

Las anteriores consideraciones se relacionan con el informe *La educación encierra un tesoro*, presentado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo

¹¹ En su informe de 1996 a la UNESCO titulado "La educación encierra un tesoro", Delors abogó por una reforma educativa que preparara a los estudiantes para ser ciudadanos globales responsables. Argumentó que la educación debería centrarse en el desarrollo de cuatro pilares: *Aprender a ser: Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo. Aprender a conocer: Adquirir conocimientos y habilidades básicas. Aprender a hacer: Saber cómo aplicar los conocimientos y las habilidades a la resolución de problemas. Aprender a vivir juntos: Desarrollar la comprensión intercultural y el respeto por los demás.*

XXI de la Unesco. Este documento, en el cual se proponen como pilares de la educación, “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”, nos inspiró para resaltar en este documento la importancia de trabajar desde la clase de inglés. (MEN, 2006, p. 12)

Para Díaz Flórez (2010), existen muchos discursos recontextualizados y apropiados en la educación actual, que propenden por el desarrollo del capital humano, y consideran a las competencias como un "activo más de la empresa" que hay que incorporar a lo largo de la vida, y aporta un valor añadido que mejora la competitividad. El proceso de recontextualizar la política lingüística para Europa en el contexto colombiano encontró en la coyuntura de su establecimiento el soporte necesario para impulsar el discurso del bilingüismo y articularlo con las políticas educativas de competencias demandadas en el marco del sistema capitalista, y entonces producir sujetos en tanto que “La competencia liga así, como componentes fundamentales, una racionalidad y unas subjetividades que le dan soporte” (p. 186).

El documento “Revolución Educativa 2002 – 2010 Acciones y Lecciones” recoge las memorias a modo de informe de gestión educativa de la ministra de Educación Nacional Cecilia María Vélez White y del MEN en 2010. En el apartado *Educación Pertinente y de Calidad*, se propone una transformación del sistema educativo en donde el desarrollo de las competencias de los estudiantes sea el eje central y se mida de acuerdo con lo que ellos deben aprender. Es con base en la política de calidad que se precisan las competencias que deben alcanzar los estudiantes en sus diferentes etapas de desarrollo, según el documento, el discurso promulgado por Delors en 1996:

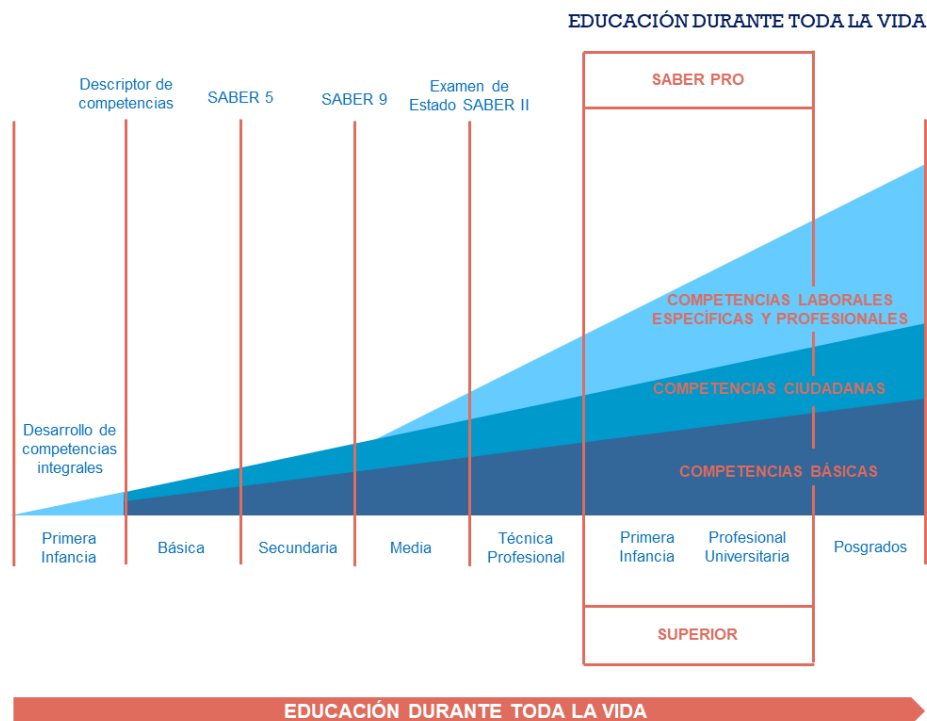
dio un gran impulso a la adopción de este paradigma, sobre todo en la UE y la OCDE. El desarrollo paralelo de este proceso en el mundo permite coordinar mejor la acción de los

diversos sistemas educativos, comparar sus resultados y lograr que estudiantes y docentes se muevan fácilmente de un sitio a otro. (MEN, 2010, p. 138)

Estos procesos de movilización, que buscaban dar el paso hacia la producción de “culturas móviles”, se impulsaron desde el escenario educativo y se *mueven*, se reubican de acuerdo con las recontextualizaciones políticas de discursos apropiados desde el campo de control simbólico, configurando las políticas oficiales del campo de recontextualización oficial (CRO) y las prácticas pedagógicas del campo de recontextualización pedagógica (CRP), posicionando a la sociedad en un nuevo paradigma educativo del discurso pedagógico. En términos de la evaluación estandarizada, resultó fundamental implementar un sistema de evaluación preciso y eficaz que midiera los avances de cada etapa y nivel del proceso. El propósito del sistema era el de monitorear el logro de los objetivos establecidos, además de diseñar e implementar programas y proyectos específicos que fortalecieran la capacidad de las instituciones para cumplir con estas tareas de manera efectiva (MEN 2010).

Figura 10.

Educación Durante Toda la Vida



Nota: Tomado de MEN (2010, p. 138)

Esta política de calidad posiciona un sistema de gestión educativa, organizada y coordinada que va más allá de la transmisión de conocimientos, busca consolidar prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de competencias en los estudiantes, lo que se denomina una educación pertinente, conectada con el contexto global, que considera la educación como un proceso continuo que se extiende a lo largo de la vida, ampliando los límites del sistema educativo formal al conectarlo con el mundo real y el ámbito laboral (MEN 2010). Al respecto Díaz Villa en Pedroza Flores (2023) considera que:

“Las definiciones recientes de competencia no se hallan muy distanciadas de los nuevos conceptos y de las nuevas experiencias de “trabajo”, “vida”, y “educación” que hoy se expresan complementariamente bajo la forma de “educación para la vida”, “educación para el trabajo”, “educación para el hacer”” (p. 30).

En el caso de la educación superior, el MEN y las secretarías de educación aunaron esfuerzos para impulsar el mejoramiento continuo de las instituciones educativas. Este apoyo se materializó en diversas estrategias, como la orientación y el acompañamiento en los procesos de evaluación, el perfeccionamiento de los sistemas de información, la elaboración de guías, el respaldo a la ejecución de planes de mejoramiento, la capacitación de docentes y directivos, y la oferta de servicios especializados que incluyeron el fortalecimiento y el impulso a proyectos específicos para el desarrollo de competencias en los estudiantes (MEN 2010).

