

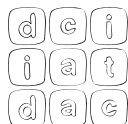
English Teacher:
subjetividad e inglés en Bogotá

English Teacher: subjetividad e inglés en Bogotá

Autores:

Pilar Méndez Rivera, Eliana Garzón Duarte,
Rodolfo Noriega Borja, Francisco Rodríguez Motavita,
Germán Osorio Junca

COLECCIÓN



Dedicatoria

A quienes soñamos y luchamos por ser aun en tiempos descreídos

Agradecimientos

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, por la financiación de la investigación que culmina con este libro.



UD
Editorial

COLECCIÓN



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
© Pilar Méndez Rivera, Eliana Garzón Duarte,
Rodolfo Noriega Borja, Francisco Rodríguez Motavita,
Germán Osorio Junca

Primera edición, mayo de 2020

ISBN: 978-958-787-192-0

Dirección Sección de Publicaciones

Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial

Edwin Pardo Salazar

Corrección de estilo

Carolina Ochoa Gutiérrez

Diagramación y montaje de carátula

Astrid Prieto Castillo

Imagen de portada

Karen Silva

Editorial UD

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Carrera 24 No. 34-37

Teléfono: 3239300 ext. 6202

Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

English teacher : subjetividad e inglés en Bogotá / Pilar Ester Méndez Rivera [y otros]. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.

230 páginas ; 24 cm. -- (Colección didácticas)

ISBN 978-958-787-192-0

1. Inglés - Enseñanza 2. Inglés - Profesores 3. Inglés - Educación. I. Méndez Rivera, Pilar, autora.

428.24 cd 22 ed.

A1660724

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

CONTENIDO

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	17
El archivo y su corte analítico	20
¿Cómo se construyó el archivo?	21
Una provocación inicial	23
Referencias	25
CAPÍTULO 1	
EL PACTO CON LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	27
Idioma extranjero, área obligatoria y fundamental	29
Lengua extranjera, una razón de mercados lingüísticos	32
Estandarización y homogenización	35
El inglés para el desarrollo	37
El inglés como estrategia nacional para la competitividad	41
Intensificación de la enseñanza del inglés	42
Fortalecimiento docente	48
Referencias	50

CAPÍTULO 2	
LOS MEDIOS Y EL BILINGÜISMO: PARA UNA BOGOTÁ QUE HABLE INGLÉS	53
Una historia siempre contada con voces en <i>off</i>	57
Referencias	75
CAPÍTULO 3	
EL DESEMBARCO BRITÁNICO	79
Sistemas de colonización	80
El poder del saber experto	81
La Conquista	83
En busca de El Dorado	85
El mercado de los espejismos	86
Escolástica en tiempos de globalización	94
Conclusión	101
Referencias	102
CAPÍTULO 4	
VOCES PARA PENSAR LA SUBJETIVIDAD DE LOS MAESTROS DE INGLÉS	105
La escritura, la investigación y la innovación como formas de lucha	107
Una mirada más crítica a la realidad de la educación en ELT	113
El grito por un proyecto bilingüe incluyente y solidario	128
La denuncia del silenciamiento de la voz del maestro en la política pública	136
Resistiendo lo impuesto y reafirmando la identidad del profesor de inglés colombiano	145
<i>Teachers as educators</i> y no meros técnicos	152
Reflexiones y conclusiones	160
Referencias	164
ANEXOS	171
AUTORES	227

PRÓLOGO

El libro que el lector tiene en sus manos, *English Teacher: subjetividad e inglés en Bogotá*, nos sitúa desde su título en una inestabilidad epistemológica provocadora. Un título bilingüe inglés/español representa de entrada un “atrevimiento” intelectual muy a tono con uno de los hilos conductores que se desarrollan en el libro y que tiene que ver con inglés/bilingüismo (ya volveré sobre esta provocación más adelante). Por otro lado, yuxtaponer dos campos del saber tan aparentemente disímiles como “subjetividad” e “inglés” genera expectativas frente a cómo los autores del libro están pensando estas dos categorías teóricas y cómo les dan un andamiaje conceptual a lo largo del texto.

Esta provocación no es gratuita si se tiene en cuenta el recorrido académico de los autores del libro y quienes forman parte del grupo de investigación Intertexto. Este grupo ha establecido la interdisciplinariedad como uno de sus rasgos característicos y a todas luces es un aspecto presente en el abordaje que hacen los autores en cada uno de los capítulos, que si bien se pueden leer cada uno por separado y sin orden alguno (muy a lo *Rayuela*, de Julio Cortázar), también forman parte de un engranaje general en el que cada pieza, desarrollada y enriquecida desde distintas perspectivas, logra armar el complejo rompecabezas que supone dar cuenta de la subjetividad del *English Teacher* en relación con su objeto de estudio y de desarrollo profesional: el idioma inglés.

Vale la pena mencionar aquí que armar este rompecabezas no solo necesitó de la participación de distintas disciplinas y de distintas miradas, sino también de una metodología novedosa en el campo de enseñanza del inglés (ELT - *English Language Teaching*) en Colombia. El grupo de investigación se propuso, bajo la tutela de su directora, la doctora Pilar Méndez, emprender este viaje al pasado, pero anclado

en el presente y con la mirada puesta en el futuro; deciden adoptar la arqueología del conocimiento como su carta de navegación. Ya en un libro previo, *Sujeto maestro en Colombia, luchas y resistencias*, Pilar Méndez nos había introducido por los caminos de la arqueología como metodología de investigación para dar respuesta a preguntas complejas, que no son de ninguna manera lineales, sino que están cruzadas por muchos elementos y variables (para usar una palabra de la investigación cuantitativa), y que por lo mismo necesitan tanto de una metodología compleja para rasguñar unas respuestas coherentes y consistentes con las múltiples realidades de los maestros en Colombia.

Así pues, en este libro el grupo adopta esta metodología, una vez más, para exponer —en palabras de Foucault— las discontinuidades, las rupturas, todo aquello que no es evidente a simple vista, pero que intuimos que está y que existe en el campo de ELT. Discontinuidades que nos pueden ayudar a de-construir y re-construir quiénes somos como maestros de inglés en un país mayoritariamente monolingüe en español, pero que tampoco puede desconocer la historia, la presencia, la existencia de otras lenguas como las sesenta y tantas lenguas indígenas, los dos dialectos criollos —el palenquero y el hablado en San Andrés y Providencia—, la lengua rom, y las tantas lenguas modernas que conviven en nuestro territorio.

Los autores, entonces, van reconstruyendo, desde un ángulo que privilegia lo crítico y las voces en *off* (como acertadamente titulan una sección en el capítulo 2), la historia de ELT en Colombia. Los múltiples archivos (y tipos de archivos, que van desde notas de prensa hasta documentos legales pasando por artículos de investigación y de reflexión) les permitieron ir hilando una parte de nuestra historia como campo de estudio y trabajo. Se advierte, a lo largo de las páginas de este libro, la tremenda influencia del neoliberalismo en las prácticas cotidianas, pedagógicas, laborales y gubernamentales en relación con la enseñanza-aprendizaje del inglés en nuestro país. Es evidente que, debido a estos discursos neoliberales, se ha ido desdibujando el papel de la educación en la sociedad y se ha pasado de entender y reconocer la educación de calidad como un derecho universal a entenderla como un servicio, destinada a aquellos que la puedan pagar. Este es un mecanismo perverso de estratificación que sigue ahondando las diferencias entre los que tienen y los que no. El trabajo de rastreo de archivos que hacen los autores pone en evidencia, también, la enorme falta de coherencia entre las políticas educativas y lingüísticas y la promoción de un Estado de bienestar.

Es interesante (y no menos inquietante) el análisis que hacen los autores del papel de los principales medios de comunicación en Colombia en torno a la construcción de la subjetividad del maestro de inglés y de la subjetividad de la ciudadanía que consume dichos medios. Muestran reportes y cifras de un panorama sombrío que construye al primero como incompetente y al segundo como seguidor obediente del mercado. Adicionalmente, se pone de manifiesto la reificación del idioma inglés, que nos presenta como una colonia perpetua en busca de patrón. En este caso, el

idioma inglés se construye como un bien que hay que adquirir pero de los hablantes nativos (categoría que está actualmente bajo escrutinio y problematización); lo cual significa que los hablantes de inglés colombianos no somos garantía para la adquisición de dicho bien. Por otro lado (retomando lo esbozado en el primer párrafo de este prólogo), está la invisibilización de la lengua materna y de las otras lenguas mencionadas arriba, en el marco de lo que sería una educación bilingüe. Los medios de comunicación se encargan de circular la idea —ya arraigada en los discursos del Ministerio de Educación Nacional y del Consejo Británico (ente experto/colonizador)— de que ser “bilingüe” es hablar inglés.

Sin embargo, a pesar de estas fuerzas dominantes, los autores también trazan las distintas formas de resistencia que han adoptado maestros de colegios y universidades para responder a estas arremetidas coloniales. Dan como un ejemplo importante la creación de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés; además, nos muestran la gran cantidad de programas de posgrado que se han desarrollado en el país, la creación de revistas especializadas y la producción investigativa de maestros que está publicada en dichas revistas.

Finalmente, frente al tema de la subjetividad, este profundo análisis deja ver que la subjetividad del maestro de inglés es mucho más compleja de lo que nos quieren mostrar las políticas y los programas del Estado. Un maestro de inglés es mucho más que el resultado de un examen (foráneo) de proficiencia en inglés. Este libro nos permite advertir que la subjetividad del maestro de inglés, que tradicionalmente (no solo en Colombia, sino también en otras latitudes) se ha construido como finita, terminada, vacía, es en realidad fluida, múltiple, con infinitud de estratos. Esto se traduce en que muchos maestros de inglés del país están comprometidos con la lucha por la dignificación de la profesión, por reivindicar sus derechos como hablantes de una lengua como el inglés, de sus particularidades frente a los usos y prácticas de esa lengua, y que se rehúsan a cumplir con la superficialidad que supone la etiqueta del *English Teacher*.

Este libro constituye, pues, una lectura obligada para investigadores, formadores de maestros y maestros en formación, dado que todos y cada uno encontrarán, además de la reconstrucción de las discontinuidades hecha por los autores, otras fisuras, otras discontinuidades que valdría la pena explorar.

Carmen Helena Guerrero, Ph.D.

INTRODUCCIÓN

El presente documento recoge los resultados de la investigación: *“English Teacher. Subjetividad y enseñanza del inglés 2004-2016”*, financiada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (CIDC). La investigación utiliza la perspectiva foucaultiana de prácticas constitutivas de sujeto (Foucault, 2008) y el funcionamiento de las relaciones de poder-saber como dominio para analizar las formas que han predominado en la construcción del docente de inglés y en la enseñanza de esta lengua a partir del accionar del dispositivo de una política concreta, a saber, el programa Bogotá Bilingüe (2004). La educación y el proyecto de construcción de una Bogotá bilingüe se sitúan aquí como espacio de producción y construcción de sujetos, instituciones y programas, entendidos como fuerzas de saber-poder que afectan las formas de pensar la educación bilingüe en Colombia, las identidades de los profesores de inglés y las características de la educación e instituciones producidas para tal fin.

Teniendo como referente estos ejes, los autores persiguen problematizar el discurso de la enseñanza del inglés en Bogotá a partir de las prácticas discursivas y no discursivas que afectan la subjetividad de quienes enseñan esta lengua, recogiendo discursos de distinto orden que configuran regularidades con asidero en prácticas concretas (Foucault, 1972[2001], 1980[2000]). Particularmente, nos interesa centrarnos en las prácticas discursivas y no discursivas que facilitan la intervención y la regulación de la forma “maestro de inglés” y su saber “la enseñanza del inglés” articulado en el discurso estatal de Bogotá Bilingüe, analizando discursos de otro orden (económico, político, social, cultural, etc.) que afectan su subjetividad.

La mirada al pasado para comprender el presente fue clave para rastrear cómo ciertos discursos circulan para impulsar, en nombre de la globalización y la

competitividad, una intervención en los cuerpos docentes que prescribe quién debe ser el profesor de inglés, cómo debe ser el profesor de inglés, cómo debe enseñar la lengua, qué niveles de enseñanza debe impulsar; justificando un referente cultural agenciado por instancias internacionales, en un esquema de educación para el trabajo que produce jerarquías, exclusiones y prescripciones que afectan las formas de pensar la educación en lenguas y al maestro de inglés. Desde esta perspectiva, el maestro de inglés es tenido como un auxiliar de la política que entiende exclusivamente la enseñanza del inglés como locomotora del trabajo y la economía. Nuestra apuesta consiste en plantear una mirada alterna, a través de la revisión de las prácticas discursivas y no discursivas adelantadas por los maestros de inglés para alcanzar su subjetividad (Macedo, Dendrinós y Gounari, 2003, p. 43).

Sin eludir esta noción de sujeto auxiliar y obediente como práctica constituyente de ciertos cuerpos e instituciones, el enfoque de este trabajo está orientado de otro modo: consiste en traer a la superficie las formas como los maestros de inglés en Bogotá se piensan a sí mismos como sujetos de una práctica a veces alineada a los discursos oficiales, pero otras veces rescatando unos saberes y un espectro cultural propio; todo en búsqueda de unas condiciones de posibilidad de la enseñanza del inglés que valore dimensiones distintas a la adquisición de la lengua como mero instrumento de la economía. Aunque se intenta explicar ambas formas de sujeción, por acomodación o resistencia, a los roles asignados a los maestros cultural, política y socialmente. La mirada se centra primordialmente en las prácticas de subjetivación que los maestros asignan a sí mismos para pensarse.

En ese orden de ideas, esta investigación no se centró en el discurso de la globalización como mecanismo que explique las características de la educación y la enseñanza del inglés. Por el contrario, analizó las transformaciones producidas en los bogotanos, las nuevas configuraciones introducidas en las instituciones distritales, en el sujeto maestro y la sociedad civil, en el tránsito de la sociedad disciplinaria a la sociedad del control, partiendo de un supuesto fundamental: el efecto invasivo de la naturalización del capitalismo para producir subjetividades e invisibilizar otras formas de pensar al maestro de inglés y la educación bilingüe en Colombia. Lo anterior se convirtió en un ejercicio analítico más amplio y crítico de los roles impuestos por las demandas políticas, económicas, educativas, para adentrarnos en los propios discursos de los profesores de inglés y las exigencias que ellos mismos articulan al confrontar los discursos dominantes. Entonces, la pregunta de cómo han sido constituidos los maestros de inglés y la práctica de enseñanza de esta lengua comporta de suyo una revisión del papel activo o pasivo de los propios maestros en su constitución.

Dicho de otro modo, la perspectiva foucaultiana articulada a este planteamiento es una apuesta por entender las subjetividades y las relaciones de poder-saber que no se agencian solamente por parte del Estado, el que ha ostentado la primacía por ley o por norma, sino que a su vez existen otras fuerzas, las de

los propios sujetos, sus organizaciones académicas, sus discursos y sus prácticas, que potencian otras maneras de ser y de actuar aun en medio de la ordenanza y de los efectos de la globalización y sus intercambios económicos y culturales. Esto conminó la persecución de un objetivo de capacidad tal que pudiera servir para hilar más fino y hacer emerger nuevas nociones: tales como resistencia, prácticas instituyentes, prácticas descolonizadoras y saberes locales, entre otras. En consecuencia, el objetivo general que orientó este trabajo se describió de la siguiente manera: analizar y describir el conjunto de problemas planteados a la educación bilingüe en Colombia (particularmente en torno a la enseñanza del inglés en Bogotá del 2004 al 2016), que permitan entender cuáles fueron las condiciones que hicieron posible nuevas configuraciones en las instituciones, en el sujeto *English Teacher* y en la sociedad civil, respecto a los desafíos económicos, políticos y culturales, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del inglés en el tránsito de la sociedad de disciplina a la nueva sociedad de control de información y del conocimiento.

Para dar cuenta de este tránsito, se requería de una opción metodológica potente para rastrear y cartografiar eventos que permitieran poner en suspenso la naturalización del capitalismo y la necesidad del bilingüismo como solo inglés. La opción metodológica elegida embebe del uso de ciertas herramientas arqueológicas, con fundamento en las reflexiones histórica, política y filosófica que permitieran analizar relaciones entre subjetividad-sujeción-política. Por tanto, los conceptos de eventualización, líneas de fuerza, condiciones de posibilidad, desmultiplicación causal, polimorfismo creciente y puntos en suspenso son los fundamentos teóricos que permiten la construcción de un nuevo recurso metodológico: el poliedro de inteligibilidad (Martínez, 2012). Este recurso permite que el objeto sea abordado desde distintos puntos de mira, lo cual posibilita el ingreso de nuevos elementos, al tiempo que permite reconocer en él distintos planos, velocidades y ritmos para poder cartografiar la comparecencia de ciertos vectores de fuerza.

Si bien es cierto que esta investigación toma como referente el año 2004 cuando inició el programa Bogotá Bilingüe, lo hace con la intención de trazar un corte estratégico en el que dicho programa se destaca como primera superficie de emergencia, en palabras de Deleuze (1999), de un correlato más amplio y tecnificado de la normalización para la comprensión del bilingüismo en Bogotá, reducido exclusivamente al inglés para después irradiar el programa de bilingüismo en el país. En consecuencia, uno de los objetivos específicos de la investigación analizó la política de bilingüismo en Colombia, teniendo como ejes de la discusión: la estrategia del desarrollo y la competitividad, y los esquemas de certificación, evaluación y medición de competencias en los docentes. Esto con el propósito de identificar nuevas rejillas para regular al maestro de inglés, su profesión y su saber, producidas en la actual sociedad de la información y de los conocimientos. Se explica, entonces, cómo la normalización empieza a operar con nuevos mecanismos: unos del orden de lo palpable, útiles para medir, comparar y jerarquizar a los hablantes

de inglés por el dominio de la lengua y para jerarquizar, a su vez, al maestro y el trabajo docente del área; y otros del orden de la sutileza, que permiten naturalizar tales clasificaciones cuando los maestros levantan con orgullo el peldaño de la jerarquización como una condición natural y necesaria para ser mejores.

Otro de los objetivos específicos buscó indagar por las formas a partir de las cuales se ha pensado y llevado a cabo el proyecto de construcción de una Bogotá bilingüe, durante los últimos catorce años, para entender prácticas de subjetivación e identificación que configuraron una sociedad sancionadora de una política concreta en pro del proyecto bilingüe (solo inglés). La mirada consistió en identificar los mecanismos de sujeción adscritos a los proyectos, planes y programas, y sus efectos, para pensar al ciudadano bilingüe en discursos de saber experto y discursos concentrados en la prensa escrita.

Finalmente, el tercer objetivo específico se centró en describir los discursos de los maestros de inglés en torno a su profesión, al programa Bogotá Bilingüe y a la manera como afectan su trabajo y práctica, en un intento por identificar las formas en las que los maestros se piensan sujetos o no de reformas. Cuando se identifica a los profesores de inglés como ejecutores de políticas públicas enmarcadas en fuerzas económicas, estatales, culturales, sociales que actúan azarosamente, se desestima el alcance que sus efectos tienen en la forma en que la sociedad colombiana piensa a los maestros de inglés. En tal sentido, el archivo que se construyó en esta investigación buscó traer a la superficie saberes locales, discursos constituyentes que reclaman una forma situada de entender la educación bilingüe, al sujeto maestro de inglés y la enseñanza del inglés particularmente.

El archivo y su corte analítico

La arqueología, como opción metodológica, sitúa la construcción del archivo como una práctica que busca rastrear formaciones discursivas que se instalan como régimen de verdad y articulan formas de poder-saber que afectan las maneras de ver y pensar la enseñanza de lenguas y al sujeto encomendado para tal fin (Foucault, 1982). Este aserto permite comprender la producción de la subjetividad como una formación discursiva en la que intervienen distintas fuerzas (el Estado, la familia, la sociedad, la política, la economía, la prensa, los maestros, etc.) para indicar que no existe una subjetividad trascendental, sino una dispersión histórica que habilita unos esquemas de comprensión, mientras oscurece otros. En este sentido, es importante hacer algunas precisiones:

Primero. Esta es una investigación analítica, por cuanto persigue una revisión de los supuestos políticos, epistemológicos, pedagógicos y tecnológicos desde los cuales han partido las acciones en torno a la construcción de una Bogotá bilingüe.

Segundo. Comporta un carácter diagnóstico, por cuanto persigue una revisión de las acciones que las últimas administraciones distritales (2004-2015), los maestros

e instituciones específicas han emprendido o no con el fin de lograr una Bogotá bilingüe. En esta investigación, se parte de los discursos que se materializan en documentos de distinta naturaleza. La prensa nacional, las políticas, leyes y normas, los discursos de opinión, los estudios del British Council y otras instituciones subsidiarias de la política del bilingüismo, y las posiciones de los profesores de inglés en las revistas académicas. La presunta desarticulación de esta masa documental, debido a los procesos propios del programa de investigación sustentado por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas y adaptado por los autores para el efecto, se organizó en un archivo que permite cartografiar lo que se ha dicho en Bogotá (Colombia) sobre la enseñanza de lenguas, el bilingüismo, las licenciaturas y los profesores de inglés.

En ese sentido, el año 2004 es el punto de partida para rastrear la forma como se promovió el programa Bogotá Bilingüe y los mecanismos dispuestos para su realización. Sin embargo, como ejercicio propio de la arqueología, se identifican unos discursos previos que se remontan a las primeras décadas de los años 1900 (1910-1950), cuando el pensum de estudio para la enseñanza secundaria —tanto para el bachillerato técnico como para el clásico— contemplaba como contenido las lenguas castellana, latina, inglesa y francesa. Para notar que la preocupación por el aprendizaje de lenguas extranjeras en el país es una cuestión de antigua data, ligada a la intención de cultura general en la que las lenguas eran dispuestas para el nivel técnico con enfoque en traducción y en el bachillerato clásico como lenguas vivas en cursos inferior y superior.

A partir de esta revisión histórica, se realiza una cartografía de los modos de subjetivación que han sido utilizados para asignarnos una subjetividad, una profesión, un sexo, una misión. Siguiendo los trabajos de Foucault (1982), Deleuze (1994) y Lazarrato (2014), se acude a las nociones de subjetividad, gobierno de sí y empresario de sí para entender cómo opera la producción de la subjetividad en los discursos de la educación en lenguas extranjeras y, en este escenario, las formas en las que los directamente afectados (maestros, estudiantes y hablantes de inglés) entienden, usan o resisten ciertas prescripciones.

¿Cómo se construyó el archivo?

El entramado de este análisis se articuló de la siguiente manera. Un primer capítulo que aborda la política pública en relación con la enseñanza-aprendizaje del inglés y los pactos descritos en acuerdos, planes y proyectos de ley o reforma. En este capítulo, se muestra cómo actúa la normalización a través de cada uno de los programas, proyectos, acuerdos y las formas de introducir la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y de ver a los profesores, los estudiantes, las instituciones, etc., con el ánimo de establecer qué prescripciones y diagnósticos determinan el encuadre operante de las reformas y su retórica.

El segundo capítulo está dedicado al análisis, en perspectiva situada y crítica, de cómo los discursos sobre la enseñanza del inglés circulan en la prensa. Se trata del levantamiento de noticias sobre Colombia Bilingüe, Bogotá Bilingüe, sus instituciones y sujetos (docentes de inglés, pero también la sociedad en general). Para ello, se buscó indagar en la cartografía de prensa: ¿qué se ha dicho de la enseñanza-aprendizaje del inglés en Colombia y particularmente para Bogotá? ¿Cómo se presenta al profesor de inglés? ¿A qué elementos se les otorga mayor atención? Aquí buscamos problematizar el papel de la prensa como fuerza moldeadora de la subjetividad de la ciudadanía.

Un tercer capítulo, titulado “El desembarco británico”, fue desarrollado a raíz del des-cubrimiento de la empresa investigativa en torno a la noción de sistema experto que se hizo visible a través de las lecturas de los periódicos nacionales en torno al proyecto de la ciudad bilingüe. Este concepto sirvió de clave para comprender la manera como ciertos organismos son delegados por los agentes del gobierno para la elaboración del proyecto bilingüe en Bogotá y, por ende, para la sujeción de la identidad del maestro en torno a su labor docente. Debido a esto, el primer paso consistió en la exploración de los documentos emitidos por el Gobierno nacional y el distrital para la elaboración de los criterios de evaluación y puesta en marcha del proyecto. En segundo lugar, entendiendo al British Council como aquella organización a la cual el Gobierno otorgó el aval de experto para la elaboración de planes y para la puesta en marcha del proyecto, se hizo necesario indagar acerca de la historia y el papel de esta institución en el mundo, Colombia y Bogotá.

En consecuencia, se articularon los hallazgos del archivo periodístico con el archivo obtenido de los documentos oficiales y las publicaciones del British Council para así comprender la manera en que estos elaboran un entendimiento del contexto y proponen una realidad posible para los habitantes del Distrito. En suma, la elaboración del archivo y la puesta en marcha de la comprensión de sus estructuras epistémicas nos permitió entender la lógica de su discurso, en el cual ciertos enunciados son emitidos para promover una idea del mundo y de los sujetos que lo habitan, y para evitar cualquier brote de pensamiento que disienta con esta idea de mundo y subjetividad, absorbiendo a los sujetos en un sistema colonialista, maniqueo y por supuesto capitalista.

Un cuarto capítulo, titulado “Voces para pensar la subjetividad de los maestros de inglés”, reconstruye una manera de pensar al sujeto maestro de inglés, el bilingüismo y la enseñanza del inglés a partir de los posicionamientos y aportes de los maestros, profesores, formadores de formadores en el área del inglés que han publicado en revistas de circulación nacional sobre el bilingüismo en Colombia para problematizar la relación política-subjetividad. Este capítulo presenta las prácticas discursivas y no discursivas con que los profesores de inglés responden a los retos de su propia formación y desarrollo profesional, y responden a la política del Programa Nacional de Bilingüismo, reconociendo en ella un nivel contestatario que pone en

evidencia problemas del quehacer docente y, en un nivel afirmativo, de mayor alcance, articula prácticas de saber-poder para pensarse a sí mismos y a la enseñanza de lenguas en el país.

En este ejercicio, identificar qué dicen los profesores de inglés de básica primaria, de secundaria y del nivel universitario sobre los roles asignados, los discursos deficitarios de sí, las formas de enseñanza y el bilingüismo en Bogotá, conminó la revisión de varias publicaciones, a saber, revistas académicas que circulan en el país en las que publican los profesores de Bogotá. Algunas de ellas, nacidas de programas de formación docente de lenguas extranjeras (*Colombian Applied Linguistic Journal*, *PROFILE*, *Íkala*, *Forma y Función*) y otras, nacidas en el seno de las organizaciones de profesores de inglés (*HOW Journal*) principalmente; no obstante, publicaciones de otras revistas fueron tenidas en cuenta con base en la referencias cruzadas que surgieron de las revistas foco de análisis. Del análisis de este acervo documental, varias prácticas pueden ser identificadas: prácticas de oposición a las políticas de bilingüismo —algunas de ellas alcanzan el nivel de resistencia—, prácticas de posicionamiento, prácticas de control, prácticas de mercadeo y prácticas de despojo, entre otros que se muestran utilizando citas directas.

Una provocación inicial

Asistimos a una época que, como ninguna otra, ha exacerbado la producción de la subjetividad (Lazzarato, 2014) en niveles tales que poco espacio ha quedado para que nuestra capacidad de autorreflexión se imponga. Pareciera que la capacidad de pensarnos como sujetos de determinadas prácticas ha sido captada por múltiples formas de subjetivación en la que otros determinan cómo hemos de pensarnos.

La educación, por ejemplo, pareciera no haber podido escapar del ataque neoliberal que introdujo nociones de competitividad, eficacia, calidad y eficiencia, pues este lenguaje opera de forma tal en las instituciones, en los planes de gobierno y en los propios cuerpos, traduciendo proyectos de vida personal y profesional a la utilidad práctica de alcanzar el éxito. En este escenario, la hegemonía de discursos de educación ligados a la empresa y a la adquisición de bienes materiales obnubila los discursos de la educación ligados a la humanización, la solidaridad y la equidad para vivir en sociedades más justas.

En este esquema, discursos que promueven el bilingüismo en Bogotá han determinado que la lengua del bilingüismo es el inglés; promoviéndole como la lengua del éxito laboral, la diferenciación y el ascenso social, se han enquistado como algo inevitable, necesario y vital para ser, moverse y destacarse en el mundo. Esta forma de pensar al sujeto bilingüe no solo circula en Bogotá en campañas publicitarias, vallas o políticas públicas, sino también en discursos cotidianos a través de una serie de dispositivos (poder, saber, subjetividad, alianza) que lo cimientan como un régimen de verdad. Llamamos la atención sobre una serie de prácticas en las que la

enseñanza del inglés, el profesor de inglés, el método de enseñanza son objetivados para producir a conveniencia una forma de ver y pensar al “profesor de inglés” en la ciudad (y el país) como deficitario y para notar el aprendizaje del inglés como mercadeo de subjetividades que se materializan en prácticas concretas:

- Pautas y anuncios de algunos institutos de lengua que promocionan su método de enseñanza como certero para aprender el inglés en un año (o menos).
- Comerciales de televisión que para promocionar el contacto con profesores nativos (English Native Speakers) hacen mofa del profesor no nativo y de prácticas de enseñanza bilingüe español-inglés.
- El incremento de institutos de lenguas en la ciudad.
- Cursos *online* y discos compactos que se venden en los buses, ratificando los discursos del éxito, la necesidad y la competitividad.
- El incremento de ofertas laborales con salario diferenciado para los hablantes nativos como profesores de inglés, en comparación con las bajas ofertas para profesores colombianos.
- El progresivo ataque a las licenciaturas por su ineffectividad para producir hablantes C2.
- El peso otorgado a los exámenes internacionales de lengua para la contratación de profesores bogotanos versus sus diplomas como licenciados.
- Los memes que ridiculizan al profesor de inglés colombiano.
- El acompañamiento de hablantes nativos o no nativos (provenientes de otros países) a profesores de los colegios de Bogotá en el marco del programa de bilingüismo de la ciudad.
- The British Council como asesor aliado del programa de bilingüismo en Bogotá y no las asociaciones colombianas o Facultades de Educación con programas en lengua.

Dichos discursos tienen efectos interpeladores, que más allá de sus efectos para el emprendimiento del yo (Lazarrato, 2014), tienen efectos perversos para instalar verdades de sentido común que se imbrican en el imaginario y constituyen una subjetividad para el profesor de inglés colombiano muchas veces adversa a las formas en las que ellos mismos se piensan. A pesar de que este estudio permite acceder a una serie de prácticas de denuncia, empoderamiento y autodefinición que toman distancia de los roles asignados al inglés y al profesor de inglés desde el programa Bogotá Bilingüe, mostrando algunas resistencias afirmativas, no puede dejar de notarse que para algunos docentes la militancia en el programa y en el entramado de sus efectos no deja de seducirles.

No obstante, este estudio permite señalar que la naturalización de ciertos discursos (como que “los profesores de inglés en Colombia no hablan inglés” o que “para aprender inglés, hay que salir del país o tener un profesor nativo”, por mencionar los más enunciados) ejerce una violencia sobre quienes tenemos una relación de afecto con las lenguas, constituyente de quienes somos, subvalorando nuestros ideales y trabajo, restándonos mérito en lo que hemos venido haciendo por la educación y no para el entrenamiento. Desde este lugar de enunciación, en la herida, nace este trabajo para traer a la superficie prácticas invasivas e invisibilizadoras del trabajo arduo y consagrado de muchos maestros que enseñamos la lengua como una potencia de vida, cultura y humanización desde mucho antes que el mundo naturalizara al capitalismo.

Referencias

- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control. En Christian Ferrer (comp.), *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (1981). Tecnologías del yo. En *Tecnologías del yo y otros escritos* (Trad. Marcela Allende Salazar). Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1980[2000]). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1972[2001]). *El sujeto y el poder*. Epílogo a la segunda edición de *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad II: el uso de los placeres* (2.^a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lazzarato, M. (2014). *Signs and Machines*. Los Ángeles: Semiotext.
- Macedo, D., Dendrinis, B. y Gounari, P. (2003). *Lengua, ideología y poder*. Barcelona: Grao.
- Martínez-Boom, A. (1990). *Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez-Boom, A. (2012). ¿Un poliedro para pensar la infancia? *Revista Colombiana de Educación*, (63), 317-320.
- Pulido, O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, 1(27), 15-26.

CAPÍTULO 1

EL PACTO CON LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

En el marco del programa Bogotá Bilingüe, la proliferación de discursos en torno a la imagen del docente de inglés sometió a escrutinio su papel en la enseñanza, su dominio de la lengua, su preparación, actualización y necesidad de certificación. Distintos proyectos, planes y programas (entre ellos: el fortalecimiento de una segunda lengua, el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 Bogotá: una gran escuela, el Plan Decenal de Educación 2006-2016, el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, el Estudio Teach Challenge 2008-2013, el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, el Programa de Fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras 2010-2014, y recientemente, el Plan Nacional de Inglés 2015-2025 en Colombia) se cimentaron como regímenes de verdad que validaron procesos de entrenamiento, poder y control de la enseñanza del inglés; revelando así a la educación como una fuerza altamente productiva de instituciones y procesos. De aquí surge la importancia de indagar cómo se dio y se ejerció la educación referida a la política de bilingüismo en Bogotá y cómo impactó a los sujetos e instituciones conexos con la enseñanza del inglés.

Puntualmente, lo que se busca notar en este capítulo es cómo hubo un giro en la forma de comprender la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia. En el pasado, la enseñanza de lenguas como latín, inglés, alemán y francés fue considerada dentro de lo que se denominó “cursos especiales para la formación de bachilleres”, lo cual puede cotejarse en los planes de estudio del periodo 1930-1950. Luego, entre 1950 y 1970 la enseñanza de lenguas se centró en inglés y francés; el latín, aunque continuó siendo una materia de los planes de estudio de bachillerato, obtuvo un carácter voluntario hasta desaparecer por completo de este nivel de formación. De 1970 a 1990, la enseñanza de inglés y francés como idiomas extranjeros se mantuvo

hasta más o menos los años 1998-2000, cuando oficialmente desaparece el francés y todo el énfasis se dedica al inglés en el sector oficial¹.

Esta revisión permite colegir que la presencia de “idiomas/lenguas extranjeras vivas”² ha sido una constante en la manera de pensar la educación de los jóvenes colombianos y, en consecuencia, una necesidad en la formación docente³. Llamamos la atención sobre la manera en que las distintas lenguas fueron desapareciendo de los planes de estudio como posibilidades financiadas por el Estado para la educación en lenguas, hasta quedar reducidas a una única opción oficial con el inglés. Una vez establecida la apuesta por la educación en inglés a finales de la década de los noventa, sería desacertado afirmar que, previo al lanzamiento del programa Bogotá Bilingüe, no hubo promoción de políticas lingüísticas encaminadas al fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje del inglés.

Algunas de ellas se establecieron en el nivel de acuerdos de cooperación internacional que derivaron en el surgimiento de varias instituciones en el país, con fuerte oferta de cursos de lengua, asesoría o entrenamiento a docentes y al Ministerio de Educación Nacional (MEN): el Centro Colombo Americano (1942), The British Council (1940), la Fullbright Commission (1957), el Instituto Electrónico de Lenguas (1958) —más tarde “Instituto Electrónico de Idiomas (IEI)”— y el Instituto Lingüístico Colombo-Americano ILCA (1963) (Bastidas, 2017).

De hecho, uno de los programas más ambiciosos del que se tenga conocimiento es la reforma denominada “English Syllabus” del MEN, el British Council y el Colombo Americano, la cual aspiraba a la consolidación de un currículo en inglés para el bachillerato con un marcado énfasis en el manejo de contenidos de corte comunicativo y de comprensión de lectura. También, se destaca el COFE (Colombian Framework for English, 1991), política dirigida a la formación de profesores de inglés en las universidades del país (Rubiano, Frodden y Cardona, 2000), que produjo notorios cambios en los programas de licenciatura de lenguas modernas para la época.

Teniendo en perspectiva estos programas, independientemente de su alcance o (in) efectividad, la experiencia ganada por las entidades cooperantes en el reconocimiento

-
- 1 Este análisis es fruto de las observaciones realizadas a los planes de estudio de bachillerato reportados en las memorias de ministro del MEN. Como elemento de la preparación del profesorado de distintas materias, los idiomas se introdujeron como una sección de la Facultad de Ciencias y Educación para los aspirantes que se perfilaban como profesores de estas lenguas.
 - 2 De hecho, una mirada a los pensum para la enseñanza secundaria de 1904 (Dec. Núm. 491 de 1904) decanta el énfasis dado a la traducción del inglés y el francés como asignaturas en el bachillerato técnico, mientras que en el bachillerato clásico se aludía a cursos inferior y superior de lengua inglesa, francesa, latina, castellana.
 - 3 De tal manera que los programas de lenguas extranjeras en Colombia, paulatinamente, vieron afectado el interés de los aspirantes por optar por francés, alemán, etc., en comparación con quienes elegían el inglés como lengua de énfasis. La oferta laboral para los profesores de francés, alemán y latín se redujo a institutos de lenguas y cursos de extensión especializados.

diagnóstico de lo que sucedía con la formación inicial, el dominio del inglés y los currículos de enseñanza y formación docente sentó y preparó el terreno para las reformas e intervenciones educativas subsiguientes, más vinculadas a la formación continuada de docentes y a la normalización de la educación en clave de estandarización.

Surgen entonces varias iniciativas que desde el discurso oficial se amparan en la Ley General de Educación; tales como los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros (1991), el programa Bogotá Bilingüe (2000) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras-Inglés, que más decisivamente articulan la idea del solo inglés para la educación en segunda lengua.

Partiendo de la idea de que la norma es una de las fuerzas más poderosas para sujetar objetos, sujetos y producir prácticas vinculantes con las ideologías que estas prescriben, así como para comprender la retórica de su validación (Popkewitz, 1988), lo que proponemos de aquí en adelante es una lectura analítica de cómo la enseñanza de lenguas se introdujo en la ley y en una serie de documentos conexos para discutir la manera como la enseñanza de lenguas, en particular el inglés, se presenta en los distintos planes y programas de gobierno de Bogotá.

Este ejercicio analítico es útil para analizar el encuadre cognitivo en el que se inserta el inglés, casi siempre en ciertas lógicas de mercado del yo bilingüe, mientras se invisibiliza otra serie de cuestiones que podrían conducir a entender de otras formas el bilingüismo, la educación en lenguas, y la formación inicial y continuada de docentes.

Idioma extranjero, área obligatoria y fundamental

La Ley General de Educación es un referente importante para entender la manera en que ciertas leyes son producto de “consensos” fraguados al tenor de presiones sociales, en las que el carácter unilateral con el que suelen imponerse —casi siempre de arriba hacia abajo— no siempre resulta vencedor⁴. Habría que precisar que esta ley se gestó en un escenario de confrontación entre dos proyectos políticos: uno nacido de Planeación y Hacienda, con corte neoliberal y otro, el de proyecto de ley, nacido de las disposiciones de la constituyente de 1991.

4 En el libro *Sujeto maestro en Colombia. Luchas y resistencias*, de Pilar Méndez (2017), se explica cómo ciertas prácticas de reclamación de derechos estuvieron caracterizadas por movilizaciones, cese de actividades y paros que obligaron al ejecutivo a negociar con los maestros. Por ejemplo, el 26 de mayo de 1993 se realizó un paro nacional convocado para defender la propuesta “Ley General de Educación” convenida entre maestros y el ejecutivo, movilizándolo a alrededor de 100.000 personas entre maestros, padres de familia y estudiantes para presionar el reconocimiento de este proyecto y derrumbar el de “distribución de recursos y competencias”, elaborado por Planeación y Hacienda, que instauraba toda la política neoliberal de la “apertura educativa” del Gobierno (*Tribuna Roja*, julio-agosto 1993).

La confrontación de intereses de ambos proyectos frente a temas de financiación, gratuidad y administración de la educación, entre otros⁵, produjo una serie de críticas e insatisfacciones en distintos sectores educativos. Sin embargo, lo que nos interesa resaltar aquí es cómo distintos sectores sociales que participaron en el proyecto de elaboración de la ley encontraron en el discurso de la lucha por los derechos un marco epistemológico para entender la educación como un derecho, en el que pensar la educación pública para los niños y jóvenes, en el tema que nos ocupa, estaba inserto en un escenario de adquisición, comprensión y capacidad de conversar, leer y expresarse en una lengua extranjera:

Artículo 21 para básica primaria, ítem m) La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera.

Artículo 22 para básica secundaria, ítem l) La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera.

De tal manera, la enseñanza de *humanidades, lengua castellana e idioma extranjero* adquiriría un nuevo enfoque como área obligatoria y fundamental (artículo 23, Ley 115 de 1994), como elemento constitutivo del conocimiento y la formación que las instituciones debían vincular a sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y currículos. Esto confería cierta autonomía de las instituciones para diseñar el currículo y armonizarlo con un proyecto institucional ligado a sus intereses.

El parágrafo del artículo 31, “Áreas fundamentales de la Educación Media académica”, resulta aquí oportuno para mostrar cómo las estrategias de intensificación curricular se pensaron potestativas de las instituciones con el fin de favorecer los intereses y las vocaciones de los estudiantes por el estudio de las ciencias, humanidades o lenguas extranjeras:

Parágrafo. Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior.

De estos artículos podemos hacer varias afirmaciones: 1) cierta libertad y flexibilidad de las instituciones para organizar los tiempos y ritmos de enseñanza-aprendizaje; 2) una noción teórica que vincula la enseñanza de lenguas en el terreno de lengua materna-lengua extranjera; 3) un entendimiento de esta noción lengua materna-extranjera sin el marco de la educación bilingüe; 4) el carácter volitivo concedido a las instituciones y estudiantes de intensificar por vocación e interés una asignatura; 5) un abanico de posibilidades para estudio de varias lenguas o idiomas extranjeros.

5 Para una revisión en extenso de estas críticas, véase el artículo de Omar Pulido Chaves (2014).

Como lo veremos más adelante, estos aspectos de curricularización, uso de tiempo-espacio, flexibilidad y apertura serán claves para adelantar el proyecto Bogotá Bilingüe a favor del inglés. Es importante también señalar que, aunque para la década de los noventa no había un profundo avance teórico-metodológico en el país para promover la enseñanza de lenguas incursa en un tratamiento bilingüe para la educación distrital y pública, sí existían en el país establecimientos bilingües, en cuya tradición y apuesta se tenía por práctica la contratación de personal docente nacional o extranjero por su dominio de idioma extranjero. Esto motivó que en el artículo 199 se precisara que:

Artículo 199. Establecimientos educativos bilingües. Los establecimientos educativos bilingües privados podrán contratar personas nacionales o extranjeras, que posean título universitario distinto al de profesional en educación para la enseñanza del segundo idioma o de asignaturas en dicho idioma, siempre y cuando el establecimiento educativo se comprometa a proveer los medios para la preparación pedagógica de este personal.

Es decir que el tratamiento de la preparación pedagógica era un elemento *sine qua non* para vincular a los hablantes de lenguas extranjeras, sean nacionales o extranjeros, como docentes en dichos contextos, lo que podría ser leído como una medida de profesionalización del ejercicio docente realizado por profesionales no formados en las ciencias de la educación y la pedagogía. Es curioso que, en época contemporánea, la formación pedagógica de hablantes nativos o profesionales bilingües no sea una preocupación para el acompañamiento de aulas de inmersión o el trabajo en institutos de lengua.

La organización de la enseñanza de humanidades, lengua castellana e idioma extranjero como áreas obligatorias y fundamentales del plan de estudios supuso también el andamiaje de la etnoeducación para promover en la educación de los grupos étnicos: identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza; sistemas y prácticas comunitarias de organización; uso de las lenguas vernáculos; y formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura, con una clara orientación de respeto por la lengua materna.

Artículo 57. Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley.

En este sentido, el bilingüismo pensado para estos grupos se instalaba en la relación lengua materna-lengua castellana, con el ánimo de “desarrollar habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana” (literal c, art. 21).

La revisión de estos enunciados nos permite colegir que el bilingüismo no era para el momento un marco de desarrollo conceptual y de proyecto político para pensar

la educación de niños y jóvenes en el país. No obstante, el interés por un idioma extranjero estaba vinculado a la aspiración de que niños y jóvenes pudieran expresarse, conversar y leer en un idioma extranjero, preferiblemente de su interés, con la posibilidad de estudiarlo mediante estrategias de intensificación curricular. La manera como estas disposiciones tomarían forma en los años venideros estaría supeditada a una serie de adaptaciones emergentes de múltiples fuerzas, pactos con organizaciones de saber experto, pactos con las fuerzas de mercado y también con pactos sociales, incluidos los programas de formación docente de lenguas extranjeras y los propios profesores de lenguas.

Lengua extranjera, una razón de mercados lingüísticos

El conocimiento de una lengua extranjera a partir del Ciclo de Primaria supone respecto a precedentes reglamentaciones y a partir de la Ley General de Educación, un cambio estructural que obedece a razones de mercados lingüísticos y a razones psicopedagógicas. Las primeras resultan obvias: quien no domina varias lenguas es considerado en determinados ámbitos profesionales y sociales como un individuo casi analfabeto. Las segundas razones son el resultado de estudios realizados por diversos grupos que han demostrado que es posible aventurar teorías y modelos didácticos que describen con cierta exactitud en qué consisten los procesos de desarrollo interlingual y de desarrollo intercultural, ejes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. (MEN, 1999, p. 5)

La lógica con la que se explica el cambio de estructura para el tratamiento de la lengua extranjera en la escuela empieza validando y naturalizando un discurso de corte neoliberal que inserta técnicas y mecanismos de mercado para entender la subjetividad de las personas que no hablan otro idioma “como casi analfabetizada”. La retórica de esta forma de presentar el cambio de estructura trae consigo una confrontación entre el dualismo “ser alfabetizado” y “no ser alfabetizado”, que obliga a este último a sentirse interpelado y a adherir al argumento para validar el cambio.

Por otro lado, la manera como se presenta la razón psicopedagógica con sustento en estudios (no mencionados) para validar el aventurar teorías y modelos didácticos para el desarrollo interlingual e intercultural es un vaciado de contenido que no posibilita entender la apuesta de reflexividad epistemológica que opta exclusivamente por la razón psicopedagógica y no por razones de orden psicosocial, cultural, contextual y lingüístico.

El documento se traduce en una apuesta de carácter orientador para que los docentes del área “se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía” para guiar el proceso de enseñanza, diseñar el currículo en relación con el PEI, innovar, evaluar, fijar logros alcanzables para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, evaluar y tomar decisiones pertinentes (MEN, 1999, p. 2). Es decir, se traduce en un esfuerzo de un grupo de investigadores,

líderes y actores educativos convocados por el MEN para proyectar orientaciones de orden pedagógico para el diseño curricular y la enseñanza de lengua extranjera.

El documento “Lineamientos curriculares, idiomas extranjeros” (LCIE en adelante), del MEN (1999), concentra cuatro secciones principales: contextualización, elementos y enfoques del currículo de idiomas extranjeros, formación continua para el docente y tecnología en el currículo de idiomas extranjeros, que a continuación problematizamos brevemente para dedicar especial atención a aquella que alude a la formación continua del docente.

La sección de contextualización expresaba como clave “superar las barreras idiomáticas para encontrarnos”, esgrimiendo la necesidad del aprendizaje de una lengua extranjera para la comunicación intercultural que permita comprender al otro mientras se afirma la propia identidad cultural. Se resalta cómo se llama la atención sobre la necesidad de “introducir un concepto de cultura que valore la presencia de grupos étnicos claramente diferenciados de acuerdo con lenguas, religiones, valores y diferencias socioeconómicas” (MEN, 1999, p. 4), a fin de justificar la prospectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras al tenor de las necesidades multiculturales del país. En tal sentido, los argumentos de tipo cultural, social y psicológico esbozados para definir el valor de la comunicación intercultural se mezclan con argumentos de economía y empresa para “promocionar la productividad inteligente, la creatividad humana, la promoción de la ciencia y la tecnología, el crecimiento económico, la calidad educativa y el bienestar sociopolítico y económico del hombre colombiano”, de tal suerte que pudiera lograrse desde todos los ámbitos y, en particular, desde el educativo, “la formación de ciudadanos competentes que asuman el compromiso de participar en un nuevo proyecto de vida” (MEN, 1999, p. 5).

Este nuevo proyecto de vida involucraba una apuesta importante: el dominio de “por lo menos una lengua extranjera” para acceder masivamente a información sistematizada sobre avances científicos y tecnológicos y dejar de ser así consumidores acríticos de ciencia y tecnología. La sección culmina afirmando que para el logro de “estos procesos cobra vital importancia la comprensión y el empleo de otras lenguas, principalmente la lengua internacional más empleada en las tecnologías: el inglés”. Es decir, reduciendo la extensa contextualización a la naturalización de un discurso hegemónico para la masificación del inglés.

En la sección de elementos y enfoques del currículo de idiomas extranjeros, a partir del documento LCEI se detallan algunas teorías y métodos de aprendizaje y enseñanza de lenguas para analizar el estado de la cuestión y las variables de desarrollo interlingual que sustentan el aprendizaje simultáneo de varias lenguas⁶. La sección está dedicada

6 Si se revisan con atención los referentes utilizados para construir el documento, la gran mayoría de los autores consultados son del área de la enseñanza del inglés del Norte global y no de otras áreas (otros idiomas y de teóricos del bilingüismo en diferentes latitudes).

a cómo mejorar el proceso de enseñanza para que repercuta en el aprendizaje de los estudiantes desde la básica primaria hasta la media vocacional, motivo por el cual define algunas estrategias para fortalecer la competencia comunicativa en idioma extranjero, destacando sugerencias metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras, tales como: el uso de metodologías activas e interactivas de corte lúdico, actividades significativas centradas en el alumno, metodologías flexibles, ricas en contenidos culturales, que integren lo conocido y lo nuevo, y tengan en cuenta los factores afectivos. La sección culmina con el desarrollo del tema de estándares e indicadores de logro y con una definición de modelos curriculares para su desarrollo.

En la sección de tecnología en el currículo de idiomas extranjeros, se destaca la inclusión de las TIC en el trabajo a desarrollar en el aula, teniendo en cuenta la importancia de conocer y manejar las nuevas tecnologías. Finalmente, la sección de formación continua para el docente hace énfasis en los modelos de formación y desarrollo docente de corte reflexivo y de indagación curricular para “motivar el óptimo desempeño del docente”, particularmente en dos ámbitos: “que sea consciente de sus fortalezas, logros y necesidades, con miras a la permanente búsqueda de su desarrollo” (MEN, 1999, p. 43) y que tenga los conocimientos y las capacidades para “construir currículo y establecer indicadores y logros para la evaluación del aprendizaje” (MEN, 1999, p. 43).

En este documento, se entiende al docente de idioma extranjero como “un profesional facilitador del aprendizaje de idiomas extranjeros”, “tipificado” por características de identidad profesional, autoevaluación de su competencia profesional, práctica investigativa, habilidades innovadoras y actitud integracionista del área con el PEI. Como parte fundamental de su identidad profesional, se establece que el docente debe tener una “alta autoestima”, “clara identidad profesional y cultural, consciente de su función de agenciar la transformación social y en permanente búsqueda del perfeccionamiento de su competencia pedagógica”. Tal definición de la identidad profesional, ligada a la identidad cultural, la transformación social y la competencia pedagógica, revela una noción de profesión que enfatiza la responsabilidad social en respuesta a estas demandas, en la que la autoestima y la identidad cultural están supeditadas a un genérico, vaciado de contenido, pues no se define claramente a qué conceptualización de identidad cultural se alude.

Ahora bien, analizando la manera en la que se caracteriza la competencia pedagógica —que transcribimos seguidamente en extenso—, por el uso de los términos *manejo, conocimiento y empleo* se colige la adecuación de una competencia ligada a fines de aprendizaje, en la que el sujeto docente cumple unas funciones para ser efectivo en el proceso enseñanza-aprendizaje. De tal manera que condiciones de autonomía y estatus que posibiliten hacer visible sus saberes y la manera como entienden otros aspectos de la escuela, la educación e incluso de sí mismos están ausentes. Es decir, la comprensión de “lo profesional” en el detalle de lo que debe ser, saber y hacer funciona para adecuar las identidades a los intereses de política

educativa con arreglo a fines (Méndez, 2017), en este caso de efectividad comprobada en el aprendizaje del idioma extranjero.

- Manejo —por lo menos en grado aceptable— de la naturaleza, uso y trascendencia cultural del idioma extranjero que ayuda a aprender.
- Conocimiento del sujeto de la educación, es decir, de sus características individuales (biológicas, psicológicas, económicas y culturales) determinantes en el aprendizaje significativo del idioma extranjero.
- Vasto conocimiento y manejo de los procesos de aprendizaje-enseñanza en general y de la lengua extranjera en particular.
- Conocimiento y manejo de técnicas didácticas y estrategias efectivas para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Empleo funcional de las competencias comunicativas, propias del idioma extranjero. Empleo objetivo e imparcial de los valores propios de cada cultura.
- Práctica sistemática de las lecturas informativas de investigación, de profundización de la cultura en la que se inscribe la lengua extranjera y la pedagogía específica para facilitar su aprendizaje.
- Reconocimiento de sus deberes, responsabilidades y compromisos con la profesión y con la comunidad educativa.
- Actitud de reflexión sobre la práctica docente.
- Investigación del alcance de sus decisiones como docente en las situaciones de aprendizaje. (MEN, 1999, p. 44)

Si se reflexiona sobre las características de lo que se entiende por lo profesional, la manera tan detallada como se adscriben algunas de ellas en la identidad profesional del docente de idioma extranjero, mientras se sustraen otras (autonomía, condiciones del sistema para asegurar que se pueda investigar y socializar las innovaciones, libertad para regodearse en la práctica ética y estética de la existencia, por mencionar algunos) o se limitan al plano de la competencia profesional, no se deja margen para pensar otras maneras de ser y enseñar el idioma extranjero.

Estandarización y homogenización

Con los lineamientos curriculares, se introducen también los estándares como una cuestión de necesidad para establecer niveles de competencia y fungir como una bitácora de navegación. Para tal efecto, el Ministerio de Educación Nacional contrató los servicios del British Council para orientar la elaboración de un documento que sirviera de guía a los docentes para administrar la enseñanza de la lengua inglés. Este documento, titulado “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas

Extranjeras-Inglés, Guía 22”, del MEN (2006), se acoge a un “estándar nacional que permite que todos los docentes tengan el mismo punto de partida”, en aras de asegurar que los estudiantes alcancen un nivel de la competencia comunicativa en lengua extranjera-inglés más homogéneo.

La Guía 22 tiene como insumo el Marco Común Europeo, que clasifica los niveles de lengua en una escala que ubica a cada hablante según su dominio de la lengua extranjera en A1, A2, B1, B2, C1 y C2. En Colombia, se hace una adaptación de niveles de lengua que permitan mayor flexibilidad en la clasificación del dominio de la lengua extranjera. De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias, los estudiantes estarán clasificados frente al Marco Común Europeo de la siguiente manera:

Tabla 1. Niveles de lengua extranjera

Grupos de grados	Niveles MCE		
Décimo a Undécimo Octavo a Noveno	B1	B 1.2 B 1.1	Pre intermedio 2 Pre intermedio 1
Sexto a Séptimo Cuarto a Quinto	A2	A 2.2 A 2.1	Básico 2 Básico 1
Primero a tercero	A1	A1	Principiante

Fuente: MEN (2006, p. 10)

Se supondría que tener claridad sobre la clasificación deseable para cada grado haría posible el logro de niveles de competencia más homogéneos para medir la efectividad del aprendizaje en todos los colegios en Colombia. El documento instala la enseñanza del inglés desde la básica primaria, haciendo referencia a los artículos 21 y 22 de la Ley 115 de 1994. Como este documento opera con efectos de ley, se obliga a las instituciones a aplicar sus mandatos. Con el proyecto Bogotá Bilingüe, “capacitar a profesores de primaria” para que enseñen inglés se convierte en una solución más económica que garantizar la contratación en propiedad de licenciados de inglés. A pesar de las dificultades y los cuestionamientos de profesores de primaria y de inglés en el país, el Gobierno siguió con la implementación de la guía con sustento en el beneficio de aprender una lengua extranjera para el desarrollo personal con las cuales es imposible estar en desacuerdo:

Disminuye el etnocentrismo y permite a los individuos apreciar y respetar el valor de su propio mundo, lo mismo que desarrollar el respeto por otras culturas. El aprendizaje de una lengua extranjera fomenta el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias, tanto en el entorno inmediato, como en el globalizado. (MEN, 2006a, p. 8)

Sin embargo, entre las razones que se enumeran para justificar la apuesta por el inglés (MEN, 2006b, p. 9) se constata la naturalización de la supremacía del inglés,

reafirmando discursos hegemónicos que parecieran incuestionables y deseables para promover identidades potenciales:

- Es la lengua internacional más difundida y es un instrumento de comunicación estratégico en diversas áreas del desarrollo humano.
- Estimula al estudiante a abrir su mente, a aceptar y comprender nuevas culturas y a promover el intercambio entre diferentes sociedades.
- Permite el acceso a becas y pasantías fuera del país. Es muy importante que los jóvenes colombianos puedan aprovechar, en igualdad de condiciones, las oportunidades educativas que se ofrecen en el exterior y que requieren niveles de desempeño específicos en inglés.
- Ofrece mayores y mejores oportunidades laborales.
- Facilita el intercambio de conocimientos y experiencias con otros países cuya lengua oficial es diferente al inglés, porque permite la comunicación a través de un idioma común y difundido. (MEN, 2006b, p. 9)

Bajo la tendencia homogenizante, asistimos a una manera de promover un tipo de sujeto para un tipo de sociedad masificado que opera bajo las lógicas que lo producen, pues una vez naturalizado un discurso no se cuestiona y se actúa en consecuencia; de hecho, quien es interpelado cree en las promesas de progreso, de una mejor remuneración por hablar inglés, unas mejores condiciones laborales, el acceso igualitario a empleos, etc. Habría que indagar sobre el cumplimiento de estas promesas para quienes le han apostado a este perfil de ciudadano.

El inglés para el desarrollo

Iniciemos con el Plan de Desarrollo Bogotá Sin Indiferencia, de la administración de Luis Eduardo Garzón en el 2004 —o Acuerdo 119 del 3 de junio de 2004—. Para este alcalde, reducir los niveles de pobreza y contrarrestar la exclusión fueron sus objetivos centrales para lograr una ciudad moderna y humana. Nótese que la modernización de la ciudad opera como un encuadre cognitivo facilitador de refuerzo mutuo entre la formación de capital humano y la movilización de recursos que, de acuerdo con Habermas (1989, p. 12), justifican las formas de vida urbana, educación formal, secularización de valores, normas, etc. Desde este esquema, se asegura la aceptación y acción ciudadana, pues quién podría resistirse a las utopías de la planificación de una ciudad moderna (Castrillón y Cardona, 2014).

Este plan de desarrollo fue estructurado con base en tres ejes: Eje Social (inclusión social), Eje Urbano Regional (modernizar) y Eje de Reconciliación (convivencia). Dichos ejes contribuirían a una capital llena de oportunidades y a un desarrollo sostenible a través de la gestión pública durante su gobierno.

En el Eje Urbano Regional, una de las aristas principales es la mejora en calidad de vida, proyectada a través del aprendizaje de una segunda lengua para impulsar el desarrollo de la ciudad. Confrontado ahora el ideal de vida moderna con la noción de calidad de vida, percibimos un corolario de ciertos mecanismos y estrategias para la gestión de la vida que activa en los bogotanos sueños y aspiraciones de estilos de vida de ciudades bilingües, competitivas, tecnificadas, etc. Por consiguiente, el eje urbano regional se promueve así:

Se promoverán procesos colectivos que estimulen a personas productivas, a empresas de valor agregado e instituciones generadoras de confianza, mediante el fortalecimiento del papel de coordinación del gobierno y el desarrollo de los mercados, así como la democratización del acceso a las principales fuentes de ventajas como el conocimiento, la educación bilingüe, las tecnologías de información, la inversión, la flexibilización de trámites y la protección de la propiedad intelectual. (Acuerdo 119 de 2004, Art. 12.3)

Para el alcalde, el recurso humano para la productividad hace parte del crecimiento sostenible del Distrito Capital y en ese sentido, cualificar el personal es la mejor opción para el óptimo desarrollo y avance de la ciudad *sin indiferencia*; presentando como ventajas la ampliación del rango de acceso a las nuevas tecnologías y la educación bilingüe en el andamiaje de sujeto productivo. En el mismo plan de desarrollo, se explica el para qué impulsar el bilingüismo, el acceso a la tecnología y la cualificación a los ciudadanos menos favorecidos:

Para generar las competencias adecuadas que respondan a un mundo globalizado y propiciar un entorno productivo en condiciones de igualdad de oportunidades, se promoverán la formación del talento humano y la innovación. Se adelantarán acciones que generen valor agregado en todas las actividades a través de procesos asociativos y solidarios, especialmente con MiPyMes en cadenas y clusters que atraigan inversión y turismo y que amplíen la oferta de exportación. (Acuerdo 119 de 2004, Art. 14.5)

El gobierno distrital vislumbra a la ciudad dentro de un mundo globalizado, en el que no se cuestionan las condiciones estipuladas para garantizar igualdad de oportunidades en el esquema de productividad en el que se inserta a la ciudad. Cuando Zygmunt Bauman discute las consecuencias humanas de la globalización, advierte que los procesos que “nos están globalizando” “carecen de esa unidad de efectos que generalmente se da por sentada” (Bauman, 2001, p. 8). De hecho, lo que permite es entender ciertas prácticas en las que algunos acceden a ciertas condiciones y privilegios en ejercicio de la libre competencia, otros se ven constreñidos por las desiguales condiciones del sistema que lo alienta. En palabras de Bauman (2001, pp. 8 y 9), “lo que para algunos aparece como globalización, es localización para otros”, lo que de suyo produce separaciones, estratificaciones y marginación social progresiva.

Ahora bien, entre los programas prioritarios del Eje Urbano Regional, en el puesto 19 está el programa **Proyecto Prioritario Bogotá Bilingüe**, en el que se resalta la intención de convertir en bilingües a los ciudadanos capitalinos. Para el logro de esta aspiración, el sistema educativo debía ser intervenido desde sus primeros niveles, por eso en el marco de la **Bogotá productiva** se proponía mejorar el nivel de estudios de los jóvenes bogotanos, con el fin de que ellos alcanzaran un nivel técnico-tecnólogo; en uno de sus indicadores se destaca que: *“6 mil jóvenes con conocimiento de un segundo idioma”; “para lo cual es necesaria la capacitación de docentes”*. En otras palabras, la capacitación es una medida que vincula a los docentes y a los jóvenes a la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma para la comprensión del lenguaje técnico-tecnológico del sector productivo. Es decir, la instrumentalización de las lenguas en el giro productivo desconoce e invisibiliza nociones de aprendizaje de lengua para ser y estar en el mundo desde opciones relacionales, sociales y humanas más allá de la economía.

Seguidamente, en el marco del Plan Sectorial de Educación 2004-2008 Bogotá: Una Gran Escuela, surge la materialización del proyecto Fortalecimiento de una Segunda Lengua con el objetivo de *“Implementar en el sistema educativo distrital metodologías y entornos para el aprendizaje y práctica del idioma inglés”*⁷. Se buscaba que maestros de inglés y maestros de básica primaria, básica secundaria y media se certificaran en nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo y que los estudiantes se certificaran en el nivel B1. Para ello, se proponía crear una infraestructura que impulsara el aprendizaje autónomo y el cambio de dinámica en el aula. Se crean entonces los Centros de Recursos de Idiomas (CRI). Para evaluar su uso, se decide pilotear el proyecto en tres colegios distritales bilingües (Localidad 9).

Durante la administración de Luis Eduardo Garzón (2004-2008), surgió en el Concejo de Bogotá el Acuerdo 364 de 2005. En dicho acuerdo, el proyecto de bilingüismo se extiende ya no solo para el Distrito Capital, sino además para *“Bogotá y Cundinamarca Bilingüe en 10 años”*. Puntualmente, se *“busca diseñar una estrategia de trabajo a corto, mediano y largo plazo, concertada entre distintos estamentos públicos y privados para lograr que en diez años se cuente con ciudadanos competentes y preparados para comunicarse y desenvolverse en español y en otro idioma”* (Acuerdo 364 de 2005, Art. 28.19, p. 2).

Notemos aquí que *“otro idioma”* es un vaciado de contenido que podría ser reemplazado por otra lengua distinta al inglés, pero que en la práctica institucionalizada direccionaba recursos y técnicas para que el idioma imperante fuera el inglés. En el Acuerdo 364/2005 se establecieron siete puntos vitales para la ejecución del proyecto; los que transcribimos a continuación:

7 Nótese cómo las menciones anteriores de un “segundo idioma” se reducen exclusivamente al inglés en este proyecto prioritario Bogotá Bilingüe.

Tabla 2. Puntos clave para la ejecución del proyecto de bilingüismo

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Adoptar un marco de estándares de dominio de una segunda lengua para la región, que sean internacionalmente comparables.2. Diseñar una estrategia concertada entre el sector público y privado de Bogotá y Cundinamarca para lograr en diez años el dominio de una segunda lengua.3. Establecer acuerdos de trabajo y elaborar un plan de acción a corto, mediano y largo plazo para el proyecto y los subproyectos necesarios.4. Contribuir con iniciativas propias o en alianzas conjuntas que incidan en el entorno bilingüe de Bogotá y Cundinamarca.5. Desarrollar, en las empresas o instituciones, estrategias que fortalezcan el fomento del bilingüismo entre sus miembros.6. Apoyar los estudios e investigaciones para su desarrollo.7. Formular y desarrollar políticas de gestión de capital humano que promuevan la certificación de competencias bilingües en el interior de las empresas e instituciones. |
|--|

Fuente: Acuerdo 364 de 2005, p. 3

El Marco Común Europeo se toma como base para hacer seguimiento al nivel de dominio del idioma extranjero, tanto para estudiantes como para docentes, siendo B1 el nivel deseable para los estudiantes en el grado 11° y el nivel B2 para los docentes. No hay pronunciamiento alguno de la conveniencia o inconveniencia de un marco europeo en términos de lo común o vinculante con un contexto ajeno y distante como el nuestro⁸.