Con la entrada de los Estándares Básicos de Competencias, se formalizaron los derroteros formativos de enseñanza y evaluación, privilegiando el pragmatismo de la lengua, era importante generar y consolidar el instrumento de evaluación y colocación de nivel, y que al final terminaría configurando la enseñanza y los contenidos en el currículo, y así preparar a los estudiantes para la prueba masiva de inglés, el panorama histórico del entrevistado 2 al respecto considera:

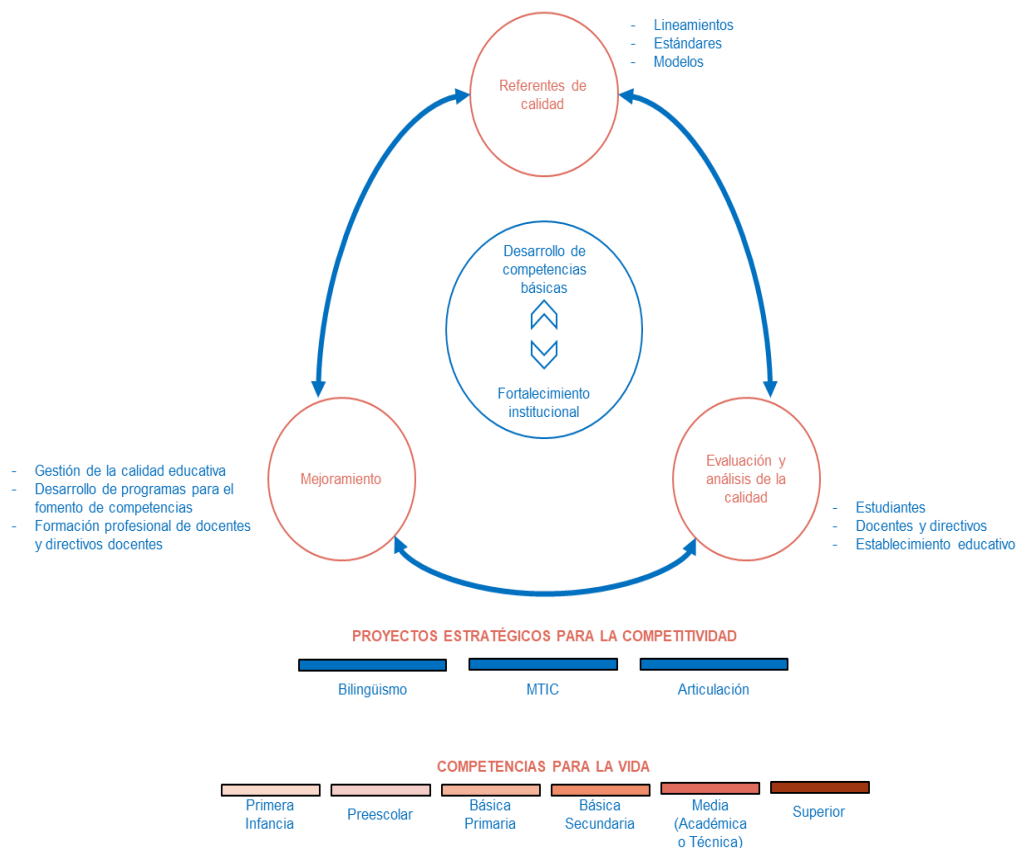
Era posible evaluar unas competencias de otra naturaleza, lo que pasa es que son más complejas de evaluar las otras, porque estas competencias aluden a otro tipo de comportamientos distintos a estas otras que aluden a un tipo de conocimiento muy disciplinar, pero no quiere decir que no sea posible evaluarlas [...] como es más difícil evaluar esas otras competencias generales, pero competencias generales, competencias del ser, entonces decidieron no evaluarlas, pero eso no quiere decir que conceptualmente no se hubieran definido allí (en el marco de referencia) [...] si era importante empezar a pensar en pruebas mucho más holísticas [...] entonces empezaron a pensar, que iban a ser la elaboración de pruebas mucho más estandarizadas, y dije yo “nos tiramos todo lo que construimos”. Yo decidí apartarme y vino todo ese auge de lo que fue los estándares [...] fue más posiciones políticas, fue definitivamente no querer hacer esas apuestas, me dolió mucho porque yo era consultor externo del ICFES, entonces dije “no aquí ya están entendiendo algo muy instrumental de la competencia” y volvieron otra vez a los conceptos básicos de la habilidad,

en términos de, qué sabes tú de gramática, qué sabes de léxico, y eso ya lo habíamos superado en las pruebas evaluativas de la década de los 70 y de los 80 [...].

Ese es el segundo gran hito de la definición de los estándares (el bilingüismo), y eso se obligó, pero con el gran agravante, es que en ese marco se empezó a acuñar el concepto de bilingüismo, quiero hacer precisión, porque si tu te das cuenta los documentos que nosotros hicimos en la década de los 90 (documentos del ICFES sobre la evaluación por competencias en lenguas extranjeras) no hablamos de bilingüismo, hablábamos de desarrollo de competencias, y uno tiene que ser honesto en el país, además yo soy lingüista, yo sé que es bilingüismo, y bilingüismo no es posicionar una lengua extranjera, al contrario el bilingüismo es hablar por la pertinencia de la lengua materna en el contexto de una segunda lengua, entonces yo decía “aquí qué estamos haciendo nosotros en lengua materna”, incluso con las lenguas indígenas, si hablamos nosotros de bilingüismo y en esas décadas hablar de bilingüismo, era hablar en razón también de lenguas en contacto, y yo decía “las lenguas en contacto que tenemos en Colombia son con las lenguas indígenas y el español” no tenemos contacto con otras, ha sido más como heredadas por otras circunstancias, pero no porque obedezcan a la realidad ni social, ni cultural, ni política tampoco porque ni siquiera en la constitución nosotros habíamos declarado allí que las lenguas extranjeras iba a ser, inglés, aquí se habla es de lengua extranjera y no se hablaba de inglés ni de francés. Pero nosotros hablábamos de desarrollo de competencias, no hablábamos de bilingüismo [...] entonces se acuña ese concepto de bilingüismo, en donde se posiciona el inglés y como la lengua fundamental, incluso retrocedimos sustancialmente, porque teníamos otras lenguas en el país, [...] teníamos el francés, el alemán [...] teníamos pruebas de francés, de alemán, de italiano [...] así sea poca o no, pero existen personas que tienen esas otras lenguas, por qué solamente el inglés [...], fue nefasto esa concepción del bilingüismo cuando se presentó allí y sobre todo privilegiando el inglés.

Figura 11.

Ciclo de mejoramiento de la calidad



Nota: Tomado de MEN (2010, p. 140)

La figura 8 muestra el lugar que ocupa el bilingüismo como proyecto estratégico para la competitividad en el ciclo de mejoramiento de la calidad. Acá el bilingüismo ya opera como la política lingüística y se sustenta a través del currículo oficial de los Estándares Básicos de Competencias. El MEN enfocó sus esfuerzos en crear un marco regulatorio y de apoyo para que las instituciones de educación superior pudieran evaluarse a sí mismas, definir sus propias políticas y acciones de mejora, e implementarlas. Para lograr esto, se estableció un sistema integral de evaluación, aseguramiento y acreditación de la calidad. Este sistema también asumió la responsabilidad de inspeccionar y vigilar la educación superior en

el país, con el objetivo de garantizar un nivel adecuado de calidad en todos los programas ofrecidos (MEN 2010).

Al respecto, sobre cuál fue el gran cambio en cuanto a las pruebas estandarizadas antes del rediseño y adopción al Marco Común Europeo en 2007, y de qué manera la articulación de las nuevas pruebas ICFES impactó la educación bilingüe en el país, el entrevistado 1 responde:

Pensar en exigirle a la población del país, responder a unos estándares internacionales, puede ser positivo en la medida que jalona muchos procesos en el sentido que el colombiano tiene que buscar en su desarrollo de las competencias en inglés, estar a la par con la aldea global, con la población en el mundo [...] el Marco Común Europeo fue concebido para esos países cuya población está inmersa en un contexto de segunda lengua, cuando se habla que se evalúa a un niño de primaria y al cual se le pide que esté en un nivel A1, es porque es un niño que ha venido trabajando con la lengua desde muy chiquitín, y el Marco Común Europeo no está pensado solo para el inglés, el Marco Común Europeo cubre todas las lenguas que están en Europa, entonces podemos hablar del francés, el italiano, el alemán, no solo es inglés, entonces también percibíamos que traer ese marco acá era, si bien jalonar procesos importantes en el país, también era poner a nuestra población en unas exigencias que el contexto escolar no permitía lograr, no lo permitía lograr por la intensidad horaria de los colegios, si hablamos de colegios oficiales es compleja [...] entonces tener tres horas de inglés a la semana pues es difícil que los chicos lleguen a lograr unos niveles como los que se esperan, entonces veíamos que habían muchas dificultades logísticas, administrativas de poder lograr que nuestros chicos llegaran a alcanzar esos niveles, eso era una preocupación, entonces sentíamos que ese iba a ser el impacto y ha sido el impacto para castigar a los docentes, porque hay muchas instituciones del 2007 para acá, hablamos de instituciones privadas por ejemplo, [...] que la contratación de los profesores de inglés depende mucho de si el profesor puede garantizar que los niños mantengan un nivel determinado, pegados al Marco Común Europeo, entonces si los chicos presentan la prueba del ICFES y sus estudiantes no alcanzan en grado once un nivel determinado, casi que ese es un punto de inflexión para contratar o no a docentes en otros colegios, entonces ese es un impacto, no muy afortunado finalmente para los docentes porque la responsabilidad no es solamente del docente, la responsabilidad es del sistema, es de traer un marco, de traer unas exigencias para

las cuales el país no está preparado, o no estaba preparado en ese momento, de pronto ahora puede estar un poco más preparado pero en el 2007 no estaba tan preparado.

Con la entrada de políticas educativas, como la del Bilingüismo, que impulsan el discurso de competitividad desde el escenario educativo, preparando sujetos que respondan a las exigencias globales del modelo capitalista, el currículo educativo se ha consolidado como principal articulador de subjetividades, no solo académicas sino también ideológicas.

la constitución del currículo nacional ha sostenido la pugna por la autonomía institucional de cómo enseñar y las prescripciones oficiales de qué enseñar, puesto que un currículo busca saber "¿qué conocimiento debe ser enseñado? ¿Qué conocimiento o saber es considerado importante, válido o esencial para merecer ser considerado parte del currículo?" (Da Silva, 1999, p. 5), se puede dimensionar el lugar de privilegio que se le ha otorgado educativa y socialmente al aprender inglés en la actualidad, impulsado y posicionado como estrategia de desarrollo nacional. Sobre ¿Cómo ha configurado el currículo la evaluación o si ha sido la evaluación la que ha configurado el currículo?, entrevistado 1 asegura:

Yo creo que es la segunda (la evaluación ha configurado el currículo) y eso es un fenómeno que no solo pasa con inglés, ese *Teaching for Testing*, es una cosa que se da en todos los escenarios y en todos los contextos, no solo en el inglés, cuando fuimos al área del ICFES teníamos muchos encuentros con docentes y no en inglés sino en las áreas, matemáticas, lectura, sociales, y uno siempre se encontraba con discusiones con los docentes de, "yo no enseño, tal aspecto, por ejemplo en matemáticas no profundizo tal porque es que eso no está incluido en el examen del ICFES, entonces para que trabajarlo si a los chicos no se lo van a evaluar" [...] en el inglés, pues para que trabajar la parte de escucha y la parte de producción oral si eso no se evalúa en el examen ICFES, eso muestra cómo la evaluación impacta el currículo [...] en el caso del inglés, nos centramos solo en lectura y en aprendernos estructuras gramaticales y memorizar listas de vocabulario, pero desconocemos la integridad que implica desarrollar una competencia comunicativa en un idioma, como es poder trabajar la parte oral, poder trabajar la parte escrita, así no se evalúa en el examen [...] pero se vuelve en entrenarlos a responder una prueba estandarizada, [...] eso tiene un impacto grande en el currículo,

porque qué pasa con el trabajo en las otras habilidades, entonces encontramos chicos que salen de once y entran a la universidad y sacaron un B1 favorablemente en la prueba de inglés por ejemplo, pero los ponen a hablar y de pronto su producción oral no es la mejor y no corresponde a un B1, o los ponen a escribir y mucho menos, porque nos concentramos únicamente en trabajar en la habilidad de lectura que era la que se evaluaba, entonces sí, definitivamente la evaluación tiene un impacto en, pero eso un es una cosa del 2007 para acá sino, digamos yo en el ICFES trabajé desde el año 97 y siempre tenía discusiones con los docentes en ese sentido, antes del Marco, y siempre había el afán de los docentes de “enséñeme a hacer preguntas tipo ICFES, que con eso siento que tengo resuelto el tema” y no, a los chicos les sirve conocer las preguntas tipo ICFES por generar unas estrategias al momento de presentar el examen, pare de contar, pero no manejar las pruebas tipo ICFES me va a solucionar el problema de desarrollo de competencias que debo desarrollar en el aula de clases.

Para Da Silva (1999) en su análisis de las teorías del currículo, el currículo siempre es el resultado de una selección, y busca justificar la selección de "esos conocimientos" y no de "otros" al considerar "¿cómo deben ser las personas?" Buscando así modificar de manera "ideal" a las personas que van a seguir ese currículo. A cada "modelo" de ser humano, corresponderá un tipo de conocimiento y un tipo de currículo que se idealiza a través de las respuestas a las preguntas:

“¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? ¿Será la persona racional e ilustrada del ideal humanista de educación? ¿Será la optimizadora y competitiva de los actuales modelos neoliberales de educación? ¿Será la ceñida a los ideales de ciudadanía del moderno estado-nación? ¿Será la desconfiada y crítica de las composiciones sociales existentes preconizada en las teorías educacionales críticas?” (Da Silva, 1999, p. 6)

Es innegable la enorme importancia que tiene la construcción del currículo en una sociedad, en tanto incidencia y constitución de sujetos, la importancia de la selección de los contenidos y los discursos que los soportan, determinan los propósitos y rumbos de

producción de las sociedades. Para Bobbitt, en su obra *The curriculum* (1918), quien aborda la discusión sobre las finalidades y los modelos de la escolarización de masas, el sistema educacional debería ser tan eficiente como cualquier otra empresa económica y, por tanto, la escuela debía funcionar del mismo modo que otras empresas comerciales o industriales. En tal sentido, el sistema educacional debería comenzar por establecer, de forma precisa, cuáles son sus objetivos; y estos se basan en la identificación de las habilidades necesarias para ejercer con eficiencia las ocupaciones profesionales de la vida adulta.

En esta coyuntura, comienzos del siglo XX en Estados Unidos durante el proceso de industrialización y los movimientos inmigratorios, las ideas de personas que trabajaban en la administración de la educación, encontraron en la conformación del currículo, visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, rigurosamente especificados y medidos, la forma de atender y organizar la sociedad. Este modelo institucional de concepción de currículo se basa en la *fábrica* y se inspiró “teóricamente” en la “administración científica” de Taylor (Da Silva, 1999).