En definitiva, la meta era ambiciosa y proponía que el 100 % de docentes y estudiantes alcanzaran el nivel esperado según el Marco Común Europeo. Un marco establecido para la Comunidad Europea con base en la política lingüística del Consejo de Europa en pro de “mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales” (Consejo de Europa, 2002, p. XI). Aunque el documento no descarta los usos y las aportaciones del marco para otras latitudes, sí llama la atención sobre preguntas y recomendaciones fundamentales, que parecieran haberse generalizado para nuestro contexto:

El Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. Esto supone dar respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?

.....

8 Al respecto, varios artículos de profesores problematizan la manera como en el programa se acoge el Marco Común Europeo, que podrá verse en los capítulos 3 y 4 de este documento.

- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?
- ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?
- ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
- ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear? (Consejo de Europa, 2002, p. XII)

De acuerdo con la tabla 1, nos interesa mostrar cómo se intensifican las acciones vinculando nuevos procesos (alianzas, subproyectos, iniciativas, estrategias de fomento), productos (certificaciones de competencia) e instituciones para irradiar distintos campos de actuación en procura de hacer extensiva para la región “la meta” con planes a corto, mediano y largo plazo. Acciones que son altamente productivas, de nuevas relaciones entre instituciones y organizaciones; tomemos como ejemplos: *ispeak*, programa creado en el 2009 por el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo y que desde el 2012 es coordinado por el Programa de Transformación Productiva (PTP), cuyo objetivo es evaluar y certificar el dominio de inglés de los residentes en Colombia; y *We Speak*, programa de intercambio de la organización AIESEC. La retórica que sustenta esta reorganización (alianzas, planes a corto, mediano y largo plazo, certificación de competencias, ver tabla 1) contiene elementos de revitalización económica junto a estrategias de escolarización, investigación y desarrollo como garantes de distintas demandas y expectativas (Popkewitz y Pereyra, 1993). Se trata de un engranaje de sectores educación-empresa para gestionar lo que en adelante alimentará la retórica del cambio: la gestión del capital humano.

El inglés como estrategia nacional para la competitividad

En el mismo periodo de la administración de Luis Eduardo Garzón, el Concejo de Bogotá publica el Acuerdo 253 de 2006: “Por el cual se institucionaliza el programa Bogotá Bilingüe y se dictan otras disposiciones”, cuyo objetivo fue:

Institucionalícese el proyecto “Bogotá Bilingüe”, de tal forma que la ciudad logre ciudadanos capaces de comunicarse en el idioma inglés con estándares internacionalmente comparables, a fin de contribuir a que Bogotá y el país se inserten en la economía global y en los procesos de comunicación universal y de apertura cultural. (Acuerdo 253 de 2006, Art. 1, p. 1)

Lo que debe ser acentuado aquí es el valor que la institucionalización confiere al programa al ejercer mayor control sobre los cuerpos, pues se trata de una aspiración de integración a una economía global basada en la producción de formas específicas de subjetividad para los ciudadanos de Bogotá sin medir las afectaciones del sentido de la imposición de una lengua, su estandarización y comparación. No hubo

participación ciudadana para esta decisión que operó de forma paulatina a través de varios mecanismos de seducción: ser globalizado, ser competitivo, ser bilingüe.

Esta retórica que condensa las aspiraciones de muchos por ser globalizados, competitivos y bilingües se hace más agresiva cuando la apuesta por la competitividad convoca la nacionalización del programa. Así se enuncia en el Programa Nacional de Bilingüismo con el subtítulo: *Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad*, anclado al plan de acción número 7 del Conpes 3527 del 2008 (Educación y competencias laborales con la educación para la competitividad).

La retórica de la competitividad emerge entonces como uno de los más importantes mecanismos de sujeción para el aprendizaje del inglés (sobre otras lenguas). Cuando esto sucede, de acuerdo con Giroux (2012), la consecuencia directa deriva en una vulgar instrumentalización del currículo y los valores públicos para promocionar un tipo de educación y un agenciamiento de esta educación para el logro de recompensas financieras, estatus y un trabajo en las lógicas operantes del mercado.

Veamos cómo la educación vinculada a competencias laborales presenta al bilingüismo:

Crear las condiciones para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en inglés [...] volver al país más competitivo. Esto no solo nos permitiría una mejora en los escalafones de competitividad, sino que también contribuiría a sostener la tasa de crecimiento [...]. (Conpes 3527, 2008, p. 16)

Como puede inferirse de este planteamiento, las competencias comunicativas insertas en el encuadre cognitivo *"Inglés para ser competitivo laboralmente"* no dejan oscuridad ni respiro, como diría Rancière (2010), para pensar otras maneras de establecer relaciones con un idioma para la solidaridad, la cultura y la relacionalidad, por ejemplo.

Intensificación de la enseñanza del inglés

En el Plan de Desarrollo Bogotá Positiva (Para Vivir Mejor) 2008-2012, de Samuel Moreno, se estimó perentorio incrementar el número de colegios "piloto" bilingües, pasando de tres a ocho colegios, con el propósito de ampliar el espectro y dotar de un corpus comparativo el análisis en relación con el programa de bilingüismo. Sin embargo, habría que ser más ambiciosos y promover nuevos proyectos:

Proyecto: Transformación pedagógica para la calidad de la educación "Fortalecer en el aprendizaje del inglés, las matemáticas o las ciencias en tiempo extraescolar de 220.000 estudiantes de los grados 9.º, 10.º y 11.º de colegios oficiales" (Acuerdo 308 de 2008, Art. 33, p. 77).

Esto implicaba no solo un cambio en la manera de pensar el currículo, sino también en la definición del tiempo escolar. Es decir, un aprovechamiento del tiempo, de un tránsito del tiempo intraescolar a la conquista del tiempo extraescolar para

curricularizarlo y ponerlo al servicio de las metas de aprendizaje de matemáticas y ciencias en inglés. El plan de desarrollo propone también en el tiempo intraescolar *intensificar la enseñanza del inglés*, para lo cual solicita a los docentes certificarse en un nivel B2 —de acuerdo con el Marco Común Europeo— en procura de hacer efectivo que en adelante empiecen a orientar sus espacios académicos en idioma extranjero.

Para comprender mejor esta intervención del Estado en las prácticas de gobierno escolar, es preciso hilar más fino. Según Martínez-Boom (2012), la escolarización opera aquí como un dispositivo gubernamental que se instala en minucias del tiempo y del espacio; dosificándolo, intensificándolo, redistribuyéndolo para apropiarse acciones sobre acciones posibles, producir subjetividades y suscitar prácticas. Escolarizar en esta relación de tiempo-espacio implica administrar los cuerpos, ponerles un ritmo, acelerarlos o desacelerarlos para el logro de ciertos objetivos. La libertad de suspender el ritmo, acotar los espacios, disfrutar el tiempo para el ocio queda restringida y administrada por otros. Lo que en palabras de Popkewitz (2000) puede ser explicado como la regulación social del yo que articula a ciertas prácticas, en este caso de escolarización, la voluntad de conceder, desear y valorar lo que se estima oportuno para la sociedad.

Para el logro del proyecto, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SEDB) trabajó con el apoyo de la Secretaría de Desarrollo Económico del Distrito Capital y propuso las siguientes acciones:

- Promover la asignación de un mayor número de horas de clase semanales para la enseñanza del inglés en la Educación Básica y Media.
- Establecer en todos los colegios 2 horas de clase de inglés los días sábados para los estudiantes de 9o, 10o y 11o grados.
- Formular, diseñar y orientar la realización de acciones para el aprendizaje del inglés en tiempo extraescolar.
- Introducir prácticas de inglés para los estudiantes de los primeros ciclos con el apoyo de estudiantes de inglés o de colegios bilingües. (Plan Sectorial Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, 2008, p. 76)

Es importante mencionar que en esta reorientación del tiempo de los estudiantes y los contenidos del currículo, opera un pacto tácito que compromete a la institución escolar, los docentes, los estudiantes y los padres de familia a adherir a las iniciativas. Entonces, se justifica la necesidad de intensificar el tiempo dedicado al estudio del inglés, validando el uso de horas extras, el tiempo del día sábado y su institucionalización como parte del tiempo (extra)escolar.

Ahora bien, otras acciones de la SEDB también intensificaron el uso de tecnologías de la información, el acompañamiento docente certificado y las prácticas de inmersión y clubes conversacionales:

- Utilizar las TIC: plataforma virtual, prensa, USB, MP4, etc., emisoras escolares u otros medios que difundan el aprendizaje del inglés.
- Dotar de textos, promover el uso del *software* de English Discovery y adecuar las aulas de informática para la enseñanza del inglés.
- Convocar, seleccionar e incentivar a los docentes de inglés certificados en B-2 para que apoyen el desarrollo del proyecto.
- Realizar proyectos de inmersión total con profesores nativos.
- Organizar clubes de conversación, presenciales o virtuales, con comunidades locales e internacionales. (Plan Sectorial Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, 2008, p. 76)

Llamamos la atención sobre la manera como estas acciones se presentan como innovadoras y emergentes, desconociendo el uso que muchos docentes han dado a estas herramientas y prácticas antes de que el proyecto viera la luz. Pero la manera como el discurso oficial las retoma y presenta como repotenciadas hace parte de la retórica del cambio que anima la reforma.

Una agenda social para el inglés

En el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, de Gustavo Petro, aunque se mantiene la formación bilingüe, el énfasis para el fortalecimiento de una lengua extranjera es presentado con otras disposiciones. Veamos, en el marco del Eje Estratégico Uno: “Una ciudad que supera la segregación y la discriminación: El ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo”. La tabla del capítulo 4 refleja la siguiente meta:

[...] 100 colegios con centros de idiomas e intensificación del aprendizaje de una segunda lengua desde preescolar. Indicador de las metas; número de colegios con centros de idiomas implementados. Línea base 8 EE. Fuente SED (Acuerdo 489, 2012, p. 276).

Como puede colegirse, la cuestión era ampliar los beneficios del programa de bilingüismo a más colegios distritales en una apuesta por disminuir la segregación e impulsar un currículo centrado en la promoción de habilidades intelectivas de participación:

Formación integral para el buen vivir y su relación con la calidad. La Bogotá Humana entiende la calidad en la educación como un proceso que supone el aprendizaje integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: la formación académica y el desarrollo de capacidades ciudadanas. El buen vivir supone entonces una formación integral que incluye diversas facetas y un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer una persona para vivir bien con los demás y desarrollar sus capacidades individuales. (Marco Conceptual y Normativo, p. 12, Plan Sectorial de Educación 2012-2016)

Este marco conceptual define la calidad de la educación en directa relación con la integralidad y el buen vivir. En tal sentido, incorpora el interés por una segunda lengua como parte de la formación integral, asignándoles valor a otros saberes en el currículo con la aspiración de alcanzar la excelencia académica:

- El aprendizaje integral supone un proceso continuo que se da a lo largo de la vida y en el que la escuela es uno más de los escenarios donde se construye. La familia, el entorno, las condiciones sociales y culturales afectan de manera determinante este aprendizaje, por lo que resulta claro que la educación es un derecho en el que la sociedad, la familia y el Estado son corresponsables.
- En su papel, la educación escolarizada se enfrenta al reto de configurar una oferta educativa de calidad que haga de las instituciones educativas escenarios de aprendizaje integral.
- La reflexión en torno al aprendizaje integral dentro de la escuela lleva la mirada al currículo, pues este es el mapa que delimita la forma como se está entendiendo o concibiendo el proceso enseñanza-aprendizaje, priorizando determinados conocimientos, habilidades y desarrollo de valores.

Considerando que en la Bogotá Humana se concibe la calidad como aprendizaje integral, se plantea la reflexión en torno a la construcción de un currículo que posea las siguientes características:

- **Diverso:** recogiendo todas las áreas básicas con la intención de ofrecer un conocimiento amplio y variado. Así se desarrollan, de manera progresiva, las dos caras de una educación integral de calidad: por un lado, el aprendizaje del español, la matemática, las ciencias naturales y sociales y una segunda lengua; por el otro, el aprovechamiento de la ciudad y las experiencias cotidianas para un aprendizaje reflexivo y vital del arte, el deporte y la ciudadanía (identidad, derechos, participación y respeto por la vida humana y la naturaleza). En los saberes básicos, se aprende a pensar críticamente, es decir, a generar y expresar buenas preguntas y responderlas con base en evidencia, que en últimas es como se juntan lenguaje, matemáticas y ciencias; y en las condiciones del ser, a vivir de manera plena y creativa con cuerpo, sensibilidad y pertenencia a un colectivo.
- **Integrador:** abordando todos los niveles y ciclos, y permitiendo que el conocimiento y el aprendizaje evolucionen de acuerdo con el desarrollo cognitivo de cada etapa.
- **Evolutivo:** permitiendo un volver a ver, de modo distinto en diferentes etapas del ciclo vital, los mismos asuntos con nuevos ojos y desde los intereses de cada quien en cada momento de la vida.
- **Pertinente:** adecuándose a las etapas de crecimiento, a las necesidades del entorno, a las necesidades de cada etapa de la vida y de acuerdo con las es-

cogencias-libertades-aptitudes que expresan los estudiantes. (Plan Sectorial de Educación 2012-2016, p. 51)

Esta nueva argumentación implicó retos para la integración del área de enseñanza de segundas lenguas con una apuesta curricular que determinara unas condiciones de posibilidad situadas en lo humano, integrador, pertinente y diverso. Llamamos la atención sobre la manera en que el documento “Orientaciones para el Área de Lengua Extranjera y Segunda Lengua” (OLESL, en adelante), profundiza aspectos identitarios para la conservación de la identidad cultural individual y la construcción de sociedades plurilingües.

De acuerdo con lo anterior, la Secretaría de Educación Distrital, en el marco del Proyecto Fortalecimiento Académico, que incluye el componente de currículo y ciclos, y en cual se trabaja la estrategia de “Fortalecimiento de una Segunda Lengua”, busca garantizar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes el derecho a una educación que responda a sus expectativas individuales y colectivas.

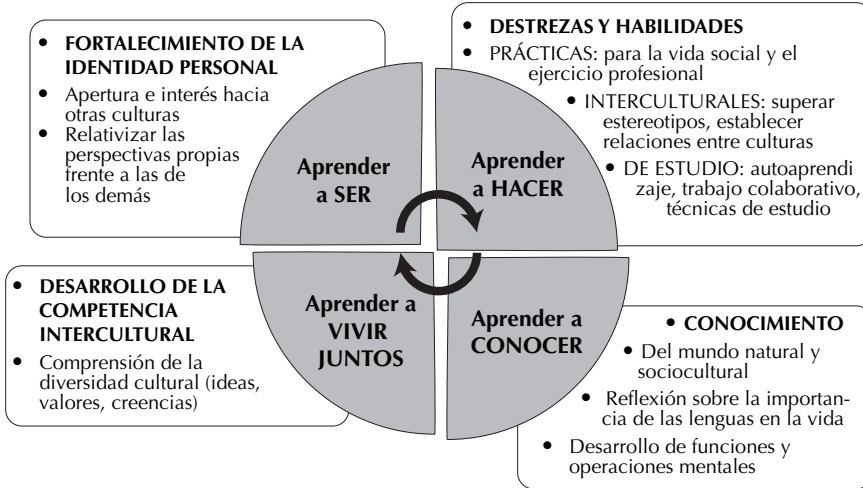
Para lograr estos propósitos, los nuevos planteamientos metodológicos proponen un acercamiento a las lenguas desde un enfoque intercultural, en el cual se promueven el intercambio cultural, las relaciones interpersonales y el reconocimiento de la diferencia para el crecimiento personal, en todos los niveles. Por tanto, rechaza toda forma de desigualdad y de supresión de la identidad cultural individual. Este concepto conlleva la idea de construir sociedades plurilingües, donde el contacto del individuo con dos o más lenguas le permite el desarrollo de una competencia comunicativa más amplia en la que se suma la comprensión de las diversas formas de percibir la realidad y actuar en consecuencia, de acuerdo con los contextos (Secretaría de Educación Distrital, 2014, p. 3)⁹.

Esto supone un viraje en el lenguaje empleado para estimular el aprendizaje de segundas lenguas, pues en el documento OLESL se alude a las “aproximadamente sesenta y cinco lenguas indígenas (pertenecientes a más de once familias lingüísticas diferentes), dos lenguas criollas (el palenquero en San Basilio de Palenque y el criollo sanandresano en San Andrés y Providencia), la lengua romanés o gitana y la lengua de señas colombiana (LSC), utilizada por la comunidad sorda” (Secretaría de Educación Distrital, 2014, p. 2), con el fin de mostrar en contexto cómo se ha desconocido la variedad lingüística del país, aspecto criticado y fundamentado por los profesores de lengua en el país —como veremos en el capítulo 4—. El viraje incluye un repertorio de desarrollo intercultural en distintos ámbitos para aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a conocer, tal como lo

9 Este fragmento fue tomado del primer borrador del documento: Secretaría de Educación Distrital (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de lengua extranjera y segunda lengua*. Bogotá: SED. Cabe notar que en el documento oficial no se incluye textualmente, pero sí se refleja su contenido

ilustra el siguiente esquema, propuesto en el documento OLESL para ilustrar los aportes del área al currículo para la excelencia:

Figura 1. Aportes del área de segunda lengua al currículo para la excelencia académica y la formación integral



Ahora bien, aunque no se puede medir el impacto de este discurso en el imaginario social, ni la manera en la que encarnó prácticas discursivas y no discursivas en las escuelas, lo que advertimos aquí es una forma de entender el bilingüismo distinta, que contrasta en tono y forma con el discurso del bilingüismo para el progreso y la competitividad económica.

Por otro lado, el Plan de Desarrollo no desconoció los impactos de los *rankings* de calidad con sustento en los resultados de pruebas nacionales (e internacionales), que ubican a muy pocos colegios distritales en los niveles de muy superior, superior y alto en comparación con instituciones del sector privado. Esto motivó la inserción de metas que permitieran equilibrar las disparidades entre el sector distrital y el privado, acudiendo también a estrategias de intensificación en el currículo de segunda lengua:

Objetivo de impacto 2. Mejorar los resultados de la educación formal / Meta de impacto: 3. Disminuir en 5% la brecha entre los colegios-jornadas distritales y los colegios del sector privado, clasificados en las categorías muy superior, superior y alto, en las pruebas ICFES SABER 11. Metas de Producto: 100 colegios con centros de idiomas e intensificación del aprendizaje de una segunda lengua desde preescolar. (Plan Sectorial 2012-2016, p. 49)

La manera en la que operan ciertas lógicas de mercado ha servido para naturalizar ciertas prácticas de medición como incuestionables en la anhelada búsqueda por

figurar como el país más educado y de contar con una educación de calidad que, a la postre, ha resultado en la interpretación a conveniencia de las aspiraciones de la Ley General de Educación, que como dijimos antes, condensó las aspiraciones de varios sectores de los constituyentes en la década de los noventa.

Fortalecimiento docente

Los sucesivos diagnósticos aplicados por el Estado a los profesores de inglés no solo visibilizaron dominios de competencia insuficientes A1, A2, B1 para corresponder a las aspiraciones del Plan Nacional de Bilingüismo, sino también el abandono del Estado en la financiación, apoyo y respaldo al desarrollo y crecimiento docente de los profesores del área. Como una medida correctiva, para el año 2015 el Plan Nacional de Bilingüismo hace un giro en su estructura y establece alianzas con las Secretarías de Educación certificadas para desplegar programas de fortalecimiento del inglés como lengua extranjera en beneficio de los docentes y estudiantes; entre estos programas se destacan:

- Programa de Inmersión en Inglés para docentes del sector oficial
- Programa Social Idiomas Sin Fronteras (Icetex-MEN)
- Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza del Inglés
- Talleres Regionales de Inglés: Énfasis Habilidad Oral y Uso de Recursos Comisión
- Fullbright-MEN
- Fortalecimiento de Instituciones Técnicas y Tecnológicas
- Proyecto en desarrollo para la búsqueda de modelos de formación en Metodología para la Enseñanza del Inglés (convenio con 24 universidades del país)
- Programas de desarrollo profesional docente en las regiones con el apoyo de universidades

El pacto con la enseñanza del inglés se vincula al Pacto Social por la Calidad (Plan Decenal 2006-2016) y la Competitividad (Conpes 3527), que establece en sus ejes de trabajo la formación docente. El programa en el ejercicio del desarrollo profesional docente inició con la ejecución de talleres para la socialización de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras-Inglés (MEN, 2006b), y continuó con la formación en *lengua y metodología*, que vincula a los Programas de Inmersión de Inglés para docentes y estudiantes.

De acuerdo con el Plan de Incentivos para Docentes Inmersión en Inglés 2015, los campos de inmersión surgen para complementar el fortalecimiento de las competencias en lengua extranjera *como un incentivo para los actores activos del programa Colombia Bilingüe*. Llamamos la atención acerca de cómo la emergencia de los incentivos compromete la voluntad del docente para corresponder a los fines

del programa Colombia Bilingüe, lo que pareciera a su vez generar un pacto con el docente. Pues queda establecido que, en cumplimiento del objetivo del trabajo realizado en los campos de inmersión, tanto estudiantes como docentes se comprometen con su retorno a demostrar el impacto positivo de la formación recibida y la manera en la que se beneficia su colegio. Cada docente recibe las orientaciones correspondientes para aportar las evidencias de su trabajo al regreso del proceso de inmersión.

Los postulantes deben cumplir con unos requisitos mínimos para acceder a los programas de inmersión; entre estos requerimientos está el diagnóstico del conocimiento de inglés aplicado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), o el resultado obtenido a través de las pruebas internacionales (TOEFL, IELTS, PET o ITEP); en todos los casos, la clasificación debe ser según el Marco Común Europeo. Con base en la clasificación y las aspiraciones que el postulante tenga, su proceso de inmersión sería en Estados Unidos de América (B1, B2 duración de cuatro semanas), en India (B1, B2 duración de seis semanas) o con formadores nativos en el Eje Cafetero en Colombia (A2 duración de tres semanas). Este programa ha beneficiado a más de trescientos docentes de diferentes regiones del país que asistieron a campos de inmersión nacionales y en el extranjero; el número de estudiantes participantes es mayor y sobrepasa los 2000 estudiantes beneficiados.

Las universidades públicas y privadas también se vincularon al programa Colombia Bilingüe, a través de cursos de extensión que se ofrecieron a docentes de básica primaria y los clasificaron en algún nivel de lengua según los Estándares Básicos de Competencia-Inglés. El transcurso de la formación en lengua extranjera se proyectó en diferentes momentos, con el fin de mejorar el perfil docente no solo en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, también se implementó didáctica para la enseñanza de la lengua inglesa en el marco del programa Bogotá Bilingüe según el Acuerdo 364 de 2005 y el Acuerdo 253 de 2006. Aunque las universidades contribuyeron con esta causa, no se invisibilizaron las críticas y contradicciones de estos cursos, pues eran dirigidos a docentes de básica primaria cuya formación de base no estaba relacionada con la enseñanza del inglés.

A nuestro modo de ver, el pacto con la enseñanza del inglés ha incidido notablemente en la manera de gestionar la subjetividad de los ciudadanos frente a discursos de progreso, competitividad e internacionalización que parecieran ser aceptados y naturalizados por la política pública como condiciones indispensables para ser y estar en la Colombia bilingüe. El análisis de estos documentos permite acceder también a una retórica del cambio de la educación en relación con la economía y la subjetividad capitalista, que aun sin desconocer —en la redacción de algunos planes de gobierno— la existencia de otras lenguas extranjeras y nativas para valorar al ciudadano bilingüe, no plantea inversión presupuestal que ponga al alcance de los más pobres y de los educados en el sector público las condiciones para elegir qué lengua hablar y con qué aspiraciones y finalidades.

Referencias

- Bauman, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Castrillón, A. y Cardona, S. (2014). El urbanismo y la planeación moderna. Globalidades en la formación de la modernidad urbana de Medellín. *Historia y Sociedad*, 26, 17-51.
- Colombia Aprende (2004). *Colombia Bilingüe. Programa Nacional de Bilingüismo*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3009.html>
- Concejo de Bogotá. (2005, oct. 03). *Acuerdo 364 de 2005. Por el cual se institucionaliza el programa “Bogotá bilingüe en diez años” y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=18098>
- Concejo de Bogotá. (2006 nov. 22). *Acuerdo 253 de 2006. Por el cual se institucionaliza el Programa Bogotá Bilingüe y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22230>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdfhttps://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Giroux, H. A. (2012). *Education and the Crisis of Public Values*. Nueva York: Peter Lang.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.
- Martínez-Boom, A. (2012). ¡Ya no estás en la casa! Tecnologías de la escolarización. *Revista História da Educação*, 16(38), 17-42.
- Méndez, P. (2017). *Sujeto maestro en Colombia. Luchas y resistencias*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos Curriculares de idiomas extranjeros*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2005a). Bilingüismo. *Al Tablero N.º 37*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005b). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Al Tablero N.º 37*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Guía 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras-Inglés*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario (MOIR). (1993, julio-agosto). El paro del magisterio, una victoria patriótica. *Tribuna Roja N.º 52, 29 de julio a 11 de agosto de 1993*. Recuperado de <http://tribunaroja.moir.org.co/EL-PARO-DEL-MAGISTERIO-UNA.html>
- Popkewitz, T. S. (2000). The Denial of Change in the Process of Change: Systems of Ideas and the Construction of National Evaluations. *The Educational Researcher*, 29(1), 17-30.
- Popkewitz, T. (1988). Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest. *Educational Theory*, 38(1), 77-93.
- Popkewitz, T. S. y Pereya, M. (1993). An Eight-Country Study of Reform Practices in Teacher Education: An Outline of the Problematic. En T. Popkewitz (ed.), *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform* (pp. 14-52). Albany: State University of New York Press.
- Pulido Chaves, O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, (27), 15-26.
- Rancière, J. (2010). *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rubiano, C. I., Frodden, C. y Cardona, G. (2000). The Impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An Insiders' Perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(1-2), 37-54.
- Secretaría de Educación Distrital. (2004a). *Bogotá Bilingüe. Programa de la Secretaría de Educación Distrital 2004-2008*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-132560_recurso_bogota_bilingue.pdf
- Secretaría de Educación Distrital. (2004b). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008 "Bogotá: Una Gran Escuela"*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/plan_sectorial_2004_08.pdf
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012 "Educación de Calidad para una Bogotá Positiva"*. Recuperado de http://colegio.redp.edu.co/antojoseuribe/images/stories/pdf/plan_sec_edu_2008_2012.pdf
- Secretaría de Educación Distrital. (2012). *Plan Sectorial de Educación 2012-2016 "Calidad para todos y todas" Bogotá Humana*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf

Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de lengua extranjera y segunda lengua*. Bogotá: SED.

Secretaría de Educación Distrital. (2015). *Plan de Incentivos para Docentes Inmersión en Inglés*. Recuperado de [http://www.cordoba.gov.co/educacion/_contenido/noticias/2015/Bilinguismo/Con vocatoria_Plan_Incentivos_2015.pdf](http://www.cordoba.gov.co/educacion/_contenido/noticias/2015/Bilinguismo/Con%20vocatoria_Plan_Incentivos_2015.pdf)

Secretaría Distrital de Planeación. (2004). *Plan de Desarrollo Bogotá Sin Indiferencia 2004-2008 (Acuerdo 119 del 3 de junio de 2004)*. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/BogotaSinIndiferencia/2004_2008_BogotaSinIndiferencia_a_Plan_Acuerdo119_2004.pdf

Secretaría Distrital de Planeación. (2008). *Plan de Desarrollo Bogotá Positiva 2008-2012 (Acuerdo 308 del 9 de junio de 2008)*. Recuperado de <http://portel.bogota.gov.co/secretariageneral/imadocumentos/Plan%20de%20desarrollo%20BOGOTA%20FINAL%20web.pdf>

Secretaría Distrital de Planeación. (2012). *Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 (Acuerdo 489 del 12 junio de 2012)*. Recuperado de http://www.canalcapital.gov.co/images/planeacion_pdf/Plan-de-Desarrollo-2012-2016.pdf

CAPÍTULO 2

LOS MEDIOS Y EL BILINGÜISMO: PARA UNA BOGOTÁ QUE HABLE INGLÉS

Este capítulo tiene por objeto mostrar, en perspectiva descriptiva y crítica, el análisis de un archivo de prensa que destaca cómo circulan por este medio los discursos sobre la enseñanza del inglés y su capacidad de influir y afectar la subjetividad de los ciudadanos en relación con el inglés.

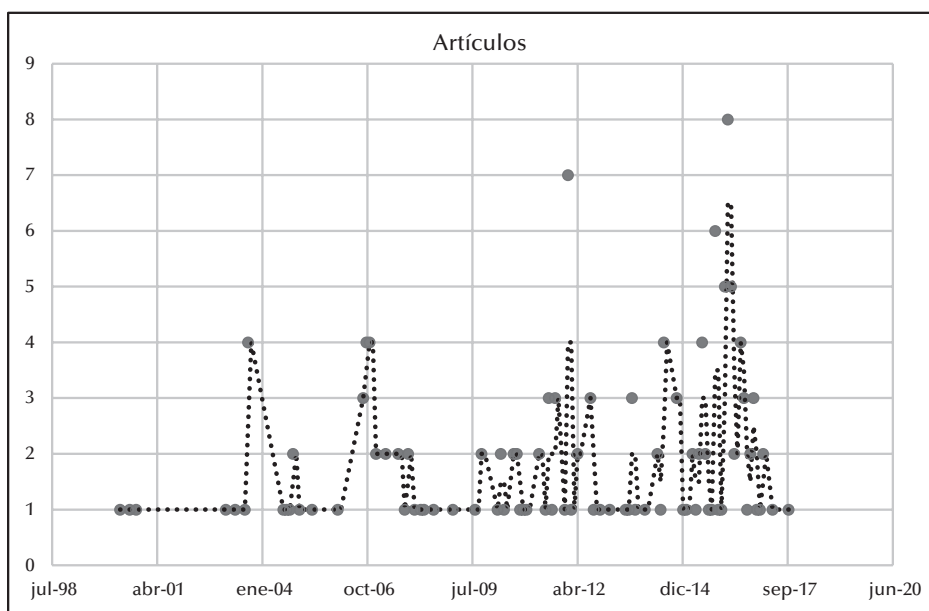
En primer lugar, el ejercicio arqueológico consistió en la construcción de un archivo para la investigación basado en una revisión de las noticias de prensa que han circulado acerca de la enseñanza del inglés y la promoción del programa Bogotá Bilingüe en la ciudad. En segundo lugar, deteniéndose en las minucias, se analizan las formas como se han presentado a los lectores las diferentes noticias y situaciones que se relacionan con el inglés en Colombia, tales como: la necesidad del aprendizaje del inglés, y la caracterización de su enseñanza, la del sujeto que la enseña y de las instituciones y programas promocionados para lograr el propósito de ser una ciudad bilingüe.

En este sentido, diremos que el dominio del inglés ha sido caracterizado por los medios de comunicación principalmente como una obligación del gobierno para el desarrollo del país, que a su vez (1) se presenta como una forma de ascenso en la escala social que justifica su necesidad y (2) valida cuestionar ciertas instancias (profesores, instituciones) que no cumplen con las expectativas y metas del país en relación con el dominio del inglés.

A estos enunciados: el inglés como (1) una forma de ascenso social, (2) una necesidad y (3) una obligación del gobierno, pudimos llegar luego de revisar 152 artículos de las páginas web y de algunas versiones impresas de los siguientes medios de comunicación: *El Tiempo* (45), *Revista Semana* (28), *El Espectador* (16), *Portafolio* (16), *La Silla Vacía* (1), *Minuto 30* (1) y *Las Dos Orillas* (1). El ejercicio para

elaborar la rejilla de especificación/tematización (ver anexo 1) nos llevó a centrarnos en los artículos que hacían menciones específicas de: programas del gobierno (18), docentes de inglés (15), ventajas del inglés (4), resultados de exámenes y de los programas de bilingüismo (6). La selección de estos medios y no otros obedece al reporte de la Organización Monitoreo de Medios (2015-2018), que señala que las versiones web de los periódicos y revistas más leídos del país son: *El Tiempo*, la *Revista Semana* y *El Espectador*. El siguiente gráfico de concurrencias nos permite cartografiar el número de artículos que encontramos por año de publicación. Esto nos ayuda a colegir la manera incisiva como ciertos periodos son fundamentales para la circulación de más cantidad de artículos que respaldan la promoción del bilingüismo a favor del inglés, haciendo evidente su vigencia y actualidad hoy día.

Figura 2. Cartografía de prensa



Fuente: elaboración propia

Ahora bien, la periodización fue clave para entender los cambios suscitados en las noticias en relación con las lenguas extranjeras que se produjeron en la prensa colombiana, en la década del dos mil, que recogió el lanzamiento y la promoción del programa Bogotá Bilingüe y sus subsiguientes denominaciones para el país. Este primer corte del archivo hizo posible el ejercicio arqueológico de mirar hacia atrás (década de los noventa) para identificar la manera como la promoción del aprendizaje de lenguas era más amplio y variado, incluyendo: un número mayor de lenguas extranjeras y la presencia de distintas instituciones para su enseñanza;

la emergencia del Consejo Británico como experto asesor y consultor con el programa Colombian Framework for English (escenario colombiano para la enseñanza del inglés), que estaba conformado por universidades como la Javeriana, Pedagógica, Nacional y Los Andes (*El Tiempo*, 6 de julio de 1993); el giro hacia el “*Only English*” (solo inglés) en la política y la prensa; y el giro hacia la mirada deficitaria del bilingüismo y el docente de inglés para responder a la política.

Consideramos importante entender el papel de la prensa en la producción de la subjetividad no solo de los sujetos que enseñan inglés, sino también de los bogotanos que la prensa busca persuadir de ‘X’ o ‘Y’ acciones con sus estrategias. En definitiva, la meta del presente apartado será dejar hablar a la prensa y mostrar algunas de las respuestas que constituyen opiniones sobre los programas de gobierno que detallamos en el capítulo anterior. Se destaca lo que la prensa publica haciendo uso de diversos enunciados, qué direcciona como lo que “se debe” atender a la hora de aprender inglés y se muestra cómo pone a circular los diagnósticos en materia de bilingüismo en la ciudad y en el país, señalando dificultades y resultados sobre mediciones de nivel de lengua.

Partiremos con la premisa de que hay un “cuento del inglés”, con el propósito de que de alguna manera nos posicionemos en su juego, el juego de su enunciación. Los enunciados constituirán una narración de hechos que tienden a organizar lo que reconoceremos como la realidad. El ámbito del inglés en Colombia dado a conocer por la prensa es solo uno de los reflejos de los tantos que conforman el entramado que asigna una sustancialidad a la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país. Encargándonos de una búsqueda fragmentaria, nos damos un lugar similar al que menciona Foucault a propósito de la figura en el espejo del cuadro *Las Meninas*, de Velázquez: “[...] será necesario pretender que no sabemos quién se refleja en el fondo del espejo, en interrogar este reflejo al nivel mismo de su existencia” (Foucault, 1966). De este modo, llegamos a la idea de ubicar el lenguaje como la fuente de la configuración de lo que es efectivo en el mundo. Con un “cuento del inglés”, contado por agentes que podrían direccionar las perspectivas sobre las cuales los sujetos ejecutan su actuar, podremos establecer el problema mismo de la relación entre el lenguaje y la realidad efectiva, entre el hombre y la ideología¹⁰. Para establecer los elementos que operan en la realización fáctica de la ideología, Slavoj Žižek (2008a) emplea el psicoanálisis lacaniano. Uno de los presupuestos presentes que nos direcciona desde esa visión de mundo es el entender los enunciados como la base para entender lo enunciado, casi en su esfera más fáctica:

10 Nos es útil aquí la manera como Žižek establece una relación de sujeto y lenguaje desde el psicoanálisis para entender el carácter de la enunciación. Aunque Žižek analiza el enunciado desde el psicoanálisis y Foucault lo analiza desde su inscripción sociohistórica, es innegable el valor asignado a partir de estas dos fuentes de pensamiento, a pesar de sus diferencias, para establecer la relación sujeto-lenguaje.

*The most elementary relationship between the subject and its symbolic representation/identification] is not a relationship between language and a subject external to it; rather, it is inscribed into the very heart of language in the guise of its irreducible (self) reflexivity.*¹¹ (Žizek, 2008a, p. 13)

Los problemas que emergen, entonces, cuando pretendemos ubicar los elementos que se reflejan en los sujetos en relación con la enseñanza del inglés, harían plausible considerar que si son ubicables los elementos reflejos en los sujetos, es necesario entender que:

*When Lacan repeats that “there is not meta-language”, this claim does not imply the impossibility of a reflexive distance towards some first-level of language; on the contrary, “there is no meta-language,” means, in fact, that there is not language — no seamless language whose enunciation is not broken by the reflexive inscription of the positions of enunciation.*¹² (Žizek, 2008a, p. 13)

Las inscripciones enunciativas inherentes al agente enunciador ubican a los participantes del nivel simbólico que nos atañe y, además, nos indican que pueden existir elementos inscritos en los enunciados que poseen una naturaleza determinada, pero a su vez con una significación que tiende a establecer relaciones no pensadas por, en este caso, las personas enunciadas. Por eso, “[...] *it is not possible to talk about it from an external position, precisely because language is “not all”, because its limit is inscribed into it in the guise of ruptures in which the process of enunciation intervenes in the enunciated*”.¹³ (Žizek, 2008a, p. 13).

De esta manera, “el cuento del inglés” no es precisamente ese que es contado de manera directa por los medios de comunicación, dado que se pueden encontrar elementos que escapan a la enunciación y que aun así operan de manera efectiva en los sujetos que están inmersos en la cadena enunciativa. Entonces, se asume que el *language*:

11 “La relación más elemental entre el sujeto y su representación/identificación simbólica] no es una relación entre el lenguaje y un sujeto externo a él, sino que se inscribe en el corazón mismo del lenguaje bajo la forma de su irreducible (auto) reflexividad” [Traducción de los autores].

12 “Cuando Lacan repite que “no hay metalenguaje”, esta afirmación no implica la imposibilidad de una distancia reflexiva hacia algún primer nivel del lenguaje; al contrario, “no hay metalenguaje” significa, de hecho, que no hay lenguaje, ningún lenguaje sin fisuras cuyo enunciado no se rompa por la inscripción reflexiva de las posiciones de enunciación” [Traducción de los autores].

13 “[...] no es posible hablar de ello desde una posición externa, precisamente porque el lenguaje “no es todo”, porque su límite se inscribe en él bajo la forma de rupturas en las que el proceso de enunciación interviene en el enunciado” [Traducción de los autores].

[...] in its very notion, involves a minimal distance towards its literal meaning — not in the sense of some irreducible ambiguity or multiple dispersion of meanings, but in the more precise sense of “he said X, but what if he really meant the opposite”.¹⁴
(Zizek, 2008a)

Establecer la distancia mínima del lenguaje con su significado literal en el sentido de las oposiciones que se pueden detectar en los medios resulta provocador. Pues entender los medios masivos de comunicación es ir más allá de los elementos que son enunciados y que conforman este “cuento del inglés”; es ir al análisis de los medios como instituciones y de los sujetos que le dan actualidad.

Basado en el análisis de los documentos de este archivo (152 artículos de prensa), la lectura temática y crítica nos conminó a encontrar concurrencias que nos permiten cartografiar una serie de frecuencias en las publicaciones sobre el “aprender inglés”. Precisamente, este “aprender” —a los ojos de Jorge Luis Borges (entrevista, julio de 1980)— se ve como una exigencia laboral o de mejora económica más que la posibilidad de una búsqueda interior y por tanto más abarcante. *De facto*, para asignarle un tono a esta recopilación de noticias, transcribimos a continuación palabras de Borges que nos sitúan en una posición de crítica ante lo promovido ya hace más de medio siglo en relación con el aprendizaje de un idioma.

La cultura, en aquel tiempo, era francesa. Ahora hemos pasado del francés al inglés. Pero es un error, porque el francés se estudiaba en función de la literatura francesa, y el inglés no se estudia en función —por ejemplo— de Marlowe o de Shakespeare o de Shaw. No. Se estudia con fines comerciales. En cambio, el francés se estudiaba para gozar del idioma y de la literatura francesa. La gente hablaría muy mal francés, con un pésimo acento como el mío, pero todo el mundo podía gozar de la literatura francesa. En cambio ahora la gente estudia inglés y no lo hace para gozar de la casi infinita literatura inglesa sino por cuestión de negocios, sobre todo con gente de Nueva York. (J. L. Borges, julio de 1980)

Una historia siempre contada con voces en *off*

La revisión adelantada nos permite afirmar como un hecho dado que cuando se evoca el aprendizaje o la enseñanza del inglés en Colombia, las réplicas que son encontradas son demasiado variadas y se articulan con los problemas de la nación por lograr la meta de ser un país que hable el inglés, ligada a la persistencia del Gobierno nacional por vincular esta meta con una política que movilice la economía nacional. En este “cuento del inglés” como detonador de la economía, distintas son las voces que se han sumado, lo que hizo de nuestra búsqueda una que indaga a partir de fragmentos, distorsiones que se entranan desde diferentes ángulos y

14 “[...] en su mínima noción, involucra una mínima distancia de su significado literal no en el sentido de su irreducible ambigüedad o su múltiple dispersión de significados, sino en su más preciso sentido de “él dijo X, pero y qué si él realmente quiso significar lo contrario” [Traducción de los autores].

constituyen más o menos un cuento, el cuento de la enseñanza del inglés que no se presenta de manera lineal y en el que muchas de las aristas que conforman la discusión son parte de la figura que en últimas es la que se presenta al público.

Como mostramos en el capítulo anterior, el interés por el inglés no nace con el programa Bogotá Bilingüe; previo a su lanzamiento, ya había aspiraciones por el bilingüismo con preferencia por este idioma. Sin embargo, empezaremos diciendo que en 1998 la enseñanza del inglés como un objetivo para el sistema educativo representaría diversas dificultades. Además de las exigencias que se le imponían a Colombia en esa década, las cuales la encaminarían a un mercado global, se aspiraba a lograr una educación capaz de vincularse con lo que sucedía en el mundo. Por eso, la manera como ciertas instituciones promovían el inglés en la ciudad decantaba una serie de enunciados sobre la modernidad, el progreso y el papel fundamental del inglés en tal emprendimiento:

Es conocido y difundido el ya famoso aforismo que dice: persona que hable dos idiomas vale por dos. En los tiempos modernos dicha idea ha tomado inusitada fuerza y más aun tratándose del idioma inglés, que sin lugar a dudas podemos llamar el idioma universal. En todos los campos del saber humano, de la ciencia y de la tecnología, el idioma inglés está marcando un hito histórico y entre las relaciones de todos los pueblos del mundo. [...] Dentro de los anhelos de progreso de todo ser humano, debe estar el aprender el idioma inglés y para esta satisfacción ha estado, permanecido y trascendido, el International System con su Sistema Natural Hipnopédico, haciendo posible que miles de personas en Latinoamérica cumplan ese ideal de éxito. (*El Tiempo*, 9 de noviembre de 1992)

Para la década de los noventa, la circulación de discursos del inglés como el idioma universal, la ciencia y la tecnología tenían uso efectivo en la manera de promoverle. Se trataba de la validación de un discurso hegemónico que tomaba fuerza y que generó impacto en las relaciones interinstitucionales entre el Gobierno y el British Council para asesorar a programas de lenguas de algunas universidades e impactar y mejorar el nivel de habla inglesa de futuros docentes en Colombia:

Invitados por el Consejo Británico, estudiantes de séptimo y octavo semestre, que cursan licenciatura de inglés, se reunieron para intercambiar ideas pedagógicas, aprender nuevas actividades, despertar su imaginación e irse enfrentando a la docencia. Los participantes fueron invitados a formar parte del Club de Inglés abierto por Bill Campbell, director del Consejo Británico y presidido por Marylyn Robertson, oficial de la lengua de inglés del Consejo Británico. El encuentro hace parte del proyecto Colombian Framework for English (escenario colombiano para la enseñanza del inglés), que está conformado por universidades como la Javeriana, Pedagógica, Nacional y Los Andes. (*El Tiempo*, 6 de julio de 1993)

Es decir, la manera como el Gobierno colombiano se vincula al “cuento del inglés” viene de la mano de su relación con una entidad internacional que se legitima y es legitimada como una instancia de saber experto que brinda asesoría y acompañamiento

para intervenir la formación docente. En el caso de esta noticia, lo que se muestra a la sociedad es la supremacía del Consejo Británico en el liderazgo del proyecto COFE, en detrimento de las aportaciones de las universidades participantes.

Lo anterior pone de manifiesto el reconocimiento de un saber experto sobre instituciones universitarias de tradición en la formación de profesores de lengua. “Saber inglés o callar” (*El Tiempo*, 18 de abril de 1994) empieza a entenderse como una obligación para moverse en el mundo de los negocios y acceder a empleos ejecutivos. Esto fue señalado como “una fiebre de las empresas por aprender inglés” (*El Tiempo*, 18 de abril de 1994), que obliga a algunas empresas a contratar sus propios profesores y a promover un mercado de institutos que ofrecen cursos a empresas:

En el plano personal, muchos profesionales no han podido ingresar a ciertos cargos en los que el conocimiento de otro idioma “generalmente el inglés” es una exigencia. Lo cierto es que con frecuencia, las convocatorias para proveer cargos ejecutivos lo exigen. Saber inglés o callar parece ser una máxima que gana espacio en el mundo empresarial. (“Saber inglés o callar”, *El Tiempo*, 18 de abril de 1994)

“Aprenda un idioma y tendrá más éxito” empezó a circular como una máxima para proyectar la subjetividad del yo, pero ya no ligada a la cultura, sino a la fase de productividad de la vida. Hugo Alberto Restrepo (*El Tiempo*, 18 de abril de 1994), director del Centro de Idiomas Icesi-Incolda, se refirió a la importancia que tienen los idiomas en la educación afirmando que son determinantes, porque todo ser humano vive dos etapas claves en su vida: la primera es la del entrenamiento, cuando la persona está concebida para prepararse, estudiar y capacitarse; y la segunda es la de la producción, en la cual nos consagramos al trabajo.

No puede negarse que, en el rastreo de la prensa de esta década, la promoción del aprendizaje de otras lenguas no tuvo lugar; lenguas como francés, portugués, alemán, japonés y mandarín (ninguna lengua indígena) tenían mención importante pero no tan destacada como el inglés. En la nota “Aprenda un idioma y tendrá más éxito”, el entrevistado hace alusión a la importancia de las lenguas extranjeras “no solamente del inglés, el francés, el alemán, sino también de otras como el japonés, el coreano, y las afines a nuestro idioma: el portugués y el italiano”, vinculándolas con la apertura económica como una relación obvia y necesaria para desempeñarse laboralmente. Como director de un centro de idiomas, Restrepo hace dos diagnósticos frente a la enseñanza de lenguas en el país: 1) “el primer absurdo que han tenido es que en algunos colegios las clases de idiomas se dictan en español”; 2) “la otra dificultad es que el proceso natural enseña que el ser humano primero aprende a escuchar, luego a hablar, después a leer y por último a escribir. Pero en los colegios y universidades se hace lo contrario: primero lo enseñan a escribir y a veces se quedan allí”. Es decir, un andamiaje descalificador de metodologías bilingües y de instituciones como universidades para validar el solo inglés y a los profesores de inglés, que la nueva retórica no nombra de tal forma sino como un recurso humano:

[...] desafortunadamente no hay en nuestro país todavía un recurso humano suficiente, calificado y capacitado para manejar las clases un ciento por ciento en inglés y enfocadas hacia la parte conversacional que sería la primera habilidad a desarrollar en el estudiante a la par con la escucha. (Hugo Restrepo, entrevista, *El Tiempo*, 18 de abril de 1994)

Se trata de un giro en la forma de medir el bilingüismo por habilidades, que privilegiará la habilidad del habla por encima de las otras habilidades y servirá para legitimar miradas de la enseñanza de idiomas sobre otras por considerarlas caducas para responder a las demandas del nuevo modelo socioeconómico —que exigía hablantes de inglés para ocupar altos cargos y ganar altos salarios—. Así lo publicaba la prensa: “¿No sabe inglés?, busque un puesto de segunda” (*El Tiempo*, 12 de octubre de 1997), llevando al lector a medir la veracidad de esta sentencia: “Si usted es técnico o profesional en cualquier área, pero no sabe hablar inglés, está en riesgo de perder el puesto. Es más, si no tiene empleo, las posibilidades de conseguir uno son cada vez menores”, que justificaba la tendencia laboral de exigir hablar inglés como una cuestión de la modernización, internacionalización y apertura económica, en la que el inglés se convierte en una razón de mercado que para la época de “245 avisos clasificados para profesionales publicados en la sección de Empleo de EL TIEMPO, el 60 por ciento exigiese como requisito tener conocimientos o hablar bien el inglés”.

En otras palabras, el inglés como razón de mercado impactó de tal manera a la sociedad que establecer *de facto* la relación educación-economía preparó las bases para invertir en un programa de bilingüismo que sirviera para ir abonando paulatinamente el terreno para la construcción de un sujeto productivo y alineado a los intereses de mercado. Por eso, cuando en 1997 la prensa registra “Mineducación lanza programa nacional de bilingüismo” (*El Tiempo*, marzo de 1997), se señalaba la visión prospectiva del programa que invertía en la educación en bilingüismo de niños y niñas para formar hombres y mujeres del futuro:

El Ministro aseguró que en 1997 se destinarán 20 mil millones de pesos para el apoyo a la enseñanza del idioma extranjero. El bilingüismo debe ser una oportunidad abierta en la educación pública y privada para formar hombres y mujeres del futuro... El Siglo XXI será de las migraciones internacionales y por ello adquiere especial importancia la inversión en capital humano a través de la educación, afirmó [...]. (*El Tiempo*, marzo de 1997, p. 1)

Ahora bien, la dispersión de enunciados que circulan en la prensa en relación con el inglés y que lo vinculan con el éxito, la apertura económica, la ciencia, etc., podrían funcionar para interpelar una manera de *marketing* del yo que hace deseable un conjunto de operaciones sobre el yo para hacer parte del esquema. Una vez establecido este encuadre operante, una nueva relación del inglés como moda operaría en la prensa para presentarlo como tendencia. En el artículo “*Yes or no!*” (1998) de la *Revista Semana*, se lee:

Aunque hay colegios bilingües que han mostrado resultados exitosos, una de las preocupaciones de los expertos es que el bilingüismo se convierta en una moda o en una simple etiqueta de los colegios para atraer alumnos sin una base conceptual para este tipo de enseñanza.

Como puede advertirse, el tratamiento del bilingüismo como moda se inserta en la definición de una tendencia emergente del mercado educativo en Colombia que desdibuja ciertas prácticas en relación con la educación bilingüe no determinadas por esa lógica. Los expertos temían que lo bilingüe fuera tomado por estas estrategias de mercadeo que obligan a preguntarse: por un lado, ¿qué estrategias establecer para que todos los colegios sean de esos que han presentado “resultados exitosos”? ¿cuáles serían las consecuencias de establecer el bilingüismo como una moda para el país?; y por otro lado, ¿cuál constituye la “base conceptual necesaria para ese tipo de enseñanza, la bilingüe”? El mismo artículo arroja algunas luces sobre estas cuestiones:

Según Anny de Acevedo, sicóloga del colegio Nueva Granada, una institución que maneja desde hace 50 años el concepto de educación bilingüe, los estudiantes pueden tener dificultades con la segunda cultura, pero solo en los casos en que la familia no refuerza la propia. “Si los padres no tienen bien ancladas sus raíces y en cambio fomentan la cultura extranjera, es posible que el joven quiera vivir como tal y no como un colombiano”. (“*Yes or not*”, *Revista Semana*, 11 de enero 1998)

Para un colegio que “maneja desde hace 50 años el concepto de educación bilingüe”, no supone obstáculo alguno presentar resultados exitosos. La tradición, la experiencia y la conceptualización de educación bilingüe operan como legitimadores de su saber. Frente al fragmento, llamamos la atención sobre la afirmación: “*Si los padres no tienen bien ancladas sus raíces y en cambio fomentan la cultura extranjera*” para poner en suspenso la relación de la cultura de base y la cultura extranjera. ¿Qué tan importante resulta ser la cultura en la enseñanza del inglés? Digamos que este artículo —a nuestro modo de ver— marca un precedente para lo que serán años posteriores de búsqueda por un “efectivo” aprendizaje que, al parecer, enterraría sus raíces en la propia herencia, cultura y tradición, pero que diciéndolo con las palabras de esta psicóloga supone el riesgo de que “*el joven quiera vivir como tal y no como un colombiano*”. Este saber experto entrevistado aquí destaca una producción del sí que hace diferencia entre quienes entienden el valor del carácter cultural de la lengua materna para adquirir la extranjera en la educación bilingüe. Lo anterior pone de relieve una relación de lengua materna y lengua extranjera en paridad de condiciones, y previene sobre aquella producción del sí que importa modos de vivir propios de la tendencia del aprendizaje de un idioma como moda.

Para ese entonces, asistíamos a un nuevo evento: la proliferación del inglés como negocio, que traía a colación la manera como habían incrementado los centros de estudio y habían proliferado *tipos de ofertas en metodologías y horarios*:

Los centros que enseñan inglés están dentro de los llamados de educación no formal, de los cuales hay 1.400 en la capital, según la Secretaría de Educación Distrital [...]. Hace unos nueve años en las páginas amarillas solo aparecían cerca de cuatro centros especializados, ahora los avisos sobre la enseñanza de inglés ocupan dos páginas del directorio, dijo el directivo de un centro de enseñanza. En los centros más grandes estudian 300 personas en promedio, distribuidas en jornadas diurnas y nocturnas. (*El Tiempo*, 30 de agosto de 1998)

Estudiar una lengua en el planteamiento de la necesidad hizo de este mercado un atractivo negocio para establecer distintos mercados dependiendo del cliente, pues *“así como hay todo tipo de ofertas en metodologías y horarios, los precios también van del estrato uno al estrato seis, pues si usted quiere aprender inglés debe invertir entre 8.000 y 40.000 pesos por hora en el proceso”*. La mercantilización operaba vía efectividad —prometiéndoles a los clientes, *“Hablar inglés en un mes (A.B.W), seis meses, un año, devolver el dinero si el alumno no aprende lo suficiente como para defenderse en una conversación sencilla (High Technology Learning)”*—, flexibilidad de horario e intensidad de cursos. Es decir, ante la demanda se incrementa la oferta y se ajusta a las condiciones del cliente, generando expectativas de aprender la lengua fácil y rápido.

Entre estas ofertas, también, llamamos la atención sobre la manera como en esta década ingresan las pautas publicitarias de prensa destacando el material informático para tener *“un profesor de inglés en casa”* y eliminar el trauma de lidiar con un profesor de carne y hueso o un material impreso o un curso de audio-casete. Se trataba del ingreso de una nueva tecnología que personificaba al material multimedia para que actuaran como profesores sin serlo, caso de los cursos: *“The English Teacher”* o *“Talk to Me”* (*“Un profesor de inglés en casa”*, *El Tiempo*, 14 de julio de 1997; *“Hábleme en inglés”*, *El Tiempo*, 17 de septiembre de 1997).

A partir del paso de la práctica de unos pocos por estudiar una lengua a la masificación de la práctica de oferta del inglés, devino una retórica particular que puede rastrearse en este mismo año, 1998, en un artículo titulado *“A estudiar inglés”*, del periódico *El Tiempo*; allí el presidente de ese entonces señalaba y justificaba el rumbo que tendría el inglés en la agenda nacional, destacando al inglés como indispensable para ser tenido en cuenta:

Un amplio programa para masificar la enseñanza del inglés en el país anunció el presidente Andrés Pastrana. Para el mandatario, uno de los objetivos es que la enseñanza de este idioma no siga siendo un privilegio de unos pocos. Así mismo, justificó que los estudiantes y profesionales ya no pueden seguir representando el papel de sordomudos en un escenario donde, para ser tenidos en cuenta, es necesario poderse comunicar con los demás. (*“A estudiar inglés”*, *El Tiempo*, 4 de diciembre 1998, p. 1)

Un interrogante se abre inusualmente en este punto: ¿al generarse un mercado competitivo, se agudizó el inglés como privilegio de unos pocos?, ¿se agudizó

la diferencia de su aprendizaje entre la educación oficial y la privada del país? Cuestiones que hoy por hoy perviven y alientan la inversión. En el entretanto, lo que nos parece importante señalar ahora es la reiteración del enunciado: el inglés es necesario para el progreso. En el año 2000, leemos en *El Tiempo*: “*Aprender inglés es cada vez una necesidad más apremiante*”, junto a otros enunciados, como “*Crece la oferta para aprender inglés en el extranjero*”, que validan acciones del siguiente tipo: “*Es por eso que en los últimos años la gente se ha preocupado por aprenderlo a toda costa, sin importar el método a seguir y cuánto puede representar esa inversión*”.

Como puede verse, la prensa retrata una práctica desesperada de la gente que, seducida por las promesas de un mejor empleo y desarrollo profesional, no escatima sus esfuerzos en invertir mucho dinero en lograr la meta.

La prensa promueve modos y medios para realizar ciertas actividades que, por un lado, insertan la creencia de que el inglés es “una necesidad apremiante” y, por el otro, promueve prácticas como la de proveer información para suplir tal necesidad; es el caso de impulsar programas de inmersión mientras no se visibilizan maneras locales o autogestionadas para aprender la lengua de forma autónoma y gratuita. Veamos cómo funciona esta promoción:

Y como no hay nada mejor que aprender otro idioma que en un país nativo y con personal especializado, cada vez aumenta el número de empresas dedicadas a suministrar todo el apoyo y asesoría necesaria a la hora de escoger un programa de idiomas en el exterior. (*El Tiempo*, 31 de agosto 2000, p. 1)

La premisa “el país nativo” se enuncia como argumentación de lo que denominan “*personal especializado*”. De ahí que el lector pueda implicar que no es posible aprender la lengua en el país y por ello se tenga que viajar e invertir para lograr el objetivo. Pareciera que la mención explícita o implícita de instituciones o personas de nacionalidad británica o estadounidense fuera suficiente para denotar la especialización en la enseñanza del inglés. En el año 2000 se puede encontrar el artículo “Cumpleaños Consejo Británico”, que a su vez parece una pauta publicitaria muy apropiada para establecer su legitimidad:

Hace 60 años empezó sus labores en Colombia el Consejo Británico. The British Council (su nombre en inglés) nació en 1934 y es el organismo oficial del Reino Unido para estrechar lazos culturales y económicos con otros países del mundo. A Colombia llegó en 1939, pero se dio a conocer en 1940 con la apertura del Instituto Colombo-Británico para la enseñanza del inglés. (*El Tiempo*, 21 de mayo 2000)

Para el año 2004, esta organización ya contaba con el prestigio y el respaldo del Gobierno colombiano para acreditar sin cuestionamiento algunos cursos en el Reino Unido, representar instituciones inglesas en el país, certificar nivel de lengua y brindar “profesores nativos de habla inglesa, altamente calificados y experimentados” (*El Tiempo*, 8 de octubre de 2004, p. 1).

Ahora bien, siguiendo con el hilo de esta construcción, un artículo titulado: “Enseñanza del inglés, nada O.K.” (*El Tiempo*, 15 de octubre de 2000, p. 1) empieza, vía resultados de medición, a hacer solícita la necesidad de intensificar las tareas para mejorar las deficiencias en el cumplimiento “de un objetivo tan importante para el desarrollo del país”:

La gran mayoría [de estudiantes colombianos] quedó en el nivel medio (entre 31 y 70 puntos) y unos muy pocos en alto (entre 71 y 100 puntos). Por ejemplo, el 45,89 por ciento obtuvo entre 36 y 40 puntos; solo el 1,47 por ciento obtuvo entre 71 y 80 puntos, y un 0,03 por ciento, entre 91 y 100.

De acuerdo con la prensa, lo indicado por los resultados se atribuyó a varias causas: “Seis años después de promulgada la norma [de la enseñanza obligatoria del inglés en los colegios] aún existen colegios, tanto privados como públicos, que no dictan esta materia. ¿Razones? Déficit de licenciados en inglés, falta de recursos y desconocimiento de la norma, entre otros”. Es decir, la preeminencia de la obediencia de la norma sin el miramiento de las razones que llevan a algunos colegios a no acatarla. Sin embargo, en el reportaje se llama la atención sobre la siguiente intervención:

Para Amparo Clavijo, directora de la Maestría de Lingüística Aplicada, de la Universidad Distrital, los retos son muchos más, pues el panorama es bastante sombrío: no hay licenciados en inglés para primaria porque no existe la carrera en pregrado, solo se encuentran especializaciones y maestrías, y a eso se agrega que los egresados de las facultades de pregrado no están saliendo bien preparados. Tienen buen manejo del inglés, pero fallas en la pedagogía o al revés. (*El Tiempo*, 8 de octubre de 2004, p. 1)

En este punto, estableceremos que hay un énfasis en la enunciación de las razones de los bajos resultados en las pruebas estatales y en la implementación del inglés en los colegios públicos. Al enumerarlas, se menciona en primer lugar: “déficit de licenciados de inglés” y cuando se cita a esta académica, se agrega “los egresados de las facultades de pregrado no están saliendo bien preparados”, es decir que se enfatiza esta causa por encima del déficit de licenciados en la sección primaria. Esto da cabida a una construcción de la imagen del profesor de inglés colombiano que no supe las demandas de enseñanza, lo que quiere decir que un germen del problema empieza a tomar cuerpo en las Facultades de Educación y sus egresados en el área de enseñanza del inglés.

Tres años después, en el 2003, se lee en el artículo “Du yu spik inglish”: “Una de las metas de todo ser humano es tener un mejor nivel de vida. Eso se logra, muchas veces, si se domina un segundo idioma”. Esta es una afirmación más que se presenta sin mostrar datos, estudios o referentes sociodemográficos, educativos o económicos para establecer la mejoría en la calidad de vida. Este año 2003 resulta importante en términos de recurrencias: se realiza el foro de lanzamiento del proyecto “Bogotá y Cundinamarca, Bilingües en Diez Años”, y en solo septiembre

encontramos cuatro artículos que enmarcan la premisa de que aprender inglés y una mejora en la escala social están estrechamente relacionados.

La idea de una ciudad bilingüe encontraba un correlato directo en proyectos más ambiciosos en el momento, que personificaban a la ciudad y le exigían que supliera algunas demandas del mundo actual. Al preguntarnos por las posibilidades que permiten que un programa político pueda hacerse realidad en la vida de los ciudadanos, encontramos posiciones como la expresada en el proyecto Ciudad Educadora de Jahir Rodríguez (2001), quien sin entrar a analizar cómo funciona —en un sentido problemático— la democracia en la sociedad actual, indica que su proyecto se encamina a alcanzar las formas operativas de las políticas públicas:

Ciudad Educadora es un proyecto que reivindica lo colectivo y lo público, lo político y lo ético y busca ingresar a la modernidad haciendo uso de la educación como fenómeno eminentemente comunicativo cuyo desarrollo potenciará la capacidad de incidencia de la sociedad sobre sus propios destinos, estableciendo cambios en la conducta y los comportamientos de los ciudadanos, buscando la construcción de la democracia y la ciudadanía como proyecto colectivo.

Se establece claramente que se opera “estableciendo cambios en la conducta y los comportamientos de los ciudadanos” para lograr que los ciudadanos se encaminen a un objetivo, posicionándose en una perspectiva: la construida por el proyecto. Así, políticas como la del proyecto Bogotá Bilingüe se enmarcan en la “construcción de una democracia y ciudadanía [...] con fundamento capitalista” (por ejemplo, capital humano), que aparece como un proyecto colectivo.

Sin embargo, el discurso que envuelve la propuesta hecha por Rodríguez es la puesta en marcha de un diálogo expreso de todos los actores: “[...] la ciudad no puede ser pensada sino en el espacio propuesto por el pensamiento complejo que incluya la interacción de saberes, a través de un proyecto que pueda unificar una concepción del hombre en términos de sus determinantes culturales” (Rodríguez, 2001). Como se puede inferir, se trata de la construcción de un tipo de hombre, mujer, niño que garantice la unidad. Sin entrar de lleno en estas implicaciones, diremos que este discurso de la tolerancia en la interacción no puede sustraerse, para el caso que nos ocupa, de las contradicciones inherentes a la ideología capitalista actual:

Esta forma hegemónica del multiculturalismo se basa en la tesis de que vivimos en un mundo post-ideológico, en el que habríamos superado esos viejos conflictos entre izquierda y derecha, que tantos problemas causaron, y en el que las batallas más importantes serían aquellas que se libran por conseguir el reconocimiento de los diversos estilos de vida. De ahí que una infinidad de discursos confluyan y establezcan pautas colectivas del vivir. (Zizek, 2008b, p. 13)

A nuestro modo de ver, los programas de Bogotá Bilingüe y Colombia Bilingüe son emplazados en la masa de ciudadanos gracias a las características que constituyen a los territorios hoy en día: “La ciudad virtual está empezando a ser más real que

la real. La televisión es la única forma de recorrerla y de saber lo que está pasando en ella" (Rodríguez, 2001). Los medios televisivos entran en otro registro, no muy distante de aquel de los periódicos. Los periódicos movilizan las políticas y aprovechan la naturaleza del entorno político-económico de las urbes. Para la promoción de cierta política pública, se aprovechan factores que ya son reconocidos en la naturaleza de las ciudades:

Si en la ciudad de antes había un centro indiscutible, hoy hay muchos. El centro ha explotado en fragmentos hacia la periferia. Cada uno de ellos maneja sus normas, sus valores y su argot. Esta es la ciudad postmoderna, la que se reemplaza rápidamente, policroma y hedonista. Suprime los espacios centrales con la misma facilidad con que reemplaza los discursos políticos y los valores morales. La centralidad no existe para ningún efecto. Cualquier intento de centralismo es una anacronía. (Rodríguez, 2001)

El centro, al que se intenta llegar en nuestro caso, es a la imagen que construyen los periódicos en sus páginas de internet; esto, por la naturaleza misma de la sociedad actual, es un anacronismo al que se le anteponen las cambiantes relaciones que "suprime[n] los espacios centrales con la misma facilidad con que reemplaza[n] los discursos políticos y los valores morales" (Rodríguez, 2001). En ese sentido, se podría plantear un revisionismo de la virtualidad misma, de las políticas que se enmarcan en los proyectos propuestos por el Gobierno para alcanzar el bilingüismo; "[...] fundamentalmente, una ciudad virtual. Los medios de información son los que se encargan de llevarnos a unos barrios, a una ciudad, que casi nunca pisamos. Vivimos en una ciudad 'informática'". Así, para consolidar las prácticas de las políticas en lugares que no conocemos, un medio de comunicación adquiere en cierto sentido el carácter de formador de la realidad.

Echado a andar el programa político para la ciudad, solo queda validarlo a través de los mecanismos de participación ciudadana, que, como perspectivas, alientan opiniones que pueden centrarse en espacios limitados de discusión o hacer énfasis en ideas que se han venido consolidando. *Bogotá-Cundinamarca, bilingües en diez años* es uno de esos enunciados en los cuales se articulan los mecanismos políticos-económicos con la percepción general del público por medio de diversos dispositivos: "El sector privado y los gobiernos de Bogotá y Cundinamarca firmaron ayer un compromiso público para que en diez años la capital y el departamento se conviertan en la primera región bilingüe de Colombia" (*El Tiempo*, 12 de septiembre de 2003). Ante la noticia como un hecho, solo queda establecer el talante de las reacciones que pueden emerger para medir la manera de trabajar las noticias y las opiniones. De manera conveniente, el mismo artículo las ofrece:

El programa es muy bueno. Lo importante es que apliquen lo que están haciendo y le den herramientas a la institución educativa. Necesitamos los maestros necesarios, ayudas educativas y todo lo que se necesite. Es muy bueno para mejorar la educación". (*El Tiempo*, 12 de septiembre de 2003)

Esta opinión de un docente puede direccionar al público hacia ideas que se deben discutir acerca de los retos que los propios docentes, las instituciones y el Estado deben asumir. Un programa no asegura una mejora, pero un docente lo percibe así y encaja en lo que se busca promover como la opinión general. Otro enfoque de la discusión lo trae a colación un empresario:

Me parece muy importante el lanzamiento de este proyecto para Bogotá y Cundinamarca, puesto que será el pilar de un ambicioso programa para impulsar a nuestra juventud y para la ciudadanía en general. Es muy importante para las relaciones internacionales. (*El Tiempo*, 12 de septiembre de 2003)

La manera como se vincula el discurso naturalizado del inglés como lengua del progreso y la internacionalización pareciera cobrar más sentido en voces de expertos en negocios. Pero también cuando se definen los actores y su papel en el liderazgo y acatamiento del programa:

Este proyecto cuenta con la participación de los gobiernos de Bogotá y Cundinamarca, el Instituto Distrital de Cultura y Turismo, la Cámara de Comercio de Bogotá, el Comité Asesor de Comercio Exterior de Bogotá y Cundinamarca (Carse), Compensar, el Consejo Británico, la Asociación de Colegios Bilingües y las universidades Javeriana, Nacional, Distrital y Externado. (*El Tiempo*, 12 de septiembre de 2003)

Precisamente, se trataba de generar impacto con una fuerza tal que influyera en la manera de pensar la relación con el bilingüismo (para el caso, solo inglés). En dicho sentido, las opiniones referidas cobraban valor para interpelar a los lectores e influir en sus decisiones, favoreciendo la circulación de ciertos enunciados (el inglés para el éxito, el trabajo, la internacionalización, etc.). Para el año 2004, un reportaje de la subeditora de la sección ‘Vida de Hoy’ de *El Tiempo* lo expresaba claramente: “Nadie lo pone en duda. Aprender un segundo idioma, mejor si es inglés, es necesario en el mundo de hoy para conectarse con Internet, la televisión por cable, los juegos de Nintendo y hasta para conseguir un mejor puesto” (Jerez, *El Tiempo*, 25 de abril de 2004). La necesidad del inglés ya no solo se limitaba al ámbito laboral, sino también a los espacios del ocio y el entretenimiento. Pues un amplio mercado de oferta de canales de televisión estadounidense, videojuegos, turismo, entre muchos otros, debía encontrar mayor demanda y el estilo de vida de la ciudad debía imbuirse del idioma extranjero para lograr la meta de una Bogotá bilingüe.

Una de las aristas de la agenda económica giraría en torno al turismo. El turismo para Bogotá debía garantizar una experiencia óptima para el extranjero desde su arribo a la ciudad, por lo que mil conductores de taxi en Bogotá fueron invitados por el SENA a tomar un curso de tres niveles en sus días de pico y placa (*El Tiempo*, 11 de septiembre de 2007). El inglés se hizo necesario para trabajar en algunos restaurantes, aeropuertos y ciertos sectores del turismo. Al tiempo que la ciudad, a través de proyectos de señalización en español-inglés (paneles, banderas, placas históricas), se vestía para hacer la experiencia de extranjeros y propios una de fácil orientación.

De hecho, el Fondo Nacional de Turismo (Fontur) “desde el 2008 ha apoyado este tipo de proyectos en nueve sitios emblemáticos del país, con una inversión cercana a los 14.000 millones de pesos” (*El Tiempo*, 4 de diciembre de 2016).

La idea de una Bogotá bilingüe instó a varias instituciones del sector económico y productivo a establecer medidas de “capacitación en lengua inglesa”. El proyecto de bilingüismo consistió en el establecimiento directo y agresivo del inglés como única opción de lengua extranjera para dinamizar la economía y la educación en lenguas extranjeras del país. Esta homogenización en el proyecto de ciudad fue advertida por muchos docentes y académicos del país, cuyos pronunciamientos no fueron circulados en prensa de manera insistente y recurrente como sí circulaban los discursos que respaldaban el programa sin cuestionamiento alguno.

Sin embargo, en un artículo de prensa del 6 de agosto de 2007, un profesor de la Universidad Javeriana consideraba “inconveniente restringir el tema de la segunda lengua solo a este idioma” (inglés). Entre sus argumentos esgrimía que: 1) “tratar de homogenizar y hacer desaparecer otras alternativas es el típico comportamiento de visiones totalitarias”, que desconoce el deseo de las minorías en cuanto a procesos de selección en educación; y 2) la manera inconsulta en la que el plan decenal le apostó al inglés sin la participación democrática de más actores (*El Tiempo*, 6 de agosto de 2007). Estos clamores compartidos por varios académicos y expertos en el país (ver capítulo 4) parecían no tener efecto para transformar el proyecto en uno más incluyente y diversificado.

Ahora bien, el paso del Plan Regional de Bilingüismo al Proyecto Colombia Bilingüe 2004-2019 se operó mediante estrategias de extensión, imitación y generalización para el país. La medición y la estadística se convirtieron en los mecanismos públicos para mostrar los progresos del dominio del inglés en el país y asegurar inversiones futuras. Los números y porcentajes reemplazaron las argumentaciones y explicaciones. La meta consistía en incrementar en número y competencia a los hablantes de inglés; sin embargo, los resultados de estas mediciones mostraban muy bajos niveles de logro. Los “Colegios distritales rajados en inglés” (*El Tiempo*, 19 de enero de 2009) eran la constante para que circularan exigencias de este tipo: “Los concejales del Mira pidieron al Distrito más resultados del programa Bogotá Bilingüe, debido al bajo promedio de los estudiantes distritales en esta área. La Secretaría de Educación solo cuenta con 72 centros de idiomas” (*El Tiempo*, 19 de enero de 2009). Resultados que, de forma inmediata, llevan a señalar las causas del poco avance. La más representativa registrada en la prensa responsabiliza a los maestros: “Un diagnóstico de los 1.251 docentes de inglés de Ibagué demostró que más de un 50 por ciento tiene dificultad en escritura y conversación del idioma” (*El Tiempo*, 2 abril de 2008); “De 403 maestros de idiomas en Tunja, Duitama y Sogamoso, 6 cumplen estándar internacional” (*El Tiempo*, 22 de enero de 2009); “El 60% de los profesores de Colombia no habla inglés, reconoce Mineducación” (*El Espectador*, 11 de julio de 2014); “7 de cada 10 docentes de inglés no cuentan con el nivel

básico requerido" (Universia, 1 de noviembre de 2013); "La principal razón por la que el nivel de bilingüismo es así de bajo es porque los profesores tienen un desempeño igual de precario" (*El Tiempo*, 8 de octubre de 2016).

Todas estas afirmaciones son sustentadas con base en evaluaciones realizadas a los maestros de acuerdo con el nivel de lengua alcanzado según el Marco Común Europeo, mostrando que se necesita intervenir al docente para mejorar los resultados del programa. Llamamos la atención sobre la manera en la que se señala al maestro como responsable del poco avance del programa sin mostrar a los lectores las voces de los propios maestros, las condiciones mismas del ejercicio de la docencia en el país, el nivel de inversión y acompañamiento con programas de perfeccionamiento docente para el área, y la existencia o no de comunidades de práctica en el área. Es decir, se invisibilizan aristas importantes para pensar la problemática de otra manera.

Y es que para el periodo 2010-2015 ya circulaba como un consabido que: "La calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos" (*El Tiempo*, 5 de mayo de 2014). Señalar otros factores como causas a intervenir, además de contradecir la máxima, dispersaba la atención hacia otros sujetos y objetos (Estado, estudiantes, instituciones, etc.), y de lo que se trataba era de concentrar la carga en el docente para que este asumiera el cargo de redimirse. Esto para Martínez-Boom consiste en la retoma del "recurso manido que al mismo tiempo hace héroe y culpable al maestro" (Martínez-Boom, *Revista Semana*, 2014).

Resulta provechoso, entonces, retomar el análisis realizado en el editorial de *El Tiempo* titulado "Nuestros maestros" (*El Tiempo*, 30 de octubre de 2012), a propósito de la evaluación del perfil de los 30.151 docentes públicos de Bogotá, para indicar algunas cuestiones que citamos de forma directa: "Cualquier plan de acción oficial para mejorar la calidad de nuestros maestros debe partir de conocer con el mayor detalle posible qué los caracteriza, cuáles son sus necesidades y sus sentimientos como maestros".

Difícilmente circulan en la prensa estudios que revelen cuestiones de tipo económico, psicológico o social que busquen explicar al detalle por qué los profesores de inglés obtienen bajos resultados en los exámenes de lengua y que den cuenta de las condiciones del entorno laboral y académico para su desarrollo profesional y personal. El artículo también refiere: "La mayoría de los profesores no dominan el inglés ni las nuevas tecnologías, ni tienen los recursos para hacer maestrías o doctorados. El 11,1 por ciento dice no tener un computador en casa y el 22,7, que no tiene Internet".

Entonces, la manera como se instala la noción del "maestro ideal" contrasta con la realidad de miles de profesores en el país que no cuentan con el recurso financiero o el apoyo del Estado para obtener permisos y préstamos condonables para estudiar o pertenecer a comunidades de práctica. Habría que hacer visible el caso de maestros de inglés que asumen el compromiso de su desarrollo profesional como

una cuestión personal y estudian maestrías, doctorados, se vinculan a asociaciones y buscan mejorar su práctica docente. De estos maestros poco se habla en la prensa o en los estudios que siempre muestran al maestro como deficitario.

Finalmente, el artículo termina con la siguiente afirmación:

Lo paradójico es que más del 80 por ciento de los consultados están muy satisfechos o satisfechos con su oficio. Es decir, son personas con vocación, pero que manifiestan malestar por falta de recursos, de apoyo estatal y por el comportamiento de los estudiantes, cada vez más inmanejable. También se quejan mucho del desinterés de los padres y de la inseguridad. Variables como las mencionadas aquí (v.g. malestar por falta de recursos, de apoyo estatal y por el comportamiento de los estudiantes) deberían ser tenidas en cuenta en cualquier análisis que busque dar cuenta de la calidad de la educación, así como en cualquier proyecto que busque estandarizar metas y resultados de aprendizaje de una lengua. Lo que pone de presente la necesidad de estudios complejos que puedan dar cuenta de la manera como ciertos sujetos, sus voces y agencias, así como ciertos factores, condiciones y limitaciones han sido voluntariamente marginados para corresponder a idearios concretos, como, por ejemplo: “Qué van a saber inglés los alumnos si ni los profesores de inglés saben inglés”. (*El Tiempo*, 27 de febrero de 2014)

La revisión del archivo en este último periodo 2010-2015 muestra un andamiaje sistemático de medir los progresos del país en materia de “aprendizaje del inglés” con base en rankings internacionales. En el artículo “Colombia volvió a perder en inglés” de la *Revista Semana* (11 de octubre de 2015), se centra la atención en los resultados de Colombia en relación con su desarrollo económico y en comparación con otros países latinoamericanos:

El bajo desempeño que Colombia tiene en inglés vuelve a estar en medio del debate público. Mientras el Ministerio de Educación sigue adelantando programas para fortalecer el bilingüismo, el último *ranking* mundial sobre habilidades en este idioma revela que el país sigue rezagado. El rendimiento del año pasado lo ubicó en el puesto 57 de los 70 territorios evaluados. Su clasificación: nivel muy bajo. Es decir, la menor categoría del escalafón. (*Revista Semana*, 11 de octubre de 2015)

En el sentido de establecer una necesidad como la de ser un país bilingüe, Colombia se enfocó en el inglés por razones más bien conocidas para todo el mundo. En un hogar de clase media, los padres reconocen que el inglés es una de las mejores formas de complementar cualquier formación porque “abre” puertas en el mundo laboral. Ahora bien, si este se presenta como un sentir general para los inicios de este siglo, las publicaciones que otorgan esta prioridad al inglés como motor económico van un tanto más allá. El fragmento anterior se basa en los resultados del English Proficiency Index (EPI), que es llevado a cabo por una compañía llamada Education First (EF), y en el mismo artículo se nos explica la importancia de tal examen.

De acuerdo con el director de Investigación de EF, Minh Tran, “los resultados del EPI se convierten en una herramienta poderosa que las naciones deben tener

en cuenta a la hora de implementar políticas educativas o tomar decisiones de inversión”. Como lo resalta el informe, el inglés desempeña un papel protagónico en la generación de oportunidades porque “determina la capacidad de empleo y de ampliar los horizontes”. Sin embargo, las condiciones de empleabilidad variarán conforme a la promocionada tendencia, que permite hacer distinciones entre las personas bilingües con una clara noción de comparación:

Los bilingües se encontrarían principalmente en Bogotá (71 por ciento), Antioquia (8 por ciento), Valle del Cauca (5 por ciento), Cundinamarca (2,5 por ciento), mientras que con participaciones cercanas al 3 por ciento se encuentran Atlántico, Nariño y los Santanderes. Mientras que los bilingües certificables con una distribución concentrada estarían en un 84 por ciento en Bogotá, un 8 por ciento en Antioquia, un 2,1 por ciento en Santander, 1,7 por ciento en Atlántico y 1,4 por ciento en Valle del Cauca. (*El Tiempo*, 10 de octubre de 2015)

Ser un bilingüe certificado emerge como una condición de mercadeo para el acceso a mayores ingresos y mejores empleos, alineándose así con la tendencia de la certificación exigida a profesores, futuros profesores y profesionales. Una jerarquización que funcionará para determinar el encuadre cognitivo operante para producir un tipo de sujeto que actúa en consecuencia, pensándose mejor y exigiendo mejores condiciones de empleo y tratamiento en la esfera social:

Un estudio realizado por dos investigadores económicos independientes, y publicado por el Departamento Nacional de Planeación, arrojó interesantes conclusiones sobre el bilingüismo en el país, como que un bilingüe certificable percibiría un mayor ingreso (en un 26 por ciento en promedio) respecto a quien no lo es. (*El Tiempo*, 10 de octubre de 2015)

Detengámonos aquí a analizar algunos supuestos. Entender los efectos de los medios de comunicación en la subjetividad, es decir, la capacidad de influir y moldear el cómo pensarnos a nosotros mismos, pasa por la comprensión de la idea de que la sociedad en donde se dan está en fragmentación. Touraine (2006) explica que, debido a la globalización y a los medios mismos, las comunidades se enfrentan a individuos que a su vez están enfrentándose a las fuerzas que constituyen el sistema actual. En una situación de presión, por ejemplo, la guerra y la economía son fuerzas que hacen desaparecer las personalidades conformando así a los individuos.

El paradigma económico y social ya no sirve para explicar el mundo actual porque cuando hablo de la desaparición de lo social no me refiero solamente a las clases sociales, sino también a la democracia participativa [...] como el caso de la familia y de la escuela. Lo que ahora reina es la despersonalización. (Touraine, 2006, p. 1)

A su vez, los individuos son dejados a merced de la búsqueda del significado de “su soledad, de su singularidad” (Touraine, 2006). Así, los medios se imponen como grandes participantes de esta fragmentación, los cuales constituyen y dan movilidad a los discursos económicos y políticos que han modificado el todo de la sociedad.

Por ejemplo, la necesidad de aprender inglés es promovida como una forma de mejorar económicamente y acceder a mejores empleos. De esta manera, se le da importancia a un factor que atendiendo a la economía se desvía de la complejidad de los hechos, los deseos, los proyectos de vida que podrían ser pensados de forma distinta. Por eso, los medios de comunicación son parte constituyente de la sociedad fragmentada de la actualidad y nos ofrece elaboraciones de lo que se concibe como escuela y educación.

Otro supuesto importante plantea a los medios de comunicación como una herramienta que ha vertido la democracia participativa en una democracia de espectadores. La democracia de espectadores permite que haya una “realidad representada” que por medio de la “percepción desviada” y el “consenso creado”, una “clase especializada” domina una “horda perpleja” y hace de sus decisiones la ley (Chomsky, 1991).

Durante la Primera y la Segunda Guerra Mundial, las relaciones públicas se hicieron un problema a la hora de llevar a la población a decidir entre guerra y paz. Con la institución de la propaganda, se estableció una industria de relaciones públicas junto con los Ministerios de Información de los Gobiernos estadounidense, británico y alemán. Muchos elementos que debieron ser visibilizados fueron enmudecidos y borrados con el propósito de movilizar individuos a creer ciertas cosas (Chomsky, 1991). La “clase especializada” con más recursos domina a través del consenso de todos los involucrados, debido a que pertenecen a esferas económicas, educativas o de los medios dándoles control en todo: “*The elite media set a framework within which others operate*”¹⁵ (Chomsky, 1997).

En Colombia, los medios le asignan un papel primordial al aprendizaje del inglés como causa de mejora económica y social, y a su vez ofrecen visibilidad a instituciones “certificadas” a nivel nacional que ofertan ese aprendizaje dentro de lo establecido internacionalmente. De alguna manera, los medios han establecido un consenso en el país en torno al inglés y su papel en nuestra sociedad; lo anterior obedece a unos intereses que dan visibilidad a ciertos aspectos y ocultan otras voces que tienen incidencia en la situación. Si interrogamos cómo se relacionan los medios con otras estructuras de poder, podremos entender su capacidad de provocar un aparente consenso general por medio de estrategias de citación y visibilización que destacan a organizaciones especializadas y sus enunciados, mientras se ocultan otros actores y enunciados, quitándoles poder actancial.

15 “Los medios de la élite establecen el marco de referencia dentro del cual los otros operan” [Traducción de los autores].

*What about their (the media) institutional setting? Well, that's more or less the same. What they interact with and relate to is other major power centers—the government, other corporations, or the universities. Because the media are a doctrinal system they interact closely with the universities.*¹⁶ (Chomsky, 1997)¹⁷

Los dueños de las acciones de los periódicos son, además, empresarios o políticos que pueden presentar sus intereses como un bien común por medio de la creación de un consenso. Monitoreo de Medios, un proyecto disponible *online* de Reporteros Sin Fronteras y la Federación Colombiana de Periodistas (Fecolper) —y financiado por el Ministerio Federal Alemán de Cooperación Económica y Desarrollo—, nos da luces sobre la manera en que pocos dueños ostentan la concentración de medios. En Colombia, la mayoría de los medios están concentrados en tres grupos empresariales, con tres cabezas que poseen diferentes recursos y esferas de movilización. Hasta el 2012, la familia del expresidente Juan Manuel Santos fue dueña de acciones del periódico *El Tiempo*, cuando el Grupo Luis Carlos Sarmiento tomó el control total. Así mismo, la revista *Portafolio* pertenece a la casa editorial *El Tiempo*; y Felipe López Caballero, hijo de Alfonso López Michelsen y nieto de Alfonso López Pumarejo, ambos expresidentes del país, es dueño de la *Revista Semana*. Por otro lado, la Organización Ardila Lülle es propietaria de más de cincuenta medios de comunicación en Colombia. Esto permite destacar que la concentración de medios en Colombia (y en el mundo) es una influencia determinante para encausar las políticas y la información que un público —o en palabras de Chomsky (1991), una “horda perpleja”— asume como verdad.

El intento radicaba en poder dibujar, por medio de la voz de un narrador que era la prensa colombiana, al profesor de inglés y su enseñanza. Esa voz se da a conocer como una opinión libre de prejuicio y que ofrece objetividad. Opera en lo general ateniéndose a lo individual, apelando a un individuo que, en calidad de fragmentado, está a la merced de ilusiones que resultan solamente satisfaciendo a las grandes concentraciones de capital. Bajo esas condiciones se ha contado el *cuento del profesor de inglés*, ese que también resulta ser el *cuento de aprender inglés*.

Empieza con mucha expectativa: “Dentro de los anhelos de progreso de todo ser humano, debe estar el aprender el idioma inglés” (*El Tiempo*, 9 de noviembre de 1992); “Un amplio programa para masificar la enseñanza del inglés en el país,

16 “¿Y acerca de su (los medios) establecimiento institucional? Bueno, es más o menos el mismo. Con lo que interactúa y se relaciona es con otros centros de poder (el gobierno, otras corporaciones o las universidades). Porque los medios son un sistema doctrinal, interactúan cerca de las universidades” [Traducción de los autores].

17 Es oportuno puntualizar que, para el caso de Estados Unidos, las universidades tienen un rol fundamental en las relaciones que se establecen entre política-reforma-educación. En Colombia, en lo concerniente al proyecto de bilingüismo, el rol agencial de las universidades ha sido cooptado por otras instituciones (British Council, casas editoriales, etc.) que asesoran, interlocutan y negocian directamente con el Estado, haciendo partícipes a las universidades, pero con un rol de obediencia.

anunció el presidente" (*El Tiempo*, 4 de diciembre de 1998); con los actores principales claros y aun sin un villano: "la Cámara de Comercio de Bogotá, el Comité Asesor de Comercio Exterior de Bogotá y Cundinamarca (Carse), Compensar, el Consejo Británico, la Asociación de Colegios Bilingües y las universidades Javeriana [...]" (*El Tiempo*, 12 de septiembre de 2003). Sin embargo, malas señales se percibían por doquier y algún villano en nuestro cuento debía de aparecer: se leían cosas como "*la prueba en la que más se rajaron fue inglés*" o "*el inglés rajó a la mayoría de estudiantes en el Icfes*". Ante la presión de la importancia de que el país hablara inglés y de los "bajos" resultados presentados, debían tomarse medidas. "Escuelas de inglés, un negocio biche" (*El Tiempo*, 26 enero de 2008) es el punto de partida para, de esta forma, pensar en otros pequeños problemas:

[...] la capacitación de los docentes es fundamental. Los educadores distritales estudian inglés en el British Council (de forma virtual) y en el T&T Teaching and Tutoring. Su aprendizaje lo certifica la Universidad de Cambridge a través del Instituto de Lenguas de la U. Distrital. (*El Tiempo*, 29 de mayo de 2010)

Las medidas se perciben con poco impacto inmediato y se empieza a establecer al culpable de tal ineffectividad: "Los profesores saben hablarlo, pero no saben enseñarlo" (*El Tiempo*, 1 de abril de 2011); "Actualmente, el nivel que tienen los docentes en este idioma, en especial los de inglés, es bajo. En el 2007, estudiantes y maestros quedarán 'out' si no saben inglés" (*El Tiempo*, 12 de septiembre de 2006).

Para el 2017, aún leemos: "Colombia se raja en inglés y la economía se resiente por ello". La consecuencia es clara. La dificultad se enmarca en lo económico. Pero la invitación es también clara, junto a sus objetivos:

Según Rosa María Celys, gerente de Colombia Bilingüe del MEN, el país necesita hacer del aprendizaje del inglés una prioridad: "Se debe lograr acercar a los estudiantes a niveles altos de competencia en inglés, teniendo en cuenta que esto les permitirá aumentar sus probabilidades de vincularse al mercado laboral con un trabajo bien remunerado, acceder a una mayor oferta cultural y educativa y mejorar la competitividad del país". (*El Tiempo*, 11 de febrero de 2017)

De esta manera, parece que no hay final feliz para nuestro cuento. Además, no podemos asegurar siquiera que haya final alguno. Sin embargo, la narración mediática concentra sus atenciones en los puntos mencionados al inicio de este capítulo: el inglés como (1) una obligación del Gobierno para el desarrollo del país, (2) una forma de ascenso en la escala social que justifica su necesidad y (3) valida cuestionar ciertas instancias (profesores, instituciones) que no cumplen con las expectativas y metas del país. En este punto, los profesores resultan llevar una carga estatal y de importancia vital para el país mismo. Aun así, siendo los profesores los protagonistas y en ocasiones los villanos de su cuento, poco podemos escuchar sus voces o peticiones en este, el "cuento del inglés".

Referencias

- "7 de cada 10 docentes de inglés no cuentan con el nivel básico requerido". (1 de noviembre de 2013). *Universia*. Recuperado de <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2013/11/01/1060436/7-cada-10-docentes-ingles-no-cuentan-nivel-basico-requerido.html>
- "A estudiar inglés". (4 de diciembre 1998). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-817546>
- Bastidas, J. A. (2017). More than Half a Century Teaching EFL in Colombia Secondary Schools: Tracing Back our Footprints to Understand the Present. *HOW Journal*, 24(1), 10-26.
- "Bogotá-Cundinamarca, bilingües en diez años". (12 de septiembre de 2003). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1033901>
- Borges, J. (1980). Borges todo el año. Entrevista [Buenos Aires, julio de 1980]. Recuperado de <http://borgestodoelano.blogspot.com/2016/06/jorge-luis-borges-entrevista-buenos.html>
- Caballero, C. (7 de agosto de 2007). El plan decenal de educación. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2608591>
- "Colegios distritales, rajados en inglés". (9 de enero de 2009). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3274984>
- "Colombia está todavía muy lejos de ser bilingüe". (8 de octubre de 2016). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/bilingueismo-en-colombia-no-avanza-42776>
- "Crece oferta para aprender inglés en el exterior". (31 de agosto de 2000). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1304628>
- "Colombia se raja en inglés y la economía se resiente por ello". (11 de febrero de 2017). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/colombianos-necesitan-mejorar-manejo-del-ingles-57248>
- "Colombia volvió a perder en inglés". (11 de octubre de 2015). *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/como-esta-en-ingles-colombia/449306-3>
- Chomsky, N. (1991). *Media Control. The Spectacular Achievements of Propaganda*. Nueva York: Seven Stories Press.
- Chomsky, N. (1997). *What Makes Mainstream Media Mainstream*. Recuperado de <https://chomsky.info/199710/>
- "Cuánto cuesta estudiar inglés". (30 de agosto de 1998). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-783973>

- "Cumpleaños Consejo Británico". (21 de mayo de 2000). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1243083>
- "De 403 maestros de idiomas en Tunja, Duitama y Sogamoso, 6 cumplen estándar internacional". (22 de enero de 2009). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4769088>
- "Du Yu Spik English". (24 de febrero de 2003). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-989828>
- "Editorial: Nuestros maestros". (30 de octubre de 2012). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12346040>
- "El 60% de los profesores de Colombia no habla inglés, reconoce Mineducación". (11 de julio de 2014). *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-60-de-los-profesores-de-colombia-no-habla-ingles-rec-articulo-503781>
- "El inglés se enseña todavía de forma muy arcaica". (1 de abril de 2011). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4479844>
- "El Reino Unido, la mejor opción para aprender inglés". (8 de octubre de 2004). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1573644>
- "En el 2007, estudiantes y maestros quedarán 'out' si no saben inglés". (12 de septiembre de 2006). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2202271>
- "¿En qué anda el bilingüismo oficial?" (29 de mayo 2010). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3987477>
- "Enseñanza del inglés, nada O.K.". (15 de octubre de 2000). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1295004>
- "Escuelas de inglés, un negocio biche". (26 de enero de 2008). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2805633>
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- "Háblame en inglés". (17 de septiembre de 1997). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-611108>
- "Ibagué está 'out' en inglés". (2 de abril de 2008). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4063352>
- "Interés por el chino, pero no hay maestros". (11 de septiembre de 2007). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2650949>
- "International System y sus diez años". (9 de noviembre de 1992). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-237618>

- Jerez, A. (2004). Cuándo enseñar a los niños un segundo idioma. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1539463>
- "Las personas bilingües que son certificables ganan 26 % más". (10 de octubre de 2015). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16400343>
- Martínez-Boom. A. (6 de septiembre de 2014). Maestros, ¿responsables de la inequidad? *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/alberto-martinez-boom-miembro-de-la-academia-colombiana-de-pedagogia-analiza-el-estudio-de-la-fundacion/391068-3>
- "Mineducación lanza programa nacional de bilingüismo". (7 de marzo de 1997). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-556132>
- Monitoreo de Medios (2015-2018). *De quién son los medios en Colombia*. Berlín: Reporteros sin Fronteras e.V. Sección Alemania. Recuperado de <http://www.monitoreodemedios.co/proyectos-y-organizaciones/>
- "No sabe inglés, busque un puesto de segunda". (12 de octubre de 1997). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-657527>
- "¿Por qué es tan mala la educación en Colombia?" (27 de febrero de 2014). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13570938>
- "Práctica del inglés". (6 de julio de 1993). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-163572>
- Rodríguez, J. (2001). Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad. OEI. *Pensar Latinoamérica. Revista de Cultura*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm>
- "Saber inglés o callar". (18 de abril de 1994). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-111984>
- "Señalización, un elemento clave en lugares de interés turístico". (4 de diciembre de 2016). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/senalizacion-de-lugares-turisticos-de-colombia-38554>
- Touraine, A. (febrero de 2006). "Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno". *Revista Teína*. Recuperado de http://www.revistateina.es/teina/web/teina13/Articulos/1dossier/ver_pdf.pdf
- "Un profesor de inglés en casa". (14 de julio de 1997). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-607867>
- "Yes or not". (11 de febrero de 1998). *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/yes-or-not/37549-3>
- Zizek, S. (2008a). *For They Do not know What They Do*. Londres: Verso.
- Zizek, S. (2008b). *En defensa a la intolerancia*. Madrid: Sequi.

CAPÍTULO 3

EL DESEMBARCO BRITÁNICO

“Yo no contrapongo una sustancia de la resistencia a una sustancia del poder. Me limito a decir que desde el momento mismo en que se da una relación de poder, existe una posibilidad de resistencia”.

(FOUCAULT, 1977, p. 162)

*“The imposed leading role of the British Council, or of any other academic foreign institution that might have been chosen to guide the policy of Bilingual Colombia, holds back the development of a local community with enough validity to construct a language policy”.*¹⁸

(GONZÁLEZ, 2007, p. 313)

En el capítulo anterior, mostramos cómo la prensa ha movilizado ciertos discursos y prácticas que han construido modos de ver y pensar el inglés y su enseñanza, junto a políticas de bilingüismo, como necesarias e indispensables para producir un tipo de subjetividad con arreglo a fines de productividad. También, se mostró cómo la imagen del maestro de inglés ha validado la necesidad de su capacitación y certificación en lengua a fin de reconocerlo como idóneo para corresponder las metas del programa de bilingüismo. Ahora bien, el propósito general de este capítulo es vincular la imagen y el rol del British Council (BC), que es dibujado como la entidad experta en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa, como uno de los principales actores en el proyecto bilingüe de Bogotá.

Por tanto, este capítulo busca contrastar “el ideal de docentes de inglés colombianos” —construido en las políticas gubernamentales bajo la asesoría del BC—, en torno al ejercicio de la labor docente, con la realidad en la cual estos maestros-sujetos se ven inmersos en la sociedad bogotana. Aclaramos que, aunque el capítulo se centre en el papel del Gobierno nacional y el distrital, así como en el papel de las instituciones educativas en torno al *proyecto bilingüe*, no excluimos una mirada

¹⁸ “El impuesto rol de liderazgo del Consejo Británico, o de cualquier otra institución académica extranjera que haya sido seleccionada para guiar la política de Colombia Bilingüe, contiene el desarrollo de una comunidad local con suficiente validez para construir una política lingüística” (González, 2007, p. 313).

acerca del rol del maestro-sujeto, quien en sus formas de hablar bosqueja resistencia ante la colonización del pensamiento propio, como veremos más adelante.

Para alcanzar los objetivos de esta empresa investigativa, es necesario, en primer lugar, describir la manera en que el BC se ha configurado como un “punto de acceso” (Giddens, 1994) que condiciona el aprendizaje y el ejercicio profesional de los docentes, puesto que esta institución en Colombia ha ostentado condición de privilegio para asesorar al Gobierno en materia de políticas de bilingüismo, certificar nivel de lengua e incluso capacitar docentes. Por ello, describiremos cómo operan las estrategias de desarrollo para la enseñanza del inglés como segunda lengua, en correspondencia con las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes en Bogotá.

Finalmente, abarcaremos la idea de la estandarización como reguladora y como soporte para la creación de sistemas expertos en este campo del conocimiento. En suma, lo que buscamos en este capítulo es describir cómo es retratado el maestro-sujeto en el área de la enseñanza de la segunda lengua a través del orden institucional que impone el Gobierno colombiano mediante la consejería del BC, y cómo los docentes de inglés resisten a las fuerzas de dominio derivadas de este sistema experto de enseñanza.

Sistemas de colonización

Iniciemos definiendo el concepto de punto de acceso. Los puntos de acceso son localizaciones en donde las personas se encuentran y a su vez interactúan con sistemas abstractos llamados *sistemas expertos* (Rerup, 2010). En el caso de la enseñanza de la lengua inglesa en Colombia, un punto de acceso configura el sistema experto que permite o no la aceptación de usuarios entre distintos sistemas educativos, profesionales y laborales; así, constituyen la manera en la que son seleccionados tanto los contenidos del sistema, como los sujetos que hacen uso de tales contenidos.

En consecuencia, el BC como punto de acceso se ha encargado de promover la idea del profesor nativo, *Native English Speaker Teacher* (NEST), como el más idóneo y experto para ejercer la docencia de la lengua extranjera, tal cual se afirma en su portal web para Colombia: “Como expertos mundiales en inglés” (BC, 2018). Además, esta afirmación se apoya en el informe publicado por el BC titulado *Global NEST Schemes — An Audit* (Copland, 2015), en el cual se indica que los programas de bilingüismo están complacidos con el reclutamiento de usuarios expertos de la lengua, como los nativos, para motivar a la población y mejorar sus estrategias pedagógicas.

De hecho, el informe está diseñado para que los hablantes nativos puedan optar por diversos programas en los que se les invita a participar desde diversos roles, indicándoles los procesos que llevan a cabo las auditorías realizadas por el BC. De

esta manera, los NEST son retratados como los expertos dentro del sistema, relegando a los “no nativos” —a nuestro modo de ver— a meros usuarios de la lengua y siempre en necesidad de acompañamiento del modelo nativo para calificarse. Como registra *El Tiempo* en su edición del 21 de enero de 2016 con el título “600 extranjeros enseñarán inglés en colegios del Estado”, allí encontramos la siguiente afirmación: “Los nativos tendrán trabajos de co-enseñanza y siempre estarán en las aulas acompañando a los profesores. Tanto docentes como estudiantes podrán estar en ambientes motivantes y crear dinámicas pedagógicas, expresaron voceros del Ministerio”. Es decir, para el MEN el hablante nativo dentro del aula es garante de un ambiente motivante y dinámico.

El poder del saber experto

El mundo de hoy depende de saberes tecnocientíficos instalados en una compleja red de medición de conocimiento y poder que, para el caso de la educación, ha devenido en la consolidación de ciertos sistemas de certificación administrados por instituciones estatales o delegadas para tal fin. Por ejemplo, en Colombia los docentes son clasificados a partir del denominado escalafón, propuesto por el Estado, el cual se encarga de regular el ejercicio docente y su remuneración económica.

Además, en el nivel investigativo los docentes son clasificados por Colciencias a través de sistemas de medición rigurosos de carácter cuantitativo. En sintonía con estas prácticas, el BC actúa como una de las instituciones con valía para medir y certificar el nivel de lengua de los docentes en el uso y enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así, el BC se configuraría como un “punto de acceso” (Giddens, 1994) o un lugar en el que el sistema experto entra en contacto con el resto de la sociedad. El BC, Colciencias, el MEN y la Secretaría de Educación de Bogotá ponen en juego un mecanismo de fiabilidad para el desarrollo de la vida cotidiana, por lo cual esa confianza suele ser protegida. Entonces, es a través de estos puntos que el profano llega a ser experto en un área del conocimiento.

En relación con este punto, Helder (2000, p. 15) afirma que “el desarrollo de sistemas expertos ha ido generando un distanciamiento del saber experto respecto a la práctica cotidiana”. En otras palabras, el conocimiento científico se ha desarrollado de manera endógena, por tanto la divulgación de sus avances hacia la sociedad suele ser problemática. Esta reflexión muestra cómo los alcances de la ciencia rara vez hacen parte de la vida cotidiana reflejando un mecanismo de desinformación por parte de las estructuras de poder dominantes en nuestro contexto. En esta dinámica, instituciones dotadas de la etiqueta de “expertas” determinan la manera en la que los sujetos pueden tener acceso al reconocimiento, generando relaciones de dependencia y sumisión de usuarios e instituciones.

Aquellas instituciones que en Colombia funcionan como puntos de acceso y reconocimiento son las encargadas de cualificar y permitir el acceso a los sujetos

a esferas culturales específicas de la sociedad. Además, estas mismas instituciones están encargadas de usufructuar los procesos de acreditación de los sujetos creando mecanismos de capacitación y evaluación. El resultado de esta empresa es la homogenización y la eliminación de la diferencia, pues “las sociedades modernas requieren cada vez más consensos, aumentando los riesgos del disenso y conflicto” (Helder, 2000, p. 16). Así, los organismos expertos homogenizan a los sujetos de una sociedad y su subjetividad en relación con lo cultural y lo económico.

La siguiente declaración fue publicada por el BC en su sitio web, el 16 de noviembre de 2016. En ella encontramos el punto de vista de Kamila Mistry, una docente de esta institución, en relación con la percepción de los estudiantes acerca de los llamados NEST:

I have had a few students whose comments upset me. One girl didn't believe that I was British and demanded to see my passport. She accused me of lying just so that I could teach at the British Council. I also had a gentleman who told me that I am not a 'real' native speaker because I am trilingual; and that I would not know English as well as other people brought up in the UK because I had been influenced by my Indian culture.¹⁹ (BC, 2016)

Como puede colegirse, este enunciado denota un claro prejuicio étnico en torno a los apetitos y preferencias de quienes se matriculan en los cursos del BC para estudiar inglés. Resulta perverso cómo estos docentes son obligados a demostrar que son nacidos en un país de habla inglesa, pues se ha establecido el ser nativo como un requisito indispensable para ejercer la docencia en esa institución.

En el evento ICT for Language Teachers, llevado a cabo en Florencia, Italia, en el 2017, se habló abiertamente de las políticas del BC en relación con la confidencialidad de la identidad de los docentes que de manera virtual llevan a cabo el proceso de enseñanza de la lengua inglesa. Esta política de confidencialidad busca ocultar el hecho de que un gran porcentaje de los docentes de inglés de esta institución no son “nativos” de cuna, pues su origen más común es el Sudeste Asiático, región donde el inglés es considerado una segunda lengua o una lengua extranjera. Esta manera de promover la subjetividad (raza-origen-modelo) ha determinado un sistema de creencias que afecta no solo la consolidación de políticas en el país, sino también la manera de ver y pensar al maestro de inglés.

En un intento por comprender cómo la intervención británica ha desembarcado en nuestro territorio y de acceder a los dispositivos que han operado para establecer la predominancia del inglés como lengua extranjera para la población

19 “He tenido estudiantes cuyos comentarios me decepcionan. Una chica no creía que yo era británica y me pidió el pasaporte. Ella me acusó de mentir solo para trabajar en el BC. También, un caballero me dijo que yo no era una hablante nativa ‘real’ porque era trilingüe; y que no sabía inglés tanto como las personas del Reino Unido porque había sido influenciada por mi cultura india” [Traducción de los autores].

colombiana, la manera de proceder en arqueología obliga a analizar como evidencias no solo enunciados, sino también datos y tablas para entender las sujeciones del presente. En palabras de Foucault (1977, p. 163-164), esto se traduce en volver al pasado para entender el presente:

Sueño con el intelectual destructor de evidencias y universalismos, el que señala e indica en las sujeciones del presente los puntos débiles, las aperturas, las líneas de fuerza, el que se desplaza incesantemente y no sabe a ciencia cierta dónde estará ni qué pasará mañana, pues tiene centrada toda su atención en el presente, el que contribuya allí por donde pasa a plantear la pregunta de si la revolución vale la pena (y qué revolución y qué esfuerzo es el que vale) teniendo en cuenta que a esa pregunta solo podrán responder quienes acepten arriesgar su vida para hacerla.

Consideramos que este archivo del presente es capaz de hacer visibles aquellas posiciones ocultas de quienes tienen en sus manos el manejo de la información para hacer visible discursos —como el de *native/non-native*— y validar la experiencia y el saber de ciertas instituciones. Este archivo está constituido por enunciados entendidos como átomos del discurso, “ligados a un referencial que enuncia reglas de posibilidad, reglas de existencia para los objetos en el cual se encuentran nombrados, designados o descritos, para las realizaciones en las que se encuentran” (Escobar, 2018, p. 76).

Es decir, el enunciado y su relación con el discurso constituyen nuestra herramienta para entender cómo las fuerzas de poder determinan lo que es posible o no, construyendo un posible docente en los medios que oculta otras posibilidades constituyentes del sujeto maestro del área de inglés. Para el ejercicio analítico, nos remontamos a la instalación del BC en Colombia, utilizando la metáfora del desembarco para construir un hilo narrativo con potencia tal que permita acceder a los dispositivos de su existencia como institución de saber experto.

La Conquista

El BC nace en 1934 como iniciativa de la Corona británica posterior a la Primera Guerra Mundial, vinculada a la Embajada Británica y a la British Government's Foreign and Commonwealth Office (BC, 2017a). En cuanto a su persona jurídica, es un organismo semiautónomo británico y una organización sin ánimo de lucro. Su objetivo es fortalecer las relaciones culturales (BC, 2017b) entre el Reino Unido y las naciones aliadas a la Corona. En ese sentido, la idea de relación cultural se basa en la difusión de las manifestaciones culturales británicas alrededor del globo para así renovar y reconstruir el interés de las naciones extranjeras en torno a la identidad y riqueza cultural propia de los británicos, dotándolas de valor económico dentro de la sociedad de mercado.

Este hecho es relevante, pues tal valor adjunto al conocimiento es entendido hoy en día en nuestro sistema educativo a través de la noción de “competencias”, definidas así: “Son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para

comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo” (Colombia Aprende, 2018). Este concepto se configura como el eje en Colombia para la llamada educación para el trabajo y el desarrollo humano (ETDH), que se diferencia de la educación superior al tener un énfasis en satisfacer las necesidades del mercado emergente dejando de lado el carácter profesional y la investigación de corte científico.

Ahora bien, con el fin de promover la cultura británica y su lengua, el BC opera como un tejedor de relaciones culturales que prometen la creación de oportunidades educativas para sus ciudadanos y los ciudadanos de las naciones aliadas. Atado a ello, el BC declara en su página web que su objetivo es construir conocimiento y entendimiento para los ciudadanos del reino y con ello crear un mundo más seguro y próspero.

Es decir, mediante las relaciones culturales es que se construye un mundo de bienestar para todos. En concordancia, la noción de relación cultural involucra relaciones persona a persona que se complementan con relaciones gobierno a persona y gobierno a gobierno (BC, 2017a). Por eso, podemos afirmar que la lengua inglesa, las artes y la educación han sido utilizadas como herramientas al servicio del crecimiento económico y de las relaciones comerciales del Reino Unido y sus países aliados.

Una mirada en torno a la capacidad operativa del BC a favor de alcanzar sus objetivos revela que la organización cuenta con 7000 empleados en 191 oficinas en 110 países y territorios. Adicionalmente, la organización presta su servicio a 65 millones de personas de manera presencial, y a 731 millones de manera virtual, a distancia y a través de sus publicaciones (BC, 2017b). Las cifras muestran el impacto que el BC ha alcanzado en el mundo, haciendo de su razón social un ícono de la cultura británica en los modelos educativos, en la adopción del inglés como una de las lenguas más habladas del globo y por supuesto en la expansión de la cultura inglesa a través de los medios de comunicación.

El número de personas vinculadas a las actividades del BC refleja el interés del Reino Unido por las acciones llevadas a cabo por la organización. Por tanto, la inversión en términos de capital humano les permite alcanzar sus objetivos de expansión. Consideremos que el Imperio británico alcanzó durante las primeras décadas del siglo XX una población de cerca de 458 millones de personas (Luscombe, 2012); en contraste, el BC ha expandido la cultura británica en mayor medida que en tiempos del Imperio.

Esto demuestra que asistimos a una época en la que la colonización ya no opera por la fuerza, sino por relaciones diplomáticas, económicas y educativas, a la postre más potentes y situadas para entregar el cuerpo voluntariamente, seducidos por las subjetividades que se gestionan en estas negociaciones.

En busca de El Dorado

El interés por crear un mercado en tierras colombianas que demande productos culturales ofertados por el BC se generó en 1940 (BC, 2017c). El BC proclamó para sí mismo el rol de gestor de proyectos culturales y de patrocinador de instituciones educativas en la tarea de enseñar la lengua inglesa como segunda lengua en las principales ciudades del país. Desde entonces, el BC se ha configurado como el ente institucional que guía las políticas y estrategias de enseñanza en las instituciones educativas más prestigiosas de la capital colombiana (ver tabla 3), alcanzando una reputación elevada como institución gestora y asesora de la educación de nuestros jóvenes, y como certificadora de maestros en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa.

Hoy en día, el BC ocupa diferentes roles en el proyecto educativo que busca instaurar la lengua inglesa como segunda lengua en la población bogotana y en el resto del país (roles como auditor de programas, evaluador de proficiencia, formador de formadores, formador de estudiantes, consejero del gobierno distrital y nacional, analista de contexto, consejero en el diseño de políticas para la educación bilingüe, y diseñador de pruebas de cualificación de docentes y estudiantes). Esta afirmación puede ser corroborada en *English in Colombia: An Examination of Policy, Perceptions and Influencing Factors* (BC, 2015).

Para alcanzar este objetivo, esta oficina británica refuerza —a través de los medios de comunicación (masivos y no masivos)— la idea de que aspectos de una nación como la cultura, la creatividad, los idiomas y el estilo de vida deben ser compartidos con el fin de fortalecer la colaboración y el entendimiento mutuo. De esta manera, se establecen una serie de valores e ideas que apuntan a un entendimiento del mundo mediado por la divulgación y la reflexión acerca de la cultura británica y, por supuesto, del uso de la lengua inglesa como código que permite el intercambio.

Para ilustrar claramente esta idea, encontramos en *El Tiempo* (20 de marzo de 2010) un artículo titulado “Aprender inglés puede costar desde \$300 mil \$1.3 millones según el método que escoja”, en el que se insiste en la subjetividad del hablante certificado que notamos en el capítulo anterior:

Nuestros profesores son profesionales certificados, que usan métodos progresivos para ayudar al estudiante a comunicarse y a disfrutar la experiencia de aprender inglés. Proveen un ambiente de aprendizaje de apoyo que permite experimentar, dan sus lecciones totalmente en inglés, hacen énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas, escogen con cuidado los materiales adicionales, ayudan a desarrollar habilidades de autoaprendizaje, dan retroalimentación y exponen al alumno a lo último en cultura británica contemporánea. \$8,6 millones pueden costar 8 cursos estándar del British Council, si los toma en horario de alta demanda, que lo llevan al nivel B1. (Declaración de la funcionaria Mhairi-Anne González, directora del Centro de Enseñanza del British Council)

Analizando con detenimiento esta afirmación, encontramos en primer lugar una lista de hechos que garantizan el beneficio de la inversión económica: docentes certificados, métodos “progresivos”, lúdica y el uso de la lengua inglesa como único código lingüístico empleado en el aula de clase (más adelante en este capítulo nos referiremos a la manera en que los docentes son certificados y cómo esto va de la mano de métodos específicos enfocados en el contenido de las lecciones).

En segundo lugar, se enuncian acciones como la retroalimentación, el desarrollo de habilidades, el autoaprendizaje y el diseño de materiales como elemento adicional que incrementa la probabilidad de alcanzar el objetivo de aprendizaje. Vale aclarar que estas acciones hacen parte del diseño de un ambiente de enseñanza-aprendizaje cotidiano no solo de lenguas, sino que es habitual en cualquier área del conocimiento. Finalmente, encontramos la frase “lo último en cultura británica contemporánea” (*El Tiempo*, 20 de marzo de 2010), un enunciado particularmente llamativo, pues alude a lo inmediato, a lo actual, mostrando que “lo novedoso” en la cultura británica permite algo que “lo pasado”, “lo clásico” no puede lograr en términos de capacitación.

Así, se configura una de las estrategias de la globalización, la narrativa en torno a lo nuevo y lo pasado. Mignolo y Gómez (2012) señalan que una idea distintiva de la modernidad es lo nuevo, la cual se ve reflejada como rasgo constitutivo en la etiqueta del “Nuevo Mundo” que una vez más nos acerca al proyecto colonialista al anunciar el discurso de Occidente, dejando atrás lo viejo, la tradición, pues “lo nuevo es un tipo de enmarque que la mayoría de las veces se sobrepone a otros” (Mignolo y Gómez, 2012, pp. 33-34).

El mercado de los espejismos

En relación con el tema de la certificación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), encontramos que aquellas instituciones educativas que alcanzan un reconocimiento destacado —que les permite ser tomadas como ejemplo— han sido certificadas por esta agencia británica a través del denominado *International Certificate of Education* (CIE, por sus siglas en español). Han sido 36 las instituciones con enfoque bilingüe certificadas por la Universidad de Cambridge, debido a que han promovido primordialmente la educación en torno a la cultura británica.

A continuación, expondremos la lista de instituciones educativas bogotanas con CIE (BC, 2017i).

Tabla 3. Lista de colegios con CIE

Nombre del colegio	Fecha de certificación
Colegio Nueva Inglaterra	Mayo, 2007
Colegio Liceo de Colombia	Septiembre, 2009
Montessori British School	Diciembre, 2009
Colegio San José	Enero, 2011
Colegio Trinidad del Monte	Marzo, 2011
Gimnasio Colombo Británico	Mayo, 2011
Colegio Colombo Americano	Junio, 2012
Colegio Bilingüe Clermont	Mayo, 2013
Colegio San Jorge de Inglaterra	Mayo, 2013
ASPAEN Gimnasio Iragua	Junio, 2103
Colegio Santa María	Noviembre, 2014

Fuente: BC (2017i).

La lista presentada nos muestra las fechas de certificación CIE de los colegios que han sido seleccionados en Bogotá. A través de este ejemplo, buscamos mostrar la manera como el BC ha tenido una tarea específica en Colombia durante setenta años, tarea que aún lleva a cabo, otorgando un valor agregado a aquellas instituciones educativas que se especializan en la divulgación de la cultura británica. Como puede verse, todos los colegios del listado son colegios privados destinados a educar a los hijos de las clases sociales más altas del Distrito Capital.

Sin embargo, para el sector oficial el BC ha sido la institución a cargo de aconsejar al Gobierno colombiano acerca de cómo se debe evaluar la educación en una lengua extranjera a través de la herramienta Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras-Inglés (MEN, 2006). Estos estándares fueron vinculados de manera directa al Programa Nacional de Bilingüismo por el MEN, en asociación con

el BC como consejero (MEN, 2006, p. 39). La propuesta pedagógica nacional, en la sección titulada “Agradecimientos” del documento que direcciona los estándares, agradece a la organización británica por la coordinación del proyecto que forma parte del Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2006).

Adicionalmente, en el documento de socialización emitido en el año 2014, titulado *Colombia Very Well*, encontramos algunos datos que revelan la actualidad del tema de certificación docente en el país. En formación docente,

[...] hemos capacitado a más de 9.500 maestros de las 94 Secretarías de Educación certificadas del país en lengua y metodología, a través de estrategias diferenciadas. Estos esfuerzos han permitido que hoy la evaluación diagnóstica anual (ICFES 2013) revele un importante avance en el mejoramiento de las competencias de los docentes. Para el año 2013, el 43% de los docentes de inglés que presentaron la prueba, alcanzaron el nivel B2 frente al 29% en el 2010. (MEN, 2014, p. 2)

Esto nos muestra claramente cómo desde un punto de vista estadístico, el Marco Común Europeo, acompañado de los exámenes nacionales e internacionales, ofrece un panorama de la educación bilingüe en Colombia que permite hacer un retrato de los docentes de inglés en nuestro territorio. Este panorama se presenta alentador; sin embargo, describir el progreso de los docentes de inglés a través de una letra mayúscula acompañada de un número no nos dice mucho de la capacidad, motivación y creatividad de los docentes como humanistas y pedagogos, ni de las condiciones de trabajo que deben sortear para enseñar inglés en nuestro contexto. En consecuencia, las metas y el alcance del proyecto serán siempre entendidas de manera cuantitativa, dejando de lado los aspectos cualitativos de la investigación en educación. Así se revela en las siguientes afirmaciones:

Para el periodo 2010-2014, se establecieron como metas del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, en términos de niveles de acuerdo con el MCER: (1) el 100% de los docentes de inglés en nivel B2, (2) el 40% de los estudiantes de grado 11 en B1, (3) el 20% de los estudiantes de educación superior en B2, y (4) el 80% de los licenciados en inglés en el B2. (MEN, 2014, p. 8)

Tales metas son evaluadas en el documento “*Colombia Very Well*” (2014) de manera estadística; por ejemplo, “el 54% de los estudiantes tienen resultados equivalentes a quienes no han tenido ninguna exposición a la lengua” (MEN, 2014, p. 9), lo cual significa que más de la mitad de los estudiantes evaluados no pasaron de la calificación A1 según el Marco Común Europeo. Otra afirmación es “los colegios privados presentan un mejor desempeño que los colegios oficiales” (MEN, 2014, p. 9), este dato refleja claramente la manera en que el programa bilingüe ha sido inerte en el cultivo de una sociedad más equitativa.

El informe menciona algunos casos de éxito y formula una serie de características como causantes del resultado positivo:

Tabla 4. Políticas comunes de las instituciones de educación superior (IES) que han logrado mejoras

Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Requerimientos de contratación incluyen certificación independiente y experiencia/capacidades pedagógicas demostradas • Formación docente se enfoca en robustecer capacidades de pedagogía • Presencia de docentes nativos o con estudios en el exterior
Modelo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de un modelo curricular alineado con el Marco Común Europeo • Oferta de enseñanza de inglés flexible y adaptable a los requerimientos de distintos tipos de estudiantes • Facultades específicas (P.ej.: finanzas, negocios internacionales) cuentan con contenidos obligatorios en inglés • Disponibilidad de materias electivas y actividades extracurriculares (P.ej.: clubes de conversación, clubes de cine, etc.)
Cultura de evaluación y desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostican el nivel de inglés de los estudiantes al ingreso y a su salida • Se establecen requisitos de grado vinculados al aprendizaje (P.ej.: tomar una prueba interna o internacional, cumplir con un número mínimo de créditos o alcanzar un nivel mínimo común o diferenciado por carrera)
Infraestructura de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura suficiente como garantizar grupos pequeños (-20 estudiantes) • Acceso a infraestructura tecnológica de punta (P.ej.: conectividad a internet, videobeam, centros de computación, sonido de alta fidelidad, etc.) • Acceso a <i>software</i> educativo de apoyo

Fuente: *Colombia Very Well* (2014) publicado por el MEN

Como puede verse, el balance apunta a varios frentes; aquí nos interesa lo que se dice en relación con los docentes. Abiertamente, se señala la presencia de docentes nativos como uno de los puntos fuertes que permite a los estudiantes alcanzar los logros. Tal afirmación se acompaña de la exigencia de una certificación para el ejercicio profesional. Esta exigencia se encuentra plasmada en la norma técnica (NTC) 5580 (MEN, 2007), que regula los programas de educación para el trabajo en el área de idiomas.

Tabla 5. Exámenes internacionales válidos en la NTC 5580

Idioma	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Nombre de la certificación	Fuente/ producto
Inglés	Movers	Flyers KET (Key English Test)	PET (Preliminary English Test) BEC (Business English Certificate) Preliminary	ECE (First Certificate in English) BEC (Business English Certificate) Vantage	CAE (Certificate in Advanced English) BEC (Business English Certificate) Higher	CPE (Certificate of Proficiency in English)	Cambridge Young Learners exams Cambridge Exams for Speakers of Other Languages Cambridge Business Exams	ALTE Cambridge ESOL
		IELTS 3.5	IELTS 4.5	IELTS 5.5	IELTS 6.5	IELTS 7.5	IELTS	IELTS
		ISE 0	ISE I	ISE II	ISE III		Integrated Skills in English Examinations (ISE)	Trinity Collage ESOL
			TOEFL PBT 457		TOEFL PBT 560		TOEFL PBT (Paper Based Test sin producción oral ni escrita) 0-300	ETS

Idioma	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Nombre de la certificación	Fuente/ producto
Inglés			TOEFL CBT 137		TOEFL PBT 220		TOEFL CBT 220 (Computer Based Test sin producción oral ni escrita) 0-300	ETS
			TOEFL IBT 57-88	TOEFL IBT 87-109	TOEFL IBT 110-120		TOEFL IBT (Internet Based Testing) 0-120	
	TOEIC L&R 120-220	TOEIC L&R 225-545	TOEIC L&R 550-780	TOEIC L&R 785-990			TOEIC (Test of English for International Communication) Listening and Reading 10-990	
	TOEIC Bridge Listening 46	TOEIC Bridge Listening 70	TOEIC Bridge Listening 86				TOEIC (Test of English for International Communication) Bridge Listening 10-90	

Idioma	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Nombre de la certificación	Fuente/ producto
Inglés	TOEIC Bridge Reading 46	TOEIC Bridge Reading 64	TOEIC Bridge Reading 84				TOEIC (Test of English for International Communication) Bridge Reading 10-90	ETS
			TSE 45		TSE 55		TSE (Test of Spoken English) 0-80	
			TWE 4.5		TWE 5.5		TWE (Test of Written English) 0-6.0	
				Examination for the Certificate of Competency in English (ECCE)		Examination for the Certificate of Proficiency in English (ECPE)		University of Michigan

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2007)

Como puede observarse, los productores de las pruebas son extranjeros y el sistema ha normalizado la validez por niveles para expedir una certificación, adscribiendo distintos exámenes y costos. ¿Quién cuestiona esta industria?, ¿sus costos?, ¿sus normas de medición? Luego de la expedición de la NTC 55800, el BC dio a conocer una investigación en torno a los alcances del programa de bilingüismo en Bogotá. Sus hallazgos fueron presentados en el documento *English in Colombia: An Examination of Policy, Perceptions and Influencing Factors* (BC, 2015).

El eje del documento se centra en el tema de cómo ha sido evaluada Colombia a nivel internacional a través del Marco Común Europeo en torno a la EFL, y retrata aspectos de cómo el proyecto de bilingüismo ha sido ejecutado en nuestro territorio. Tales resultados fueron segmentados según características de la población que son consideradas relevantes y a través de una tipología de centros educativos. Además, incluye un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes de inglés en los exámenes estandarizados.

Para destacar, este informe inicialmente describe aspectos de la economía colombiana de manera cualitativa y cuantitativa, seguido de un capítulo acerca de la historia del bilingüismo en nuestro país. También, hace una descripción de las iniciativas lideradas por el MEN y un análisis de los resultados de los exámenes Saber Pro (examen estandarizado aplicado al finalizar la educación secundaria en Colombia) de la última década; definiendo el estado de la educación oficial y de la educación privada en los niveles de básica, media y alta. Finalmente, aborda el tema de la evaluación internacional en Colombia, es decir, los marcos comunes de referencia. En suma, la relación costo-beneficio de cada uno de los reportes señala el beneficio económico desbordado y acumulado a favor del BC con mínimos avances en materia de resultados. He aquí el encuentro con El Dorado, es decir, con esa fuente inagotable de oro que anhelaban los invasores en tiempos de la Colonia, ahora fraguado a la luz de las relaciones diplomáticas y comerciales.

En este punto, debemos evaluar la siguiente realidad: 1) solo han sido certificadas instituciones privadas con costos de inscripción altos y, por ende, en ellas solo estudian ciudadanos cuyos ingresos familiares superan la media del ingreso de un ciudadano promedio en el territorio nacional, es decir, han sido certificadas algunas instituciones educativas que atienden niños y jóvenes pertenecientes a las élites de nuestro país; 2) el BC ha sido el consejero y organismo experto al cual acuden el Gobierno nacional y el distrital para el desarrollo de las políticas que han guiado el proyecto de Bogotá como una ciudad bilingüe, el cual involucra a instituciones educativas públicas a donde asisten estudiantes de todas las clases sociales, provenientes de la variedad de contextos que conforman el país. Sin embargo, transcurrido un periodo de diez años, estas instituciones públicas no han sido certificadas por parte del BC, a pesar de haber seguido de manera rigurosa las políticas gubernamentales provenientes del BC; 3) los docentes de lenguas se ven obligados a certificarse para

llevar a cabo su ejercicio profesional en instituciones educativas públicas y privadas, pues el sistema implantado así lo exige, y en concordancia, durante el tránsito por el periodo escolar, los estudiantes son evaluados con los parámetros dados por el Marco Común Europeo, una presión que también se ejerce sobre las instituciones que buscan aparecer en las mediciones oficiales.

Escolástica en tiempos de globalización

En este apartado, nos parece conveniente esbozar una serie de interrogantes para introducir un planteamiento importante en torno a la educación y a los proyectos Bogotá Bilingüe y Colombia Bilingüe. Considerando los tres numerales de la página anterior, nos preguntamos ¿por qué si las instituciones educativas públicas siguen los mismos criterios de evaluación y enseñanza del inglés, no alcanzan la certificación del BC?, ¿por qué los docentes de inglés deben certificarse periódicamente para llevar a cabo su ejercicio profesional si durante su periodo de aprendizaje han sido evaluados constantemente bajo los parámetros del Marco Común Europeo?, ¿por qué no se reconocen las publicaciones, tesis y monografías de los docentes, escritas 100% en inglés y vinculadas con la pedagogía?, ¿por qué los estudiantes deben hacer una inversión adicional a la ya realizada durante su periodo escolar para que sea reconocido su aprendizaje de la segunda lengua?, ¿por qué la lengua inglesa se configura como la principal alternativa de una enseñanza bilingüe?, ¿por qué no existe un marco de evaluación propio enfocado en las necesidades de nuestros estudiantes?, ¿por qué los maestros deben seguir este modelo impuesto por el Gobierno y carecen de una participación activa en el desarrollo del proyecto de bilingüismo al no ser considerados expertos en el área y atribuir este rol a un organismo externo? Estas y muchas otras preguntas vienen a nuestra mente durante el desarrollo de esta investigación, que busca entender las maneras en las que los maestros de inglés son contruidos por distintas fuerzas.

Indudablemente, podemos afirmar que muchas de estas preguntas pueden ser resueltas si entendemos que la educación en Colombia ha sido mercantilizada y que, por supuesto, la enseñanza de lenguas se promueve a partir de una idea de negocio, o razón de mercado, que se consolida a través de la ETDH, promovida por el MEN mediante la Resolución N.º 03936 del 25 de marzo de 2015, la cual creó el Grupo de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, adscrito al despacho del Viceministerio de Educación Superior, de conformidad con el artículo 27 del Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009. Este tipo de educación promovida en nuestro territorio busca capacitar a los ciudadanos en actividades específicas que son demandadas por grandes compañías establecidas en Colombia; por supuesto, la profesionalidad del empleado generaría un costo alto a estas empresas, por lo cual los colombianos son invitados a capacitarse en un oficio o a entrenarse en una habilidad para cumplir funciones no especializadas en estas grandes compañías.

Así, se generó una modalidad educativa en la cual los profesionales de diversas áreas, entre ellos los docentes, encuentran un campo de trabajo; y, por otro lado, los ciudadanos en busca de mejorar sus oportunidades laborales encuentran una opción formativa. Sin embargo, esto supone una nueva forma de certificación que en el caso de las lenguas tiene relación directa con la aplicación de exámenes internacionales estandarizados tanto para maestros como para usuarios del servicio educativo. Este entramado de certificaciones para el ejercicio docente nos arroja a una trampa económica, donde la inversión monetaria constante en certificaciones se presenta como condición casi ineludible para validar la capacidad de un hablante etiquetándolo como bilingüe certificado o no, y para acceder o no a ciertos cargos y con ello, a ciertos salarios que van de la mano del prestigio y de una jerarquización del yo en el mercado.