La notable influencia de Bobbit en su concepción de currículo, se debe al hecho de que su propuesta parecía permitir volver científica a la educación, y no se requería discutir abstractamente las finalidades últimas de la educación, éstas estaban dadas por la propia vida ocupacional adulta. Para ello, se requería identificar y mapear las habilidades necesarias para las diversas ocupaciones, a partir de ellas era posible organizar un currículo que permitiese su aprendizaje. La tarea del especialista en currículo consistía en estructurar currículos, de tal modo que se lograra desarrollar esas habilidades y, finalmente, planear y elaborar instrumentos de medición que posibilitaran decir con precisión si habían sido realmente aprendidas (Da Silva, 1999).

La entrevista con el exfuncionario del ICFES concluye con la descripción sobre cómo la evaluación estandarizada se ha convertido en derrotero del currículo de enseñanza del inglés, el *teaching for testing*, en el que los contenidos determinan las prácticas de enseñanza en el aula, se enseña lo que se evalúa. Este fenómeno ha generado que el enfoque de enseñanza se base en la obtención de resultados y se propenda por el desarrollo de actividades y competencias pragmáticas de uso de la lengua, que preparen al estudiante para puntuar alto y obtener los estándares de calidad requeridos en las instituciones educativas, pero esto también ha puesto al docente en un lugar de incertidumbre y riesgo al enseñar, ya que su trabajo depende de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas, sacrificando muchas veces el rigor y el compromiso docente por influir y seducir a sus estudiantes a aprender y aprehender, al de enseñar y reproducir contenidos y configurar sujetos preestablecidos sobre cómo responder a las pruebas de medición del conocimiento.

Finalmente, en este capítulo se ha analizado cómo el sistema educativo y la evaluación estandarizada en el área de inglés, han determinado los procesos de enseñanza, poniendo especial énfasis en la forma en que la evaluación ha impactado el currículo, especialmente desde la reestructuración de las pruebas ICFES, en donde se vuelve obligatoria la prueba de inglés y desaparecen otras lenguas (francés y alemán) que tenían su lugar en el examen de estado.

Este giro hacia la evaluación estandarizada, apropiando la recontextualización del MCERL configurada en los Estándares Básicos como herramienta fundamental para medir el aprendizaje del inglés, es un intento muy pobre de recontextualizar, de lo que pudo haber sido un gran impulso para el desarrollo de las lenguas en Colombia, desde una política muy bien estructurada y pensada para Europa.

En cambio, el uso de los descriptores y las bandas de clasificación de uso de la lengua, parece al final ser lo único recontextualizado de este documento del MCERL, lo que implica que, nuestra política lingüística priorizó el pragmatismo de la lengua y su medición, impulsado por factores como la globalización, la necesidad de mejorar la calidad de la educación y la búsqueda de uniformidad en la segunda lengua en el sistema educativo, para responder a las exigencias del mundo, una política que no pensó en Colombia.

¿Pero qué tanto de la prueba que la Colegiatura diseñó en 2005 – 2006 fue la misma que el gobierno sacó en 2007 ya articulada con el MCERL, fue la misma o fue diferente?, entrevistado 2 aclara:

No, fue otra prueba totalmente distinta [...] obligaron al ICFES a que tenía que hacer una prueba con los estándares de, y tenía que acomodar [...] ellos degradaron el ICFES, empezaron en los equipos a tener allí, gente que hacía ítems desde Cambridge y gente que hacía ítems desde Colombia [...] pero esas pruebas por supuesto que había un interés, era dar cuenta de [...] a mi parecer, retrocedimos significativamente en el país, en términos de evaluación de las pruebas en lengua extranjera, creo que veníamos muy bien, por supuesto en una línea también de desarrollo, que debía ser continua y apoyada por el estado, pero por políticas también [...] pero yo creo que también, una interpretación que yo hago de todo esto, es que nos dejamos también contaminar por los mismos desarrollos económicos, entonces como había que lograr que el país se incrustara a estos nuevos tratados y demás, pues casi que también la educación debería estar permeando este tipo de elementos [...] pero es ahí cuando uno dice, no hay que confundir los desarrollos económicos con los desarrollos sociales y culturales de un país, tú puedes tener un buen desarrollo económico y puedes también desarrollar de maneras distintas [...] mejoramientos sociales, culturales y demás. Pero no decir, [...] ahora lo que nos está pasando, hacemos parte de la OCDE entonces tenemos que responder a todas las exigencias de quien dijo eso [...] pero sí están utilizando la evaluación como mecanismo también de control y también de posicionamiento.

Ha sido muy importante nutrir este trabajo con las entrevistas de quienes de primera mano participaron en los procesos de estructuración de la enseñanza de lenguas en Colombia,

y quienes lucharon las batallas por defender los propósitos del país y advirtieron los riesgos de caer en el empobrecimiento de adoptar, recontextualizar políticas del extranjero, atendiendo solamente a las directrices de agencias ocultas que buscan favorecer y posicionar estrategias de desarrollo que están más pensadas en favorecer a unos pocos que al mismo país.

El inglés es una de las tantas lenguas extranjeras que han tenido su lugar en la enseñanza de nuestra sociedad, hoy parece ser la única posibilidad real de alcanzar el éxito, porque el inglés abre puertas, entrevistado 2 piensa que si bien, a quien puede hacerse a el inglés y dominarlo y certificarlo mediante el filtro de la política lingüística nacional, se le pueden abrir puertas y mejores ofertas laborales “el inglés cierra puertas también [...] para quienes no lo saben, no pueden acceder a un trabajo, a un estudio de alta calidad, el inglés no me abre puertas y en un país tan diverso y tan asimétrico lo como es Colombia, cierra muchas más puertas de lo que puedes imaginarte”.

A modo de conclusiones

Este trabajo investigativo buscó generar un análisis de la configuración de la política lingüística en Colombia, y responder a la pregunta inicial sobre *¿Cómo se configuró el proceso de institucionalización del bilingüismo en Colombia como política lingüística?* Se revisó cómo desde el nivel del Campo de Recontextualización Oficial, se decidió por el MCERL sobre otras opciones internacionales, incluso propuestas nacionales, como discurso regulativo y configurativo de nuestra política lingüística interna y se recontextualizó y adoptó como regulador de la enseñanza y clasificación de uso del inglés y de otras lenguas extranjeras.

La pregunta sobre *¿Cómo se han estructurado y desarrollado los procesos de recontextualización oficial y pedagógica en la educación básica y media, desde las propuestas curriculares y la evaluación, a partir de este proceso de institucionalización?* Se respondió a partir de los datos retomados de importantes investigaciones del área de enseñanza de las lenguas y del inglés en Colombia, en donde también se analizaron documentos oficiales que demarcaron el camino constitutivo y organizativo del área, hasta su concreción en la política lingüística del bilingüismo, en el currículo oficial y las pruebas estandarizadas de certificación y clasificación de nivel internacional, con vigencia en todos los procesos de adquisición de la lengua en la actualidad.