Ahora bien, los estudiantes provenientes de diversos contextos como el campo, ciudades intermedias y población indígena también son evaluados bajo la lupa de los estándares del Marco Común Europeo a través de exámenes como PET, KET, TOEFL, IELTS, CELTA, APTIS y demás, que han sido desarrollados principalmente por universidades británicas y estadounidenses, y que son puestos en marcha por organismos internacionales en el país. De esta manera, se ignora, por ejemplo, la realidad de los niños indígenas para quienes la lengua castellana es su segunda lengua o la realidad de los estudiantes provenientes de las islas de San Andrés y Providencia, cuya lengua materna es el inglés.

La revisión de documentos del MEN y el BC configura la idea de un sujeto-docente como eslabón clave de un negocio rentable, dejando de lado el carácter humanista de su profesión y desarrollándose ampliamente en temas como la atención al cliente y la venta de servicios. La verdad sea dicha, para los aspirantes a docentes de inglés en Colombia las ofertas de trabajo en *call centers* pululan y son presentadas como grandes oportunidades de desarrollo profesional. Por eso, hoy no es raro encontrar docentes que aspiran más a cargos comerciales y administrativos que al trabajo en el aula de clase. Esto decanta una faceta de la educación como herramienta de ascenso económico antes que como medio para la construcción de una subjetividad distinta en la que la segunda lengua sirva para fortalecer el pensamiento crítico.

En suma, entendemos que los procesos de certificación persiguen primordialmente un interés económico que hace de la EFL un negocio rentable para los organismos expertos; por tanto, la imposibilidad para las escuelas públicas de alcanzar la certificación hace que el negocio se sostenga y que el Gobierno se vea incurso en una inversión eterna. Así, podemos afirmar que “el fracaso del proyecto bilingüe”, para algunos, o “los pobres avances del programa”, para otros, sean el escenario ideal para la agencia certificadora. Esto se ve reflejado en el artículo publicado en *El Tiempo* el 10 de mayo de 2015 con el título “Bilingüismo: una década perdida”:

Así, esta alcaldía desaprovechó la oportunidad de fortalecer el programa que se inició hace diez años y que no ha mostrado resultados significativos. Primero, de los 34.413 docentes del Distrito, solamente 782 docentes están certificados en nivel A2, B1 o B2 del Marco Común Europeo de Referencia. Ningún docente de la Secretaría está certificado en C1 o C2, los niveles mínimos aceptados para la enseñanza. Segundo, de los 385 colegios oficiales, 16 tienen “educación bilingüe” [...] Se han invertido 19.000 millones y el impacto es mínimo. Tercero, la alcaldía desarrolló 101 aulas de inmersión. Adecuaron espacios con tableros digitales para que voluntarios de otros países realicen actividades en idiomas extranjeros. Sin embargo, no se garantiza la enseñanza de una segunda lengua o bilingüe. Por un lado, son actividades extracurriculares opcionales y no beneficia a todos los estudiantes. Por otro, la mayoría de los voluntarios no tiene profesión de licenciatura ni metodología de enseñanza. (*El Tiempo*, 10 de mayo 2015)

Llamamos la atención sobre el poder que actúa por delegación. En este modelo educativo promovido a través de las ideas de la sociedad global y la internacionalización (vía Colombia Bilingüe), se nos plantea un escenario donde el saber experto (agencias internacionales) determina los contenidos y la manera en que los docentes deben llevar a cabo su tarea en tierras nacionales, al igual que lo hacía la Corona española en tiempos de la Colonia.

Para nadie es un secreto que el BC es una institución prestadora de servicios de nivel incomparable. Una manera de aproximarnos a esta afirmación es posible mediante la revisión de los servicios que ofrecen a la comunidad, en su portal oficial (<https://www.britishcouncil.co/>), como lo son:

Tabla 6. Servicios ofrecidos por el BC en Colombia a través de su sitio web

	Servicios
1	Inglés para niños y adolescentes, para adultos y para empresas.
2	Aprenda inglés online. Cursos de inglés online.
3	Preparación y aplicación del examen IELTS.
4	Preparación y aplicación del examen IELTS para el Reino Unido, visas e inmigración.
5	Software Aptis para la creación de exámenes estandarizados.
6	Aplicación de exámenes profesionales y universitarios con universidades del Reino Unido y la Commonwealth.

	Servicios
7	El examen EALTS (<i>English for Aviation Language Testing System</i>) de la CAA International. Sistema de evaluación del idioma inglés con fines aeronáuticos para valorar la competencia lingüística de pilotos y controladores aéreos, de acuerdo con niveles de la escala de clasificación de Competencia Lingüística (LPRS) de la Organización de Aviación Civil Internacional (OACI). En Colombia, ha sido certificada por la Aeronáutica Civil de Colombia como examen oficial para certificar el nivel OACI a pilotos y controladores (British Council, 2017e).
8	Currículo Internacional (CIE) para la certificación de colegios (BC, 2017d).
9	Diseño y aplicación de exámenes para empresas.
10	Presentación de exámenes para visa: cónyuges y parejas por lo civil A1, Tier 4 Visas de estudiante (por debajo de nivel profesional) B1, Tier 4 Visas de estudiante (nivel profesional) B2, Tier 1 Visas de trabajo (empresario) B1, Tier 1 (talento excepcional) B1, y Tier 2 Visas generales B1.
11	Ofertas de cursos de inglés en el Reino Unido.
12	Información acerca de becas y financiación en universidades del Reino Unido.
13	Programa de Economía Creativa, enfocado a profesionales jóvenes con el fin de establecer conexiones entre las industrias creativas crecientes del Reino Unido y Colombia.
14	Creative Enterprise Toolkit (Caja de Herramientas para Empresas Creativas). Este programa fue diseñado para nuevos emprendedores creativos y proporciona el apoyo que les permitirá desarrollar un plan de negocios. Investigación sobre Capacidades en el Sector Cultural (Lado, 2016/G197).
15	Participación en la Feria Internacional del Libro (FILBo) realizada en Bogotá. <i>English National Ballet</i> , cuya compañía de danza lleva a cabo diversas presentaciones en Bogotá.
16	<i>Policy Dialogues - Higher Education</i> , la meta de este programa es “crear mejores políticas y prácticas que influyan en los líderes educativos y en políticos alrededor del mundo” (BC, 2017i).

Fuente: Esta tabla fue realizada el 20 de diciembre de 2017 a partir de los datos obtenidos de la página web oficial del BC en Colombia

Observando la tabla 6, es claro que el BC en Colombia cumple un gran número de tareas enfocadas en la divulgación de la cultura británica, la lengua inglesa, las políticas educativas y los sistemas de evaluación. Estas tareas aparecen como indispensables en un mundo globalizado donde el acceso a la información es considerado un valor de mercado.

Por tanto, abrir las puertas al alcance de una cultura como la británica supondría desarrollar herramientas para los desafíos que propone la globalización. Sin embargo, cada uno de estos servicios demanda un capital económico significativo, por lo cual solamente tendrían acceso a dichos servicios las personas con niveles económicos más altos y mayor capacidad adquisitiva (como está demostrado en el informe *Colombia Very Well*), o el Gobierno nacional y el distrital con un presupuesto lo suficientemente robusto para acceder a los servicios ofertados por la organización británica.

Es decir, los productos culturales y servicios formativos ofertados por el BC han adquirido un valor monetario alto para el consumidor promedio en Colombia, que puede ganar entre uno y dos salarios mínimos, realidad que aplica para los docentes. Por ejemplo, “el IELTS tiene un costo de \$598.000 COP” (BC, 2017g) sin contar con el curso preparatorio que dura entre cuatro y ocho semanas, cuyo costo oscila entre 800 000 y 1 500 000 pesos, ofrecidos por el BC y otros centros de ETDH. También están las “Aulas de Inmersión”, que benefician a cincuenta aulas de colegios distritales y tienen un costo inicial de 200 000 libras esterlinas para la primera etapa.

Adicionalmente, el BC ofrece entre sus servicios el Certificado de Enseñanza de Inglés para Adultos (CELTA). Esta certificación consiste en un curso enfocado en la enseñanza de la lengua inglesa, cuyo costo oscila entre dos mil y tres mil dólares; como declara el BC, “es el certificado más reconocido mundialmente para candidatos con poca o ninguna experiencia en enseñanza de inglés” (BC, 2017j). Esta declaración sintetiza el papel del BC en relación con la titulación productiva, pues reduce la capacitación docente a un curso intensivo que opera de manera constituyente de la forma docente. Por supuesto, el costo económico del examen garantiza que CELTA sea considerada la certificación más prestigiosa y apetecida para la enseñanza de inglés a nivel mundial.

Los usuarios pueden encontrar una amplia variedad de cursos para docentes que facilitan material impreso y multimedia, evaluaciones y la denominada herramienta *TeacherNetwork*. Todo este conjunto de herramientas está fundamentado por el enfoque pedagógico llamado *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). El CLIL como enfoque busca desarrollar las habilidades o competencias suficientes para integrar el inglés y el contenido temático de distintas asignaturas a las clases para crear un ambiente de aprendizaje más efectivo para los estudiantes. Es decir, dicha capacitación está enfocada en facultar a los docentes con un conocimiento disciplinar específico que puede ser potenciado a través del fortalecimiento de las habilidades lingüísticas en lengua inglesa.

Puntualmente, se promueve el aprendizaje de la segunda lengua a partir del estudio de un contenido con un propósito específico (*content-based subject*) (BC, 2006). En octubre de 2012, más de cien profesores fueron entrenados por el BC siguiendo el CLIL como enfoque pedagógico en Bogotá (Darn, 2006); esta oferta educativa es apoyada por estrategias de *marketing* que involucran tanto a medios de comunicación masivos, como *lobby* político.

En consecuencia, no es de extrañar que el BC se identifique a sí mismo como formador de formadores con la promesa de guiar el ejercicio docente bajo los parámetros de la efectividad. A continuación, presentamos un extracto que presenta claramente la identificación del BC con este rol:

Como expertos mundiales en inglés, sentimos pasión por la lengua inglesa y por quienes se dedican a enseñarla. Por medio de nuestros cursos de formación docente, consejo de expertos, recomendaciones para la enseñanza, materiales y redes de apoyo, te ayudaremos a convertirte en un profesor de inglés más efectivo. (BC, 2018)

En el portal web de la organización, se explica cómo se alcanza tal meta, que consiste en ofrecer cursos a profesores bien sea de manera presencial o virtual, paga o gratuita. Así, los usuarios del servicio tienen acceso a material, herramientas digitales y certificaciones de la cualificación. Además, a través de sus servicios online, el BC promueve una red internacional de docentes de inglés denominada *TeacherNetwork*.

Podemos afirmar que el BC busca capacitar docentes de diferentes áreas con el fin de acreditarlos e incluirlos en un mercado laboral bilingüe (*only English*). En definitiva, son ellos los que gozan del prestigio y privilegio para diseñar, implementar y comercializar las certificaciones más apetecidas para el ejercicio docente del inglés en el territorio colombiano.

Mucho de su éxito se debe al papel asesor y a la fama y experiencia que han alcanzado para la nación y su proyecto bilingüe. En su propósito de establecer cánones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sus programas formativos incluyen cursos cortos de educación en necesidades especiales (SEN) y en educación a través de las tecnologías (*LT for the classroom*). Es decir, la promesa de la oficina británica consiste en formar docentes en cursos de corta duración a través de cierta fórmula que ellos han patentado; además, tal evento se adapta fácilmente a las plataformas tecnológicas y a cualquier usuario del sistema educativo. Dicho enfoque tan eficaz, por supuesto, se hace llamativo en el mercado de la inmediatez.

Estas estrategias son construidas a través de hilos narrativos puestos en circulación que venden la idea de una infalibilidad del enfoque, como la que referimos a continuación: “Los consejos y la retroalimentación de los instructores verdaderamente me ayudaron a mejorar mis procesos de enseñanza y siento que salí del curso siendo un mejor profesor, *Mark, Estudiante de CELTA del año 2014*” (BC, 2017i).

En esta declaración, encontramos que se promueve el BC como un sistema experto debido a su capacidad de certificación de hablantes competentes, de sus docentes y funcionarios. Este hecho va en detrimento de las luchas históricas que los docentes han llevado en nuestro territorio para la profesionalización de su actividad, y hace que los docentes de inglés formados en universidades nacionales sean obsoletos para el proyecto de la construcción de una nación bilingüe.

Ahora bien, el radio de influencia del BC le ha posibilitado ostentar la primacía por encima de universidades con tradición en formación de profesores de lengua o expertos locales para atender temas de pedagogía, educación y competencias profesionales. Recientemente, la Secretaría de Educación Distrital y el BC “han firmado un acuerdo de voluntades en Bogotá, a través del cual se define una alianza que le apunta al trabajo conjunto y a la unión de esfuerzos por parte de estas dos entidades. Este acuerdo tiene como objetivo desarrollar futuros proyectos relacionados con las áreas de enseñanza” (BC, 2013). Los propósitos del acuerdo son:

1. La creación de una estrategia pedagógica para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las escuelas de Bogotá.
2. La instauración de espacios para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en la ciudad.
3. El fomento de proyectos conjuntos que mejoren las competencias de los profesores de inglés en Bogotá.

La relación del BC con las universidades colombianas permea diferentes situaciones; la más clara es la aplicación de exámenes estandarizados tanto para estudiantes, como para el personal docente que mide la competencia del inglés como lengua extranjera.

En ese sentido, los docentes encargados de los procesos de formación docente del proyecto Bogotá Bilingüe fueron certificados y dirigidos por el BC. Así queda expuesto en el proceso realizado para formación docente llamado “Distrito Capital Bilingüe” (DICABI), ejecutado durante 2008, el cual se encargó de la formación y certificación de los docentes del Distrito Capital durante la alcaldía de Samuel Moreno y Clara López; decenas de docentes fueron certificados por el BC en los niveles A1, A2, y B1. La presencia del BC durante la implementación del proceso no es coincidental, pues recordemos que, en 2006, el MEN, acompañado de la oficina británica, desarrolló los “Lineamientos para la enseñanza de lenguas en Colombia”. El proyecto DICABI se llevó a cabo en las sedes de la Universidad La Gran Colombia durante 2008; en ese momento, la meta del proyecto bilingüe era crear políticas y prácticas que influyeran en los líderes educativos de Colombia:

La meta colectiva que busca esta capacitación de docentes del Distrito en el área de inglés para el nivel B2 es la de desarrollar una metodología que esté acorde con los lineamientos del Marco Común Europeo y del programa “Bogotá Bilingüe”;

a partir del año 2005 y hasta el momento, más de 400 profesores de pre-escolar y primaria del Distrito ya se capacitaron en el nivel A1. No solo hay presentes profesores de pre-escolar y primaria, también hay profesores de secundaria que iniciaron su proceso de formación a partir de noviembre de 2007 y que hasta el día de hoy suman 1270, dejando a un lado los 400 profesores del nivel B1 que se graduaron en noviembre de 2008. (Villamil, 2009)

En concordancia, la organización británica promueve el evento *Going Global*, un foro dirigido a líderes internacionales en el campo de la educación que ha tenido presencia desde 2004 en el Reino Unido. En este evento, se discuten los nuevos retos que enfrenta la educación superior y se postulan posibles soluciones conjuntas, de esta manera el evento cumple con el objetivo de la organización al crear una red de conocimiento global.

En esta red, han participado cerca de cien delegados provenientes de los círculos educativos más altos en el mundo; sin embargo, nos planteamos varias preguntas: ¿cuáles son estos círculos educativos?, ¿qué relación tienen con el poder?, ¿son ellos representantes legítimos de los docentes a nivel mundial? Lo que podemos notar es la presencia de estructuras de poder en el interior de la misma organización docente, es decir, percibimos la existencia de fuerzas de cooptación adentro de la misma resistencia.

Conclusión

El triunfo del desembarco británico consiste en la imposición de su cultura, absolutamente rica en expresiones y conocimientos, como una forma de escalonamiento social en la sociedad colombiana.

La imagen de los sujetos-maestros encargados de la educación en lengua inglesa en Bogotá se encuentra esbozada por un entramado de relaciones de poder que, en definitiva, lo dibujan como un sujeto en permanente necesidad de mejorar sus competencias comunicativas, en condición de inferioridad frente al hablante nativo y siempre en déficit para dinamizar las metas del programa de bilingüismo.

Siguiendo la ley de la oferta y la demanda, las instituciones encargadas de la ETDH han sacado provecho de la producción de una subjetividad que anhela el ascenso social y toma como verdaderos los discursos que aseguran que el dominio del inglés garantizará mayores beneficios económicos significativos. En este escenario, los maestros de inglés se han visto sujetos tanto a las reglas del mercado, como a las políticas públicas que determinan su ejercicio profesional; y eso a hecho de nuestra labor el agenciamiento de procesos de producción en línea enfocados en la prestación de un servicio al cliente de manera eficiente que a la postre les sirva a los usuarios del servicio para el cumplimiento de un requisito de carácter laboral.

Por supuesto, en esta consideración se ocultan las facetas creativas, investigativas, científicas de la enseñanza de la lengua inglesa, lo cual impulsa la concepción del

docente exitoso como burócrata, ausente de responsabilidades en el aula y consumido por las labores administrativas; constituyendo de esta manera esferas de poder dentro del mismo gremio y dentro de la misma academia. El método de indagación arqueológico nos permite, en primer lugar, develar los posibles y no posibles de los discursos emitidos por las agencias encargadas del proyecto bilingüe y, en segundo lugar, proponer una narrativa alternativa (la metáfora del desembarco) que desde la rigurosidad metodológica nos permita plantear una episteme para la comprensión de la formación del sujeto-maestro en el proyecto bilingüe de la capital.

Referencias

- “Aprender inglés puede costar desde \$300 mil \$1.3 millones según el método que escoja”. (20 de marzo de 2010). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7449849>
- British Council. (2013). *Colombia dice “Yes”*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.co/sobre/prensa/bogota-dice-yes>
- British Council. (2015). *English in Colombia: An Examination of Policy, Perceptions and Influencing Factors*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- British Council (2016). *I want a real British teacher*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/i-want-real-british-teacher>
- British Council. (2017a). *Our History*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/organisation/history>
- British Council. (2017b). *Our organization*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/organisation>
- British Council. (2017c). *Nuestra historia*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.co/sobre/historia>
- British Council (2017d). *Cambridge Assessment International Education – Currículo Internacional*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/escuelas-cie>
- British Council. (2017e). *Aviación - Nivel OACI*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.co/examen/aviacion-icao>
- British Council. (2017f). *Policy dialogue and research workshops*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.fr/en/programmes/education/higher-education/policy-dialogue>
- British Council. (2017g). *IELTS en Colombia*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.co/examen/ielts/fechas-precios-lugares>
- British Council (2017h). *British Council Colombia: acerca de nosotros*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.co/sobre>

- British Council (2017i). *British Council: lo que dicen nuestros alumnos*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.co/profesores/testimonios>
- British Council. (2017j). *CELTA*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.co/profesores/celta>
- British Council (2018). *Formación docente*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.co/profesores>
- Colombia Aprende. (2018). ¿Qué son las competencias? Publicado por la Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1751/w3-propertyvalue-44921.html>
- Copland, F., Davies, M., Garton, S. y Mann, S. (2015). *Global NEST Schemes—An Audit*. Londres: British Council.
- Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning*. Publicado por Izmir University of Economics, Turkey, British Council y BBC. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afor/Latino- América*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- “Escoja su método de inglés”. (21 de marzo de 2010). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3890662>
- Foucault, M. (1988[1977]). No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Levy. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 163-164). Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber* (Trad. Ulises Guinázú). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Helder, M. (2000). *Cuestiones ético-profesionales de la actividad docente: la cuestión de la autoridad*. Cataluña: Universitat de Lleida.
- Lado, B. (2016/G197). *Resumen de la investigación sobre capacidades en el sector cultural*. Bogotá: British Council Colombia. Recuperado de https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/cultural_skills_report.pdf
- Luscombe, S. (2012). *19th Century Timeline [online]*. Recuperado de <http://www.britishempire.co.uk/timeline/colonies1924.htm>
- Mignolo, W. y Gómez, P. (2012) *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto!* Bogotá: Imprenta Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Norma Técnica Colombiana 5580*. Bogotá: Icontec.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia Very Well*. Bogotá: Presidencia de la República. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf
- Rerup-Schlichter, B. (2010). Dynamic Trust in Implementation of Large Information Systems: Conceptualized by Features from Giddens' Theory of Modernity Information Systems. *Systems, Signs & Actions. An International Journal on Communication, Information Technology and Work*, 4(1), 1-22.
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006 nov 22). *Acuerdo 253 de 2006, "Por el cual se Institucionaliza el Programa Bogotá Bilingüe y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá: SED.
- Villamil, J. (2009). *Sondeo de opinión de algunos docentes de inglés del distrito del proyecto Dicabi (Distrito Capital Bilingüe) en relación con el desarrollo profesional docente* (tesis de pregrado). Bogotá: Universidad Javeriana.

CAPÍTULO 4

VOCES PARA PENSAR LA SUBJETIVIDAD DE LOS MAESTROS DE INGLÉS

El capítulo anterior centró el interés en la estrategia de la alianza con el British Council para promover el bilingüismo en la ciudad. Desde el punto de vista conceptual, nos preocupa entender la forma como el saber experto se instala y es instalado para organizar la reforma, incitar el cambio y supeditar dicha experiencia a ciertos mecanismos que vinculan el interés cognitivo, la retórica institucional y la reanimación económica.

Como hipótesis de trabajo, ciertos efectos de saber experto-poder retrotraen una serie de dispositivos de validación/invalidación para la enseñanza de inglés que habilitan unos dispositivos (Marco Común Europeo - MCE), unos sujetos (certificados en C1 y C2) y unas prácticas (total inmersión), con fuertes implicaciones colonizadoras en la manera de ver y pensar al profesor de inglés en la ciudad. Tenemos que preguntarnos, entonces, qué se oculta tras esta alianza, qué elementos garantizan que funcione y se vincule a otros mecanismos como el de la acreditación institucional, la reforma a las licenciaturas en vigencia y qué efectos procura para la regulación y la organización social (Popkewitz, 2000).

Este capítulo trata de descifrar las estrategias de poder-saber instauradas por los propios profesores de inglés para responder, resistir e incluso retar los discursos nacionales e institucionales de saber-experto y de sentido común que les han intervenido, disminuido a roles netamente técnicos en el auxilio de la política, despojándoles de su agencia y capacidad de pensar y organizar su propio trabajo. En perspectiva, este ejercicio supone acceder a sus propios discursos, la mayoría de ellos articulados a su productividad académica en importantes revistas nacionales. El objetivo de centrarnos en estos discursos consiste en identificar prácticas discursivas y no discursivas capaces de revelar saberes sometidos por verdades de

sentido común, prácticas hegemónicas de categorización que buscan sujetar al *English teacher*, políticas de gobierno, saber experto y otros.

La subjetividad, vista aquí tanto como una realidad empírica como una categoría analítica, permite advertir relaciones entre modos y prácticas de sujeción, producción y organización mediadas por procesos institucionales y modos y prácticas de autogobierno de sí, del trabajo docente en esta área y de las formas de constitución de la subjetividad. Conviene preguntarse qué dicen los profesores de inglés sobre estos discursos, cómo se piensan a sí mismos como sujetos de la enseñanza del inglés y cómo estas elaboraciones aportan a la constitución de su subjetividad. En síntesis, se trata de analizar para el caso colombiano, a partir del caso de Bogotá, la relación política lingüística-maestro de inglés.

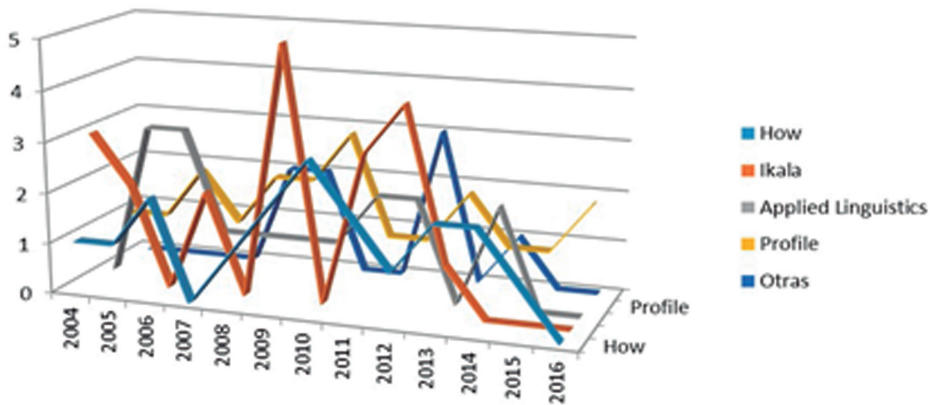
Ahora bien, el giro que ha tomado la investigación que se ha ocupado de la relación entre docente de lengua y política lingüística ha sido incisivo en advertir la complejidad que esta relación entraña, pues sin dejar de notar el rol prescriptivo de la política, en la que los profesores son considerados meros operarios de la norma que obedientemente siguen su agenda y apoyan la ideología que supone (Shohamy, 2006, p. 78), ha procurado especial atención al poder y rol activo de los profesores para implementar la política, adaptarla e incluso recrearla (Menken y García, 2010, p. 4). En este sentido, algunos investigadores señalan a las escuelas como lugares no solo de implementación, sino también de contestación de la política lingüística, en la que es necesario estudiar con mayor detenimiento la agencia y la resistencia de los propios maestros (Cooper, 1989; Corson, 1999; Canagarajah, 2004; Menken y García, 2010; Johnson y Freeman, 2010), sin desconocer contradicciones, sujeciones y en ocasiones la actividad reproductora del sustrato ideológico por parte de los propios docentes.

Aunque para el caso colombiano aún no es prominente la investigación que se ocupa de estudiar cómo, en la escuela, los profesores responden, resisten o redefinen la política lingüística; sí es notoria una línea crítica de trabajo investigativo (Usma, 2009a; Corra y Usma, 2013; Ayala y Álvarez, 2005; Guerrero, 2008, 2010; Guerrero y Meadows, 2015; Quintero y Guerrero, 2013, 2016; González y Sierra, 2005; González, 2007, 2009, entre otros) que se ha ocupado de denunciar y desensamascarar cómo la política lingüística en Colombia ha favorecido un tipo de mirada del bilingüismo que privilegia la enseñanza-aprendizaje del inglés (solo inglés), creando tensiones e invisibilizando sujetos, objetos y prácticas que se mostrarán en extenso en este capítulo.

Como corolario de este análisis, es importante preguntarse si la masa crítica que se construye en esta línea de denuncia ¿es capaz de producir conocimiento acerca de nosotros como profesores de lengua?, ¿es capaz de minar las prácticas de sujeción y producir condiciones distintas a las impuestas para producir nuestra subjetividad?, ¿circula este conocimiento en el nivel local, nacional e internacional con eco suficiente para controvertir los imaginarios y discursos oficiales?

Luego de una exhaustiva mirada a editoriales, artículos de investigación, artículos de reflexión de profesores universitarios y a profesores de básica primaria y secundaria de instituciones educativas públicas o privadas²⁰, que se presentan a sí mismos como investigadores o profesores de inglés o educadores, se identificaron los discursos en clave de subjetividad. Luego, se realizó un proceso de tematización en clave de recurrencias y se produjo una cartografía (figura 3), con el fin de mapear las coocurrencias temáticas. La ficha temática fue sometida a lecturas críticas, en las que fue posible identificar algunas prácticas y eventos susceptibles de discusión que sirvieron de base para organizar los títulos del capítulo y la trazabilidad del texto.

Figura 3. Cartografía de coocurrencia temática en revistas especializadas



Fuente: elaboración propia con base en las ocurrencias temáticas de las revistas tematizadas

La escritura, la investigación y la innovación como formas de lucha

A mediados de la década de los noventa y principios de la década de los dos mil, la emergencia de revistas especializadas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras fue clave para articular docencia-investigación-desarrollo profesional en Colombia:

20 Se revisaron 28 números de la revista *PROFILE*, 23 ediciones de la revista *Colombian Applied Linguistics Journal*, 29 números de la revista *HOW* y 40 números de la revista *Ikala*, así como artículos de otras revistas con circulación en Bogotá que emergieron durante la búsqueda. Sin embargo, aunque la manera de proceder implicó búsquedas por títulos, temas y palabras clave, no descartamos que un número importante de artículos y voces haya quedado por fuera.

*The role of HOW is to stimulate intellectual growth and professional advancement of all who are involved in English Teaching as a Foreign Language and Bilingual Education in Colombia.*²¹ (Gómez, 1996a, p. 2)

Porque no podemos ser inferiores a la misión que nos encomienda el mundo de hoy; porque somos conscientes de la calidad de la información y del fomento de la investigación en las lenguas extranjeras; porque debemos promover permanentemente la cualificación de aquellos relacionados con nuestro saber, lanzamos esta revista, fruto de un arduo trabajo y de una dura lucha contra el escepticismo. (León, 1996, p. 9)²²

Todos los participantes consideran que si se alcanza ese rol ideal de docente-investigador, se optimiza el uso de la investigación como una herramienta al servicio de la actualización constante y como un recurso que les permite estar adelante en los cambios educativos (Cárdenas, 2004, p. 115).

La valoración del docente-investigador supuso todo un andamiaje para redefinir la formación docente impartida en los programas de pregrado, pero también de los posgrados como un elemento de desarrollo profesional indispensable para generar cambios educativos. En esta vía, asignaturas dedicadas a las metodologías de la investigación en pedagogía de la lengua y lingüística aplicada, junto a técnicas de escritura académica, irrigaron los programas de formación docente en un momento crucial en el que la divulgación de los resultados empezaba a tener cabida gracias a la emergencia de revistas especializadas.

Habría que precisar que la formación docente en clave de desarrollo profesional irradió un conjunto de prácticas de formación en investigación, reflexión e innovación pedagógica. Estuvo auspiciada por distintas instituciones (universidades, centros de idiomas, asociaciones, entre otros), lideradas por profesores que habían cursado estudios de maestría y/o doctorado en ELT (*English Language Teaching*) fuera del país, ante la ausencia de programas de maestría y doctorado especializados en la enseñanza del inglés o lenguas extranjeras en Colombia, quienes hicieron aportes en materia de diseño curricular, apuestas de formación, escenarios de integración y de difusión de resultados de investigación y reflexiones pedagógicas.

Una de las primeras revistas con circulación en Colombia, dedicada a diseminar el conocimiento producido en el área de la enseñanza del inglés, es *HOW Journal*, revista de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés. Esta asociación sin ánimo de lucro se constituyó por el trabajo voluntario de profesores de inglés,

21 "El rol de *HOW* es estimular el crecimiento intelectual y el avance profesional de todos aquellos involucrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en la educación bilingüe en Colombia" [Traducción de los autores].

22 En Medellín, la Escuela de Idiomas lanza la revista *Íkala* con el propósito de estimular la investigación y propiciar la divulgación de resultados. Lo que muestra claramente la aspiración de esta escuela por lograr hacer de la revista una "difusora de tendencias y experiencias en el área de las lenguas extranjeras con el propósito de estudiarlas y fortalecerlas" (León, 1996, p. 9).

quienes —convocados por la necesidad de generar acciones concretas para el mejoramiento de la enseñanza del inglés en Colombia y el crecimiento profesional de calidad de los profesores del área— emprendieron, entre otras acciones, un proyecto editorial que sirviera para dar a conocer los trabajos compartidos en conferencias nacionales y, de esta manera, alcanzar un mayor número de potenciales beneficiarios con el conocimiento producido en dichos eventos.

En 1999, en el número titulado “*New Era*”²³, el editor de la revista presentó como una utopía el llamado a la innovación y al cambio que empezaba a gestarse en los profesores que paso a paso iban aprendiendo a formular preguntas y a inquietarse por los problemas de enseñanza y aprendizaje del inglés. Las preocupaciones del momento estaban orientadas a consolidar “una pedagogía de la lengua extranjera con la capacidad de generar innovaciones en el aula no solo ligado al aprendizaje sino también a marcos más amplios de educación, didáctica y el aspecto socio-político” (Gómez, 1996b, p. 16).

En los números de la revista *HOW* (1996-1999), empieza a configurarse una emergencia de autores colombianos que publican sus reflexiones pedagógicas sobre diferentes temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Posteriormente, las revistas *PROFILE* (2000)²⁴, de la Universidad Nacional, y *Colombian Applied Linguistic Journal*²⁵, de la Universidad Distrital, ambas producto de grupos de investigación en las respectivas universidades, emergieron como escenarios en Bogotá²⁶ para la publicación de resultados de investigación, concentrando sus esfuerzos en atraer y promover la investigación-acción en el aula y la innovación (Cárdenas, 2000), al igual que la construcción de teorías locales para promover acciones y cambios ideológicos (Clavijo, 2003). Desde esta estrategia, el papel de la formación docente se instaura como una condición de posibilidad para un maestro capaz de generar cambio. Aquí, llamamos la atención sobre la forma en que la editora de la revista *PROFILE*, en su primer número, concibe al docente de inglés:

23 Este número de la revista *HOW* reactiva ejercicios anteriores de escritura y publicación, que no tuvieron el alcance y difusión anteriormente.

24 La revista *PROFILE* es liderada por el grupo de investigación Profile, del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional.

25 La revista *Colombian Applied Linguistic Journal* es liderada por el grupo de investigación Lectoescribautas, de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

26 Aunque el análisis inicial centró la mirada en las publicaciones bogotanas en ELT, no se puede dejar de advertir cómo la circulación de otras revistas locales y nacionales publicaron artículos de profesores de inglés, tales como *Íkala*, *Folios*, *Forma y Función*, *Cuadernos Latinoamericanos*, *Formación de Educadores*, *Gist*, entre otras, que conminaron a optar por el criterio de la emergencia temática para entender la forma como circulan los discursos y saberes de los profesores en el país con citación y circulación en la capital.

*We perceive teachers to be agents of change who are characterized by high self-esteem as well as by cultural and professional identity. Likewise, we suppose teachers possess solid knowledge of their teaching fields and abilities to identify problems as well as to provide solutions to them within particular educational contexts.*²⁷ (Cárdenas, 2000, p. 6)

Como puede colegirse, la consideración del maestro como agente de cambio está ligada a un supuesto clave: el maestro como sujeto portador de saber de la enseñanza y su capacidad para identificar problemas; características del ideal del maestro investigador. Sin embargo, si se analiza en profundidad la caracterización dada al maestro como agente de cambio, sin duda alguna se apela a unas condiciones de posibilidad de la emergencia de profesionales con alta autoestima e identidad cultural, expresada en “el manejo competente de la lengua extranjera y sentimientos de orgullo por su país y lengua” (Clavijo, 2005). Aspecto que es crucial para la producción y difusión de conocimiento local para promover “la práctica reflexiva como una forma de críticamente reexaminar el rol de los docentes en sus prácticas de enseñanza” (Clavijo, 2003).

Las voces de los maestros de inglés que publicaron en el periodo 2000-2005 son reiterativas en invitar a los profesores a mantenerse informados sobre las acciones realizadas en el área de la enseñanza de lenguas (Clavijo, 2003), a adoptar una sensibilidad y espíritu crítico para comprender nuestra propia realidad y necesidades (Cadavid, McNulty y Quinchía, 2004), y a promover acciones para infundir altas habilidades de pensamiento en los programas de formación docente para transformar prácticas pedagógicas y lograr innovaciones (Pineda, 2004). Estos discursos del deber ser, nacidos de los propios maestros, buscaban irradiar un espíritu crítico en los potenciales lectores, mientras iban articulando unos saberes en torno al rol del docente investigador y a la escritura académica para difundir sus resultados (Cárdenas, 2004) y promover la reflexión, la investigación, el desarrollo profesional docente y la crítica. Aspectos que posteriormente (2010-2014) sirvieron para generar reconocimiento del trabajo realizado en distintos niveles de formación:

During the last 15 years, research in foreign language teaching and learning in Colombia has become an accepted and welcomed practice among dedicated teacher educators and classroom teachers. It has promoted reflection and contributed to thoughtful action through the implementation of participatory classroom studies at different educational levels from elementary to postgraduate levels. Action research

27 “Nosotros reconocemos a los profesores como agentes de cambio, caracterizados por una alta autoestima e identidad cultural y profesional. De igual manera, suponemos que los profesores poseen un sólido conocimiento de sus campos de enseñanza y habilidades para identificar problemas como para brindarles soluciones dentro de sus contextos particulares” [Traducción de los autores].

*studies are believed to be invaluable practices in education because they can positively impact the teacher, the context, and the field.*²⁸ (Clavijo, 2011, p. 5)

*This professional development [teacher research] has to do with the fact that teachers make informed decisions and produce more specialized knowledge as educators and, at the same time, gain recognition as they make the results of their studies public.*²⁹ (Posada y Garzón, 2014, p. 127)

La lectoescritura como un saber y una práctica fue el instrumento para formar a un grupo de profesores que en sus contextos de formación y de enseñanza empezaban a investigar, sistematizar y reflexionar sobre los procesos de lectoescritura para promover el bilingüismo y la enseñanza de actividades concretas³⁰.

De hecho, las revistas en sí articulaban una apuesta en doble vía: posicionar las revistas, siguiendo los marcos establecidos por Colciencias para lograr rigurosidad, alta clasificación y valía, y así captar autores de todo el mundo; esto mientras en los respectivos programas de formación posgradual se formaba a investigadores que se constituyeran como autores para configurar una comunidad académica alrededor de las prácticas investigativas y de la enseñanza del inglés.

En apuestas, había sin duda alguna una preocupación de fondo, enunciada por algunos profesores que cuestionaban cómo la aplicación de políticas desconocía la voz y la participación de los maestros en su formulación. Por eso, el tipo de desarrollo profesional al que aspiraban los maestros debía alejarse de cualquier “agenda externa” y provenir de sus propios cuestionamientos, su propia iniciativa de cambio y en el “reconocimiento de una formación profesional no terminada” (Cárdenas, 2004, p. 117)³¹.

Sin embargo, estas aspiraciones de los maestros de orientar su propio trabajo y consolidar la comunidad académica contrastaron en forma y fondo con las

28 “Durante los últimos quince años, la investigación en enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia se ha convertido en una práctica aceptada y bienvenida entre dedicados formadores de profesores y maestros. Ha promovido la reflexión y ha contribuido a la acción pensada para la implementación de estudios participativos de aula en diferentes niveles de educación desde primaria hasta niveles posgraduales. Estudios de investigación-acción son considerados invaluable prácticas en educación porque pueden impactar positivamente al profesor, el contexto y el campo” [Traducción de los autores].

29 “Este desarrollo profesional [investigación del profesor] tiene que ver con el hecho de que los profesores tomen decisiones informadas y produzcan más conocimiento especializado como educadores y, al mismo tiempo, ganen reconocimiento cuando hagan públicos los resultados de sus estudios” [Traducción de los autores].

30 De hecho, el volumen 6 de 2004 de *Colombian Applied Linguistic Journal* estuvo dedicado al desarrollo de la lectoescritura.

31 Estos primeros pronunciamientos de rechazo a lo externo aluden a programas de intervención y entrenamiento que tuvieron lugar en la época en algunas universidades y que fueron auspiciados por el MEN con agenciamiento del Consejo Británico.

aspiraciones del Gobierno en el programa Bogotá Bilingüe³². Las voces de los maestros se alzaron como parte del discurso académico y de prácticas de reflexión e investigación para denunciar la promoción de programas y políticas que no contaban con la participación de los maestros del área. En este sentido, cuando Cadavid, McNulty y Quinchía (2004, p. 44) afirman que: “*Teachers cannot become reflective if they are not given the chance to participate in decision making; they cannot be agents of change if their voices are not heard*”³³, reconocen el papel agencial de los profesores para pensar su propio trabajo.

Una forma de convocar la reflexión se estableció en el ejercicio de la escritura académica como una práctica concreta en los Proyectos de Desarrollo Profesional Docente (PFPD) y en programas de formación de pregrado y posgrado. Así lo advertía un grupo de profesores de instituciones públicas y privadas que para la época realizaban programas de formación permanente: “Carecemos de la rigurosidad y disciplina para la recolección sistemática de datos y lanzamos conclusiones valiosas que quedan en el aire. Lo importante es escribir y registrar sin perder el horizonte” (Cárdenas, 2004, p. 115).

La importancia de difundir los resultados de investigaciones y reflexiones, productos de la investigación-acción en el aula y de reflexiones que tomaban forma de ponencias y conferencias, dio cuerpo a las distintas secciones de las revistas, consolidando un espacio que ha servido para compartir lo que los maestros piensan y hacen en las escuelas, universidades e institutos de lengua, construir masa crítica frente a la enseñanza de lenguas y constituir líneas de investigación que han ido proliferando a lo largo de la existencia de las revistas.

Las revistas, a su vez, han enfrentado sus propias luchas, unas orientadas a la consolidación de grupos humanos para conformar los comités editoriales y los comités de evaluación, otras para atraer autores, otras para conseguir los recursos económicos de sostenimiento y otras tantas, las más agresivas, para subsistir y destacarse en el competido y cambiante sistema de medición entre las revistas. De estas trampas, sujeciones y producciones no escapan los autores que han podido constituirse como tal, pues la época contemporánea ha hecho más difícil y competida la posibilidad de publicar para autores emergentes.

Ahora bien, llamamos la atención sobre la forma como los profesores utilizan la producción de conocimiento de ELT proveniente del hemisferio norte, apoyándose en sus constructos teóricos y utillaje metodológico para explicar su propia realidad.

32 En el capítulo 1, describimos en extenso las formas como el programa concibe al profesor de inglés como un engranaje que debe capacitarse para responder a las demandas del Plan Nacional de Bilingüismo.

33 “Los profesores no pueden llegar a ser reflexivos si no se les da la oportunidad de participar en la toma de decisiones; no pueden ser agentes de cambio si sus voces no son escuchadas” [Traducción de los autores].

Basta con revisar las citaciones y referencias bibliográficas de los artículos, en las que la predominancia de la citación de autores extranjeros es mayor a la citación de autores locales, la cual es muy escasa. Situación que sutilmente empieza a cambiar en los trabajos del periodo 2010-2015, en los que la citación entre los locales está presente, pero no alcanza a articular líneas de pensamiento fuerte en distintos ejes que puedan contribuir a una visión general de pensamiento colombiano en ELT, a excepción de la línea de políticas lingüísticas y lectoescritura, un tanto más prolija y retroalimentada por varias voces.

Una mirada más crítica a la realidad de la educación en ELT

As teacher educators and researchers, one of the goals of our Language Teacher Education program in Applied Linguistics to TEFL is to help teachers reflect upon the need to promote critical pedagogies and literacies in schools. We believe that critical literacy “connects the political, and the personal, the public and the private, the global and the local, the economic and the pedagogical, for rethinking our lives and for promoting justice in place of inequity” (Shor, 1997, p. 2).³⁴ (Clavijo, 2010, p. 5)

La forma de entender los contextos de práctica pedagógica, la realidad colombiana, el trabajo docente de los maestros desde una perspectiva situada, dotó a los maestros de un espíritu crítico para responder a los efectos de las políticas lingüísticas del programa Bogotá Bilingüe y sus mecanismos para regular su enseñanza en la escuela (lineamientos, estándares, libros de texto), desconociendo las realidades, condiciones y contextos. Los nuevos dispositivos para enseñar inglés (Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras-Inglés) irrumpían los escenarios de enseñanza y los procesos pedagógicos que los maestros ya venían implementando con cierta autonomía.

Una vez publicado el documento de estándares, algunos profesores expresaron sentimientos de incertidumbre. Serna (2005, p. 45), por ejemplo, afirmaba: *“These changes leave teachers with mixed feelings of uncertainty about their job performance, much of which is already filled with the schools’ expectations they are to fulfill”³⁵*. Los profesores le recriminaban al Ministerio de Educación Nacional el desconocimiento de la realidad de las instituciones, cuestionando la implementación de estándares sin una perspectiva informada de la realidad colombiana:

34 “Como formadores de docentes e investigadores, una de las metas de nuestro programa de Formación de Docentes en Lingüística Aplicada a TEFL es ayudar a los profesores a reflexionar acerca de la necesidad de promover las pedagogías y literacidades críticas en la escuela. Nosotros creemos que la literacidad crítica ‘conecta lo político y lo personal, lo público y lo privado, lo global y lo local, lo económico y lo pedagógico, para repensar nuestras vidas y promover la justicia en lugar de la inequidad” (Shor, 1997, p. 2) [Traducción de los autores].

35 “Estos cambios dejan a los profesores con sentimientos encontrados de incertidumbre sobre su desempeño laboral, cuya gran parte ya está completa con las expectativas de la escuela que deben cumplir” [Traducción de los autores].

*The idea of setting standards without understanding what the students, teachers, and institutions need to carry out their tasks blurs the scope, reliability and validity of the proposal. We consider that if we are to propose standards, they should be based on a Colombian context, informed perspectives and methodologies. They shouldn't be an eclectic mixture because the role of standards is to guide a process.*³⁶ (Ayala y Álvarez, 2005, p. 12)

Para los maestros, no era comprensible cómo el Estado proponía una estandarización de la enseñanza del inglés con un marco de referencia tan ajeno a la realidad de la escuela colombiana y sus necesidades. No había parangón para la comparación: *"The authors found profound differences between Colombia and Europe that are strong enough to question the adoption of the CEF as the support for a national English teaching policy"*³⁷ (González, 2007, p. 311). Tampoco era admisible la promoción del inglés con una idea de progreso y prosperidad, pues los profesores de inglés —como ningún otro profesional en el país— conocían de primera mano las escasas oportunidades laborales, el tipo de trabajo, salario y condiciones de trabajo ofertadas a las personas con dominio de esta lengua. También, conocían la realidad de la escuela, la carga del currículo y las diferencias entre colegios públicos y privados:

*There is a dominant discourse about investing in English, and many people associate it with prosperity, a prosperity that many assume will be available to large sectors of the population. However, the reality is that merely learning English in the context of public education will not guarantee students a better future. Considering that public schools' students spend only a few weekly hours dedicated to 'learning' the language in conditions that are, in most cases, not conducive to language learning, the proficiency that they achieve in English is unlikely to provide them with access to job opportunities.*³⁸ (Valencia, 2006, p. 7)

36 "La idea de establecer estándares sin entender lo que estudiantes, profesores e instituciones necesitan para realizar sus tareas desdibujan el alcance, la fiabilidad y la validez de la propuesta. Consideramos que si vamos a proponer estándares, estos deben estar basados en el contexto colombiano y en metodologías y perspectivas informadas. Estos estándares no deben ser una combinación ecléctica porque su papel es guiar un proceso" [Traducción de los autores].

37 "Los autores encontraron profundas diferencias entre Colombia y Europa que son lo suficientemente fuertes para cuestionar la adopción del MCE como el soporte para una política nacional de enseñanza del inglés" [Traducción de los autores].

38 "Hay un discurso dominante sobre la inversión en el inglés, y mucha gente lo asocia con prosperidad; una prosperidad que muchos asumen que estará disponible para grandes sectores de la población. Sin embargo, la realidad es que solamente aprender inglés en el contexto de la educación pública no garantiza un mejor futuro a los estudiantes. Al considerar que los estudiantes de las escuelas públicas dedican solamente unas pocas horas semanales al 'aprendizaje' de lengua en condiciones que son, en muchos casos, no apropiadas para este objetivo, es improbable que la competencia alcanzada en inglés les otorgue acceso a oportunidades laborales" [Traducción de los autores].

La forma en la que los estándares idealizaban la enseñanza del inglés para la escuela colombiana, sin acceder a sus particularidades, condiciones, diferencias (entre sujetos, localidades y regiones), oscurecía variables muy importantes para pensar en una educación de calidad, tales como el abandono y la precaria condición de la escuela o la poca inversión estatal en recursos y mobiliario, al igual que en desarrollo profesional docente:

*I insist on the need for an equitable plan for the improvement of language teaching and learning in Colombia in a way that takes into account local priorities of economic development, respects local knowledge and culture, and accounts for a systemic and structural improvement of the public system based on the dissimilar conditions that affect school, teachers, and students in both the private and public sectors in the country.*³⁹ (Usma, 2009a, p. 21)

Para los maestros, un proyecto que exigía una alta competencia de dominio de lengua para todos sin el contemplamiento de las particularidades del contexto, los problemas de orden social y político, las necesidades y prioridades de muchos sectores de Colombia, era un proyecto que en lugar de generar mejores posibilidades de ser y estar en la escuela, creaba un nuevo mecanismo para medir, diferenciar y profundizar las brechas entre ricos y pobres:

*The government has not taken into account the improbability that this project cannot be implemented in many parts of the country because just as in South Africa, rural areas (and some urban areas alike) in Colombia are impoverished, some schools do not have electricity or water, the geographical access is very difficult, and the situation of violence caused by guerrilla and paramilitary groups makes this enterprise very difficult, almost impossible. In this condition, a national program in bilingual education (English-Spanish) will increase the gap between the powerful and the powerless, the rich and the poor.*⁴⁰ (Guerrero, 2010, p. 175)

Se infiere que no se trataba de denuncias de orden netamente laboral, sino también de orden político en las que los docentes reconocían los efectos de los discursos dominantes, que apoyados en verdades naturalizadas por el *marketing* y los discursos

39 "Insisto en la necesidad de un plan equitativo para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en Colombia de una manera que tenga en cuenta las prioridades locales de desarrollo económico, respete el conocimiento y la cultura locales, y tenga en cuenta una mejora sistémica y estructural del sistema público, basado en las condiciones diferentes que afectan a la escuela, los maestros y los estudiantes en los sectores público y privado del país" [Traducción de los autores].

40 "El Gobierno no ha tenido en cuenta la improbabilidad de que este proyecto no se pueda implementar en muchas partes del país porque, al igual que en Sudáfrica, las áreas rurales (y algunas áreas urbanas por igual) en Colombia están empobrecidas, algunas escuelas no tienen electricidad ni agua, el acceso geográfico es muy difícil, y la situación de violencia causada por la guerrilla y los grupos paramilitares hace que esta tarea sea muy difícil, casi imposible. En esta condición, un programa nacional de educación bilingüe (inglés-español) aumentará la brecha entre los poderosos y los impotentes, los ricos y los pobres" [Traducción de los autores].

neoliberales, presentan al inglés como la lengua de negocio, el éxito, la modernidad para crear una forma de ver y pensar la educación bilingüe, despojando de posibilidades de ser y existir a grupos étnicos:

Frente a este panorama, proyectos como el Programa Nacional de Bilingüismo se empeñan en promover la lengua inglesa como instrumento modernizador, una verdadera panacea contra la pobreza, creando la imagen de un país apolítico y homogeneizado sin regiones ni grupos étnicos. (Torres-Martínez, 2009, p. 2)

Ahora bien, los maestros también reaccionaron ante la mirada descalificadora que se extendió sobre ellos (ver capítulos 1 y 2), pues todos los diagnósticos que se presentaban para validar la necesidad del programa ubicaron al profesor de inglés como carente de las condiciones y capacidades por la baja competencia en lengua. Es evidente la atención dada a la competencia en lengua y la invisibilización de la formación en pedagogía para la enseñanza:

*Although teachers are blamed for this low quality, we are conscious of the fact that the roots of the problem stem directly from the state with continuous budget cuts in public schools, short supply of materials and classes too large to manage. Then, inequalities exist because the government demands from schools the same results without taking into account that not all schools have the same possibilities.*⁴¹ (Piñeros y Quintero, 2006)

Los modos como estos discursos circulaban invisibilizaban el abandono en el que el Estado había sumido a los profesores de inglés que, una vez nombrados o contratados en los colegios, no tenían posibilidades de hacer investigación con financiación del Estado y/o cursos de desarrollo profesional permanente.

Los permisos para asistir a eventos de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI), las universidades y otras organizaciones eran negados en la mayoría de los casos y los mismos profesores debieron hacer del desarrollo profesional docente una práctica, a veces autofinanciada. Sin embargo, las generalizaciones sobre la baja competencia en lengua inglesa desconocían los argumentos de aquellos profesores que, siendo C1 o C2, advertían que el problema no era solo el docente, sino también las precarias condiciones de la escuela:

It does not matter if the teacher has reached a C2 level — an overcrowded classroom, scarce materials and students who might have different proficiency levels, ages and motivation, and a scant amount of hours per week for teaching are a challenge for

41 "Aunque se culpa a los maestros por esta baja calidad, somos conscientes del hecho de que las raíces del problema provienen directamente del Estado con recortes continuos de presupuesto en las escuelas públicas, escasez de materiales y clases demasiado grandes para manejar. Entonces, existen desigualdades porque el gobierno exige a las escuelas los mismos resultados sin tener en cuenta que no todas las escuelas tienen las mismas posibilidades" [Traducción de los autores].

*any educator regardless of the goals set at the beginning of the instruction process.*⁴²
(Sánchez y Obando, 2008, p. 191)

No solo se trataba de las dificultades de los maestros para sortear las tareas y demandas de la escuela con todas sus particularidades, sino también de señalar que la política era contradictoria, pues la aspiración de alcanzar alta competencia en los colegios implicaba la contratación de nuevos profesores para cubrir la escuela primaria, que incluso hoy día no cuenta con profesores de inglés nombrados en propiedad para asumir el encargo.

*As the policy had to be obeyed, teachers who were already teaching different subjects assumed an extra one: English. They did not have even a basic competence in the language, nor any training related to the concept or foundations of second language teaching and learning. Apart from that, there was no experience at all about teaching children.*⁴³ (Fajardo, 2008, p. 17)

Como resultado, las profesoras de primaria de estas instituciones, como ya se mencionó, a menudo perciben su rol de profesoras de inglés como una actividad incidental u obligada, y la formación profesional en el área, como un objetivo que, aunque deseable, debe ser relegado en virtud de las otras múltiples ocupaciones que deben atender. (Maturana, 2011, pp. 85-86)

Como puede colegirse, la enseñanza del inglés se inscribe en un escenario de competencia desventajoso para los más pobres, pues los niños de los colegios de básica primaria no cuentan ni con la infraestructura ni con los docentes de inglés para competir en igualdad de condiciones con instituciones que trabajan con el eslogan del bilingüismo, invirtiendo en recursos tecnológicos, mobiliarios y en la contratación de docentes. Estas dificultades fueron denunciadas directamente por los profesores que cuestionaban cómo la implementación de la ley iniciaba con un serio problema ante la ausencia de profesores de inglés para la básica primaria:

More recently, in 2004, the present government proposed and began to implement the "National Bilingual Program". On the surface, these educational policies are very important and should be welcomed by Colombian citizens. However, deeper analysis indicates serious problems with these proposals. For example, referring to the law, what we got was a "cart-before-the-horse" situation in that the government required

42 "No importa si el maestro ha alcanzado un nivel C2: un aula superpoblada, materiales escasos y estudiantes que pueden tener diferentes niveles de competencia, edades y motivación, y una escasa cantidad de horas por semana para enseñar son un desafío para cualquier educador, independientemente de los objetivos establecidos al comienzo del proceso de instrucción" [Traducción de los autores].

43 "Como había que obedecer la política, los maestros que ya enseñaban diferentes materias asumieron una adicional: inglés. Ni siquiera tenían una competencia básica en el idioma, ni ninguna capacitación relacionada con el concepto o los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de un segundo idioma. Aparte de eso, no había ninguna experiencia sobre la enseñanza de niños" [Traducción de los autores].

*the teaching of English in elementary schools without realizing there were no teachers prepared to teach it.*⁴⁴ (Bastidas y Muñoz, 2011, p. 107)

Llamamos la atención sobre la emergencia de una más marcada forma de contratación docente, auspiciada por el afán de cumplir las demandas del programa, y es precisamente aquella que tipifica e intensifica la contratación por horas.

Este hecho, que puede ser comprendido como más oportunidades laborales para los profesores de inglés, no se traduce siempre en calidad de vida para ellos, pues el tipo de contrato les obliga a asumir más carga lectiva en distintas instituciones para completar económicamente el salario de un profesor de tiempo completo:

*Colombian teachers, for example the case of the teacher hired by the hour, have to be on the run so much and have to go from one institution to another, and have to make such an effort to earn a decent salary to pay the bills, that they do not have the spirit to come home at night and write.*⁴⁵ (Frodden, Restrepo y Maturana, 2004, p. 174)

Esta situación, descrita para 2004, tiene vigencia aún hoy, pues al complejo escenario de contratación se suma la medición y comparación mediante la presentación de exámenes de dominio de lengua, que como ya se abordó en el capítulo anterior, pone una nueva presión económica, emocional y profesional sobre los profesores de inglés.

Las nuevas etiquetas “profesor de inglés C1/C2” o “profesor de inglés B2” tienen incidencia directa sobre el tipo de trabajo, salario y prestigio al que se puede acceder. La marcada tendencia del sistema educativo hacia el hablante nativo ha generado un tipo de competencia con asiento en lo biológico-racial, que los profesores no dudan en señalar:

And yet, there is a marked preference in the field for employing “native speakers” in some institutions. It has also been our experience that in the midst of Colombian’s critical unemployment rate, there are numerous qualified and over qualified English teachers. We conclude that even when there are human resources available and

44 “Más recientemente, en 2004, el gobierno de entonces propuso y comenzó a implementar el ‘Programa Nacional Bilingüe’. En la superficie, estas políticas educativas son muy importantes y deben ser bien recibidas por los ciudadanos colombianos. Sin embargo, un análisis más profundo indica serios problemas con estas propuestas. Por ejemplo, refiriéndonos a la ley, lo que obtuvimos fue una situación de ‘carruaje antes que el caballo’ en la que el gobierno exigía la enseñanza del inglés en las escuelas primarias sin darse cuenta de que no había maestros preparados para hacerlo” [Traducción de los autores].

45 “Los docentes colombianos, por ejemplo los docentes contratados por horas, tienen que apresurarse mucho para ir de una institución a otra, y tienen que hacer tanto esfuerzo para ganar un salario decente y pagar sus facturas que no tienen el espíritu de regresar a casa por la noche y dedicarse a escribir” [Traducción de los autores].

*when there is a high unemployment rate, it is sometimes preferred to go the extra mile to hire foreign teachers.*⁴⁶ (Escobar y Gómez, 2010, p. 136)

Ahora bien, para los profesores se hace evidente que *“projects, like the Colombian Bilingual Project, are highly directed at testing teachers and students, instead of increasing reflection and cultural understanding”*⁴⁷ (Mendieta, 2009, p. 130). Esto revela cuestionamientos mucho más profundos, donde se denuncia la invisibilización de lo problémico del eje cultural y la identidad en la manera de pensar una política lingüística que se impone desde arriba.

De hecho, algunos profesores, como Bastidas y Muñoz (2011), señalaban que en el nivel del quehacer en las escuelas no había el respaldo necesario a pesar de las demandas políticas: *“At the administrative level, many school authorities undervalue the importance of teaching English and, consequently, do not care about the persons in charge of teaching or about the role English plays in the school curriculum”*⁴⁸ (Bastidas y Muñoz, 2011, p. 108).

Por eso una vez, advertida la manera en la que se invisibilizan ciertos saberes y se identifican los mecanismos con los que se opera para cimentar un régimen de verdad, los mismos profesores reclaman acciones, como lo manifiestan Cadavid, Quinchía y Díaz (2009, p. 156):

En Colombia hace falta investigación que se encamine hacia la búsqueda de posibles respuestas a estos interrogantes, que permitan mirar críticamente las actuales políticas de bilingüismo en el país y decidir de qué manera las asumimos, enfrentamos, implementamos o confrontamos.

No cabe duda de que ciertas condiciones del contexto —y particularmente la escuela colombiana— hacen más difícil la labor de los profesores de inglés que enseñan la asignatura en contextos donde es obligatoria, que para aquellos que la enseñan a clientes en institutos. Hacer visibles los problemas de la escuela y del contexto en general fue uno de los elementos importantes en reflexiones e investigaciones de la época en la que se acudía a la identificación de situaciones de contexto que dificultaban la labor docente para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: *“Our socio-linguistic context is mostly monolingual in Spanish. This means that we do not*

46 “Y, sin embargo, existe una marcada preferencia en el campo por emplear ‘hablantes nativos’ en algunas instituciones. También ha sido nuestra experiencia que, en medio de la tasa crítica de desempleo de Colombia hay numerosos profesores de inglés calificados y sobrecalificados. Concluimos que incluso cuando hay recursos humanos disponibles y cuando hay una alta tasa de desempleo, a veces se prefiere hacer un esfuerzo adicional para contratar maestros extranjeros” [Traducción de los autores].

47 “...proyectos, como el proyecto Colombia Bilingüe, se dirigen sobre todo a evaluar profesores y estudiantes, en lugar de incrementar la reflexión y el entendimiento cultural” [Traducción de los autores].

48 “En el nivel administrativo, muchas autoridades escolares demeritan la importancia de enseñar inglés y, por lo tanto, no les importan las personas a cargo de enseñar o el rol que juega el inglés en el currículo escolar” [Traducción de los autores].

need to use English to function in society, which makes it especially difficult for us to motivate our children and adolescents to learn it"⁴⁹ (Ordoñez, 2011, p. 148).

De igual forma, se resalta, por ejemplo, la diferencia entre grandes y pequeñas ciudades, donde el acceso a la información y las características socioculturales son inadecuadas para la adopción de esquemas de inmersión, afectando no solo a los jóvenes, sino también a las prácticas de enseñanza en contextos rurales:

*The difficulty of our monolingual sociolinguistic context for the learning of English varies in intensity in the very different circumstances in which communities live in a country as diverse as Colombia. For example, it is a little easier in our big cities to find English speaking people, books in English, and places where English is in use (e.g. in touristic and commercial activities). But in our smaller cities, the use of English is farther away from the daily life of children and youngsters. However, the social pressure for learning English is so strong that many schools in medium-size and small cities have followed the model of our apparently very successful bilingual institutions, without considering the extra difficulty posed by the socio-linguistic contexts in which their students socialize.*⁵⁰ (Ordoñez, 2011, p. 149)

*Finally, we discuss the emerging findings, which mainly show that there are critical sociocultural elements which shape not only EFL rural teachers' practice but also their professional role. Conclusions indicate that rural English teachers in Colombia face particular challenges that, as with many other actions taken when implementing a national policy, have been overlooked.*⁵¹ (Bonilla y Cruz-Arcila, 2014, p. 118)

Para los profesores de inglés, se hace indispensable la articulación de proyectos de investigación capaces de documentar cómo el programa ha venido operando en contextos disímiles, afectando el derecho a recibir una educación de calidad:

49 "Nuestro contexto sociolingüístico es principalmente monolingüe en español. Esto significa que no necesitamos usar el inglés para funcionar en la sociedad, lo que hace especialmente difícil motivar a nuestros niños y adolescentes a aprenderlo" [Traducción de los autores].

50 "La dificultad de nuestro contexto sociolingüístico monolingüe para el aprendizaje del inglés varía intensamente en las muy diferentes circunstancias en las que viven las comunidades en un país tan diverso como Colombia. Por ejemplo, es un poco más fácil en nuestras grandes ciudades encontrar personas que hablen inglés, libros en inglés y lugares donde se usa el inglés (por ejemplo, en actividades turísticas y comerciales). Pero en nuestras ciudades más pequeñas, el uso del inglés está más alejado de la vida cotidiana de niños y jóvenes. Sin embargo, la presión social para aprender inglés es tan fuerte que muchas escuelas en ciudades medianas y pequeñas han seguido el modelo de nuestras aparentemente muy exitosas instituciones bilingües, sin considerar la dificultad adicional que plantean los contextos sociolingüísticos en los que sus estudiantes socializan" [Traducción de los autores].

51 "Finalmente, discutimos los hallazgos emergentes, que muestran principalmente que hay elementos socioculturales críticos que dan forma no solo a la práctica de los docentes rurales de EFL, sino también a su rol profesional. Las conclusiones indican que los profesores de inglés rural en Colombia enfrentan desafíos particulares que, como muchas otras acciones tomadas al implementar una política nacional, se han pasado por alto" [Traducción de los autores].

In Colombia there is a need to inform or remind organizations in charge of educational planning and funding of the disparity of conditions in educational institutions all over the country, and this needs to be done timely (before 2019).

*There is an urgent need for research projects that rigorously provide updated information about the disparity of conditions in which the PNB is being implemented in urban and rural areas, so provisions are made and omissions are corrected in order to have more equitable conditions and, as a consequence, better results in the accountability processes for public institutions and private ones which serve strata 1 to 4. This would also protect students' right to quality education.*⁵² (Cárdenas y Hernández, 2011, pp. 243-244)

En consecuencia, algunas investigaciones realizadas diagnosticaron la manera como las políticas del plan de bilingüismo habían exacerbado problemas críticos del esquema educativo para lograr los ambiciosos niveles de dominio del inglés en Colombia. En dichos hallazgos, se advertía que los problemas, además de ser multifactoriales, comportaban grados de complejidad para la labor del docente.

*[...] the findings of this study reveal the following critical problems teachers face in their daily activities, namely: 1) poor preparation both in methodology and English, 2) lack of students' interest and motivation to learn English, 3) absence of didactic materials, 4) little awareness of the importance of English, 5) reduced numbers of teaching hours per week, 6) absence of an English syllabus for elementary school, 7) discontinuity in the teaching of English from grade to grade, and 8) children's low socio-economic status.*⁵³ (Bastidas y Muñoz, 2011, p. 109)

Aquí se puede inferir que los profesores no niegan problemas en lo relacionado con aspectos de actualización y perfeccionamiento docente, pero hacen visible el poco reconocimiento que el Gobierno hace de las dificultades y los problemas de la escuela, y la manera como las demandas de política —en lo relacionado con resultados en el dominio de la lengua y la formación y actualización docente— contrastaban con

52 “En Colombia, es necesario informar o recordar a las organizaciones a cargo de la planificación educativa y la financiación de la disparidad de condiciones en las instituciones educativas de todo el país, y esto debe hacerse a tiempo (antes de 2019).

Hay una necesidad urgente de proyectos de investigación que proporcionen información actualizada y rigurosa sobre la disparidad de condiciones en las que se está implementando el PNB [Plan Nacional de Bilingüismo] en áreas urbanas y rurales, por lo que se toman medidas y se corrigen las omisiones para tener condiciones más equitativas y, como consecuencia, mejores resultados en los procesos de rendición de cuentas para las instituciones públicas y privadas que sirven a los estratos 1 a 4. Esto también protegería el derecho de los estudiantes a una educación de calidad” [Traducción de los autores].

53 “... los resultados de este estudio revelan los siguientes problemas críticos que enfrentan los maestros en sus actividades diarias, a saber: 1) mala preparación tanto en metodología como en inglés, 2) falta de interés y motivación de los estudiantes para aprender inglés, 3) ausencia de materiales didácticos, 4) poca conciencia de la importancia del inglés, 5) número reducido de horas de enseñanza por semana, 6) ausencia de un plan de estudios de inglés para la escuela primaria, 7) discontinuidad en la enseñanza del inglés de grado a grado, y 8) bajo nivel socioeconómico de los niños” [Traducción de los autores].

la poca inversión en suministros y dotación de material y en apoyo a la actualización docente con financiación del programa⁵⁴.

De igual manera, se denunciaba una nueva forma de ejercer presión social mediante las formas y maneras de pensar el inglés y el bilingüismo en Colombia que no solo afectaba a los profesores e instituciones, sino que además se trasladaba a la sociedad en general, en la que el vaticinio opera de la siguiente manera: “Los ciudadanos que optan por no aprender inglés se convierten en los propios responsables de su falta de avance” (Macedo, Dendrinós y Gounari, 2005, p. 24). Se crea una necesidad no sentida en la sociedad de que tiene que aprender inglés⁵⁵ para ser coherente con los roles que se le han asignado en detrimento de las propias aspiraciones, expectativas y experiencias con lenguas propias o extranjeras.

En tal sentido, los análisis realizados por los docentes adoptan una perspectiva crítica para mostrar cómo opera la promoción de un discurso global, auspiciado en formas concretas de articular definiciones y marcos de referencia para presentar al programa como vinculante con la comunidad internacional y validar productos concretos, caso de los exámenes de dominio de lengua y las instituciones garantes de dicha producción:

*And this seems to be the case of the National Bilingual Program and most of the language and education reforms that have preceded it. As explained above, government officials have faced a record of ineffective policies and a scaling external pressure to adopt language policies appealing to “the international community”. In this process, they have decided to borrow a global discourse about “bilingualism,” embraced a European model for language teaching and learning, enforced internationally sound standards and tests, and commissioned transnational organizations such as the British Council and Cambridge University Press for the local implementation.*⁵⁶ (Usma, 2009b, p. 122)

-
- 54 El Plan Nacional de Bilingüismo empieza a prestar atención a este aspecto de la financiación del desarrollo docente, generando una serie de convenios en el extranjero para la movilidad docente y el desarrollo de cursos específicos.
- 55 Como se mostró en el capítulo 1, a pesar de que en algunos planes de gobierno se aludía a la enseñanza de lenguas extranjeras, en lo relacionado con el Plan de Bilingüismo, la inversión económica y humana se orientó al impulso del inglés, por lo menos en el sector oficial.
- 56 “Y este parece ser el caso del Programa Nacional de Bilingüismo y de la mayoría de las reformas lingüísticas y educativas que lo han precedido. Como se explicó antes, los funcionarios del gobierno se han enfrentado a un historial de políticas ineficaces y a una presión externa creciente por adoptar políticas lingüísticas atractivas para ‘la comunidad internacional’. En este proceso, han decidido tomar prestado un discurso global sobre el ‘bilingüismo’, adoptaron un modelo europeo para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, aplicaron estándares y pruebas sólidas internacionalmente y comisionaron organizaciones transnacionales como British Council y Cambridge University Press para la implementación local” [Traducción de los autores].

La responsabilidad de control se ejerce mediante nuevos organismos y mecanismos que se suman a otras medidas de evaluación de la educación (Pruebas Saber, Saber Pro, PISA), produciendo cambios en los patrones de control y nuevas relaciones de las escuelas y maestros con otras instancias. Esto instala un mecanismo más profundo de control que algunos autores —como Popkewitz (2000)— reconocen como una tecnología de colonización, pues se instala una tradición psicométrica y de teorías de utilidad en pedagogía y evaluación docente que no eran propias del sistema colombiano, sino importadas del sistema norte sin el miramiento de las condiciones particulares del contexto.

*As a result of the way standards and the PNB have been issued and implemented in Colombia, there is a lot of pressure on educational institutions, teachers and students to produce results. However, it is well known that there are many differences in the conditions in which educational institutions, teachers and students have to work.*⁵⁷ (Cárdenas y Hernández, 2011, p. 241)

Ahora bien, la revisión de esta productividad académica permite acceder a una serie de dificultades de diferente orden teórico, técnico, económico, contextual, social que —como hemos señalado— los profesores integraron a sus agendas investigativas. Examinando de manera más aguda esta productividad, uno de los aspectos más dicientes de estas reflexiones en torno a la mirada crítica de la educación en la enseñanza del inglés comporta el conocimiento sobre la pedagogía de la lengua extranjera, que valida el reconocimiento de prácticas de bilingüismo que se distancian del *“Only English Program”* (solo inglés) y retoman la relación español-inglés para generar un aprendizaje situado de ambas lenguas, donde el español como lengua materna tiene un rol muy importante para el desarrollo de competencias en inglés y en español, visión que el programa Bogotá Bilingüe ha determinado generalmente como un obstáculo, generando un *“type of bilingualism to be implemented in Colombia would be likely aimed at developing individual additive bilingualism rather than a social bilingualism”*⁵⁸ (Miranda, 2012, p. 270)⁵⁹. Apréciase aquí:

57 “Como resultado de la forma en que se han emitido e implementado los estándares y el PNB en Colombia, existe una gran presión sobre las instituciones educativas, los maestros y los estudiantes para que produzcan resultados. Sin embargo, es bien sabido que existen muchas diferencias en las condiciones en que las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes tienen que trabajar” [Traducción de los autores].

58 “...tipo de bilingüismo a implementar en Colombia probablemente estaría destinado a desarrollar un bilingüismo aditivo individual en lugar de un bilingüismo social” [Traducción de los autores].

59 Como corolario de esta noción de bilingüismo, Valencia (2013, p. 34) resalta cómo los medios de comunicación han propagado efectos importantes que, a nuestro modo de ver, afectan la forma como se construye al profesor de inglés colombiano: “There are three recurrent themes that commonly appear on Colombian media when referring to bilingualism or the NPB. These are: (a) unrealistic expectations from parents, employers or professional associations about the proficiency that students and professionals should have, (b) an unclear notion of bilingualism, which often leads to inaccurate assumptions

[...] el énfasis en la denuncia de una visión instrumental de la lengua, que no tiene en cuenta conocimiento teórico, contextual y situacional, dado que para los profesores: *"What we cannot forget is that all language planning, policy and implementation has to do not only with language but mainly with people"*.⁶⁰ (Miranda, 2012, p. 271)

De hecho, la manera como algunos profesores denuncian esta visión mecánica del lenguaje en el programa Colombia Bilingüe se ingresa al análisis general de la educación como un campo más complejo; en él se advierten contradicciones del programa Bogotá Bilingüe con las demandas sociales para la formación de pensamiento crítico, pues como se señala a continuación, el cuestionamiento se inscribe en la pregunta del "inglés para qué":

*This paper argues that CB and precedent policies are evidently including English in the curriculum to attain a mechanical level of the language. The problem behind such a goal lies in a contradiction: Nowadays a high competence in English is strongly needed, as it is the language of problem solving, technology, and global communication. It is counterintuitive to educate people to be automatized in an era where machines have taken over many of human beings' traditional duties and where critical thinking has become essential to survive.*⁶¹ (Bonilla y Tejada-Sánchez, 2016, p. 196)

Aquí podemos percibir cómo la presión ejercida tiene efectos en la organización curricular, los tiempos y ritmos de enseñanza. Se ha producido un afán por ser bilingüe en inglés-español, que ha llevado a su vez a que ciertas instituciones educativas realicen cambios con la aspiración de lograr la meta, tales como incremento en las horas dedicadas a la enseñanza del inglés, contratación de profesores de inglés

about the learning and teaching of foreign languages, and (c) a tendency to disregard the value of learners' and teachers' Spanish competence. These three common assumptions are a result of misinformation among members of the public sphere with regard to what the MEN presents as bilingualism, as well as their lack of participation in the creation of a top-down policy like the NPB". // "Hay tres temas recurrentes que aparecen comúnmente en los medios colombianos cuando se refieren al bilingüismo o al PNB. Estos son: (a) expectativas poco realistas de padres, empleadores o asociaciones profesionales sobre la competencia que estudiantes y profesionales deben tener, (b) una noción poco clara del bilingüismo que a menudo conduce a suposiciones inexactas sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas extranjeros, y (c) una tendencia a ignorar el valor de la aptitud en lengua española de los alumnos y los profesores. Estos tres supuestos comunes son el resultado de la desinformación entre los miembros de la esfera pública con respecto a lo que el MEN presenta como bilingüismo, así como su falta de participación en la creación de una política de arriba hacia abajo como el PNB" [Traducción de los autores].

60 "Lo que no podemos olvidar es que toda la planificación, política e implementación del lenguaje tiene que ver no solo con el idioma sino principalmente con las personas" [Traducción de los autores].

61 "Este documento argumenta que las políticas de CB [Colombia Bilingüe] y precedentes evidentemente incluyen el inglés en el plan de estudios para alcanzar un nivel mecánico del idioma. El problema detrás de tal objetivo radica en una contradicción: hoy en día se necesita una alta competencia en inglés, ya que es el idioma global de resolución de problemas, tecnología y comunicación. Es contradictorio educar a las personas para que se automaticen en una era en la que las máquinas se han hecho cargo de muchos de los deberes tradicionales de los seres humanos y donde el pensamiento crítico se ha vuelto esencial para sobrevivir" [Traducción de los autores].

para delegarles la enseñanza de asignaturas como ciencia, matemáticas, sociales y la adopción de libros de texto importados. Por ejemplo: *"However, since all schools need to follow the government rules, they need to change their curricula in order to comply with national and international standards and offer bilingual education"*⁶² (Rodríguez, 2011, p. 82).

*In Colombia, teacher training programs in CLIL are scarce. As a consequence, it is mandatory to have trained teachers who can design and apply effective strategies to integrate those core areas within a process of language acquisition. Educators need to understand they are teaching specific concepts before teaching a language. It is necessary to have teachers who are specialized in the area of knowledge they are teaching. It is very normal in many Colombian schools to see English teachers teaching science, math or social studies.*⁶³ (Rodríguez, 2011, p. 85)

*Educational institutions have been implementing strategies to abide by and fulfill the expectations of this Colombian national policy. In doing so, the institutions have increased the number of hours for teaching English, started to work with content-based instruction, and adopted English textbooks.*⁶⁴ (Ramos y Aguirre, 2014, p. 135)

Cabe señalar que no se trata de restar mérito a los esfuerzos y dedicación de estas instituciones y sus profesores, pues no habría que dudar del empeño que seguramente dedican a lograr las metas impuestas. Sin embargo, validar la práctica de contratación de hablantes de inglés resta peso a la formación específica necesaria para pensar los problemas de razonamiento matemático, fenómenos sociales y culturales, por ejemplo, con la profundidad deseable. Hay, como se ve, una nueva forma de instrumentalizar al profesor hablante de inglés que tensiona lo que los profesores saben y lo que hacen para cumplir la empresa.

Por ejemplo, pedirle al profesor de inglés que se dedique más a preparar a los estudiantes para enfrentar una prueba que a aprender la lengua con otros propósitos:

62 "Sin embargo, dado que todas las escuelas deben seguir las reglas del gobierno, deben cambiar sus planes de estudio para cumplir con los estándares nacionales e internacionales y ofrecer educación bilingüe" [Traducción de los autores].

63 "En Colombia, los programas de capacitación docente en CLIL son escasos. Como consecuencia, es obligatorio tener maestros capacitados que puedan diseñar y aplicar estrategias efectivas para integrar esas áreas centrales dentro de un proceso de adquisición del lenguaje. Los educadores deben comprender que están enseñando conceptos específicos antes de enseñar un idioma. Es necesario contar con maestros especializados en el área de conocimiento que están enseñando. Es muy normal en muchas escuelas colombianas ver a profesores de inglés enseñando ciencias, matemáticas o estudios sociales" [Traducción de los autores].

64 "Las instituciones educativas han estado implementando estrategias para cumplir con las expectativas de esta política nacional colombiana. Al hacerlo, las instituciones aumentaron el número de horas para enseñar inglés, comenzaron a trabajar con instrucción basada en contenido y adoptaron libros de texto en inglés" [Traducción de los autores].

También se nota, en el contexto nacional, la influencia de las regulaciones oficiales de reglamentación de estándares, en la composición y la evaluación propuesta en los cursos de didáctica, que, en algunos casos, está inclinando el énfasis de los cursos hacia la preparación para las pruebas, que cada vez son más frecuentes dentro del auge de la rendición de cuentas y del paradigma evaluativo propio del mundo globalizado. (Cárdenas, 2009, p. 104)

Existe un declarado componente de desaprovechamiento de los saberes que los profesores han construido mediante estudio y experiencia no solo para proponer miradas alternas a las ofrecidas por la política, sino también para aportar productos, teorías y materiales para la enseñanza, caso de los libros de texto de autores colombianos⁶⁵.

De hecho, podría afirmarse que vía formación, estudio y experiencia los profesores han capitalizado ciertas reflexiones frente a qué enseñar, cómo hacerlo y para qué hacerlo en el entramado de marcos conceptuales más ligados a nuestro contexto, en los que por ejemplo se reclaman materiales diseñados por profesores colombianos (1) y teorías de bilingüismo más cercanas y críticas (2) (3):

*(1) Many educational institutions have taken for granted that commercial textbooks supply what is needed to help a language learner to become bilingual. Therefore, in the Colombian context, there is the need to explore the effects of designing materials by Colombian teachers for their specific contexts.*⁶⁶ (Ramos y Aguirre, 2014, p. 135)

*(2) One of the most important goals for EFL learners is to become bilingual. However, there is a tendency to think that being bilingual refers merely to the ability to speak two languages or to master two linguistic codes. This is a very narrow vision of what the fact of being bilingual entails. Walsh (1991), adopting a critical position, refers to bilingualism as “the ability to not just speak two languages, but to be conscious of the socio-cultural, political, and ideological contexts in which the languages (and therefore the speakers) are positioned and function, and the multiple meanings that are fostered in each” (p. 127 as cited by Pennycook 2001).*⁶⁷ (Cruz-Arcila, 2007, p. 145)

65 Muchos profesores colombianos han producido libros de texto y material didáctico audiovisual que circulan en el mercado, pero que son desestimados porque no circulan en la propaganda y sus casas editoriales no cuentan con el brazo financiero para competir con las grandes editoriales extranjeras con nichos de venta progresiva en Colombia.

66 “(1) Muchas instituciones educativas han dado por sentado que los libros de texto comerciales proporcionan lo que se necesita para ayudar a un estudiante de idiomas a ser bilingüe. Por lo tanto, en el contexto colombiano existe la necesidad de explorar los efectos del diseño de materiales por maestros colombianos para sus contextos específicos” [Traducción de los autores].

67 “(2) Una de las metas más importantes para los estudiantes de EFL es convertirse en bilingües. Sin embargo, hay una tendencia a pensar que ser bilingüe se refiere simplemente a la capacidad de hablar dos idiomas o dominar dos códigos lingüísticos. Esta es una visión muy limitada de lo que implica el hecho de ser bilingüe. Walsh (1991), adoptando una posición crítica, se refiere al bilingüismo como ‘la capacidad no

*(3) They were surprised at my explanations related to the very little sense that the students found in the use of English in their lives, and at the solution I proposed: real bilingualism through fostering increasingly complex development of communicative abilities in Spanish and establishing connections between Spanish and English language developments. The administrators were open to new possibilities and hired me to try ideas not typical of the model bilingual school.*⁶⁸ (Ordoñez, 2011, p. 149)

Hemos dejado el final de este apartado —en el que se han resaltado las formas en las que se retoman las voces de los profesores de inglés frente a la enseñanza del inglés-contexto-Programa Colombia Bilingüe— para mostrar una práctica importante, relacionada con la manera en la que los profesores se perciben a sí mismos, restando peso cognitivo a la distinción del hablante nativo y no nativo de inglés para entender el propio contexto y la propia identidad⁶⁹.

Desde esta perspectiva, el empoderamiento del inglés en la periferia, caso de Colombia, reclama un miramiento validado de variantes otras de habla que resignifican la naturaleza lingüística de la interacción:

*Clearly, none of these models is useful when addressing the use of English in international settings where cultural and social integration are not at the center of English learning, the nature of linguistic interactions is somewhat different and the need to acquire native speaker norms is less relevant. It is in this context that the model of EIL emerges. As English has started to be conceived by some scholars as a language that is not necessarily connected to 'inner circle' countries, local varieties have gained recognition. It has become clear that the field of ELT needs to be revised.*⁷⁰ (García, 2013, p. 115)

solo de hablar dos idiomas, sino también de ser conscientes de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que los idiomas (y por lo tanto los hablantes) están posicionados y funcionan, y los múltiples significados que se fomentan en cada contexto” [Traducción de los autores].

68 “(3) Se sorprendieron con mis explicaciones relacionadas con el poco sentido que los estudiantes encontraban en el uso del inglés en sus vidas y con la solución que propuse: bilingüismo real al fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas en español cada vez más complejas y de establecer conexiones entre los desarrollos del inglés y el español. Los administradores estaban abiertos a nuevas posibilidades y me contrataron para probar ideas no típicas del modelo de escuela bilingüe” [Traducción de los autores].

69 Llamamos la atención en torno al interés situado de preguntarse por la identidad, la subjetividad, las creencias de los profesores en distintas apuestas, ya sean implícitas o explícitas, en trabajos de investigación, tesis doctorales o programas de formación que son promisorios para entender la manera en la que los profesores se piensan a sí mismos. Entre estos destacamos el Doctorado Interinstitucional en Educación con énfasis en ELT in Education, por su declarada apuesta por una perspectiva crítica, descolonial, que aborda líneas interesantes: como 1) identidad, poder, inequidad; 2) formación de profesores y enseñanza de lenguas.

70 “Claramente, ninguno de estos modelos es útil cuando se aborda el uso del inglés en entornos internacionales donde la integración cultural y social no está en el centro del aprendizaje del inglés, la naturaleza de las interacciones lingüísticas es algo diferente y la necesidad de adquirir normas de hablantes nativos es menos relevante. Es en este contexto que emerge el modelo de EIL [English as an International Language]. A medida que algunos académicos han comenzado a concebir el inglés como un idioma

En definitiva, lo que podemos concluir de este apartado es que los profesores se presentan a sí mismos como sujetos dotados de saber por estudio, formación y experiencia que no se tiene en cuenta en las formas de representarlos y hablar de su quehacer, particularmente en el programa Colombia Bilingüe, motivo por el cual reclaman un trato más justo, digno e incluyente de quienes se ocupan de jalonar la política pública. McNulty y Quinchía (2007, p. 142) concluyen de la siguiente manera: *“Educational policies and administrative support sensitive to EFL teachers’ realities and needs can help create the conditions for future professional development efforts and research inquiry in this field”*⁷¹.

El grito por un proyecto bilingüe incluyente y solidario

*Colombians have not even acknowledged their multicultural and multilingual nature since the aforementioned minority groups are still disregarded or not totally taken into account. Europeans have proposed the CEF as a language program to safeguard their linguistic and cultural diversity whereas Colombia has not proposed much about foreign languages. Instead, there are projects that intend to adopt the CEF despite the differences mentioned.*⁷² (Ayala y Álvarez, 2005, p. 12)

El aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua en comunidades culturalmente diversas representa una serie de retos que convidan a realizar procesos de reflexión de las prácticas pedagógicas actuales, debido a que usualmente no responden a las condiciones particulares de los actores de estas poblaciones. (Jaraba y Arrieta, 2012, p. 96)

La mirada reflexiva y crítica de los maestros de inglés ante los lineamientos del Plan Nacional de Bilingüismo permitió el afloramiento de discusiones frente a la diversidad multicultural y multilingüística de Colombia, descartada totalmente en los planteamientos y objetivos de este plan que evidencia el posicionamiento de la lengua inglesa como única para alcanzar las metas de bilingüismo en el país. La riqueza de las lenguas de los grupos minoritarios locales queda totalmente olvidada para dar paso a una reducida visión de lo que se entiende como bilingüismo dentro del Plan

que no está necesariamente conectado con los países del ‘círculo interno’, las variedades locales han ganado reconocimiento. Ha quedado claro que el campo de ELT necesita ser revisado” [Traducción de los autores].

- 71 “Las políticas educativas y el apoyo administrativo sensibles a las realidades y necesidades de los docentes de inglés como lengua extranjera pueden ayudar a crear las condiciones para futuros esfuerzos de desarrollo profesional y de investigación en este campo” [Traducción de los autores].
- 72 “Los colombianos ni siquiera han reconocido su naturaleza multicultural y multilingüe, ya que los grupos minoritarios antes mencionados son todavía ignorados o no se tienen totalmente en cuenta. Los europeos han propuesto el MCE como un programa de idiomas para salvaguardar su diversidad lingüística y cultural, mientras que Colombia no ha propuesto mucho sobre los idiomas extranjeros. En cambio, hay proyectos que tienen la intención de adoptar el MCE a pesar de las diferencias mencionadas” [Traducción de los autores].

Nacional, donde el aprendizaje de inglés es lo que se requiere para considerarse bilingüe, dando paso a las constantes desigualdades e injusticias lingüísticas dentro de las comunidades del país: *“Colombia Bilingüe reduces bilingualism to the learning of English by Spanish speakers, disregarding the linguistic complexity of the country and perpetuating inequalities in terms of linguistic prestige”*⁷³ (De Mejía, 2006, citado en González, 2007, p. 312).

Se hace claro que para el Ministerio de Educación Nacional las lenguas indígenas y minoritarias del país no tienen una repercusión económica como sí la tiene globalmente el inglés. Todo esto es evidente teniendo en cuenta la posición privilegiada de esta lengua dentro del mercado global, incluyendo países, como Colombia, en donde su uso se restringe a contextos particulares de educación o de empresas multinacionales.

Es por esto que maestros investigadores dentro del campo del inglés en Colombia han reaccionado a este desplazamiento de las segundas lenguas en el contexto local colombiano y han manifestado su posición frente a la necesidad inminente de la creación de un plan de bilingüismo que realmente tenga en cuenta la situación lingüística y cultural del territorio colombiano. Guerrero (2008) argumenta que el hecho de trabajar con el concepto de lengua extranjera, dentro del Plan Nacional de Bilingüismo, excluye arbitrariamente la posición de las segundas lenguas en la caracterización de la diversidad lingüística del país.

*This is the first hint that for the MEN indigenous languages do not represent any sort of capital, in Bourdieu's terms; henceforth, not worthy of investment, incentives, promotion, [...] English encapsulates and represents the ideal of foreign languages and it is more than enough working on it and ignoring other languages.*⁷⁴ (Vélez-Rendón, 2003, citado en Guerrero, 2008, p. 31)

Partiendo de las contribuciones de Macedo, Dendrinós y Gounari (2003), que profundizan en el análisis del lenguaje como transmisión de poder, encontramos que entre los maestros de inglés existen unas prácticas de poder-saber para dismantelar comprensiones de bilingüismo descontextualizadas e insolidarias con las lenguas llamadas minoritarias.

De hecho, algunos discursos sociales asumen a los profesores de inglés como instrumentos del “imperio *yankee*”, cuya misión es enseñar su lengua, cultura y valores, y adoctrinar en ideologías del norte. Aunque algunos profesores pudieran actuar en

73 “Colombia Bilingüe reduce el bilingüismo al aprendizaje del inglés por parte de los hispanohablantes, sin tener en cuenta la complejidad lingüística del país y perpetuando las desigualdades en términos de prestigio lingüístico” [Traducción de los autores].

74 “Este es el primer indicio de que para el MEN las lenguas indígenas no representan ningún tipo de capital, en términos de Bourdieu; por lo tanto, no son dignas de inversión, incentivos, promoción, [...] el inglés encapsula y representa el ideal de los idiomas extranjeros y es más que suficiente trabajar en ello e ignorar otros idiomas” [Traducción de los autores].

consecuencia y asumirse como embajadores y reproductores de estas creencias, no podemos dejar de notar que estas formas de ver y pensar al profesor de inglés desconocen otro tipo de maestros que se constituyen por prácticas de afirmación de sí, construyendo una identidad que es vinculante y dinamizadora de lo propio, en lo que el inglés también es un elemento constitutivo (lengua, culturas, conocimiento pedagógico y educativo).

Es decir, sin desconocer los efectos colonizadores de ciertas prácticas de formación, mercadeo del yo (*marketing of the self*; Macedo, Dendrinis y Gounari, 2003), constreñimientos laborales y aspiraciones personales que pueden favorecer este tipo de mirada técnica del profesor de inglés al servicio de un imperio, una política, en este estudio se pueden evidenciar cómo ciertas prácticas de autoformación, formación, investigación, reflexión han llevado a los profesores a realizar ejercicios críticos que, leídos en clave de resistencia, son constituyentes de subjetividades que sirven para pensarlos de otra manera.

Para algunos, incluso pareciera contradictorio que los propios profesores de inglés atacaran el Programa Colombia Bilingüe, pues este como ningún otro programa ha detonado un interés de política pública para la consolidación de una ciudadanía bilingüe con preferencia del inglés. Desde luego y sin ir más lejos, ¿qué profesor de inglés no desearía poder hablar inglés con más ciudadanos colombianos? Por eso, aprenden la lengua, estudian una licenciatura y trabajan en educación.

Pero cuando los profesores descubren que el ideario que sustenta una política pública de educación en bilingüismo no se relaciona con las propias formas de ver y pensar la práctica de enseñanza-aprendizaje de lenguas, se reacciona mostrando diferencias, contradicciones, injusticias e invisibilizaciones, como se ha mostrado hasta el momento: “*Over the past few years, English language teaching in Colombia has been ruled by the National Bilingual Program which is intended to make Colombian citizens bilingual in Spanish and English by 2019*”⁷⁵ (Ministerio de Educación Nacional, citado en Usma, 2009b).

Esta empresa ha desconocido la riqueza lingüística y cultural del país, apostando por el inglés en detrimento de las lenguas indígenas, pues aunque en la trazabilidad del texto del programa Bogotá Bilingüe se ha extendido el espectro hacia otras lenguas, en la práctica la inversión y la atención está centrada en el inglés, efectuando una nueva práctica institucionalizada de colonización que, en palabras de Macedo,

75 “En los últimos años, la enseñanza del idioma inglés en Colombia se ha regido por el Programa Nacional de Bilingüismo, que pretende hacer que los ciudadanos colombianos sean bilingües en español e inglés para el año 2019” [Traducción de los autores].

Dendrinós y Gounari (2003, p. 2), contribuye a la “*demonization and devaluation of the so-called uncommon or minority languages (the languages of the colonized)*”⁷⁶.

Ahora bien, notamos que existe una preocupación real de algunos maestros e investigadores que manifiestan la desigualdad creada por la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro del contexto colombiano. La mayoría de los sistemas globales de educación nacional han apostado a la expansión del inglés en la educación a pesar de que, al igual que en Colombia, el inglés es asequible solo para la élite. En muchos países, el inglés está pasando de ser una materia dentro del currículo escolar a convertirse en el medio de instrucción de otras asignaturas. Esto demuestra el hecho de que las políticas gubernamentales están aceptando la adopción del inglés en los diferentes contextos sin ningún cuestionamiento crítico ni estudio de necesidades ni realidades locales.

Este escenario permite leer que la enseñanza del inglés como dictamen del Ministerio de Educación Nacional está contribuyendo al neocolonialismo y a las injusticias sociales, puesto que se está empoderando a la élite del país, quienes ya tienen poder adquirido, y se está dejando atrás a los grupos y comunidades minoritarias, causando más desigualdad social en el país. Así pues, el inglés se ha convertido en la lengua dominante alrededor del mundo y está forzando a su vez al aprendizaje de una cultura ajena, poniendo en peligro a las segundas lenguas, sus culturas e identidades, contribuyendo así a la devaluación del conocimiento local nacional.

*It is not new that multilingualism (especially the type that is related to indigenous languages and creoles) has been permanently overshadowed by monolingual ideologies and poor language policies, but the launch of the Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) has affected (and will continue to affect) negatively the value, recognition, use, study, teaching and learning of these and all the other languages different from English that share the Colombian territory.*⁷⁷ (Guerrero, 2009, p. 12)

Estas denuncias podrían contribuir a formas de ver y pensar a los profesores de inglés de Colombia como educadores que entienden los efectos lesivos que el inglés como lengua impuesta ha venido generando en nuestro país, movilizado por un interés mercantilista y competitivo que en lugar de producir progreso humano cultural y social vía lenguaje, genera prácticas de discriminación, segregación y marginalización.

76 “...demonización y devaluación de las llamadas lenguas poco comunes o minoritarias (las lenguas de los colonizados)” [Traducción de los autores].

77 “No es nuevo que el multilingüismo (especialmente el tipo relacionado con las lenguas indígenas y criollas) haya sido eclipsado permanentemente por ideologías monolingües y políticas lingüísticas deficientes, pero el lanzamiento del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) ha afectado (y continuará afectando) negativamente el valor, reconocimiento, uso, estudio, enseñanza y aprendizaje de estas y todas las otras lenguas diferentes del inglés que comparten el territorio colombiano” [Traducción de los autores].

*It is too early to predict the outcomes of the national bilingualism program set by the MEN, but it is worrisome to see how this project is repeating the same patterns of inequality, discrimination, marginalization, and segregation that were used to impose Spanish more than five hundred years ago.*⁷⁸ (Guerrero, 2009, p. 22)

Hay quienes sostienen que la manera como se ha venido implementando la política lingüística de bilingüismo en Bogotá y el país, a favor de solo inglés, retoma prácticas colonizadoras equiparables a la colonización española. Existe un declarado reconocimiento del inglés como instrumento del proyecto colonizador, en el cual el poder se ejerce desde el dominio y el control cultural. Es por esto que se hace un llamado para una construcción de políticas lingüísticas públicas y prácticas más inclusivas e igualitarias que sugieran algunas nuevas estrategias para enriquecer el conocimiento local y no para desplazarlo.

A la luz de estas consideraciones, no se articulan relaciones recíprocas y balanceadas entre el español-inglés en cuanto a los pesos culturales, identitarios y de distribución de saberes, pues la manera como se privilegia el aprendizaje del inglés y las especificidades de su enseñanza involucra de suyo modelos de pensamiento y aprendizaje que no tienen asidero en la realidad del país, tal como se afirma a continuación:

Un producto bastante pobre en matices, de hecho. La reducción del bilingüismo a una relación entre dos lenguas, inglés-español (dejando de lado las complejidades lingüísticas y culturales del contexto colombiano), da testimonio de un doble déficit: por un lado aparece como legitimación de la acción poscolonial de antiguos imperios militares (representados por multinacionales de gestión cultural) a través de la imposición de modelos de pensamiento y aprendizaje foráneos que desconocen y subestiman la compleja realidad de nuestro país; y, al mismo tiempo, ignora de manera flagrante que el éxito de un proyecto educativo está cimentado en pilares fundamentales como la identidad, la responsabilidad y la historia. (Torres-Martínez, 2009, p. 12)

Se ha naturalizado a tal punto la importancia del aprendizaje del inglés para ser exitoso y moverse en el mundo, que un argumento del tipo “inglés como instrumento de colonización” pareciera ser exagerado e hiperbolizado para denunciar la manera como el control es ejercido hoy desde una violencia que es mucho más simbólica que la vivida en la colonización española. Para traer alguna aportación, por modesta que sea, este tipo de argumentaciones sirve para pensar distinto al profesor de inglés colombiano: no como un receptáculo obediente de las demandas

78 “Es demasiado pronto para predecir los resultados del Programa Nacional de Bilingüismo establecido por el MEN, pero es preocupante ver cómo este proyecto repite los mismos patrones de desigualdad, discriminación, marginación y segregación que usaron los españoles para imponerse hace más de quinientos años” [Traducción de los autores].

sociales e identitarias, sino precisamente como un maestro con fuerte sentido de sí mismo y de su contexto (Clark y Flores, 2014).

*I will outline some patterns that accompany education and language reforms in Colombia and highlight four interconnected processes that seem to be favored in global language and school reform and are reflected in the National Bilingual Program in Colombia; namely, the externalization of policy discourses; the instrumentalization of language learning; the stratification of languages, groups, and cultures; and the standardization and marketization of foreign language teaching and learning.*⁷⁹ (Usma, 2009b, p. 124)

Por esto, puede decirse que la mirada crítica con la que los profesores de inglés han analizado el programa tensiona relaciones de poder-saber en las que puntualmente se expone la no neutralidad de una práctica concreta que se articula a un documento orientador de cómo pensar y enseñar el inglés:

*The way in which English is constructed within the ‘Estándares’ contributes to the enhancement of the neutrality attached to it and does so in three main forms: 1) English is neutral in the sense that throughout the document there is a strong emphasis on a prescriptive approach to the use of the language; 2) It is neutral because it only fulfills a denotative function; and 3) It is neutral because by presenting the language as one single standard variety, issues of social differentiation are erased and searches, rather, for uniformity.*⁸⁰ (Guerrero y Quintero, 2009, p. 138)

Se nos figura, así de momento, que la comparación entre prácticas colonizadoras que operan vía política tiene un efecto directo en la producción de la subjetividad, pues la nueva subjetividad requerida involucra el dominio del inglés, como para los colonizadores españoles la nueva subjetividad requerida involucraba el español, exacerbando unos cuerpos sobre otros (los hablantes certificados de los no certificados), cuya normalización expone a cuerpos no alineados que van quedando por fuera de la nueva representación.

En tal sentido, vía educación, la subjetivación juega un rol esencial porque permite al capitalismo establecer diferentes jerarquías morales, al decir de Deleuze y

79 “Esbozaré algunos patrones que acompañan las reformas educativas y lingüísticas en Colombia y destacaré cuatro procesos interconectados que parecen ser favorecidos en la reforma global de idiomas y escuelas y que se reflejan en el Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia, a saber: la externalización de los discursos políticos; la instrumentalización del aprendizaje de idiomas; la estratificación de idiomas, grupos y culturas; y la estandarización y comercialización de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras” [Traducción de los autores].

80 “La forma en que se construye el inglés dentro de los Estándares contribuye a mejorar la neutralidad que se le atribuye y lo hace de tres formas principales: 1) el inglés es neutro en el sentido de que a lo largo del documento hay un fuerte énfasis en un enfoque prescriptivo del uso de la lengua; 2) es neutro porque solo cumple una función denotativa; y 3) es neutro porque al presentar la lengua como una única variedad estándar, se borran los problemas de diferenciación social y se busca, más bien, uniformidad” [Traducción de los autores].

Guattari (1980), que organizan los cuerpos y los sujetan; en definitiva, mecanismos que son expeditos para “subjetivar y reconfigurar nuestra necesidad de homologación cultural” (Torres-Martínez, 2009, p. 7).

Si aceptamos que el nuevo esquema valora al colombiano que domina el inglés, será preciso mostrar —como lo han denunciado los profesores— que no existen las condiciones y las posibilidades para que todos los colombianos accedan al recurso para financiar este nuevo mercadeo de sí mismos. La preocupación está sustentada en la disparidad de condiciones del sistema colombiano y en la manera como los efectos del programa han llevado a acentuar las brechas entre el inglés como negocio y como proyecto educativo.

*Students as a monolithic population [...] The first assumption is far from the truth; the promoters of the PNB fail to acknowledge that not all children enjoy the same opportunities or access to education, especially in a society like the Colombian one afflicted by so many social and economic problems.*⁸¹ (Guerrero, 2008, p. 36)

Así pues, si consideramos ahora al conjunto de hablantes bilingües de otras lenguas, incluidas las indígenas, asistimos al desconocimiento de los deseos y voluntades personales de quienes dominan y/o aprenden otras lenguas (caso del español para nuestros indígenas) que la política no favorece, pues el andamiaje financiero está respaldando el inglés en el sector oficial y no la enseñanza de otras lenguas extranjeras o nativas.

*In Colombia, there is a tendency to focus on English-Spanish bilingualism at the expense of bilingualism in other foreign languages, or in indigenous languages. This article will argue that there is a need for an equitable language policy, which includes all the languages and cultures represented in the country.*⁸² (De Mejía, 2006, p. 152)

En consecuencia, Guerrero (2008, p. 31) no duda en afirmar que: “[...] for the MEN indigenous languages do not represent any sort of capital, in Bourdieu’s terms; henceforth, not worthy of investment, incentives, promotion, etc.”⁸³ Lo que pone de manifiesto una preocupación genuina y solidaria con un sector de la población que ha sido ignorado por el Plan Nacional de Bilingüismo, invisibilizando una práctica bilingüe real y concreta:

81 “Los estudiantes como población monolítica [...] La primera suposición está lejos de la verdad; los promotores del PNB no reconocen que no todos los niños disfrutaban de las mismas oportunidades o acceso a la educación, especialmente en una sociedad como la colombiana afectada por tantos problemas sociales y económicos” [Traducción de los autores].

82 “En Colombia, existe una tendencia a centrarse en el bilingüismo inglés-español a expensas del bilingüismo en otros idiomas extranjeros o en lenguas indígenas. Este artículo argumentará que existe la necesidad de una política lingüística equitativa, que incluya todas las lenguas y culturas representadas en el país” [Traducción de los autores].

83 “... Para el MEN, las lenguas indígenas no representan ningún tipo de capital, en términos de Bourdieu; por lo tanto, no merecen inversión, incentivos, promociones, etc.” [Traducción de los autores].

*It is not new that multilingualism (especially the type that is related to indigenous languages and creoles) has been permanently overshadowed by monolingual ideologies and poor language policies, but the launch of the Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) has affected (and will continue to affect) negatively the value, recognition, use, study, teaching and learning of these and all the other languages different from English that share the Colombian territory.*⁸⁴ (Guerrero, 2009, p. 12)

Poniendo mucho cuidado al asunto, la exclusión con este sector de la población bilingüe colombiana, que es una práctica de vieja data, se profundiza aún más pues en la práctica se ignoran las lenguas indígenas, y las tradiciones distintivas de los raizales y de los afroamericanos (Torres-Martínez, 2009, p. 2), homogenizando el “proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país y sometiendo a estos grupos étnicos a choques culturales debido a la implementación de metodologías exógenas y poco significativas a los intereses y necesidades de los estudiantes indígenas” (Jaraba y Arrieta, 2012, p. 96).

Son muchas las voces que se han sumado a esta línea de estudio de políticas educativas que reclaman un tratamiento distinto de la política lingüística en Colombia y que afirman “que en Colombia no es posible hablar de un programa nacional de bilingüismo, sino más bien de la promoción del inglés como lengua extranjera” (García León y García León, 2012, p. 45). Esto pone de manifiesto una relación de inglés-poder-saber “*that is used as a tool of domination and homogenization*”⁸⁵ (Valencia, 2013) que opera vía colonización del ser, pues “*spreading the use of English without cultural considerations means spreading English ideologies, policies and interests that could and will, sooner than later, perhaps backfire on us*”⁸⁶ (Escobar y Gómez, 2010, p. 136).

En esta práctica de homogenización, se desconoce la autopercepción que un estudiante puede tener de sí mismo como hablante de inglés; y además los “*children whose first language is not English are simply constructed as ‘non-English speakers’ rather than ‘bilingual’*”⁸⁷ (Castañeda-Peña, 2008, p. 120).

84 “No es nuevo que el multilingüismo (especialmente el tipo relacionado con las lenguas indígenas y criollas) haya sido eclipsado permanentemente por ideologías monolingües y políticas lingüísticas deficientes, pero el lanzamiento del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) ha afectado (y continuará afectando) negativamente el valor, reconocimiento, uso, estudio, enseñanza y aprendizaje de estas y todas las otras lenguas diferentes del inglés que comparten el territorio colombiano” [Traducción de los autores].

85 “...que es usada como una herramienta de dominación y homogenización” [Traducción de los autores].

86 “...difundir el uso del inglés sin consideraciones culturales significa difundir las ideologías, políticas e intereses del inglés que podrían, y lo harán, más pronto que tarde, ser contraproducentes para nosotros” [Traducción de los autores].

87 “...los niños cuyo primer idioma no es el inglés simplemente se construyen como ‘hablantes no ingleses’ en lugar de ‘bilingües’” [Traducción de los autores].

La denuncia del silenciamiento de la voz del maestro en la política pública

*This seems to be the case in Colombia where policies are created in a top-down approach where only a few people (not necessarily teachers) know “what should be done and why”, and the participation of school teachers in the creation of standards is virtually invisible. The first step in ensuring effective foreign language programs in Colombia should be to inform everyone about not only the goals but also the rationale behind the goals for L2 teaching in this context.*⁸⁸ (Sánchez y Obando, 2008, p. 184)

Al estudiar los propósitos y lineamientos del Plan Nacional de Bilingüismo, es claro ver las fuerzas económicas que no solo influyen, sino que también determinan las políticas públicas en nuestro país. Estas fuerzas provienen de las universidades privadas, las empresas de *software*, las casas editoriales y el BC. Sin embargo, cabe resaltar aquí la posición crítica que han tomado los académicos en Colombia frente a esta política pública y frente al manejo mercantil que se le ha otorgado sin tener en cuenta la realidad social y cultural del país, ni la participación de los maestros, quienes son vistos solamente como los responsables de ejecutar los requerimientos trazados para alcanzar los objetivos del plan.

La participación de los profesores en la creación de esta política lingüística ha sido nula, situación que ha llevado a trabajar en una propuesta de bilingüismo en la que los propósitos y fundamentos teóricos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia se desconocen. Lamentablemente, los maestros de inglés de nuestro país, simplemente, fueron informados de lo que debían cumplir y cómo lo debían cumplir; todo esto para alcanzar unas metas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional, sin entender las verdaderas razones pedagógicas que sustentaban este macroproyecto. Correa y Usma (2013) afirman que este plan fue creado sobre una base prestada de discursos globales que no albergan las realidades del país: *“What is more, as pointed out by Guerrero (2010), Herazo et al. (2012), Usma (2009b), and Valencia (2013), the program was formulated on the basis of borrowed global discourses which were greatly deceiving”*⁸⁹ (Correa y Usma, 2013, p. 229).

Ayala y Álvarez (2005), por ejemplo, han argumentado cómo la adopción de estándares extranjeros puede ser desorientadora debido a las diferencias existentes entre

88 “Este parece ser el caso en Colombia, donde las políticas se crean con un enfoque de arriba hacia abajo en el que solo unas pocas personas (no necesariamente maestros) saben ‘qué se debe hacer y por qué’, y la participación de los maestros de escuela en la creación de estándares es prácticamente invisible. El primer paso para garantizar programas efectivos de idiomas extranjeros en Colombia debe ser informar a todos no solo sobre los objetivos, sino también sobre la justificación de los objetivos de la enseñanza de L2 en este contexto” [Traducción de los autores].

89 “Es más, como lo señalan Guerrero (2010), Herazo et al. (2012), Usma (2009b) y Valencia (2013), el programa fue formulado sobre la base de discursos globales prestados que fueron muy engañosos” [Traducción de los autores].

Colombia y Europa en cuanto a contexto, condiciones educativas y características de los estudiantes. Los autores invitan al gobierno, a los administradores y a la comunidad académica a tomar una postura crítica respecto a la adopción de modelos extranjeros que no corresponden a las necesidades de los estudiantes colombianos, precisamente porque el propósito de los estándares debe ser de una guía del proceso que se está siguiendo y no, por el contrario, causar confusión.

*Standards in foreign language education have constituted a matter of concern since at this time the Ministry of Education has not proposed any standards for foreign language teaching-learning processes in our country (although standards in subjects such as math, science and others have already been issued). Due to the lack of contextualized criteria that take into account our specific socio-cultural characteristics and needs; attention has now turned to the adoption or adaptation of standards for foreign language education such as the Common European Framework (CEF).*⁹⁰ (Ayala y Alvarez, 2005, p. 8)

Cuando las políticas públicas dan prioridad a la estabilidad económica del país, de acuerdo con los parámetros financieros globales, las políticas sociales deben tener necesariamente un enfoque diferente por su naturaleza misma. El Plan Nacional de Bilingüismo, como política pública y social, podría mejorarse si formara alianzas con el sector comercial, uno de los directos beneficiados por el bilingüismo inglés-español. Sin embargo, estas políticas sociales, por supuesto, incluyen las relacionadas con la educación.

Es por esa misma razón que, aunque las intenciones de las políticas educativas sean las mejores, hace falta un estudio serio del contexto y las realidades del país en sus diferentes regiones, teniendo en cuenta su gran diversidad cultural y étnica. Así, las políticas públicas no alcanzan los resultados esperados, pues su proceso de diseño se convierte en una labor que corresponde solo a las élites administrativas y al Gobierno, silenciando por completo las voces de los maestros, quienes son los que están inmersos en la realidad escolar: *“Teachers educators need to take a stand in national political actions to be part of the decision-making process in the defense of their right to participate in the construction of in-service agendas sponsored by the Colombian educational system”*⁹¹ (González y Sierra, 2005, p. 34).

90 “Los estándares en la educación de idiomas extranjeros han sido motivo de preocupación ya que en este momento el Ministerio de Educación no ha propuesto ningún estándar para los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros en nuestro país (aunque ya se han emitido estándares en materias como matemáticas, ciencias y otros). Debido a la falta de criterios contextualizados que tengan en cuenta nuestras características y necesidades socioculturales específicas, la atención se ha centrado ahora en la adopción o adaptación de normas para la educación de lenguas extranjeras, como el Marco Común Europeo (CEF)” [Traducción de los autores].

91 “Los educadores de docentes deben adoptar una posición en las acciones políticas nacionales para formar parte del proceso de toma de decisiones en defensa de su derecho a participar en la construcción de agendas en servicio patrocinadas por el sistema educativo colombiano” [Traducción de los autores].

Los maestros deben ser considerados como sujetos esenciales de cambio en las reformas educativas. Sus acciones dentro de este cambio deben darse desde la construcción de las políticas públicas, hasta su implementación y seguimiento en las aulas de clase. Lamentablemente, se puede asegurar que en varios países latinoamericanos, no solo en Colombia, se ha invisibilizado la participación de los maestros en la creación de estas políticas, pues se ha adoptado un enfoque verticalista desde las entidades gubernamentales, posicionando a los maestros como meros ejecutores. Precisamente, Herazo, Jerez y Lorduy (2012) reafirman esta idea mostrando cómo el Plan Nacional de Bilingüismo constituye un caso típico y tradicional de construcción de política social a cargo de un organismo gubernamental, que es el que planea, financia y presenta un programa en el cual el objetivo social es lo fundamental: *“The PNB constitutes a case of top-down, traditional social policy where a governmental body is in charge of planning, financing, and enacting a program to target a particular social process (Canto, 2008; Sottoli, 2002)”*⁹² (Herazo, Jerez y Lorduy, 2012, p. 208).

Ahora bien, cabe resaltar que todas las críticas y cuestionamientos sobre las fallas del Plan Nacional de Bilingüismo recaen sobre los maestros, pues son considerados los directamente responsables de la no obtención de los estándares esperados de sus estudiantes. Esto, por supuesto, apunta a la presión continua que se tiene desde la élite global de alcanzar ciertos resultados que posicionan a las instituciones educativas dentro de un *ranking* internacional: *“Whereas we agree that Colombian EFL teachers’ pedagogic and linguistic skills are a major concern, the problem-solving orientation of the PNB policy seems problematic”*⁹³ (Herazo, Jerez y Lorduy, 2012, p. 208).

Varios académicos del contexto colombiano han señalado el rompimiento existente entre los entes gubernamentales y los maestros, al ser estos silenciados en el diseño y la construcción de las políticas públicas lingüísticas, resaltando la brecha existente entre lo local y lo global (Cadavid, McNulty y Quinchía, 2004; Cárdenas, 2004; González, 2005, 2007, 2009; Guerrero, 2010; Quintero y Guerrero, 2010):

92 “El PNB constituye un caso de política social tradicional de arriba hacia abajo en la que un organismo gubernamental se encarga de planificar, financiar y promulgar un programa para enfocarse en un proceso social particular” [Traducción de los autores].

93 “Si bien estamos de acuerdo en que las habilidades pedagógicas y lingüísticas de los maestros colombianos de inglés como lengua extranjera son una preocupación importante, la orientación de resolución de problemas de la política del PNB parece problemática” [Traducción de los autores].

*Teachers cannot become reflective if they are not given the chance to participate in decision making; they cannot be agents of change if their voices are not heard. A process of critical reflection leading to principled actions is required in our schools.*⁹⁴

(Cadavid, McNulty y Quinchía, 2004, p. 44)

*Teachers are invisible because despite the fact that the “Estándares” are addressed to them and they are the ones to carry out the actions to achieve the standards, they are scarcely mentioned in the handbook, their opinions little considered and their knowledge not valued.*⁹⁵ (Guerrero, 2010, p. 35)

*Teachers do acknowledge that a common practice from policy makers is to conduct workshops and forums about new policies, not to know teachers’ opinions, but to inform what these new policies consist of and what teachers have to do.*⁹⁶ (Quintero y Guerrero, 2013, p. 201)

Es común encontrar dentro del discurso de los maestros su insatisfacción y descontento cuando se habla de políticas públicas, y es que precisamente cuando se piensa en sistemas educativos, todos los miembros de la comunidad deberían tener una participación activa en pro de la construcción de una sociedad mejor. González (2009) recalca el enfoque verticalista con el que se ha trabajado el diseño de la política de bilingüismo en Colombia: *“Designed by politicians, but implemented by teachers, language policies are often top-down approaches”* (González, 2009, p. 185).

Lamentablemente, el Gobierno y las instituciones académicas internacionales (como es el caso del BC, que ha liderado el proceso de bilingüismo en Colombia) han desempoderado la posición de los maestros, invalidando su experiencia y formación profesional. González (2007) argumenta que este liderazgo del BC, impuesto por el Gobierno, ha desbancado el desarrollo de la comunidad académica local restando validez y capacidad para la construcción de la política pública de lenguaje:

94 “Los maestros no pueden reflexionar si no se les da la oportunidad de participar en la toma de decisiones; no pueden ser agentes de cambio si no se escuchan sus voces. Se requiere un proceso de reflexión crítica que conduzca a acciones basadas en principios en nuestras escuelas” [Traducción de los autores].

95 “Los docentes son invisibles porque a pesar de que los Estándares están dirigidos a ellos y ellos son los que llevan a cabo las acciones para alcanzar dichos estándares, apenas se mencionan en el manual, sus opiniones son poco consideradas y sus conocimientos no son valorados” [Traducción de los autores].

96 “Los maestros reconocen que una práctica común de los encargados de formular políticas es realizar talleres y foros sobre nuevas políticas, pero no sobre conocer las opiniones de los maestros, sino informar en qué consisten estas nuevas políticas y lo que tienen que hacer los maestros” [Traducción de los autores].

*The imposed leading role of the British Council, or of any other academic foreign institution that might have been chosen to guide the policy of Bilingual Colombia, holds back the development of a local community with enough validity to construct a language policy.*⁹⁷ (González, 2007, p. 313)

Quintero y Guerrero (2013) muestran cómo los maestros se ven a sí mismos sin ningún poder cuando se refieren al tema de su participación en el diseño de las políticas públicas y cómo la distancia entre el Gobierno y ellos es evidente, formando así dos grupos que aparentemente serían ajenos a una meta común, que es la construcción de un sistema educativo incluyente y participativo: *“There is a recurrent use of deictic words or phrases to position themselves as powerless participants. Teachers constantly refer to ‘they’ to mean the government and policy makers versus ‘us’ teachers”*⁹⁸ (Quintero y Guerrero, 2013, p. 200).

Los maestros ven al Gobierno y a los constructores de las políticas públicas como organismos de poder que deben ser obedecidos y no como aliados académicos que tienen en cuenta su trabajo, investigación, desarrollo profesional y experiencia en el campo de la educación.

El influjo del poder del Gobierno se ha ido oponiendo desde la comunidad académica local, que ha manifestado su posición crítica frente a los lineamientos implantados desde un modelo internacional general. El mejoramiento educativo institucional en Colombia debe tener en cuenta los resultados de las investigaciones locales, que son los que muestran claramente la realidad escolar. Cualquier reforma curricular debe ser pensada y diseñada desde esta perspectiva, buscando siempre el beneficio de todos los miembros de la comunidad educativa desde una construcción colectiva, tal y como lo afirman Cadavid, McNulty y Quinchía (2004, p. 44): *“Educational policies should not be implemented blindly without a careful analysis of our contexts, and without knowing the real needs of our teachers and students”*⁹⁹. Algo que debe quedar claro es que las necesidades reales de maestros y estudiantes deben ser el impulso generador de propuestas educativas.

El poder dificulta el pensar y el hacer en los procesos de participación y este es el caso específico del silenciamiento de las voces de los maestros en el diseño de los planes de bilingüismo en el país. El afán del Gobierno de alcanzar un país bilingüe

97 “El papel impuesto de liderazgo del British Council, o de cualquier otra institución académica extranjera que podría haber sido elegida para guiar la política de Colombia Bilingüe, frena el desarrollo de una comunidad local con suficiente validez para construir una política lingüística” [Traducción de los autores].

98 “Hay un uso recurrente de palabras o frases deícticas para posicionarse como participantes impotentes. Los maestros se refieren constantemente a ‘ellos’ para significar al Gobierno y a los encargados de formular políticas versus ‘nosotros’ cuando hacen referencia a ellos mismos, los maestros” [Traducción de los autores].

99 “Las políticas educativas no deben implementarse a ciegas sin un análisis cuidadoso de nuestros contextos y sin conocer las necesidades reales de nuestros maestros y estudiantes” [Traducción de los autores].

en español e inglés ha hecho que reincidan planes fallidos que no corresponden a un estudio minucioso del contexto local, sino que obedecen a la presión del mercado global con fines meramente económicos, sacrificando los procesos sociales que son los que en definitiva marcan el progreso del país. Cárdenas (2004, p. 119) argumenta que:

La desilusión que manifiestan algunos docentes obedece al hecho de que la investigación ocurre en un contexto caracterizado por esfuerzos de carácter general para el mejoramiento institucional, que no necesariamente toman en cuenta las voces de los docentes para la definición de políticas que afectan el currículo.

Ahora bien, este desempoderamiento de los profesores en el diseño de las políticas públicas lleva a cuestionar el papel de la formación de maestros en los diferentes programas de las universidades en Colombia. Es definitivamente claro que la internacionalización ha impactado las dinámicas de la educación superior y que las universidades deben ir a la par con las tendencias políticas y económicas que el mundo global impone. Es por ello que ahora es obligatorio promover la investigación y la comunidad académica y científica entre profesores a nivel nacional e internacional. Desde este punto, se entiende que las universidades actualmente requieran que sus profesores sean competentes en inglés para poder participar de estas redes académicas de investigación.

Sin embargo, es notable que los entes gubernamentales no confían en la preparación de los maestros de inglés en Colombia y prefieren obedecer a instituciones internacionales para trazar metas de bilingüismo en el país. González (2009) pone de manifiesto esta situación cuando plantea los cuestionamientos que se hacen las universidades formadoras de docentes con respecto al conocimiento profesional desarrollado en sus programas para futuros maestros de inglés como lengua extranjera, pues al parecer no es valorado por los organismos gubernamentales que toman las decisiones de políticas públicas en el país: *“Although Colombian universities have the necessary academic experience and substantial professional knowledge to provide in-service programs for EFL teachers, they do not seem to be enough for certain decision makers in cities or states”*¹⁰⁰ (González, 2009, p. 196).

Correa y Usma (2013) presentan críticamente el escenario de los maestros de inglés en Colombia y de los académicos conocedores de teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas y su no inclusión por parte del Gobierno en el diseño y la construcción de las políticas públicas de lenguaje. De esta manera, los autores reiteran que los profesores y académicos han sido tratados como técnicos ejecutores de un programa pensado por agentes externos a la realidad educativa del país, sin un

100 “Las universidades colombianas tienen la experiencia académica necesaria y el conocimiento profesional sustancial para proporcionar programas en servicio para maestros de EFL, pero parecen no ser suficientes para ciertos tomadores de decisiones en ciudades o departamentos” [Traducción de los autores].

conocimiento de calidad en su campo ni una preparación académica y profesional apropiada para contribuir en el desarrollo de esta política.

This reflects a way of doing policy in which decisions are made top-down, without acknowledging the diversity of opinions and conditions that exist in the country. Indeed, a substantial number of Colombian academics, who have repeatedly demonstrated through their publications that they have ample knowledge of both language policy and foreign language teaching and learning theories, were left out of the policy formulation stage. So were many other important stakeholders, such as English teachers, without whom the policy could never be more than good intentions on paper, as Shohamy (2006) has pointed out. In leaving teachers and academics out of this important stage, as González (2007) and Guerrero (2010) pinpoint, both parties were treated as “technicians,” people who do not have the capacity to contribute to the formulation of the policy and can only be called on to collaborate in its implementation.¹⁰¹ (Correa y Usma, 2013, p. 229)

Por otra parte, surge una preocupación con respecto a la formación que reciben los futuros maestros de inglés, pues según los planteamientos de González (2009), se discute si esta formación en las universidades cumple a satisfacción los requerimientos establecidos en el Plan Nacional de Bilingüismo o si los dos ejes van en sentidos diferentes. Como consecuencia, es necesario que haya un replanteamiento y un estudio coherente desde la creación de las políticas públicas de lengua, la participación e inclusión de los maestros en el diseño y creación de dichas políticas, la formación crítica de los futuros maestros en las universidades, y el posicionamiento que deben tener en el país como conocedores de las realidades locales y expertos en las teorías que sustentan el proceso pedagógico de la enseñanza de lenguas.

Within the framework of the NPB, the promotion of the desirable levels of English proficiency for students and teachers raises the question of whether university-based teacher education programs actually prepare the teachers required to attain the standards sought for the country.¹⁰² (González, 2009, p. 195)

101 “Esto refleja una forma de hacer política en la que las decisiones se toman de arriba hacia abajo, sin reconocer la diversidad de opiniones y condiciones que existen en el país. De hecho, un número considerable de académicos colombianos, que han demostrado repetidamente a través de sus publicaciones que tienen un amplio conocimiento de la política lingüística y las teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, quedaron fuera de la etapa de formulación de políticas. También lo fueron muchos otros interesados importantes como los profesores de inglés, sin los cuales la política nunca podría ser más que buenas intenciones en el papel, como señaló Shohamy (2006). Al dejar a los docentes y académicos fuera de esta importante etapa, como señalan González (2007) y Guerrero (2010), ambas partes fueron tratadas como ‘técnicos’, personas que no tienen la capacidad de contribuir a la formulación de la política y solo pueden ser llamados a colaborar en su implementación” [Traducción de los autores].

102 “En el marco del PNB, la promoción de los niveles deseables de dominio del inglés para estudiantes y maestros plantea la cuestión de si los programas de educación docente basados en la universidad realmente preparan a los maestros necesarios para alcanzar los estándares buscados para el país” [Traducción de los autores].

Estos cuestionamientos que surgen en el área de la formación de maestros de inglés llevan al análisis y reflexión de la profesión docente, que se ha visto desvalorada en las últimas décadas. La mayoría de los maestros de inglés considera que hacer investigación en el aula no es algo realmente contundente, pues los resultados no son tenidos en cuenta para construir mejoras curriculares en el área de inglés. Para algunos autores, esta profesión es hegemónica, pues es dominada por entes gubernamentales, empresas privadas e instituciones internacionales que no realizan ningún estudio social de las necesidades existentes en los contextos escolares. Es difícil, o casi imposible, lograr que sus voces sean escuchadas y tomadas en cuenta para la construcción de políticas públicas de bilingüismo. Rainey de Díaz (2005, p. 7) expone lo siguiente:

*It is suggested, therefore, that until EFL teachers from non-mainstream TESOL contexts not only benefit from but also contribute to that body of knowledge which forms the bedrock of TESOL, and from which many reforms derive, this profession will continue to be hegemonic and not truly representative of a global TESOL reality.*¹⁰³

Colombia forma parte de la competitividad que se registra en el mundo globalizado de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta participación hace que la razón fundamental para crear una política de bilingüismo español-inglés sea competir en niveles internacionales de mercado laboral para mejorar la economía del país. Esta publicidad atrae la atención de los ciudadanos, quienes ven en el aprendizaje del inglés el acceso a mejores oportunidades de trabajo.

Sin embargo, el Plan Nacional de Bilingüismo plantea este objetivo mercantilista competitivo de oportunidades laborales, olvidando la realidad del país y las voces de los protagonistas del sistema educativo, quienes conocen a fondo lo que sucede en cada contexto local de educación. Tampoco quedan claros los objetivos pedagógicos y transformadores de este plan para repensar una mejor sociedad dentro del país; solo se habla de ampliar el conocimiento intercultural, pero no se plantea la repercusión del plan dentro de la identidad de los estudiantes colombianos, ni la manera como se fortalecerán los jóvenes dentro de una realidad específica local.

Los maestros de inglés en Colombia juegan un papel importante en todo el proceso que se requiere para la implementación de las políticas de bilingüismo en el país. Ellos deben ser invitados a formar parte de la mesa de diálogo, junto a los representantes del Gobierno, para pensar, diseñar y construir cualquier política pública de lenguaje. Según los argumentos dados por González y Sierra (2005), para alcanzar las metas de bilingüismo es necesario promover y fortalecer la creación de una comunidad de maestros de inglés en Colombia, espacio en donde se discutan las

¹⁰³ "Se sugiere, por lo tanto, que hasta que los maestros de EFL de contextos TESOL no convencionales no solo se beneficien sino que también contribuyan a ese cuerpo de conocimiento que forma la base de TESOL, y del cual derivan muchas reformas, esta profesión continuará siendo hegemónica y no es realmente representativa de una realidad global de TESOL" [Traducción de los autores].

investigaciones realizadas en los diferentes rincones del país y en donde se pueda construir colectivamente un currículo incluyente que beneficie realmente a las futuras generaciones:

*There is a strong need to have clear national policies to promote better standards for the profession, as well as some initiatives to support the growth of teacher educators through the creation of a professional community of language teacher educators in Colombia.*¹⁰⁴ (González y Sierra, 2005, p. 34)

Los maestros son agentes de cambio y necesitan, por lo tanto, ser escuchados y posicionados dentro de la construcción de la política pública nacional. Ellos, al igual que los estudiantes, deben ser los pensadores y creadores de todas las reformas educativas que se gestionen en el país. Sin embargo, la mayoría de las preocupaciones que ellos tienen están relacionadas con falta de tiempo, sobrecarga de trabajo y limitaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a los numerosos proyectos que deben cumplir dentro de la escuela y que son pensados y planeados por los entes gubernamentales de educación.

En otras palabras, sus prácticas pedagógicas se convierten en la preparación de actividades de enseñanza, evaluación y tareas de inglés, agregándole a esto evidencias y resultados de los proyectos que deben implementar en las diferentes áreas. Pero ellos no hacen parte de la creación de ninguno de estos proyectos de educación pública. Simplemente tienen que atender lo que deben hacer y concentrarse en las múltiples tareas que deben realizar para satisfacer las mediciones de calidad. Sus voces no se escuchan, sus posicionamientos críticos no se tienen en cuenta, sino que deben limitarse a cumplir las imposiciones del gobierno para mostrar resultados y aprobar una evaluación de su desempeño como docentes. Correa y Usma (2013, p. 240) argumentan lo siguiente:

*This is an invitation to try to overcome the differences that have separated policy-makers and stakeholders in Colombia and start working together for a common realistic overarching goal that not only takes care of the structural aspects that affect the teaching and learning of English in Colombia but also deals with the social, personal, and professional aspects. Only then, can we really move forward and switch paradigms.*¹⁰⁵

104 "Existe una gran necesidad de tener políticas nacionales claras para promover mejores estándares para la profesión, así como algunas iniciativas para apoyar el crecimiento de los formadores de docentes a través de la creación de una comunidad profesional de formadores de docentes de idiomas en Colombia" [Traducción de los autores].

105 "Esta es una invitación para tratar de superar las diferencias que han separado a los formuladores de políticas y a las partes interesadas en Colombia y para comenzar a trabajar juntos por un objetivo general realista y común que no solo se ocupe de los aspectos estructurales que afectan la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia, sino que también se ocupe de los aspectos sociales, personales y profesionales. Solo entonces, podemos avanzar y cambiar de paradigma" [Traducción de los autores].

La política lingüística en Colombia debe discutirse, repensarse y replantearse para tomar unas acciones pedagógicas y administrativas claras que apunten verdaderamente al mejoramiento de la educación en el país. En consecuencia, las voces de los maestros deben ser escuchadas y tenidas en cuenta para lograr un verdadero diálogo entre lo global y lo local, y llegar a un acuerdo que beneficie a la juventud del país. La invitación es, entonces, a que tanto organismos gubernamentales como maestros trabajen conjuntamente por una meta común educativa y social que apunte al crecimiento y desarrollo del país y que amplíe las perspectivas de cambio y de conocimiento intercultural y global.