El análisis del fenómeno educativo de constitución de sujetos hablantes de una segunda lengua en Colombia, el inglés, conocido como bilingüismo, tiene sus orígenes de recontextualización desde el documento derrotero de enseñanza y apropiación, el MCERL, al respecto la pregunta de *¿Cuál es el papel del campo internacional en el proceso de recontextualización oficial en la estructuración del bilingüismo como política lingüística,*

particularmente a partir de la adopción del Marco Común Europeo? Es pertinente en cuanto al análisis de los modelos teóricos, y enfoques de enseñanza que tuvieron lugar en la conformación del bilingüismo, se buscó dar respuesta a esta pregunta a través del análisis del momento coyuntural del año 2000, en donde se consolidaron muchos cambios políticos y sociales, y por ende educativos, que buscaron posicionar a la educación como plataforma de preparación de sociedades para afrontar los desafíos de la cada vez más importante y determinante globalización.

La idea de preparar sociedades latinas con estándares internacionales para competir en el mercado global fue la tendencia que organizó los cambios curriculares en tanto se adoptaron y contextualizaron los discursos de competitividad y calidad en la educación. En cuanto al bilingüismo, éste se posicionó como una estrategia de mucha importancia para la consecución de los logros políticos y transformaciones sociales del gobierno Uribe, en cabeza de la Ministra de Educación Cecilia María Vélez White, desde el discurso performativo de la “política de pertinencia: educación para la competitividad”, el programa de revolución educativa, buscó dar un giro a los propósitos en la educación, el bilingüismo y las nuevas tecnologías posicionados como los estandartes de estos proyectos nacionales, que buscaban:

Adicionalmente, para impulsar la competitividad, el Ministerio se ha propuesto que los estudiantes desarrollen, a lo largo de todo el sistema educativo, dos habilidades necesarias hoy en día para desempeñarse exitosamente en cualquier entorno productivo: dominar el inglés y utilizar eficientemente las nuevas tecnologías. Para lograrlo, continuará consolidando los proyectos de promoción del bilingüismo, y uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación - TIC -. (MEN, 2008, p. 40)

Después de analizar el proceso de recontextualización, la descolocación de un discurso construido y escrito para Europa que propendía por los intereses de sus países

miembros como unión europea, para apropiarlo y colocarlo en un nuevo contexto, el colombiano, y entendiendo que esos cambios de lugar generan cambios ideológicos y de proximidad o lejanía del discurso primario.

Se puede determinar cómo la recontextualización del MCERL en Colombia, privilegió las nociones de calidad y competencias como organizadoras del discurso del bilingüismo con carácter estratégico, al tratar de articular el sector productivo con el sector académico y desde allí potenciar los desarrollos de la recontextualización, que utilizaron los descriptores de nivel y las bandas de colocación de los usuarios como requisito de adquisición de la lengua y articulados con el currículo y las evaluaciones estandarizadas, obligar a los usuarios a pasar por el filtro de promoción y certificación internacional.

Antes de la Ley General de Educación, la enseñanza del inglés en Colombia articulaba a la tecnología educativa, como medio de enseñanza y transmisión de contenidos, que le decía al maestro qué hacer, cómo enseñar, y preparaba al sujeto para responder a tareas mediante la tecnificación del conocimiento. En los lineamientos encontramos una desestructuración del sistema, del currículo y de la evaluación al sugerirle al maestro enfoques, metodologías y didácticas de enseñanza de los procesos formativos de las lenguas, incluso considerando las lenguas nativas, para vincularlos con las necesidades de cada institución educativa y su PEI.

Con la entrada del PNB y la elaboración de los Estándares Básicos de Competencias, se evidencia un retorno a los propósitos de la tecnología educativa de los años 70 y 80, acompañada de nociones como globalización y las competencias, entendiendo que: "La competencia ha sido desplazada como contexto histórico, singular, ligado al desarrollo del sujeto, y reubicada en una trama de nuevos sentidos fundamentalmente performativos, centrados en el hacer". (Díaz Villa en Pedroza Flores, 2023, p. 30).

La política lingüística en Colombia, recontextualizada del discurso del MCERL se convierte entonces en el direccionador del bilingüismo y sus prácticas de enseñanza, evaluación y certificación. Prácticas que han encontrado en discursos recontextualizados del extranjero, una forma de condicionamiento social desde la educación, al apropiarlos como parte determinante y esencial en la constitución de subjetividades, en tanto que: "El proceso de recontextualización confiere a dicho discurso una cierta autonomía que no depende de su valor intrínseco, sino de la funcionalidad, esto es del papel que juega para legitimar contextos, contenidos y prácticas pedagógicas". (Díaz Villa en Pedroza Flores, 2023, p. 30)

En el marco de este tipo de trabajo investigativo que basó sus análisis en un nivel macro de recontextualización de las políticas oficiales, se deja abierta la posibilidad de continuar sus elaboraciones desde la perspectiva metodológica de Basil Bernstein, que también podría proporcionar una mirada crítica y analítica profunda al respecto del impacto generado por la institucionalización de la política lingüística y su discurso de performatividad de habilidades necesarias para el profesional de hoy en un nivel micro de recontextualización institucional.

Considero que para próximos ejercicios analíticos, y ya que la perspectiva metodológica lo permite a diferentes niveles, revisar las transformaciones sufridas en el Campo de Recontextualización Pedagógica e Institucional, en tanto conformación del currículo y articulación de las pruebas estandarizadas con el MCERL, analizar cómo se han configurado las políticas institucionales en el área de enseñanza del inglés, y las transformaciones en tanto práctica pedagógica con la proliferación de libros de texto de editoriales internacionales de renombre en la educación formal y no formal, podría ser el siguiente paso de esta investigación.

Como enseñanza y valor analítico, resalto la perspectiva metodológica de Basil Bernstein que me permitió abordar este ejercicio analítico desde sus elaboraciones y entender qué se transmite a través del Dispositivo Pedagógico de la educación y cómo se constituyen y refuerzan discursos regulativos mediante la recontextualización de sus políticas y prácticas, desembocando en la reproducción y transformación de la cultura. He aprendido que cada política y discurso insertado en nuestra sociedad, transmite algo y nos configura de alguna manera, la educación es un canal muy usado para transmitir mensajes y configurar sociedades, creo que de ahora en adelante en mi estará la necesidad de inquirir ¿Qué se transmite y cómo nos configura?

"All in all we're just another brick in the wall" (después de todo sólo somos otro ladrillo en la pared) este apartado de la icónica canción de 1979 de la agrupación británica "Pink Floyd", retrata la crítica hecha a una sociedad que adopta la educación como plataforma de constitución de sujetos a través de la uniformidad y homogeneidad de prácticas, en donde se procesan subjetividades y se refinan como un producto más de las sociedades de producción.

¿Será que estamos asistiendo a una recontextualización de la tecnología educativa, hoy disfrazada en el discurso de competencias y estamos adoptando una lengua que nos uniforme, no solo ideológicamente, sino también culturalmente para poder ser parte de la “aldea global” en detrimento de nuestras lenguas y culturas? Creo que sacrificaríamos mucho, el problema del bilingüismo no es el inglés, son las agendas ocultas que acompañaron a posicionarlo como la segunda lengua, que bien podría convertirse en la primera.

Referencias Bibliográficas

- Bastidas Muñoz, J. G. (2021). Análisis del estado de la literatura académica sobre el programa Nacional de Bilingüismo de Colombia. Universidad Pablo de Olavide.
- Bastidas, J. A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza del inglés*. Servicios Gráficos.
- Bastidas, J. y Muñoz, G. (2017). *La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994: una historia desde los programas, los métodos y los textos*. Vol. 2 / - 1°. Ed. San Juan de Pasto: Editorial Universitaria. Universidad de Nariño.
- Bernstein, B. (1985). "Clases Sociales, Lenguaje y Socialización". *Revista Colombiana de Educación No. 15*, primer semestre. U.P.N.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. El Roure Editorial, S.A. Colección Apertura.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bernstein, B. (2001). En: *La estructura del discurso pedagógico, Clases, códigos y control, España, Ediciones Morata, S.L.*
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). "Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico". *Revista Colombiana de Educación No. 15*
- Colombia Aprende. (2018). English Please 1 - Teacher's Book.
https://eco.colombiaaprende.edu.co/download/589/teach_books/6311/english-please-1-teachers-book.pdf

Colombia, M. (1996). Resolución Número 2343 de junio de 1996: por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

Colombia. (1984, 24 de abril). Decreto 1002 de abril 24 de 1984. Diario Oficial de la República de Colombia (No. 36508).

Díaz Flórez, O. C. (2010). *Las competencias en la educación superior, debates contemporáneos*. Bogotá, Colombia: Domicilio Express - Librería de la U.

Díaz Villa, M. López Jiménez, N. (2003). *El discurso pedagógico oficial y la educación superior en Colombia*. Primera edición, Colciencias, Universidad Surcolombiana.

Díaz Villa, Mario. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Magisterio. Colección Seminarium.

Díaz, M. (1985). "Introducción al Estudio de Bernstein". *Revista Colombiana de Educación No. 15 Primer Semestre*. U.P.N. Bogotá.

Gómez, G. (1971). *La historia del inglés en Colombia su historia y sus métodos*. universidad nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Filología e Idiomas.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-. (2007). Propuesta de fundamentación conceptual área de inglés. Recuperado en: https://paidagogos.co/pdf/marcoteorico_ingles.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006a). Serie Guías 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Revolución educativa: Plan sectorial de educación 2006-2010*. Bogotá, D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Revolución educativa 2002-2010: Acciones y lecciones*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Lineamientos curriculares*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-339975.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1974). *Programas de Español y Literatura e Idiomas*. Bogotá, D.E: Editorial Bedout, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (1982). *Programa de inglés*. Bogotá, D.E: Editorial Printer Colombiana Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (1988). *Suplemento al programa oficial de inglés*. Bogotá, D.E: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996, 27 de diciembre). *Resolución 2343 de 1996*, por la cual se establecen los lineamientos generales para los procesos curriculares del servicio público educativo y se definen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. *Diario Oficial de la República de Colombia*, (43247).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006, 2 de noviembre). *Decreto 3870 de 2006*, por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y se establecen las condiciones mínimas de calidad. *Diario Oficial de la República de Colombia*, (46440).
- ONIC - 65 Lenguas Nativas de las 69 en Colombia son Indígenas. (2015, 27 febrero).
- ONIC:

<https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas>

Pedroza Flores, R. (2023). *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades latinoamericanas*. Editorial Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia

Programa Nacional de Bilingüismo. (s. f.). [Diapositivas]:

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

República de Colombia. (1962, 11 de enero). *Decreto No. 45 de enero 11 de 1962*. Diario Oficial de la República de Colombia (No. 30136).

República de Colombia. (1969, 20 de noviembre). *Decreto No. 1963 de noviembre 20 de 1969*. Diario Oficial de la República de Colombia (No. 33124).

República de Colombia. (1974, 22 de enero). *Decreto No. 080 de enero 22 de 1974*. Diario Oficial de la República de Colombia (No. 34020).

República de Colombia. (1979, 6 de junio). *Decreto No. 1337 de junio 6 de 1979*. Diario Oficial de la República de Colombia (No. 35119).

República de Colombia. (1981, 24 de diciembre). *Decreto No. 3731 de diciembre 24 de 1981*. Diario Oficial de la República de Colombia (No. 36136).

Tomaz Tadeu da Silva. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. 2º Edición Auténtica Editorial. Belo Horizonte.

Vera, C. (1986). *Notas para un análisis de la política educativa de López Michelsen 1974 – 1978 (Primaria y Media)*. Universidad pedagógica nacional.

Anexos

Anexo 1.

Tabla 1

Políticas lingüísticas educativas de Colombia 1820-2020 (análisis del estado de la literatura académica sobre el PNB)

AÑO (abrev.)	CATEGORÍA	POLÍTICA (proyección)	LEGALIDAD	DESCRIPCIÓN Y REFERENCIA
1820	Plan de estudio	Plan de Estudios de Bachillerato	Decreto del 5 de julio	Plan de estudio decretado por el presidente Bolívar en el que el inglés se introduce oficialmente en la secundaria (Cabarico 1952 citado en Bastidas y Muñoz 2017, p. 20).
1826	Plan de estudio	Plan de Estudios de Bachillerato	Ley del 18 de marzo, Decreto del 3 de octubre	Mediante decreto expedido por el presidente interino Santander se establece el castellano como lengua oficial en las escuelas públicas y se introduce el francés, el inglés, el alemán, el italiano (Gómez, 10971, citado en Bastidas y Muñoz 2017 p.21), el latín, el griego y la lengua indígena de la comunidad más cercana (Bonilla Carvajal y Tejada Sánchez 2016, p. 188)
1962	Syllabus	Programas Analíticos de español y Literatura, inglés y francés	Decreto 45 del 11 de enero	Es el primer programa analítico decretado por el MEN -del que se tenga evidencia- y está constituido por los componentes que conforman un syllabus, como se conoce el campo de la enseñanza de idiomas. Este estaría vigente hasta 1973 (Bastidas y Muñoz 2017, p. 66).
1974	Syllabus	Programas de Español y Literatura e Idiomas	Decreto 1963 del 20 de noviembre de 1969; Decreto 080 del 22 de enero de 1974	Programa analítico expedido por el MEN que estaría vigente hasta 1981 (Bastidas y Muñoz 2017, p.66).
1982	Syllabus	Programa de Inglés	Decreto 1337 del 6 de junio de 1979; Decreto 3731 del 24 de diciembre de 1981	Programa analítico enfocado en el inglés, decretado por el MEN y estaría vigente hasta 1994 (Bastidas 2107, p. 66).
1988	Syllabus	Suplemento al Programa Oficial de inglés	Decreto 1002 del 24 de abril de 1984	Es el último programa analítico expedido por el MEN y estaría vigente hasta 1994 (Bastidas 2017, p.66).

AÑO (abrev.)	CATEGORÍA	POLÍTICA (proyección)	LEGALIDAD	DESCRIPCIÓN Y REFERENCIA
1991	Constitución/Ley/Decreto	Constitución Política de 1991	Gaceta Constitucional número 114 del 4 de julio	Constitución firmada por la Asamblea Nacional Constituyente de Colombia en la que se reconoce la riqueza multilingüe del país: <<El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en la comunidad con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe>> (art. 10).
1991 (COFE)	Plan/Proyecto	Proyecto Colombian Framework for English (1991-1995)	Acuerdo firmado en Bogotá el 16 de febrero entre Colombia y el Reino Unido	A través del MEN, con asesoría del British Council y con la participación de 26 universidades se llevó a cabo el proyecto que buscaba mejorar la calidad de la formación de licenciados en inglés y ser el marco de referencia para la enseñanza de inglés en Colombia. Aunque estaba proyectado hasta 1995, se desarrolló hasta 1997 (Rubiano, Frodden y Cardona 2000).
1994	Constitución/Ley/Decreto	Ley General de Educación	Ley 115 del 8 de febrero	Ley expedida por el Congreso de la República en la que se introduce el inglés en la primaria: <<tendrán como objetivos específicos, entre otros, la adquisición de elementos de conversaciones y de lectura al menos en una lengua extranjera>> (art. 21). También se establece la creación del PEI en instituciones educativas.
1996	Lineamientos curriculares	Lineamiento curriculares e indicadores de logros	Resolución 2343 del 5 de junio de 1990	Documento expedido por el MEN y desarrollado con la colaboración de FECODE en el que se orienta la enseñanza de los idiomas extranjeros.
1999	Lineamientos curriculares	Indicadores de Logros curriculares; Lineamientos Curriculares de Lenguas Extranjeras		Documentos que orientan con más detalle que en 1996 la enseñanza de las lenguas extranjeras. En esta serie de publicaciones se intenta promover la interculturalidad y el respeto hacia la diversidad étnica colombiana.
2005 (PNB)	Programa	Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia 2004-2019. Inglés como lengua		En el marco del proyecto político-educativo <<Revolución Educativa>> del expresidente Uribe Vélez, el PNB buscó impulsar el inglés en colegios y universidades. Sus líneas

AÑO (abrev.)	CATEGORÍA	POLÍTICA (proyección)	LEGALIDAD	DESCRIPCIÓN Y REFERENCIA
		extranjera: una estrategia para la competitividad		fundamentales fueron las de estandarización, evaluación y mejoramiento (MEN 2016b. p. 12). Estuvo vigente hasta 2010 y procedió al PFDCLE.
2005	Plan/Proyecto	Visión Colombia 2019		Plan nacional que abarca acciones en todos los sectores de desarrollo del país. En su meta número 6 se estipuló que se debía garantizar que el 100% de los estudiantes de grado 11 (tengan) un nivel medio de comprensión del idioma inglés (nivel B2 según MCER) (DNP 2005, p. 233-234)
2006	Constitución/Ley/Decreto	Decreto 3870 por el que se adopta el MCER	Decreto 3870 del 2 de noviembre	Decreto emitido por el MEN en el que se reglamenta la organización, funcionamiento y calidad de los programas ETDH en idiomas y se adopta el MCER para la enseñanza de lenguas extranjeras en el país.
2006	Currículo, Evaluación y Clasificación	Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés		Son orientaciones fundamentales sobre las competencias comunicativas que se espera desarrollen los niños, niñas y jóvenes al egresar del sistema escolar y logren un nivel de competencia en inglés B1 (pre-intermedio)
2007	Nuevas Pruebas ICFES de evaluación y clasificación en inglés	Marco Teórico Inglés (propuesta de fundamentación conceptual área de inglés)		En 2005 el ICFES le pide a la Colegiatura del área de idiomas extranjeros revisar y diseñar el componente de inglés del examen de estado (evaluación) para 2005 y 2006.
2010 (PFDCLE)	Programa	Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2010-2014)		En el marco del plan sectorial <<Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad>> del expresidente Santos, el PFDCLE buscó continuar el trabajo adelantado en el PNB. Sus líneas fundamentales fueron las de fortalecimiento docente, aspectos pedagógicos, fortalecimiento institucional y evaluación (MEN 2016b. p. 12). Estuvo vigente hasta 2014 y precedió al PNI-CWV.
2013	Constitución/Ley/Decreto	Ley de Bilingüismo	Ley 1651 del 12 de julio	Ley expedida por el Congreso de la República que modifica a la ley General de Educación. Esta ley especifica cuáles son las habilidades comunicativas y añade la escritura en educación

AÑO (abrev.)	CATEGORÍA	POLÍTICA (proyección)	LEGALIDAD	DESCRIPCIÓN Y REFERENCIA
				primaria. Además, regula las IETDH.
2014 (PNI-CVW)	Programa	Colombia Very Well Programa Nacional de inglés 2015-2025		Bajo el segundo gobierno del expresidente Santos, el PNI-CVW buscó mejorar la educación escolar frente a la comunidad internacional. Estuvo vigente hasta el 2015 y fue reformulada como CB. Sus líneas fundamentales fueron las de formación, materiales didácticos y orientativos, y monitoreo y seguimiento (MEN 2016b, p. 12). El CB estuvo vigente hasta 2018 y precedió al PNB-2018.
2015 (CB)	Programa	Colombia Bilingüe 2014-2018		
2016 (DBA)	Lineamientos curriculares	Derechos Básicos de Aprendizaje: Currículo sugerido de inglés		Documentos desarrollados por el MEN y asesorados y evaluados por diversas instituciones que sirven de guía para instituciones en la enseñanza del inglés. Los DBA describen los conocimientos mínimos para cada grado y el Currículo sugerido propone una ruta de planeación, implementación, evaluación y seguimiento del currículo de inglés de los colegios.
2018 (PNB-2018)	Programa	Programa Nacional de Bilingüismo (2018-2022)		En el marco del <<Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad>>del presidente Duque, el PNB-2018 busca fortalecer el inglés en la educación básica y media en tanto promueve la interculturalidad con culturas extranjeras y locales. Sus líneas fundamentales son la formación docente, la innovación educativa, material didáctico y TIC.
2019	Plan/Proyecto	Le français est de retour!	Acuerdo firmado entre Colombia y Francia	Proyecto de reintroducción del francés como tercera lengua en los grados noveno a oncea cargo del MEN y la Embajada de Francia. A la fecha se está ejecutando el proyecto piloto en 20 colegios públicos de Colombia (en Romero Medina 2020).

Nota: tomado de Bastidas Muñoz, J.G. (2021, p. 25 – 27) la adición de las casillas en azul es elaboración propia

Anexo 2. Matriz de recontextualización

MATRIZ DE RECONTEXTUALIZACIÓN DEL BILINGÜISMO EN COLOMBIA	PROGRAMAS ANALÍTICOS (MARCOS GENERALES Y PROPUESTA DE PROGRAMAS CURRICULARES)	LINEAMIENTOS CURRICULARES IDIOMAS EXTRANJEROS (La clave: superar las barreras idiomáticas para encontrarlos)	MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCERL) Desde el Campo Internacional	ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS (Formar en lenguas extranjeras: Inglés y el resto. Lo que necesitamos saber y saber hacer)	EVALUACIÓN ESTANDARIZADA: FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DEL ÁREA DE INGLÉS Y ARTICULACIÓN AL MCERL
AÑO / AGENCIA	1982- 1988 MEN	1999 MEN	2001 Consejo de Europa	2006 MEN	2007 ICFES
ELABORADO Y/O VALIDADO (Recontextualización Pedagógica Oficial)	Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Electrónico de Idiomas	MEN y docentes de educación básica, media y superior	El consejo de Europa, su proyecto de política lingüística y especialistas del campo de la lingüística aplicada	MEN en convenio con el British Council	Solicitud del MEN a Colegiatura del área de Idiomas Extranjeros (convenio entre el ICFES y la Universidad Nacional – docentes de diversas universidades y educación básica y media)
PROPÓSITO DEL DOCUMENTO CRITERIOS	(Estructuración del Currículo) Diseño de programas curriculares para los maestros para todas las áreas de enseñanza en el marco de la renovación curricular, basado en la Tecnología Educativa para los nueve años de la Educación Básica Secundaria	(Desestructuración del Currículo) Orientaciones pedagógicas para los docentes del área, reivindicación de la autonomía escolar y curricular Heterogeneidad de contenidos Pluralidad de lenguas	(Estructuración de la política lingüística para Europa) Unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo	(Estructuración del Currículo desde la recontextualización del MCERL) Orientaciones fundamentales sobre las competencias comunicativas que se espera desarrollen los niños y jóvenes al egresar del sistema educativo – B1, Pre intermedio	(Alineación de pruebas masivas a través de la recontextualización del MCERL en los Estándares Básicos de Competencias) Revisión y diseño del componente de inglés del examen de estado (evaluación estandarizada) para 2007
PRINCIPALES NOCIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	No se elaboró ni marco general ni programas curriculares para la enseñanza de segunda lengua	Conciencia lingüística, lengua extranjera y segunda lengua	Multilingüismo Plurilingüismo	Lengua extranjera: Inglés	Lengua extranjera: Inglés
OPERATIVIZADO EN	Programas analíticos en el plan de estudios	PEI de cada Institución	Documento oficial del MCERL para Europa	Currículo / Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)	Nueva Prueba de Estado ICFES (alineada al MCERL - Inglés)
RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	Producción basada en la Tecnología Educativa desde los programas de 1982 y 1988)	Conocimiento y adquisición de una Lengua Extranjera a partir del ciclo de primaria, Articulación con el PEI	Desarrollo de escalas descriptivas de niveles lingüísticos descritos en niveles de uso de la lengua (A-B-C)	Adopción de un lenguaje común (Inglés) y Adaptación desde Niveles de desempeño (MCERL – A1-A2/B1-B2/C1-C2) y los Niveles tradicionales de desempeño (principiante, básico, intermedio)	Diseño y Validación de la nueva prueba de Estado de Inglés – en tanto definición de Estándares: Inglés (MEN 2006) y Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) – Incluidos los principios del MCERL (clasificación del nivel de uso de los estudiantes)

Nota: elaboración propia

Anexo 3.

Preguntas entrevistas de investigación

El bilingüismo en Colombia y su recontextualización como política lingüística

Entrevistas a expertos con amplia trayectoria en el campo profesional

(fuentes testimoniales)

- Presentación de la investigación

La presente investigación se concentrará en el análisis del bilingüismo como discurso y estrategia recontextualizada de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en Colombia que, desde su institucionalización como política lingüística, ha producido en el currículo y la evaluación en el sistema educativo nacional.

El análisis busca indagar sobre el qué y cómo se han generado los procesos de recontextualización en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras y la emergencia del bilingüismo en Colombia. Este último se identifica como un fenómeno educativo y social, constituido políticamente como articulador del aprendizaje de lenguas extranjeras y de las prácticas pedagógicas que actualmente se privilegian en el contexto educativo nacional, posicionando al inglés como la lengua principal a aprender.

También se pretende profundizar y aclarar cómo se dio el tránsito entre estas distintas orientaciones de la política pública, cómo se fueron transformando dichas orientaciones hasta la conformación de lo que hoy entendemos como política lingüística. El análisis gira en torno a entender el por qué se privilegiaron, enfoques teóricos, metodologías de enseñanza, actores e instituciones que formaron parte, en cada coyuntura en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la orientación hacia el inglés, hoy sinónimo de bilingüismo.

Estas preguntas, organizadas en objetivos estructuradores, me ayudaran a entender de manera más clara y detallada, cómo se ha consolidado la política lingüística de este país a partir de procesos de recontextualización diferenciados.

- Firma de consentimiento informado.
- Presentación de la entrevistada (Formación y trayectoria profesional)

A partir de los aportes de las fuentes testimoniales, pretendo conocer cómo fue el proceso de transformación de las orientaciones y cuáles se privilegiaron en cada coyuntura de constitución de la política lingüística de nuestro país, tomando como referentes los documentos de la política oficial: Lineamientos curriculares idiomas extranjeros (1999), Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (2006) y, Propuesta de fundamentación conceptual área de inglés (2007). Este último corresponde al proceso liderado por el ICFES, en el cual convocó a profesores y expertos de la enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés) en Colombia, y conformó la denominada Colegiatura del área de idiomas extranjeros, orientada a revisar y diseñar el componente de inglés del Examen de Estado (evaluación estandarizada) entre 2005 y 2006.

Agradezco de antemano su tiempo y colaboración para la realización de esta entrevista, a continuación, se precisan los objetivos y preguntas que ayudarán a conocer y esclarecer algunos elementos importantes para esta investigación.

Los objetivos centrales de la entrevista son:

Dinámica de estructuración de la política de lineamientos curriculares: inglés

1- Identificar la dinámica, actores e instituciones que participaron en la definición de los lineamientos curriculares en idiomas extranjeros (1999): debates, orientaciones, referentes conceptuales, liderazgos e impacto de los lineamientos curriculares en las instituciones educativas (educación básica y media).

- ¿Cómo podrían caracterizar las dinámicas, las discusiones y las reflexiones que se generaron en torno a la elaboración de los lineamientos curriculares lenguas extranjeras en 1999?
- ¿Qué debates académicos se propiciaron en esta coyuntura?
- ¿Cuáles fueron las distintas posturas frente a la orientación del área en términos de currículo?
- ¿Qué instituciones y quiénes dirigieron la elaboración de estos lineamientos?
- ¿Cuáles eran los análisis y referentes conceptuales que se privilegiaron en la construcción de los lineamientos?

Transformación y reorientaciones de la política a partir del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB/2004) y de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006)

2- Profundizar en las condiciones que condujeron a la estructuración y desarrollo del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006) y sus implicaciones en la transformación de la evaluación estandarizada: referentes, orientaciones, enfoques, concepción de bilingüismo, implicaciones en procesos curriculares y evaluativos.

- ¿Qué planteamientos y análisis sustentaron la necesidad de reorientar las formulaciones planteadas en los lineamientos para dar paso a la formulación de los estándares básicos de competencias?
- ¿Qué relación se estableció entre la formulación de estos estándares básicos y la estructuración del Programa Nacional de Bilingüismo? ¿Qué balance se hizo en su momento de estas dos iniciativas de la política oficial?
- ¿De qué manera el PNB reorientó la política de enseñanza de lenguas extranjeras de los lineamientos curriculares?
- ¿Cómo se llegó a la escogencia del inglés como segunda lengua en los estándares básicos, teniendo en cuenta que en los lineamientos curriculares se elaboraron orientaciones pedagógicas y metodológicas de enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo las lenguas nativas que se hablan en Colombia?
- ¿Cómo se llegó a consolidar en la evaluación estandarizada una transformación de los objetos de la evaluación, que derivó en la adopción del Marco Común Europeo (MCERL)?
- ¿Qué balances y apropiaciones se generaron en la UPN en torno a estas reorientaciones de la política oficial? Efectos de la recontextualización internacional en la evaluación estandarizada

3- Analizar el proceso y los efectos que se derivaron de la alineación del componente de inglés del examen de estado (saber 11) y ECAES (saber pro) con los referentes del Marco Común Europeo (MCERL): criterios para la toma de decisiones, actores e instituciones.

- ¿De qué manera se transformó el objeto de evaluación, la estructura y el enfoque de las pruebas estandarizadas ICFES con la alineación del MCERL? ¿cuáles instituciones participaron y quiénes lideraron la toma de decisiones respecto a estos procesos?

- ¿Cuál fue el cambio, en términos de las competencias o habilidades que se privilegiaron del diseño de las pruebas ICFES 2005 – 2006 por parte de la Colegiatura respecto a las anteriores pruebas diseñadas por el ICFES?

- Qué tipo de relación se estableció entre el proceso de alineación de las pruebas estandarizadas al MCERL y las dinámicas de generación de un currículo para enseñanza del inglés en la educación básica y media?