Resistiendo lo impuesto y reafirmando la identidad del profesor de inglés colombiano

*The context of English Education in Colombia requires that practitioners, researchers, school administrators, governmental and private institutions dealing with language policies and practices become aware of concerns and issues related to EFL learning and teaching, and adopt a more critical and inclusive perspective of language education that contribute to becoming professionally competent in a foreign language (whatever it may be) and at the same time develop a sense of identity and pride for their own country and its language.*¹⁰⁶ (Clavijo, 2005, p. 5)

Es interesante y de gran importancia analizar la posición crítica que han manifestado los educadores y académicos del área de inglés, quienes han trabajado en mostrar cómo las prácticas discursivas utilizadas para promover el bilingüismo en Colombia oprimen la identidad de los futuros maestros y de los maestros en ejercicio. Su trabajo permite acceder a otra forma de entendernos que posibilite la construcción de una subjetividad no oprimida ni subalterna. Clavijo (2005) argumenta que todos los maestros de inglés deben desarrollar un sentido de identidad por su propio país y su lengua, sin dejar de ser competentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esto implica su posicionamiento crítico frente a una construcción colectiva de educación incluyente y solidaria que visibilice los diversos contextos lingüísticos, sociales y culturales del país.

En este sentido, es absolutamente necesario abordar el tema de la construcción de identidad del maestro de inglés en Colombia y del autorreconocimiento dentro de un contexto local específico, que se caracteriza por una amplia diversidad cultural y social, sin dejar de lado el hecho de concebir y entender esta profesión dentro de

106 “El contexto de la educación en inglés en Colombia requiere que profesionales, investigadores, administradores escolares e instituciones gubernamentales y privadas que se ocupan de las políticas y prácticas lingüísticas conozcan las preocupaciones y los problemas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y adopten una perspectiva más crítica e inclusiva de la educación lingüística, que contribuyan a convertirse en profesionales competentes en un idioma extranjero (cualquiera que sea) y al mismo tiempo desarrollen un sentido de identidad y orgullo por su propio país y su lengua” [Traducción de los autores].

un marco político global. Macías (2010) argumenta que la enseñanza del inglés en Colombia ha sido dada desde una base de inserción en el mundo global, con el propósito de contribuir al desarrollo de la nación. Es por esto que el inglés es asociado al progreso económico y como un instrumento de desarrollo profesional:

*The teaching of English as a Foreign Language (EFL) has been institutionalized in Colombia on the basis of the nation's development and insertion into the globalized world. English has been constantly associated with a requirement to experience progress and as an instrument for further professional development and economic growth.*¹⁰⁷ (Macías, 2010, p. 182)

La resistencia por parte de los maestros de inglés y la comunidad académica frente a las políticas públicas de bilingüismo deja ver que su capacidad crítica e intelectual supera las creencias falsas de los entes gubernamentales, quienes prefieren adoptar un modelo internacional que escuchar sus voces e invitarlos a participar activamente en el proceso de diseño de una política pública de lenguaje que tenga en cuenta las características del entorno social del país.

A nuestro modo de ver, la resistencia como práctica es también un ejercicio de poder que ha permitido a los maestros en Colombia trabajar por sus comunidades de práctica, la profesionalización del oficio, el trabajo de sí y la afirmación y/o el rechazo de ciertas consideraciones (Méndez, 2017). Desde esta perspectiva, encontramos en el trabajo de los profesores de inglés una importante fuerza para potenciar una subjetividad distinta a la idealizada por el Norte global y ligada a prácticas de autogobierno.

Frente al modelo de enseñanza-aprendizaje, Usma (2009b) y Valencia (2013) reiteran que el modelo en Colombia debe modificarse atendiendo a las prioridades y necesidades del entorno para lograr un balance estructural que beneficie a los sectores público y privado de la educación. El sector público, por supuesto, está en desventaja de condiciones frente a las instituciones educativas privadas, y tiene una evaluación de baja calidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, según los resultados presentados frecuentemente en los medios de comunicación. Así pues, se ha creado una forma de mercadeo y publicidad que demerita el conocimiento de los profesores colombianos de inglés y presiona a la comunidad a adoptar modelos internacionales de medición y enseñanza:

A substantial part of this critical policy analysis (Tollefson, 1991, 2006) involves a discussion of the role of media in manufacturing Colombian citizens' consent for international intervention through free trade agreements, as well as the progressive

107 "La enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) se ha institucionalizado en Colombia sobre la base del desarrollo y la inserción de la nación en el mundo globalizado. El inglés se ha asociado constantemente con un requisito para experimentar el progreso y como instrumento para un mayor desarrollo profesional y crecimiento económico" [Traducción de los autores].

*dismantling of public education by magnifying the flaws of the public education system and presenting the Colombian state as incapable of providing quality public education.*¹⁰⁸ (Valencia, 2013, p. 28)

Esta imagen de los profesores de inglés en Colombia se ha creado en parte porque el inglés está siempre conectado a Estados Unidos y al Reino Unido como los dos principales países que tienen poder ideológico, económico y político dentro del grupo de países de habla inglesa: *“English in Colombia is still broadly connected to countries such as the United States and Great Britain, probably due to the historical tradition of these nations as English-speaking countries along with the ideological power of Inner Circle countries”*¹⁰⁹ (Macías, 2010, p. 182).

Es por esto que es común encontrar que los profesores nativos de habla inglesa son tomados como modelos de profesores para aprender la lengua, razón por la cual el Gobierno en Colombia ha publicitado últimamente la llegada de profesores extranjeros de inglés, a los que ha llamado “nativos”. Estos profesores provienen de países que, la mayoría de las veces, no tienen el inglés como primera lengua, pero que por el hecho de ser extranjeros tienen puntos a su favor dentro de los planes del gobierno para mostrar cómo se ha desarrollado el Plan de Bilingüismo en Colombia.

Esta situación, por lo tanto, ha sido desfavorable para los maestros colombianos, quienes se desmotivan por las condiciones laborales y prefieren marcharse del país para trabajar como profesores de español e inglés en Estados Unidos: *“The reality, however, seems to reveal that most English language learners and even teachers across all levels of education still consider the native English speaker as the perfect model or norm to emulate”*¹¹⁰ (Macías, 2010, p. 186). Escobar y Gómez (2010, p. 136) plantean este aspecto, de forma similar, dentro del contexto colombiano:

108 “Una parte sustancial de este análisis crítico de políticas (Tollefson, 1991, 2006) implica una discusión sobre el papel de los medios en la fabricación del consentimiento de los ciudadanos colombianos para la intervención internacional a través de acuerdos de libre comercio, así como el desmantelamiento progresivo de la educación pública al aumentar las fallas del sistema de educación y presentar al Estado colombiano como incapaz de proporcionar una educación pública de calidad” [Traducción de los autores].

109 “El inglés en Colombia todavía está ampliamente conectado a países como Estados Unidos y Gran Bretaña, probablemente debido a la tradición histórica de estas naciones como países de habla inglesa junto con el poder ideológico de los países del Círculo Interior” [Traducción de los autores].

110 “La realidad, no obstante, parece revelar que la mayoría de los estudiantes de inglés e incluso maestros en todos los niveles de educación todavía consideran que el hablante nativo de inglés es el modelo o la norma perfecta para emular” [Traducción de los autores].

*And yet, there is a marked preference in the field for employing “native speakers” in some institutions. It has also been our experience that in the midst of Colombian’s critical unemployment rate, there are numerous qualified and over qualified English teachers. We conclude that even when there are human resources available and when there is a high unemployment rate, it is sometimes preferred to go the extra mile to hire foreign teachers.*¹¹¹

Dado lo anterior, es preciso que la formación del maestro de inglés en Colombia sea repensada desde la creación de espacios permanentes de reflexión, donde se trabaje la articulación de las concepciones de enseñanza, educación, pedagogía, autonomía, argumentación y posicionamiento de esta profesión en la sociedad. Se debe estudiar y entender, desde el primer momento de la formación en las Facultades de Educación, lo que significa ser un maestro, al igual que conocer los grandes desafíos que enfrenta un maestro de inglés en la sociedad colombiana. En este sentido, se debe visualizar y comprender la profesión de la enseñanza del inglés dentro de las escalas local y global, como lo plantean Guerrero y Meadows (2015, p. 14) a partir de la noción de identidad profesional global:

*This notion of global professional identity requires that teacher preparation programs address the dual scales of global and local to help teacher candidates “to make sense of various tensions and challenges” (Varghese, 2011, p. 20) they encounter in the profession that could disadvantage them professionally (Hawkins & Norton, 2009; Kumaravadivelu, 2012; Pennycook, 2004).*¹¹²

Al formar maestros de inglés, se debe hacer de ellos no solo sujetos competentes de una lengua extranjera, sino también seres humanos en permanente construcción, autónomos, creativos, lectores críticos de la realidad, sensibles, comprensivos, observadores, inquietos, propositivos e investigadores. En este mismo sentido, Mendieta (2009) resalta la prioridad que deben tener los proyectos de bilingüismo, como política pública, de impulsar la reflexión y el diálogo entre culturas, en lugar de enfocarse meramente en la evaluación de maestros de inglés y estudiantes en cuanto a sus competencias lingüísticas:

111 “Y, sin embargo, existe una marcada preferencia en el campo por emplear a ‘hablantes nativos’ en algunas instituciones. También ha sido nuestra experiencia que, en medio de la tasa crítica de desempleo en Colombia, hay numerosos profesores de inglés calificados y sobre calificados. Concluimos que incluso cuando hay recursos humanos disponibles y cuando hay una alta tasa de desempleo, a veces se prefiere hacer un esfuerzo adicional para contratar maestros extranjeros” [Traducción de los autores].

112 “Esta noción de identidad profesional global requiere que los programas de preparación docente aborden las escalas duales de lo global y lo local para ayudar a los candidatos docentes ‘a comprender las diversas tensiones y desafíos’ (Varghese, 2011, p. 20) que encuentran en la profesión que podrían perjudicarlos profesionalmente (Hawkins y Norton, 2009; Kumaravadivelu, 2012; Pennycook, 2004)” [Traducción de los autores].

*This fact made me think that we probably worry sometimes about covering the content of the book, in disregard of the multiple things that can be done and learned through the language, and which might be more thought provoking and challenging for our students.*¹¹³ (Mendieta, 2009, p. 130)

Los futuros maestros deben aprender a ser críticos y a proponer innovación desde la investigación. De igual manera, sus voces deben ser escuchadas y valoradas asertivamente para no hacer de ellos sujetos pasivos ni subalternos frente a las normas impuestas por la élite gubernamental. Su identidad profesional, cultural, personal y social es la que permite entender críticamente la cultura de la lengua que se está enseñando y aprendiendo, desde una perspectiva abierta a la interacción y al crecimiento como ser humano perteneciente a una comunidad local, pero al mismo tiempo global. Serna (2005, p. 57) lo argumenta de la siguiente manera:

*Giving the status of intellectual to teachers, developing a sense of belonging in a community of professionals, working with student teachers on the articulation of their conceptions of teaching and education, as well as promoting an attitude of listening to their voices, are basic fundamentals in the education of student teachers with a clear idea of their own personal and professional identity.*¹¹⁴

El desarrollo profesional docente debe comenzar desde su formación inicial y continuar durante toda su vida laboral. De esta manera, se contribuye a que exista una verdadera reforma educativa en Colombia y que se construya una resignificación de la profesión como maestros de inglés. La motivación para su desarrollo profesional debe darse por los cuestionamientos de ellos mismos acerca de la importancia que tienen dentro de la sociedad y del valor de sus voces dentro de la construcción de la política pública; esto, más que cualquier trabajo de competencias de lenguaje, muchas veces descontextualizado o sin ningún seguimiento del proceso iniciado.

Por tanto, el desarrollo profesional docente debe basarse en sus propias iniciativas para el cambio; en su autorreconocimiento como sujetos activos, propositivos, críticos y autónomos; y en el reconocimiento de una formación profesional no terminada. Así pues, se espera que el maestro de inglés tenga la habilidad de enfrentar los desafíos que se presentan diariamente en el contexto escolar y en la sociedad, y que afectan, por supuesto, la realidad y experiencias pedagógicas. Fandiño (2013, p. 91) lo presenta de la siguiente manera:

113 "Este hecho me hizo pensar que probablemente a veces nos preocupamos por cubrir el contenido del libro, sin tener en cuenta las múltiples cosas que se pueden hacer y aprender a través del idioma, y que podrían ser más estimulantes y desafiantes para nuestros estudiantes" [Traducción de los autores].

114 "Dar el estatus de intelectual a los docentes, desarrollar un sentido de pertenencia en una comunidad de profesionales, trabajar con estudiantes docentes en la articulación de sus concepciones de enseñanza y educación, así como promover una actitud de escuchar sus voces, son fundamentos básicos en la educación de docentes en formación con una idea clara de su propia identidad personal y profesional" [Traducción de los autores].

In Colombia, Cortés, Hernández and Arteaga (2008) state that our society expects EFL teachers to be not just excellent users of the foreign language, but more importantly analysts and researchers equipped with a general knowledge of educational philosophy, curriculum theory, teaching methods, learning approaches and ICTs.¹¹⁵

El posicionamiento crítico que han manifestado los profesores y académicos de inglés frente a la política de bilingüismo se evidencia en sus publicaciones. Esto ha sido un indicador fuerte para motivar a los programas de formación de maestros en Colombia a continuar este trabajo como un proceso subjetivo, en el que el maestro pueda derrotar el fatalismo y los determinismos sociales y económicos que tratan de encerrarlo en un estado de opresión.

Most language teacher educators do not have a doctoral degree or participate in research. They do not have an adequate economic compensation for their job. They do not have access to a great variety of teaching or technological resources, nor do they get exposed to a sufficient number of academic events. Nevertheless, they must perform the same tasks as professors in developed countries.¹¹⁶ (González y Sierra, 2005, p. 13)

El maestro debe sentirse orgulloso de su profesión y de su identidad como colombiano y, por tanto, analizar críticamente su entorno y las circunstancias que lo rodean para presentar propuestas que se puedan trabajar conjuntamente con la realidad local y los requerimientos globales de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para esto, por supuesto, el maestro de inglés debe concebirse a sí mismo como un sujeto social abierto a las relaciones interdisciplinarias y a pensarse como parte esencial de una amplia comunidad académica, ubicado en un mundo ético donde se compromete con el otro.

Fandiño (2014) invita a la construcción de una comunidad académica de la enseñanza del inglés, en donde se piensen, se discutan y se diseñen modelos pedagógicos cuyo fundamento sea el diálogo entre dos culturas para desarrollar un discurso coherente dentro de una perspectiva posmodernista e interpretativa. No se puede permitir que se imponga un modelo internacional totalmente ajeno a nuestra realidad colombiana, pero tampoco se puede caer en prácticas pedagógicas aisladas que no permiten ampliar la lectura crítica del mundo global.

115 "En Colombia, Cortés, Hernández y Arteaga (2008) afirman que nuestra sociedad espera que los docentes de EFL no solo sean excelentes usuarios de la lengua extranjera, sino más importante aún, analistas e investigadores equipados con un conocimiento general de filosofía educativa, teoría curricular, métodos de enseñanza, enfoques de aprendizaje y TIC" [Traducción de los autores].

116 "La mayoría de los educadores de profesores de idiomas no tienen un doctorado ni participan en investigaciones. No tienen una compensación económica adecuada por su trabajo. No tienen acceso a una gran variedad de recursos docentes o tecnológicos, ni se exponen a un número suficiente de eventos académicos. Sin embargo, deben realizar las mismas tareas que los profesores de los países desarrollados" [Traducción de los autores].

*In pursuing this line of thinking, it is worth noting that if the teaching of culture is to be effective and realistic in Colombia Bilingüe, our EFL teaching community must be careful not to let it either become an English sociocultural domination, or take on ethnocentric practices that can lead to isolation. Instead, I am in favor of encouraging Colombian researchers, teacher educators, and EFL practitioners to construct a coherent discourse that allows developing teaching models and learning experiences based on a postmodernist and interpretive perspective.*¹¹⁷ (Fandiño, 2014, p. 87)

Las condiciones de la educación actual evidencian la crisis del maestro ante su participación activa en el diseño de políticas públicas. Las autoridades gubernamentales han invisibilizado al maestro de inglés colombiano, en tanto priman los sistemas de evaluación y de certificación de calidad más que los intereses, saberes, necesidades y realidades de los niños y jóvenes. González (2009) y Fandiño (2013) plantean cómo el área de enseñanza del inglés se ha convertido en un negocio que pretende evaluar a los maestros de inglés con modelos de evaluación internacional en búsqueda de una homogenización que oprime los argumentos y la identidad propia del maestro.

*Within the field of English language teaching, González (2009) states that the spread of the In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT) and the Teaching Knowledge Test (TKT) in Colombia plays a clear role in the homogenization, “businesssication” and inequality of EFL professional development. In 2007, she maintained that the professional development model proposed in “Colombia Bilingüe” was a representation of colonial, traditional, and central discourses in ELT that needed to be reshaped by the new, local, and peripheral knowledge constructed by Colombian ELT scholars and teachers.*¹¹⁸ (Fandiño, 2013, p. 91)

En la misma línea, Escobar y Gómez (2010) critican también la homogenización y medición de la enseñanza-aprendizaje del inglés con parámetros internacionales y exámenes estandarizados que no son coherentes con la realidad educativa y local colombiana:

117 “Al seguir esta línea de pensamiento, vale la pena señalar que para que la enseñanza de la cultura sea efectiva y realista en Colombia Bilingüe, nuestra comunidad docente de EFL debe tener cuidado de no permitir que se convierta en una dominación sociocultural inglesa o que adopte prácticas etnocéntricas que pueden conducir al aislamiento. En cambio, estoy a favor de alentar a los investigadores colombianos, los formadores de docentes y los profesionales de EFL a construir un discurso coherente que permita desarrollar modelos de enseñanza y experiencias de aprendizaje basadas en una perspectiva posmoderna e interpretativa” [Traducción de los autores].

118 “En el campo de la enseñanza del idioma inglés, González (2009) afirma que la difusión del Certificado en Enseñanza del Inglés en-Servicio (ICELT) y de la Prueba de Conocimiento de Enseñanza (TKT) en Colombia juega un papel claro en la homogenización, ‘businesssication’ y desigualdad del desarrollo profesional de EFL. En 2007, sostuvo que el modelo de desarrollo profesional propuesto en ‘Colombia Bilingüe’ era una representación de discursos coloniales, tradicionales y centrales en ELT que debían ser reformados por el conocimiento nuevo, local y periférico construido por los académicos y profesores de ELT colombianos” [Traducción de los autores].

*Our next example in the matter concerns the standards and parameters by which English language teaching is governed in Colombia. Herein, English education is required to be taught, measured and evaluated according to methods and procedures that were designed for other contexts as such as the Common European Framework of Reference (CEFR) and the employment of standardized testing techniques such as the TOEFL and other standardized language examinations.*¹¹⁹ (Escobar y Gómez, 2010, p. 136)

Sin embargo, es admirable reconocer cómo los maestros han resistido a las imposiciones políticas del Gobierno que afectan el sistema educativo del país y cómo han logrado sentar una manifestación unánime y crítica frente a esta política de bilingüismo, copiada de un modelo europeo que no toca en ningún punto las condiciones particulares del contexto local. Así pues, la resistencia de los maestros de inglés ante la ejecución del Plan Nacional de Bilingüismo debe continuar desde la misma investigación y los procesos de reflexión y análisis que trae consigo (Cadavid, Quinchía y Díaz, 2009).

Es necesario seguir construyendo comunidad académica y participar activamente en los procesos de reforma educativa, con una mentalidad siempre crítica y abierta al diálogo, sin olvidar que ser maestro de inglés requiere de un contexto de enseñanza-aprendizaje local y global simultáneamente.

Teachers as educators y no meros técnicos

*Teachers are mainly educators who contribute to the growth and development of a community. We cannot reduce the participation of teachers to an instructional task. The word “educator” implies more than giving instructions; it has a social, pedagogical and affective implication.*¹²⁰ (Lastra, 2009, p. 181)

A partir de diferentes estudios de investigación, reflexiones académicas y análisis en el campo educativo, nos hemos dado cuenta de que la concepción del maestro, y especialmente del maestro de inglés, en Colombia, está fundamentada en una visión tecnicista de la actividad tradicional y práctica que busca la eficacia desde la muestra de unos resultados específicos. El “*teacher*” en nuestro país, según los planteamientos de la política de bilingüismo en Colombia, es un técnico que debe

119 “Nuestro siguiente ejemplo en el asunto se refiere a los estándares y parámetros por los cuales se rige la enseñanza del idioma inglés en Colombia. En ellos, se requiere que la educación en inglés se enseñe, se mida y se evalúe de acuerdo con los métodos y procedimientos diseñados para otros contextos como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y según el empleo de técnicas de evaluación estandarizadas como el TOEFL y otras exámenes de idiomas” [Traducción de los autores].

120 “Los maestros son principalmente educadores que contribuyen al crecimiento y desarrollo de una comunidad. No podemos reducir la participación de los maestros a una tarea de instrucción. La palabra ‘educador’ implica más que dar instrucciones; tiene una implicación social, pedagógica y afectiva” [Traducción de los autores].

aprender de la teoría y desarrollar actividades adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los especialistas pertenecientes a entes gubernamentales, sector privado o instituciones internacionales, como el BC. Torres-Martínez (2009, p. 13) lo presenta de la siguiente manera:

La noción del docente como instructor apolítico reducido a su dominio específico de la lengua ha dado lugar a dinámicas de trashumancia profesional y al reforzamiento de la idea de que cualquiera con un conocimiento de la lengua extranjera puede enseñarla tras un mínimo entrenamiento (profesionales no docentes, hablantes nativos de paso por el país, etc.).

Dejar por fuera a los maestros de inglés y académicos del área en la importante etapa de construcción de políticas de lenguaje es evidencia de que son considerados como meros técnicos, implementadores y ejecutores de un proyecto impuesto, tal y como lo argumentan Correa y Usma (2013, p. 229): *“Teachers and academics are treated as ‘technicians’, people who do not have the capacity to contribute to the formulation of the policy and can only be called on to collaborate in its implementation”*¹²¹.

En el área de la enseñanza del inglés en Colombia, existe un grupo fuerte de académicos que han demostrado, a través de sus publicaciones, su amplio conocimiento no solo en teorías de enseñanza-aprendizaje de inglés, sino también en políticas de lenguaje. Sin embargo, ellos tampoco fueron invitados por las autoridades a formar parte de la construcción de la política de bilingüismo en el país.

Para la ejecución de las políticas de lenguaje en las aulas de clase, las autoridades entregan a los maestros los lineamientos y requerimientos necesarios, sin promover alguna participación o discusión del proceso metodológico o de las finalidades del proceso de bilingüismo según las particularidades de cada región del país. Esta situación revela la forma verticalista como el Gobierno ha venido tomando las decisiones que afectan la diversidad educativa que existe en Colombia, sin escuchar las voces de los directamente implicados, ni estudiar las condiciones para el diseño de estas políticas. Y lo que es aún más grave es que estas políticas se formularon desde el préstamo de discursos globales que no corresponden a la realidad del país. Toda esta crítica ha sido manifestada por académicos como Guerrero (2010), Herazo et al. (2012), Usma (2009a, 2009b) y Valencia (2013), entre otros.

Esta concepción tecnicista del *“teacher”* en Colombia se ilustra claramente en las exigencias plasmadas en el primer Plan Nacional de Bilingüismo (2006-2010), que luego se convirtió en el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2010-2014) y que hoy es conocido como Programa Nacional

121 “Los docentes y académicos son tratados como ‘técnicos’, personas que no tienen la capacidad de contribuir a la formulación de la política y solo pueden ser llamados a colaborar en su implementación” [Traducción de los autores].

de Inglés Colombia Very Well (2015-2025). En todos los ajustes realizados a esta política pública, las autoridades del Gobierno han dejado de lado a los maestros de inglés y los siguen conceptualizando como profesionales no cualificados para repensar, diseñar y evaluar tales reformas educativas. Sus voces han sido silenciadas y su participación se limita simplemente como ejecutores pasivos de leyes impuestas por el Gobierno. Sierra (2016, p. 204) lo plantea claramente así:

*Consequently, teachers are not considered as professionals who can make their own decisions based on their personal needs, interests, and working contexts. Besides, this reform has resulted in high stakes testing and fewer opportunities for teachers to make independent decisions in their classrooms since they are normally told what to teach and how to teach it.*¹²²

La educación, y no solo en el área de inglés, se ha convertido en un negocio bajo la metáfora de la producción. Por tal razón, las escuelas han empezado a ser medidas según los productos que presenten; es decir, según su eficiencia evidenciada en los resultados de exámenes estandarizados, sin importar el proceso educativo real que se está dando en su interior. Así pues, los estudiantes, quienes son los que deben presentar estas pruebas, son considerados como los productos, y los maestros, como los empleados que deben cumplir con los requerimientos de las políticas públicas y formar productos de alta calidad. Guerrero (2010) discute precisamente la imagen que tiene el Gobierno de los maestros de inglés como trabajadores dependientes, quienes deben obedecer las órdenes sin hacer ningún tipo de cuestionamiento o contribución; o de técnicos que están en las escuelas para crear un producto comercializable:

*The second image is teachers as clerks in the sense that they are expected to just follow the orders of a remote authority without questioning, resisting, or contributing; and a third image constructs teachers as technicians who are there to create a marketable product.*¹²³ (Guerrero, 2010, p. 35)

Todo esto concebido desde la creencia de los entes gubernamentales de que los maestros de inglés no son lo suficientemente capaces, ni tienen la formación necesaria para que sus contribuciones sean válidas o para que, quizá, tengan repercusiones mercantilistas en la economía del país. Guerrero (2010) dice al respecto que una

122 "En consecuencia, los docentes no se consideran profesionales que pueden tomar sus propias decisiones en función de sus necesidades personales, intereses y contextos de trabajo. Además, esta reforma ha resultado en pruebas de alto riesgo y menos oportunidades para que los maestros tomen decisiones independientes en sus aulas, ya que normalmente se les dice qué enseñar y cómo enseñarlo" [Traducción de los autores].

123 "La segunda imagen es maestros como empleados en el sentido de que se espera que solo sigan las órdenes de una autoridad remota sin cuestionar, resistir o contribuir; y una tercera imagen construye a los maestros como técnicos que están allí para crear un producto comercializable" [Traducción de los autores].

posible explicación para que la voz de los maestros sea excluida podría relacionarse con lo que se considera que debe ser o no valorado de acuerdo con los intereses de las autoridades.

Ahora bien, es necesario replantear esta concepción limitada de los maestros de inglés en Colombia, entendiendo que el papel que desempeñan es crucial dentro del proceso de cambio e innovación en la educación. Según Sierra (2016), sin el esfuerzo y compromiso de los maestros de inglés no sería posible ninguna reforma educativa. La capacidad intelectual para pensar, discutir, argumentar y proponer puede verse en sus publicaciones y proyectos de investigación. Guerrero (2010, p. 46) lo plantea así: *"Their intellectual production shows that their understanding of the profession goes beyond grammar; and their application of theories serves not only to inform their teaching practices but also to explore who Colombian students are and what they need"*¹²⁴.

Todos los maestros, sin importar el área de desempeño, son educadores y, por lo tanto, son los que promueven la responsabilidad social en los estudiantes, quienes son los futuros líderes del país. Pineda (2004) argumenta que los educadores colombianos son quienes transforman las prácticas pedagógicas e innovan en las escuelas: *"We believe in the capacity of our Colombian educators to transform pedagogical practices and to innovate. More concretely, we think that we play a crucial role in fostering social responsibility among our learners"*¹²⁵ (Pineda, 2004, p. 78).

Los *"teachers"* son comúnmente vistos por la comunidad como aquellos docentes de la escuela que hablan en inglés con sus estudiantes y que realizan actividades en inglés para que los jóvenes usen el idioma en el aula de clase. Aquí es claro que el objetivo central que debe cumplir un *"teacher"* es el de hablar en inglés. Esta es la razón por la cual los maestros de inglés son considerados como los directamente responsables del desarrollo de la producción oral de los estudiantes.

Lastra (2009, p. 181) manifiesta que *"the teacher's role is conceived in terms of language performance and product or production"*¹²⁶. En otras palabras, el papel del maestro de inglés se ha reducido meramente a ejecutor de tareas instruccionales que permiten cumplir con los objetivos propuestos en la política de bilingüismo. Por lo tanto, se ha olvidado el verdadero sentido de ser maestro, pues este concepto va más allá de dar simples instrucciones en el aula de clase. Los maestros de inglés deben

124 "Su producción intelectual muestra que su comprensión de la profesión va más allá de la gramática; y su aplicación de teorías sirve no solo para informar sus prácticas de enseñanza, sino también para explorar quiénes son los estudiantes colombianos y qué necesitan" [Traducción de los autores].

125 "Creemos en la capacidad de nuestros educadores colombianos para transformar las prácticas pedagógicas e innovar. Más concretamente, creemos que jugamos un papel crucial en el fomento de la responsabilidad social entre nuestros alumnos" [Traducción de los autores].

126 "...el rol del maestro se concibe en términos de rendimiento del lenguaje y producto o producción" [Traducción de los autores].

entenderse como educadores que contribuyen al crecimiento y el desarrollo de una comunidad, pues ser educador tiene implicaciones sociales, pedagógicas, culturales y afectivas.

No cabe duda de que la enseñanza-aprendizaje del inglés se está instrumentalizando y marketizando, tal como lo plantea Usma (2009b). Esto debido a la externalización de los discursos y prácticas en la presencia de entes internacionales, como el BC. Aprender una lengua extranjera puede tener tres propósitos diferentes: *"A humanitarian, intellectual, or cultural goal; a cognitive and language development purpose; and a utilitarian, instrumental or practical objective"*¹²⁷ (Usma, 2009b, p. 132). El último propósito es el que ve a la lengua extranjera como una herramienta para lograr objetivos económicos, comerciales y prácticos; tal cual es el caso del Plan Nacional de Bilingüismo, que debe ser implementado por los profesores de inglés del país. Aprender una lengua extranjera con este propósito hace que los estudiantes pierdan sus motivaciones culturales y cognitivas para enfocarse solamente en obtener un mejor empleo y ser más competitivos en el mercado laboral y económico. No hay espacio para trabajar en la sensibilidad intercultural y entender al otro como alguien diferente a mí o en percibir el mundo de otra manera a través del lenguaje para abrir nuevas perspectivas de conocimiento y entendimiento de la vida.

La marketización e instrumentalización de la enseñanza del inglés hace que esta profesión también sea vista como algo técnico, práctico e instrumental. De ahí que haya un aumento notable en el número de agencias e instituciones privadas que determinan las necesidades de las escuelas y de los programas de formación de maestros de inglés, a fin de vender la importancia de prepararse para presentar los exámenes internacionales estandarizados de inglés y obtener las certificaciones de nivel de inglés tan necesarias en el mundo laboral. Usma (2009b, p. 136) lo plantea así:

*And this move towards standardization has come with a marketization of the field. This is evidenced in the proliferation of private institutions and ad hoc agents that determine what needs to be done in teacher education programs, schools, and language centers; prepare for the different tests and certifications; administer these tools; and make a profit by selling their different products. These products include the TKT and IELTS for current and future teachers, the ICFES for school students, or the IELTS, TOEFL or MELICET/MET for the general public.*¹²⁸

127 "Una meta humanitaria, intelectual o cultural; un propósito cognitivo y de desarrollo del lenguaje; y un objetivo utilitario, instrumental o práctico" [Traducción de los autores].

128 "Y este movimiento hacia la estandarización ha llegado con una comercialización del campo. Esto se evidencia en la proliferación de instituciones privadas y agentes *ad hoc* que determinan lo que se debe hacer en los programas de formación docente, las escuelas y los centros de idiomas; prepararse para las diferentes pruebas y certificaciones; administrar estas herramientas; y obtener ganancias vendiendo

Por otra parte, Valencia (2006) plantea que la marginalización de los maestros de inglés en la educación puede haberse dado también por la manera como ellos se ven a sí mismos. Algunos de los maestros de inglés del país no encuentran que su profesión tenga un impacto social y político, y su desmotivación los ha llevado a limitarse a cumplir simplemente con los requerimientos dictados por ley:

According to Gee (1990, p. 190), 'English teachers can cooperate in their own marginalization by seeing themselves as 'language teachers' with no connection to social and political issues [...] like it or not, English teachers stand at the very heart of the most crucial educational, cultural, and political issues of our time'.¹²⁹ (Valencia, 2016, p. 10)

Además, aparte de este bajo concepto de lo que significa ser maestro de inglés, algunos consideran que ser *"teacher"* es una ocupación temporal. Quintero y Guerrero (2013, p. 197) lo presentan así: *"In Colombia there is a widespread belief that being a teacher is an occupation someone does until she/he gets a 'real' job"*¹³⁰. Esta creencia se debe a la urgencia del Gobierno de implementar la política de bilingüismo, dando espacio y oportunidades a que cualquier persona que tuviera manejo de la lengua inglesa, sin importar su título universitario, pudiera enseñar. En los años anteriores a la implementación de esta política, solamente podían ser maestros los que tenían su formación universitaria en pedagogía, existiendo especializaciones para enseñar en preescolar, primaria o secundaria:

Due to some changes in the regulations of the MEN, anyone can teach. Some years ago, to be a teacher the person needed to have a degree in teaching. There were special degrees to teach primary, secondary, and tertiary education. Nowadays the government opens the door for other professionals to teach at any level. There are professionals in fields other than English language education teaching English in schools just because they speak English or because they lived in an English speaking country.¹³¹ (Quintero y Guerrero, 2013, p. 197)

sus diferentes productos. Estos productos incluyen el TKT y el ICELTS para maestros actuales y futuros, el ICES para estudiantes escolares o el IELTS, TOEFL o MELICET/MET para el público en general" [Traducción de los autores].

129 "Según Gee (1990, p. 190), 'los profesores de inglés pueden cooperar en su propia marginación viéndose a sí mismos como profesores de idiomas sin conexión con problemas sociales y políticos [...] nos guste o no, los profesores de inglés se ubican en el centro de los problemas educativos, culturales y políticos más cruciales de nuestro tiempo'" [Traducción de los autores].

130 "En Colombia existe la creencia generalizada de que ser maestro es una ocupación que alguien hace hasta que obtiene un trabajo 'real'" [Traducción de los autores].

131 "Debido a algunos cambios en las regulaciones del MEN, cualquiera puede enseñar. Hace algunos años, para ser maestra, la persona necesitaba tener un título en enseñanza. Había títulos especiales para enseñar educación primaria, secundaria y terciaria. Hoy en día el gobierno abre la puerta para que otros profesionales enseñen en cualquier nivel. Hay profesionales en otros campos, además de la enseñanza del idioma inglés, que enseñan inglés en las escuelas solo porque hablan inglés o porque vivieron en un país de habla inglesa" [Traducción de los autores].

Un agravante que se suma a esta situación es que los licenciados en inglés generalmente han sido asignados a la secundaria, dejando la enseñanza del inglés en los años de educación primaria —que son fundamentales para la formación de los niños— a los maestros que no han sido formados en el área. Maturana (2011, p. 85) cuestiona lo siguiente: “¿Qué hacer con este número de maestras pedagogas que no están formadas para enseñar el área y que incluso desempeñan su labor por una coyuntura institucional o gubernamental?”.

Por otra parte, en el grupo de maestros de inglés en Colombia existe una gran mayoría que es contratada por horas en diferentes instituciones educativas y, por lo tanto, no tiene una estabilidad y calidad de vida que le permita incluir en su tiempo la investigación y la escritura como parte importante de su desarrollo profesional. Esto da cuenta del gran esfuerzo que los maestros deben hacer y el desinterés que trae para ellos involucrarse más en los procesos de cambio, convirtiéndose así en meros ejecutores de la norma del sistema educativo.

En este sentido, algunos de los programas de desarrollo profesional de los maestros de inglés en Colombia, impartidos por el Gobierno, se han enfocado en la preparación en cuanto a contenido, metodología y objetivos especificados en las políticas de bilingüismo (Sierra, 2016, p. 204). Sin embargo, estos programas no han sido tampoco bien pensados y diseñados para contribuir verdaderamente a la formación de los maestros, pues son proyectos aislados que no hacen un verdadero seguimiento de los logros de cualificación propuestos. Sus objetivos se quedan cortos frente a la necesidad que tienen los maestros de enfrentar los desafíos planteados en las políticas de lenguaje.

A partir de esta realidad, se hace necesario que los formadores de futuros maestros de inglés, dentro de los seminarios impartidos, creen espacios de reflexión para que sus estudiantes se autorreconozcan como maestros de inglés en el contexto colombiano. De igual manera, se deben pensar los métodos apropiados para desarrollar las habilidades lectoescritoras de los futuros maestros de inglés, quienes serán los que prepararán a los niños en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la escuela. Guerrero y Quintero (2004, p. 53) argumentan que “*the teacher educators have a great responsibility concerning the development of literacy in university students since they are young adults or adults who are supposed to have advanced literacy skills but actually might not*”¹³².

Sin embargo, el desarrollo de habilidades avanzadas de lectoescritura debe complementarse con la formación en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y liderazgo en la educación. Así, la posición del maestro de inglés y la visión que

132 “...los formadores de docentes tienen una gran responsabilidad con respecto al desarrollo de la alfabetización en los estudiantes universitarios, ya que son adultos jóvenes o adultos que se supone que tienen habilidades avanzadas de alfabetización, pero que de hecho probablemente no las tengan” [Traducción de los autores].

ellos mismos tienen de su profesión cambiarían y se adaptarían a los nuevos desafíos de la época y a las necesidades inmediatas del contexto social colombiano:

*This article is a first attempt to uncover the issue of teacher leadership, a theme that can contribute to the quality enhancement of Colombian education. I invite my colleagues to go further as teacher leaders. It may demand an extraordinary effort, but I am sure the results will be remarkable.*¹³³ (Franco, 2006, p. 75)

En la misma línea, Samacá (2012) aduce que la labor de los maestros de inglés va más allá de enseñar una lección, pues se interacciona diariamente con seres humanos que necesitan ser escuchados y valorados. Los “*teachers*”, pues, no deben entenderse como meros técnicos que cumplen con los requerimientos de la política pública y que ayudan a los estudiantes a desarrollar competencias en la lengua inglesa, sino que son educadores, agentes de cambio, que luchan por la construcción de una sociedad mejor:

Teachers need to think about our role as teachers must go beyond teaching a class, for instance, we might become guides, facilitators, mediators as well as listeners, making our students feel that their voices are heard and are important to us, that they are human beings with the right to be wrong, and above all, that we are teachers and students who are learning to construct a new generation of ideals in regard to the kind of people we are forming in our society. (Samacá, 2012, p. 206)

Esto nos lleva a pensar entonces que es prioritario trabajar y repensar la educación conjuntamente, tal como lo plantean Correa y Usma (2013). Las autoridades gubernamentales, diseñadoras de políticas públicas, y todas las personas involucradas en la educación, especialmente los maestros, deben acordar agendas de discusión y trabajo académico, en las que se planteen metas reales basadas en las condiciones del contexto colombiano. Estas metas deben enfocarse, primordialmente, en la formación personal y social de sujetos protagonistas de la coconstrucción de la sociedad.

De esta manera, habrá una verdadera reforma educativa participativa y no se estarán diseñando planes de emergencia para tratar de contrarrestar los efectos negativos causados por el afán de implementar un modelo internacional, sin ningún estudio previo de la realidad colombiana: “*Teachers at different levels, in Colombia, are presented with state regulations and school policies that are soon amended, before they can be fully implemented, due to a change in their rationale and/or application*”¹³⁴ (Serna, 2005, p. 45).

133 “Este artículo es un primer intento de descubrir el tema del liderazgo docente, un tema que puede contribuir a mejorar la calidad de la educación colombiana. Invito a mis colegas a ir más allá como líderes docentes. Puede exigir un esfuerzo extraordinario, pero estoy seguro de que los resultados serán notables” [Traducción de los autores].

134 “A los docentes de diferentes niveles, en Colombia, se les presentan regulaciones estatales y políticas escolares que pronto se enmendarán, antes de que puedan implementarse por completo, debido a un cambio en su justificación y/o aplicación” [Traducción de los autores].

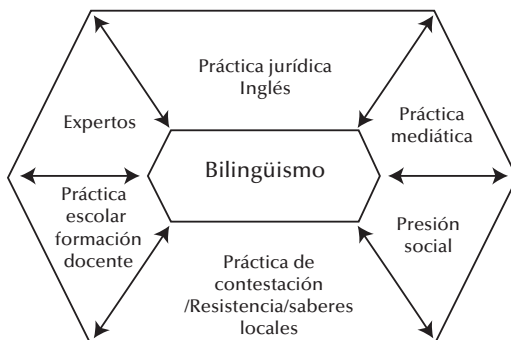
La política de bilingüismo en Colombia ha sido modificada varias veces, al igual que otras políticas públicas. Los maestros empiezan a entenderlas y a reaccionar a ellas cuando son actualizadas nuevamente. No hay tiempo ni espacio para que los maestros discutan, argumenten, participen y contribuyan al desarrollo de estas políticas. Todo está dado dentro del nuevo marco social que comprende la globalización y los indicadores de rendimiento para medir la calidad educativa. En este sentido, queda abierto el debate sobre el análisis de las relaciones de poder y las alternativas de participación en la profesión como maestro de inglés en el contexto colombiano.

Reflexiones y conclusiones

El programa de bilingüismo ha operado como un proceso instrumental de preparación de individuos para las exigencias socioeconómicas de un mundo globalizado, en lugar de trabajar por individuos conscientes de la variedad cultural y lingüística del mundo, respetuosos de los otros e interesados en reconocer y valorar su identidad y cultura colombiana. No se ha considerado la potencia que tienen el deseo y la construcción de la propia subjetividad para impulsar una política de bilingüismo ligada a la voluntad de ser y saber en relación con las lenguas (indígenas, extranjeras, propias), de tal suerte que el currículo escolar colombiano pudiera ser una oportunidad para dinamizar esta apuesta y demostrar que las fallas en el aprendizaje de una segunda lengua están fraguadas por el mismo sistema dominante que actúa en pro de la homogenización y de la promoción de un sujeto productivo.

Cuando se analiza la manera como distintas fuerzas han influido en la manera de pensar el bilingüismo y al maestro de inglés en Colombia, notamos cómo opera un dispositivo de dominación para “delimitar, ver de qué manera las cosas y las personas se disponen, se ponen a disposición y de qué medio de ver y decir disponen en ella los individuos” (Schérer, 2005, p. 252), en aras de sujetar los cuerpos, habituarlos al tenor de una práctica y disponer los mecanismos para servir a este instrumento de producción de la subjetividad, ya sea vía deseo o contestación.

Figura 4. Poliedro del bilingüismo en Colombia



Este dispositivo funciona como un poliedro de inteligibilidad (Leonard y Foucault, 1982, p. 62), pues nos permite registrar varias facetas de un evento a la luz del análisis del archivo que aquí construimos. Evidentemente, este archivo disperso en el tiempo y sometido al azar de otras fuerzas que se entrecruzan (sociales, económicas, políticas, educativas) no obedece a un orden lineal ni presupone regularidades. Antes, por el contrario, lo que nos permite observar es cómo ciertas prácticas se yuxtaponen, solapan, contradicen e incluso se apoyan en discursos de saber experto o local, en una práctica jurídica o una cotidiana en este trazado inteligible de comprensión.

Por ejemplo, cuando se analiza la práctica jurídica y su promoción del bilingüismo para la ciudadanía en el país, no puede dejar de percibirse cómo el respaldo institucional y mediático cuenta incluso con el respaldo social y la militancia docente de quienes se sienten atraídos por la manera de disponer de los sujetos y objetos en relación con la enseñanza-aprendizaje del inglés, validando la retórica del éxito y el progreso. La promoción del inglés como lengua del progreso y la necesidad de aprenderla con niveles equiparables a los establecidos por el Marco Común Europeo son utilizados para establecer distinciones y jerarquías entre maestros de inglés certificados y no certificados, nativos y no nativos, perfiles docentes para colegios oficiales o privados, salarios altos o bajos, etc., que influyen en la manera de pensar al maestro local como no certificado, no idóneo y siempre en déficit para cumplir las metas del programa. Sobre estas prácticas discursivas, la práctica oficial, experta y mediática ha sido reiterativa.

Ahora bien, poco se ha dicho en el discurso oficial, experto o mediático sobre los maestros, profesores y académicos y su trabajo por la enseñanza de lenguas en Colombia, incluso desde antes del lanzamiento del programa Bogotá Bilingüe. Tampoco acerca de la manera como han luchado por formarse en el nivel posgradual, reflexionar sobre su práctica, escribir sobre ella y producir saber en relación con sus formas de entender la enseñanza, los contextos y los estudiantes.

Estas facetas del poliedro no cuentan con mucha difusión, más bien han sido “relegadas” a la academia, como si fuera un terreno no fértil para proponer políticas... Pero estas facetas constituyen una práctica importante para el desarrollo de la subjetividad de muchos y muchas que no se sienten representados y/o sujetos por las tecnologías del poder del esquema dominante del programa de bilingüismo. Sobre estas facetas versó este capítulo que recogió las voces de maestros de inglés e investigadores en el campo de la enseñanza de lenguas, quienes han manifestado sus posicionamientos críticos y percepciones frente al Plan Nacional de Bilingüismo en sus publicaciones académicas (prácticas contestatarias). De aquí podemos colegir cuatro líneas temáticas que reúnen los principales aspectos con los que se debe continuar la reflexión y el debate: las exigencias para los maestros de inglés, las críticas y la mirada deficitaria, la certificación de su nivel de dominio de lengua y la colonización de su identidad (prácticas de dominación).

Ante todo, es necesario resaltar cómo los maestros de inglés, los expertos y los académicos han mostrado su preocupación y disgusto en cuanto a la implementación verticalista de la política de bilingüismo en Colombia, su diseño y su carácter meramente instrumental que deja de lado el desarrollo humano y social, y la multiculturalidad del país. Es completamente necesario que se piensen de nuevo las perspectivas conceptuales y epistemológicas del plan y que se convoque a los miembros de la comunidad educativa a participar activamente en la reelaboración de este proyecto, desde la realidad de los diferentes contextos del país y teniendo en cuenta las grandes diferencias entre el sector público y privado, y las dificultades que esto trae consigo, para crear una propuesta real e inmediata, con metas claras y asequibles, que no busque la segregación sino la inclusión y que garantice un mejoramiento de la educación en nuestro país.

Ahora bien, a partir de la implementación de esta política pública de lenguaje, las exigencias para los maestros de inglés han ido incrementándose año tras año. Nuestra sociedad, a través de los medios de comunicación, ha creado una imagen errónea de los maestros de inglés en Colombia, pues lo que sale a relucir son los bajos resultados de su nivel de inglés. Sin embargo, no se dan a conocer públicamente los esfuerzos y desafíos que tienen ellos en su práctica pedagógica y las diversas tareas a las que deben responder para entregar resultados a las mediciones de calidad de las instituciones educativas. Lo que han demostrado los estudios de caso realizados por académicos en el campo de la enseñanza de lenguas es que los profesores de inglés manejan siempre una actitud crítica hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje que guían.

Precisamente, esta práctica reflexiva y crítica de los maestros ha hecho posible la construcción de un camino que muestra cómo los maestros vía investigación, reflexión y trabajo de sí han venido construyendo una subjetividad más ligada a la labor del intelectual y el pedagogo de lengua en clave de sus saberes y prácticas. Los profesores conocen a sus estudiantes, sus necesidades, sus intereses, sus características propias, el contexto donde viven, las dificultades que enfrentan, su situación familiar; de igual manera, reaccionan frente a las imposiciones hechas por el Ministerio de Educación Nacional, pues conocen que los estándares de lenguas extranjeras son tomados de modelos foráneos, cuyas condiciones son totalmente diferentes a las nuestras. Tienen, además, la capacidad profesional de adaptar estos estándares de acuerdo con las características particulares de sus estudiantes. En otras palabras, los maestros han sido unos luchadores incansables, que piensan siempre en el beneficio y el desarrollo integral de sus estudiantes, a pesar de las precarias condiciones en las que algunos trabajan.

Para los profesores de primaria, como se describió en este capítulo, las exigencias son aún más grandes, pues aunque no están preparados para enseñar inglés, deben hacerlo junto a las demás asignaturas que tienen a su cargo, agregándole a esto las tareas asignadas por la institución educativa, que tienen que ver con

proyectos transversales diseñados por la Secretaría de Educación y otros estamentos gubernamentales.

A los maestros de inglés se les están exigiendo “productos”, “resultados”, “evidencias” a través de las Pruebas Saber de sus estudiantes. Se les está exigiendo una mayor competencia en el inglés, una mayor preparación y profesionalización, una actualización permanente que garantice conocimientos altos del idioma, mediante pruebas internacionales estandarizadas. Sin embargo, los programas de desarrollo profesional docente son aislados, no tienen un seguimiento adecuado en el que se muestre el progreso obtenido por los docentes que participan en dichos programas, y no cubren realmente las expectativas que se tienen para que los maestros puedan fortalecer el inglés.

Las críticas a los maestros de inglés han radicado en la baja calidad de su competencia de lengua, pues los resultados de los estudiantes así lo demuestran. Su calidad tiene una incidencia significativa en el desempeño de los estudiantes en esta lengua extranjera. Todo esto indica que las dificultades en la oferta de profesores de inglés con un alto nivel de lengua empiezan desde su preparación en la universidad. De acuerdo con los estudios de investigación en el área de enseñanza de inglés como lengua extranjera, se constata que la profesión del maestro atrae poco desde el punto de vista económico, debido a su baja remuneración. A esta situación se agrega, además, el hecho del contexto de la educación pública en el país. No es un secreto que los maestros deben enfrentar un conjunto de factores que interactúan en el interior del aula y que hacen que la enseñanza sea un proceso verdaderamente demandante.

La mayoría de las escuelas públicas del país tienen problemas de crimen juvenil, microtráfico de drogas, niños y jóvenes desplazados, jóvenes reinsertados, entre otros elementos. Los maestros de inglés, en este caso, deben enseñar una lengua extranjera, en dos horas semanales, con todos estos factores influyentes en el proceso. Sin embargo, la política pública de bilingüismo no prepara a los maestros para lidiar con estos factores y estas situaciones específicas de los contextos escolares en el país. Por consiguiente, es preciso resaltar que se deben generar incentivos que promuevan la motivación y el arduo trabajo de los profesores de inglés. Se hace necesario entonces pensar en un esquema de remuneración docente que contemple los logros del profesorado, al igual que un mayor acompañamiento y apoyo a los docentes, especialmente a los de educación básica.

Finalmente, una de las cuestiones que se infieren de este trabajo es que aunque las prácticas dominantes, afincadas en discursos capitalistas, hayan servido para sostener un programa en la línea del tiempo que ha pretendido la homogenización de sujetos, saberes y prácticas, existen otras fuerzas con potencia tal para hacerles frente y que se instalan como una interpelación para el lector: ¿qué tipo de maestro soy y quiero/puedo ser? Es una pregunta que indudablemente está atravesada por prácticas de saber-poder que conminan la resistencia y el trabajo de sí a pesar de la fuerza avasalladora de los discursos dominantes del deber ser.

Referencias

- Ayala, J. y Álvarez, J. A. (2005). A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-Cultural Context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26.
- Bastidas, J. A. (2017). More than Half a Century Teaching EFL in Colombian Secondary Schools: Tracing Back our Footprints to Understand the Present. *HOW Journal*, 24(1), 10-26.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2011). A Diagnosis of English Language Teaching in Public Elementary Schools in Pasto, Colombia. *HOW Journal*, 18(1), 95-111.
- Bonilla, S. X. y Cruz-Arcila, F. (2014). Critical Socio-Cultural Elements of the Intercultural Endeavour of English Teaching in Colombian Rural Areas. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 117-133.
- Bonilla Carvajal, C. A. y Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Language Education Policy. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201.
- Cadavid, I. C., Quinchía, D. I. y Díaz, C. P. (2009). Una propuesta holística de desarrollo profesional para maestros de inglés de la básica primaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(21), 133-158.
- Cadavid, I. C., McNulty, M. M. y Quinchía, D. I. (2004). Elementary English Language Instruction: Colombian Teachers' Classroom Practices. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 5, 37-55.
- Canagarajah, A. S. (2004). Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning. En B. Norton y K. Toohey (eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 116-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canto, M. (2008). Gobernanza y participación ciudadana en las políticas públicas frente al reto del desarrollo. *Política y Cultura*, 30, 9-37.
- Cárdenas, M. L. (2000). Editorial. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 1(1), 6-7.
- Cárdenas, M. L. (2004). Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 105-137.
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 71-105.
- Cárdenas, R. y Hernández Gaviria, F. (2011). Towards the Formulation of a Proposal for Opportunity-to-Learn Standards in EFL Learning and Teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 231-258.

- Castañeda-Peña, H. (2008). 'I said it!' 'I'm first!': Gender and Language-Learner Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 10(1), 112-125.
- Clark, E. R. y Flores, B. B. (2014). The Metamorphosis of Teacher Identity: An Intersection of Ethnic Consciousness, Self-Conceptualization, and Belief System. En P. Jenklin (ed.), *Teacher Identity and Struggle for Recognition: Meeting the Challenges of a Diverse Society* (pp. 3-14). Lanham: Rowman Littlefield Publishing Group.
- Clavijo, A. (2003). Editorial. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 1(5), 1-2.
- Clavijo, A. (2005). Editorial. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 5-6.
- Clavijo, A. (2010). Editorial. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 5-6.
- Clavijo, A. (2011). Editorial. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 5-6.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains: Longman.
- Correa, D. y Usma, J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Sociocultural Model of Policymaking in Colombia. *HOW Journal*, 20, 226-242.
- Corson, D. (1999). English Only and Social Justice. *TESOL Journal*, 8(3), 18-22.
- Cruz-Arcila, F. (2007). Broadening Minds: Exploring Intercultural Understanding in Adult EFL Learners. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, 144-173.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- De Mejía, A. M. (2006). *Realidades de la educación bilingüe en Colombia*. Memorias del Segundo Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina. Bogotá, octubre 5, 6 y 7, 3-28.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- Escobar, W. Y. y Gómez, J. C. (2010). Silenced Fighters: Identity, Language and Thought of the Nasa People in Bilingual Contexts of Colombia. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 125-140.
- Fajardo, A. (2008). Conversation Analysis (CA) in Primary School Classrooms. *HOW Journal*, 1(15), 11-27.
- Fandiño, Y. (2013). Knowledge Base and EFL Teacher Education Programs: A Colombian Perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(1), 83-95.
- Fandiño, Y. (2014). Teaching Culture in Colombia Bilingüe: From Theory to Practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 81-92.
- Franco, J. M. (2006). Leadership Skills and Teaching: An Invitation to Go Further. *HOW Journal*, 13(1), 65-76.

- Frodden, M. C., Restrepo, M. I. y Maturana, L. M. (2004). Analysis of Assessment Instruments Used in Foreign Language Teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 171-201.
- García León, J. y García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70.
- García, R. E. (2013). English as an International Language: A Review of the Literature. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 113-127.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies*. Londres: Falmer Press.
- Gómez, L. F. (1996a). Message from the Editor. *HOW Journal*, 1(1), 2.
- Gómez, L. F. (1996b). The Utopia of Innovation and Change in Colombia: A Dipstick Speech for an EFL Teacher Growth Conference. *HOW Journal*, 1(1), 10-16.
- Granados Beltrán, C. (2013). Challenges of Bilingualism in Higher Education: The Experience of the Languages Department at the Universidad Central in Bogotá, Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*, 7, 245-248.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 27-45.
- Guerrero, C. H. (2009). Language Policies in Colombia: The Inherited Disdain for our Native Languages. *HOW Journal*, 16, 11-24.
- Guerrero, C. H. (2010). The Portrayal of EFL Teachers in Official Discourse: The Perpetuation of Disdain. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 34-49.
- Guerrero, C. H. y Quintero, A. H. (2004). Teachers as Mediators in Undergraduate Students' Literacy Practices: Two Pedagogical Experiences. *HOW Journal*, 11(1), 45-54.
- Guerrero, C. H. y Quintero, A. H. (2009). English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: A Constituent of Dominance in English Language Education. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 135-150.
- Guerrero, C. H. y Meadows, B. (2015). Global Professional Identity in Deterreterialized Spaces: A Case Study of a Critical Dialogue between Expert and Novice Nonnative English Speaker Teachers. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 13-27.
- González, A. (2007). Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332.

- González, A. (2009). On Alternative and Additional Certifications in English Language Teaching: The Case of Colombian EFL Teachers' Professional Development. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 183-209.
- González, A. y Sierra, N. (2005). The Professional Development of Foreign Language Teacher Educators: Another Challenge for Professional Communities. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 10(16), 11-39.
- Hawkins, M. y Norton, B. (2009). Critical Language Teacher Education. En A. Burns y J. C. Richards (eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 30-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Herazo, J. D., Jerez, S. y Lorduy, D. (2012). Opportunity and Incentive for becoming Bilingual in Colombia: Implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(2), 199-213.
- Jaraba, D. L. y Arrieta, A. (2012). Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo zenú. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 95-104.
- Johnson, D. C. y Freeman, R. (2010). Appropriating Language Policy on the Local Level. En K. Menken y O. García (eds.), *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers* (pp. 13-31). Nueva York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. Nueva York: Routledge.
- Lastra, S. (2009). An Understanding of the Concept and Conditions of Bilingualism: A Study in an EFL Setting. *HOW Journal*, 16(1), 167-187.
- León, E. (1996). Presentación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 1(1), pp. 1-2. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/8572/7917>
- Leonard, J. y Foucault, M. (1982). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- Macedo, D., Dendrinos, B. y Gounari, P. (2003). *The Hegemony of English*. Nueva York: Paradigm Publishers.
- Macedo, D., Dendrinos, B. y Gounari, P. (2005). *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó.
- Macías, D. F. (2010). Considering New Perspectives in ELT in Colombia: From EFL to ELF. *HOW Journal*, 17(1), 181-194.
- Maturana, L. M. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 74-87.

- McNulty, M. y Quinchía, D. I. (2007). Designing a Holistic Professional Development Program for Elementary School English Teachers in Colombia. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 8(1), 131-143.
- Méndez, P. (2017). *Sujeto maestro en Colombia. Luchas y resistencias*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Mendieta, J. A. (2009). Inquiry as an Opportunity to Make Things Differently in the Language Classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 11(1), 124-135.
- Menken, K. y García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. Nueva York: Routledge.
- Miranda, I. (2012). Insights on Bilingualism and Bilingual Education: A Sociolinguistic Perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(3), 262-272.
- Mora, E. (1997). Letter from the Editor. *HOW Journal*, 1(2).
- Ordoñez, C. L. (2011). Education for Bilingualism: Connecting Spanish and English from the Curriculum, into the Classroom, and Beyond. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 147-161.
- Pennycook, A. (2004). Critical Moments in a TESOL Praxicum. En B. Norton y K. Toohey (eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 327-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pineda, C. (2004). Critical Thinking in the EFL Classroom: The Search for a Pedagogical Alternative to Improve English Learning. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 45-80.
- Piñeros, C. y Quintero, A. H. (2006). Conceptualizing as Regards Educational Change and Pedagogical Knowledge: How Novice Teacher-Researchers' Proposals Illustrate this Relationship. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 7(1), 173-186.
- Popkewitz, T. S. (2000). The Denial of Change in the Process of Change: Systems of Ideas and the Construction of National Evaluations. *The Educational Researcher*, 29(1), 17-30.
- Posada, J. Z. y Garzón, E. (2014). Bridging the Gap between Theory and Practice in a B.A. Program in EFL. *HOW Journal*, 21(1), 122-137.
- Quintero, A. H. y Guerrero, C. H. (2013). "Of Being and not Being": Colombian Public Elementary School Teachers' Oscillating Identities. *HOW Journal*, 20(1), 190-205.
- Quintero, A. H. y Guerrero, C. H. (2016). *Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿La ilusión de la democracia?* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Rainey de Díaz, I. (2005). EFL Teachers' Research and Mainstream TESOL: Ships Passing in the Night? *PROFILE*, 6(1), 7-21.
- Ramos, B. y Aguirre, J. (2014). Materials Development in the Colombian Context: Some Considerations about its Benefits and Challenges. *HOW Journal*, 21(2), 134-150.
- Rodríguez, M. (2011). CLILL: Colombia Leading into Content Language Learning. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 79-89.
- Rubiano, C. I., Frodden, C. y Cardona, G. (2000). The Impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An Insiders' Perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(1-2), 37-54
- Samacá, Y. (2012). On Rethinking Our Classrooms: A Critical Pedagogy View. *HOW Journal*, 19(1), 194-208.
- Sánchez, A. y Obando, G. (2008). Is Colombia Ready for 'Bilingualism'? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 9(1), 181-195.
- Schérer, R. (2005). A su disposición. En O. L. Zuluaga Garcés et al., *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 251-274). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Serna, H. M. (2005). Teachers' Own Identities Concocting a Potion to Treat the Syndrome of Doctor Jekyll and Edward Hyde in Teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 10(1), 43-59.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Nueva York: Routledge.
- Sierra, A. M. (2016). Contributions of a Social Justice Language Teacher Education Perspective to Professional Development Programs in Colombia. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 203-217.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality*. Londres: Longman.
- Tollefson, J. W. (2006). Critical Theory in Language Policy. En T. Ricento (ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 42-59). Malden: Blackwell Pub.
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 1-21.
- Usma, J. (2009a). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19-42.
- Usma, J. (2009b). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123-141.

- Valencia, S. (2006). Literacy Practices, Texts, and Talk around Texts: English Language Teaching Developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 7-37.
- Valencia, M. (2013). Language Policy and the Manufacturing of Consent for Foreign Intervention in Colombia. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 27-43.
- Varghese, M. (2011). Language Teacher Education and Teacher Identity. En F. M. Hult y K. A. King (eds.), *Educational Linguistics in Practice: Applying the Local Globally and the Global Locally* (pp. 16-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Vélez-Rendón, G. (2003). A Sociolinguistic Profile. *World Englishes*, 22(2), 185-198.

.....

ANEXOS

Semana

1998	
Title	Yes or Not
Pay attention to	Aunque hay colegios bilingües que han mostrado resultados exitosos, una de las preocupaciones de los expertos es que el bilingüismo se convierta en una moda o en una simple etiqueta de los colegios para atraer alumnos sin una base conceptual para este tipo de enseñanza.
	Según Anny de Acevedo, psicóloga del colegio Nueva Granada, una institución que maneja desde hace 50 años el concepto de educación bilingüe, los estudiantes pueden tener dificultades con la segunda cultura pero sólo en los casos en que la familia no refuerza la propia. “Si los padres no tienen bien ancladas sus raíces y en cambio fomentan la cultura extranjera, es posible que el joven quiera vivir como tal y no como un colombiano”, afirma.
2008	
Title	Do you speak English?
Pay attention to	Y no son sólo las pruebas estandarizadas. Realizar estudios de posgrado en el exterior en la mayoría de los casos exige presentar lo que se conoce como un <i>statement of purpose</i> , es decir, el aspirante debe escribir un ensayo argumentando por qué y para qué quiere ingresar a determinado programa académico y luego sustentar oralmente su propuesta. Así mismo, debe presentar su proyecto de investigación en inglés, someterse a entrevistas, usualmente en esta lengua, estar dispuesto a investigar y a escribir toda clase de <i>papers</i> para publicación y, finalmente, hacer una disertación para acceder al grado de doctor o presentar un <i>comprehensive examination</i> , prueba en la que al graduando se le examina sobre todo el conocimiento que tiene en su área, para acceder a un grado como maestro o <i>master's degree</i> . El reto es digerir y producir conocimiento en la lengua de Shakespeare, y para ello se necesitan más que simples bases o la capacidad de ‘defenderse’, como muchos en Colombia definen su competencia en el inglés.
	La implementación exitosa de este programa de cobertura nacional exige que los docentes de inglés se capaciten para adquirir un manejo adecuado de la lengua, ya que las pruebas a las que se han sometido con ayuda del Consejo Británico, muestran que no tienen el nivel que se necesita. Según el Ministerio de Educación, en un diagnóstico que se llevó a cabo entre 2003 y 2004 con los docentes de inglés en Bogotá, el 63 por ciento demuestra un nivel básico de dominio del inglés, el 35 por ciento se ubica en el nivel intermedio y sólo el 14 por ciento demostró tener un nivel avanzado.
	No obstante, hay algo en lo que coinciden aquellos que quieren fortalecer a Colombia como sociedad de conocimiento, y es en que el manejo del inglés como segunda lengua es la herramienta más valiosa que se puede adquirir y que sin ella las oportunidades de los colombianos para convertirse en PhD, Master, o diplomados de universidades extranjeras con buenos ranking en el concierto internacional, son casi nulas.

2009	
Title	"Que Colombia entre a la fiesta del inglés"
Keywords	Entrevista a David Graddol, lingüista.
Pay attention to	Mejorar los profesores de inglés, porque no sólo deben saber el idioma, sino también la mejor metodología para enseñarlo.
2011	
Title	English spoken
Pay attention to	"Desde hace diez años estamos prestando el servicio de cursos para todos nuestros estudiantes", dice María Clemencia González, directora del instituto. Para ella, la importancia de saber un idioma radica en las puertas que este puede abrir. "Nos dimos cuenta de que en la región las oportunidades de maestrías y pasantías se perdían por no saber el idioma. Queremos que nuestros estudiantes vayan, aprendan y se conviertan en embajadores del país y de la región", agrega.
2012	
Title	"Programa escolar de bilingüismo aún está gateando": Personería
Pay attention to	Según el personero de Bogotá, el Plan Nacional de Educación, que ordenaba iniciar la capacitación en una segunda lengua en los colegios distritales, sólo se aplica a ocho establecimientos piloto en preescolar y, en algunos de ellos, en tres años de primaria.
	De acuerdo con el estudio de la Personería, el Concejo de Bogotá aprobó en el 2006 un Acuerdo que ordenó iniciar la capacitación en una segunda lengua en los colegios distritales. Luego, en el Plan de Desarrollo 2008-2012, se estableció formar y cualificar docentes en inglés, así como mejorar la infraestructura en los colegios para lograr en la población escolar el dominio de la segunda lengua; no obstante, su ejecución sólo empezó en el 2009.
	Hoy, casi cuatro años después, la Personería halló diez contratos o convenios celebrados por \$2.340 millones para capacitar y certificar a los docentes en inglés, con prioridad a los ocho colegios piloto. No obstante, únicamente 11 profesores pertenecientes a tres establecimientos piloto se certificaron y 51 se capacitaron, mientras de otros colegios distritales 77 educadores se certificaron y 893 recibieron capacitación.
	Un informe presentado por la Universidad Distrital como contratista, afirma que, ante la preocupación por la deserción de docentes en el programa, "se decidió contemplar la participación no sólo de los docentes que laboran en los colegios piloto, sino también de todos los docentes del Distrito (...) Por lo tanto, un incremento de deserción en este programa sería una gran amenaza para la cobertura del contrato".

Pay attention to	De esa forma, en total se llegó sólo a 944 profesores de los 29.164 docentes distritales, es decir el 3,2% de ellos, en cuatro años, para un proyecto que se lanzó en el 2003 denominado “Bogotá y Cundinamarca, Bilingües en Diez Años”.
	En los convenios, dentro de las obligaciones de los contratistas, se estableció inscribir y seleccionar a los docentes; o sea que la Administración pagó para realizar una tarea que debería ser desarrollada por funcionarios de la Secretaría de Educación Distrital (SED). Ahí se evidencia una falta de políticas y lineamientos en el proyecto de Bilingüismo, según el informe del órgano de control. En dos contratos no quedaron estipuladas las horas de capacitación y en otras no es claro el objeto o el número de personas a capacitar ni la intensidad horaria, lo que hace difícil la verificación del cumplimiento en su ejecución.
	Encontró también 16 contratos de prestación de servicios por \$1.007 millones para realizar acompañamiento y asesoría a los colegios piloto y observó que a un solo contratista le asignaron seis contratos por \$209 millones, que representan el 20,7% del total de recursos, seguido por otro a quien le otorgaron tres por \$72,3 millones, o sea el 7,1% de lo comprometido.
	Pese a que los resultados del programa no son los esperados, la mayoría de los contratistas, en sus informes, refirió evaluaciones positivas. No obstante, dos de ellos dicen que es necesario contar con el compromiso real de los docentes con el proyecto, pues aún no se ve un trabajo colectivo y articulado que permita evidenciar avances sólidos en la institución. Dicen que hay una presencia significativa de profesores que no están interesados en aportar desde su práctica en el aula y no hay mecanismos para fortalecer el programa.
	Para el 2012, la SED adjudicó un contrato por \$948 millones para mobiliario para aulas de bilingüismo, con el que se busca dotar a 77 colegios. En resumen, de \$3.739 millones del programa, aprobados por los presupuestos participativos, que son de obligatoria inversión, \$2.791 millones fueron destinados a cubrir otras necesidades.
	La Personería, durante la primera semana de agosto del 2012, realizó entrevistas a 466 docentes de los ocho colegios piloto y encontró que el 63% no ha sido certificado en ningún nivel. Los profesores piden más intensidad horaria en los cursos, así como una oferta horaria más amplia, pues muchos trabajan doble jornada. También revelaron que en algunos colegios utilizan pasantes de las universidades para dictar los contenidos, pues los maestros no se encuentran capacitados, y explicaron que para los niños que ingresan por primera vez al centro educativo, no existe nivelación, lo que les dificulta el proceso y retrasa el avance los demás niños.

2013	
Title	Colombia todavía se raja en dominio de inglés
Pay attention to	EF Education First, uno de los líderes globales en formación internacional, presentó la tercera edición de su English Proficiency Index (EF EPI) – el índice mundial más completo sobre capacidad en el inglés.
	EF Education First se creó en 1965 con el objetivo de derribar las barreras del idioma, cultura y geografía en más de 50 países. Está especializada en aprendizaje de idiomas, viajes de formación, niveles académicos y programas de intercambio cultural. Actualmente, EF es el Official Language Training Supplier de los Juegos Olímpicos de Invierno de Sochi 2014 y ha servido como Official Language Training Supplier de los Juegos Olímpicos de Pekín 2008.
2014	
Title	¿Para qué el inglés si todavía ni hablamos español?
Keywords	Políticas, pruebas estatales.
Pay attention to	¿Qué sentido tiene que adoptemos la enseñanza obligatoria de una segunda lengua cuando en la primera no se obtienen los mínimos niveles de comprensión lectora y cuando tampoco se alcanzan los mínimos en desarrollo del pensamiento y en competencias éticas?
	Aprender una lengua es aprender una lógica, una manera de pensar y de organizar el pensamiento. De lo que se deriva que mientras no se trabaje adecuadamente la relación pensamiento-lenguaje serán insuficientes todos los esfuerzos que se realicen para que los estudiantes aprehendan una segunda lengua.
2015	
Title	Colombia le apuesta al bilingüismo con 124 profesores extranjeros
Pay attention to	“Como nunca antes la educación tiene el lugar de honor que se merece”, sostuvo al principio de su intervención la ministra Parody. Agregó que Colombia Bilingüe es una de las estrategias fundamentales que su cartera se ha trazado para mejorar el sistema educativo en el país, además de los programas de jornada única, la excelencia docente, la calidad en la educación superior y Colombia libre de analfabetismo. “En Colombia tan solo el 1 por ciento de los estudiantes de los colegios del sector oficial logran un nivel intermedio de B1 al finalizar sus estudios secundarios”, sentenció.
Comments by readers ¹³⁵	Alcala888: “Muy bien por la Gomelita Parody, pero que primero aprendan hablar y escribir medio, medio el Español, esta juventud de hoy, apenas machacan el español, cierto m.a.r.i.c.a. wbon”.

135 En este apartado, se incluyen algunos de los comentarios encontrados en los artículo de prensa que se utilizan como ejemplo en la investigación. Se transcribieron tal cual como aparecían en los diversos foros consultados.

Comments by readers	giovasky: "LO MAS TRISTE DE ESTO ES QUE ESTOS PROFESORES NO SON PROFESORES SON PERSONAS QUE SABEN EL IDIOMA MAS NO SABEN ENSEÑARLO, AL MES RENUNCIAN A LOS COLEGIOS SE VAN AL SECTOR PRIVADO DONDE LES PAGAN UNA MILLONADA SOLO PORQUE TIENEN OTRO PASAPORTE Y AL ARTARSE DEL PAIS DEJAN LOS TRABAJOS BOTADOS....".
	moralesa: "Típico proyecto de ignorantes. La enseñanza debe empezar mucho mas temprano. Estos jovenes aprenden unas frases incongruentes y piensan que ya saben ingles. La cosa no es por ahí. Deben ser cursos intensos empezando desde el 3er. grado. No la pendejada de una o dos horas a la semana".
2015	
Title	Para qué estudiar inglés en los colegios
Keywords	Aprendizaje, consejos, lengua materna.
Pay attention to	El artículo se trata sobre el inglés. Sin embargo, podría no haber empezado con referencias a la literatura inglesa ni a su influencia en uno de los escritores más conocidos del Boom Latinoamericano, sino sobre los consejos, algo más prácticos, sobre su utilidad.
	No se trata, entonces, de afirmar que no se debería aprender otra lengua, pues, desde luego, abre horizontes. El reto está en preguntarse sobre los métodos de enseñanza que permitirían aprenderlo sin descuidar la lengua materna.
Comments by readers	Comentario de Notedasqenta: "Me parece irresponsable publicar este reportaje sin tener una evidencia. De mi propia experiencia conozco personas que hablan perfectamente bien el idioma de cada padre (si son nativos de dos idiomas distintos) y el que aprenden en la escuela. Así mismo hijos de muchas personas que conozco en esta situación hablan muy fluido los idiomas que aprenden. El cerebro es una herramienta potentísima que si se cultiva bien en edad temprana puede aprender lo que quiera".
	Comentario de Robertiko: "No hablan bien el castellano, hablan como ñeros, mucho menos otra cosa".
	Comentario de olafoberraco: "Yo vivo en una ciudad bilingüe y no veo el problema. pero a "algún" monolingüe se le ocurrió que podía serlo...".
	Comentario de Giovanni Tovar: "No es solo imprescindible sino necesario, lo que hay que preguntarse y lo digo como experto en el tema, es la calidad del Bilinguismo que se ofrece, existen colegios de 2 millones muy reconocidos que ofrecen docentes extranjeros que no tienen la pedagogia ni la paciencia para enseñar y vienen a su año sabatico y se van, pero los padres en su afán creen que porque es nativo ya es mejor, por otro lado están los colegios donde los profesores tiene la pedagogia y la paciencia pero su nivel de ingles es vergonzoso es decir son muy muy pocos los colegios donde los estudiantes son bilingues, de hecho si los estudiantes son capaces de defenderse pero el termino bilingue dista mucho, el defenderse no es ser Bilingüe".

Comments by readers	<p>Usuario: “En serio se atreven a hacer un reportaje sin estadísticas concretas? No conozco la primera persona que haya tenido problemas por aprender un segundo idioma desde la niñez ya sea con el Inglés o Español. En qué se basa el periodista para escribir lo que dice? Yo no tuve problema alguno por esto en mi niñez, ni lo he visto en mis sobrinos ni en mis amistades. Creo que es una opinión del periodista insensata que desvirtúa la realidad”.</p>
	<p>alejosuave@hotmail.com: “Atencion: La enseñanza de la lengua inglesa se ha transformado en un enorme negocio que da enormes ganancias a institutos privados, pero es necesario?, es eficaz?, no. La experiencia me dice que para poder hablar, pensar y escribir en inglés, la persona debe vivir en un medio donde se hable, escriba y piense todos los días en inglés. Nuestros muchachos no viven en ese medio, ellos hablan, escriben y piensan en castellano, por eso pronto se les olvida lo que aprendieron porque el cerebro tiende a deshechar lo que no se usa en la cotidianidad, obligarlos a estudiar inglés es hacerles perder tiempo”.</p>
	<p>Respuesta de Giovani Tovar: “AHORA SUMALE LOS INTERCAMBIOS QUE ES EL NUEVO NEGOCIO SE VAN UN MES Y YA CREEN QUE CON ESO SE APRENDE, APRENDER UN IDIOMA LLEVA AÑOS TENGO UN TIO 30 AÑOS EN USA Y NO HABLA SE HACE ENTENDER QUE ES DIFERENTE, ASI QUE ESTO TAMPOCO APLICA ESTO SE TRATA DE EXCELENTES DOCENTES QUE HAYAN ESTUDIADO EL COMO ENSEÑAR”.</p>
2015	
My comments	<p>Centra los problemas del bilingüismo en unas malas competencias en la lengua materna. Resultados antes del 2014.</p>
Title	<p>A repensar el bilingüismo</p>
Keywords	<p>Futuros docentes.</p>
Pay attention to	<p>“Sin embargo, preocupa el manejo del idioma que tienen los docentes en el país. Si bien se desconoce la situación real, se estima que entre 63 y 86 por ciento tienen un nivel menor a B2. Escenario que requiere especial atención, pues ahí está una de las claves para que los estudiantes tengan un buen desempeño”.</p>
Comments by readers	<p>Felipe Sanz: “Porque infortunadamente, la economía de los “gringos” y los europeos no depende de la nuestra, como la nuestra depende de la de ellos. Es decir, cuando Colombia sea un imperio podrá darse ese lujo. Mientras tanto la experiencia histórica muestra que en el juego del poder existen dominadores y dominados; y por ahora nos tocó el papel de los segundos. O sea que a aprender inglés para comunicarse con el “imperio”.</p>
	<p>Hockevil: “El que quiere aprende ingles no necesita anglófonos al lado, para eso esta youtube, millones de artículos en internet y si no le alcanza también esta la música y las películas, lo digo xq esas son mis herramientas para aprender inglés y puedo decir que no necesito subtítulos para ver una película, las herramientas están, otra cosa es la pereza que nos caracteriza”.</p>

Comments by readers	Fernando Henao: “En Colombia y Latinoamérica hay elementos de contexto histórico que conspiraron contra la adquisición del inglés como segundo idioma (o idioma extranjero): hasta la década del 70 la paranoia católica que lo veía como un plan de las religiones protestantes para convertir a los católicos; después por la paranoia de los comunistas y la izquierda porque los capitalistas anglosajones buscaban someter a estos pueblos. Siempre estamos a la defensiva. Deberíamos aprender de los Europeos (incluyendo los rusos) y los chinos comunistas: tienen actitudes y mentes más flexibles que nosotros los latinos. China es un caso exitoso de la propagación del bilingüismo: empezó en la década de lo 80 y ya vemos los resultados”.
2015	
Title	Colombia volvió a perder en inglés
Keywords	Informe, instituciones privadas, Education First (EF).
Pay attention to	Según el informe, la inequidad puede ser la razón detrás del bajo rendimiento que tiene Colombia en este idioma. “Debido a la gran desigualdad de ingresos en el país y a una economía débil, para muchos el aprendizaje de inglés en el sector privado y los programas de inmersión al inglés son inalcanzables”, explica el reporte que es considerado uno de los más amplios y completos a nivel mundial para medir las competencias y habilidades en inglés.
	En julio de 2014 pasado el Ministerio de Educación lanzó Colombia Very Well, una continuación del Programa Nacional de Bilingüismo que funciona desde el 2004. En ese momento se reveló que solo el 6 % de los bachilleres alcanzó un nivel estándar de inglés, mientras que el 54 por ciento presentó resultados equivalentes a quienes nunca han tenido exposición a la lengua.
	Por eso la meta es que en 2025 todos los bachilleres alcancen un nivel intermedio, a través de estrategias como los ‘Campos de Inmersión en Inglés’ que beneficiarán a 3.000 jóvenes y fueron anunciados por el presidente Juan Manuel Santos hace una semana.
	¿Cómo nos fue los años anteriores? 2011: puesto 41 de 44 países, nivel muy bajo. 2012. puesto 48 de 52 países, nivel muy bajo. 2013: puesto 46 de 60 países, nivel muy bajo. 2014: puesto 42 de 63 países, nivel muy bajo. 2015: puesto 57 de 70 países, nivel muy bajo.
	Secretos de los que mejor hablan inglés 1. Herramientas efectivas para la evaluación de inglés 2. Habilidades prácticas de comunicación desde el primer día 3. Capacitación de maestros y docentes de inglés 4. Inversión en tecnología y aprendizaje en línea 5. Incluir el inglés en otras reformas educativas
Comments by readers	Objetivista: “Más importante es que los colombianos aprendan bien el castellano no solo hablado sino también escrito. Con el esnobismo que existe muchos, incluyendo los medios de comunicación, creen que van a impresionar mezclando palabras en inglés con el castellano. Que ignorantes!”

2015	
My comments	Visión de la empresa privada Education First; problemas en los espacios de enseñanza que posicionan a Colombia como un país deficiente en “segunda lengua”.
Title	El Ministerio contraataca con sus propias cifras sobre el bilingüismo
Keywords	Pruebas estatales, MEN.
Pay attention to	<p>El informe [Compañía:Education First (EF)] situó al país en el puesto 57 de los 70 evaluados, con una clasificación de ‘nivel muy bajo’, la más baja del ranking. Así, Colombia pasó de registrar en 2014 un puntaje de 48,55 sobre 100 a 46,54 en 2015, lo que supone una disminución de 2,01%.</p> <p>En la pasada edición de la Cumbre, Gina Parody ratificó el problema que existe en Colombia con los docentes que enseñan este idioma, y aseguró que “muchos profesores en Colombia dictan inglés en español”.</p>
2016	
My comments	Expone la mejora presentada y sustentada en las pruebas Saber en el 2015. Por otro lado, quiere mostrar la visión del Ministerio sobre los futuros docentes y los estudiantes de secundaria.
Title	¿Por qué no hablamos Inglés?
Keywords	Bilingüismo, políticas, docentes, futuros docentes.
Pay attention to	<p>El principal problema era la preparación de los docentes.</p> <p>El MEN dedica más esfuerzos en publicitar la llegada de los maestros extranjeros que en entrenarlos y prepararlos profesionalmente.</p>
2016	
My comments	Número especial de la revista Semana sobre el bilingüismo.
Title	“Muchos jóvenes no tienen idea de lo que el inglés puede hacer por sus vidas”
Keywords	Entrevista, declaración docente.
Pay attention to	<p>Lo que puede pasar es que Bogotá no es un gran destino turístico en el país y por eso la población no ha sentido la necesidad de aprenderlo. Por ejemplo, en la costa Caribe llegan más turistas internacionales y allí la necesidad de hablar inglés se siente. Estoy seguro de que es más fácil encontrar más personas que hablen inglés en la costa que en Bogotá.</p> <p>De lo que tengo entendido, en las escuelas de educación media solo hay de tres a cuatro horas por semana para aprender inglés. No creo que sea posible desarrollar un conocimiento de la lengua que sea fluido con tan solo un acceso de 6 horas a la semana, y mucho menos si no se dejan tareas.</p>
Comments by readers	<p>Usuario: “Para mí, la única manera para incrementar el nivel de inglés es con actividades que se desarrollen fuera del salón de clases”.</p> <p>Felipe Sanz: “Si la gente aprende inglés con un propósito claro para su vida y mira hacia el futuro qué quiere lograr con este aprendizaje, claramente llegará a un buen dominio de la lengua gracias a esta motivación”.</p>

Comments by readers	<p>Usuario: “No aprendes nada ni en el colegio ni en la universidad porque, salvo en contadas excepciones, el problema no es ni el colegio ni la universidad, sino tu mediocridad como estudiante. En general los colombianos esperan que todo lo aprendan sin hacer ni una pizca de esfuerzo. Quieren sentarse en el salón y absorber el conocimiento sin esforzarse nada. El aprendizaje depende principalmente de quien aprende y quien “enseña” puede facilitar el proceso. Pero si quien aprende es un mediocre que espera que le inyecten la información sin preocuparse por aprenderla, entonces quien enseña no puede hacer absolutamente nada”.</p>
2016	
Title	¿Por qué la poca percepción de hablar inglés?
Pay attention to	<p>Más allá de los concienzudos análisis académicos ¿cuáles son esas percepciones que tiene el común de la gente sobre las razones para no avanzar en el dominio de esta lengua? El British Council desarrolló una investigación titulada “El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes”, cuyo objeto fue entender el contexto de las políticas públicas y las acciones que se han emprendido en el país para el aprendizaje de este idioma e indagar sobre las percepciones de tales políticas y su efecto práctico.</p>
	<p>Los resultados que arrojó el estudio muestran que el 47% reconoce que existe una relación directa entre el dominio del inglés y una mejor empleabilidad; un 48% considera que este idioma está asociado con una mejor educación e ingresos más altos al momento al empezar en el mercado laboral (asunto que se confirma al encontrar que el 80% de quienes ganan más de 4.800.000 pesos al mes, son bilingües).</p>
	<p>Según el estudio, los colombianos asocian el dominio del inglés con una mejor calidad de vida y afirman que el dominio de este idioma les permite tener mayor acceso a empleos con mejores salarios. Contradictoriamente, el estudio revela que la mayoría de los colombianos no tiene contacto con el inglés en su cotidianidad, incluso en el ámbito laboral donde se encontró que sólo un 8% de la población reportó necesario el inglés para su trabajo actual.</p>
	<p>Entre las principales razones para estudiar inglés, según la investigación, se encuentra la necesidad de aprobar los cursos en los colegios y universidades, pero se extiende al acceso a más recursos de información, crear redes personales y profesionales más amplias, viajar y usar la lengua global y de negocios por excelencia. Al revisar los resultados por regiones geográficas, estos varían dependiendo de las regiones del país y confirman que el poco acceso a recursos y formación adecuada en las zonas rurales y poblaciones pequeñas es el principal factor que limita tremendamente el progreso en el dominio del inglés.</p>

Pay attention to	Sumando los estudiantes en los niveles educativos colombianos con aquellos que estudian en institutos de idiomas, se calcula que en Colombia hay más de 11 millones de personas que estudian inglés. Entre los factores que se perciben como más barreras para aprender esta lengua están el costo, la falta de acceso a subsidios del gobierno, “no soy bueno para aprender idiomas”, “no tengo tiempo”, “no viajo a países de habla inglesa”, “nadie en mi familia habla inglés”.
Comments by readers	Aizak Duran: “Y no falta el que dice.... Pero es que es colombia y aca se habla es español!!! HAHAHAHA o el que dice, -En mi trabajo, Lo importante es hacerme entender en ingles- Claro, así sea como cuando un niño esta aprendiendo a hablar... HAHAHAHA”.
2016	
Title	El papel de los docentes en la enseñanza del inglés
Keywords	Emma Walton, consejos, entrevista.
Pay attention to	<p>Además, el aula en la que se imparten los contenidos debe ser un ambiente seguro para aprender. “No importa cuántas veces un estudiante se equivoque, es parte del proceso y por eso hay que acompañarlo para que se sienta seguro”, dijo la directora de Desarrollo Académico.</p> <p>Para Walton, aunque el camino para aprender una segunda lengua en otro país no es fácil, estos son los cinco consejos que deben seguir los maestros para motivar a sus estudiantes a ser los mejores: 1) Retarlos: “Los estudiantes siempre pueden dar más; enseñar es explotar al máximo sus habilidades”, dice Walton. 2) Ayudarlos a cambiar: Para Walton, hay que reconocer las falencias de cada estudiante y mostrarles alternativas para que mejoren sus habilidades en inglés. 3) Trabajar con ellos: “El acompañamiento es primordial para que cuando se equivoquen haya un maestro que los guíe”, dijo. 4) Elogiarlos: “Hay que reconocerle a cada alumno cuando cumple los objetivos deseados de una manera satisfactoria para que continúe así”, explicó. 5) Trazar objetivos claros: “Los docentes deben ser una guía para la clase, por eso el camino a seguir para aprender inglés debe plantear objetivos claros desde el principio del programa”, contó Walton.</p>
Comments by readers	Ltonysalaz@yahoo.com: “Si el ingles no se dicta desde la primaria no esta en nada cualquier método”.
2016	
Title	Estos son los colegios seleccionados para los campos de inmersión en inglés
Keywords	Programas del gobierno.
Pay attention to	Para contrarrestar los bajos índices de bilingüismo e impulsar el estudio de este idioma, el Gobierno anunció este miércoles que 2.900 jóvenes de grado 10 de 34 colegios oficiales del país se beneficiarán del programa Campos Nacionales de Inmersión de Inglés, para lo que se destinó una inversión de 6.500 millones de pesos.

Pay attention to	Las 34 instituciones educativas fueron seleccionadas a partir del listado del Icfes que organiza los colegios oficiales por los resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de secundaria de 2016 y el ISCE de secundaria de 2015. Los elegidos también reportaron progreso en las pruebas SABER 9 en 2014.
Comments by readers	Usuario: “Esta iniciativa es estimulante para los estudiantes y las instituciones a mejorar. Sin embargo debido a que la cantidad de beneficiarios es tan reducida no representa ningún impacto significativo en el aprendizaje de inglés a nivel global en Colombia. 2900 estudiantes representan más o menos la población total de dos colegios de Bogotá, por hacer una comparación. Es una muestra muy baja de estudiantes para una inversión notablemente alta en el programa”.
	alex.adrian1: “En Colombia hay mas de 15 millones de niños y niñas en edad de estudio. Si el gobierno propone que anualmente 2900 niños y niñas puedan acceder a este tipo de programas, todos los niños de Colombia seran bilingues en 5mil años. Evidentemente un programa que solo beneficia al 0,00019% de la poblacion estudiantil no es mas que populismo barato al muy estilo Parody”.
2016	
Title	Más de 900 estudiantes aprenderán inglés en campos de inmersión
Keywords	Programas del gobierno, nativos enseñando.
Pay attention to	En total serán 903 los beneficiados del programa primer Campo Nacional de Inmersión de Inglés. La meta es que para 2016 sean 3.800 los estudiantes que participarán en campos de inmersión nacionales y 100 más que tendrán la oportunidad de viajar a Estados Unidos.
	“Los estudiantes disfrutarán de ambientes en los que durante dos semanas se hablará ciento por ciento inglés. Cada campo estará acompañado por líderes cualificados en la enseñanza de esta lengua y formadores nativos extranjeros, quienes apoyarán el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes”, explicó la ministra de educación, Gina Parody.
Comments by readers	Usuario: “De nuevo, lista de colegios beneficiados”.
2016	
Title	Macondo no habla inglés
Keywords	Formación docente, enseñanza
Pay attention to	Hacer que la población aprenda a usar el inglés como lengua de comunicación va más allá de traer algunos profesores, o de una política exclusiva de la escuela. Se deben ambientar los espacios para el contacto con la lengua, por ejemplo, que la televisión pública comience a ofrecer programas en inglés, que el menú de los restaurantes venga en dos idiomas, que las señales de tránsito, la publicidad y las comunicaciones expongan a los colombianos al conocimiento básico de la lengua de Shakespeare y, por supuesto, programas de inglés serios y continuos en la escuela, las universidades y en las empresas, con todo lo que implican.

Comments by readers	Felipe Sanz: “La diferencia es que nosotros cuando visitamos otros países en general lo hacemos en situación de desventaja desde todo punto de vista: cultural, económica, científica. Es decir, ellos tienen el poder y nosotros no. Así que pretender que ellos aprendan nuestro idioma y nosotros no el de ellos es como si a los Romanos (imperio) les hubieran exigido que hablaran hebreo cuando invadieron Judá, o a los Españoles (imperio) les hubieran exigido que hablaran Nahuatl, Quechua, Aymara o cualquier lengua indígena. La lengua también es un elemento de poder y la impone quien tiene mayor poder en una relación”.
2016	
Title	Servidores públicos aprenden inglés
Keywords	Programas del gobierno, servidores del gobierno.
Pay attention to	Las entidades que han ingresado recientemente a este programa deben realizar ahora la presentación oficial del Proyecto ante los servidores participantes, con el propósito de motivarlos e informarles sobre las etapas a seguir para ingresar, como la aplicación de una prueba diagnóstica y disponer de dos horas diarias para estudiar los temas. En este sentido, se debe resaltar que se requiere el acompañamiento presencial al interior de la entidad para el pleno éxito del modelo E-Learning.
	Este Programa de enseñanza capacita a los servidores en el aprendizaje del idioma inglés mediante clases virtuales dictadas a través de la plataforma virtual del Sena -Sofía Plus- y de acompañamientos presenciales, de acuerdo con lo establecido por la Función Pública y el SENA.
Comments by readers	Maurocruz: “No nos cuenten cuántos se inscribieron, cuéntenos cuántos se volvieron bilingües!! CERO, NINGUNO...”.
2016	
Title	Profesores de inglés extranjeros llegan, colombianos se van
Keywords	Políticas de bilingüismo, profesores colombianos.
Pay attention to	Lo más preocupante es que Colombia no está reteniendo a los mejores profesores de inglés que son colombianos. El país tiene una larga y buena tradición en formación de profesores de inglés.
	Sin ir muy lejos en el último ranking QS de las mejores carreras en América Latina la única en la que aparece Colombia con tres universidades es en Lenguas Modernas donde Los Andes es tercera, La Nacional cuarta y la Javeriana séptima. La Nacional lleva décadas entregando excelentes profesores de inglés que salen de esta carrera, pero lo triste es que la mayoría se van del país ante la falta de oportunidades: inestabilidad laboral en el sector privado, bajos salarios y poca motivación para hacer su trabajo en el sector público.

2016	
Title	¿Estamos perdiendo conocimiento por insistir en que todo sea en inglés?
Keywords	Academia, uso del inglés.
Pay attention to	Eso puede facilitar la colaboración de personas que hablan diferentes idiomas. Pero ¿se está perdiendo algo? ¿Las investigaciones no realizadas en inglés están siendo marginadas?
	Publicar en estos medios influye a la hora de puntuar a las universidades, lo que a su vez afecta a la financiación y el reclutamiento de estudiantes, por lo que las universidades animan a sus investigadores a utilizar el inglés fomentando así el círculo vicioso. Esta tendencia se ve aún más reforzada con el incremento de cursos en Europa y Asia impartidos en inglés.
2016	
Title	“La gente piensa que con solo pagar un curso de inglés va a aprender”
Keywords	Graeme Harrison, jefe de Evaluación para el Cono Sur y Andes del Cambridge English.
Pay attention to	Entre ellas hay un esfuerzo por consolidar un único currículo de inglés para que el proceso de formación en este idioma no presente inconsistencias y los estudiantes puedan realizar pruebas que certifiquen su nivel de inglés en el país. Además, la llegada de 400 profesores nativos extranjeros supone una ventaja para que los estudiantes estén más inmersos en esta lengua.
	Siendo así, ¿cuál es la utilidad del Marco Común Europeo?
	G.H.: “Con el Marco Común Europeo se pueden medir el nivel de educación al interior de una institución y compararse con los estándares determinados por la organización. De esta forma, un colegio puede decidir qué va a enseñar en cada nivel; también se pueden trazar metas y objetivos; y hasta buscar un libro para enseñar. De hecho, ahora todos los libros de las editoriales internacionales vienen con el Marco Común Europeo y al final de cada uno se encuentran las pruebas para poder evaluar y saber si se están cumpliendo las metas y objetivos durante programa”.
2016	
Title	“Muchos jóvenes no tienen idea de lo que el inglés puede hacer por sus vidas”
Keywords	Rod Ellis, experto en lingüística de la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda.
Pay attention to	¿Por qué en Colombia no hablamos inglés?
	Rod Ellis: “Bueno, eso no es del todo cierto. Algunas personas que me he cruzado durante mi estadía hablan inglés. Es obvio que mucha gente en la calle no lo habla, pero puedo decir que una gran cuota lo hace y muy bien. Lo que puede pasar es que Bogotá no es un gran destino turístico en el país y por eso la población no ha sentido la necesidad de aprenderlo. Por ejemplo, en la costa Caribe llegan más turistas internacionales y allí la necesidad de hablar inglés se siente. Estoy seguro de que es más fácil encontrar más personas que hablen inglés en la costa que en Bogotá”.

Comments by readers	<p>claudia.arango.7731: “En Colombia no se enseña inglés en los colegios, porque dañaría el negocio de las escuelas de inglés, y de las universidades que exigen la competencia lectora, todos cursos mediocres, estos cursos no pasan del verbo to be en presente, todo el bachillerato es lo mismo. Llegas a la universidad y tienen que pagar por el curso del cual tampoco aprendes nada”.</p>
	<p>Respuesta Felipe Sanz: “No aprendes nada ni en el colegio ni en la universidad porque, salvo en contadas excepciones, el problema no es ni el colegio ni la universidad, sino tu mediocridad como estudiante. En general los colombianos esperan que todo lo aprendan sin hacer ni una pizca de esfuerzo. Quieren sentarse en el salón y absorber el conocimiento sin esforzarse nada. El aprendizaje depende principalmente de quien aprende y quien “enseña” puede facilitar el proceso. Pero si quien aprende es un mediocre que espera que le inyecten la información sin preocuparse por aprenderla, entonces quien enseña no puede hacer absolutamente nada”.</p>
	<p>Respuesta Juan Manuel Bejarano: “La lengua inglesa es muy importante para los colombianos, importante porque sirve para la vida cotidiana, puedes tener gran posibilidad para conseguir trabajo. Muchos de los colombianos no nos damos cuenta de los beneficios que podemos llegar a tener al hablar este idioma, esto requiere de mucho empeño y delicadeza para llegar a ser competentes en este idioma. También es necesario que el estado forme una clara estrategia para el diseño de un sistema eficiente en la enseñanza de este idioma, una estrategia sería por ejemplo: El aumento de horas, actividades dentro y afuera de la I.E. tareas e.t.c. hoy siglo XXI tenemos mas facilidad para aprender el inglés a través de la tecnología. Para mi es importante que antes de aprender el inglés, primero debemos manejar bien nuestro idioma”.</p>
2017	
Title	¿Por qué es importante saber inglés?
Pay attention to	<p>Ante la pregunta: ¿cómo puede asegurar una organización global su existencia a través del tiempo? muchos factores vienen a la mente: Adaptabilidad, resiliencia, innovación, una aproximación disruptiva en su industria, entre otros. Sin embargo, un factor que sin lugar a duda debe tenerse en cuenta en la era de la información, es la comunicación efectiva.</p>
	<p>Dicha comunicación en el contexto colombiano se refiere a la capacidad de hablar en los términos y formas de las multinacionales que cada año siguen llegando al país. En efecto, una de las mayores dificultades por parte de estas organizaciones al momento de establecer una operación en Colombia es la falta de profesionales bilingües, que además, puedan adaptarse a trabajar con equipos internacionales.</p>

Pay attention to	<p>Desde los reportes de los países del OECD hasta el British Council en Colombia, se ha demostrado que un alto nivel de inglés, no solo mejora los tiempos y posibilidades en el mercado laboral, sino que representa mayores ingresos potenciales para los profesionales. Así lo afirma el reporte “El inglés en Colombia: estudio de políticas, percepciones y factores influyentes” publicado por el British Council, el cual concluye que en Colombia: “Existe una correlación directa entre las competencias en el idioma inglés y el logro educativo, la educación privada, los ingresos y la profesión”.</p>
	<p>Para aprender más acerca de cómo perfeccionar tu nivel de inglés y convertirte en un ciudadano global, comunícate con Kaplan International y juntos empezaremos dar forma a este gran proyecto.</p>

Portafolio

2017	
Title	Colombia tiene que ser bilingüe
Pay attention to	A manera de ejemplo, un análisis realizado por Eucation First (EF) en 70 países, arrojó que el nuestro está en el lugar 57. Además, las habilidades en el uso de otro idioma varían significativamente en las distintas zonas de Colombia, dando así lugar a otra fuente de desequilibrio regional.
2017	
Title	Un aliado fundamental para el desarrollo de la educación nacional
Pay attention to	En este sentido, durante el debate se resaltó la importancia y la urgencia de que el Gobierno colombiano, mediante este tipo de eventos, procure establecer acuerdos más firmes de cooperación mutua, procesos nacionales de acreditación, enfoque en el desarrollo de los profesores y el incremento del acceso a la educación y, de esta manera, adelantar el desarrollo y la competitividad en un mundo globalizado.
	De esta manera, el British Council ha demostrado su interés por ser un aliado fundamental para el desarrollo del sector educativo nacional, realizando ejercicios para reflexionar sobre el panorama nacional de la enseñanza, y de esta manera iniciar el proceso de construcción del camino hacia una formación pertinente e innovadora.
2016	
Title	Mejorar en educación, la clave para llegar a la Ocdé
Pay attention to	Mejorar las condiciones laborales y de salario de los docentes locales y continuar con niveles altos de inversión en la primera infancia son los principales retos que tiene Colombia de cara a la educación en el futuro a corto y mediano plazo.
2016	
Title	Debido a la apertura comercial, es mejor hablar inglés, que tener un posgrado
Pay attention to	“Si bien un análisis profundo requiere ver cada sector económico, sí tenemos una tendencia en los últimos años a que las compañías soliciten personal capacitado en el manejo del inglés, por motivos de los altos índices de inversión extranjera y de apertura empresarial”, afirmó Luis Camacho, consultor principal de Hays Colombia.
2016	
Title	Nuestras taras con el bilingüismo
Pay attention to	En Colombia se están haciendo esfuerzos para que más niños y niñas aprendan inglés, con lo que yo estoy de acuerdo. No solo por las oportunidades académicas y laborales, sino también por la posibilidad de dialogar con otras culturas, con otras visiones del mundo y con otros sistemas de creencias. Además, los niños bilingües y multilingües son más exitosos académicamente, tienen mejores habilidades de lectura, adquieren destrezas transferibles de una lengua a otra, son cognitivamente más dinámicos, son más recursivos y hasta tienen mejor memoria.

2016	
Title	Más de 200 profesores extranjeros llegan al país para enseñar inglés en las regiones apartadas
Pay attention to	La ministra de Educación, Gina Parody, recibirá este jueves a 240 profesores extranjeros que llegarán para fortalecer la enseñanza de inglés en el país en el marco del programa “Colombia Bilingüe”.
2016	
Title	Para potenciar estrategia de bilingüismo, el Sena amplía los centros de formación
Pay attention to	Actualmente, en los programas técnicos profesionales del Senaes requisito de los aprendices cursar 180 horas de inglés durante todo el periodo lectivo; para los programas tecnológicos, son requeridas 360 horas. “Creo que el SENA, en general, es una institución fantástica. En Inglaterra no tenemos nada similar”, expresó Claire Hill, voluntaria de Reino Unido, quien el año pasado hizo parte del programa Volunteachers.
2015	
Title	El bilingüismo y su relación con la economía
Pay attention to	El bilingüismo está vinculado también al Producto Interno Bruto per cápita. Es decir que entre mejor sea el inglés de un país, más alto el promedio de ingresos por individuo, además de darle un valor agregado a las empresas en las que trabajan.
2014	
Title	Colombia mejora en bilingüismo, pero sigue en nivel bajo
Pay attention to	Camilo Andrés Uribe, gerente del centro de estudios, indicó que si bien Colombia ha evidenciado progresos en el mejoramiento y el aprendizaje del inglés, gracias al apoyo del ministerio de Educación, aún falta mucho por hacer, aunque es un buen síntoma de repunte en el área latinoamericana.
2014	
Title	Colombia invertirá US\$ 700 millones para mejorar su inglés
Pay attention to	Santos indicó que ese programa, con una inversión a diez años de 1,3 billones de pesos (700 millones de dólares), es una política de Estado que se enfocará en el fortalecimiento de la educación básica, la capacitación a más de 12.000 docentes de inglés en el sector público y privado en todo el país, y el aumento, en una década, del número de estudiantes con inglés intermedio-alto. El mandatario agregó que la idea es pasar de 55.000 estudiantes que hablen inglés a 140.000. “Lograr estos grandes propósitos implica una inversión de 1,3 billones de pesos en los próximos 10 años, y estoy seguro de que es una inversión que vale la pena”, aseguró Santos.

2012	
Title	Bilingüismo, requisito para que Colombia se industrialice
Pay attention to	En Colombia, los empresarios de este sector lo saben y buscan ir más allá para superar esta barrera de la comunicación y así conquistar otros mercados. Por eso, vienen desarrollando programas específicos para formar el recurso humano que necesita esta industria, especialmente, para atender a los clientes que tienen en el exterior. Los planes de esta capacitación son diversos y todos están enfocados a capacitar a los operarios para que dominen a la perfección una segunda lengua, en especial el inglés, por ser el idioma que mayor número de personas hablan en el mundo y demandan de estas organizaciones atención al cliente, soporte técnico y servicios en ventas.
2011	
Title	Estudiantes, poco o nada de inglés
Pay attention to	Mientras que menos del 8 por ciento de los estudiantes de grado 11 es capaz de sostener una conversación sobre situaciones cotidianas y rutinarias, esto lo logra un poco menos del 25 por ciento de los jóvenes que están terminando sus estudios profesionales. Así lo muestran los más recientes resultados de las pruebas Saber 11 y Saber Pro que miden la competencia en este idioma de los jóvenes que cursan grado 11 y de aquellos que están a punto de terminar la universidad, respectivamente. Y esto resulta preocupante, pues este Gobierno tiene la meta que al 2014, el 40 por ciento de los estudiantes de grado 11 tenga un nivel B2 de inglés y el 20 por ciento de los jóvenes universitarios, exceptuando los licenciados en inglés.
2010	
Title	Tras el certificado de bilingüismo; el 30 de septiembre termina prueba presencial en Bogotá
Pay attention to	Una vez las personas cuentan con la certificación, entran a formar parte del registro nacional que los acredita como colombianos que dominan el idioma inglés. Tan pronto este personal sea ingresado en la base de datos, entidades como Proexport y otras de fomento de la inversión como Invest in Bogotá y ACI Medellín podrán hacer la difusión entre inversionistas, con miras a que involucren esa nómina bilingüe en sus actividades de negocios.
2010	
Title	Bilingüismo y alfabetización digital
Pay attention to	Los datos indican que Colombia necesita que se democratizen las estrategias para el aprendizaje del inglés. Es fundamental llevar 'más allá' al programa de bilingüismo del Ministerio de Educación con el que se pretende que los docentes alcancen un nivel B2 según el marco de referencia europeo; la calidad de los docentes implica la calidad de los estudiantes. Hay que invertir en recursos didácticos y promover e incentivar a los maestros a generar nuevas maneras de enseñar.

2007	
Title	El Plan Decenal de Educación
Pay attention to	[...] considero un error del Ministerio de Educación restringir al inglés la evaluación de un segundo idioma en la prueba del Icfes. Se presentan dos argumentos, uno de carácter numérico y otro de definición de política: el primero señala que la mayor parte de los estudiantes deciden presentar la prueba de inglés muy por encima de las opciones de alemán y francés. Según el Icfes, en el 2006, solo 3.265 alumnos optaron por uno de estos idiomas. El segundo recurre a la definición del proyecto Colombia Bilingüe 2019, el cual busca que los estudiantes de undécimo grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés. Me parece adecuado impulsar la enseñanza del inglés, pero creo inconveniente restringir el tema de la segunda lengua solo a este idioma. Dos comentarios frente a las razones oficiales: primero, restringir las posibilidades a la opción de la mayoría, particularmente cuando hablamos de procesos educativos, es inconveniente.
2007	
Title	Listos estándares de clases de inglés en colegios y escuelas
Pay attention to	El objetivo del Gobierno, a través del Ministerio de Educación es intensificar la enseñanza del idioma inglés como estrategia de inserción de las nuevas generaciones en el mundo de la globalización. El Ministerio considera que además de todas las oportunidades que se abren con el manejo de esta lengua, el inglés se ha convertido en un aspecto vital para la educación, debido a que es uno de los idiomas más hablado en el mundo, permite el acceso a becas y pasantías y mejoras las opciones laborales.

El Espectador

2011	
Title	Serie 'Super Why!' enseña conocimientos básicos de inglés
2011	
Title	Colegios distritales de Bogotá se rajan en calidad de educación
Pay attention to	Hay casos preocupantes donde las metas son muy pobres. En bilingüismo detectamos un claro ejemplo de ese rezago: el Plan Sectorial de Educación contempla para el 2012 aplicar el programa Bogotá Bilingüe en solamente 8 de los casi 400 colegios oficiales de la ciudad (sin contar los de conceción), menos del 2 por ciento, reveló Miguel Uribe.
	Además, son pocos los docentes que están preparados para ese tipo de enseñanza en los centros educativos del Distrito. "De 31.200 docentes que conforman la planta, solo hay 83 maestros en el nivel intermedio B2 y 150 en los niveles B1, que son los internacionalmente requeridos. Las proyecciones (agregó Miguel Uribe) no son las mejores pues los que están siendo capacitados no superan los 200".
	Estas pobres políticas en el mejoramiento de la calidad de la educación, específicamente en el bilingüismo, se ven reflejadas en los exámenes oficiales del ICFES. En las pruebas de Estado correspondientes a inglés, el nivel está por debajo del 50 por ciento (49,19 en el 2010).
	El documento también revela que a nivel general, no solo en el bilingüismo, los resultados en los exámenes de Estado son de regulares para abajo. Casi 7 de 10 colegios oficiales no llegan a niveles superiores.
2013	
Title	Uno de cada diez colombianos habla inglés
Pay attention to	El ministro de Comercio, Industria y Turismo, sostiene que este diagnóstico podría entorpecer los negocios de los empresarios colombianos.
	La importancia del bilingüismo está en que tanto las empresas colombianas como las internacionales que se localicen en el país, aumentarán la demanda por profesionales bilingües en la medida en que su interacción con proveedores y clientes internacionales lo demande. Claramente, los profesionales que logren demostrar habilidad en el manejo de los idiomas tienen una ventaja en comparación con aquellos que no puedan atender estas necesidades.
2013	
Title	Expertos en idiomas refuerzan programa de bilingüismo en colegios distritales
Pay attention to	Llegaron a Bogotá 14 angloparlantes y francófonos de países como Eslovaquia, Rusia, Italia, Rumania, Brasil, Estados Unidos y Alemania, para reforzar el programa de bilingüismo de la Secretaría de Educación en los colegios distritales.

Pay attention to	Estos profesionales estarán al frente de aulas de inmersión en inglés y francés en 21 colegios de Bogotá en el marco de los Centros de Idiomas a partir del 9 de septiembre y durante 3 meses.
	El objetivo del programa es mejorar el desempeño en una segunda lengua de los estudiantes de todos los ciclos de los colegios oficiales, a través de actividades lúdicas y culturales en el marco de una práctica espontánea y natural.
2013	
Title	Becarios estadounidenses llegan a Colombia a enseñar inglés
Pay attention to	Cerca de 40 becarios estadounidenses llegarán al país para hacer parte del programa Asistente en la Enseñanza del Inglés, una iniciativa en la que participan el Ministerio de Educación, Icetex y Fullbright Colombia y que tiene el objetivo de vincular, durante un año académico, a jóvenes profesionales extranjeros para fortalecer la enseñanza del inglés en Instituciones de Educación Superior.
2014	
Title	Gobierno busca hacer de Colombia un país bilingüe: Santos
Pay attention to	Agregó (Juan Manuel Santos) que “el bilingüismo promueve la equidad, promueve la justicia social, porque eso le abre oportunidades a muchísima gente a tener mejores empleos, a tener un mejor futuro, no solamente aquí en Colombia sino también en el exterior”.
2014	
Title	Colombia, lejos de ser bilingüe
Pay attention to	Por cuarto año consecutivo, la compañía sueca EF Education First, presentó el English Proficiency Index en el que evalúa los niveles de competencias del inglés en 64 países.
	En Colombia, reseña el análisis del índice, “gracias a los esfuerzos del Gobierno, concentrados en el Plan Nacional de Bilingüismo, se evidencia una mejora de 5,7 puntos en comparación con el panorama de 2007. Sin embargo, ocupa el puesto 42 entre los 63 países evaluados”, indicó Camilo Uribe, gerente de EF Colombia.
2014	
Title	El 60% de los profesores de Colombia no habla inglés, reconoce Mineducación
Pay attention to	La ministra de Educación, María Fernanda Campo, reconoció un día después de lanzar el programa del Gobierno “Colombia very well”, con el que se espera implementar el bilingüismo en los colegios del país, que “el 60 por ciento de profesores no habla inglés” y por ello el programa se centrará en la capacitación.

2014	
Title	Gobierno busca hacer de Colombia un país bilingüe: Santos
Pay attention to	Agregó que “el bilingüismo promueve la equidad, promueve la justicia social, porque eso le abre oportunidades a muchísima gente a tener mejores empleos, a tener un mejor futuro, no solamente aquí en Colombia sino también en el exterior”.
	Más de \$26.000 millones para bilingüismo en Colombia.
	El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) abrió una plataforma multimedia que contará con videos, audios, textos, aplicaciones y juegos para que los aprendices incrementen y afiancen sus competencias en otros idiomas mediante situaciones reales y de la vida laboral.
	Rojas destacó que la contratación incluirá la producción de contenidos específicos para ocho de los programas que necesitan un mayor conocimiento de inglés, es decir: los tecnólogos en Programación de Software, Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información; Gestión Comercial; Tele mercadeo y Contac Center; Gestión Hotelera; Contabilidad y Finanzas; Gestión Logística y Técnico en la Mesa y Bar.
	El 60% de los profesores de Colombia no habla inglés, reconoce Mineducación.
	La ministra de Educación, María Fernanda Campo, reconoció un día después de lanzar el programa del Gobierno “Colombia very well”, con el que se espera implementar el bilingüismo en los colegios del país, que “el 60 por ciento de profesores no habla inglés” y por ello el programa se centrará en la capacitación.
	Como el plan “es a largo plazo, unos diez años”, explica Campo, se planea llevar a San Andrés a los maestros para que con profesores nativos aprendan la lengua. El programa también creará incentivos para que se perfeccione la labor del docente, se entregarán seis millones de textos, y se fomentará el diseño de aplicaciones para el aprendizaje en celulares y tabletas.
	El presidente Juan Manuel Santos fue el encargado de presentar este jueves el Programa Nacional de Inglés que, según dijo, constituye toda una política de Estado que se enfocará en aspectos como: el fortalecimiento de la educación básica media y la capacitación a más de 12 mil docentes de inglés en todo el país; el aumento -en 10 años- del número de estudiantes con inglés intermedio-alto (se pasará de 55 mil a 140 mil estudiantes) y la capacitación de la fuerza laboral de Colombia.
	“Lograr estos grandes propósitos implica una inversión de \$1,3 billones en los próximos 10 años, y estoy seguro de que es una inversión que vale la pena [...] Vamos a convocar también al sector privado para que apoye la formación de unas 100.000 personas y facilitaremos la financiación de cursos de inglés”, indicó.
	Colombia, lejos de ser bilingüe.

Pay attention to	Por cuarto año consecutivo, la compañía sueca EF Education First, presentó el English Proficiency Index en el que evalúa los niveles de competencias del inglés en 64 países.
	La conclusión del índice es que mientras las economías conocidas como “civilizadas”, lideradas por los países europeos, han entendido el aprendizaje del inglés como una competencia principal, en otras naciones donde la adopción de la segunda lengua no se ha implementado como política de Estado, los padres deben invertir tenazmente en programas extracurriculares que les permitan a sus hijos aprender y practicar. A la vez, los profesionales recién graduados realizan grandes esfuerzos por viajar al extranjero a aprender el idioma.
2015	
Title	Marzo: Llegan a colegios oficiales de Colombia otros 25 docentes extranjeros
Pay attention to	Con la llegada de los nuevos nativos y los 124 que están en Colombia desde enero pasado, se benefician 80 instituciones educativas. Se espera que para junio lleguen 200 docentes extranjeros.
2015	
Title	Más de 3.000 estudiantes de noveno grado podrán mejorar su inglés en Campos de Inmersión
Pay attention to	Esta iniciativa para que los estudiantes mejoren su pronunciación y la capacidad de entender mejor una conversación de inglés tiene dos modalidades: campos de inmersión en inglés en Colombia y campos de verano en Estados Unidos.
	Con esta iniciativa el Gobierno no sólo busca incentivar a los estudiantes de grado noveno para que fortalezcan su segunda lengua sino que además quiere que los colegios y sus directivos se animen para mejorar la calidad de la educación y así recibir los “premios” que ofrece el Gobierno para llegar a ser en 2025 el país más educado de América Latina.
2015	
Title	Julio. Llegan al país otros 200 tutores extranjeros para fortalecer la enseñanza del inglés
Pay attention to	Este jueves llegaron al país 200 formadores nativos que se unirán a otros 150 tutores extranjeros, que participan, desde comienzos de este año, en el “Programa Colombia Bilingüe 2015-2018”.
	Esta iniciativa del Gobierno busca fortalecer la enseñanza del inglés en instituciones educativas oficiales, para lo que el Ministerio de Educación estructuró el Programa de Formadores Nativos Extranjeros (English Teaching Fellowship Program).
	Así mismo, las 36 ciudades que cubrirá el “Programa Colombia Bilingüe”, donde están las 141 instituciones educativas para implementar esta estrategia, fueron escogidas porque tienen competitividad comercial, amplia oferta laboral, call centers y, además, son urbes reconocidas como zona franca y/o turística.

2015	
Title	Más de 3.000 estudiantes de noveno grado podrán mejorar su inglés en Campos de Inmersión
Pay attention to	“En este Campo de Inmersión, que tiene un enfoque en el Desarrollo de Liderazgo Juvenil, los estudiantes compartirán con jóvenes estadounidenses y canadienses, en un ambiente positivo y divertido, en donde tendrán el reto de incrementar sus capacidades como líderes, además de fortalecer sus competencias comunicativas en inglés”, afirmó el mandatario.
2015	
Title	Docentes realizarán prueba diagnóstica de inglés este domingo
Pay attention to	Los resultados le darán herramientas al Ministerio para tener claro con qué recurso humano y académico cuenta el país para evaluar cómo mejorar el aprendizaje de este idioma e incentivar a los docentes de inglés, para así contribuir para que en el 2025 Colombia sea el país más educado de Latinoamérica.
2015	
Title	Solo el 1% de los bachilleres del país son bilingües
Pay attention to	Según las últimas pruebas Saber 11, el 90% de los estudiantes de último grado están en la categoría A1, es decir tienen un conocimiento muy básico del inglés. En la educación superior, el 60% de los universitarios están en el nivel A1 y solo el 6% tienen categoría B+, que son los que podrían llamarse bilingües.
	En Bogotá, según la Secretaría de Educación, la enseñanza del inglés es cuestionable y la brecha entre los colegios privados y públicos es cada día más grande. “De los 34.413 docentes del Distrito, solamente 782 están certificados en nivel A2, B1 o B2 (conocimiento intermedio alto de la lengua) y ningún profesor alcanza la categoría C1 o C2 (dominio operativo y eficaz del idioma), que son los niveles mínimos permitidos para enseñar esta lengua”, señala Ivonne González, directora del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de La Sabana.
2016	
Title	Más de 900 estudiantes ‘pilos’ podrán mejorar su inglés en el Primer Campo Nacional de Inmersión
Pay attention to	El Gobierno busca con esta iniciativa del programa Colombia Bilingüe incentivar a los niños y jóvenes del país para que mejoren su promedio en las distintas áreas del conocimiento y así cumplir la meta de ser el país más educado de América Latina.
	Este programa cuenta con una inversión de más de \$6.500 millones de pesos.

El Tiempo

1996	
Title	Do you speak English
Pay attention to	Diana Palacios creía que saber inglés era una virtud más que podía tener una persona, pero no que fuera un requisito indispensable para conseguir empleo. Ahora piensa de manera diferente, todo porque perdió la oportunidad de su vida.
	Por su parte, el gerente del departamento de Educación Continuada de Recursos Humanos de la Price Waterhouse, Elías Santamaría, asegura que su empresa está seleccionando aquellos profesionales que tengan conocimientos aceptables del inglés, ya que trabajan con contextos internacionales y la documentación que reciben viene en ese idioma.
	Así lo hizo saber durante su lanzamiento en Cali, el presidente de la República, Ernesto Samper Pizano, quien aseguró que la apertura económica depende del dominio de otros idiomas, como el italiano, el alemán, el francés y particularmente el inglés.
	Lo cierto es que la gente debe darse cuenta de que la capacidad de manejar un segundo idioma, y particularmente el inglés, abre muchas posibilidades, como es acceder a información científica, técnica, comercial, económica, política... a través de libros, informes y conexiones con Internet (red internacional de computadores). El inglés es la llave de acceso a una nueva cultura, agrega Niño Díez.
	Agrega que esta política ha estado parada por los acontecimientos del último año (paro de profesores y del sector administrativo), pero definitivamente es la filosofía de la Universidad porque el conocimiento de una segunda lengua hace más competitivos a nuestros egresados.
	Una de las preocupaciones es que la gran mayoría de las personas que no hablan inglés estarían en desventaja, por cuanto no podrían beneficiarse de los recursos de la era de la información. Es posible que el tema se haga aún más crítico a medida que la utilización de la red fuera de Estados Unidos se extienda más allá de la élite empresarial y técnica, que tiende a hablar inglés, hacia las masas, señala.
1997	
Title	Profesores de inglés, a Estados Unidos
Keywords	Plan nacional de bilingüismo.
Pay attention to	Esto hace parte del Programa Nacional de Bilingüismo, que se ejecuta a través del Icetex. El programa busca mejorar la calidad de la educación y brindar equidad de oportunidades a maestros y estudiantes del sector oficial en la enseñanza y aprendizaje del inglés.
1998	
My comments	Se muestra como una necesidad para comunicarse de los estudiantes y los profesionales.
Title	A estudiar inglés

Keywords	Política pública.
Pay attention to	Un amplio programa para masificar la enseñanza del inglés en el país, anunció el presidente Andrés Pastrana. Para el mandatario, uno de los objetivos es que la enseñanza de este idioma no siga siendo un privilegio de unos pocos. Así mismo, justificó que los estudiantes y profesionales ya no pueden seguir representando el papel de sordomudos en un escenario donde, para ser tenidos en cuenta, es necesario poderse comunicar con los demás.
1998	
My comments	Habla de la gran oferta educativa.
Title	Cuánto cuesta aprender inglés
Keywords	Proliferación de centros de enseñanza.
Pay attention to	“Hace unos nueve años en las páginas amarillas solo aparecían cerca de cuatro centros especializados, ahora los avisos sobre la enseñanza de inglés ocupan dos páginas del directorio”, dijo el directivo de un centro de enseñanza. En los centros más grandes estudian 300 personas en promedio, distribuidas en jornadas diurnas y nocturnas.
1999	
My comments	La urgencia que se menciona es una económica. No se vislumbra las posibilidades no económicas de aprender inglés.
Title	Urgente aprender inglés
Pay attention to	Dicen que los colombianos siempre tienen entre sus planes de superación aprender inglés o hacer maletas e irse a estudiar al exterior, pero el tiempo pasa y nunca hacen nada.
	Hoy en día, para la mayoría de ejecutivos resulta indispensable tener un perfecto manejo del inglés, debido a las grandes expectativas de globalización que se manejan actualmente en el ámbito empresarial. Sin embargo, nuestro país se caracteriza por tener uno de los índices más bajos de personas que tienen la capacidad de entablar relaciones sociales y laborales en una segunda lengua.
2000	
My comments	¿Qué se querrá decir con “necesidad apremiante”? Presuposición directa de la preeminencia del nativo para aprender inglés.
Title	Crece oferta para aprender inglés en el exterior
Pay attention to	Aprender inglés es cada vez una necesidad más apremiante.
	Es por eso que en los últimos años la gente se ha preocupado por aprenderlo a toda costa, sin importar el método a seguir y cuánto puede representar esa inversión.
	Y como no hay nada mejor que aprender otro idioma que en un país nativo y con personal especializado, cada vez aumenta el número de empresas dedicadas a suministrar todo el apoyo y asesoría necesaria a la hora de escoger un programa de idiomas en el exterior.

2000	
Title	Cumpleaños Consejo Británico
Keywords	Política.
Pay attention to	Hace 60 años empezó sus labores en Colombia el Consejo Británico. The British Council (su nombre en inglés) nació en 1934 y es el organismo oficial del Reino Unido para estrechar lazos culturales y económicos con otros países del mundo. A Colombia llegó en 1939, pero se dio a conocer en 1940 con la apertura del Instituto Colombo-Británico para la enseñanza del inglés.
2000	
My comments	Desde el título el texto arroja al lector a un área de desconfianza frente a los procesos que alguien pueda estar llevando a cabo con la enseñanza.
Title	Enseñanza del inglés, nada O. K.
Keywords	Resultados pruebas estandarizadas.
Pay attention to	Ellos y los alumnos de 37 instituciones oficiales de Bogotá son afortunados porque cuentan con estas herramientas para aprender inglés, mientras que en otras instituciones ni siquiera tienen profesores de inglés especializados.
	Seis años después de promulgada la norma aún existen colegios, tanto privados como públicos, que no dictan esta materia. ¿Razones? Déficit de licenciados en inglés, falta de recursos y desconocimiento de la norma, entre otros.
	Ahora, con el nuevo examen, es obligatorio que los estudiantes escojan una prueba de idiomas: inglés, francés o alemán. En los exámenes de marzo pasado (aún no se conocen los resultados de agosto), el 98 por ciento de los alumnos seleccionó esta área. Casi todos ellos tenían una formación con énfasis en inglés porque eran de calendario B.
	La gran mayoría quedó en el nivel medio (entre 31 y 70 puntos) y unos muy pocos, en alto (entre 71 y 100 puntos). Por ejemplo, el 45,89 por ciento obtuvo entre 36 y 40 puntos; solo el 1,47 por ciento obtuvo entre 71 y 80 puntos, y un 0,03 por ciento, entre 91 y 100.
	Para Amparo Clavijo, directora de la Maestría de Lingüística Aplicada, de la Universidad Distrital, los retos son muchos más, pues el panorama es bastante sombrío: no hay licenciados en inglés para primaria porque no existe la carrera en pregrado, solo se encuentran especializaciones y maestrías, y a eso se agrega que los egresados de las facultades de pregrado no están saliendo bien preparados. Tienen buen manejo del inglés, pero fallas en la pedagogía o al revés.
	Además, dice, los estudiantes de estas carreras no viven en un ambiente bilingüe, ni tienen las posibilidades de salir del país para tener contacto directo con la lengua. Resultado: mala pronunciación, poca innovación en la metodología y profesores que no pueden enseñar otras disciplinas en inglés para que de verdad los colegios sean bilingües.

Pay attention to	Una decana de una Facultad de Educación, que prefirió omitir su nombre, contó que es tan baja la calidad de formación de los profesores que su Universidad tuvo que cerrar la especialización porque llegaban sin saber el verbo to be.
	Si los maestros tienen buenos conocimientos de su área, podrían tomar decisiones inteligentes sobre la metodología, la intensidad, el tipo de material que van a utilizar y los contenidos, dice Clavijo.
2003	
Title	Du Yu Spik Inglich
Keywords	Ascenso social.
Pay attention to	Una de las metas de todo ser humano es tener un mejor nivel de vida. Eso se logra, muchas veces, si se domina un segundo idioma.
	Además, dice, los estudiantes de estas carreras no viven en un ambiente bilingüe, ni tienen las posibilidades de salir del país para tener contacto directo con la lengua. Resultado: mala pronunciación, poca innovación en la metodología y profesores que no pueden enseñar otras disciplinas en inglés para que de verdad los colegios sean bilingües.
2003	
My comments	Se centra la atención en los bajos resultados de los profesores. Se menciona el apoyo del British Council.
Title	Para una Bogotá que hable inglés
Keywords	Programa Bogotá Bilingüe
Pay attention to	Una Bogotá bilingüe, donde los estudiantes de los colegios, los universitarios, los funcionarios oficiales y los empleados de las empresas hablen inglés, es lo que quieren, dentro de diez años, funcionarios del Distrito y empresas privadas.
	El programa de Región Bilingüe —que incluye a Bogotá y Cundinamarca y que comenzará a funcionar en septiembre— tiene como objetivo mejorar la productividad y hacer que la región se mire de manera internacional.
	Nos interesa que la gente se quiera capacitar, que tome conciencia del proyecto, que sepa que el inglés da oportunidades, becas, negocios. Que es un valor agregado para competir en este mundo.
	El programa de Bogotá Bilingüe está dirigido, en su primera etapa, a cuatro sectores. El académico se encargará de capacitar a los estudiantes y maestros de colegios y universidades. El sector empresarial estimulará a sus empleados para que aprendan inglés. En el sector de la ciudadanía, participarán todos los funcionarios oficiales. El Instituto de Desarrollo Urbano y Planeación Distrital se encargarán de que el amoblamiento de la ciudad —especialmente en el centro histórico, en los lugares turísticos y en el aeropuerto— tenga letreros en inglés. Y el sector de las comunicaciones ayudará a crear programas de capacitación en radio y televisión.

Pay attention to	En los colegios, se intensificarán las horas de inglés —que en este momento son en promedio dos cada 15 días, en los planteles distritales— y se capacitará a los maestros. De hecho, los docentes comenzaron esta semana a recibir asesorías, luego de que una evaluación realizada hace tres semanas los dejara ubicados en el nivel más bajo.
	Los profesores están recibiendo ya una capacitación en el Consejo Británico —dijo Martínez—. La idea es que para septiembre estén ubicados en un nivel mucho mejor.
	Además de las Secretarías de Educación del Distrito y de Cundinamarca, en el programa de Bogotá Bilingüe participan universidades con licenciaturas en lenguas, el Consejo Británico, el Sena, el Instituto Colombo Americano, el Consejo Regional de Competitividad de Bogotá y Cundinamarca, la Cámara de Comercio y Planeación Distrital.
2003	
Title	Lanzan Bogotá bilingüe
Pay attention to	Esta iniciativa busca hacer más competitivos a Bogotá y Cundinamarca, en un contexto de globalización que cada día más está cambiando los usos y necesidades de las personas.
2003	
Title	Desarrollo bilingüe
Pay attention to	Hoy se llevará a cabo el foro Bogotá y Cundinamarca Bilingües en las instalaciones de Corferias, proyecto liderado por las Secretarías de Educación de Bogotá y el departamento. El programa busca diseñar una estrategia concertada, para que los habitantes de ambas regiones manejen el inglés adecuadamente y como una segunda lengua. La idea es apoyada por la empresa privada.
2003	
Title	Colegios serán bilingües
Pay attention to	El proyecto está compuesto por cuatro frentes. El primero es el educativo, que se va unir con el industrial, el ciudadano y va a tener el apoyo de los medios de comunicación de la región. Según los promotores de la idea, se pretende que tanto el sector oficial como el privado se unan para hacer posible este cambio en la educación.
	Nayib Neme, gerente del Carce, aseguró que el motivo es abrir la región al mundo.
	La idea provino del Plan Estratégico Exportador de la Mesa de Planificación Regional, en el que se planteó como prioridad el desarrollo de esta iniciativa.
	“No solo debe primar el aprendizaje de un inglés técnico que promueva las relaciones comerciales, sino que se convierta en un segundo idioma”, dijo Neme.

2003	
Title	Bogotá-Cundinamarca, bilingües en diez años
Pay attention to	El sector privado y los gobiernos de Bogotá y Cundinamarca firmaron ayer un compromiso público para que en diez años la capital y el departamento se conviertan en la primera región bilingüe de Colombia.
	“Este proyecto cuenta con la participación de los gobiernos de Bogotá y Cundinamarca, el Instituto Distrital de Cultura y Turismo, la Cámara de Comercio de Bogotá, el Comité Asesor de Comercio Exterior de Bogotá y Cundinamarca (Carse), Compensar, el Consejo Británico, la Asociación de Colegios Bilingües y las universidades Javeriana, Nacional, Distrital y Externado”, dijo Luis Carlos Galeano, docente.
	“El programa es muy bueno. Lo importante es que apliquen lo que están haciendo y le den herramientas a la institución educativa. Necesitamos los maestros necesarios, ayudas educativas y todo lo que se necesite. Es muy bueno para mejorar la educación”, dice Rafael Reyes, empresario.
Comments by readers	Usuario: “Me parece muy importante el lanzamiento de este proyecto para Bogotá y Cundinamarca, puesto que será el pilar de un ambicioso programa para impulsar a nuestra juventud y para la ciudadanía en general. Es muy importante para las relaciones internacionales”.
2004	
My comments	Se busca promover la visión de que extranjeros son necesarios para aumentar niveles de inglés en el país, idea apoyada por el British Council
Title	Apoyan bilingüismo en Colombia
Keywords	Extranjeros apoyando la enseñanza.
Pay attention to	Desde hoy y hasta julio del 2005 estarán en diferentes ciudades del país 32 jamaquinos, franceses, ingleses y barbadenses que ayudarán a profesores de inglés y francés, de colegios públicos y privados, en la enseñanza de estos idiomas. La Embajada de Francia, el British Council, la Embajada de Colombia en Jamaica y el Icetex realizaron la selección. Las instituciones interesadas deben enviar una carta a la Subdirección de Relaciones Internacionales del Icetex (carrera 3 n.º 18-32, segundo piso, Bogotá).
2004	
Title	El Reino Unido, la mejor opción para aprender inglés
Keywords	Extranjero.
Pay attention to	Usted puede escoger entre los más de 1.500 cursos ofrecidos en 257 institutos de inglés acreditados por British Council. En la página web www.educationuk.org encontrará un motor de búsqueda específico de estos cursos.

Pay attention to	Exámenes con acreditación internacional. ¿Cómo están sus habilidades en inglés? Usted tiene la oportunidad de medir sus habilidades en el idioma inglés en cuanto a comprensión auditiva, lectura, escritura y conversación gracias a los Exámenes Internacionales de la Universidad de Cambridge (5 niveles) y el IELTS (International English Language Testing System) ofrecidos por British Council para evaluar su habilidad al utilizar el inglés en situaciones reales o como requisito para trabajar o estudiar en el exterior.
	Calidad del idioma inglés en British Council. British Council en Bogotá le ofrece la opción de aprender inglés en Colombia. Con profesores nativos de habla inglesa, altamente calificados y experimentados, usted podrá mejorar sus habilidades verbales, escritas y de escucha; gracias a la metodología utilizada para la enseñanza.
2004	
Title	ICFES: lenguaje mejor, peor en matemática y mal en inglés
Keywords	Pruebas estatales.
Pay attention to	De un total de 408.113 estudiantes (89,8 por ciento estudiantes de grado 11° y 10,2 por ciento egresados de la educación media de años anteriores), que se presentaron el 17 y 18 de octubre al examen de Estado, la prueba en la que más se rajaron fue inglés.
2004	
Title	Inglés: profesores van de regreso a la escuela
Keywords	Bogotá bilingüe.
Pay attention to	Según sus directivas, la institución busca atender los requerimientos del proyecto Bogotá y Cundinamarca bilingües en 10 años, a través del cual las últimas administraciones locales se han propuesto lograr que en una década sus ciudadanos dominen una segunda lengua.
	La expectativa de los gestores de esta nueva experiencia educativa es que los jóvenes colombianos contemplen la docencia como una profesión con futuro, pues hay pocas carreras que ofrezcan hoy tantas oportunidades y que tengan tanta demanda a corto plazo, señala Casas.
2005	
Title	Opciones para estudiar inglés
Keywords	Declaraciones docentes, estudiar inglés, cursos de inglés, lúdica, comprensión lectora.
Pay attention to	“Es que a mí no me gusta estudiar inglés pero me toca aprender este idioma porque...”
	“Para acceder a un nuevo cargo dentro de una empresa o para graduarse de la universidad, el profesional debe tener un nivel alto de inglés que le permita desempeñarse con excelente calidad dentro del área labora. Muchos buenos empleos se han perdido por no saber este segundo idioma. Saber inglés abre puertas”, afirma el director de programas universitarios de Lexicom, Luis Guillermo Velásquez.

Pay attention to	“En la actualidad, hay modalidades de enseñanza muy novedosas, basadas en la comunicación que con herramientas como el video y el audio hacen que el aprendizaje sea más rápido. Sin dejar a un lado el desarrollo de habilidades en conversación, gramática y comprensión lectora”, explica Velásquez.
2006	
Title	Bilingüismo en Colombia, meta en el 2009
Keywords	Programa.
Pay attention to	El reto lo propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN): para el 2009 los jóvenes deberán comunicarse en inglés bajo estándares internacionales, esto con el fin de insertar a Colombia en procesos de comunicación universales, en la economía global y la apertura cultural para hacerlo un país competitivo con mejor calidad de vida.
	A partir de ella, el Ministerio ha propuesto el B2 como nivel de exigencia para los docentes al terminar el 2009, bastante alto si se tiene en cuenta que, por ejemplo en Bogotá, ese puntaje solo lo alcanza el 7,5 por ciento de ellos en la actualidad.
	Aunque con esta categoría no tendrán un inglés perfecto, sí estarán en mejor capacidad para enseñarlo porque se podrán comunicar con nativos del habla inglesa y entender textos en ese idioma. Este mismo nivel debe caracterizar a los egresados de las licenciaturas en el 2009.
2006	
My comments	Un Estado que se ve amenazado por otro idioma, rabia y abuso.
Title	Multa ¡por hablar inglés!
Keywords	Curiosidad.
Pay attention to	Lo asombroso es que algo como esto suceda en una capital como Bogotá, que cada vez cuenta con más extranjeros, en un mundo globalizado como el actual, a punto de iniciar un tratado de libre comercio y teniendo en cuenta que hay proyectos para tener a una Bogotá bilingüe en un futuro cercano.
	Un caso insólito se presentó en las calles bogotanas esta semana: un agente de tránsito que les estaba elaborando un comparendo a dos señoras en un carro se enfureció porque estas venían hablando inglés. Por tal razón se inventó otro comparendo.
2006	
Title	El inglés: herramienta de trabajo
Pay attention to	El anuncio del Gobierno de incluir el inglés en la evaluación obligatoria del Icfes a partir del próximo año es una noticia bienvenida. Más que un indicador de clase social o de elevada cultura general, hablar, leer y escribir en inglés se ha convertido en una herramienta educativa, en una necesidad laboral y en un imperativo económico para la sociedad.

Pay attention to	El país parte de una situación preocupante. Al bajo nivel de los estudiantes de bachillerato (en una investigación con alumnos de último grado de 13 departamentos, 90 por ciento alcanza solo el nivel mínimo) se suma el diagnóstico del Ministerio de Educación: 63 por ciento de los profesores de inglés no superan el nivel básico de los estándares internacionales.
	Parte del éxito económico de la India se explica por la calidad de sus universidades técnicas y el manejo del inglés en la educación superior.
	Es momento de dejar atrás prejuicios anacrónicos contra el inglés como idioma del “imperialismo” o agente de colonialismo cultural. Si los avances tecnológicos, los debates ideológicos, las teorías de vanguardia en las ciencias sociales y los descubrimientos en las ciencias puras y naturales se escriben en inglés, no entenderlo significa, cuando menos, un atraso en la información.
2006	
Title	En el 2007, estudiantes y maestros quedarán out si no saben inglés
Keywords	Bogotá Bilingüe
Pay attention to	Estas exigencias (llamadas nivel B1) no serán solo para bachilleres, también para profesores de educación básica y media, en especial, para los que dictan esta materia.
	Docentes con bajo nivel. Actualmente, el nivel que tienen los docentes en este idioma, en especial los de inglés, es bajo. Aunque no es un referente nacional, un diagnóstico hecho por el Ministerio de Educación demostró que el 63 por ciento de los profesores de inglés no superan el nivel más básico de los contemplados en el Marco de Referencia.
	Nos preocupa la situación porque casi todos (los docentes) se encuentran en A2, es decir, en el nivel en donde no pueden conversar ni escribir el inglés, explicó la ministra.
	Según la profesora Martha Parra, del colegio Antonio Van Uden, en este tiempo se ha avanzado. “Las asignaturas no se ven en inglés, pero se trata de que algunas de ellas se relacionen con esa materia. Por ejemplo, las ciencias sociales, que tienen que ver con el entorno de los estudiantes: la casa, el parque, la localidad, los nombres de los establecimientos en ese idioma”, dice.
	Cumplir estas metas requerirá, según expertos, estrategias agresivas de capacitación. Aun así, desde hace cerca de dos años fueron puestos en marcha, desde el Ministerio y entes territoriales, proyectos para mejorar los niveles de los profesores.
	Uno de ellos consiste en llevarlos a la isla de San Andrés para que vivan con una familia que hable este idioma. Allí son formados para que, a su regreso, sean nivel B1.
	En el Icfes va a ser obligatorio el inglés. Esta prueba se está ajustando porque queremos relacionarla con los estándares de la Comunidad Europea.

2006	
Title	El Reino Unido, más cerca de ti
Keywords	British Council.
Pay attention to	Las paredes de esta nueva sede son de vidrio y, para darles vida, se invitó a los jóvenes colombianos estudiantes de diseño gráfico para que concursaran con sus propuestas. La ganadora, Daniela Sierra, estudia en la Colegiatura Colombiana de Diseño en Medellín. El British Council ha jugado un papel muy importante en el trabajo desarrollado con artistas y profesionales en el área de las Industrias Creativas. Durante los últimos años, en una labor conjunta con la Cámara de Comercio, el British Council ha apoyado a jóvenes creadores y empresarios en su capacitación para el desarrollo de negocios exitosos en esta área. Muchos de los participantes piensan, inicialmente, que involucrarse en la creación de negocios puede comprometer su perspectiva artística; sin embargo, como parte del programa, ellos aprenden que este no es necesariamente el caso y que ellos pueden lograr que su labor creativa sea una contribución importante para ellos y para la economía colombiana en general, explica María Clemencia de Bohórquez, gerente de Artes del British Council.
2006	
Title	No han funcionado medidas para mejorar el manejo del inglés
Pay attention to	Para la Secretaría de Educación, donde sí hay avances es en la capacitación de los docentes, otro de los frentes del plan para mejorar el bilingüismo en la ciudad. Blanca Benavides, subdirectora de información, dice que se han actualizado 400 docentes de inglés, de un total de 2.500. “La meta para el 2008 es haberlo hecho con 1.790 maestros”. “El inglés toma mayor vigencia para Colombia con el Tratado de Libre Comercio. Se ha convertido en requisito para negocios y para trabajar en instituciones internacionales”.
2006	
Title	Los colegios oficiales de Bogotá serán bilingües
Pay attention to	La decisión obliga a convertir el plan en una política del Distrito, por lo que la Administración deberá garantizarle los recursos para poderlo ejecutar en los próximos 10 años. El acuerdo ordena brindar la capacitación necesaria a los docentes vinculados a la Secretaría de Educación en idioma inglés.
2006	
Title	Colegios oficiales deberán preparar alumnos bilingües
Pay attention to	Pero a partir del 2007 y durante los próximos 10 años se implantará en la ciudad un plan para que los 50 mil bachilleres que anualmente terminan sus estudios en los 710 colegios del Distrito también sean bilingües. El Acuerdo, que durante las próximas tres semanas será sancionado por el alcalde Luis Eduardo Garzón, ordena brindar la capacitación necesaria a los docentes vinculados a la Secretaría de Educación en idioma inglés.

Pay attention to	Algunas preguntas por resolver. ¿De dónde van a salir los recursos para garantizar que el plan no quede en el papel? En el presupuesto del 2006, en el rubro Cualificación y mejoramiento profesional de los maestros, se destinaron 3.000 millones de pesos. Y con el rubro correspondiente a Dotación y mejoramiento pedagógico de espacios de aprendizaje se adjudicaron 7.980 millones de pesos. Para el 2007 se espera que en el proyecto de presupuesto que radica la Administración para que el Concejo lo estudie este mes se destinen los recursos necesarios. En el Plan de Desarrollo Bogotá Sin Indiferencia, se establece el apoyo a la educación bilingüe.
2006	
Title	Todos los colegios oficiales de Bogotá serán bilingües
Pay attention to	Susana González, concejal de Cambio Radical, dijo que con el Acuerdo se busca ampliar el mercado laboral de los bachilleres de colegios oficiales porque cuando hay una convocatoria para un cargo donde se requiere que la persona sea bilingüe, los primeros que son descartados son los alumnos del Distrito.
	Se desarrollará en concordancia con la Política Nacional de Bilingüismo y se articulará con los proyectos regionales.
2006	
Title	Hoy se define el futuro de plan bilingüe para Bogotá
Pay attention to	El plan que busca que el inglés sea el segundo idioma de los bogotanos se jugará su suerte hoy en la plenaria del Concejo. La iniciativa de los concejales Susana González, Carlos Baena y Abel Valoyes, también contempla inglés gratuito para niños y adultos de estratos 1 y 2.
2007	
Title	Listos estándares de clases de inglés en colegios y escuelas
Pay attention to	El objetivo del Gobierno, a través del Ministerio de Educación, es intensificar la enseñanza del idioma inglés como estrategia de inserción de las nuevas generaciones en el mundo de la globalización.
	El Ministerio considera que además de todas las oportunidades que se abren con el manejo de esta lengua, el inglés se ha convertido en un aspecto vital para la educación, debido a que es uno de los idiomas más hablados en el mundo, permite el acceso a becas y pasantías y mejora las opciones laborales.
2007	
Title	Taxistas bogotanos aprenden inglés
Pay attention to	El Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) los capacita a través de un proyecto piloto que se inició el año pasado con una de las compañías que mayor número de taxis tiene inscritos. Y que, de seguir funcionando, se llevará al resto de empresas de la ciudad.

2007	
My comments	Eficiencia se entiende como rapidez. ¿Y si aprender inglés no es rápido, ni de resultados verificables?
Title	Buscan clases de idiomas más eficientes
Pay attention to	En el Colegio Alemán de Barranquilla, los estudiantes salen de bachillerato con nivel B2 de inglés según estándares europeos. Esto los pone por encima del 90 por ciento de los profesores de ese idioma en colegios públicos del país, que a duras penas manejan las competencias básicas.
Pay attention to	El motivo del atraso, dice Díaz, radica en que los profesores están mal preparados y las horas de clase se desperdician en temas muy básicos.
	Y es que de cada 100 maestros de inglés en instituciones públicas del país, solo 10 alcanzan o superan el nivel apropiado para enseñar, según pruebas hechas a 5.800 profesores.
	Por supuesto, los estudiantes de bachillerato están peor: solo el 6,9 por ciento llega a un nivel medio al graduarse.
	B2 es el nivel ideal de un profesor de idiomas de bachillerato, según el Ministerio de Educación. Los niveles, tomados del Marco Común Europeo, son seis y van desde A1 (sostener una conversación sencilla) hasta C2 (entender casi todo lo que oye y lee).
2007	
My comments	Mayor innovación significa mayor eficiencia que es mayor rapidez.
Title	El método más avanzado para aprender Inglés
Pay attention to	Wall Street Institute puede programar sus clases a conveniencia y si no puede asistir, las reprograma y así no pierde su inversión. El segundo aspecto es el enfocado al inglés hablado, es totalmente conversacional.
	Mabel Garcia, gerente de Wall Street Institute en Colombia, informó que WSI Internacional se siente muy satisfecho con el desempeño del mercado colombiano y anunció que la compañía está en un proceso de expansión y esperan cubrir las cinco principales ciudades del país en los próximos tres años.
2007	
My comments	Se puede usar el inglés como una promesa política, asegura desarrollo y mejoramiento de la economía.
Title	Inglés, tecnología y más calidad, tres grandes retos en educación
Pay attention to	Jorge Leyva afirma: Para mí, el analfabetismo no es no saber leer ni escribir, sino no saber utilizar el computador y no hablar inglés. Para Peñalosa, el bilingüismo en los colegios distritales es fundamental. Y espero que en 20 años todos los bachilleres distritales se gradúen hablando inglés.
2007	
My comments	De nuevo la prueba estatal muestra una deficiencia en la materia por parte de los estudiantes.
Title	El inglés rajó a la mayoría de estudiantes en el Icfes

Pay attention to	De acuerdo con profesores consultados por EL TIEMPO, la razón para que se hubieran dado estos resultados se debe, posiblemente, a la poca intensidad horaria, que no permite que el alumno logre interactuar suficientemente con el idioma.
	Además, explicaron, en la mayoría de los salones de clase hace falta interés por la materia o este se pierde ante la primera dificultad.
2007	
Title	Clase privada con el presidente de una compañía tuvieron 50 estudiantes de los colegios distritales
Pay attention to	De las cinco horas de charla en inglés que Lady Katherine Vargas —una de las estudiantes— sostuvo con Peter McLoughlin, vicepresidente senior de ventas y distribuciones de SAB Miller en Colombia, le quedó claro a la joven que debe aprender este idioma para triunfar en negocios internacionales, carrera que estudiará el próximo año.
2008	
My comments	Se confirma una visión de la enseñanza del inglés como un negocio rentable.
Title	Escuelas de inglés, un negocio biche
Keywords	Negocio de la enseñanza.
Pay attention to	<p>Pero además del rezago en la materia, este crecimiento vegetativo deja ver que el negocio tiene un gran potencial de crecimiento. Los voceros de las escuelas resaltan programas oficiales de bilingüismo, como los de Bogotá y Medellín, y consideran que este año podrían aumentar su número de clientes hasta 15 por ciento. De hecho, no descartan el modelo de franquicias ni la llegada de otras multinacionales del ramo.</p> <p>En ese sentido, se han hecho esfuerzos como el Decreto 3870 del 2006, que unifica criterios alrededor del Marco Común Europeo, y el Decreto 2020 del mismo año, que establece los requisitos para las instituciones de formación para el trabajo”, dentro de las cuales están las escuelas de idiomas.</p>
2008	
My comments	Las empresas de entretenimiento poseen además esta visión de que el país no habla inglés, debido a esto se traen las películas dobladas.
Title	Cine traducido: ¿mejor o peor?
Pay attention to	La explicación a tantas copias en español de Batman la dio Juan Pablo Mugno, gerente de mercadeo de Warner Bros. para Colombia, distribuidora de la cinta. Lo hicimos así para tratar de llegar a un público mayor. Nos basamos en que la mayoría del país no habla inglés. Tomamos la decisión amparados en la masa.

2009	
Title	Colegios distritales, rajados en inglés
Pay attention to	Los concejales del Mira pidieron al Distrito más resultados del programa Bogotá Bilingüe, debido al bajo promedio de los estudiantes distritales en esta área. La Secretaría de Educación solo cuenta con 72 centros de idiomas.
2009	
Title	Ocho nuevos colegios distritales tendrán énfasis en idiomas a partir del 2010
Pay attention to	Para Naranjo, lo más importante es que ya hay 2.927 maestros licenciados en lenguas extranjeras gracias al programa Bogotá Bilingüe, lanzado en el 2006.
	Naranjo asegura que la formación de maestros era el escollo más grande que tenía la ciudad cuando se aprobó el programa Bogotá Bilingüe, “por el enorme déficit de estos en el dominio de lenguas, no por su culpa, sino por las falencias en la formación inicial en sus facultades”.
	Para Jaime Naranjo, subsecretario de Calidad y Pertinencia, el que los estudiantes tengan facilidad con un segundo idioma es fundamental “en el mundo globalizado que hoy vivimos. Con mayor razón Bogotá, una ciudad que recibe gran cantidad de extranjeros y cuyos negocios se hacen, en buena parte, en otro idioma”, dijo.
	Según información de la SED, los privados bilingües cuentan con un proyecto educativo institucional bilingüe, una estructura administrativa y docente del mismo modo y gran parte de la enseñanza se imparte en la segunda lengua.
2009	
Title	Las cuatro claves que deben fomentarse en la educación para lograr el éxito
Pay attention to	La necesidad de hacer del inglés una segunda lengua es algo en lo que coinciden todos los expertos que, sin embargo, llaman la atención sobre la importancia de preservar las lenguas maternas.
	El profesor británico David Gradoll celebra la popularización del inglés como punto de encuentro entre culturas, pero lamenta la reducción del uso de las lenguas nativas en algunos países.
	En ese sentido, Leme Britto, profesor de la U. de Sorocaba (Brasil), señala que la escuela debe enfocar sus esfuerzos hacia el fortalecimiento de las capacidades de lectura y escritura de sus estudiantes, con lo que coincide Martha Cárdenas, coordinadora de la Red de Lenguaje, quien insiste en la importancia de estimular además la oralidad, clave en el desempeño social.

2009	
Title	Escoja su método de ingles
Pay attention to	Pasos para hallar un curso serio. 1) Conozca los niveles. Usted aprende en 6 meses es una de las frases típicas. No pague un curso sin saber en qué nivel terminará. Colombia se rige por el Marco Común Europeo, que incluye esta escala: A1, A2, B1, B2, C1 y C2, siendo A1 lo más bajo y C2 lo más alto. Si no le dan la información, descarte la academia.
2010	
Title	El 26% de las pruebas oficiales de inglés fue sobresaliente
Pay attention to	Otros expertos, como Esperanza Vera, investigadora de la Universidad Pedagógica, creen que los recursos para aprender inglés en Colombia siguen siendo limitados y que, pese a los programas como los de inmersión de profesores de inglés en ambientes angloparlantes, faltan redes de aprendizaje.
	Quienes resulten ubicados en los niveles más bajos (pre-A1 y A1) entrarán a los cursos del Sena. Los que queden en nivel A2 podrán participar en un programa de inmersión en San Andrés o en el interior del país, durante cuatro semanas, y recibirán un curso virtual.
	Los que logren el grado B1 tendrán un curso virtual y capacitación con universidades y el Consejo Británico.
2010	
Title	¿En qué anda el bilingüismo oficial?
Pay attention to	Este es uno de los seis planteles distritales que hoy implementan en Bogotá un modelo pedagógico bilingüe que arrancó formalmente el año pasado, aunque este proyecto, de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), se esbozó desde el 2004.
	Un proyecto de bilingüismo, dice el secretario de Educación, Carlos J. Herrera, debe desarrollarse a largo plazo, pues implica cambios culturales y presupuestales. En este sentido, la capacitación de los docentes es fundamental. Los educadores distritales estudian inglés en el British Council (de forma virtual) y en el T&T Teaching and Tutoring. Su aprendizaje lo certifica la Universidad de Cambridge a través del Instituto de Lenguas de la U. Distrital.
2010	
Title	Colombia, gran potencia en servicios de tercerización de procesos de negocios (BPO)
Pay attention to	Lo que se tiene claro es que hoy no existe suficiente oferta de valor agregado y de calidad para satisfacer toda la demanda que hay, y por eso, el reto está en tener los niveles de capacidad y de recurso humano para responder a la exigencia que hay. "Entonces, necesitamos que en Colombia se trabaje en el bilingüismo", dice Lacouture.

2010	
Title	Aprender inglés
Pay attention to	Parecen vacaciones y en cierto sentido lo son. Pero combinan el descanso con un intenso programa de estudio de la lengua que resulta interesante. Una de estas escuelas es EC, que ha ido ganando espacio en el mercado del inglés (ya cuenta con ocho sedes en el mundo) y que ofrece cursos de dos semanas o completos programas de un año, nivel de conversación o especialización en inglés de negocios, preparación de exámenes para ingresar a una universidad o entrenamiento para entrevistas o presentaciones, cursos para familias (los hijos tienen una sede de estudios distinta, en la periferia de la isla, y se reúnen con sus padres en las tardes).
2011	
Title	‘El inglés se enseña todavía de forma muy arcaica’
Pay attention to	¿Cómo ve el proceso de bilingüismo en Colombia, desde la política educativa? Es una apuesta interesante en la internacionalización de Colombia, pero hay desconexión entre el proyecto de Estado y la realidad de los colegios. Muchas instituciones públicas están ancladas en la perspectiva del inglés como lengua extranjera, es decir, como una asignatura más que se enseña desde sexto grado, ni siquiera en la primaria. Los profesores saben hablarlo, pero no saben enseñarlo. Y en algunos colegios privados contratan profesores del extranjero que, en ocasiones, tampoco saben enseñarlo.
	¿No se ha entendido el concepto de bilingüismo en el sector educativo? La política del Gobierno habla del inglés como segundo idioma, pero es una falacia. Para que en un país haya la necesidad de hablar un segundo idioma, debe haber contextos comunicativos de la vida real en los que ese idioma se pida. No es el caso de Colombia. El inglés no es una segunda lengua para sobrevivir, es la lengua de la élite, de los niños privilegiados. No hay una construcción consensuada del bilingüismo. Los colegios privados están mucho más avanzados en este concepto.
	Colombia, con bajo nivel de inglés. Una evaluación hecha por el índice EF EPI, un modelo estandarizado de medición del inglés, examinó el dominio de ese idioma en 44 países y Colombia ocupó el puesto 41, con un nivel muy bajo. Este índice usó datos obtenidos en cuatro pruebas ‘online’ que medían el nivel de inglés de 2.368.730 personas entre los años 2007 y 2009. Las pruebas eran de comprensión auditiva, lectura, gramática y vocabulario. América Latina, en general, no tuvo buen resultado.
2011	
Title	Gina Parody revela plan educativo
Pay attention to	Frente al bilingüismo, Parody espera que para julio del próximo año los niños estén recibiendo clases de inglés, y para eso, tiene pensado traer profesores de otros países que capaciten a los maestros bogotanos.

2011	
Title	Profesores de inglés también se rajan
Pay attention to	Aunque Colombia cuenta desde el 2004 con un programa nacional de bilingüismo, hoy solo el 8 por ciento de los estudiantes de grado once tiene un nivel preintermedio de dominio del inglés, según datos de las pruebas Saber 11 del 2010.
Pay attention to	Además, de 13.324 docentes de inglés del sector oficial que han sido evaluados en su dominio del idioma, solo un 25 por ciento alcanza un nivel intermedio de dominio y apenas un 6 por ciento supera ese nivel.
	En educación superior, dice el Ministerio, se busca que en el 2014 el 80 por ciento de los estudiantes de Licenciatura en Inglés y el 20 por ciento de los estudiantes de otros programas alcancen mínimo el nivel intermedio al finalizar sus estudios.
	Niveles bajos en alumnos En una evaluación del dominio del inglés hecha por el Índice de Nivel de Inglés EF EPI (English Proficiency Index) a más de 2 millones de personas de 44 países, Colombia ocupa el puesto 41.
2011	
Title	Solo el 11% de los maestros habla un segundo idioma
Pay attention to	Pese a que la gran mayoría de estos profesores (88,9 por ciento) se sienten orgullosos de enseñar en colegios oficiales, paradójicamente, la mitad (56,3 por ciento) prefiere que sus hijos estudien en planteles privados, porque consideran que son más drásticos con la disciplina y con el rendimiento académico, cuentan con más recursos educativos y preparan mejor a los estudiantes para vivir en este mundo globalizado. Estas preferencias quizás se explican en varios hechos: los educadores oficiales tienen mediana preparación académica, solo el 43,7 por ciento de los docentes cuenta con posgrado, el 5,1 por ciento con maestría y el 0,2 por ciento con doctorado; apenas el 19,6 por ciento dice que lee bien el inglés y un 11,1 por ciento lo habla bien; el 11,1 por ciento no tiene computador en su hogar y el 22,7 por ciento no navega en Internet, según los resultados de un estudio de la Universidad Nacional, sobre el perfil del educador distrital, contratado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Secretaría de Educación del Distrito.
2011	
Title	Estudio revela bajo nivel académico en los colegios de Bogotá
Keywords	Percepción estudiantes.
Pay attention to	Estos son algunos de los resultados que arrojó el estudio 'Metamorfosis', que investigó cómo son los alumnos de hoy en lo físico, académico y socio-afectivo, y que fue hecho por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo (IDEP), el Colegio Claustro Moderno y la Secretaría de Educación del Distrito (SED), durante el segundo semestre del 2009 y todo el 2010.

Pay attention to	El estudio, que es el más importante en este campo, en los últimos tiempos —según los expertos—, para el que encuestaron a 10.003 estudiantes (46 por ciento de colegios públicos y 54 por ciento de colegios privados) estableció que las tareas escolares son aceptadas con gusto únicamente en los primeros cursos. Ya en el grado 11, el rechazo se extiende casi a la mitad de los alumnos (46 por ciento).
	A los escolares les va relativamente bien en ciencias sociales y ciencias naturales (60 por ciento en el promedio) y mejor en matemáticas (que sigue siendo el ‘coco’ de los planteles); español e inglés (84 por ciento en el promedio).
2012	
Title	Siete claves para aprender inglés
Pay attention to	Según el Departamento Nacional de Estadística (Dane), el 96 por ciento de los colombianos no habla inglés. Una investigación reciente del Banco de la República confirmó que el 93 por ciento de bachilleres apenas tiene un nivel de principiante, lo que evidencia las grandes fallas que tiene el sistema de educación en cuanto al aprendizaje de un segundo idioma.
Pay attention to	Se estima que una persona que habla más de un idioma gana tres veces más que alguien que solo sabe español. La educación bilingüe se hace más difícil en la edad adulta, pero no es imposible. Según José Luis Herrera, coordinador nacional de Idiomas del Sena, los mayores de 30 años que no hablan inglés creen que ya están muy viejos para hacerlo y afirman que no van a clases por falta de tiempo y dinero, o piensan que es vergonzoso o les da miedo intentarlo.
	Proyéctese Hablar inglés era un lujo antes. Hoy, es una necesidad y una obligación en muchos trabajos. No se dé más plazos y deje las excusas. Entienda que es por su futuro. En la actualidad, un profesional que no hable inglés tiene menos oportunidades de conseguir empleo y de ascender en su empresa, de postularse y conseguir becas, o de viajar al exterior. Proyéctese y recuerde siempre los beneficios que le traerá adquirir esta habilidad.
2012	
Title	Secretario de Educación de Bogotá anunció retos de su administración
Pay attention to	El programa de bilingüismo que tiene Bogotá es ridículamente bueno y ridículamente chiquito. Hay pilotos en seis y ocho colegios. Hemos invertido mucho en estos programas, pero lo que sucede es que cuando un profesor alcanza un buen nivel de inglés, los colegios privados lo contratan. Este es uno de esos temas que muestran la inequidad a raja tabla. Una sociedad con más sentido de la justicia social se preguntaría: ¿qué hacemos al respecto?

2012	
Title	Profesores ‘gringos’ enseñarán inglés en colegios pobres
Pay attention to	Cuando era pequeño, Alex Connolly, un filósofo neoyorquino de 23 años, tuvo una niñera colombiana que lo ayudó a criar y que le enseñó a hablar español. “Se llama Beatriz Jaramillo y es de Medellín. Fue como una madre para mí”, comenta el joven con un castellano enredado.
	Connolly es uno de los 36 voluntarios estadounidenses que llegaron al país con el único fin de enseñarles inglés a niños y jóvenes de instituciones públicas del país. “Beatriz me enseñó español y yo quiero agradecerle enseñando inglés a los colombianos”, dice al comentar que espera ver a su niñera en Semana Santa.
	Todos son profesionales, con experiencia en docencia y humanidades, que fueron reclutados por la fundación World Teach —filial de la Universidad de Harvard— en alianza con la organización Voluntarios por Colombia y el Ministerio de Educación. Sus edades van de los 23 a los 60 años, y durante su estadía convivirán con familias colombianas.
	Allí se convertirán en el refuerzo de los docentes de inglés de 5.400 estudiantes, y además, les darán capacitación a ellos. “Estamos muy honrados de tenerlos aquí. Su apoyo será muy valioso en nuestro propósito de mejorar los bajos niveles de inglés que tenemos”, dijo la ministra de Educación, María Fernanda Campo. Luis Enrique García, presidente y fundador de Voluntarios por Colombia, reitera que se trata de voluntarios que no cobrarán ni un solo peso por su labor.
2012	
Title	Ser maestro oficial, una profesión que está en crisis
Pay attention to	También tienen pobres resultados en inglés (solo el 17 por ciento alcanza niveles aceptables).
	Un panel de expertos en el tema, convocado por El Tiempo, concluyó que estos bajos desempeños obedecen a múltiples causas, ligadas incluso al perfil general de los docentes y estudiantes de licenciatura y pedagogía.
	Además se busca que para ese año, uno de cada cuatro nuevos bachilleres esté en capacidad de comprender y expresarse en inglés, algo que hoy no ocurre. Según el estudio ‘El bilingüismo en los bachilleres colombianos (2012)’, del Banco de la República, menos del 2 por ciento supera el nivel preintermedio.
	Para investigadores como Julián de Zubiría, es utópico pensar en el cumplimiento de metas como la del bilingüismo en tan corto tiempo, no solo por la regular calidad de los futuros docentes, también por las condiciones actuales del profesorado.

2012	
Title	Los ‘cursos de inglés’, en la mira de las autoridades
Keywords	“Pensando que era una academia de idiomas, porque así lo ofreció el vendedor, adquirí uno de esos cursos. Firmé un pagaré por 4 millones de pesos. Tuve que desistir del curso, lo cancelé, pero nunca me respondieron. Cuando averigüé, estaba reportado en Datacrédito y les debía 6 millones”, dijo un usuario.
2013	
My comments	Única noticia que muestra El Tiempo en su página web con la búsqueda de “Inglés Bogotá” en el año 2013.
Title	Extranjeros enseñarán inglés en 21 colegios públicos de Bogotá
Pay attention to	Treinta docentes le apuestan al bilingüismo, como parte del programa Linguaventuras.
	Ella hace parte de 30 profesores que de varios países del mundo llegaron a Bogotá para llevar a cabo el programa Linguaventuras, que se llevará a cabo en aulas de inmersión en los colegios públicos de Bogotá para que los niños aprendan inglés a través de la práctica.
	Cristina se asombra de la cultura del país y de todo lo que le cuentan los alumnos, y como ellos no la entienden, se esfuerzan por seguir preguntando y preguntando hasta lograrlo. “Yo ya me quiero quedar en Colombia”, dice con su escaso conocimiento del idioma nativo. “Eso hace parte del éxito del proyecto”, dijo Diana Galarza, directora del equipo de bilingüismo de la Secretaría de Educación (SED).
	Los voluntarios vienen de países como Eslovaquia, Rumania, Brasil, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos. “Aunque llegaron en el marco de un convenio de voluntariado, la SED debe pagarles un sueldo mensual”, dijo Galarza, y agregó que todo ese intercambio cultural también es ganancia para los estudiantes.
2013	
Title	En octubre se desarrollará conferencia de maestros de inglés
Pay attention to	El escenario será la 48ª edición de la conferencia anual de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (Asocopi). El evento, que tendrá como tema central “Enseñanza del inglés y cultura: perspectivas conceptuales y prácticas”, se realizará en la U. El Bosque.
	Habrará talleres y charlas en sesiones simultáneas, una zona de exhibición de materiales y programas educativos y breves sesiones plenarias en las que los participantes de las editoriales hablarán sobre los servicios que prestan a la comunidad educativa.

2014	
Title	Jóvenes bogotanos podrán estudiar inglés gratis
Pay attention to	“Estamos invirtiendo más de \$60 millones en este proyecto que busca ampliar las capacidades y generar apropiación de otros saberes en los jóvenes socialmente segregados de la localidad, y cuyas familias no cuentan con los recursos para brindarles un mejor nivel de educación”, afirmó Giovanni Monroy, alcalde de la localidad.
	Serán 96 horas de formación durante los viernes y sábados en el Centro de Desarrollo Juvenil (CDJ), ubicado en el barrio Restrepo. Cada estudiante recibirá el material de aprendizaje y un certificado que reconoce su formación al terminar el curso.
2014	
Title	Gobierno presentó el Programa Nacional de Inglés 2015-2025
Pay attention to	Igualmente, Colombia Very Well! se enfocará en la formación docente, pues con él se formarán y acompañarán 12 mil docentes de inglés.
	El presidente Juan Manuel Santos, quien tuvo a cargo la presentación del programa, aseguró que con este se buscará, además, la capacitación de la fuerza laboral, para que de esta manera “se logre una mayor cualificación de la mano de obra y mejores ingresos para la población”.
2014	
Title	Colombia invertirá US\$700 millones para mejorar su inglés
Pay attention to	Santos indicó que ese programa, con una inversión a diez años de 1,3 billones de pesos (700 millones de dólares), es una política de Estado que se enfocará en el fortalecimiento de la educación básica, la capacitación a más de 12.000 docentes de inglés en el sector público y privado en todo el país, y el aumento, en una década, del número de estudiantes con inglés intermedio-alto.
	El mandatario agregó que la idea es pasar de 55.000 estudiantes que hablen inglés a 140.000. “Lograr estos grandes propósitos implica una inversión de 1,3 billones de pesos en los próximos 10 años, y estoy seguro de que es una inversión que vale la pena”, aseguró Santos.
	El presidente agregó que actualmente unos 15.000 docentes enseñan esta lengua, “pero con este programa vamos a mejorar el nivel de 12.000 que más lo necesitan con procesos de formación y acompañamiento”.
	Igualmente señaló que se efectuarán ajustes en la calidad de las licenciaturas de inglés, con el objetivo de graduar a mejores profesores de ese idioma. El Programa Nacional de inglés “Colombia, very well” destaca además la capacitación de la fuerza laboral. “Por eso vamos a convocar al sector privado para que apoye la formación de unas 100.000 personas y facilitaremos la financiación de cursos de inglés”, concluyó Santos.

2015	
Title	Colombia mejora en bilingüismo, pero sigue en nivel bajo
Pay attention to	<p>“Colombia pasó del puesto 46 al 42, mejoró cuatro casillas con respecto al balance del 2013. Tiene un esquema que invita a cientos de voluntarios de países de habla inglesa para capacitar a más de 5.000 graduados del Sena. El gobierno se puso una meta tras firmar la Ley del Bilingüismo. Con el Programa Nacional de Inglés 2015-2025 ‘Colombia Very Well!’, se logra una estrategia, interseccional y a largo plazo, que busca que los estudiantes usen el inglés como herramienta para comunicarse con el mundo y mejorar sus oportunidades laborales”, enfatizó Uribe.</p>
2015	
Title	“Colombia, Very Well!”
Pay attention to	<p>El 10 de julio del 2014, en el Instituto Técnico Central La Salle, el presidente Santos lanzó el Programa Nacional de Inglés 2015-2025, ‘Colombia, Very Well!’. El eslogan, bastante obvio, hacía pensar más en mercadeo turístico que en una estrategia educativa a largo plazo y reflejaba esa pobreza lingüística que ha caracterizado no solo la enseñanza del inglés, sino la del español, con sus frases hechas y sus prácticas repetitivas.</p>
	<p>Sin embargo, el discurso presidencial resultó más pobre que el eslogan. “Hablar inglés es una necesidad apremiante que tienen, incluso, países del primer mundo como España, Corea y Alemania”, dijo Santos, y agregó, a modo de justificación: “Ustedes seguramente conocen un popular video en YouTube, muy simpático y muy diciente de cómo hace falta el bilingüismo en nuestro país: se trata de una muy linda candidata al Reinado de Belleza a quien le preguntan si habla inglés, y ella —para probarlo— dice: ‘I loving in Colombia... its felicing de estar in Cartagen Hilton’”.</p>
	<p>Pero faltaba la justificación más ilustrativa sobre la importancia de enseñar inglés en instituciones oficiales, y he aquí la explicación presidencial: “Por varios motivos, Colombia es un país ideal para atraer lo que llaman los call centers. Ustedes saben que hoy en el mundo, cuando ustedes quieren hacer alguna transacción internacional, digamos de una tarjeta internacional American Express, llaman supuestamente a Estados Unidos y les están contestando en la China o en la India (...). Nosotros nos estamos convirtiendo en un país muy atractivo porque tenemos la fama de ser el país con mejor español y no tenemos acentos muy marcados... La única limitante... es la falta del inglés”.</p>
	<p>Si es cierto que somos, pensamos y nos formamos con la lengua o las lenguas que hablamos —y leemos y escribimos—, y si ese binomio lenguaje-pensamiento es la esencia de nuestra forma de construir significado y de insertarnos en la cultura y transformarla, el aprendizaje, el desarrollo personal y social y, por consiguiente también, el funcionamiento de la democracia suponen un dominio lingüístico mucho más complejo que el de hablar un español “neutro” y un inglés para ‘call center’, o el de tener una alfabetización instrumental. Y no se trata únicamente de un asunto laboral, sino de un asunto político, en el sentido pleno de la palabra: en el sentido de equidad del capital simbólico.</p>

Pay attention to	De ahí que una apuesta de enseñanza de las lenguas para una educación en igualdad de condiciones requiera ir más allá de campañas mediáticas basadas en voluntarios que vienen a Colombia a enseñar inglés durante un año. Al Ministerio de Educación le corresponde, además de dar línea conceptual, comunicar al país los porqués y los cómo de la enseñanza de las lenguas, sin sacrificar la complejidad de los procesos ni las múltiples conexiones entre lengua(s) materna(s) y extranjeras, planes de lectura y escritura y políticas culturales. En ese sentido, no sobra recordar que la calidad de la educación comienza por respetar la inteligencia de los interlocutores y dotar de contenido los discursos de Estado.
2015	
Title	En 2018, solo el 8 % de los bachilleres tendrá nivel medio de inglés
Pay attention to	Cuando se sancionó, en el 2013, la Ley 1651 de Bilingüismo, la mejora de las competencias comunicativas de inglés entre los colombianos se convirtió en política nacional.
	El pobre desempeño en esta área también toca a los docentes. Según una investigación del Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la República, en el 2013 solo el 35 por ciento de los profesores del sector público que enseñaban esta asignatura alcanzaban un nivel intermedio B1, pero según el MEN, como resultado del desarrollo de iniciativas como el Programa Nacional de Bilingüismo y Colombia Very Well, estos maestros ya avanzaron al nivel B2. Ninguno, sin embargo, tiene el dominio operativo y eficaz de la lengua C1 o C2 que, según el Marco Común Europeo, se requiere para enseñar inglés.
	Por razones como estas el país sigue mostrando un bajo dominio del idioma, como lo evidenció el más reciente Índice de Aptitud en Inglés (EF EPI), que clasificó a 63 naciones a partir del desempeño de estudiantes de todo el mundo que presentaron sus pruebas en el 2013. En dicho escalafón Colombia ocupó el puesto 42.
	“Los mismos países ricos en petróleo ven ahora la necesidad crucial de diversificar sus economías y para eso deben negociar en inglés”, asegura un informe de la BBC, que agrega que este factor también está vinculado al Producto Interno Bruto per cápita. Es decir que entre mejor sea el inglés de un país, más alto el promedio de ingresos por individuo.
	Carlos Rico, investigador de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana, y quien participó con la Fundación Compartir en un estudio sobre las prácticas de enseñanza del inglés en el país, cree que uno de los lunares más relevantes del proceso de aprendizaje de este idioma se relaciona con las prácticas obsoletas de los docentes en los salones de clase, que además no son transversales.
	En la investigación se encontró, por ejemplo, que los maestros no usan la tecnología para fomentar didácticas de aprendizaje innovadoras, “por el contrario, la instrumentalizan y la utilizan simplemente para remplazar material impreso”, explica Rico.

Pay attention to	De acuerdo con Rosa María Cely, gerente del Programa Nacional de Bilingüismo, “el objetivo es que para el 2025 todos los alumnos de básica y media estén en nivel B1, para que les permita estudiar en otros países, mejorar sus aspiraciones laborales y postularse a becas en el extranjero”.
	Para alcanzar esta meta, el Ministerio de Educación le apunta a mejorar la calidad de los docentes del sector oficial que dictan el idioma. Por ejemplo, dentro de los planes que se proyectan en el programa Colombia Bilingüe, se busca aumentar uno o dos niveles a estos profesores que vienen con A1 y A2. Para este fin, se creará un sistema de evaluación y certificación para hacer seguimiento del progreso de cada maestro.
	Adicionalmente, el Ministerio de Educación está financiando la formación de más de 360 profesores de lenguas en el Centro Colombo Americano para mejorar su nivel. Así mismo, según Cely, para fortalecer esta lengua entre los estudiantes, se construirán 30.000 nuevas aulas, algunas de ellas dotadas con laboratorios de inglés. También se desarrollará un currículo general para orientar los planes de estudio.
2015	
Title	Llegan 200 nuevos ‘teachers’ a Colombia a enseñar inglés
Pay attention to	Ellos se integrarán al grupo de los 150 tutores que llegaron entre enero y marzo para fortalecer la enseñanza del idioma inglés en instituciones educativas del sector oficial, para lo cual el Ministerio de Educación estructuró el Programa de Formadores Nativos Extranjeros.
	De acuerdo con la ministra de Educación, Gina Parody, con este programa se beneficiarán este año cerca de 98.000 alumnos de los grados 9, 10 y 11, de 141 colegios focalizados en 36 ciudades del país.
	Camila Harrison es una londinense de 26 años, quien acaba de terminar su master en Desarrollo Latinoamericano. Felicia Baah, de Ghana, ayuda a los niños menos favorecidos de su país mediante su trabajo como docente. Paolo Berone, de Roma, cree que los colombianos son las personas más amables del mundo. Según explicó la Ministra, los formadores nativos, provenientes de Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Jamaica, Australia y Nueva Zelanda, entre otros países, fueron seleccionados por la Fundación Heart for Change.
2015	
Title	Editorial: Lejos del bilingüismo
Pay attention to	Los gramáticos han vivido preocupados por el spanglish, que —dicen— se ha estado tomando la jerga de los estudiantes. Han reclamado, con razón, que no se digan en inglés palabras que sin ningún problema pueden pronunciarse en español: ¿para qué decir e-mail, por ejemplo, cuando puede decirse correo electrónico? Que el español siga perdiendo terreno por culpa de la innegable presencia e influencia de las películas y de las series de televisión y de las canciones anglosajonas pero que, al mismo tiempo, los alumnos colombianos logren llegar al bilingüismo ha sido una preocupación constante de los educadores y se ha reconocido en los salones de clase del país desde los años sesenta.

Pay attention to	La mala noticia es que, sin embargo, según cifras estimadas del Ministerio de Educación, para el 2018 solo el 8 por ciento de nuestros bachilleres tendrá nivel medio en inglés; y que ninguno de los profesores tiene el dominio que se requiere para enseñar el idioma.
	Que el Ministerio de Educación sea consciente de la situación y esté comprometido con la búsqueda del bilingüismo para el 2025, por medio de la implementación de programas y de la construcción de laboratorios, es la buena noticia.
2015	
Title	Colombia, entre los países con muy bajo nivel de inglés
Pay attention to	De acuerdo con los resultados de la quinta edición del Índice Mundial de Bilingüismo, elaborado por EF EPI, firma especializada en la enseñanza de idiomas extranjeros, el nivel de inglés del país es muy bajo. En la medición, que incluyó a 70 países, Colombia ocupó el puesto 57, con 46,54 puntos.
	Considera que estos deben centrarse en la cualificación de los docentes, lo cual debe comprender no solo el dominio del idioma sino el cómo enseñarlo a los alumnos indica Minh Tran, director de investigación de EF.
2015	
Title	Las personas bilingües que son certificables ganan 26 % más
Pay attention to	Un estudio realizado por dos investigadores económicos independientes, y publicado por el Departamento Nacional de Planeación, arrojó interesantes conclusiones sobre el bilingüismo en el país, como que un bilingüe certificable percibiría un mayor ingreso (en un 26 por ciento en promedio) respecto a quien no lo es.
	Los resultados sugieren que el bilingüismo representaría el 6,3 por ciento de la población ocupada y, en términos certificables, equivaldría al 3,4 por ciento, con un nivel de suficiencia intermedio, estando principalmente localizado en Bogotá, en las ocupaciones no profesionales y vinculado a los sectores no transables; integrado por quienes se encuentran en la primera mitad de la vida laboral, con mayores educación e ingresos, y con un desempleo relativamente mayor, pero de menor duración. De esta manera, los patrones del bilingüismo en el mercado laboral no solo dan alcance al rezago educacional ya conocido para la educación básica y secundaria, sino que, adicionalmente, revelan que no estarían reflejando los efectos de los flujos de comercio y migratorios del país, ni tampoco estarían dando alcance a las necesidades y expectativas de su internacionalización.
	En materia laboral, la promoción del bilingüismo a través de la certificación, como una política activa del mercado del trabajo, podría contribuir a corregir fallas en la información laboral, facilitando los procesos de búsqueda y selección, promoviendo la productividad y el bienestar laboral, así como la competitividad e internacionalización de la economía.

2015	
Title	Gobierno lanza programa de bilingüismo para estudiantes de 9.º del país
Pay attention to	El Presidente de la República, Juan Manuel Santos, realizó el lanzamiento oficial de los “Campos de inmersión en inglés”, una iniciativa del programa Colombia Bilingüe, que busca que estudiantes colombianos participen de experiencias en campo cien por ciento en inglés, para fortalecer sus competencias en esta lengua extranjera.
2016	
Title	600 extranjeros enseñarán inglés en colegios del Estado
Pay attention to	Los tres: dos traductoras y un músico son parte de los 600 extranjeros voluntarios que desde la próxima semana ayudarán a reforzar las clases de este idioma en 350 colegios del país.
	La tarea, de acuerdo con el programa Colombia Bilingüe, del Ministerio de Educación Nacional, consistirá en acompañar a los 1300 profesores de lengua extranjera y dar clases a los estudiantes de últimos grados de las instituciones seleccionadas. De esta manera, se podrá mejorar el nivel en 350 colegios oficiales.
2016	
Title	Editorial simula ser una escuela de inglés en Usaquén
Pay attention to	Michigan Master S.A.S., una editorial ubicada en la calle 106A n.º 18B-34, ofrece programas completos, según ellos, para aprender inglés en un año, los cuales no han sido aprobados por el Ministerio de Educación, ni cumplen con las características del Marco Común de Referencia Europea, MCRE.
	Según Martha Melgarejo, supervisora de la Dirección de Educación Local de Usaquén “para aprender un idioma se debe tener continuidad, pues es imposible aprender una lengua en 160 horas, además esas instituciones saben que no pueden ofrecer programas de educación para el trabajo y desarrollo humano (como lo es un programa completo de bilingüismo) ya que deben presentar una propuesta ante el MinEducación o la Secretaría de Educación, donde se evalúa la planta física y el programa bajo unos procedimientos legales que concluyen con un concepto tecnicopedagógico de favorabilidad para que puedan dar ese servicio. Los requisitos son tan específicos que muy pocos los pasan”.
	Michigan Master está ubicado justo donde antes funcionaba Interamerican Languages, una editorial que según Superindustria fue sancionada tras “ofrecer a los consumidores programas personalizados para aprender inglés con profesores nativos, cuando en realidad se trataba de la simple venta de un material didáctico de autoaprendizaje”.
2016	
Title	Entregan lineamientos para enseñanza del inglés en colegios
Pay attention to	“Aquí están los saberes que todo niño tiene derecho a adquirir y a desarrollar en inglés. La cartilla está estructurada bajo los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras y el marco común europeo de referencia”, explicó la ministra de Educación, Gina Parody.

2016	
Title	Colombia está todavía muy lejos de ser bilingüe
Pay attention to	¿Qué tiene que ver la riqueza natural y cultural con el bilingüismo? Colombia quiere ser una potencia en turismo y ahora el acceso a lugares recónditos será más fácil.
	De acuerdo con el Índice de Nivel de Inglés 2015 de Education First (EF), que analizó 70 países, Colombia está en el puesto 57. En la clasificación obtuvo un puntaje de 46,54, que, según el informe, resulta ser muy bajo.
	David Bish, director de Gestión Académica de EF, estuvo en Colombia y afirmó que la principal razón por la que el nivel de bilingüismo es así de bajo es porque los profesores tienen un desempeño igual de precario. “Creo que se debe hacer mucho más en el aspecto pedagógico de los docentes. Como también mejorarles sus condiciones salariales”, afirmó.
	Por otro lado, para lograr superar el estigma de que ‘acá no se habla inglés’, según Bish, “innovar y atraer a los alumnos a través de nuevas tecnologías es una buena opción. Pero es un reto que se les plantea a los profesores de hoy”. Y es que las herramientas y los flujos de información pueden alimentar el aprendizaje del inglés.
	En eso coincide Anne-Marie Truscott, del Centro de Investigación y Formación en Educación de la Universidad de los Andes y doctora en Enseñanza de Bilingüismo, quien aseguró que “los profesores deben acercarse a los intereses de los estudiantes, buscar textos cercanos, como la música, el deporte, y así crear nuevas pedagogías. De igual forma, la tecnología es una excelente forma de lograrlo”.
	Uno de los principales problemas que se han identificado en cuanto a la enseñanza de la segunda lengua es que, muchas veces, los mismos docentes de esa materia la desconocen o no la dominan lo suficiente como para enseñarla.
	Según Anne-Marie Truscott, “ha habido muchos esfuerzos en Colombia para mejorar la enseñanza de inglés y estos han dado resultados. Sin embargo, creo que hace falta mucho trabajo por parte de los profesores no solo en materia de actualización, también en sentir que ellos pueden implementar nuevos proyectos y formas de acercar a sus estudiantes al inglés”.
	De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los bajos niveles pueden explicarse por el hecho de que “la enseñanza de este idioma no ha sido prioridad real de nuestro sistema educativo oficial”, pero aclara que “queremos que lo sea y que todos los niños, niñas y jóvenes matriculados en colegios oficiales cuenten con la oportunidad de aprender inglés desde pequeños”.
	En el 2015, el porcentaje de estudiantes de colegios oficiales que se graduaron en nivel Pre Intermedio B1 fue del 3,2 por ciento. Para el 2018, la meta del programa Colombia Bilingüe es subir este porcentaje al 8 por ciento.

Pay attention to	La forma como la cartera educativa mide los avances de las metas es a partir de las pruebas Saber 11. Desde 2008 el porcentaje era de 1,4 por ciento y ha aumentado porcentualmente 1,8 por ciento para llegar al 3,2 por ciento en 2015. Aunque el progreso parece notorio, en el estudio de EF no lo es tanto. De hecho, concluye que en 2014 se logró pasar del nivel muy bajo al bajo.
	Aun así, el MEN tiene el programa Colombia Bilingüe, cuyas acciones se enmarcan en el propósito de hacer de Colombia la mejor educada de la región para el 2025. Algunos proyectos son los campos nacionales e internacionales de inmersión en inglés; “English, Please! Fast Track”, en el cual 192.800 estudiantes recibieron ediciones de libros de inglés; Colombia Bilingüe English Kit estableció los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el área de bilingüismo; y el que ha sido más reconocido, el programa Formadores Nativos Extranjeros.
2016	
Title	El bilingüismo sí está a nuestro alcance
Pay attention to	Pero, por fortuna, existe la solución y es muy simple: a los docentes de inglés se los debe capacitar en la principal y más ignorada destreza (la pronunciación), que se adquiere, ÚNICAMENTE a través de los símbolos del alfabeto fonético internacional, pues el inglés no tiene una sola regla fija de pronunciación, en lo que el español lo aventaja. Como consecuencia, sus alumnos también lograrán la tan anhelada comunicación en este idioma.
	En inglés existen 13 sonidos extraños a nosotros, los hispanohablantes y, si no se aprende a producirlos, nunca se tendrá un buen desempeño: una cosa es chapurrar una lengua, y otra, hacerlo con propiedad, para una interrelación efectiva. Además, causa muy buena impresión quien se desempeña bien en otra lengua.
2016	
Title	Aunque mejoró, Colombia se rajó de nuevo en dominio de inglés
Pay attention to	De acuerdo con el informe de resultados, Colombia pasó del puesto 57 en el 2015 al 49 (entre 72 países), en el 2016. Aunque ascendió ocho puestos, no le alcanzó a ubicarse en un mejor nivel del escalafón.
	El perfil que arroja la investigación es que los colombianos evaluados son mayores de edad, en gran medida con estudios universitarios, y, más allá de presentarse, entender señales sencillas y ofrecer indicaciones básicas en inglés, no manejan casi nada del idioma. Esto lo corroboran los últimos resultados de las pruebas Saber que demuestran que el 72,6 por ciento de los estudiantes se encuentran en los niveles A y A1, los dos más bajos.
	De acuerdo con Uribe, “el bilingüismo ha sido una bandera del Gobierno, aunque todavía hay mucho por avanzar. Pero es que también los resultados se empiezan a ver en el largo plazo. El inglés no se aprende de la noche a la mañana, y puede llevar por lo menos 5 o 10 años”.

Pay attention to	El gerente de EF dice, además, sentirse sorprendido al ver que se les exige a los niños de colegios que sepan inglés, pero cuando se mira a los profesores “es gente con las mejores intenciones que nunca han tenido la oportunidad de ir al exterior. Es importante que ellos sepan buen inglés para poder enseñarlo bien”.
	Los resultados del informe no dejan de ser alarmantes, si se tiene en cuenta que el dominio del inglés no solo beneficia a las personas en particular por representar mayores oportunidades laborales e incluso mejores salarios, sino que el manejo de una segunda lengua tiene correlación con el nivel de educación, la competitividad económica, el grado de innovación y el desarrollo de nuevas tecnologías de un país.
2017	
Title	Hablar inglés es más que un plus al buscar trabajo
Pay attention to	Esta cualidad es ahora tan relevante que, incluso, se valora más que otros estudios como los de especialización y maestría, según estudios de la multinacional especialista en reclutamiento de alto nivel Hays, que además sostiene que un profesional con dominio del inglés puede ganar entre 15 y 20 por ciento más frente a uno que no lo maneje, aun en el mismo cargo y nivel, y hasta un 30 más si maneja un tercer idioma.
	“En el campo laboral, manejar el idioma inglés es un factor particularmente clave en todo proceso de selección. Claramente, un profesional que domine este idioma tiene acceso a muchísimas más oportunidades que uno que no lo haga”, dijo Axel Dono, consultor especialista para Hays.
	Dentro de Latam —explica el director de Personas—, así como sucedió con los posgrados, luego con las especializaciones y las maestrías, ahora está pasando con el inglés: al que no lo tenga le cuesta competir.
	Y en cuanto a la posibilidad de tener mejor remuneración, Carlos Romero agregó: “Eventualmente puede haber cargos más altos con salarios más altos, donde se exige que sea bilingüe, mientras que en una posición más baja te puede resultar relevante, pero no es que para el mismo cargo una persona que sea bilingüe gane más que otra. Lo que sí puede pasar es que una persona que hable inglés tenga acceso a cargos superiores, con salarios más altos”.
2017	
Title	El bilingüismo, el reto que enfrentan las ciudades del país
Pay attention to	En el primer año de gobierno, el alcalde Enrique Peñalosa se enfocó en realizar un diagnóstico del nivel de preparación de los docentes de inglés y el dominio de la lengua que tienen los estudiantes entre los grados tercero de primaria y décimo.
	Con base en este diagnóstico, la Administración asegura que tiene los lineamientos de un proyecto que cuenta con cuatro líneas estratégicas: acompañamiento y formación para el desarrollo profesional docente, formadores nativos extranjeros, modelo pedagógico y uso de materiales. En el cumplimiento de la estrategia se formaron 525 docentes en metodologías de enseñanza y fueron vinculados 100 cooperantes extranjeros, que acompañarán a 100 instituciones. Un grupo de 57 educadores participaron en inmersiones en inglés.

2017	
Title	Colombia se raja en inglés y la economía se resiente por ello
Pay attention to	Lo han dicho el presidente Juan Manuel Santos, la Organización Mundial del Turismo, el Banco Mundial, universidades y expertos: “El turismo y la inversión extranjera crecerán de manera exponencial en el posconflicto”.
	“En dos años, el programa Colombia Bilingüe del Ministerio de Educación Nacional ha alcanzado metas que en 10 años anteriores no se habían logrado: generar igualdad en el aprendizaje del idioma inglés y mover el indicador de estudiantes de colegios oficiales graduados en nivel preintermedio B1 del 1 por ciento en el 2014 al 5,6 en el 2016. La meta del programa es subir este porcentaje a 8”, asegura la cartera educativa.
	Según Rosa María Celys, gerente de Colombia Bilingüe del MEN, el país necesita hacer del aprendizaje del inglés una prioridad. “Se debe lograr acercar a los estudiantes a niveles altos de competencia en inglés, teniendo en cuenta que esto les permitirá aumentar sus probabilidades de vincularse al mercado laboral con un trabajo bien remunerado, acceder a una mayor oferta cultural y educativa y mejorar la competitividad del país”.
	La profesora Gallo, que es bilingüe, elaboró su material didáctico con base en artículos científicos y filosóficos. “Se entiende la enseñanza como algo complejo. Hay que aprender sobre ciencia y crear puentes con una segunda lengua”, precisó. “Los niños son felices porque les gusta mucho el inglés. Y el proyecto como tal demuestra que ellos no tienen miedo a aprender, pues están más prestos a desarrollar habilidades para la escritura y la oralidad”, dijo la profesora.
	De hecho, en el colegio también se integró el inglés para la clase de educación física. “Estamos hablando de diez horas semanales, durante las cuales los niños aprenden vocabulario y gramática, además de los conocimientos de ciencia. Así ampliamos la enseñanza de un segundo idioma. Es importante que se articule el bilingüismo para sacar adelante la educación pública de Bogotá”, concluyó.

La Silla Vacía

2016	
Title	¿A quién le pertenece el inglés?
Pay attention to	Y veo todo aquello desde adentro como maestro de inglés, y por un momento desde afuera mientras escribo este artículo, y me gusta lo que veo. Lo que no me gusta es precisamente lo que no veo. ¿Y qué no veo? No veo muchos días del inglés enfocados a la producción de colombianos, que como usuarios de la lengua inglesa hayan contribuido al conocimiento o al arte universal. No veo muchos días del inglés orientados a analizar cómo la evolución lingüística de la lengua inglesa se ha visto históricamente permeada por su interacción con hablantes no nativos. No veo muchos textos de inglés adaptados al contexto colombiano particular, a pesar del fuerte brazo económico que ostentan las casas editoriales y que podría permitirles ese lujo. No veo muchos maestros enseñando a sus estudiantes que al ser hablantes, así sea no nativos de la lengua, entran ser agentes relevantes en la evolución de la misma y que por tanto, si hoy en día hay más hablantes no nativos que nativos de inglés, la lengua inglesa nos pertenece a todos sus hablantes y no a los británicos o estadounidenses únicamente.

Minuto 30

2015	
Title	Bogotá le cumple al 'bilingüismo' en los Colegios Distritales
Pay attention to	De este innovador programa se benefician actualmente más de 34 mil estudiantes, que asisten a 96 aulas en inglés, 3 en francés, 1 en lengua indígena Wounaam y 1 en español como segunda lengua.
	540 extranjeros en total han rotado por las aulas de los colegios del Distrito, mujeres y hombres procedentes de países como India, Ghana, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Alemania, Nigeria, Brasil y otros destinos han llegado a Bogotá con la misión de fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en niñas, niños y jóvenes, desde primaria hasta grado 11°, y transformar su visión del mundo al compartir con ellos las experiencias culturales de sus países de procedencia.
	De esta manera, la SED ha priorizado recursos destinados al aprendizaje de una segunda lengua: mientras en el año 2011 se invirtieron 750 millones en esta materia, en el 2014 la Administración Distrital ha invertido alrededor de \$ 4.800 millones, aumentando más de 6 veces el presupuesto invertido históricamente en la educación oficial de Bogotá.

La Dos Orillas

- <https://www.las2orillas.co/los-retos-del-plan-nacional-decenal-educacion-2016-2026/>
- <https://www.las2orillas.co/sobre-la-ensenanza-de-ingles-en-colombia/>

AUTORES

Pilar Méndez Rivera

Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás, magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, licenciada en Lenguas Modernas Español-Inglés de la Universidad del Atlántico. Profesora e investigadora titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, en los niveles de pregrado en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras-Inglés y posgrado en el Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital, énfasis ELT in Education, y en la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Directora del grupo de investigación Intertexto. Líneas de investigación de interés: formación de profesores, constitución de sujeto y prácticas de resistencia de los maestros. Investigadora principal de la presente investigación y responsable de administrar el contrato 4-165-529-16 suscrito con el CIDC para su financiación.

Eliana Garzón Duarte

Candidata a doctora en Lingüística Aplicada de la Universidad de Szeged (Hungría), becaria del programa Stipendium Hungaricum, magíster en Docencia de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, licenciada en Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, con la distinción de Summa Cum Laude otorgada por su excelencia académica. Docente de tiempo completo vinculada a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Experiencia docente certificada por más de diez años en áreas de español, inglés y francés. Sus intereses investigativos se enfocan en temas de construcción de identidad(es), educación en lenguaje, diversidad lingüística y justicia social. Coinvestigadora de la presente investigación.

Rodolfo Noriega Borja

Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, egresado de la Universidad del Atlántico de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Ha trabajado como docente catedrático de Lengua Extranjera-Inglés en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en el programa Bogotá Bilingüe, sede Universidad Distrital. Actualmente, trabaja en el mejoramiento de la calidad educativa de

Colombia a través del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional. Coinvestigador de la presente investigación.

Francisco Guillermo Rodríguez Motavita

Maestrante de Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, publicista de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, licenciado en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia, además realizó estudios de ESL en The University of the West Indies (UWI). En su ejercicio profesional, ha trabajado como profesor de inglés como lengua extranjera en colegios, institutos y universidades de Bogotá, de español como lengua extranjera en UWI, de semiótica en la Universidad San Martín, de historia de cine en la Universidad Javeriana, y de fotografía en el MAMBO. Cuenta con publicaciones en los campos de *marketing*, publicidad, arte contemporáneo, y enseñanza de una lengua extranjera y cine.

Germán Alexis Osorio Junca

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Inglés. Miembro activo del semillero de investigación S-DIT. Investigador principal en “Manifestaciones artísticas de docentes de inglés a partir de la lectura de textos literarios”, trabajo con mención meritoria. Investigador auxiliar en la investigación “*‘English teacher’, subjetividad y enseñanza del inglés en Bogotá (2004-2015)*”, presentada a nivel nacional e internacional. Actualmente, trabaja como profesor de inglés de secundaria y coordina proyectos de espacios para el aprendizaje del inglés.

Este libro se
terminó de imprimir
en mayo del 2020
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia