COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN



GLOBALIZACIÓN Y BILINGUALIZACIÓN EN COLOMBIA

Iván Ricardo Miranda Montenegro

EDITORIAL UPTC



Iván Ricardo Miranda Montenegro.

El autor es actualmente docente asociado del Instituto Internacional de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Facultad Seccional Sogamoso. Obtuvo su titulo de Doctorado en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y realizó su pasantía internacional en la Universidad de Buenos Aires; además, posee una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés LE de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y una Maestría en Lingüística Inglesa Aplicada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España.

Durante su desempeño profesional ha sido coordinador académico del programa de Maestría en Docencia de Idiomas, coordinador del Instituto Internacional de Idiomas de la Seccional Sogamoso, representante docente ante el Comité Académico del mismo instituto, representante de docentes ante el Consejo Académico de la UPTC. Hoy en día, es líder del Grupo de Investigación IMCLE (Investigación Multidisciplinar en Culturas y Lenguas Extranjeras) y gestor del programa de Especialización en Educación Bilingüe y de la Política Institucional de Lenguas Extranjeras.

Email:
ivan.miranda@uptc.edu.co

Orcid:
http://orcid.org/0000-0003-0518-1536

GLOBALIZACIÓN Y BILINGUALIZACIÓN EN COLOMBIA

IVÁN RICARDO MIRANDA MONTENEGRO

Globalización y bilingualización en Colombia/ Globalization and Bilingualization in Colombia / Miranda, Montenegro, Iván Ricardo. Tunja: Editorial UPTC, 2023. 143 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-788-9
ISBN (ePub) 978-958-660-789-6

Incluye referencias bibliográficas

1. Glotopolítica educación bilingüe 2. Política de bilingüismo. 3. Educación bilingüe
4. Representaciones sociales. 5. Identidad. 6. Análisis crítico del discurso.

(Dewey 407 / 21) (Thema CJ – Enseñanza y aprendizaje de lenguas)

Rector, UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial
Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph.D.
Jorge Andrés Sarmiento Rojas, Ph.D.
Yolima Bolívar Suárez, Ph.D.
Pilar Jovanna Holguín Tovar, MSc.
Nelsy Rocío González Gutiérrez, Ph.D.
Ruth Maribel Forero Castro, Ph.D.
Edgar Nelson López López, MSc.

Editor en Jefe (e)
Óscar Pulido Cortés, Ph.D.

Coordinadora Editorial
Andrea María Numpaque Acosta

Primera Edición, 2023
50 ejemplares (impresos)
Globalización y Bilingualización en Colombia
Globalization and Bilingualization in Colombia

ISBN (impreso) 978-958-660-788-9
ISBN (ePub) 978-958-660-789-6

Colección Investigación UPTC N.º 02
Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: diciembre de 2022
Aprobación: abril de 2023

© Iván Ricardo Miranda Montenegro, 2023
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2023

Facultad Seccional Sogamoso

Director de la Colección
Jorge Enrique Espíndola Díaz, Ph.D.
Director Centro de Investigación y Extensión - CIFAS

Subcomité Especializado de Evaluación de Obras de la Facultad Seccional Sogamoso
Héctor Antonio Fonseca Peralta, MSc.
Liliana Fernández Samacá, Ph.D.
Luis Alfonso Moreno Corredor, Ph.D.
José Javier González Millán, Ph.D.
Karol Lizeth Roa Bohórquez, MSc.

Corrector de Estilo
Giseth Alexandra López López

Diseño y Diagramación de la Colección
Vivian Andrea Espíndola Carvajal
David Leonardo Pérez Avella

Libro N°. 02

Las opiniones vertidas en los textos son de entera responsabilidad del autor.

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co

Imprenta
Búhos Editores Ltda.
Tunja - Boyacá

Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión - Dirección de Investigaciones y CIFAS de la UPTC.
Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Libro de investigación resultado del proyecto “Re-configuración del concepto de nación bilingüe en los discursos circulantes sobre educación bilingüe en Colombia”
Citar este libro / Cite this book
Miranda Montenegro, I. R.. (2023). *Globalización y bilingualización en Colombia.* Editorial UPTC.
DOI: https://doi.org/10.19053/9789586607889

AGRADECIMIENTOS

Esta obra es una versión reelaborada y simplificada de mi tesis doctoral sobre la reconfiguración de una nueva nación bilingüe desde el discurso institucional colombiano. Mi interés se orienta hacia la función de la lengua en los discursos sobre la política de bilingüismo- que sin duda corresponde a lo político y, por lo tanto, se posiciona como un evento glotopolítico en el panorama de la educación bilingüe en nuestro país-.

Mi familia cercana y ausente forjó mi tenacidad y la alimentó en tiempos de desesperanza académica y emocional; al igual que mis colegas y amigos, quienes impulsaron siempre el deseo de seguir adelante. Particularmente, a mi padre, Luis Ernesto quien despertó en mí el placer por la lectura y a mi madre, Carmelita, por su insistencia con el estudio, ¡siempre gracias! Mi compañera y amiga Dorita, por su apoyo inmenso, también toda mi gratitud: ¡no habrá cómo compensar tanta lealtad y cariño! A mis hijos, con su apoyo silencioso, mis disculpas por la ausencia, también mi agradecimiento. A todos ellos dedico este trabajo.

Para el Doctor Alberto Fajardo y la Doctora Elvira Narvaja de Arnoux, por su acompañamiento acertado durante el proceso de creación y elaboración del manuscrito original de la tesis. Gracias a ellos, esta obra ve la luz.

RESUMEN

La presente obra es el resultado de un trabajo de investigación que indaga desde una perspectiva glotopolítica, sobre el papel de la lengua en el contexto de políticas públicas en el sistema educativo colombiano. La bilingualización se entiende como el proceso de instauración de un modelo educativo para el bilingüismo cuyo discurso circulante desde la institucionalidad viene estableciendo unas representaciones sociales positivas asociadas al anhelo del país en ser aceptado por la comunidad globalizada. Los conceptos sobre discurso y su función determinadora y determinada a partir de las interacciones comunicativas en la formación, transformación, mantenimiento y supresión de algunas representaciones sociales que proporcionan legitimidad aparente al proceso de participación en la internacionalización de mercados, asigna sustento teórico al estudio. Colateralmente, el ejercicio discursivo oficial sobre la implementación de un bilingüismo educativo empieza también a generar un proceso de reconfiguración de nuevas identidades que socavan las identidades regionales y nacional. El análisis crítico del discurso (Fairclough, 1989, 1992, 1995, 2006; Van Dijk, 2004, 2009; Wodak, 2003) posibilitó el discernimiento sobre el rol del discurso oficial en búsqueda de la aceptación social de la política de bilingüismo. El Ministerio de Educación Nacional colombiano se ha encargado de circular un discurso impregnado de poder institucionalizado que ejerce coerción sobre un actor social pasivizado, que impulsa el desconocimiento de un país tradicional y naturalmente multilingüe, en procura de un bilingüismo artificial. La reproducción del discurso sobre educación bilingüe en Colombia, según el estudio, devela un sesgo socio-político que se inclina hacia las determinaciones transcendentales que favorecen los procesos de internacionalización mercantilista, y minimiza los procedimientos de salvaguarda y fortalecimiento cultural regional. La representación de institucionalidad, la necesidad de ser bilingües y la identidad supranacional junto con la mediación del currículo en el marco de la globalización, sugieren un cambio de arquetipo identitario.

Palabras clave: glotopolítica, política de bilingüismo, educación bilingüe representaciones sociales, identidad, análisis crítico del discurso.

ABSTRACT

The present work is the result of a research work that investigates, from a glottopolitical perspective, the role of language in the context of public policies in the Colombian education system. Bilingualization is understood as the process of establishing an educational model for bilingualism whose circulating discourse within institutions has established positive social representations associated with the desire of the country to be accepted by the globalized community. The concepts of discourse and its determining and determined function by means of the communicative interactions regarding the formation, transformation, maintenance and suppression of some social representations that provide apparent legitimacy to the process of participation in the internalization of markets, assigns theoretical support to the study. Collaterally, the official discursive exercise on the implementation of an educational bilingualism also begins to generate a process of reconfiguration of new identities that undermine regional and national identities. The critical analysis of discourse (Fairclough, 1989, 1992, 1995, 2006; Van Dijk, 2004, 2009; Wodak, 2003) made it possible to discern the role of official discourse in the search of social acceptance of bilingual policies. The Colombian Ministry of National Education has been responsible for circulating a discourse, imbued with institutionalized power that exerts coercion on a passive social actor, which promotes ignorance of a traditional and natural multilingual country, in pursuit of an artificial bilingualism. The reproduction of the discourse on bilingual education in Colombia, reveals the study, a socio-political bias that leans towards the transcendental determinations that favor the processes of mercantilist internationalization, and minimizes procedures for safeguarding and strengthening regional culture. The representation of institutionality, the need to be bilingual and the supranational identity together with the mediation of the curriculum in the context of globalization, suggest a change of identity archetype.

Keywords: glotopolitics, bilingualism policy, bilingual education, social representations, identity, critical discourse analysis.

CONTENIDO

Introducción 1
Organización de la obra 4
PRIMERA PARTE: PRELIMINARES 7
CAPÍTULO 1: LA NACIÓN BILINGÜE PRIMIGENIA 8
Conquista y colonia: génesis de la educación bilingüe 8
De la independencia a la república: tensiones en la educación bilingüe 12
La república: el bilingüismo invisibilizado desde 1886 16
Etnoeducación: bilingüismo pendiente 20
CAPÍTULO 2: LA NUEVA ERA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE 24
El impulso foráneo 24
La Constitución de 1991 26
SEGUNDA PARTE: GLOBALIZACIÓN E INSTITUCIONALIDAD 41
CAPÍTULO 3: REPRESENTACIONES SOCIALES Y DISCURSO 42
Representación social de la globalización 45
Globalización desde el discurso institucional 46
Representación social de institucionalidad 51
Normatividad estandarizadora 55
Currículo homogenizante 61
Es imperioso 'manejar' una lengua extranjera 68
Es esencial ser bilingüe 71
TERCERA PARTE: LAS NUEVAS IDENTIDADES 79
CAPÍTULO 4: RECONFIGURACIÓN IDENTITARIA DESDE EL DISCURSO HEGEMÓNICO 80

¿Por qué una nueva identidad? 82
El saber sobre la lengua 83
El uso social de la lengua 86
Estandarización curricular 90
Interculturalidad y bilingüismo 100
Identidad supranacional 104
EPÍLOGO 112
Referencias bibliográficas 121

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Metas de bilingüismo 2014..... 31
Tabla 2. Adaptación del MEN al MCER..... 56
Tabla 3. Trasferencia semántica..... 70
Tabla 4. Valoración semántica comparativa..... 77
Figura 1. Condicionamiento social 82

1

INTRODUCCIÓN

Los conceptos de discurso y sociedad y representaciones sociales e identidad, en el marco de la internacionalización de mercados que involucran elementos de poder, forman parte de la exploración y soporte teórico del estudio que sustenta este libro. La correlación entre lengua y poder se manifiesta fundamentalmente en las relaciones sociales entre individuos y comunidades asociadas con la interacción comunicativa.

La lengua establece poder y el poder se instituye, se fortalece, se perfecciona y se distribuye con el uso de la lengua (Foucault, 1972; Fairclough, 1989, 1992, 1995; Van Dijk, 2004, 2009). En términos generales, las prácticas sociales mediadas por interacciones comunicativas establecen casi que inevitablemente elementos de subalternidad cuando uno de los interactuantes ostenta la condición de institucionalidad.

Desde esta perspectiva, el ejercicio del poder institucional, el cual se entiende como el poder formal legalizado, jerarquizado y legitimado al ejercerse bajo la condición de un orden superior en el contexto de gobierno (Álvarez, 2019), se manifiesta generalmente por medio de acciones de comunicación. Este tipo de poder se puede evidenciar en la determinación socio-política en cuanto a los lineamientos estratégicos de apropiación y utilización de una lengua oficial sobre otras que se consideran no oficiales o son co-oficiales. Estas decisiones, necesariamente, afectan de manera negativa las culturas y lenguas de las comunidades minoritarias.

Para el caso de la política de bilingüismo en Colombia, por ejemplo, se considera que la iniciativa estatal de implantar el idioma inglés como segunda lengua o lengua extranjera mediante la promulgación de lineamientos hacia la bilingualización nacional, obedece más a factores externos conexos con procesos de internacionalización comercial, antes que a procedimientos de fortalecimiento cultural y de integración intercultural endógena.

Las relaciones inequitativas entre las sociedades globalizantes y aquellas en proceso de globalización fomentan, en cuanto a la posibilidad del establecimiento de bilingüismo español-inglés, una especie de incertidumbre frente al panorama de modificación lingüística, es decir, se pretende un espacio desde donde empieza a gestarse y proyectarse una nueva identidad supranacional bilingüe que trasciende la autonomía cultural del país.

Este concepto de imposición de una ciudadanía social mediada por la supremacía cultural que pretende inhibir las "culturas de segunda" genera invariablemente sentimientos de injusticia y de impotencia frente al desconocimiento y potencial proceso de deculturalización (Cortina, 1997).

Cabe recordar, que todo el proceso de reconfiguración discursiva identitaria, según la política nacional de bilingüismo en Colombia, se concentra en y focaliza desde el sistema educativo y su concepción y diseño curricular en las lenguas extranjeras que contribuye en la re-configuración discursiva de una forma diferente de concebir una nueva ciudadanía e identidad bilingües para cumplir con el requerimiento externo de acceso al mundo globalizado, que, por estar insertada en el marco de la economía global, se aparta del concepto de ciudadanía cosmopolita, justa y equitativa en lo social, lo político y lo moral (Cortina, 1997).

Desde este lugar, se asume que la política de bilingüismo obedece a las determinaciones oficiales sustentadas en las recomendaciones supranacionales de expansión de una 'lengua común' como mecanismo de alcanzar la inclusión del país en el 'sueño global' representado por la globalización.

Igualmente, se evidencia que el discurso institucional intenta ocultar la intencionalidad de mercantilización de las lenguas bajo un supuesto re-nacimiento de una nueva nación bilingüe que se ajuste a los requerimientos globalizantes en un proceso de desvirtualización y minimalización de la nación y ciudadanía regional y local.

Con el fin de esclarecer y develar las intencionalidades del discurso oficial en cuanto a las políticas de bilingüismo en Colombia, la investigación se apoya en los preceptos nucleares del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y, específicamente, en el modelo tridimensional propuesto por Fairclough (1992, 2006). El ACD explora de manera crítica la interrelación abierta o subrepticia de las manifestaciones discursivas y de poder que frecuentemente contienen elementos de "dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan en el lenguaje" (Wodak, 2003, p. 19).

En términos generales, se suman los lineamientos conceptuales del ACD desde la perspectiva del lenguaje como 'práctica social' en cuanto a las condiciones político-administrativas e institucionales que generan un evento discursivo y su papel en el modelaje de la naturaleza de la práctica discursiva (Fairclough, 1992).

La multicausalidad de las tensiones sociales requiere una multidisciplinariedad metodológica e interpretativa, del mismo modo, lo propone el análisis crítico del discurso. En este sentido, el análisis se enfoca en los textos de algunos documentos sobre la política de bilingüismo de procedencia y circulación oficial[1] que abarcan, principalmente, las dos primeras décadas del presente siglo los cuales constituyen el corpus a partir del cual se genera una serie de iniciativas tendientes al establecimiento de un bilingüismo 'artificial'[2] mediado por el currículo nacional. La indagación se realiza desde tres momentos diferenciados pero interrelacionados y complementarios:

La exploración textual, la cual sondea la intencionalidad institucional reflejada en los elementos sintácticos, morfológicos retóricos y discursivos expuestos (o prescindidos) evidentes en la construcción textual.

En segundo lugar, la contextualización, es decir, la realización del discurso consignado en el texto o, dicho de otra manera, el modo como el texto se vuelve socialmente representativo. En esta fase, se explora las peculiaridades formales del texto que se configuran en pistas las cuales, a su vez, activan los elementos experienciales del analista para producir una interacción dialéctica entre huellas y experiencias que corresponden a los procedimientos interpretativos (Fairclough, 1989).

[1] Para la conformación del corpus, se examinaron las 56 ediciones electrónicas del boletín *Altablero* (AT) de las que se escogieron las ediciones 37, 48, 50 y 52 que corresponden a las publicaciones realizadas entre diciembre de 2005 y octubre de 2009; igualmente, se seleccionaron documentos conexos (DC) con el objeto de estudio como los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006), el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), el Programa Nacional de Inglés 2015 - 2025 COLOMBIA 'Very well' (2013), el documento Colombia, la Mejor Educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional (2015) y los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés, publicados en el 2016. Todos estos documentos contienen directa o indirectamente recomendaciones o lineamientos sobre la política de bilingüismo en Colombia en su aplicabilidad manifiesta al sistema de la educación estatal.

[2] Se contrapone al bilingüismo 'natural' que se origina en encuentros sociales no asociados con la instrucción.

El reconocimiento de esta relación entre texto y contexto permite la asignación de significado a las proposiciones del texto que privilegia el esclarecimiento de las tensiones entre las relaciones sociales a partir de las prácticas discursivas.

En una tercera fase de análisis, tanto el texto como la práctica discursiva, adquieren su representacionalidad como práctica social cuya finalidad es "evidenciar el discurso como parte de un proceso social, de una práctica social indicando cómo éste determina las estructuras sociales y cuáles efectos reproductivos conllevan estas estructuras para mantenerlos o cambiarlos" (Fairclough 1989, p. 163).

ORGANIZACIÓN DE LA OBRA

En la primera parte del libro, una vez perfiladas las concepciones teóricas y el marco analítico, el lector encontrará una recopilación de algunos antecedentes relacionados con la historicidad del bilingüismo (que en realidad se trataba del multilingüismo) divididos en dos secciones: una, que relata brevemente, en el marco de los acontecimientos glotopolíticos, los hechos acaecidos desde la consolidación de la colonia hasta los albores de la República; y otra, que recoge las iniciativas estatales de instauración de políticas de bilingüismo y educación bilingüe en los tiempos recientes, especialmente, a partir de la promulgación de la nueva Constitución Política colombiana de 1991.

Como sociedad, hemos pasado de la hegemonía del latín a la supremacía del inglés como lenguas idealizadas que marcan paradigmas de progreso social, las cuales tienen la implicación de resignificación de la ciudadanía y del Estado.

La segunda parte, Globalización e institucionalidad, en el Capítulo tres, recoge las consideraciones básicas sobre el concepto de representación social la cual se asocia con un conjunto de conceptos, enunciados y aclaraciones originados en la cotidianidad, durante el proceso de las comunicaciones interindividuales, o como "...imágenes condensadas de un conjunto de significados o sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede…" (Jodelet, 1986, p. 469).

Vale precisar, que la interacción comunicativa posibilita la circulación de información que potencialmente puede convertirse en una representación. Además, como práctica social, las relaciones mediadas por discursos inevitablemente se asocian con procedimientos de gestación, producción y re-producción de esquemas de referencia simbólicos del acaecer cotidiano por lo que se encuentran atadas a la naturaleza socio-cultural del entramado social, y se logra conjeturar que lo político-ideológico es inherente a las representaciones sociales de cualquier naturaleza.

Este Capítulo también ilustra el análisis crítico del discurso presente en algunos textos de la política de bilingüismo, a partir de los referentes sociales de globalización, institucionalidad y la normatización curricular como elementos medulares del proceso de bilingualización escolar mediados por el discurso oficializado.

El Capítulo cuarto presenta una síntesis sobre la configuración de identidades sociales, negociadas por el discurso, realizada en las diferentes interacciones comunicativas, esta vez, desde el modelo *top-down*, es decir, desde el interlocutor activo institucional representado por el Ministerio de Educación Nacional colombiano y el interlocutor pasivizado personificado en los actores de menor jerarquía social, como las Secretarías de Educación, quienes reproducen los discursos en procura de establecer representaciones que sustentarán identidades.

Se analizará la razón del porqué la necesidad de una nueva identidad, la cual se respalda en representaciones sociales del saber lengua-objeto, su uso en el contexto social y el papel del currículo para el bilingüismo. Así mismo, en el Capítulo cuarto, se demuestra cómo el discurso oficial intenta la re-elaboración de una identidad supranacional que descarta, o por lo menos, minimiza, la identidad nacional y ubica en situación de subalternización o, incluso, de exclusión a aquellos que no logran el anhelado estatus de ser bilingüe.

El epílogo destaca, de manera general, las conclusiones que proyecta el estudio. En primer término, se establece la trascendencia del discurso en la formulación y re-configuración de las representaciones sociales de globalización e institucionalidad asociadas con las políticas de bilingüismo en Colombia. Estos conceptos aprehendidos socialmente se mueven y establecen gracias a la categoría de legitimidad que le imprime la institucionalidad simbolizada en el Ministerio de Educación Nacional.

En este contexto, se instituye discursivamente la 'necesidad' de ser bilingües, lo que conlleva a una re-configuración de las identidades tanto nacionales como lingüísticas por una identidad supranacional que implica una transformación sociocultural en la percepción de la significación de lo nacional y local, así como, su relación con el espacio de la globalización.

En segundo lugar, la relación de las políticas nacionales de bilingüismo se encuentran ligadas, en mayor o menor grado, con las disposiciones transnacionales, reguladas por los intereses economicistas del mercado internacional.

Esta tendencia mundial ha afectado, particularmente a los Estados en desarrollo, que ambicionan mejorar su estatus al lograr ser aceptados en la esfera de la globalización. Sin embargo, las políticas de bilingüismo buscan mejores alternativas de mercadeo para los países que ostentan el poder antes que el beneficio de progreso, equidad y democracia que implica la apropiación conceptual de unas lenguas y culturas extranjeras.

En términos generales, la finalidad de alcanzar la globalización, como se proyecta desde el discurso institucional sobre la política de bilingüismo, se entiende el anhelo estatal de ser aceptado por la comunidad internacional que ha naturalizado y legitimado discursivamente la necesidad de un proceso de bilingualización español-inglés en Colombia.

PRIMERA PARTE: PRELIMINARES

CAPÍTULO 1: LA NACIÓN BILINGÜE PRIMIGENIA

La historia del género humano circunscribe la historia del bilingüismo. Difícilmente se puede hablar del desarrollo histórico del hombre sin hacer referencia a sus diferentes maneras de comunicarse. La naturaleza humana exige la existencia del otro para validar su propia presencia y es mediante esa relación de convivencia, que, el individuo se hace y se transforma. En la expansión natural de la especie, el encuentro con otros grupos fue inevitable; así como lo fue el contacto de las diversas maneras de comunicarse.

Este hecho, debido a múltiples circunstancias, permitió mayores y más complejas relaciones que se desarrollaron naturalmente y ofrecieron nuevos desafíos que, a su vez, abrieron nuevas maneras de abordajes. Hoy en día la situación persiste y se manifiesta en un fenómeno social mucho más complejo que comúnmente se conoce como globalización, pero que en su esencia mantiene la necesidad social de interactuación comunicativa.

Conquista y colonia: génesis de la educación bilingüe

Paralelo al 'descubrimiento' de América en España, la lengua castellana encontraba su cenit con la publicación de la 'Gramática de la lengua castellana' en 1492, y las 'Reglas de orthographía de la lengua castellana', en 1517, por Elio Antonio de Nebrija, se constituyó en un verdadero acontecimiento político-lingüístico pues se trataba del triunfo sobre el islam y al afianzamiento de los Reinos de Castilla y de León, así como, la consolidación de España.

Esta gramática fue inspirada por la Reina Isabel quien había ordenado la publicación del *Universal Vocabulario en latín y romance,* y quien, además, se decía hablaba el castellano con 'gravedad y adornadamente' (Pineda, 2000, p. 49).

Gracias a la expansión de la imprenta, en los años subsiguientes, la lengua de Castilla se convirtió en la lengua de la corte, de manera que, su vínculo con el poder y la política era indiscutible. En este contexto, España y su política expansionista de búsqueda de nuevas riquezas, tropieza inesperadamente con un nuevo continente colmado de recursos valiosos que prometían unas reservas económicas y sociales inestimables. A partir de este momento, se inicia el proceso de conquista y colonizaciónlo que marcó la imposición cultural y lingüística sobre los pueblos indígenas.

En términos generales, la Colombia histórica, considerando el proceso de colonización hasta la adopción de la Constitución de 1886, tuvo como objetivo central, con enorme influencia de la iglesia y por medio de la educación, la enseñanza del castellano. Esto significaba la supresión de las lenguas originarias al tiempo que promovía la educación de la fe cristiana y la civilización de los indios (Pineda, 2000).

Es así como en 1512, la corona española determinó que los colonizadores tenían que enseñar, además del catolicismo, el castellano a los hijos de los jefes indígenas[3]; sin embargo, las disposiciones oficiales no lograron superar las enormes barreras comunicativas que se presentaron en el ejercicio de la práctica católica, por ejemplo, en la confesión y en los rezos.

Por esta razón, al notar que los indígenas recitaban las oraciones sin comprender su significación, la iglesia resolvió promover el aprendizaje de las lenguas indígenas entre sus misioneros de manera que el proceso de evangelización surtiera un mejor resultado (Pineda, 2000).

De esta forma, se estableció un sistema de bilingüismo *in situ* impulsado más por razones de expansión religiosa y de consolidación del imperio español, que por motivos de integración y reconocimiento culturales de los pueblos aborígenes. La cédula real del 1 de junio de 1574 emitida por Felipe II establecía el conocimiento de la lengua vernácula como condición para proceder a la doctrinización de un pueblo indígena, y años después, mediante la cédula real de 1596, se reitera la orden de no asignar los curatos a quienes no supieran bien la lengua general[4] de los indios además de "ir introduciendo la lengua castellana en la forma que se pueda, sin causar molestia a los naturales" (Ortega, 1978, pp. 31-32).

Dichas disposiciones condujeron a la elaboración de léxicos, gramáticas y otros textos de orden religioso para que los sacerdotes se apropiaran de los idiomas nativos generales con el fin de poder adelantar su catequesis. De igual modo, el rey autorizó el diseño e inclusión de varias cátedras en ciertas lenguas amerindias en las universidades y seminarios, entre ellas el uso del latín, las lenguas generales y el castellano.

[3] La cédula real del 26 de septiembre de 1513 ordenó la organización curricular de la escuela primaria con el fin de "educar a los niños menores de 13 años, hijos de los caciques e indios principales" (Pineda, 2000, p. 50).

[4] Las lenguas generales eran aquellas que, por su prestigio o número de hablantes, se seleccionaron como lenguas francas. Las lenguas náhuatl, quechua y chibcha fueron las elegidas por ser consideradas las más extendidas y las de mayor prestigio (Pineda, 2000, p. 51).

Fue así como en 1581, se fundó la cátedra general de muisca en cabeza del padre criollo Gonzalo Bermúdez quien redactó una gramática y vocabulario muisca de las que se desconoce su paradero (Ortega, 1978).

Esta iniciativa, sin embargo, tuvo resistencia, principalmente, en los dominicos, agustinos y franciscanos quienes argumentaban que no existía una lengua general sino una multiplicidad de dialectos que impedía agruparlos bajo una sola gramática.

Además, sostenían que sus léxicos difícilmente podían significar conceptos como 'cristo', 'gracia', 'caridad', etc. y, por el contrario, sus términos tenían sentidos impúdicos, y que lo importante para la difusión de la fe católica "no era saber la lengua de los indios sino conocer la teología y saber latín" (Gómez, 1986, citado por Pineda, 2000, p. 67).

Con lo anterior, es evidente que las tensiones ideológicas que se reflejaban en la adopción de las lenguas nativas por parte de los evangelizadores o en la opción de castellanización de los indígenas, se evidenciaba una enorme incertidumbre en cuanto a las políticas y planeación lingüísticas de aquel entonces.

Lo cierto es que las reformas de aprendizaje y uso de las lenguas en contextos de contacto de lenguas, difícilmente, se pueden lograr a partir de una serie de emisiones de reglamentaciones oficiales que normalmente desconocen la complejidad y naturaleza de las lenguas y de sus usuarios, particularmente en el contexto de interacción social.

No obstante, todas estas disposiciones, las contradicciones al interior de la iglesia se manifestaban en el sentido de que los misioneros españoles insistían en evangelizar por medio del castellano mientras que los misioneros mestizos deseaban hacerlo en la lengua indígena que ellos hablaban. Naturalmente, estas tensiones generaron deficiencias de aprendizaje del castellano por los indígenas o definitivamente no lo aprendieron.

Muchos años después, en el tiempo de reinado de Carlos III entre 1759 y 1788, se emitió una cédula real en la que ordenaba se 'destierren' todos los idiomas que se hablaban en los dominios de las Indias y se hable únicamente el castellano[5]. (Landaburu, 2005; Mar-Molinero, 2000; Patiño Rosselli, 2000, citados por Guerrero, 2009).

[5] http://www.javierortiz.net/ant/humor/HUMOR50.HTM

La expansión del castellano se mantuvo durante toda la colonia, incluso hasta el punto que hablar castellano era requisito para obtener la ciudadanía. Para el tiempo de la república[6], cuando la mayoría de la población era 'criolla'[7], esta dispersión no siempre fue exitosa en algunas regiones puesto que los criollos insistían en mantener a los indígenas lingüística y culturalmente segregados.

Esto en consideración a que, en primer lugar, esta discriminación se constituía en un mecanismo de control; en segundo lugar, los criollos sostenían que, si los indígenas aprendían el castellano, se volverían corruptos y perezosos; y finalmente, los criollos querían mantener la diferencia lingüística como una manera de discriminación (Pineda, 2000), es decir, si los indígenas percibían estar aislados de la sociedad, no tenían ningún propósito para aprender el castellano. Claramente, existía la necesidad de generar y mantener una separación clasista entre los españoles, criollos e indígenas.

Es indudable que la necesidad de catequización católica impulsó a los colonizadores eclesiásticos a interesarse por los idiomas nativos de manera que el proceso de propagación religiosa tuviera lugar[8]. Una variedad de bilingüismo instruccional entonces se desarrolló en los diversos modelos de educación de la época. Según Ahern (1947) las comunidades religiosas iniciaron su labor educativa en los conventos de la Nueva Granada alrededor de 1540.

De hecho, el rey Carlos V de España, había autorizado, en 1554, la apertura de un colegio indígena con la condición de ofrecer educación gratuita a los hijos de los caciques. En términos de enseñanza de lenguas, el primer logro reconocido fue la fundación, por parte de los frailes dominicos en 1563, de una cátedra de gramática seguida de otra de filosofía dirigida en 1572 o 1573; posteriormente, el seminario fue clausurado en 1590 por orden del Concilio de Trento.

[6] A partir de finales del siglo XIX.

[7] Nombre asignado a los hijos de los españoles nacidos en América.

[8] Por ejemplo, el arzobispo franciscano Luis Zapata de Cárdenas, fundó hacia 1587 el Colegio Seminario de San Luis en donde se ofrecieron clases de música, latín, retórica y por orden del monarca se incluyó el idioma de los chibchas (muisca) gracias al "convencimiento de que, si el clero hablaba la lengua de los naturales, podría adelantar con mayor facilidad su misión evangelizadora" (p. 8)

En los colegios, fundados principalmente por los jesuitas en 1589, se enseñaba latín, filosofía, teología, y al final de la colonia, derecho civil y derecho canónico. En esa época sólo unos pocos podían acceder a la educación, por ejemplo, los hijos de los grandes comerciantes, de los hombres de negocios y de los funcionarios públicos.

Los 'indios' se consideraban un elemento de explotación que únicamente necesitaban aprender obediencia al rey, a sus amos y autoridades además de pagar el diezmo para garantizar la salvación de sus almas. En relación con las mayorías (criollos pobres y mestizos) la educación se circunscribía a una formación elemental y restringida, dado el escaso número de escuelas, y era impartida por personal, igualmente limitado en sus habilidades pedagógicas y disciplinares.

En general, en los colegios a los estudiantes se les instruía en latín, la lengua de las ciencias eclesiásticas, la medicina y el derecho civil y canónico, pero el estudio de la lengua castellana era considerado "una pérdida de tiempo", porque, después de varios años de instrucción regular, los estudiantes eran incapaces de expresarse con propiedad en su propia lengua. Un venezolano culto de la época, M. J. Sanz afirmaba que los alumnos "terminan con la ilusión de que la totalidad de las ciencias están contenidas en la Gramática Latina de Nebrija y en la filosofía de Aristóteles" (p. 10).

De la independencia a la república: tensiones en la educación bilingüe

Fue Francisco de Paula Santander, vicepresidente y presidente encargado en ausencia de Simón Bolívar quien, en 1820, hizo los primeros avances en la instauración de un sistema de educación primaria, con la intención de divulgar la libertad recién conquistada. Sin embargo, se considera que Santander fue el precursor de la educación pública en la Gran Colombia quien, mediante el decreto expedido el 6 de octubre de 1820, ordenó que "se estableciera una escuela en toda comunidad de más de treinta familias para enseñar a los niños a leer, escribir y sumar, estudiar la religión e instruirlos en los derechos y deberes de los ciudadanos. Los niños indígenas debían ser educados en las mismas condiciones que los niños blancos" (p. 11).

Este hecho supone que en este contexto educacional se presentaría inexorablemente un encuentro de culturas y por supuesto de lenguas que, curiosamente, se daría en un ambiente de igualdad y reconocimiento de unas culturas a otras, es decir, en un ambiente escolar incluyente, democrático y democratizante de multilingüismo y de educación pública.

Más adelante, en 1822 se expidió un decreto que autorizaba la fundación de escuelas normales en Caracas, Bogotá y Quito las cuales desarrollaron el método lancasteriano[9] para la preparación de los futuros maestros.

En 1821 el Congreso de Cúcuta decretó que en cada provincia debía haber, al menos, una institución que impartiera dos cátedras: una de gramática española, latín y principios de retórica, y otra de filosofía y de las ramas de las matemáticas, que fueran necesarias en cada provincia. Esta decisión obedeció a, que aún en 1820, el plan de estudios de la colonia se mantenía de manera que los alumnos podían aprender el latín sin conocer la gramática castellana.

Esta nueva medida normativa también incluía una cátedra de derecho civil, canónico y naturaleza. Por medio de estas regulaciones se materializa la inclusión del latín en el currículo nacional de la época como la lengua alterna en un proceso de formación multilingüe.

No obstante, se puede conjeturar acerca de una tensión política (educativa) frente al conflicto socio-lingüístico y socio-cultural que representaba la confluencia de tres grandes grupos sociales: los hegemónico-religiosos agrupados alrededor del latín, como lengua de la supremacía monarcal-religiosa, los hegemónico-político-económicos, asociados con el castellano, lengua de la nación conquistadora y colonizadora, y los hegemónico-étnicos, coligados con las lenguas vernáculas expandidas por todo el territorio conquistado[10].

El encuentro de estas hegemonías resultaría necesariamente en un conflicto de poder que otorgaría la dominación a la más poderosa que, en términos de Bourdieu (2001), poseyera mayor capital cultural, económico y simbólico, para lograr imponerse sobre la(s) más débil(es).

La realidad es que los pueblos conquistados y, posteriormente, colonizados en el antiguo territorio colombiano fueron avasallados y doblegados política y socialmente, aunque en la actualidad sus culturas luchan por sobrevivir.

[9] La Asociación de colegios ingleses y extranjeros de Londres (British and Foreign School Society) se había hecho cargo de la propagación del método lancasteriano en Inglaterra (p. 14)
[10] Se presume la hegemonía de cada grupo en su propio contexto social antes del encuentro forzado que tuvo lugar durante el proceso de conquista y colonia.

Tangencialmente a la modificación del plan de estudios, en 1823 el Congreso designó a Francisco Antonio Zea, representante de Colombia ante el gobierno francés para contactar a profesores foráneos que prepararan la fundación de escuelas de matemáticas, mineralogía y algunas ciencias médicas.

De este modo, el ingeniero Jean Bautiste Boussingault, el dibujante y fisiólogo Deseado Roulin, el zoólogo Goudot, el minerólogo de origen peruano Mariano de Rivero, el ingeniero mexicano José M. Lanz, el profesor de cirugía Bernardo Daste y el profesor de anatomía Pedro Pablo Broc fueron vinculados al sistema educativo de la época.

Por su formación religiosa, la mayoría de maestros no lograron adaptarse a las nuevas ideas que mantenían que la enseñanzar fuera del latín iba en contravía de la doctrina cristiana. Este escenario obligó a la instauración de la enseñanza del español y otras lenguas activas, además de las asignaturas de matemáticas, física, química y ciencias naturales. Incluso en 1824 se dispuso que los cursos de filosofía, orientados en latín, fuesen ofrecidos en español.

Es claro que las enormes diferencias culturales y lingüísticas entre las comunidades sometidas al encuentro obligaron a replantear el currículo (política lingüística) para intentar un proceso de homogenización en la escuela, de manera que, no es difícil aceptar el supuesto que la reorganización social, sea por la causa que fuere, se manifiesta distante, y, difícilmente, se establecería en virtud de una reorganización normativa.

Ahern (1947), afirma que los hechos perturbadores[11] que se presentaron en el país entre 1826 y 1832 contribuyeron al estancamiento de los avances educativos que se habían presentado hasta entonces.

[11] Sucesos que principalmente tuvieron que ver con "la revuelta de Páez en 1826, la disolución del Congreso de Ocaña y la toma de poderes dictatoriales por parte de Bolívar en 1828; la conspiración del 25 de septiembre del mismo año que acabó en el arresto de Santander y su posterior exilio; la guerra contra el Perú, el retiro de Bolívar del gobierno en 1830, la disolución de la Gran Colombia y la inestabilidad política que le siguió" (p. 25).

En este panorama, y con el ánimo de reformar la influencia de Bentham[12] principalmente, Bolívar decide ampliar la instrucción religiosa y consagrar más tiempo a la enseñanza del latín, derecho civil, romano y eclesiástico ligado a los temas religiosos.

De igual manera, entre 1832 y 1842 el colegio para señoritas la Merced de Bogotá ofrecía clases de escritura, aritmética, gramática francesa y española, dibujo, principios de moral, religión entre otras. Un año más tarde, se instauró la cátedra de inglés en San Bartolomé, una en latín y gramática en el colegio de Guanentá, y una de filosofía, de griego, de inglés y de literatura en el colegio de Vélez. El Colegio del Rosario, que se consideraba la mejor institución de ese entonces, también inicia su cátedra de lengua y literatura inglesas en 1842.

A partir de este breve recorrido, se puede establecer que esta época fue determinante en la instauración de unos lineamientos oficiales sobre educación multilingüe en los que, aunque seguía predominando el latín por ser considerada la lengua de doctrina cristiana instituida en y por las sagradas escrituras, afloraban otros idiomas como el francés y el inglés, lenguas también de prestigio, pero lejos de la transcendencia que había heredado el latín.

A pesar que iniciaba una etapa hacia la consolidación de una nueva nación republicana, las diversas lenguas indígenas seguían siendo miradas con desdén, así como, sus culturas y cosmovisiones que, después de años de opresión, pero también de resistencia, se seguían considerando subordinadas. En virtud de lo anterior, es evidente que el sistema educativo de la época ponía de presente las diferencias sociales del sistema colonial y a los estudiantes se les educaba según el linaje y la clase social a la cual pertenecían.

[12] Jeremy Bentham (1748- 1832) pensador, filósofo, economista y escritor inglés tuvo una marcada influencia en el currículo colombiano en tiempos de la colonia. Por su doctrina utilitarista muchos lo consideraban una amenaza al credo cristiano. El principio de UTILIDAD se puede sintetizar como a) el bien (felicidad) de una sociedad es la suma de la felicidad de los individuos en esta sociedad; b) el fin de la moral es promover el (bien) felicidad de sociedad; c) un principio moral es ideal sí y solamente sí, su conformidad universal maximizaría la felicidad (bien) de la sociedad; y d) la conformidad Universal a principios de UTILIDAD ("Siempre actuar con el fin de maximizar el equilibrio neto total de los placeres y de los dolores") maximizaría la felicidad (bien) de sociedad. Para mayor información se puede visitar: http://utilitarianphilosophy.com/jeremybentham.es.html.

No es sorprendente que en los tiempos de una neocolonización estas desigualdades sociales se manifiesten marcadamente en nuestra sociedad actual; ejemplo de este fenómeno, es el fortalecimiento de la educación privada sobre la educación pública en cuyas instituciones los currículos de lengua extranjera, principalmente el del inglés, se presentan disímiles en términos de calidad y exposición pedagógica de su contraparte privada.

La república: el bilingüismo invisibilizado desde 1886

Años después de la independencia de Colombia de la corona española -alrededor de 1810- la nueva república proclama su carta política con una fuerte connotación de los principios conservadores como una respuesta contundente a la constitución de 1863 de tinte liberal. En la Constitución de 1886 se asume que el español es la lengua oficial y única en los territorios.

De hecho, la fuerte cohesión y homogeneidad, centralismo, y una formidable influencia de la iglesia son características de esa constitución en la que se evidencia la negligencia oficial frente a la aceptación del contexto multilingüístico y pluricultural de la época[13] (Pineda, 2000).

Esta situación se mantuvo por más de 100 años en los cuales las lenguas indígenas y criollas se consideraron dialectos y se esperaba el uso del español como único medio de comunicación. Esta falta de reconocimiento condujo a una considerable pero lógica depreciación de las lenguas ancestrales que, además, terminó por agravarse por el hecho de que el ejercicio de la educación de las comunidades indígenas era regentado por la iglesia (De Mejía, 2006).

Cabe anotar que, durante la mayor parte de la existencia del país como un Estado republicano, Colombia ha asumido una política separatista y persecutoria de la diversidad cultural y lingüística de ese entonces que se tradujo en una formulación oficial de "castellanización voluntaria o forzada de la población aborigen y negra" (Pineda, 2000, p. 14).

[13] El artículo 13 de la ley 153 de 1887 promulgó que "la costumbre, siendo general y conforme a la moral cristiana, constituye derecho a falta de legislación positiva". Este acto restablecía una especie de absolutismo gubernamental con clara inspiración colonial que proponía una hostilidad legitimada por la Constitución en contra de la diferencia cultural y lingüística indígenas (Pineda, 2000, p. 14).

De hecho, la Constitución de 1886 -ordenanza que estuvo vigente hasta 1991- no hace ninguna referencia a los pueblos indígenas o afrocolombianos, en cuanto al uso y promulgación de sus lenguas, no obstante, la ley 153 de 1887, nomina a los pueblos ancestrales como 'tribus bárbaras' o 'salvajes' que debían estar sujetas a las misiones católicas.

De igual manera, la ley en mención, autorizó al gobierno para establecer legalmente "el derecho común para la reducción y régimen de las tribus bárbaras y salvajes en todo el territorio nacional" (Pineda, 2000, p. 14). No es difícil inferir, la tarea de evangelización mediada por su correspondiente misión de imposición de lengua y cultura. Esta animadversión en contra de las diferencias lingüísticas y culturales tuvo asiento, principalmente, por parte de un grupo minoritario que ostentaba el poder político y social representados en el pensamiento de que "la gramática española significaba fuente de autoridad y legitimidad" (Pineda, 2000, p. 14)[14].

Por ejemplo, la ley 89 de 1890 determinaba la manera como "deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada" (p. 15) y estableció, además, un régimen para aquellos ya 'reducidos' a la vida civil. Las comunidades indígenas, igualmente, fueron asimiladas en una condición de 'menores de edad' en lo que tiene que ver con su requisito de civilidad. Sin embargo, la misma ley reconoció la existencia oficial de los resguardos indígenas, hecho que más adelante, se constituyó en un cimiento jurídico importante en la defensa de los derechos de posesión de la tierra para los pueblos ancestrales.

Es bastante curioso que, a pesar del contexto multilingüe de la época y de la convivencia inevitable con comunidades indígenas, se haya ignorado este hecho social tan contundente, especialmente, por parte de la clase política y administrativa del país.

Una carta magna que descarte un sector poblacional y cultural de existencia incuestionable no es más sino el reflejo de una sociedad que se construye a partir de la exclusión y consecuente inequidad ¿Cómo se podría cimentar una nueva nación sin la construcción de una identidad nacional que permita el reconocimiento de todos sus miembros? Lo cierto fue que la exclusión estatal de las comunidades minoritarias, tanto en lo cultural, social y lingüístico, sirvió para la consolidación de una sociedad, claramente, definida por la diferencia de clases y, por lo tanto, marginada del progreso y justicia social.

[14] Pineda (2000) destaca que por lo menos cuatro presidentes de finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX produjeron textos de gramática y ortografía.

Solo hasta 1962 se presentó un interés oficial por el estudio de las lenguas indígenas bajo la tutela del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) originado por el deseo político de modernización del Estado a partir de la evangelización de las comunidades indígenas no por el interés auténtico de estudio lingüístico y cultural (Guerrero, 2009).

El ILV, junto con Traductores de la Biblia *Wycliffe* fundaron a mediados de los años 30 una iniciativa de William Townsend y Richard Legster en los Estados Unidos de América[15].

Estas organizaciones buscaban la formación de jóvenes cristianos con el fin de realizar trabajos de lingüística comparada en aproximadamente 2.000 tribus[16]. Entre sus objetivos principales estaba la traducción de himnos cristianos y por lo menos el nuevo testamento en su propia lengua. Con el fin de "llevar la escritura hasta las ahora desconocidas lenguas de los grupos tribales" (Guerrero, 2009, p. 129), el Instituto se planteó dos alternativas: o contar con un buen número de educadores locales con formación en lingüística y antropología, o formar educadores indígenas.

La organización decidió que "la segunda es la que se presenta como la más fácil, la más obvia y la más eficaz para la educación e integración del indio… a esta solución la llamamos "educación bilingüe" (Pineda, 2000). Este hecho marca el comienzo de la educación para las comunidades minoritarias (indígenas, negras y gitanas) más conocida como etnoeducación[17].

Sin embargo, desde una perspectiva cultural, se puede afirmar que esta selección de jóvenes y potenciales etnoeducadores poco podrían aportar en términos de transmisores de la esencia cultural de sus pueblos puesto que estaban sometidos a una interferencia lingüística, por lo tanto, cultural, que muy posiblemente iba a distorsionar su auténtica perspectiva idiosincrática.

[15] Wycliffe Bible Translation y Summer Institute of Linguistics.

[16] Para los años 50, el ILV hacía presencia en Guatemala, Ecuador, Bolivia, Brasil y Colombia, además, inicia labores en Filipinas, Vietnam y Nueva Guinea. En la década de los 60, se instala en Honduras y Surinam; en los 70 en Panamá y Costa de Marfil. En total, para 1972, existían 252 misiones del ILV en América latina, y un total de 3000 misiones-lingüísticas fuera de los Estados Unidos de América.

[17] La etnoeducación buscaba responder a las necesidades específicas de las comunidades minoritarias en cuanto a diversidad, cultura y lenguas. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html

Más allá de la intencionalidad del ILV, hay que reconocer el trabajo lingüístico-antropológico pionero en cuanto al reconocimiento y auto-reconocimiento identitario de los pueblos originarios y del desarrollo de algunos sistemas escriturales (Landaburu, 2005). Posterior a esto, durante las últimas décadas del siglo XX fueron los académicos colombianos quienes se apropian, paulatinamente, de la investigación lingüística y despliegan un interés sistemático hacia las lenguas indígenas[18].

Finalmente, para la década de los 70, las organizaciones indígenas colombianas empezaron una carrera en cuanto a la reclamación de tierras y la demanda del reconocimiento de sus culturas y lenguas. Frente a estas solicitudes, el Estado ha venido respondiendo de manera relativamente positiva; por ejemplo, en 1978, el gobierno nacional reconoció por primera vez el derecho de los indígenas a un currículo pertinente a su idiosincrasia y ser educados en su lengua nativa[19].

Posteriormente, y después de muchas perturbaciones sociales generadas, principalmente, por hechos de violencia social, se establece en Colombia un nuevo orden social que generó la sustitución de la Constitución de 1886 (Guerrero, 2009).

Con la aparición de la nueva Constitución en 1991, Colombia se reconoce como una nación plurilingüe y multicultural en donde sus grupos minoritarios y comunidades indígenas se consideran como ciudadanos legítimos.

[18] Muestra de esto es la instalación del laboratorio de Etnolingüística amerindia dirigido entonces por Bernard Pottier y Jon Landaburu en 1984, que inicia en la Universidad de los Andes de Bogotá con una operación de cooperación internacional franco-colombiana de formación de lingüistas colombianos (Landaburu, 2005, p. 15). Más adelante, en el año 2000, el Instituto Caro y Cuervo publica una obra colectiva denominada: Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva, (editoras: González de Pérez y Rodríguez de Montes) que presenta un resumen detallado de trabajos descriptivos procedentes de distintas instituciones y autores como CCELA (Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes), ILV, Universidad Nacional de Colombia, Instituto Caro y Cuervo, Fundación Etnollano, Esteban Emilio Mosonyi de la Universidad Central de Caracas e Ingrid Jung de la Universidad de Osnabrück. La abundante información compilada sigue siendo un referente en el estado del arte en el campo (Guerrero, 2009).

[19] Información más completa en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102752_archivo_pdf.pdf

Además, se confirma el español como la lengua oficial, pero al mismo tiempo se incluyen las lenguas aborígenes como oficiales lo que garantiza la educación bilingüe indígena y el respeto por su identidad cultural (Art. 10, Constitución Política de Colombia, 1991). De igual manera, la ley 115 de 1994, ratifica los derechos de los pueblos indígenas a una etno-educación que deberá ser dirigida en su lengua y en español y, los profesores deben ser bilingües, preferiblemente, miembros de la misma comunidad.

Recientemente, se publica la ley 1381 de 2010 la cual regula "el reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes"[20]. En todo caso, las normas están establecidas y ojalá no sigan siendo letra muerta porque existen aún muchos vacíos en términos de medidas políticas e inversiones para que su aplicabilidad y ejecución puedan salir de la incertidumbre que todavía persiste.

Etnoeducación: bilingüismo pendiente

No obstante, la permanencia de las comunidades étnicas a lo largo de la historia colombiana, las políticas de Estado que han regulado su participación social no han alcanzado una realización equitativa e incluyente verdaderas (Restrepo y Rojas, 2004; Rojas y Castillo, 2005; Arbeláez y Vélez, 2008).

De hecho, el proceso reciente de reconocimiento de las relaciones entre el Estado y las comunidades étnicas obedece a una serie de reivindicaciones sociales propuestas, particularmente por las comunidades indígenas[21] y afrodescendientes antes que a una aceptación institucional incluyente. Es así, por ejemplo, que el concepto de etnia es una categoría social reciente en los discursos académicos y políticos que, de una u otra manera, redefinen las relaciones entre el Estado y los pueblos minoritarios[22] (Rojas y Castillo, 2005).

[20] Se puede consultar el texto completo de la ley en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741#:~:text=Los%20hablantes%20de%20lengua%20nativa,culturales%20y%20religiosas%2C%20entre%20otras.

[21] La emergencia de la etnoeducación es el resultado de luchas políticas de movimientos indígenas en la década del setenta como el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), AISO (Autoridades indígenas del Suroccidente Colombiano y ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) (Castillo, 2008, p. 16.)

[22] Rojas y Castillo (2005) sostienen que la Constitución política de 1991, coadyuva en la materialización de un multiculturalismo evidenciado como un 'hecho social global' que, junto con los movimientos sociales, consolidan reconfiguraciones políticas y culturales desde lo étnico, que, a su vez, empiezan a ser constitutivas de las políticas actuales (p. 42).

En esencia, la etnoeducación se debería entender como una posibilidad de protección y fomento cultural y lingüístico de las comunidades minoritarias bajo el amparo de las disposiciones oficiales emitidas desde hace algunas décadas, especialmente, desde la Constitución de 1991. No obstante, aún prevalece la idea de una especie de inclusión forzada de los grupos étnicos en el ámbito de estandarización y unificación que impulsa el marco general del sistema educativo colombiano.

Esta situación latente ha generado una serie de tensiones entre la visión de las comunidades étnicas, fundamentalmente las indígenas y en menor medida las afrodescendientes, sobre el significado de la educación para las etnias, por una parte, y el Estado y su intensión normatizadora y normalizadora de la educación[23].

Por otra parte, la noción de etnoeducación empieza a ser reconocida oficialmente a partir de 1976 cuando se emite el decreto 088 que contempla, en el artículo 11, que:

"Los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país"[24].

Aparentemente, el Estado colombiano muestra interés no solo en la preservación de las culturas indígenas, sino en su difusión por medio de los 'programas regulares' de educación[25]; además, con la inclusión de las comunidades de y en la organización y distribución financiera necesaria. Sin embargo, este decreto excluyó abiertamente las otras comunidades étnicas minoritarias del país: afrodescendientes, raizales y rom-gitanos.

[23] Castillo (2008), sostiene que durante la década del setenta las comunidades indígenas del Cauca y de la Sierra Nevada de Santa Marta organizaron una resistencia política frente a un Estado eclesial en busca del derecho a la educación, la cultura y la autonomía. Igualmente, en la década de los ochenta, las poblaciones afrodescendientes de Tumaco, Buenaventura, norte del Cauca, y del Palenque de San Basilio también buscaron la renovación e inclusión en el sistema educativo de la época (p. 17).

[24] https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf

[25] No se logra inferir si se trata de programas especiales para grupos étnicos indígenas o por el contrario se refiere a la inclusión de programas para todo el conjunto del sistema educativo.

Más tarde, durante la década de los ochenta, se institucionaliza el concepto de etnoeducación a partir del desarrollo de la noción de 'etnodesarrollo' propuesto, inicialmente, por Bonfil (1982, citado por Castillo, 2008) quien enfatiza la significación de autonomía como "la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales" (p. 18).

En este sentido, la etnoeducación abarca elementos básicos que constituyen el derecho de los pueblos a su autonomía para decidir sobre el mejor sistema educacional que se ajuste a sus aspiraciones y necesidades culturales. Dicho concepto se cristaliza con la emisión del decreto 804 de 1995 que asegura en el artículo 14 que "...Su diseño o construcción (curricular) será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales"[26].

Sin embargo, aunque la etnoeducación históricamente ha experimentado un origen más político en cuanto a lo étnico que institucional más que a su implementación. La situación es que a la fecha no se ha logrado un equilibrio entre el sistema de educación formal y la etnoeducación la cual tiende a ser una escolarización de las culturas, sumando el reconocimiento y aceptación de la diversidad antes que un modelo estandarizador basado en competencias propuesto por el Estado.

Según Castillo (2008), la combinación de "las políticas estatales de reconocimiento a la multiculturalidad y la reforma educativa neoliberal le ha restado valor simbólico y político a la etnoeducación, confinada ahora a la propia discursividad institucional" (p. 21). Lo que significa que el sentido político-cultural de la etnoeducación se ve reducido al concepto institucional de la política educativa por medio de un modelo integracionista.

Dentro de este panorama y a pesar del reconocimiento constitucional hacia los grupos étnicos en su autonomía educacional, parece que la intención de inclusión y respeto de las comunidades minoritarias sigue sin resolverse y, por el contrario, tiende a agudizarse puesto que son los lineamientos generales en educación basados en políticas de aseguramiento de calidad (no de la calidad como requerimiento *sine qua non*) e índices de cobertura y eficiencia los que generan las directrices curriculares actuales.

[26] https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Así también, la negligencia constante del Estado en cuanto a la reorganización y financiación adecuada para el desarrollo e implementación de la etnoeducación, se constituye en una grave violación a los Derechos Fundamentales por omisión, pues al destinar los recursos a otros ámbitos, evade el cumplimiento de sus deberes, derivados del mandato constitucional. Se desconocen el Derecho Fundamental de la igualdad, la diversidad étnica y cultural, ligados al derecho a la educación, que como servicio público debe estar garantizado y priorizado por el Estado (Arbeláez y Vélez, 2008, p. 82).

Finalmente, vale anotar que, durante las últimas décadas Colombia viene sufriendo un período crítico de marginalización en cuanto al reconocimiento y aceptación de las comunidades étnicas por parte del Estado y los gobiernos. Los conflictos socio-políticos generados por ideologías antagónicas y excesos de poder en la disputa por el apoderamiento de recursos naturales y de territorios siguen impulsando destierro y despojo en las diferentes etnias.

Esta grave situación empeora una posible y necesitada restructuración de un modelo educativo incluyente que sigue siendo esquivo a pesar de ciertos avances nacionales e internacionales en materia de regulaciones oficiales.

Sin duda, la etnoeducación se debe entender como un procedimiento de formación académica y cultural a la cual subyacen elementos de comunicación bilingüe como estrategia de preservación étnica y lingüística. Desde esta perspectiva, la formación académica para esta clase de comunidades minoritarias también hace parte de un proceso de educación bilingüe, que, de alguna manera, se ha excluido del macro proceso de bilingualización en las lenguas mayoritarias español e inglés.

Es decir, si se considera aspectos de multiculturalidad y plurilingüismo, tal como lo instituye la Constitución de 1991, las iniciativas oficiales de bilingualización tendrían que incluir en un etno-currículo al idioma inglés como una posible segunda lengua extranjera, después de la lengua originaria y el español.

CAPÍTULO 2: LA NUEVA ERA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

El impulso foráneo

En las últimas décadas en Colombia se han impulsado al menos cuatro intentos en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras (Usma Wilches, 2009) a saber: el *syllabus* de inglés[27], el proyecto COFE[28], la Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. A esta revisión se puede agregar las diferentes iniciativas que se han propuesto a partir del Programa Nacional de Bilingüismo promulgado en 1994.

En 1982 el Ministerio de Educación de Colombia junto con el Consejo Británico y el Centro Colombo Americano propusieron el *syllabus* en inglés que buscaba principalmente abordar: a) los bajos niveles de proficiencia de los estudiantes; b) la falta de coherencia en los objetivos de las instituciones; c) la necesidad de renovar las metodologías de enseñanza/aprendizaje; y d) la ausencia de libros de texto y materiales de enseñanza.

En consecuencia, la propuesta introdujo el *syllabus* de la asignatura de inglés para los grados 6-11 de la educación secundaria. Igualmente, incorporó el método comunicativo para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, así también, impulsó la posibilidad, con los administradores educativos, de inclusión de otras lenguas en sus currículos. Infortunadamente, no obstante, la bien concebida y fundamentada reforma, los resultados no fueron los esperados.

En primer término, los docentes de idiomas carecían de la suficiente proficiencia comunicativa requerida por el nuevo método comunicativo, de la misma manera, hubo resistencia a la modificación necesaria del número de horas clases junto con una realidad social compleja de las instituciones que afectó el buen desarrollo de la iniciativa (Usma Wilches, 2009).

Casi una década después, a comienzos de los 90, se promulgó el proyecto COFE que trataba de incidir en los programas de educación en algunas universidades del país.

[27] The English Syllabus.

[28] Colombian Framework for English.

Con la cooperación del Reino Unido, el proyecto ofreció desarrollo profesional a los formadores de docentes de inglés en términos de recursos didácticos y asistencia en las reformas curriculares de las universidades[29]. En este contexto, se introdujo las nociones de práctica reflexiva, autonomía en el aprendizaje e investigación que impulsaron nuevas perspectivas educacionales en el campo de las lenguas extranjeras, su enseñanza y su aprendizaje (Usma Wilches, 2009, PNB).

Igualmente, las partes involucradas lo convinieron en un plan de implementación que sustentara y apoyara los posibles cambios que el proyecto buscaba alcanzar. Cabe anotar que, el proyecto también incluyó capacitación en el Reino Unido para los docentes de las universidades, así como, donaciones para los centros de recursos consistentes en apoyos bibliográficos y equipos.

Principalmente, el proyecto fue monitoreado por evaluadores externos que hicieron sugerencias de ajustes y sobre todo revisaron el impacto en los cambios curriculares de los programas de formación de docentes. Los evaluadores internos conformados por representantes del Ministerio de Educación y por los profesores participantes, por su parte, se encargaron de la revisión del componente presupuestal y del impacto en las modificaciones curriculares esperadas, respectivamente.

Los resultados obtenidos después de cerca de siete años de duración del proyecto se pueden sintetizar así: a) cambios importantes en los diversos componentes del currículo evidenciado en los estudios comparados de los años 1991, 1994 y 1995; b) modificaciones a partir de las propuestas presentadas por los docentes en los documentos de trabajo. Los docentes universitarios participantes del proyecto tuvieron la oportunidad de actualización profesional en la Universidad Thames Valley del Reino Unido; c) cambios e innovaciones curriculares en más de la mitad de las universidades involucradas en el proyecto.

En cuanto a investigación, el proyecto COFE despertó un profundo interés que se constató en el desarrollo, entre 1990 y 1996, de 10 proyectos que condujeron a 6 programas de diplomado y 4 grados de maestría (Rubiano, Frodden & Cardona, 2001). Sin embargo, la implementación del proyecto también presentó dificultades que se pueden resumir como los retos necesarios para la mejora del proyecto.

[29] Para información más detallada se puede consultar: https://docplayer.es/36412382-El-proyecto-cofe-en-los-programas-de-lenguas-en-las-universidades-colombianas.html

En primer lugar, se requería establecer un modelo de evaluación sistemático para nutrir los ajustes curriculares que se enfoquen en las necesidades sociales y en las demandas oficiales. En segundo término, se recomendó la elaboración de un esquema de cualificación docente en cuanto a pedagogía e investigación. Finalmente, se sugirió el fortalecimiento de los centros de recursos de manera que ofrezcieran un apoyo efectivo a los estudiantes y profesores de lenguas en ejercicio.

La Constitución de 1991

La promulgación de la Constitución Nacional de 1991 destaca categóricamente la disgregación del Estado y el orden eclesiástico como se había establecido en la Constitución de 1886. En este nuevo escenario, se reconoce a la nación colombiana como una sociedad multicultural y plurilingüe, y a la vez, se ratifica la lengua castellana como la lengua oficial. Asimismo, las lenguas de los grupos minoritarios, incluidos las comunidades indígenas, afrodescendientes y la comunidad Rom o gitana son reconocidas como cooficiales del país.

En este contexto, el sistema educativo también tiene afectación con la emisión de la Ley 115 de 1994, la cual propone los lineamientos de reorganización para todo el sistema educativo colombiano y, adicionalmente, establece las bases para una serie de propuestas metodológicas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: 'Idiomas Extranjeros: Lineamientos Curriculares' (1999), Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés´ (2006), Programa Nacional de Bilingüismo (2004), Proyecto de Fortalecimiento al desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2013), Ley 1651, conocida como Ley de Bilingüismo (2013) y, últimamente, el documento Colombia *Very Well* 2015-2025 (2014).

Así también, la ley 115 de 1994 [30]establece, en el artículo 23, como áreas obligatorias y fundamentales las Humanidades, la Lengua Castellana e idiomas Extranjeros. La inclusión de esta área podría garantizar el aprendizaje de los estudiantes hasta un nivel "suficiente para comprender, leer y expresarse en una lengua extranjera." En la misma vena, los artículos 57 y 58 reglamentan la etnoeducación en términos de bilingüismo[31].

[30] Para información más detallada se puede visitar el sitio: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

[31] Pero un bilingüismo limitado, es decir, compuesto del español y las lenguas autóctonas.

Es importante destacar en esta versión de la ley que aún no se había determinado que la lengua extranjera iba a ser el inglés. Posteriormente, la ley 115 sufre algunas modificaciones menores con la promulgación de la ley 1651 de 2013[32], destacada como la Ley de Bilingüismo, que no aporta lineamientos significativos para la implementación de la educación bilingüe en el país.

Ahora bien, cinco años más tarde de la divulgación de la ley 115, aparece en el panorama educacional el documento denominado Lineamientos Curriculares: lenguas extranjeras[33], el cual presenta una serie de recomendaciones con el fin de que los docentes se apropien de los conceptos fundamentales sobre currículo, incluyendo logros, procesos de evaluación y avances tecnológicos que incidan en la formulación de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) más funcional.

El documento se divide en cuatro secciones que incluyen: i) contextualización, ii) elementos y enfoques del currículo de idiomas extranjeros, iii) formación continuada del docente de idiomas extranjeros y iv) las nuevas tecnologías en el currículo de lenguas extranjeras. Esencialmente, este presenta una serie de consideraciones en cuanto a la fundamentación teórica acerca de los conceptos de enseñanza, aprendizaje, desarrollo curricular, *syllabus*, formación profesional, tecnología, metodología, estándares y evaluación.

A pesar del enfoque, aparentemente, conveniente de los lineamientos, los académicos del país reaccionaron de manera crítica frente a las condiciones reales del sistema educativo colombiano. Por ejemplo, se argumentó que la autonomía docente se vería seriamente limitada al establecer los marcos conceptuales en los cuales el profesor se debe desempeñar (Ocampo, 2002, citado por Usma Wilches, 2009).

De igual manera, Usma y Frodden (2003) y Usma (2007) critican las condiciones laborales de los educadores amén de la falta de profesionales calificados, materiales descontextualizados, desarrollo profesional limitado, pobre infraestructura y logística escolar, entre otros. A finales de 2005 el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) vio la luz con la intención de cristalizar las diferentes iniciativas que se habían planteado desde la promulgación de la Ley 115.

[32] El texto de la ley se puede consultar en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53770

[33] El documento se puede ver en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf

Esta propuesta, sin precedentes en la historia educativa del país, se constituía en una decisión a mediano plazo (15 años) que buscaba incidir no solo en los procesos pedagógico-didácticos sino también en la forma como los docentes y estudiantes percibían el inglés y su aprendizaje en el contexto social (Usma Wilches, 2009).

La génesis de este programa parte de tres estudios diagnósticos llevados a cabo por el Consejo Británico de Bogotá en instituciones públicas y privadas de varias ciudades principales de Colombia. En un primer momento, se evaluó la competencia comunicativa de 3. 422 profesores de idiomas por medio de un test de clasificación[34] administrado por la Universidad de Oxford. Luego, se aplicó a los docentes un test denominado TKT[35] para medir su competencia pedagógica, y finalmente, se suministro un test a 2.467 estudiantes de colegios públicos y a 1.293 alumnos de instituciones privadas, sin incluir los colegios bilingües.

Los resultados probaron que, aunque los docentes poseían un manejo satisfactorio de competencias didácticas, su competencia comunicativa revelaba un grado básico[36], de manera similar, 93.6% de los estudiantes de últimos grados de secundaria presentaron nivel básico.

Dichos hallazgos develaron la necesidad de una mejora urgente y terminaron por impulsar la promulgación del PNB en el año 2005 con el objetivo de "lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables" (MEN, 2006, p. 6). Este macro objetivo se cristalizaría a través de:

a. La mejora del nivel de competencia comunicativa en el idioma inglés por parte de los estudiantes de primaria y secundaria. Se espera que para el año 2019, alcancen un nivel B1, equivalente al nivel intermedio según los parámetros del Marco Común Europeo.

b. La mejora de la competencia comunicativa y metodológica por parte de los docentes de idiomas. Se espera que alcancen el nivel B2, que equivale al nivel intermedio-avanzado dentro del esquema del Marco Común Europeo.

[34] Quick Placement Test.

[35] Teaching Knowledge Test, un producto de la Universidad de Cambridge.

[36] 1.8% de los docentes se desempeñó en un nivel avanzado, 32.8% en nivel intermedio y 65.4% en un nivel básico (Usma, 2009).

c. La mejora del nivel en competencias lingüísticas, comunicativas y didácticas de los estudiantes de idiomas quienes deberían alcanzar el nivel C1 para cuando se desempeñen como los futuros profesores de lenguas del país. Así mismo, se espera que los estudiantes de las universidades de cualquier programa logren un nivel B2 (Presentación MEN, 2006).

Por otra parte, el PNB estableció unas estrategias que se pueden resumir en las siguientes fases: 1) precisar el concepto sobre los estándares de competencia en inglés; 2) evaluar de manera continua las competencias de los estudiantes, los docentes y egresados de las licenciaturas y programas de lenguas; 3) ofrecer programas para la formación de docentes en lengua y en metodología de la enseñanza de la lengua inglesa; 4) incorporar nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje del inglés; y, 5) consolidar modelos bilingües y trilingües para las comunidades étnicas en el país.

Más adelante, se publicaron los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés (MEN, 2006) los cuales corresponden a la descripción de un nivel de desempeño que un estudiante puede lograr después de un periodo de entrenamiento; la descripción se adopta según el Marco Común Europeo[37]. El documento presenta una descripción general de los estándares para cada uno de los grados clasificados en cuatro habilidades: comprensión auditiva, lectura, escritura y diálogos.

Al revisar con detenimiento estos estándares, se puede determinar que, al alcanzarlos, un estudiante logra un manejo de lengua extranjera fraccionado e inmediato, es decir, un dominio académico que le garantice a ese estudiante la promoción al grado siguiente. Cabe preguntarse aquí si esas son las metas propuestas por la Ley 115 y por el PNB.

Además, estas disposiciones estandarizadoras permitieron la introducción desbordante del mercado editorial en los ámbitos académicos y laborales del país.

[37] El decreto 3870 de 2006 adopta el "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" como el sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia.

Por ejemplo, se incluyen las Pruebas Saber para los grados 3°, 5°, 9° y 11° de la básica secundaria; además las Saber-Pro (antes ECAES) aplicadas a los futuros profesionales de todas las disciplinas; las QPT, MELICET, TOEFL, ICELT, TKT para evaluar la competencia comunicativa para ingreso y promoción en el escalafón docente. Sin duda, los materiales instruccionales tienen su correspondiente correlación en esta 'bonanza' educativa.

La circulación de este documento generó cierta resistencia en los investigadores del área; por ejemplo, se demuestra que el discurso implícito promueve un bilingüismo en Colombia conformado, únicamente, por el idioma inglés y el español Guerrero (2009). Esta suposición plantea el desconocimiento de la gran variedad lingüística y cultural del país. Igualmente, el texto re-produce la representación de que el idioma inglés es el único instrumento para lograr la superación financiera y académica.

Por otra parte, los docentes de idiomas del sector oficial adoptan, según el análisis, unas tipologías de profesor alternativo: el invisible, el empleado y el técnico. Para el caso del profesor invisible, discursivamente es ignorado hasta el punto de volverlo etéreo; el empleado, tiene la connotación de alguien que 'obedece' las instrucciones de una autoridad superior, sin alternativa de controvertir; y, finalmente, el que es funcionario de comercialización que se encarga de la distribución de un producto que busca algunas metas educativas que subyacen el mercado laboral.

De igual forma, se crítica el enfoque vertical al adoptar un modelo claramente foráneo desconociendo el conocimiento científico en el área desarrollado por la comunidad académica nacional.

De otro lado, el MEN formuló el 'Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE), que trataba de "desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras, particularmente el inglés, en educadores y estudiantes del sector oficial para favorecer la inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y un mercado laboral globalizado" (MEN, 2010)[38].

[38] Ver texto completo en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf

El proyecto, asimismo, destacó que adquirir competencia en una lengua extranjera "favorece la inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y un mercado laboral globalizado" (p. 2). En breve, el proyecto de fortalecimiento proponía unas metas para el cuatrienio entre 2010 y 2014 en el sistema educativo[39].

Tabla 1

Metas de bilingüismo 2014

	Porcentaje	Nivel esperado
Profesores de inglés	100%	B2
Estudiantes grado 11	40%	B1
Estudiantes licenciatura inglés	80%	B2
Estudiantes pregrado	20%	B2

Las acciones que el proyecto contempla para el logro de sus objetivos se enmarcan en cuatro grandes focos: a) formación y acompañamiento a docentes; b) aspectos pedagógicos; c) evaluación y seguimiento; y d) gestión para el fortalecimiento institucional. En cuanto a la formación de docentes, el proyecto apunta a una serie de actualización permanente de habilidades pedagógicas y el mejoramiento continuo del nivel de competencia comunicativa en inglés de los docentes.

Para esto, el MEN propuso prácticas de capacitación presencial y remota para los docentes de educación básica y media, así como, la asistencia a proyectos de inmersión en inglés estándar, entre otras acciones. Por otra parte, respecto a los aspectos pedagógicos, la propuesta proyectó material de enseñanza y aprendizaje para respaldar las prácticas en el aula y como complemento a la actualización docente.

[39] Según el documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, un usuario en el nivel B2 "Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones" (p. 26). Información más detallada se puede encontrar en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Con lo anterior, es evidente que todas estas reglamentaciones y estrategias de implementación del proyecto de bilingüismo apuntan a un proceso de bilingualización mediado por el currículo educativo del país con el fin de materializar la construcción conceptual sistemática y persistente de una nueva idea de nación bilingüe.

La nueva visión de nación que propone la oficialidad del país se desalínea de la tradición plurilingüe colombiana y se encarrila hacia la conformación de una sociedad trasnacional en la que la lengua inglesa se convierte en el hilo conductor de los diferentes elementos sociales, políticos, económicos y culturales de la nueva nación bilingüe.

En el 2013, como una nueva iniciativa de establecer la educación bilingüe en el país, el Ministerio de Educación Nacional junto con otras entidades gubernamentales y del sector privado, introdujeron el 'Programa Nacional de Inglés 2015 - 2025 COLOMBIA Very well[40]'. Esta vez es notoria la inclusión de las instituciones de educación superior (IES) y del sector privado como una estrategia para impulsar el aprendizaje en las universidades que potencialmente 'abastecerían' el sector empresarial.

En términos de aprendizaje de idiomas, aparte de los propósitos humanitario, intelectual y cultural, cuenta con la finalidad utilitarista que busca establecer el idioma como una herramienta con propositos económicos, industriales e incluso militares tal como lo plantea Lantolf y Sunderman (2001, en Usma Wilches, 2009).

En este sentido, el conocimiento de una lengua extranjera abandona su esencia cognitiva y cultural y se convierte en instrumento para alcanzar o mejorar plazas de trabajo, obtener una mejor remuneración y ser más competitivos en la economía del conocimiento. Dentro de este nuevo panorama de globalización, el individuo multilingüe juega un rol trascendental en el espacio y tiempo integrales.

Es por esta razón que los sistemas educativos buscan impulsar discursos que garanticen flujo de información, tecnología, cualificación, aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, estándares, tests y políticas educativas para intentar crear e insertar las necesidades locales con el contexto productivo transnacional (Usma Wilches, 2009).

[40] Más información en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

No es extraño ahora, en el entorno colombiano, que las políticas públicas abracen las nociones de 'desarrollo', 'competitividad', 'capital humano', 'economía del conocimiento', 'ranking internacional', 'tratados de libre comercio', etc. con la intensión de ser más competitivos y acercarnos al progreso.

La adopción del Marco Común Europeo de Referencia, el diseño de los estándares para el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: inglés, el ajuste de las pruebas de Estado al MCER, las iniciativas de formación docente y de fortalecimiento institucional nutrieron las bases para la concepción de la nueva propuesta.

Igualmente, la información acerca la formación de más de 9.500 docentes en lengua y didáctica, la emisión de materiales didácticos (*English, Please!, Bunny Bonita, My ABC English Kit*), el apoyo a 65 Secretarías de Educación, la caracterización de docentes por medio del estudio *Teach Challenge* y la divulgación de la Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013) terminaron de consolidar los fundamentos para el lanzamiento del proyecto Colombia *Very Well*. En el que se proponía aumentar significativamente el número de estudiantes hasta alcanzar un nivel superior al que actualmente tienen.

Los resultados según este proyecto, estimaban que para el año 2025 la cifra de estudiantes del nivel básica secundaria aumentaría de 9.000 a 186.000 con nivel de inglés intermedio (B1), es decir, una ampliación del 1.968%; para los estudiantes universitarios, el aumento sería del 22% a un 55%, entre los niveles B1 y B2, que significaría un incremento de 55.000 a 140.000 estudiantes.

El Programa Nacional de Inglés 2015 - 2025 COLOMBIA *Very well*, se desarrollaría en un lapso de 10 años, principalmente, orientado a la consecución de tres componentes fundamentales: 1)Capacitación de profesores, diseño y acceso a materiales de instrucción para educación básica y media; 2) fomento a la calidad, acompañamiento y apoyo financiero para la educación terciaria; y 3) vinculación con el sector productivo.

La Ministra de Educación de ese entonces, María Fernanda Campo, afirmó que el gobierno central estaría comprometido con el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de los colombianos puesto que, de esta manera, se empodera a la población y "le permite al país insertarse en las dinámicas globales culturales y en la economía del conocimiento" (MEN, 2013)[41].

[41] http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-343476.html

Claramente, la dirección que tomaba la política de bilingüismo se enrutaba hacia el aprendizaje de la lengua como un factor de mercantilismo. Esto se puede evidenciar en las afirmaciones presentadas por el Ministerio de Educación cuando sostiene que para el año 2025 los egresados de las Instituciones de Educación Superior estarían mejor preparados para el desempeño laboral (MEN, diapositiva 15).

Considerando que las lenguas se vienen estratificando de acuerdo con su valor funcional para el mercado, se puede concluir que el inglés sigue ganando terreno social en cuanto es considerado como la lengua que, aparentemente, abre las posibilidades para mejores oportunidades de empleo, mientras que las lenguas indígenas y sus culturas, paulatinamente, siguen siendo excluidas y perdiendo espacio social incluso entre sus mismas comunidades.

En este sentido, se estima que únicamente 1.435.575 de los más de 44 millones de habitantes en Colombia, hablan sus lenguas nativas, cifra que corresponde a las comunidades minoritarias de indígenas, afrodescendientes y gitanos que habitan nuestro territorio[42].

Es en este contexto que el PNB y sus iniciativas conexas vienen impulsando la noción del 'bilingüismo de élite'[43] al tiempo que devalúan las 'otras' lenguas en una contienda injusta y desigual propuesta por alta sociedad gubernamental.

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, bajo el eslogan 'Todos por un nuevo país', planteaba las direcciones estratégicas de gobernabilidad (entre ellas Colombia Bilingüe) del país en un lapso de tiempo determinado, el gobierno nacional asume la responsabilidad de ejecución del plan por parte de 'todos', es decir, delega el compromiso estatal en hombros de la ciudadanía y de unos grupos particulares privados (instituciones internacionales de enseñanza de idiomas, universidades privadas, empresas productivas, etc.) que seguramente tienen como principios el usufructo financiero.

[42] DANE, 2008.

[43] El 'bilingüismo de élite' se aplica a un grupo de personas privilegiadas cuyo estilo de vida demanda mayores oportunidades de empleo y de educación. Se concibió, inicialmente, en el contexto de las escuelas bilingües privadas, pero parece expandirse al resto del país según las metas propuesta reiteradamente en las iniciativas de educación y bilingüismo (De Mejía, 2002).

Por otro lado, se externaliza una serie de subtítulos que orientarían la trayectoria educacional del país hacia una meta incierta y ambigua que es ser 'el país mejor educado'. Indudablemente estar mejor educado asume unas connotaciones extremadamente complejas.

Por una parte, se puede considerar la equivalencia de estar mejor educado con estar mejor informado, como ha venido sucediendo en las últimas décadas en el sistema educativo colombiano el cual se encuentra sustentado en un currículo rígido (cuya preocupación es la transmisión de información) que impermeabiliza cualquier tipo de innovación curricular y pedagógica.

De otro lado, las aspiraciones medulares de 'excelencia y calidad' corresponden a pretensiones casi que quiméricas utilizadas como herramientas discursivas positivas, es decir, elementos retóricos prácticamente hiperbólicos en el contexto social del país, que se ha caracterizado por la baja inversión histórica en educación[44]. La utilización de este tipo de términos abstractos permite una interpretación sesgada, normalmente establecida en cifras y estadísticas, que se considera una característica discursiva del modelo neoliberal.

En este contexto, el gobierno nacional proyecta una nueva iniciativa denominada 'Colombia Bilingüe 2014 - 2018' la cual pretende fundamentalmente "lograr que los estudiantes se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales" (p. 66). En esta ocasión, se trata de robustecer el aprendizaje del inglés en la educación básica y media, por medio del apoyo a 41 Secretarías de Educación con, aproximadamente, 360 Instituciones Educativas y con un impacto previsto de por encima de 1.400 docentes y 128.000 estudiantes. Las estadísticas oficiales sostienen que, de una población de 15.300 docentes oficiales de inglés, únicamente, el 40% alcanza el nivel ideal B2, mientras que, los egresados de programas de licenciaturas en inglés[45], el 50% obtienen B2 cuando el ideal es C1.

[44] Iniciativas adicionales como la Jornada Única, Colombia Libre de Analfabetismo y Más Acceso a la Educación Superior de Calidad, han sido tema de protesta social en la última década por parte de las organizaciones educativas y civiles que buscan reivindicar la educación pública de calidad, la gratuidad en la educación y el acceso irrestricto a la educación superior. Estos hechos muestran, claramente, la ineficacia del Estado colombiano en el diseño y aplicación de políticas públicas para la educación.

[45] Según datos del Icfes (2013) existe un déficit de 3.200 docentes de inglés en secundaria. No se menciona el déficit de profesores de inglés para los niveles de pre-escolar y básica primaria.

Notablemente, este proyecto se enfoca en la constitución de una nación bilingüe que requiere la apropiación lingüística del idioma inglés como base fundamental de progreso representado en acceso a posibilidades de empleo y desarrollo profesional de la comunidad estudiantil. Una vez más se recurre a la información fragmentaria que proporcionan las cifras y estadísticas como una fuente de diagnóstico, pero a la vez como soporte a las iniciativas gubernamentales.

A partir de esta información, se infiere que los bajos niveles de proficiencia comunicativa en la segunda lengua de los docentes en ejercicio y en formación aparece como una de las razones primarias para alcanzar las metas propuestas, factor que justifica la acción de mejoramiento profesional para los profesores de lenguas a cargo de las entidades internacionales asociadas al MEN.

Con la ejecución de este proyecto el Ministerio intenta incrementar para el año 2018, del 2% al 8% en B1 y del 7% al 35% de los estudiantes de grado 11° en nivel Básico A2, de manera que los estudiantes alcancen habilidades comunicativas suficientes que les permitan tener mayor acceso a mejores posibilidades laborales. El logro de esta meta se enmarca en tres estrategias principales: Docentes, Modelo Pedagógico, Materiales y Recursos Pedagógicos.

El proyecto contemplaba, para el año 2015, mejorar la competencia comunicativa de 1.000 docentes del sector oficial de 120 instituciones focalizadas. Estas acciones incluían cursos presenciales y semi-presenciales, apoyo directo en el aula de clase, permanencias cortas en el exterior en países de habla inglesa; a la par, se estableció Programa de Formadores Nativos Extranjeros[46] como soporte lingüístico y cultural a estudiantes y docentes.

En cuanto al modelo pedagógico, el proyecto establece que, por no existir un currículo para la enseñanza de inglés en las instituciones oficiales, se construirá uno general, además de una serie de orientaciones para el diseño curricular y la emisión de materiales de apoyo al aprendizaje del inglés en los grados 6° a 11°, igualmente se dotarán los grados de 9°, 10 y 11°, y se ofrecerán talleres de formación docente y acompañamiento en el aula (p. 67).

[46] Mayor información sobre este proyecto en: https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/360895:Formadores-Nativos-Extranjeros-permitira-que-nuestros-ninos-y-jovenes-se-puedan-abrir-al-mundo-ministra-Giha#:~:text='Formadores%20Nativos%20Extranjeros'%20tiene%20como,docentes%20colombianos%20de%20este%20idioma.

En cuanto a la estrategia de materiales y recursos pedagógicos, el MEN se compromete con la dotación de kits básicos[47] para inglés en 4° y 5° de primaria, así como, la adecuación de aulas de tecnología y bilingüismo en los establecimientos de las entidades territoriales focalizadas. De igual manera, el proyecto planteaba el diseño y difusión por diferentes medios de comunicación como radio, prensa, TV e internet.

Con lo anterior, es importante señalar que la formulación de la política de bilingüismo fue el resultado de una coalición institucional denominada Comité Intersectorial que marca la intencionalidad extracurricular y extracultural del proyecto:

Este proceso de construcción conjunta se complementó con la continua realimentación de un Comité Intersectorial liderado por la Ministra de Educación Nacional, María Fernanda Campo; y conformado por presidentes y altos directivos de entidades como la Alta Consejería Presidencial para la Competitividad y Proyectos Especiales, el DNP, el SENA, Programa de Transformación Productiva del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, el Consejo Privado de Competitividad, el ICFES, así como expertos nacionales e internacionales". (DC 3-14)

El extracto revela la participación directa y permanente (realimentación continua) del sector privado nacional y foráneo en la concepción y futura implementación del proyecto de bilingualización en Colombia que intenta mimetizar el núcleo del programa con la participación de entidades asociadas con la educación como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), que tiene estrecha relación con el sector empresarial, y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que se caracteriza por su labor de evaluación del producto del sistema educativo en función de toma de decisiones en cuanto a la calidad y posible innovación en el sistema.

Si bien es cierto que el direccionamiento estaba a cargo del MEN, los miembros del Comité fueron evidentemente actores gerenciales dedicados a los asuntos de productividad y competitividad, por lo que, el enfoque mayoritario tendría el tinte economicista producto del pacto de los sectores público-privados.

[47] Aunque más adelante se habla de co-financiación.

De hecho, la Alta Consejería para la Competitividad y Proyectos Especiales[48] tiene como objetivos principales, entre muchos otros, la asesoría al presidente de la República en la concepción y determinación de políticas públicas con el acompañamiento del sector privado, en cuanto a las acciones relacionadas con la competitividad[49], ciencia, tecnología, innovación y desarrollo empresarial. De igual manera, el Consejo Privado de Competitividad funge como una entidad cuyo objetivo central es contribuir, desde la perspectiva de sector privado, en la mejora del potencial y productividad del país.

En este sentido, es evidente que el Comité liderado por el MEN se afianza estratégicamente en las organizaciones que buscan consolidar las políticas neoliberales en el marco de alianzas público-privadas, bajo el supuesto de mejora y equidad social.

Con este objetivo definido, aparece en la escena social la necesidad de incrementar las habilidades comunicativas de inglés: "*Colombia ha avanzado significativamente en índices de competitividad, en atracción del turismo extranjero y en la oferta de bienes y servicios. Sin embargo, para poder responder a la demanda de estos sectores, el país enfrenta una realidad innegable: la gran mayoría de los colombianos no se puede comunicar en inglés*" (DC 4-1).

Taxativamente, el interés primario de la política de bilingüismo se aparta decididamente de la naturaleza socio-cultural de las lenguas y se transforma en el vehículo de apoyo a la estructura económica del país.

En otra referencia de esta asunción se encuentra que la educación es el *"más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico"* y puede contribuir a *"…acercar al país a altos estándares internacionales"* (DC Colombia, la mejor educada en el 2025, introducción) la presunción de que con el aprendizaje del inglés el país lograría "***altos estándares internacionales***" permite traslucir una intencionalidad diferente que se aparta de las metas nacionalistas y democráticas de igualdad e inclusión social, y se acerca más al concepto de apego mercantil, bajo el rótulo de ser más competitivos, a las grandes hegemonías económicas actuales.

[48] Hoy en día esta dependencia hace parte del Sistema Nacional de Competitividad e Innovación – SNCI. Para mayor información, consultar: http://www.colombiacompetitiva.gov.co/snci/el-sistema/consejeria-presidencial-competitividad-gestion-publica-privada

[49] Más información en https://compite.com.co/el-cpc/

Así también, es indudable que el discurso oficial sobre las políticas de bilingüismo se apoya en una serie de proposiciones positivas de difícil controversia. Ningún actor operativo del sistema educativo podría impugnar medidas como la asignación de materiales instruccionales gratuitos ni tampoco la dotación de infraestructura tecnológica para las instituciones.

No obstante, la construcción de un currículo general (léase Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés y Derechos Básicos de Aprendizaje)[50] se instaura como un mecanismo académico de estandarización que no se conduele ser la diversidad socio-cultural del país. En otras palabras, la posibilidad de difusión de un modelo no-presencial de enseñanza y aprendizaje obedece a la estrategia de mayor cobertura con menor inversión propia del modelo neoliberal.

En términos generales, en el contexto global y en el colombiano en particular, se asocia el bilingüismo con prácticas de planeación y políticas lingüísticas (referidas concretamente al contexto educacional), y, específicamente, con el estatus y adquisición de lenguas (Wright, 2004; Fandiño y Bermúdez, 2012), es decir, con las decisiones políticas de diseminación de lineamientos que implican estrategias de enseñanza-aprendizaje de una lengua determinada.

El concepto de bilingüismo y su potencial incidencia en las prácticas educativas, tanto por medio del diseño de las políticas lingüísticas en general como en la implementación de esos lineamientos sobre educación bilingüe en particular, corresponden a una manifestación glotopolítica que indica la relación entre la lengua y su función constitutiva del entramado social.

Notoriamente, las tendencias de implementación de modelos de bilingüismo se encuentran estrechamente ligadas al sistema de instrucción formal e informal del país, e íntimamente relacionadas con procesos de diseminación ideológica, que para el caso de Colombia, en un comienzo, principalmente, se dio mediante procedimientos de colonización católica (Pineda, 2000) y años después, por medio de disposiciones de políticas públicas tal como se encuentra establecido en las Constituciones de 1886 y de 1991 recientemente.

[50] Documentos publicados y distribuidos por el MEN que, en nuestro parecer, hacen parte de la estrategia de estandarización de la educación bilingüe en Colombia.

Las diferentes propuestas del MEN en la última década se sobreponen unas con otras y tratan de mantener coherencia con las metas originales del PNB en lo que se refiere a lograr ciudadanos bilingües capaces de insertar al país en el mercado globalizado.

No obstante, la información obtenida en las páginas oficiales muestra reiteradas incoherencias en las estadísticas de los diagnósticos de docentes y de estudiantes en cuanto a estrategias y acciones encaminadas a alcanzar las metas de mejora de las competencias comunicativas en inglés.

Asimismo, las iniciativas sobre seguimiento sistemático a todas las acciones estratégicas, además de ser muy limitadas, se ciñen, únicamente, a una información restringida presente en los sitios de internet del Ministerio.

Es cierto que la implementación de una política de bilingüismo en el sistema educativo con fines de modificaciones en la sociedad es una tarea difícil y de largo aliento, pero hay que considerar que cuando las propuestas no son producto de análisis y estudios socio-culturales coherentes con la realidad social de la actual coyuntura internacional, se corre el riesgo de elaborar y difundir una serie de documentos que seguirán adornando los anaqueles oficiales y respaldando los propósitos, con seguridad no académicos ni culturales, de algunos representantes de los gobiernos de turno.

SEGUNDA PARTE: GLOBALIZACIÓN E INSTITUCIONALIDAD

CAPÍTULO 3: REPRESENTACIONES SOCIALES Y DISCURSO

Las representaciones sociales (RS) se conciben como un producto intersubjetivo substancial que es el resultado de la elaboración conjunta de los agentes sociales que interactúan en un contexto y condiciones e intereses particulares específicos. La interacción referida se realiza, necesariamente, en el ámbito de la comunicación por lo que la interpretación juega un papel preponderante en su concepción y distribución social.

En este caso nos referimos, específicamente, a la comunicación por medio de componentes lingüísticos que constituyen discursos cuya información permite construir las RS como elementos simbólicos, "fundamentalmente verbales o escritas dotadas de significado y sentido personal y producidas en las prácticas sociales de los grupos…" (Perera, 2003, p. 14).

Dichos discursos producidos por los sujetos contienen los elementos semánticos y pragmáticos correspondientes a los aspectos cognitivos, simbólicos y afectivos por lo que se constituyen en su naturaleza como constructores de una representación. No obstante, advierte Perera (2003), que los discursos son vehículos de las representaciones y no las representaciones mismas, por lo que corresponde realizar un ejercicio analítico-discursivo para desentrañar las relaciones entre las relaciones sociales y el discurso.

El psicólogo social Serge Moscovici, a quien se reconoce como uno de los estudiosos más sobresalientes sobre el tema, sostiene que las RS se refieren a una forma especial de conocimiento cuyo papel es la sustentación de la comunicación y actuación social entre los individuos (1979); igualmente, afirma, que las RS se consideran como un "corpus organizado de conocimientos por la cual los individuos hacen posible e inteligible la realidad física y social" (pp. 17-24). El investigador completa su definición y agrega que las representaciones sociales se refieren a "un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales." (Moscovici, 1981, pp. 181).

En otras palabras, las representaciones sociales viabilizan una comunicación más fluida entre los individuos pertenecientes a una comunidad determinada al proveer un código de referencia común para clasificar y nombrar sin demasiadas interferencias significativas los aspectos de experiencias y de contexto.

Este último proporciona los espacios y tiempos, relativamente estables, que permiten los *background* sociales, culturales, políticos, económicos, etc., en donde se producen y reproducen los discursos constitutivos de las representaciones.

Las RC se generan en y por medio de la interacción comunicativa de las realidades de los participantes; en este sentido, la producción y reproducción de contextos de referencia de la experiencia cotidiana se encuentran conectadas al carácter socio-cultural del tejido social, por lo que lo Político, como orden ideológico, organizacional y procedimental también hace parte de esta estructura.

Por lo tanto, se debe considerar que el desarrollo de las representaciones sociales conlleva inherentemente elementos ideológicos, que directa o indirectamente, buscan favorecer unos propósitos que beneficien a algún sector de la sociedad en el que se gestan y circulan.

En los discursos se logra identificar rastros ideológicos que subsumen hegemonía (Gramsci, 1971), como lo sustenta Thompson (1985), en Castorina y Barreiro (2006), concebidos como manifestaciones sociales que contribuyen a "sustentar y ocultar el orden social dominante. (p. 8)"; Dichas prácticas sociales también se pueden revelar mediante textos que son un "barómetro de los cambios y procesos sociales" (Fairclough, 1995, p. 209); así, los análisis discursivos pueden dar cuenta histórica de esos cambios, así como de los procesos en marcha, la reconfiguración de las identidades, la reconstrucción de las relaciones humanas en el marco de las ideologías, en general, la reconstitución del conocimiento y del progreso (Fairclough, 1995).

Para que las RS se instalen en el individuo y en un espacio social determinado, es necesario la distribución discursiva de unas temáticas enfocadas hacia un fenómeno social específico. Esta 'concentración' de tópicos, denominada proceso de objetivación se complementa con el mecanismo de anclaje que es la incorporación de nuevas representaciones a otras ya establecidas.

De esta manera, esta acumulación cultural implica la agregación de nuevos elementos representacionales a RS nucleares ya instituidos que inclusive pueden reemplazarlos. Sostiene Höijer (2011) afirma que, mediante este proceso, las ideas o conceptos desconocidos gradualmente se vuelven familiares y llegan a convertirse en referentes colectivos del conocimiento común.

Por ejemplo, el discurso sobre la política de bilingüismo, que tiene su génesis a partir de la promulgación de la iniciativa Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, incorpora conceptos más familiares como oportunidades de trabajo, progreso individual y social, acceso a becas, a los conceptos centrales de competitividad e ingreso a la globalización como una estrategia de naturalización que corresponde al mecanismo de anclaje de una representación.

El proyecto colombiano de bilingualización se fundamenta, esencialmente, en el proceso de inserción del país en el contexto internacional simbolizado por y en la globalización, la cual, a su vez, *se representa* como la oportunidad individual y social de progreso.

Bajo este supuesto, la oficialidad nacional, articula toda la batería discursiva hacia la re-configuración de una nueva nación bilingüe conformada por ciudadanos también bilingües, que tiene la meta de alcanzar la globalización, la cual, como se plantea desde el discurso oficial sobre la política de bilingüismo, se refiere a la posibilidad de que el país sea aceptado por la comunidad internacional y se canaliza, connaturalmente, desde parámetros de competitividad, concepto que está estrechamente ligado con factores de productividad económica, la cual se mide sistemáticamente en relación con el usufructo de otros países para establecer nuevas medidas que sostengan y mejoren los mercados internacionales en favor de las minorías hegemónicas.

Los discursos recurrentes en las últimas décadas sobre las ventajas de ser bilingües y lograr bajo esta condición la admisión en el concierto mundial de la globalización, ha instaurado tanto en el contexto social como en el educacional colombiano el ideologema de conveniencia y legitimación del bilingüismo español-inglés desde el currículo escolar.

Conceptos positivos como igualdad social, crecimiento económico, calidad del sistema educativo, altos estándares internacionales, igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (Colombia, la mejor educada en el 2025, introducción), paz y democracia, entre muchos otros, distribuidos por la institucionalidad del Ministerio de Educación Nacional, establecen, sistemáticamente, el marco referencial o representación social con el cual la ciudadanía se empieza a sentir identificada, es decir, el espacio en donde se esquematiza, objetiviza y naturaliza la representación (Jodelet, 1986).

El sistema educativo también cuenta como una estructura social, esencialmente activa y estratégica en el panorama de propagación y reproducción ideológica de los discursos hegemónicos. La aproximación conceptual a la noción de representación social permite la exploración crítica de cómo por medio del discurso institucional sobre bilingüismo y una potencial educación bilingüe en Colombia, se pretende construir un nuevo orden de concebir al país y al ciudadano dentro del contexto de un modelo de nación y ciudadanía bilingües con sus implicaciones culturales e identitarias.

A manera de ejemplo, el extracto siguiente anuncia que "…*el mundo de hoy, interconectado y sin fronteras, exige el desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua*" (AT 6-1), en una clara alusión a la demanda imperativa de la sociedad transnacional de comunicación internacional.

La invisibilización discursiva del actor institucionalizado, ubicado en el grupo exógeno, emite el juicio sobre la situación de la globalización y su relación con la lengua; además, se evidencia que es realmente el contexto desnacionalizado (sin fronteras) el que impulsa las iniciativas de bilingualización externa educativa en el país que descarta de tajo la promoción de la sociedad multilingüe endógena colombiana.

Representación social de la globalización

La representación de la globalización concebida como el escenario social que aglutina casi todos los aspectos del mundo actual[51], principalmente, lo relacionado con mercados, productividad, competitividad y desarrollo social equipara el orden político económico y social a escala global que implica, el macro-referente generalizado y aceptado por las sociedades que buscan afanosamente ser parte de ese contexto marcado por unas relaciones socio-económicas inequitativas.

[51] Martínez (2020) argumenta que el concepto de la globalización se homogeniza a partir de la conferencia monetaria y financiera de las Naciones Unidas, celebrada en 1994 (conocida como el sistema de Bretton Woods) con la participación del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, y la Organización de las Naciones Unidas. Dichas corporaciones supra-nacionales, coadyuvaron en el establecimiento de los mercados multinacionales, bajo el paradigma del "capitalismo neoliberal como sistema imperante, en la democracia como sistema mínimo y en la sociedad y la cultura transnacional como escenario donde se intensifican las relaciones sociales de internacionalización, transnacionalización y mundialización de bienes y servicios a escala planetaria" (p. 63).

La tendencia actual de globalización como proceso y como meta se ha venido instaurando, gradualmente, en casi todos los espacios sociales incluyendo los sistemas de educación. Desde este contexto institucionalizado se estimula el aprendizaje del inglés como la 'lengua común' que permitirá la formación de un nuevo 'ser bilingüe' (Altablero, No 37, 2005) quien, a su vez, fundará la nueva 'nación bilingüe' (Altablero, No. 37, 2005) colombiana.

El contexto educacional se constituye en el espacio en el que circulan una serie de discursos en relación con la política de bilingüismo, es decir, allí se reproduce el discurso como práctica social (Fairclough, 1992) que tiende a la re-formulación de un nuevo orden social amparado en la difusión de un discurso institucionalizado como garantía de legitimidad.

Las representaciones sobre la globalización se sustentan, discursivamente, en el uso reiterativo de las estrategias de legitimación y naturalización amparadas en los recursos de mimetización, personificación, tecnificación, saturación positiva, metaforización, pasivización, exclusión, nominalización, espectacularización, entre otros, que de manera recurrente se manifiestan directa o soterradamente en los discursos sobre el proceso de bilingualización educativa.

Es también reiterativa la estrategia retórica de auto inclusión y autoexclusión social del agente institucionalizado como elemento discursivo para imprimir solidaridad o irresponsabilidad en cuanto a las acciones de implementación de la política de bilingüismo.

Cabe anotar que, estas estrategias retóricas y discursivas se pueden manifestar aisladamente en extractos particulares o pueden ocurrir colectivamente con efecto de complementariedad de la intencionalidad legitimante. De igual manera, el discurso muchas veces tiende a atenuar e incluso suprimir los actores o intenciones, de manera que es necesario recurrir a procedimientos hermenéuticos explicativos para lograr visibilizarlos.

Globalización desde el discurso institucional

A continuación, el extracto permite la aproximación a la razón fundamental del establecimiento de un proceso de bilingualización en el país.

En tiempos de globalización, Colombia necesita desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera (AT 1-2).

El marco en el cual el país aspira insertarse es el de **'tiempos de globalización'**, razón por la cual, las iniciativas del gobierno nacional, en términos de bilingualización, persiguen ese objetivo. En este contexto, dichos tiempos corresponden al orden del discurso que incluye lo histórico, lo social, lo económico, lo político e ideológico en el cual la estructura textual y discursiva se organiza.

Uno de los rasgos distintivos de la globalización[52], es la propensión mercantilista de las potencias mundiales que implica la inclusión de inversión privada en las políticas públicas de la mayoría de los estados-nación y sus potenciales vínculos con los demás países, principalmente, en asuntos de intercambio comercial[53].

En este panorama, la intención de integración con otras naciones y culturas puede tener un efecto de aculturación o transculturación en las poblaciones involucradas.

En otras palabras, la globalización, en términos de bilingualización, se presenta como un rédito deseable desde una valoración socio-cultural, sin embargo, el discurso institucionalizado revela un propósito economicista que la oficialidad colombiana intenta mimetizar y legitimar discursivamente.

La razón expuesta para iniciar una política de bilingüismo en el país se fundamenta en la '***necesidad***' de integrar a Colombia en el proceso de globalización. Es decir, no se invoca la justificación de progreso, reconocimiento cultural y conocimiento científico que subyace a la educación en cualquier latitud, sino que apela a la obligatoriedad de acatar un sistema político-económico como la globalización que abarca casi todas las estructuras sociales actuales.

[52] La globalización se fundamenta en el discurso neoliberal que se sustenta a vez en los conceptos ideológicos del capitalismo, el liberalismo y el neoliberalismo. Más información consultar: https://concepto.de/globalizacion/

[53] Sin embargo, Castañeda Rodríguez y Díaz-Bautista (2017) demuestran que los objetivos planteados en el Consenso de Washington, que buscaba estabilidad macroeconómica y una reducción de la pobreza y la inequidad, especialmente en los países latinoamericanos "resultaron contradictorios en la práctica y que las metas se cumplieron parcialmente en términos de crecimiento, mas no así en cuanto a equidad, estabilidad macroeconómica y pobreza" (p. 18).

Por otra parte, el recurso de nominalización del país, que en este caso implica también el uso del recurso discursivo de personalización, permite la 'evasión' de la responsabilidad gubernamental (institucional) al situar a Colombia (y sus habitantes) como una segunda persona en una alusión al grupo exógeno.

Igualmente, en la expresión '***al menos una lengua extranjera'*** se puede advertir que la intención del programa es incluir más de una lengua extranjera, eso sugiere que las lenguas autóctonas, que son constitucionalmente co-oficiales, se descartarían de plano. Dicha postura discursiva reafirma la política segregacionista de exclusión de 'lo nuestro' en favor de 'lo extranjero' con las múltiples implicaciones sociales y culturales que desde el tiempo colonial se vienen afianzando en nuestro imaginario social de rechazo a las etnias minoritarias.

De otro lado, la referencia a 'lengua extranjera' deja abierta la opción para cuestionarse cuál lengua es la que más le conviene a la sociedad colombiana. De hecho, la ley 15 de 1994, presenta en sus lineamientos iniciales, la denominación de lengua extranjera sin determinar si se trata del inglés, el francés, el portugués o el alemán.

Volvemos al recurso de ocultamiento como estrategia de legitimación puesto que a partir de la presuposición que, al ser el Estado y el Ministerio quienes producen y circulan la información (el discurso), se da por sentado que su condición de autoridad legitima sus disposiciones.

Esta manera de 'personificar' a la nación corresponde a lo que Bourdieu (2001) identifica como 'autoridad delegante' al dotarlo de cualidades humanas capaces de ejecutar acciones discursivas. Por otro lado, las maneras de nominación, es decir, la asignación de nombres institucionales a personas o grupos de personas provee de características edificatorias correspondientes a una ubicación social hegemónica dentro de la acción discursiva.

Suárez (2017) sostiene que diversas maneras de nominación inciden en la reconstrucción simbólica de procesos de diferenciación de unos actores discursivos en relación con otros, y, por lo tanto, intervienen en la reconfiguración de cogniciones e identidades de los individuos o grupos.

Igualmente, el proceso de bilingualización de la nación colombiana a expensas del sistema educativo nacional hace parte de un entramado supranacional que encarna el objetivo de la internacionalización de mercados.

En este sentido, el vínculo entre la globalización y bilingüismo se puede establecer a partir de unas relaciones de subordinación cultural, social y económica entre los países menos favorecidos en términos de desarrollo social y aquellos que históricamente ostentan procesos de dominación real y simbólica en el panorama global. Los factores de competitividad estrechamente ligados a las acciones de estandarización son elementos substanciales de la globalización y su proceso.

Cabe señalar que, la globalización[54] se ha convertido en un bien deseable (capital cultural simbólico) para la mayoría de los gobiernos del planeta en un intento de reducir brechas económicas; en otras palabras, se puede entender que dicho proceso intenta aglutinar las naciones (y sus mercados, productos y gobiernos) alrededor de unas élites cuya hegemonía prevalece, y en el proceso se generan factores de competición nacional e internacional que producen desigualdades sociales.

Bauman (2001) sostiene que en el pensamiento cotidiano "ser local en un mundo globalizado es una señal de penuria y degradación social" (p. 6); son consecuencia, lo local tiende a ser menospreciado y en cambio, lo global es la aspiración de la mayoría.

Para este propósito los estados, incluido el Estado colombiano, han tenido que realizar una serie de ajustes, en las políticas públicas, entre ellas, la implementación de las educativas de bilingüismo que buscan la integración de la sociedad colombiana en el mundo globalizado.

A partir de la década de los 90, coincidiendo con la crisis económica neoliberal y la apertura cultural (al menos discursiva) hacia el reconocimiento de los grupos minoritarios y su nuevo papel en las sociedades, se incorporaron constitucionalmente[55] las lenguas autóctonas de la mayoría de países de Suramérica[56].

[54] En este estudio se entiende la globalización en el sentido amplio de significación como un proceso histórico de integración mundial (de todos los órdenes) como resultado de la consolidación del capitalismo y estructurado por los avances tecnológicos y la necesidad de expansión del mercado internacional. https://www.significados.com/globalizacion/

[55] La Constitución de 1991 reconoce a Colombia como una nación multicultural y plurilingüe.

[56] Sostiene Bain, (2008) que entre 1988 y 1996 la mayoría de países de Latinoamérica incorporaron en sus constituciones artículos que hacían referencia a los discursos internacionales sobre reconocimiento de las minorías y sus derechos lingüísticos.

No obstante, la crisis desembocó también en la dispersión del discurso sobre la enseñanza del inglés, apoyado en la construcción y diseminación del ideologema[57] de *lingua franca* que sostiene y legitima su inclusión en los sistemas educativos de las naciones. Dicha denominación alcanzó a concebir al inglés como lengua dominante en los círculos científicos, financieros y de interacción internacional que buscaba asignarle una representación despolitizada y proporcionar un argumento discursivo globalizante (Arnoux, 2018); por ejemplo, en el siguiente extracto:

Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado… Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos (DC 1-5)

La relación entre el bilingüismo y su función globalizante se marca discursivamente de manera categórica por medio del término '***esencial***' que semánticamente le asigna la implicatura de imprescindibilidad y necesariedad para un fin determinado; además, la categoría de '***ser bilingüe***' garantiza alcanzar las condiciones de competencia, las cuales se relacionan directamente con el fenómeno de la globalización.

Las particularidades retóricas se atribuyen al discurso sobre bilingüismo, elementos discursivos que gradualmente inciden en la configuración de los imaginarios comunes que buscan fijar una representación social legitimada en la conciencia colectiva. En suma, la relación discursiva entre bilingüismo y globalización se encuentra mediada por factores asociados a la competitividad (Altablero No. 37, 2005).

Los tiempos de la globalización y el mundo globalizado son expresiones que corresponden a dos conceptos diferentes pertenecientes al mismo orden del discurso (Foulcault, 1972; Fairclough, 1992, 1989). Mientras que el primero denota proceso histórico en desarrollo, es decir, hace referencia a todas las iniciativas adoptadas y en curso de realización para lograr un propósito; el segundo, se relaciona con un hecho cumplido que se erige como una finalidad por alcanzar.

Los discursos[58] de la política de bilingüismo en Colombia utilizan indistintamente las expresiones para justificar y legitimar la distribución y asimilación de las representaciones en construcción, pero toma como referencia la globalización ya instituida.

[57] El ideologema, considera Arnoux, (2018) como "un enunciado ideológico transformado en lugar común, que, como tal, no se discute y que sostiene el despliegue argumentativo", p. 6

[58] Prefiero utilizar el término en plural para indicar las diferentes iniciativas institucionales que conforman el orden discursivo.

Dicha representación establecida gira alrededor de una serie de ideologemas compuestos por elementos discursivos positivos que expresan progreso, democracia, paz, inclusión, justicia, equidad, multiculturalidad, que inhiben cualquier cuestionamiento y al mismo tiempo inducen a su aceptación como un hecho de natural ocurrencia en la sociedad actual.

El fenómeno de la globalización que implica la internacionalización de los mercados, se ha convertido en el eje social, político, económico y discursivo de las políticas públicas en Colombia, y avanza incontenible hacia la estandarización cultural mundial, y, de hecho, hace parte de esta reconfiguración.

La enunciación en el extracto **"Ser bilingüe es esencial en un mundo globalizado" (AT 1-7)** confirma el argumento de esencialidad de volvernos seres bilingües como única condición para integrarnos, como nación, al contexto globalizado. El concepto de globalización, como una noción que representa el fenómeno económico, político y cultural que se ha venido institucionalizando desde mediados del siglo XX, "significó un cambio en las formas de relación del estado con las instituciones y la sociedad" (Giraldo-Paredes y De La Cruz-Giraldo, 2016, p. 120).

En este sentido, se asume la globalización como una noción que ya hace parte del diario vivir de los individuos, es decir, es connatural al acervo cultural colombiano, y por lo tanto es de casi obligada su aceptación y ningún cuestionamiento. De igual manera, se puede inferir que *es* el mundo globalizado el que impone las condiciones y permite que un sector de la sociedad internacional tenga la autoridad para aceptar o rechazar naciones bajo la obligación de poseer la condición de ser bilingües.

En otras palabras, muchas fracciones de la comunidad colombiana están en alto riesgo de no cumplir con la condición, como consecuencia, deben afrontar la decisión de no ser parte de la sociedad globalizada. Lo cual constituye como un factor social condicionante, impulsa y/o coadyuva los procesos y estrategias de legitimación hacia la aceptación acrítica de la propuesta de bilingualización estatal.

Representación social de institucionalidad

La representación de institucionalidad, por otra parte, se concibe como parte esencial de la estructura social hegemónica desde donde se ejecutan las manifestaciones sociales superiores de nación y ciudadanía.

La cual se encuentra representada por el Ministerio de Educación Nacional y sus respectivas órdenes de menor jerarquía como las secretarías de educación regionales, quienes, a su vez, se encargan de la distribución y re-producción de los discursos nacionales y supranacionales sobre bilingualización en las organizaciones educativas donde realmente se ejecuta la política de bilingüismo, que para el caso de este estudio se considera a partir de la Ley 115 de 1994.

En este meso-contexto se evidencia la práctica del currículo homogenizante como la estructura organizadora de los abordajes didácticos, metodológicos y de evaluación e involucra además la categoría de docentes, como actores secundarios pasivizados, de acuerdo con el discurso oficial. En este sentido, el sistema educativo cumple una función "eminentemente política, por lo tanto, el control de la educación es una meta política" (Brigido, 2016, p. 198); es decir, que dominar y utilizar este espacio social proporciona garantías de legitimación a la institucionalidad dominante.

Junto a la representación de globalización se encuentra, estrechamente, ligada la representación de *institucionalidad* como una construcción social hegemónica donde se materializan las manifestaciones sociales superiores de nación y ciudadanía. La arquitectura social organiza sus estructuras de manera jerárquica de lo abstracto a lo concreto como es el caso del concepto de nación, tanto en sus dispositivos territoriales y políticos, como en sus elementos culturales, sociales, económicos, y aquellos más subjetivos como pertenencia y lealtad.

El sistema colombiano instaurado en el modelo nación-estado se encuentra regido por tres ramas de poder que se entrelazan para mantener la unidad, el desarrollo y el bienestar de todos sus ciudadanos: el poder ejecutivo, el poder legislativo y el poder judicial, en este caso, es el poder ejecutivo el que se encarga de la organización del gobierno para poder 'ejecutar' las políticas públicas de todo orden, incluido el sistema educativo[59]. Las políticas de bilingüismo concebidas por el Estado colombiano encuentran su distribución social (incluida la construcción representacional) y sus potenciales implementaciones en el espacio social del Ministerio de Educación Nacional (MEN) por lo que, realmente, es la política de bilingüismo, como incitativa estatal, que equipara la educación bilingüe.

[59] Más información en: https://www.lifeder.com/funciones-poder-ejecutivo/ y https://www.colombia.co/pais-colombia/estructura-del-estado-colombiano/como-se-conforma-el-poder-publico-en-colombia/

En este sentido, la institucionalidad, como orden jerárquico superior de la organización nacional, se ve reflejada en la estructura gerencial del MEN, la cual se encarga de socializar e implementar las diferentes iniciativas del gobierno hacia sus intuiciones subalternas nominadas como gobernaciones, municipios y secretarías.

Es por esta razón, que la institucionalidad, simbolizada por el MEN la mayoría de veces, es parte constituyente de las representaciones establecidas y de referencia obligada en el análisis de las políticas de bilingüismo instauradas en el sistema educativo del país.

En este proceso, la categoría *normatividad*, entendida como la serie de disposiciones, leyes, decretos, lineamientos y ordenanzas juegan el papel sobresaliente de organización y ejecución de políticas oficiales; asimismo, la representación de *currículo,* como estructura organizadora de los abordajes didácticos, metodológicos y de evaluación de procesos de apropiación cognitiva, proporciona también elementos importantes dentro del marco analítico.

Cabe anotar que, la mayoría de referencias al currículo pertenecen también a la representación de normatividad por lo que se presume que no existe autonomía por parte de las instituciones educativas en cuanto a las decisiones y disposiciones alrededor del desarrollo curricular que integre las condiciones socio-culturales propias de la pluralidad colombiana.

Es claro determinar que el papel del gobierno como organización institucional encargada de velar por los recursos y generar políticas de bienestar para sus ciudadanos, toma partida en torno a la intención de implementar una política de bilingüismo:

…el gobierno tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua. (AT 2-3)

Se presenta el recurso discursivo de personalización del ‘gobierno’ para lograr la localización agentiva distante del grupo exógeno; que se refiere a un ente ajeno al entorno social colombiano y se postula como un organismo ‘protector’ que acoge la responsabilidad superior (compromiso fundamental) de creación de unas circunstancias que propicien en los colombianos destrezas cognitivas de comunicación que parece aún no han adquirido, y es únicamente, gracias a la mediación de la institucionalidad que esto se puede realizar.

No obstante, el compromiso fundamental a que hace referencia la oficialidad puede estar relacionada como los requerimientos transnacionales, por ejemplo, de la OCDE[60], en cuanto a la creación de condiciones en el ámbito educativo, particularmente en el campo de aprendizaje de LE para poder considerar la adhesión del país a esta corporación internacional.

…Nuestro programa de bilingüismo se propone elevar los estándares de la enseñanza de una lengua extranjera en todo el sistema educativo. (AT 2-4)

El uso del posesivo 'nuestro' permite señalar la adscripción del sujeto discursivo al grupo endógeno institucionalizado (MEN) que voluntaria y facultativamente excluye a los sujetos que aparentemente no pertenecen al grupo. La relación se establece, de nuevo, entre la particularidad (nosotros) y la colectividad (ustedes) en la cual 'nosotros' adopta una postura de 'liberadores', y 'ustedes', en este caso, los pertenecientes al monolingüismo quienes no han alcanzado el nivel de competencia en la didáctica de las LE.

De igual manera, el éxito del programa de bilingüismo será posible en cuanto la instrucción logre mejorar sus procedimientos y metodologías. Es inevitable discurrir, a partir de esta aseveración, que los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras hasta la fecha de la promulgación del programa de bilingüismo eran insuficientes e inexistentes, y que, por extensión retórica y semántica, esas limitaciones se asignan a los docentes de lenguas.

Es evidente que la relación entre la institucionalidad colombiana con el sector internacional está planteada y corresponde al gobierno nacional lograr que los sectores poblacionales acepten las medidas que la oficialidad asigne: Las aspiraciones que el Gobierno Nacional tiene hacia los ciudadanos colombianos, (…) para que como sociedad podamos responder a los retos que nos presenta el mundo globalizado en que vivimos" (DC 3-3)

Lo que parece importarle al Estado colombiano, por encima de todo, es proporcionar una respuesta positiva al llamado de la comunidad internacional, y que, desde la construcción discursiva ubica al sector oficial en una posición de compromiso y eficacia. La elaboración retórica recurre a la construcción típica del discurso sobre políticas de bilingüismo es la constante autoinclusión y autoexclusión del actor institucional.

[60] Después de varios años de condicionamientos y requerimientos internacionales, Colombia finalmente fue aceptado como el 37 miembro de la corporación en el año 2018.

La situación del actor discursivo en la frase, **el Gobierno Nacional tiene para los ciudadanos,** denota un alejamiento del grupo de 'los ciudadanos', pero en la expresión el **mundo globalizado en que vivimos**, seguidamente se auto - involucra (utilizando el recurso morfológico del verbo 'vivimos') en el espacio del grupo de 'los ciudadanos' que previamente pertenecían al grupo exógeno.

Dicha estrategia discursiva de ocultamiento parcial implica una ambivalencia desde la construcción del discurso que disfraza, de alguna manera, la responsabilidad estatal bajo el manto de una participación aparente frente a la política bilingüística.

Por otra parte, se reitera que es **'el mundo globalizado'** el que ciertamente se encuentra interesado en incorporar sociedades nacionales a una nueva organización transnacional denominada mundo globalizado. Para esto, el gobierno nacional 'aspira' que sus coterráneos estén preparados para el reto de la globalización.

Esto significa que, el recurso de personalización asignado al país adquiere la característica propia del ser humano en cuanto al sentir de un anhelo intenso que, valga aclarar, es una sensación de deseo que puede desembocar en un resultado, mas en sí mismo no es un hecho realizado.

Normatividad estandarizadora

La representación social de institucionalidad también encuentra sustento discursivo en la normatividad oficial, la cual se apoya en una serie de disposiciones internacionales que indican la relación de dependencia de las políticas nacionales del entorno global.

Por ejemplo, el extracto **"… el Ministerio de Educación formula el programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que incluye los nuevos Estándares de competencia comunicativa en inglés. El Marco Común Europeo fue el referente para fijar los niveles de dominio que se deben lograr",** plantea los lineamientos básicos para la implementación del proyecto de bilingüismo que contiene tres referentes, dos nacionales y uno internacional: por una parte, el programa nacional de bilingüismo y el documento Estándares de competencia comunicativa en inglés y, por otra, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Es evidente la participación directa de la institucionalidad representada en el MEN, entidad que asume la responsabilidad vertical de implementación del bilingüismo en el país.

Iniciativa nacional que se traduce en la promulgación del documento denominado oficialmente como "Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés" publicado en 2006, perteneciente a una serie de guías de lineamientos para las diferentes asignaturas del currículo nacional.

En este documento se establece de manera taxativa la intencionalidad de la política de bilingüismo por medio del sistema educativo: "El Programa Nacional de Bilingüismo se orienta a lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables" (p. 2) y, además, plantea la adopción y adaptación del MCER al desempeño en lengua extranjera esperado como resultado del proceso de implementación del programa. La tabla 2 describe lo anunciado.

Tabla 2

Adaptación del MEN al MCER

Niveles según el marco común europeo	*Nombre común del nivel en Colombia*	*Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua*	*Metas para el sector educativo a 2019*
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para el 100% de los egresados de educación media
B2	Intermedio	Educación Superior	Nivel mínimo para docente de inglés
			Nivel mínimo para profesionales de otras carreras
C1	Pre avanzado		Nivel mínimo para los nuevos egresados
C2	Avanzado		

Explícitamente, el extracto AT 1-6 precisa que **"para establecer una base común que oriente la política nacional en lo referente a diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos, entre otros aspectos, el Ministerio de Educación adopta el Marco Común Europeo. Un marco así, muestra la importancia de tener parámetros como referentes que posibilitan ver los avances frente a otros países e introducir parámetros internacionales de medición y alineación al contexto local" (AT 1-6).**

Claramente, la intención de diseñar e implementar una 'base común' en el sistema educativo colombiano en términos de apropiación de una lengua extranjera corresponde al proceso de homogenización instruccional que no se alinea con la diversidad social y cultural del país, sino que parece una actitud de sumisión social al modelo de bilingüismo extranjero.

De hecho, en las dos últimas décadas, los gobiernos nacionales han adoptado las metas, metodologías, sistemas de evaluación y materiales de enseñanza planteados para un contexto ajeno, como una prescripción perentoria que tendría unos resultados semejantes en el contexto colombiano.

Aquí se ilustra una escena glotopolítica en la que las decisiones en relación con la implementación de una política de bilingüismo hacen parte de un panorama político transnacional[61]. De esta manera, se espera que los resultados alcanzados a partir de la reglamentación sobre el bilingüismo español-inglés se puedan equiparar con los resultados obtenidos en otras latitudes diferentes; es decir, no únicamente el modelo europeo se difunde e implementa[62], sino que nos presenta los parámetros de medición que indicarán los desaciertos de la medida[63].

[61] Como ya se ha señalado antes en este mismo trabajo, las decisiones de implementación de políticas de bilingüismo en los países, especialmente los latinoamericanos, obedece a una estrategia transnacional de los estados hegemónicos que impulsan el liberalismo económico orquestado desde Washington, particularmente por medio de alianzas internacionales como NAFTA y ALCA y otras que integran la patria grande como CELAC, UNASUR y MERCOSUR (Arnoux & Nothstain, 2013; Bein, 2013; Arnoux & del Valle, 2010) que impulsan nuevos mercados transnacionales, incluidos los mercados lingüísticos.

[62] El fenómeno de subalternización sujeto a la eurocentralización que inició con la conquista y avanza en un proceso de colonialismo moderno (De Sousa, 2011).

[63] Las diferentes mediciones nacionales e internacionales han reflejado el bajo impacto en cuanto a los resultados esperados a partir de la implementación de la política de bilingüismo en el sistema educativo colombiano.

Esta es una estrategia retórica que se apoya en el topoi[64] de auto-exclusión cultural que implica que lo foráneo (particularmente lo norteamericano y europeo) es mejor que lo local y, por lo tanto, su adopción proporciona una garantía de éxito por lo que, coadyuva en la conformación y consolidación de la representación positiva del modelo de multilingüismo europeo.

Además, desde el punto de vista discursivo, el recurso de extranjerización, que supone la misma conjetura de internalización subjetiva anterior, contribuye en el proceso de legitimación institucional, sostenida en la normatividad, hacia la formulación y reconfiguración discursiva de una nueva nación bilingüe en Colombia.

El sentido de la adopción (y posterior adaptación) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002) recae sobre *todos* los aspectos curriculares incluyendo método, metodología, materiales y evaluación y se plantea, además, como un currículo comparativo de intermediación entre los resultados logrados a partir de su aplicación en el sistema educativo colombiano y aquellos alcanzados por otros países, que incita a pensar que más que alineación con los contextos foráneos pareciera alienatorio como quiera que las diferencias socio-culturales del bloque continental europeo y Colombia son enormes así como distantes son las finalidades del Marco.

El MCER y la OCDE coinciden en establecer patrones de medición y comparación con otras sociedades, por cierto, bastante disímiles, en cuanto al desarrollo cultural, social y económico.

[64] Se entiende como lugares comunes en la argumentación aparentemente incuestionables (Wodak 2003; Van Dijk 2005). Ibarra (2018) precisa que los topoi se "constituirían como creencias comunes en una colectividad determinada y servirían a los autores de los comentarios en la construcción de sus argumentos y significados. Estas premisas se dan por descontadas, como si fueran razones evidentes y suficientes para aceptar una conclusión" (p. 69).

Instrumentos como las pruebas SABER[65] miden comparativamente los resultados individuales e institucionales a nivel interno, mientras que pruebas como PISA[66] registran lo obtenido a nivel nacional frente a aquellos provenientes de otros países; que normalmente muestran la precariedad de los países con economías emergentes en comparación con los países que han alcanzado un nivel de desarrollo superior y sostenible.

La evaluación estandarizada, difícilmente considera la enorme diversidad social, cultural y económica de las regiones del país de donde provienen los estudiantes evaluados; en otras palabras, un currículo único diseñado para una sociedad homogénea podría validar una medición de este corte, es decir, hablamos de una sociedad imaginada por lo que un currículo estandarizador también es simbólico e irreal.

Otros textos que sustentan la representación de normatividad corresponden a los documentos oficiales denominados como "Derechos Básicos de Aprendizaje" y el "Currículo Sugerido de Inglés" publicados en 2016 como otra iniciativa normativa institucional:

Los Derechos Básicos de Aprendizaje y el Currículo Sugerido de Inglés son una apuesta clara que busca generar igualdad educativa y hacer que la enseñanza y el aprendizaje del inglés sean vistos como una herramienta que fortalezca la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI en Colombia… (DC 5-4)

De nuevo, se reitera la pretensión de establecer un currículo homogenizante para una sociedad heterogénea y compleja como es la sociedad colombiana.

[65] Las pruebas SABER son pruebas estandarizadas de carácter nacional que se aplican obligatoriamente a todos los estudiantes al final de los grados 3, 5, 9 y 11 y se utilizan para medir la calidad de la educación en Colombia.

[66] Las pruebas PISA (programme for International Student Assessment) corresponden al Sistema de evaluación internacional escolar de la OCDE y se aplica a estudiantes de edad promedio de 15 años con la intención de establecer unas metas de mejora en los sistemas educativos de los países miembros. Más información en: https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y el Currículo Sugerido de Inglés, son documentos que hacen parte de la iniciativa curricular que busca **'generar igualdad'** educativa, afirmación que se puede conjeturar como la búsqueda de la estandarización educativa; este enunciado asevera, además, que se trata de una apuesta, es decir, conlleva la connotación metafórica de ´perder o ganar' por lo que la implementación de estos derechos no garantizan ni la fundación ni la consolidación de una nueva nación bilingüe.

Además, el proceso de adquisición de la lengua extranjera en medios instruccionales formales se reduce a la concepción de **'una herramienta',** es decir un aparejo para lograr un propósito. Sin duda, es la ubicación del idioma inglés como asignatura[67] dentro de un esquema curricular, el factor que tiende a minimizar el complejo proceso cognitivo y cognoscitivo en donde se encuentran y desarrollan elementos de pensamiento superior que hacen parte de la apropiación de un sistema de comunicación.

En cuanto a los DBA, a que hace referencia el anterior extracto (DC 5-4), estos son formulados, de acuerdo con la concepción del Estado:

…una herramienta fundamental para asegurar la calidad y equidad educativa de todos los niños, niñas y jóvenes en el país. Derechos que describen saberes y habilidades que los y las estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés, en los niveles de transición y primaria del sistema educativo colombiano, y se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC), así como con el Currículo Sugerido de 6º a 11º (MEN, 2016).

A partir de esta definición descriptiva se infiere una constricción velada en cuanto a que los DBA se establecen como garantías de calidad y equidad de educación en un marco legal de derechos que imprimen un valor de legitimidad jurídica propia de la organización nacional. En esta vena, se asume que los derechos corresponden a una serie de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana cuya realización resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona[68], y que se normaliza en la constitución nacional de un país.

[67] La categorización de un idioma como una asignatura, a la cual se asigna un determinado número de encuentros didácticos (en Colombia el promedio es de tres horas semanales) y unos procedimientos evaluativos, más numéricos que formativos, desvirtúa todo el proceso psico-social involucrado en el aprendizaje.

[68] www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos

Los derechos puestos en este contexto, requieren obligatoriedad por parte del Estado en cuanto a la elaboración de las condiciones para su protección, cumplimiento, deberes por parte de los ciudadanos. En este tenor, además, Colombia ha adoptado una fuerte determinación jurídica en cuanto a los derechos de los niños y adolescentes[69] que deben prevalecer por encima de los demás derechos asignando así un peso simbólico mayor a las disposiciones curriculares, especialmente, para los niveles de pre-escolar, primaria y secundaria.

Las condiciones que el Estado debe garantizar para salvaguardar los derechos se establecen, para el caso del currículo en inglés, en la estructuración de una serie de descriptores sobre los contenidos y competencias que los alumnos deberán lograr en concordancia directa con los estándares planteados por el Marco Común Europeo de Referencia. De esta manera, los DBA se constituyen en una prescripción más que una referencia en la construcción de un currículo homogéneo hacia la enseñanza y aprendizaje del inglés.

La homogenización como estrategia curricular permite al Estado invisibilizar y potencialmente eliminar la capacidad creativa e innovadora de los docentes, así como coartar la libertad de cátedra que debería imperar en un sistema educativo de una nación libre y democrática que busca la formación de sociedades críticas y progresistas.

Currículo homogenizante

La organización curricular encuentra sus directrices en una determinación jurídica y reglamentaria que implica, desde su concepción, un direccionamiento hacia la estructura, condiciones, evaluación y contenidos. Por ejemplo, en Colombia la Ley 115 (1994), conocida como Ley General de Educación, determina la naturaleza, la organización general y las condiciones de la educación del país; más adelante, el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en cuanto a los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Estos condicionamientos legales evidencian la concepción de currículo que tiene y debe prevalecer en el país en consonancia con las coyunturas sociales históricas nacionales y en sus relaciones (confrontación, sometimiento, intercambio) con las internacionales (Arnoux y Bein, 2015).

[69] La Ley 1098 de 2006 establece el Código de la Infancia y la Adolescencia. Más información en: http://suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1673639

Parámetros de concepción y normalización del currículo que llevarán impregnadas las huellas ideológicas que motivaron su génesis y se manifiestan por medio de las diferentes estrategias de dispersión en la acción social.

Es claro que la iniciativa de bilingualización en Colombia se plantea ejecutar a partir de las disposiciones oficiales del MEN, que es quien despliega el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (PNB), que se fundamenta, principalmente, en un proyecto internacional que dio a luz a los lineamientos determinados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2001).

De igual forma, este folleto genera las bases conceptuales del documento nacional que reúne los principales resultados de aprendizaje parciales en cuanto a habilidades comunicativas que un estudiante regular pretende alcanzar. La determinación de incorporar el Marco Común Europeo al currículo nacional se constituye en un indicio más de la intrusión foránea en menoscabo del potencial investigativo del país.

Sin embargo, los diferentes gobiernos nacionales le han apostado a la concepción y consolidación de un currículo unificador en el campo de las lenguas extranjeras, especialmente para la educación oficial:

Teniendo en cuenta que el país no cuenta con un currículo para la enseñanza del inglés y que los docentes de inglés en el sector oficial no disponen de los materiales para su enseñanza, se adelantará la construcción de un currículo general, orientaciones para el diseño de los planes de estudio y el desarrollo y publicación de los materiales para el aprendizaje del inglés en los grados 6° a 11°... (DC 4-6)

El extracto corresponde a un texto del documento 'Colombia, la mejor educada en el 2025' publicado en 2015 que incluye un capítulo sobre política de bilingüismo; el texto anuncia la construcción de un currículo general, tal vez diferente al vigente, que incluya las consideraciones y recomendaciones internacionales sobre la funcionalidad mercantilista del aprendizaje del inglés.

Según se puede inferir a partir del extracto, el sistema educativo colombiano había adelantado un proceso improvisado e intuitivo porque los elementos mínimos para el proceso de enseñanza y aprendizaje integrado por un *syllabus* y sus constituyentes inherentes no existían.

Únicamente a partir de la promulgación de la política de bilingüismo se daría un soporte epistemológico y científico al proceso con el fin de tecnificar la enseñanza de la LE.

En esta ocasión también, el actor discursivo institucionalizado se localiza fuera del grupo endógeno (el país) y se erige, como el agente bienhechor que va a salvaguardar a los otros y suplir las necesidades curriculares evidentes. Es por lo menos curioso, que el gobierno nacional reconozca la supuesta inexistencia de un currículo para la enseñanza del inglés y de los materiales instruccionales después de haber impulsado el Programa Nacional de Bilingüismo en el año 2004.

De hecho, desde la promulgación de la Ley General de Educación en el año 1994 ya se había instaurado el área y metas de la enseñanza de la lengua extranjera en el currículo colombiano y sucesivamente se habían presentado varias iniciativas hacia el modelaje de un currículo. El párrafo concluye con:

…Adicionalmente se realizarán dotaciones de material de apoyo, especialmente para los grados de 9°, 10 y 11°, talleres de formación docente y acompañamiento en el aula. (DC 4-6)

Igualmente, se prevé el suministro de materiales de instrucción y la capacitación de los docentes con acompañamiento dentro del aula. Es evidente que los profesores se limitarán a ejecutar la pieza ya orquestada desde la institucionalidad gracias a la normativa educativa para la creación de una nueva sociedad que, bajo la condición de alcanzar un cierto nivel de bilingüismo, logre ser adherida a la comunidad internacional.

El uso del pronombre personal (se) en 'se realizarán' funciona como un encubridor del agente sujeto que permite al enunciador el recurso de ocultamiento para permitirse la evasión de responsabilidades directas asignadas constitucionalmente a la institucionalidad.

Por otro lado, el currículo y los materiales *prêt-à-porter* y el entrenamiento continuado *one fits all* evidencian la naturaleza estandarizadora del currículo a instancias de la institucionalidad y sus aplicaciones normativas; discursivamente, este procedimiento contribuye a la pasivización tanto del sector administrativo regional y local como a la comunidad docente, la cual gradualmente tal vez, de manera inconsciente favorece la legitimación buscada por la institucionalidad.

La propuesta de consolidar un país bilingüe por medio de la estandarización de un currículo en lenguas extranjeras desconoce la naturaleza de los modelos múltiples de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación amén de las diversas condiciones socio-culturales y económicas de los participantes de las regiones urbanas y rurales[70] de Colombia.

De hecho, el documento sobre el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 en Colombia, reconoce el valor social simbólico del inglés y su necesidad de ser implementado en el currículo nacional como estrategia para la inserción del país en el ambiente mundial:

…el Programa se propone responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés, aspira a formar docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior capaces de responder a un nuevo entorno bilingüe, y promueve y protege el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raizales y de frontera. (AT 1-2)

De nuevo, el recurso de personalización asignado esta vez a 'el programa' y su acción de 'responder' busca el efecto de mimetización discursiva como maniobra de evasión de compromiso institucional por parte de los gestores del programa de bilingüismo. Por otro lado, la oficialidad acepta que la sociedad colombiana adolece de las competencias comunicativas en el inglés por lo cual adopta, de nuevo, la postura de benefactor al proporcionar la solución para estas necesidades.

En este contexto, la aparente asistencia institucional se traduce en la 'formación de docentes capaces' en una alusión directa sobre la falta de calidad y capacidad de los docentes que, paradójicamente, la misma institucionalidad ha entrenado y autorizado para el ejercicio docente.

El entorno bilingüe que está en proceso de consolidación corresponde a un ambiente diferente al contexto natural que ha existido por siglos en nuestro territorio. La alusión que el programa va a 'proteger' las comunidades y lenguas minoritarias solo enfatiza la exclusión e inequidad latente e impulsada históricamente por la institucionalidad colombiana.

[70] Ese desconocimiento ha sido una constante a lo largo de los distintos gobiernos a partir de la conquista y colonia como una muestra evidente de la negación o invisibilización de otros saberes, otras culturas que "recurren a filosofías y visiones del mundo no occidentales" (De Sousa, 2011, p. 18))

No es difícil inferir que el proceso de bilingualización contempla el bilingüismo externo español-inglés agudizando, de esta manera, las percepciones sociales en cuanto a la diferenciación excluyente de unas culturas y lenguas que hacen parte de nuestra nación.

En este orden de ideas, la supuesta promoción y protección de comunidades minoritarias corresponde a una justificación contraria que mientras visibiliza lo positivo de la propuesta gubernamental (lo exógeno), tiende a invisibilizar lo ancestral (lo endógeno) como un recurso de ambivalencia retórica, que sostiene y promueve elementos de marginalización social.

El ejercicio de estandarización en el proceso de bilingualización educativa en relación con el currículo y los materiales de instrucción, también contempla la formación y profesionalización docente. Por ejemplo, el texto DC 4-8 sostiene la necesidad de:

"garantizar la organización de la planta de docentes de inglés, de manera que el 100% de los docentes de inglés sean licenciados en lengua o hayan recibido formación profesional adecuada en metodología de enseñanza" (DC 4-8)

Dicho extracto abiertamente reconoce, en voz de la institucionalidad, la importancia de la formación adecuada de los profesionales de los idiomas en tanto agentes directos de la ejecución del proyecto de bilingüismo. Implícitamente, además, se reconoce la necesidad de mejorar el nivel de la lengua objeto del proyecto que los docentes deben acreditar, así como su capacidad instruccional en la didáctica de las lenguas extranjeras.

El texto permite discernir una inconsistencia en la formación exclusiva en licenciatura[71], es decir, no todos quienes enseñan inglés se encuentran profesionalmente entrenados para hacerlo, de la misma manera, no todos los licenciados en idiomas han alcanzado los niveles de proficiencia comunicativa[72], para asumir los retos que establece el proyecto de bilingüismo.

[71] 'Licenciado' es el título académico profesional que confieren las universidades colombianas a quienes se van a desempeñar como educadores.

[72] Vale recordar que el proyecto de bilingüismo ha adoptado el Marco Común Europeo de Referencia como instrumento comparativo de proficiencia comunicativa.

Además, la institucionalidad colombiana propone y acepta garantizar y asegurar que las condiciones de desarrollo profesional docente (tanto en proficiencia comunicativa como en didáctica) sean elementos claves en el proceso de bilingualización educativa; estas condiciones se proponen, desde el discurso oficial, de manera totalitaria (100%), en una aplicación evidente del recurso de espectacularización el cual inhibe, discursivamente, cualquier objeción al proyecto y aseguran un consenso legitimante.

El mismo texto concluye con una referencia a la medición internacional de la proficiencia comunicativa y habilidad didáctica de los profesores:

"asegurar que el 100% de los docentes de inglés que dictan en básica y media se encuentren en niveles B1, B2 o B+ según el MCE. En caso de no ser posible, financiar los cupos para formación de docentes de inglés en A1, A2 y B1". (DC 4-8)

El término '**asegurar**', semánticamente hablando, connota la confirmación de algo con certeza, es decir, proporciona la garantía de que algo suceda y ese hecho nuevo permanezca estable; además, se propone desde la oficialidad estatal, que este aseguramiento alcance el cubrimiento total de los docentes en ejercicio, en cuanto a su proficiencia lingüística y comunicativa.

Para este propósito, el texto de este extracto reitera la necesidad de cumplir con la referencialidad extranjera propuesta en el Marco Común Europeo de Referencia como la única posibilidad de medición de habilidades comunicativas de los docentes de idiomas colombianos, quienes deben alcanzar el B1 para los docentes de básica primaria y de B2 o B+ para aquellos que ejercen en el nivel de educación media.

No obstante, la aseveración condicional "**En caso de no ser posible"** vaticina una posible grieta en el 'aseguramiento' estatal en la meta del ciento por ciento (ya no sería del 100%) de eficacia en la propuesta de desarrollo profesional del gobierno.

Para esta contingencia, el oficialismo estatal se asume a sí mismo como el actor benefactor que va a **'financiar'**, es decir, aportar los recursos monetarios para permitir que los docentes que no han alcanzado el nivel requerido, puedan hacerlo con el apoyo de la figura de la financiación, que, si acepta la connotación bancarizada, corresponde a un empréstito que incluye con toda seguridad el beneficio para el prestador, que será una entidad privada.

El PNB desde su concepción ha propagado la intencionalidad mercantilista por lo que la capacitación docente y subsecuente certificación nacional o internacional no escapa a esta finalidad.

La política de bilingüismo, concebida desde la estructura curricular, sostiene que su éxito (o fracaso), se debe a tener o no tener colombianos bilingües según la meta establecida por el PNB, no únicamente reconocidos sino aceptados internacionalmente, se atribuye abiertamente a los docentes:

"El ideal de tener colombianos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables ya no es un sueño, es una realidad y sólo podremos llegar a cumplir los propósitos establecidos si contamos con maestras y maestros convencidos y capaces de llevar a los niños y niñas a comunicarse en este idioma". (DC 1-8)

En una retórica contradictoria, la institucionalidad reconoce, por una parte, lo utópico (el ideal) de tener ciudadanos bilingües, pero por otra, afirma que esa ilusión ahora ya es 'una realidad'; inmediatamente, pero, condiciona esa supuesta realidad alcanzada a la buena disposición y trabajo de los docentes. La imposición discursiva acentuada por la construcción sintáctica condicional de '**sólo podremos llegar…si…**' implica, más allá de la asignación de una responsabilidad, una coerción social sobre los docentes quienes sobre quienes caerá todo el peso del descalabro social y político según sean pobres los resultados del proceso.

En caso contrario, si el proyecto llega a buen término, el Estado seguramente reclamará para sí la ganancia simbólica. De todas formas, la estructura retórica permite la evasión de la responsabilidad directa del Estado como principal gestor y ejecutor del proyecto y al mismo tiempo asegura la obligación (de cumplir los propósitos establecidos) a terceros, los maestros '**convencidos y capaces'**. Esta vez, la garantía y seguridad proporcionada por el MEN, según el texto DC 4-8 anteriormente analizado, para lograr que la totalidad de los maestros de idiomas adquieran las destrezas didácticas y lingüísticas en LE, se reduce esta vez a un grupo de profesores que reúnen un par de condiciones de actitud y aptitud.

Desde el punto de vista de la distribución del discurso, el agente institucionalizado claramente se ubica en el grupo endógeno que corresponde al Ministerio de Educación Nacional (**podremos**) desde donde impulsa medidas y maniobras para los miembros del grupo exógeno, en este caso, los docentes y los estudiantes.

Dicha ubicación social permite evidenciar el papel del Estado colombiano como mediador entre las políticas lingüísticas regionales y aquellas amparadas en las esferas internacionales. La responsabilidad y resultados finales de **'tener colombianos capaces de comunicarse en inglés'** se asigna a los docentes, es decir, la oficialidad de nuevo e inmediatamente se desmarca y se asume discursivamente fuera del grupo exógeno.

Finalmente, la intencionalidad de reforma curricular en el sistema educativo colombiano se vislumbra como una práctica necesaria en el propósito de lograr un proceso de bilingualización instruccional, sin embargo, esta reforma difícilmente se ha cristalizado hasta la fecha salvo con algunas excepciones particulares en ciertos contextos de la educación privada, principalmente.

Entre las razones más recurrentes que convergen en la literatura nacional se encuentran el desconocimiento de la realidad cultural nacional, la menguada inversión de recursos estatales, la falta de planes y gestión de mejora tecnológica y de infraestructura de las instituciones, la débil profesionalización de docentes, la incoherencia en el diseño curricular en relación con las políticas de bilingüismo (Cárdenas y Miranda, 2014; Maturana, 2011; Miranda y Echeverry, 2010, 2011; Guerrero, 2009; Sánchez y Obando, 2008; De Mejía, 2006; Hernández y Faustino, 2006; Ayala y Álvarez, 2005; Cadavid, Mcnulty y Quinchía, 2004).

De hecho, las limitadas acciones de diseño curricular apenas han impactado la formación de la población estudiantil en los niveles pre escolar, primaria y terciaria las cuales se han reducido a la inclusión de una o dos horas de clase de idiomas en los planes de estudios con docentes que, la mayoría de las veces, no tienen la formación profesional requerida y en instituciones educativas con limitaciones tecnológicas.

La reforma curricular promocionada dentro del contexto institucional de bilingualización nacional sigue pendiente o realmente las condiciones socio-culturales del país no están preparadas para la nueva nación bilingüe promocionada por la institucionalidad.

Es imperioso 'manejar' una lengua extranjera

El significado de 'manejo' entendido como el dominio de una lengua extranjera también se constituye en una representación social recurrente en el discurso oficial sobre política de bilingüismo.

En el marco de la representación de globalización, la cual se considera como una macro-representación, se establece que la posibilidad de alcanzar la competencia comunicativa en la LE, se traduce en la capacidad de aplicación de las diferentes habilidades involucradas en una interacción comunicativa.

En el extracto **'Colombia necesita desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extrajera'**, (AT 1-2), desde una perspectiva semántica, el sentido de la acción 'necesitar' es de obligación[73] por lo que el complemento predicativo implica cierto nivel grado de dominación; es decir, el sujeto, limita su capacidad de cavilación y, por lo tanto, restringe su posibilidad de decisión y elección, lo pasiviza.

Además, el actor institucionalizado que manifiesta lo que 'Colombia necesita' se encuentra discursivamente velado, como estrategia de evasión de responsabilidad y al mismo tiempo como recurso retórico que infiltra de una significación de imposición esa necesidad, tal como lo señala Benwell y Stokoe (2006) en su elaboración sobre modo y modalidad.

Es claro deducir, además, un nivel de desalineación discursiva del actor institucional puesto que se sitúa al margen del grupo, que enfatiza el hecho que el agente no hace parte del grupo Colombia (ellos). Por otra parte, el verbo (necesita) en el tiempo presente del modo indicativo anuncia una realidad establecida desde donde se asume que la finalidad profunda involucra un imperativo.

De igual manera, en la aseveración objeto de análisis, se puede intuir relaciones implícitas de poder desde el agente oculto (Colombia necesita), el agente beneficiario (ciudadanos) y el objetivo (manejar una lengua extranjera) puesto que se observa la autoridad institucional ejercida sobre actores pasivizados discursivamente.

Esta característica retórica se ajusta a la manipulación del agente a nivel gramatical como una de las maneras más recurrentes para elaborar representaciones de dominación en situaciones relacionales (Benwell y Stokoe, 2006).

[73] Según la RAE, el verbo necesitar proviene del latín medieval necessitare y significa 'obligar, compeler', (RAE, 2019). Disponible en: https://dle.rae.es/?id=QKOYS1s

El complemento predicativo en la aserción…**desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera'**, incita a pensar que los colombianos 'deben' intentar apropiarse de una capacidad, que se colige, aún no poseen o aún no ha desarrollado. Esta indicación sobre una posible condición cognitiva por parte de 'los ciudadanos' manifiestamente instaura una analogía de poder-sumisión que adopta un vínculo significativo a nivel expresivo; en otras palabras, se establece una correspondencia metafórica de padre-hijo mediada por contextos de sugerencia, consejo u ordenanza.

Para la cita en análisis, dicha significación es posible, únicamente, al conceder a 'Colombia' el significado figurado de ser humano con capacidades de actuación (desarrollar), discernimiento (capacidad) y pertenencia (sus ciudadanos), que corresponde a una transferencia semántica que muestra el recurso discursivo de personalización. La relación y transferencia semántica se ilustran en la tabla No. 3

Tabla 3

Transferencia semántica

Expresión	Sema 70 latente	Sema realizado
Colombia necesita desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera	Padre - hijo Poder – Sumisión Consejo – Aceptación Mandato – Obediencia Sugerencia - Acatamiento	Estado Nación Institucionalidad-Observancia Nación - Lengua

Esta clase de elaboración involucra la correspondencia entre estado-nación y lengua que se instaura tanto por el componente jurídico y lo político que corresponde al estado, como lo histórico, étnico y cultural que pertenece al contexto de la nación (Negri, 2015). Es en la esfera de lo cultural que se incluye la lengua, desde donde y por medio de la cual se instituye la obligatoriedad de adquirir una segunda lengua que permita la construcción de otra nación diferente.

En este contexto, la representación discursiva elaborada mediante la interacción social insinúa que los ciudadanos tenemos que respetar y acatar las disposiciones judiciales del orden nacional, en concordancia con la institucionalidad, como una circunstancia esencial de asociación e identidad nacional; a partir de aquí se conjetura que la no observancia a los cánones establecidos por la misma implica conflictos de coexistencia como nación ya configurada, la cual se pretende alterar.

En este contexto preliminar de la implementación de la política de bilingüismo, la lengua extranjera objeto de aprendizaje aún no se había determinado, pero no era difícil suponer que se trataría de una con circulación internacional como el inglés, el alemán o el francés; esta decisión tiene la implicación que cualquier otra lengua nacional como parte del proceso educativo de bilingualización estaba descartada, probablemente, la exclusión corresponde a la aceptación de los lineamientos de comercio internacional que subyacen los procesos de globalización que orientan las políticas públicas en Colombia hacia el propósito de integración global.

Es esencial ser bilingüe

La expresión 'ser bilingüe' se presenta como una condición fundamental de existencia y pertenencia a la sociedad contemporánea; expresado, en otros términos, estar en o pertenecer al mundo globalizado requiere individuos bilingües. La sociedad globalizante determina la condición de bilingualidad y clase (social) de ciudadanos que pueden ser admitidos (o no) en el nuevo orbe.

Además, ser bilingüe, para el contexto colombiano, conlleva unas significaciones de 'necesidad' del manejo de una lengua extranjera o segunda lengua que hace posible la conversión hacia el ser bilingüe que requiere la globalización, y, además, enaltece las ventajas sociales conexas para quienes manejen otra lengua diferente a la española.

Ser bilingüe es esencial en un mundo globalizado. El manejo de una segunda lengua significa poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacernos entender, enriquecer y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe es tener más conocimientos y oportunidades para ser más competentes y competitivos, y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos (AT 1-7/8)

La esencialidad a la cual se refiere el hecho de ser bilingüe, se presenta en este texto desde variadas perspectivas que implican factores culturales, comunicacionales, cognitivos, relacionales, políticos y financieros. Pareciera que ser bilingüe, según el fenómeno de coherencia textual y, específicamente, por yuxtaposición oracional coordinada[74], se coteja con manejar una segunda lengua y al dominarla, se despliega en un amplio espectro de significaciones todas expuestas a partir de unos verbos en infinitivo, forma gramatical que se considera tiene una función sustantiva, es decir, nominadora de una acción.

Sin embargo, ya en contexto y desde el punto de vista pragmático, se infiere que el infinitivo implica la descripción de una intención, es decir, establece un propósito. En este caso, los diversos sentidos de 'ser bilingüe' se asocian con objetivos antes que con procesos hacia el alcance de esta condición.

Por otra parte, la multiplicidad de significados inhibe las concepciones del bilingüismo individual y social como una distinción necesaria en la planeación de un esquema de bilingualización educativa. El agrupamiento de conceptos positivos en un texto, desde los enfoques sintácticos y semánticos, que funcionalmente corresponde al propósito subrepticio de saturamiento de argumentos irrefutables que pretenden legitimar una acción o una intencionalidad.

'Ser bilingüe' y 'mejor comunicación' no necesariamente sostienen una correlación inherente puesto que el primero hace referencia a la capacidad individual y el segundo al proceso de interacción lingüística y cultural. Es necesario precisar que ser bilingüe en un contexto social monolingüe presenta una serie de limitaciones funcionales debido a la necesidad de intercambios que se encuentran restringidos por requerimientos de índole personal (fines académicos, instruccionales, información internacional, turismo, etc.).

En este panorama, el sentido estricto de comunicación se condiciona a unos ámbitos específicos y permite cuestionar el alcance real del sentido de 'comunicarse mejor' con la connotación de 'entender y hacernos entender' como un fin legítimo de la comunicación intercultural y no una interacción ceñida al reconocimiento de los patrones gramaticales de la lengua extranjera.

[74] Portillo, J. (2001) Yuxtaposición e inferencia. Thémata. Revista de Filosofía. Número 44. Universidad de Sevilla. Más información en: http://institucional.us.es/revistas/themata/44/27%20Portillo.pdf

Vale la pena preguntarse si la instrucción formal de la escuela en nuestro contexto escolar conduce a la apropiación cultural a la par de la apropiación lingüística y comunicativa necesaria para lograr ser un bilingüe funcionalmente operativo.

'Ser bilingüe' y 'apertura de fronteras' tampoco parecen tener una relación directa entre la condición y la consecuencia. Las fronteras territoriales en general poseen unos protocolos de acceso binacionales acordados por los países que posibilitan las relaciones internacionales.

Para el caso de Colombia, con excepción de Brasil, cuyo idioma nacional es el portugués, los países limítrofes utilizan el español con algunas variedades léxicas propias de cada región y no existe restricción de índole política o comercial que impida la libre circulación.

Cuando se trata de fronteras virtuales, es decir, más allá de las fronteras físicas, la capacidad de sujeto bilingüe puede ser una condición deseable a título individual, pero siempre limitada a contextos comunicativos particulares como se ha establecido en el párrafo anterior; en otras palabras, la apertura de fronteras no corresponde a los sujetos individuales, sean bilingües o no, sino a las corporaciones institucionales y las circunstancias propias de cada país.

'Ser bilingüe' y 'comprender otros contextos' pueden considerarse mutuamente complementarios en el sentido que quien alcanza la condición de bilingüe consigue a la par, la competencia de interculturalidad. Es necesario precisar el significado y sentido del verbo comprender porque este no implica únicamente percibir o ser consciente de algo, sino entender y apropiar las razones de algo y actuar en consecuencia.

Para comprender otros contextos (aceptando que estamos hablando de contexto foráneos) es necesario que un individuo posea la condición de bilingüe o bien absoluto o bien aditivo, es decir, que haya logrado internalizar el esquema socio-cultural en el cual se realiza la segunda lengua.

La capacidad de valoración de la cultura 1 al tiempo del reconocimiento, valoración y aceptación de la cultura 2 con seguridad posibilita una mejor convivencia y relación social. De nuevo, cabe cuestionarse si el tipo de formación bilingüe escolar que persigue el programa en Colombia contempla las condiciones antes referidas.

‘Ser bilingüe’ y ‘apropiación y circulación de saberes’, en el sentido estrictamente académico, mantienen una relación de dependencia condicionada por el hecho de que la difusión científica es mayor en lengua inglesa que en lengua española y claro está que, en cuanto al proceso de ‘apropiación’, esta estaría condicionada por la proficiencia lectora en lengua extranjera del individuo.

En la acepción, ‘ser bilingüe’, es evidente que no significa ‘apropiar saberes y hacerlos circular’, más bien, nos estamos refiriendo a una de las tantas posibles funciones que un bilingüe tiene la capacidad de llevar a cabo. Cabe anotar que los saberes se generan independientemente del fenómeno del bilingüismo o multilingüismo, es decir, la condición cognitiva y cultural del bilingüe no afectaría la concepción de saberes.

Las proposiciones de ‘ser bilingüe’ y ‘participar en el desarrollo del país’ difícilmente expresan un vínculo con un contenido semántico y pragmático para el contexto social porque el desarrollo de un país, principalmente, se orienta en las políticas públicas sustentadas en la normativa general constitucional. El desarrollo social innegablemente debe tener como punto de inicio del accionar social al ser humano en toda su complejidad y en sus múltiples posibilidades de relación con los demás.

En últimas y a grandes rasgos, se trata de buscar el bienestar humano en todos los aspectos incluyendo lo emocional, lo sanitario, lo educativo, lo económico, lo participativo, lo democrático, lo espiritual, lo social y convivencial dentro del marco del respeto por los derechos humanos para todos los individuos independientemente de su procedencia, raza, religión, sexo, edad, nivel de educación, ingresos y cultura; en este contexto, el desarrollo social está determinado por el desarrollo humano, económico y cultural de los pueblos, sus ciudadanos y sus gobernantes.

En consecuencia, el ser bilingües no es condición para contribuir al desarrollo social sino por el contrario, es la determinación nacional, bajo una decisión democrática, que puede implementar un proceso de bilingualización con principios de respeto cultural, equidad e inclusión y con el propósito de mejorar la condición humana y social de los ciudadanos.

En conclusión, son numerosos los países monolingües que han logrado avances significativos en temas de desarrollo social (incluido lo humano, económico y político), y tal vez, el multilingüismo podría ser un vehículo de expansionismo económico antes que parte del capital cultural de algunas regiones del mundo.

La afirmación que sostiene que 'ser bilingüe' significa 'tener más conocimientos y oportunidades' para ser 'más competentes y competitivos' parecería tener un asidero argumentativo más práctico y laboral que cognitivo.

En primer lugar, tener más conocimiento en nuestro contexto cotidiano, implica tener mucha información y esto corresponde a una decisión individual de buscar acceso a un mayor volumen de datos (aunque la sistematización de esa información necesita de procesos cognitivos para convertirla en conocimiento), correlacionalmente, la habilidad cognitiva de procesarlo y crearlo, hipotéticamente, potenciaría las diversas competencias (capacidades, aptitudes) que posee un individuo.

En segundo lugar, en cuanto a las oportunidades, se podría pensar, que estas corresponden al resorte del mismo desarrollo social, es decir, su oferta no hace parte de la autonomía individual, sino que es inherente a situaciones de avance social; caso contrario en el acceso a las mismas, en el cual la condición de ser bilingüe sí podría tener, según el tipo de oportunidad, alguna injerencia.

Por último, ateniéndonos al concepto de competitividad[75], esta se puede presentar desde dos perspectivas diferentes: por un lado, la competición interna, es decir, la rivalidad simbólica entre 'competidores' en un contexto doméstico (entiéndase al interior de una organización o institución dentro del país) y la competición externa, que se refiere a la misma situación, pero en un contexto supranacional.

En la actualidad pareciera que el interés de las naciones se focaliza en una competitividad externa que prioriza factores como instituciones públicas, infraestructura, estabilidad macroeconómica, salud y educación, tecnología, innovación, mercado laboral, mercado productivo, sistema financiero y eficiencia, entre muchos otros factores, para determinar el nivel de los países. Por ejemplo, Colombia obtuvo un puntaje de 61.63 de 100 posibles entre 140 economías auscultadas según el informe publicado por el Global Competitiveness Report [76]en el 2018.

[75] Se entiende por competitividad como la capacidad de competir al poseer una habilidad, recursos, tecnología o atributos superiores a los otros. Más información en: https://economipedia.com/definiciones/competitividad.html

[76] El Global Competitiveness Report publica anualmente el índice de competitividad de los países con base a 98 variables. Ver mayor información en: https://tradingeconomics.com/colombia/competitiveness-index

Pareciera que el aspecto financista sustentado en la lógica del mercado internacional ha seducido las sociedades contemporáneas en donde los seres humanos se han convertido en herramientas de comercialización y consumo.

En este sentido, el ser bilingüe cumpliría una función instrumentalista en procura de unos fines claramente marcados por el rumbo de competitividad a nivel global; la decisión de implementar un proyecto de bilingualización en Colombia constituido por la lengua nacional y una lengua mayoritaria, el inglés, en desmedro de las lenguas minoritarias, muestra fehaciente de esta tendencia mercantilista.

En correlación con los significados de competitividad y desarrollo social se agrega la significación de la condición de que 'ser bilingüe' coadyuvaría en la mejora de 'la calidad de vida de todos los ciudadanos'. En primer lugar, como ya se ha anotado anteriormente, la posibilidad de alcanzar el estatus de ser bilingüe en un contexto monolingüe dependerá de algunas condiciones especiales y claramente definidas por un entorno social funcionalmente establecido que impondría una necesidad comunicativa, sin descuidar, además, la decisión personal de aprehensión de una lengua y cultura extranjeras.

Para el caso colombiano esa funcionalidad no está claramente establecida y la decisión de bilingualización se atiene a una decisión política. Además, la calidad de vida de todos los colombianos no está subordinada a la condición de volvernos bilingües, sino todo lo contrario, es una vida de calidad y la posible proyección socio-cultural hacia otras sociedades, la que impulsaría la necesidad de establecimiento de una comunidad parcialmente bilingüe.

El uso del adjetivo indefinido (todos) imprime una connotación aparentemente incluyente y equitativa, no obstante, este uso se refiere a una población ideal que disfraza el valor semántico de la proposición, que, discursivamente pretende finalidades de legitimación.

A manera de conclusión sobre el aspecto de ser bilingüe, la Tabla 4 resume las diferencias semánticas a partir de la realización textual del documento y los valores de significado tanto superficial como profundo obtenidos después del análisis interpretativo del sentido de 'ser bilingüe' para el contexto colombiano.

Tabla 4

Valoración semántica comparativa

		Realización textual	***Significado***	***Sentido***
Ser bilingüe	Manejo L2	Mejor comunicación	+	≠
		Abrir fronteras	+	≠
		Comprender otros contextos	+	+
		Apropiar y circular saberes	+	≠
		Jugar papel en el desarrollo del país	+	≠
		Tener más conocimientos	+	≠
		Tener más oportunidades	+	≠
		Ser más competentes y competitivos	+	≠
		Mejorar la calidad de vida de todos	+	≠

El símbolo (+) asignado en la columna del significado corresponde al valor semántico positivo atribuido por el texto oficial mientras que el símbolo (≠) establecido en la columna de sentido equivale al valor semántico profundo que resulta del análisis discursivo del texto institucionalizado.

Claramente, se evidencia que la distribución de los dos valores semánticos muestra incoherencia significativa en cuanto a la definición del concepto de 'ser bilingüe' que se asimila al hecho funcional de 'manejo' de una segunda lengua, mientras que las definiciones se apartan del núcleo semántico del concepto y se postulan como objetivos funcionales relacionados con el manejo de una segunda lengua.

El 'ser bilingüe' tal como se presenta en el documento, desde el marco de la era de la globalización, corresponde a un ser idealizado cuyas funciones se desempeñarían en un contexto imaginario o por lo menos, uno limitado de intercambio comunicativo.

Los **significados** propuestos no se equiparan, salvo en una situación (la comprensión de otros contextos), con los **sentidos** inferidos en relación con los individuos bilingües (que hipotéticamente conformarían una nación bilingüe) puesto que no se presenta una claridad conceptual en cuanto al bilingüismo individual y el bilingüismo social, sus condiciones de asimilación y sus funcionalidades comunicativas reales.

Mientras la pretensión gubernamental es plantear unas condiciones y necesidades sociales nacionales e internacionales como justificación a las decisiones político-administrativas en la intensión de implementación de un bilingüismo idealizado, sus argumentos discursivos latentes en sus diarios oficiales contradicen dicho propósito.

Finalmente, la reiterada referencia directa e indirecta del concepto y las prácticas relacionadas con el mercadeo internacional, y su relación con el bilingüismo permiten develar una de sus justificaciones: el proceso de bilingualización y no el bilingüismo-meta es lo que permite llevar a cabo la comercialización, antes que la integración cultural de los pueblos, y legitima una posible participación en el mundo globalizado.

Por otro lado, se puede resaltar la intencionalidad reiterada de los textos oficiales en la aseveración sobre la necesidad de hacer que los colombianos manejen una lengua extranjera bajo el supuesto de hacerlos mejores ciudadanos; esta tendencia tiene la implicatura de que un ciudadano no-bilingüe (se presupone en español e inglés) carece de las habilidades cognitivas y por lo tanto no podría hacer parte de la aspiración del gobierno nacional.

En este panorama, un grueso número de ciudadanos estarían excluidos del progreso y de las oportunidades que representa ser un ciudadano bilingüe, quienes serían incapaces de ingresar al mundo idealizado de relaciones globalizadas y globalizantes.

TERCERA PARTE: LAS NUEVAS IDENTIDADES

CAPÍTULO 4: RECONFIGURACIÓN IDENTITARIA DESDE EL DISCURSO HEGEMÓNICO

Este Capítulo presenta el análisis crítico del proceso de configuración de nuevas identidades en espacios discursivos determinados como identidad bilingüística, interculturalidad y bilingüismo e identidad supranacional los cuales se instauran como elementos nucleares de la composición social de la nación bilingüe idealizada.

Dichas identidades se construyen desde el discurso institucional como una posibilidad de alineamiento con los grupos contemporáneos foráneos, lo cual implica una exclusión velada para quienes no logren o decidan no adoptar nuevas identidades conforme a los requerimientos de un escenario social simbólico.

De hecho, De Sousa Santos (2011) plantea, desde la tradición crítica, el reconocimiento de una política étnico-cultural como una alternativa a la política progresista anti-capitalista o anti-imperialista, que no ha logrado sobreponerse al colonialismo e incluso, en algunos casos, lo ha agravado después de las independencias.

No obstante, la institucionalidad colombiana mantiene su hegemonía que impulsa un contexto socio-político en el cual las representaciones occidentales se conservan y reproducen al tiempo que proyectan otras identidades no-locales.

En cuanto a la identidad, se conjetura que su formación está ligada con las experiencias lingüístico-comunicativas (Wodak, 2001) mediadas por los discursos que entrelazan elementos agentivos y relacionales para lograr su configuración o su re-configuración.

Las identidades, sostienen Castro-Gómez y Restrepo (2008), "… son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas…las identidades son realidades sociales con una dimensión discursiva constituyente…" (p. 28), y anotan, además, que en la formación de identidades se encuentran relaciones de poder que marcan espacios de dominación y desigualdad, es decir, exteriorizan más elementos de exclusión y diferencias que de unidad identitaria.

De esta manera, las identidades se conforman e interiorizan de manera progresiva según su frecuencia y cantidad a la exposición activa de los actores durante las prácticas discursivas, en un proceso de interacción social dialógico y dialéctico que involucra la diversidad subjetiva, así como la variabilidad del campo social.

Vale precisar que, mientras la identidad individual tiene que ver con la autodefinición del individuo a partir de sus rasgos únicos e idiosincráticos, la identidad social se entiende como el autoconcepto de un individuo en cuanto al conocimiento "que posee de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia" (Tajfel , 1984, p. 255); se refiere a una identidad socialmente construida pero en la que también intervienen factores de autodeterminación.

En este proceso de formación de la identidad social intervienen tanto el reconocimiento reflexivo sobre la pertenencia a un grupo, como el vínculo emocional o una disposición específica de pertenencia; y de acuerdo con Tajfel, la percepción de membrecía se reconoce a partir del fenómeno identificado como endogrupo y de exogrupo desde la perspectiva de diferenciación (Benwell & Stokoe, 2006).

El concepto de endogrupo se percibe como la comunidad a la cual un individuo 'pertenece' y lo externo a ese grupo, se supone exogrupo. Adicionalmente, el pertenecer se afianza en el individuo al obtener cierto nivel de autoestima positiva en el contexto intergrupal mediante la exaltación de las diferencias entre endogrupo y exogrupo prevaleciendo las características que se manifiestan más positivas en relación con el endogrupo (Tajfel y Turner, 1979; Tajfel, 1981, citados por Scandroglio, López Martínez, y San José Sebastián, (2008).

De esta manera es frecuente en la interacción comunicativa la ubicación social del agente institucionalizado en un endogrupo fluctuante como sean las intencionalidades discursivas. Desde un discurso imperativo, por ejemplo, el vocero oficial quien representa la institución, se situará en el endogrupo que representa el espacio hegemónico desde donde se produce y re-produce el discurso legitimado; pero cuando se trata de lograr afinidad (relación ethos-pathos) con propósitos de legitimación, el agente se puede situar estratégicamente en el exogrupo, mediante recursos morfológicos, léxicos y retóricos, principalmente.

¿Por qué una nueva identidad?

La re-construcción de una identidad bilingüe se fundamenta en la necesidad de alcanzar una identidad internacional que permita el acercamiento a otros grupos sociales mayoritarios y económicamente más 'desarrollados'; desde esta óptica, es la demanda social universal que impele a los gobiernos nacionales a la búsqueda de inserción en esta comunidad mundial:

Ser bilingüe es esencial en un **mundo globalizado (AT 1-7).**

El **ciudadano contemporáneo** está expuesto cada vez más a situaciones que implican **encuentros interculturales… (AT 1-12)**

…**Relacionarse con el mundo**, saber expresar su identidad y adquirir competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmática (AT 1-30).

En tiempos de globalización, **Colombia necesita** desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos **una lengua extranjera**[77] (AT 1-2)

Las expresiones resaltadas establecen algunas de las razones que justifican la urgencia de implementación de unas políticas de bilingüismo en Colombia sustentadas en la obligatoriedad aparente de una necesidad de interrelaciones con unos contextos externos deseables.

Tanto el ciudadano contemporáneo como el ciudadano colombiano deben ser bilingües para poder relacionarse con el mundo; a partir de estos enunciados, los cuales, mientras conllevan una fuerte connotación semántica ilocucionaria terminan por volverse *topoi* o postulados discursivos que se pueden sintetizar en el mensaje perentorio de ineludible aceptación:

Figura 1

Condicionamiento social



[77] Nota del autor: El resaltado es mío.

La comparación entre el ciudadano contemporáneo frente al ciudadano colombiano, establece una relación de subalternidad de ciudadanías; por un lado, el individuo no bilingüe está en la desventaja social de *no* ser incluido en el concierto mundial de relaciones, y por otro, el ciudadano contemporáneo *debe* ser bilingüe, hecho socialmente constituido, internalizado y aceptado, que obliga a que el ciudadano colombiano *tiene* que volverse bilingüe para lograr su aceptación por la comunidad de los ciudadanos contemporáneos.

La necesidad de conformación de una nueva identidad bilingüe se supedita a la imposición globalizante que determina la autonegación o minorización de su identidad lingüística nacional en procura de una diferente. De esta manera, mientras se empieza a formular un proceso de subalternización lingüística al cimentar sentimientos de rechazo hacia los lazos de cohesión nacional representados en el uso de la lengua materna, se afianza el ideologema de la supremacía social de lograr una identidad bilingüe.

El proceso de reconfiguración identitaria bilingüística que se plantea en el discurso de la política colombiana sobre educación bilingüe tiene sustento en tres categorías discursivas: competencia lingüística, competencia comunicativa y estandarización curricular (regulación sobre el currículo).

El saber sobre la lengua

Se asume que el bilingüismo como meta y la educación bilingüe como proceso se centra en la adquisición de elementos de la lengua objeto de la implementación de la política de bilingüismo, tal como se expresa en el siguiente aparte:

En la misma ley [Ley 115 o Ley de Educación] se fijan como objetivos de la Educación Básica y Media "La adquisición de elementos de conversación y de lectura, al menos en una lengua extranjera" y "La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera". (DC 1-17)

Los elementos de conversación y lectura son los componentes básicos estructurales, sintácticos, fonéticos y fonológicos, léxicos y semánticos que hacen parte de la organización lingüística de un idioma, es decir, la estructura interna sobre la cual se apoya su funcionalidad.

Tradicionalmente, incluso antes de la divulgación de la Ley de Educación en 1994, los modelos de enseñanza de lenguas enfatizaban la adquisición de los componentes gramaticales de la lengua antes que el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Incluso con el advenimiento del sonado 'método comunicativo' con fundamento en el método nocional-funcional desarrollado, principalmente, en Europa en los años 70, como respuesta a métodos basados en la enseñanza de la traducción y gramática, no obstante, la metodología de enseñanza de LE en Colombia se aferraba a los métodos tradicionales.

Más adelante aparece en la escena otra directriz que apunta a la determinación teórica y metodológica de la enseñanza de la lengua extranjera en el concierto nacional manifiesta en la promulgación del documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, publicado en el 2006:

"…En otras palabras, estarán en capacidad de comunicarse y comprender y ser comprendidos en inglés, sin perder su identidad y su esencia como ciudadanos". (AT 1-29/30)

La capacidad de interacción comunicativa a la que se refiere la última parte del extracto se encuentra condicionada a la adquisición de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que supuestamente le permitirán a un estudiante lograr la competencia suficiente para alcanzar el estatus de bilingüe, es decir, construir una imagen de sí mismo y ante los demás como un ser bilingüe.

El asunto es que, mientras se mantenga el esquema organizacional del sistema educativo y las estructuras curriculares casi que inamovibles en las instituciones de educación, será difícil alcanzar las metas socio-culturales de un bilingüismo activo.

Por otra parte, aunque el texto expresamente reitera la intencionalidad de mantener la identidad nacional, el discurso circulante apunta a favorecer la constitución de una nueva identidad bilingüe. La nueva identidad imaginada debe ser certificada, además, por unas instituciones que se acogen a un esquema internacional de medición de competencias, tal como se plantea cuando "…se ha definido también un nivel de desempeño específico que es homologable, tanto con las metas del Ministerio de Educación, como con los niveles del Marco Común Europeo (MCE)" (DC 1-28).

Igualmente, se observa que el coadyuvante en el proceso de formación y consolidación de una identidad bilingüe se sujeta al sistema de referenciación extranjera; en otras palabras, es el contexto supranacional el que determina la asignación de la condición de bilingualidad de un sujeto y por extensión de una comunidad. El papel nacional en términos de culturalización de sus ciudadanos se subalterniza al entorno internacional.

La planeación, implementación y ejecución de un programa curricular en LE en el marco del MEN debe estar conforme con o dirigido hacia los objetivos de aprendizaje preestablecidos por el MCER[78], de manera que los resultados puedan ser coherentes con el desarrollo curricular propuesto[79].

No obstante, las condiciones recomendadas por el Marco no se adhieren a las circunstancias administrativas y educacionales del currículo colombiano por lo que los efectos esperados en términos de adquisición de los elementos de la LE a partir del contexto instruccional no logran alcanzar su expectativa. Al respecto, Cárdenas y Miranda (2014), aseguran que:

Luego del tiempo transcurrido y a pesar de algunos avances, en casi todas las regiones del país y en muchas instituciones educativas la huella del PNB está aún por imprimirse, en la medida en que ni el nivel de lengua de los docentes, ni el de los estudiantes ni la transformación de las aulas son aún evidentes (p. 56)

La insuficiencia de presupuesto efectivo encaminado hacia el sector de la educación oficial; la limitación de capital humano calificado para la enseñanza de la LE (particularmente para el nivel de básica primaria); la precariedad de los instrumentos para el diagnóstico de docentes y estudiantes; la baja oferta de desarrollo profesional para los docentes y la rigidez de los currículos, entre otros, son los factores más sobresalientes que influyen en rendimientos inferiores, señalan las autoras. A pesar de estos señalamientos al proyecto de bilingualización de Colombia, las directrices oficiales respaldadas por la comunidad internacional mantienen y circulan el discurso sobre la política de bilingüismo.

[78] Los planes curriculares y materiales de instrucción efectivamente se han diseñado según los parámetros de enseñanza y evaluación sugeridos por el Marco Común Europeo de Referencia. Ver: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf

[79] Los sistemas de medición estatales, aunque se encuentran alineados con las recomendaciones del MCER, no evalúan habilidades de composición escrita ni producción oral.

La limitación al acceso a la información y su insuficiencia (básicamente información estadística) permiten que el discurso hegemónico se mantenga y se transforme en una hegemonía discursiva que impulsa, desde las esferas del monopolio regulatorio, lo que se debe decir, publicar y reproducir (Bourdieu, 1991, Van Dijk, 2009; Magnanego, 2018).

Prevalece entonces el discurso cargado con ideologemas positivos sobre la conveniencia social de convertirnos en seres bilingües en español-inglés y refundar una nueva nación bilingüe en donde predominan estas dos lenguas mayoritarias. La estrategia discursiva de justificación positiva permite la eliminación de voces alternativas o disidentes mientras favorece la construcción de una 'necesidad cultural' soportada en la concepción y aceptación de una nueva versión colectiva de un 'nosotros bilingües'. La competencia lingüística, entendida como el reconocimiento y apropiación de las características estructurales de una lengua, en términos de Saussure *la langue* como soporte de *la parole*, ha sido tradicionalmente la piedra angular del aprendizaje de una LE por lo que se ha aceptado equivocadamente que el conocimiento de la organización sintáctica de unos elementos básicos con significado primario es suficiente para alcanzar un nivel elemental de bilingüismo.

En definitiva, aparentemente, la adquisición de la competencia lingüística es un componente esencial que se requiere para consolidar la construcción de una identidad lingüística bilingüe. Es decir, se ha constituido el imaginario que si se aprueba unas determinadas metas (descriptores, siguiendo la terminología del MCER) asignadas en unos niveles (grados escolares) este será el camino expedito para alcanzar unos objetivos también prescritos por el MCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2) los cuales avalan la condición de ser bilingüe en Colombia.

El uso social de la lengua

Otro de los elementos constituyentes del proceso de construcción de la identidad lingüística bilingüe es la competencia comunicativa. Concepto que ha tenido diversas apreciaciones históricas que van desde la propuesta Chomskiana del hablante/oyente ideal en una comunidad homogénea en la que se distingue las nociones de *competencia* (conocimiento de las reglas lingüísticas) y *actuación* (puesta en escena del conocimiento de esas reglas), pasando por las observaciones teóricas de Hymes (1971) sobre el inconveniente del hablante ideal que desconoce los factores sociolingüísticos y psicolingüísticos en el acto comunicativo, hasta la integración de los elementos mencionados con aspectos pragmáticos y discursivos (Fishman, 1970; Van Dijk, 1995).

En resumen, la competencia comunicativa hace referencia a una serie de requerimientos psicológicos, sociales, discursivos, cognitivos y relacionales que conforman otra serie de competencias: lingüística, psicolingüística, sociolingüística y pragmática (Pilleux, 2001).

La política colombiana de bilingüismo reconoce la complejidad que implica lograr la competencia comunicativa anterior y brevemente descrita en situaciones naturales de interacción, complejidad que se acrecienta para la apropiación de dicha competencia en contextos instruccionales de adquisición de una segunda lengua:

"La competencia comunicativa no se puede trabajar aisladamente pues implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar". (DC 1-32)

La competencia comunicativa, independientemente si se trata de una lengua materna o extranjera, implica la interacción social, fenómeno que supone una enorme complejidad subjetiva y colectiva además de experimental y situacional (Fairclough, 1992). El texto reconoce la intergracionalidad en cuanto al proceso de adquisición y de utilización de una lengua; no obstante, los "**contextos significativos**" a los que alude, difícilmente se logran encontrar en el espacio instruccional de la educación oficial o en los ambientes cotidianos externos.

Igualmente, el fragmento citado presenta las características fundamentales de conocimiento y praxis (saber/hacer) en la apropiación cognitiva de una lengua que necesariamente involucra el contacto social, pero al mismo tiempo, contradice lo anterior en la enunciación que sostiene que la competencia comunicativa implica la aplicación de **"conocimientos acerca de la lengua"** cuando en realidad se trata del *uso* de lengua con finalidades específicas antes que *saber sobre* la lengua, conocimiento que corresponde principalmente a la disciplina de la lingüística, que analiza las características, origen, estructura e implicaciones psicológicas y sociológicas de las lenguas.

Hecho de común ocurrencia en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las LE debido a la influencia de métodos basados en corrientes lingüísticas tradicionales como las nociones estructuralistas y generativas de Bloomfield de 1914 y Chomsky de 1957 (Aguilar, 2004) de gran impacto y acogida en Colombia.

En este orden de ideas, la posibilidad de alcanzar niveles suficientes en términos de competencia comunicativa en la lengua inglesa con la infraestructura académica y curricular del sistema educativo colombiano, no se encuentra limitada sino imposibilitada; de hecho, desde la promulgación e intentos de implementación de las iniciativas de bilingüismo desde hace ya un par de décadas, los resultados esperados siguen pendientes.

No obstante, la complejidad que implica el desarrollo de la competencia comunicativa, el discurso oficial transcurre y se distribuye como un bien cultural que no representa complicación en su aplicabilidad y, sobre todo, en la aprehensión, tanto para los actores del contexto educativo como para las diferentes estructuras sociales del país.

Parece ser que basta con la retórica positiva que resalta las ventajas del proyecto de bilingüismo en lo social y cultural para imbuir progresiva y permanentemente la justificación que legitima su propagación y asimilación.

Este tipo de recurso de minimalización discursiva como parte de la estrategia de camuflaje se ha mantenido a lo largo de las diferentes iniciativas que el gobierno ha formulado desde el año 1995 de manera que hoy es casi que indebatible en el escenario e imaginario social colombianos.

Es así como se ha venido construyendo discursivamente una identidad *anhelada* que se proyecta en la creencia que un individuo bilingüe es, sustancialmente, mejor que un ciudadano no-bilingüe para quien no existirán las bondades del desarrollo social, económico y cultural promovidas por el discurso oficial.

La ubicación social entre el bilingüe y el no-bilingüe corresponde a la metáfora axiológica del bien y del mal o lo correcto-incorrecto en el rango de valores frente a los anti-valores asignados socialmente, de manera que, desde la representación bilingüística se impulsa la sanción social para el grupo que no logra la categoría de bilingüe.

Aseveraciones vinculantes en relación con *topois* como 'desarrollo del país' (AT 1-7), 'mejorar la calidad de la educación' (AT 1-7/8), 'lograr una mejor calidad de vida' (AT 3-1), 'acceder al mundo globalizado' (AT 1-7; DC 3-3), 'abrir fronteras' (AT 1-7: DC 1-5), 'ser más competentes y competitivos' (AT 1-7; DC 1-5), 'hacer de Colombia la más educada' (DC 1-5), igualdad de oportunidades, (Colombia, la mejor educada en el 2025, introducción), mejores oportunidades laborales y profesionales"(DC 4-2), 'establecer calidad y equidad' (DC 1-5), 'formación integral y pertinente' (DC 5-4), 'construcción de un país en paz y en democracia' (DC 5-4) sitúan el discurso oficial en el macro-contexto de bienestar social como el imaginario de sociedad nacional y transnacional.

La condición *sine qua non* es el 'dominio del inglés' que se refleja en la obtención de los niveles propuestos por el MCER que la política de bilingüismo ha enarbolado como garantía del éxito para lograr unos nuevos ciudadanos bilingües, quienes han desarrollado la competencia comunicativa:

"Con respecto al dominio del inglés, el objetivo es lograr que los actores del sistema educativo desarrollen competencias comunicativas en estos niveles, catalogados como intermedios y suficientes en el contexto internacional: Docentes que enseñan inglés en la educación básica: B2, Docentes de educación básica primaria y docentes de otras áreas: A2, Estudiantes 11 grado: B1, Egresados de carreras en lenguas: B2-C1, Egresados de Educación Superior: B2" (AT 1-17)

De manera reiterada los lineamientos *de iure* característicos del discurso institucional sobre política de bilingüismo en Colombia, proyectan la ilusión de que lograr una competencia comunicativa en LE no es una tarea compleja y por el contrario representa una contribución al desarrollo de la nación.

En ese sentido, la posibilidad de adquirir una doble identidad discursiva[80] (Charaudeau, 2005) mediada por recursos de transversalidad es latente; mientras mantenemos nuestra identidad lingüística nacional construida y sostenida alrededor de la lengua materna, creamos una identidad lingüística transnacional a partir del acercamiento lingüístico a la lengua extranjera.

[80] El concepto de doble identidad discursiva acuñado por Charaudeau es aplicado a la noción de conformación política que se refiere a la dualidad del sujeto político en su adscripción al orden social transcendental e histórico del movimiento, por un lado, y a la relación variable y transitoria con la ciudadanía, por el otro.

Realmente, si consideramos que la lengua establece situaciones de pertenencia a un grupo determinado (Tajfel, 1982) como factores de construcción y cohesión identitaria, la identidad lingüística transnacional bien podría ser o una identidad imaginada o una identidad hibridizada entre la identidad lingüística nacional y la identidad deseada puesto que la competencia comunicativa bilingüe propuesta en el discurso de la política de bilingüismo se aleja de los constructos y operacionalidad social necesarios para su internalización.

Por otra parte, el condicionamiento a la referencia internacional de medición de proficiencia comunicativa en el inglés para los docentes en ejercicio declarados como "…**intermedios y suficientes en el contexto internacional**" siembran una estela de incertidumbre en cuanto a la indefinición de los términos: ¿Qué representa realmente 'intermedio y suficiente' en términos de apropiación y utilización de una lengua?, y la posible respuesta agrava la incertidumbre: B1, B2, C1.

La vaguedad semántica imprime la sensación de suficiencia epistemológica (por parte de los actores institucionalizados) al discurso sobre bilingüismo y permite una distribución discursiva más fluida; es precisamente la estrategia discursiva de camuflaje por medio del uso de tecnicismos y léxico con imprecisión significativa lo que permite la reconfiguración social de nuevas formas de auto-identificarse.

Estandarización curricular

Es necesario precisar que la normatividad institucionalizada, es decir, la reglamentación institucional y su posible afectación en el diseño curricular del sistema educativo colombiano, pertenece al contexto de la representación social, mientras que la estandarización curricular se entiende en este trabajo como la ejecución o puesta en operación de la normatividad con el propósito de homogenización; por esta razón, la estandarización curricular, se establece como elemento constitutivo de la identidad bilingüística y factor determinante de construcción de la nueva nación bilingüe.

La fuente del discurso, los mecanismos y medios de difusión (Van Dijk, 2009) hacen parte también de la estrategia de inculcación metódica de la intencionalidad institucional en el contexto social particular de la educación.

A partir de la divulgación de la Constitución de 1991, la connotación sobre el rumbo de las lenguas y culturas minoritarias del país asumió un camino progresista, por lo menos en el discurso oficial:

Particularmente, en Colombia, la Ley General de Educación (1994) establece como uno de sus fines "El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad" (DC 1-17).

En el marco de la normalización, se plantea como macro estructura preceptiva la noción de ley que corresponde a la orden jurídica que autoriza o prohíbe algo, la cual, en cuanto a la educación, determina la regulación del servicio público de la educación en Colombia, su organización y estructura (Ley 115/1994). Dicho contexto legal impone, perentoriamente, las condiciones generales dentro de las cuales el sistema educativo y sus actores deben desenvolverse.

Es decir, designa y establece los escenarios sociales institucionales en términos de procesos de formación y desarrollo académico de la sociedad colombiana desde la educación temprana hasta la terciaria; en otras palabras, instaura, además de estructurar las bases del conocimiento científico, los cimientos de la consolidación o formación de la identidad nacional.

La unidad nacional y su correlación con la identidad nacional anunciada en el extracto (DC 1-17) se puede entender desde dos perspectivas: por una parte, como un suceso social consumado, que ilustra la percepción de los individuos frente a su situación que determina su comportamiento a partir de la cohesión a un grupo o sociedad determinado, y, por otra parte, como el proceso de formación de esa percepción que implica la valoración positiva de pertenencia al grupo.

En este sentido, Vicente Canela y Moreno Ramos (2009) se adhieren al concepto de identidad nacional como el sentimiento subjetivo del individuo a pertenecer a una nación concreta, a una comunidad en la que existen diversos elementos que la cohesionan y la hacen única, como por ejemplo la lengua, la religión, la cultura, la etnia, etc.; siendo estos elementos objetivos sobre los cuales se asienta el sentimiento de pertenencia a una comunidad, una comunidad nacional (p. 20).

Desde esta postura, es necesario llegar a comprender mejor la naturaleza de la población en su existencia diversa y en sus relaciones inter e intra grupales como base de entendimiento de la significación de la identidad nacional, que valga aclarar, no podría ser única ni inalterable, pero mantiene características mínimas comunes de cohesión social.

En cuanto al '**estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional**', el Ministerio de Educación Nacional, desde finales del siglo pasado, ha venido reglamentando iniciativas hacia una política lingüística en bilingüismo. La Ley de Educación, claramente plantea la necesidad de sumar en sus metas institucionales el análisis crítico de la pluralidad cultural como una herramienta conceptual de inclusión y sustento de la cohesión e identidad nacional.

No obstante, cuando se habla de estudios críticos de la cultura o estudios culturales, necesariamente, se debería hablar de las relaciones de poder que se encuentran íntimamente imbuidos en la cultura, como lo declara Restrepo (2001) cuando afirma que este tipo de estudios debe considerar "la cultura-como-poder y al poder-como-cultura.

Y aunque no se puede sugerir que únicamente los estudios culturales operan desde una categoría de cultura de esta naturaleza, si se puede afirmar que no es concebible la existencia de unos estudios culturales que no operen en el amplio marco abierto por esta categoría" (p. 11).

En este sentido, no se encuentra en la literatura oficial rastros de este género de estudios, en relación con la política de bilingüismo que hayan sido considerados como soporte conceptual en el diseño y en el posterior proceso de implementación del proyecto de bilingualización porque, evidentemente, el impacto en la estructura curricular nacional y regional no se ha cristalizado.

El Estado colombiano no estaría interesado en develar relaciones de dominación que seguramente aflorarían al realizar estudios críticos culturales que necesariamente involucran a los gobiernos y la sociedad, cuando la intencionalidad oficial es promocionar la inclusión de un bilingüismo mayoritario que descarte de tajo la diversidad étnica y cultural, es decir la proclamada "**unidad nacional e identidad"** presente en el extracto DC 1-17***;*** en cambio, promociona la construcción de una ciudadanía bilingüe supranacional.

En el marco de la normatividad institucional desde donde se proyecta la política de bilingualización y la modificación de identidad conexa a este proceso, se elaboran las consideraciones sobre la contemporaneidad y su relación con la interculturalidad las cuales se encuentran atadas a la sociedad internacional antes que a los contextos inter e intra-culturales. Por ejemplo, el extracto AT 1-12 expone que:

"El ciudadano contemporáneo está expuesto cada vez más a situaciones que implican encuentros interculturales. Frente a esto, el Ministerio de Educación presenta políticas para desarrollar la capacidad de comprender otras culturas y lograr una comunicación más eficaz tanto en lengua materna como en otras lenguas." (AT 1-12)

La construcción verbal copulativa 'estar expuesto a' mantiene la connotación semántica de 'estar en riesgo o estar amenazado' por lo que se puede deducir que la primera oración del extracto indica que el complemento conlleva la implicatura de posibles encuentros culturales que serían un potencial peligro para el ciudadano de hoy. Sin embargo, inmediatamente, el discurso oficial del MEN emerge como la solución redentora la cual se traduce en la promulgación de unas políticas lingüísticas y de bilingüismo que logren mitigar o controlar esta potencial contingencia.

De la misma manera, el texto expone al '**ciudadano contemporáneo'** como un modelo ideal situado en un contexto imaginario que se establece como la meta del proceso de interculturalización. La exposición potencial a los encuentros con otras culturas y lenguas pertenece a la realidad virtual porque en la realidad real las posibilidades de contacto internacionales se encuentran limitadas a las esferas políticas, comerciales y en menor escala, a las académicas.

Se logra percibir, que la imagen del ciudadano contemporáneo y los encuentros interculturales, según la institucionalidad colombiana, corresponden a una estrategia discursiva de persuasión con fines de legitimación antes que a una eventualidad generalizada; incluso, sería una estrategia de exclusión del sector poblacional sin posibilidad de acceso al mundo globalizado.

Además, evidencia una relación de causalidad entre el contexto internacional y el gobierno nacional; mientras que los **encuentros interculturales** se presentan como una potencial realidad ineludible para los ciudadanos contemporáneos, quienes aún no tienen las capacidades comunicativas interculturales, lo que significa que la institucionalidad responde con iniciativas que responden a solucionar la dificultad ciudadana en aspectos de comunicación y comprensión multicultural.

En resumen, es claro que la política de bilingualización apuntalada en el sistema educativo colombiano es una respuesta a la demanda internacional en procura del establecimiento de una lengua común trasnacional.

Más adelante, la normativa curricular oficial sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (aún no se había definido como bilingüismo) de la LE, empieza a abrirse espacio en el panorama social educativo mediante la divulgación de un documento esencial para el abordaje de esta iniciativa:

"Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, los cuales adicionalmente contribuyen a que los estudiantes colombianos se preparen para afrontar las exigencias del mundo globalizado. La cartilla que hoy presentamos es un reto que el Ministerio, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, entrega al país con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables". (DC 1-3)

Los estándares, originalmente concebidos para el campo empresarial, se entienden como la fórmula que describe la mejor manera de hacer algo, según la Organización Internacional para la Estandarización (ISO)[81]. En otra acepción, se toman como el modelo o referencia en términos de calidad, pero siempre con la connotación de homogenización. En el campo de las lenguas extranjeras, el MEN los propone como un "punto de referencia para establecer lo que los estudiantes están en capacidad de saber sobre el idioma y lo que deben saber hacer con él en un contexto determinado" (p. 11).

Además, los estándares propuestos son 'básicos', que, en relación con los niveles de desempeño, equivalen a la escala más baja siendo 'avanzado' el nivel superior, cuyos valores se determinan en términos de competencias.

[81] *International Organization for Standarization* (IOS). Aunque el acrónimo varía según la lengua, la organización decidió utilizar ISO que desde el idioma griego significa 'igual'. Más información en: https://www.iso.org/home.html

Según el documento "Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés" (2006), se refieren al "conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado" (p. 11), y para el caso de las lenguas, se orientan como competencias comunicativas.

Clasificar los saberes y las habilidades de la capacidad comunicativa en torno al concepto de competencias medibles frente a las rúbricas estipuladas en los estándares no es sino una estrategia de mimetización hacia la normalización que promueve elementos de exclusión en el vasto panorama socio-cultural de Colombia.

El documento en cuestión se concibe, desde el discurso oficial, como la panacea en términos de comunicación en lengua inglesa para *todos* los estudiantes colombianos, en otras palabras, se asume que *todos* los estudiantes van a tener la experiencia vivencial en el mundo globalizado, para lo cual deben estar preparados; se deduce que la institucionalidad aparece para solucionar un problema simbólico de carencia de habilidad comunicativa por medio de la instauración de una política de bilingüismo: un recurso discursivo para un problema construido puesto que no se puede desconocer que el mismo Estado se ha encargado de la educación, diseño e implementación curricular por décadas.

La retórica que utiliza la figura metafórica de paternalismo estatal ha sido recurrente en los discursos oficiales y se usa como medio de legitimación tanto por su naturaleza institucional como por su arquitectura discursiva. Por otro lado, el documento se presenta como "un reto" del MEN en términos de desarrollo de la competencia comunicativa en inglés; se intuye, a partir de la connotación semántica del término, que se trata de algo difícil de alcanzar o concretar, pero que se asume será el resultado de la implementación del programa de bilingüismo; dicho de otra manera, no existe ninguna clase garantía que el desafío se convierta en un logro de la propuesta, más aunque se proyecte para ser evaluada en un escenario de comparación internacional.

La publicación del documento plantea en definitiva la decisión de impulsar una legislación educativa en bilingüismo para preparar a la sociedad colombiana frente a la posibilidad o más bien al *deseo* institucional de hacer parte de la globalización. Además, presenta algunas consideraciones conceptuales sobre la lengua, el aprendizaje, la sociedad, el método y las expectativas oficiales que justifican un proyecto de bilingualización con fines de inserción en el contexto internacional.

El Ministerio de Educación Nacional es la unidad institucional que se arroga la potestad de decisión sobre la implementación del proceso de bilingualización en el país; sin duda, la reiteración del proceso *top-down* como evidencia del ejercicio de poder del estado replica los elementos de la apertura económica y el impacto internacional que ha engendrado contextos de globalización e impulsan a nuestro país a concebir una sociedad diferente que asume unas identidades diferentes.

A todas luces, las disposiciones curriculares consecuentes con este proceso se encaminan hacia el espacio de las relaciones internacionales, es decir, se adoptará un mayor compromiso con el ámbito externo, hecho que supone, al mismo tiempo, una restricción social en los vínculos al interior del contexto regional y local.

La materialización progresiva del proyecto hacia un modelo homogenizante se afianza con la decisión gubernamental de adoptar un instrumento de enseñanza y valoración de resultados proveniente de la Unión Europea, conocido como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002):

"Para establecer una base común que oriente la política nacional en lo referente a diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos, entre otros aspectos, el Ministerio de Educación adopta el Marco Común Europeo. Un marco así, muestra la importancia de tener parámetros como referentes que posibilitan ver los avances frente a otros países e introducir parámetros internacionales de medición y alineación al contexto local." (AT 1- 21)

La adopción de este modelo conlleva implicaciones no únicamente en el aspecto curricular formal, sino también culturales, políticas e ideológicas. En primera instancia, el MCER propone un enfoque homogenizante (**base común**) para el diseño de *todos* los elementos pertenecientes al currículo; agrega las metas, *syllabi*, métodos y metodologías de enseñanza, instrumentos y parámetros de valoración de aprendizaje y materiales de instrucción.

El modelo proporciona *todo* lo que los docentes de lenguas (y también aquellos que no lo son, pero a quienes se les asigna dicha responsabilidad), los estudiantes y las instituciones requieren como parte de un recurso de abarcamiento discursivo que oculta o impide la participación directa de la comunidad académica.

Dicho recurso invisibiliza a los actores docentes de la educación al tiempo que les ofrece una gran variedad de opciones pre-fabricadas como aparente apoyo a su labor didáctica. De igual manera, el MEN adopta la postura social de 'proveedor' mientras los docentes (y estudiantes) de 'proveídos', en una relación metafórica recurrente de paternidad que pretende legitimar la propuesta y adopción de las disposiciones oficiales sin mayor discusión.

El MEN resalta "**la importancia de tener parámetros**" de comparación (referencia) para medir los avances como resultado de la implementación del modelo. Los cuales hacen parte de las recomendaciones incluidas en el MCER y se encuentran materializados en los diseños curriculares y los materiales de instrucción como finalidades de aprendizaje.

Básicamente, los parámetros se refieren a los niveles A1, A2, B1, B2, C1, y C2 que detallan las habilidades de proficiencia lingüística y comunicativa en lengua inglesa; sin embargo, las características y condiciones, como ya se ha discutido anteriormente, propuestas en MCER y las particularidades de nuestro contexto socio-cultural y especialmente el educativo son apenas comparables.

Las intencionalidades de la adopción de un modelo extranjero en la educación colombiana sin duda van más allá de lo estrictamente curricular, tal como lo indica el extracto "…**introducir parámetros internacionales de medición y alineación al contexto local.**"

Dicha afirmación presupone la participación de nuestro país en el concierto internacional, desde lo educacional y, específicamente, desde el desempeño estudiantil y profesoral en el idioma inglés, con miras a la posible aceptación de nuestro país por parte de la comunidad internacional. Para este propósito, es necesario 'alinearse' con el contexto internacional y una de las alternativas es (re)construir un país bilingüe con ciudadanos que también reconfiguren su sentido identitario.

La incidencia de las políticas transnacionales en la concepción e implementación de políticas públicas en el ámbito doméstico mantiene un trasfondo político que se encuentra fuertemente anclado a la expansión del mercado capitalista que ha encontrado su mejor régimen de difusión y preservación en el ejercicio de las iniciativas neoliberales alrededor del mundo.

La intencionalidad discursiva ha venido gradual pero efectivamente justificando la reconfiguración de identidad en cuanto a la validez de un '*mejor ser*' siempre y cuando este ser sea bilingüe; de esta manera, el imaginario colombiano de una nueva nación bilingüe encuentra arraigo en la proyección de un nuevo ciudadano bilingüe que pueda fácilmente ser aceptado en una nueva comunidad globalizada.

Otra iniciativa de re-configuración de una nueva identidad lingüística bilingüe en Colombia desde la implementación regulatoria oficial del currículo nacional, se refiere al documento Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés, grados 6º a 11º (DBA) publicado en el año 2016 el cual estimula el aprendizaje del inglés más como derecho que como una consecuencia positiva del proceso educacional:

..."Los Derechos Básicos de Aprendizaje y el Currículo Sugerido de Inglés son una apuesta clara que busca generar igualdad educativa y hacer que la enseñanza y el aprendizaje del inglés sean vistos como una herramienta que fortalezca la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI en Colombia..."(DC 5-4)

Los DBA se presentan como una '**apuesta**', es decir, como la incertidumbre que implica la metáfora del juego: ganar o perder. En otros términos, la oficialidad discursiva de este documento no permite garantizar resultados de aprendizaje los cuales quedan supeditados al vaivén de la decisión de aprender (de ahí el derecho) por parte de los estudiantes. A la par, la 'igualdad educativa' anunciada reitera la finalidad de estandarización desde el currículo antes que especificar con precisión cuáles procesos de democratización formativa y pedagógica se concretarían para la población del país.

En este sentido, es incierta la significación asignada, desde la institucionalidad, a los términos de formación integral pertinente puesto que simplemente se utilizan como elementos discursivos legitimantes para favorecer la efectividad de los DBA.

Adicionalmente, los conceptos de **'igualdad educativa', 'formación integral', 'formación pertinente' y 'estudiantes del siglo XXI'** en relación con el proceso de instrucción y formación desde la educación, se utilizan como un recurso de mimetización (ocultar la finalidad por medio del uso de expresiones positivas de manera que el ocultamiento sea sutil, pero efectivo) con el fin de lograr consenso aprobatorio, en estos términos la legitimación del propósito de bilingualización.

Frecuentemente se ha discutido en este trabajo, la repetición constante de este tipo de discurso que persigue la convicción incondicional e inconsciente de unas aseveraciones que terminan convirtiéndose en 'certezas necesarias' que se aceptan y reproducen pasivamente.

El documento 'Currículo Sugerido de Inglés' para Colombia publicado en el mismo año (2016) también hace parte de esta estrategia de legitimación y reformulación identitaria bajo la consigna de proporcionar un currículo 'sugerido' (*prêt-à-porter*) que amplía el contexto de formación escolar hacia conceptos nacionales de paz y democracia. Sin embargo, esta normalización con tinte de ciudadanía parece alejarse de los fines socio-culturales del aprendizaje de lenguas y se enfila hacia el entorno internacional de globalización:

"…Por esta razón, el Currículo Sugerido integra diferentes ejes de formación, tales como la Paz y la Democracia, aspectos fundamentales en la construcción de un país en paz que busca abrirse cada vez más al mundo globalizado y multicultural en el que vivimos". (DC 5-4)

La asignación semántica al término 'sugerido' lleva a entender que la intención primaria en la promulgación del documento es la de realizar una recomendación, pero, en una segunda acepción se trata de convencer, insinuar o persuadir sutilmente a una persona para que realice cierta cosa[82]. De todas maneras, el género del discurso institucionalizado del documento agrega la connotación de exigencia en la aplicación por parte de las entidades gubernamental de menor jerarquía del MEN.

La inclusión de lineamientos como **'la paz y la democracia'** en el currículo admiten una inclinación de formación política en los actores sociales receptores del currículo; el énfasis en estos principios en la educación debería ser una constante transversal del currículo colombiano, aún si consideramos la situación histórica del país, en términos de conflicto social, inequidad, exclusión e ingobernabilidad.

Infortunadamente, estas decisiones de apariencia positiva no buscan la mejora social de convivencia, progreso y democracia nacional, por lo contrario, se enfocan claramente hacia la búsqueda de aceptabilidad por parte de las potencias económicas mundiales. En resumen, el desarrollo curricular propuesto por la institucionalidad colombiana, es uno con subordinación política que tiene la implicación social de mejora para unos y desmedro para muchos.

[82] https://definiciona.com/sugerir/

En cuanto al currículo oficial sugerido y su relación con la construcción de identidades bilingualizadas, la agenda oficial vuelve a retomar las iniciativas discursivas de mimetización de la propuesta de bilingüismo bajo los presupuestos de construcción de un país en paz pero con la finalidad principal de integración en la globalización; no se trata de la condición constitucional de la convivencia pacífica al interior de la nación, sino la necesidad de crear un ambiente propicio para alcanzar la aceptación supranacional.

En resumen, tanto el Currículo Sugerido como los DBA hacen parte de una serie de documentos oficiales que intentan la estandarización del proceso de bilingualización en el sistema educativo colombiano, y a la par, la posibilidad de una reconstrucción de identidad bilingüe que legitime un proyecto de política de bilingüismo.

Interculturalidad y bilingüismo

La circulación de textos y discursos en el espacio de la educación en Colombia relacionados con la implementación de una segunda lengua o una lengua extranjera en el marco de un proceso de bilingualización, sugiere el cambio de paradigma social frente a la percepción de unas funciones y responsabilidades diferentes como potenciales ciudadanos bilingües.

En este contexto, la posibilidad de encuentros interculturales implica la necesidad de alcanzar un sistema de comunicación que nos permita llevar a cabo estos encuentros; aunque se debe precisar que adquirir la capacidad de comprensión de otras culturas significa, no únicamente, la mediación lingüística y comunicativa entre las comunidades sino también el reconocimiento y aceptación de la visión de la realidad según la mirada y la experiencia del otro.

De esta manera, la interculturalidad debería ser considerada, como un proceso de construcción de los sujetos en estrecha relación y reconocimiento del otro, además, vincularse como un "proyecto ético-político que dé salida a las complejidades socioculturales actuales" tal como lo sugiere Ramos (2018, p. 150).

La concepción de la relación intercultural planteada en los discursos de la política de bilingüismo, que se encamina hacia la reconfiguración de una identidad asociada con el entendimiento de la existencia de culturas diferentes que pertenecen a las comunidades extranjeras.

El concepto de interculturalidad hoy en día hace referencia a una serie de relaciones sociales complejas que existen dentro de una sociedad, o entre sociedades, y que generalmente se definen en términos de etnicidad, lengua, dominación religiosa y nacionalidad (Dietz, 2018).

Dichas relaciones se establecen habitualmente en espacios sociales de desigualdad e inequidad, hecho que sugiere que la diferencia de culturas también clasifica las comunidades en rangos de inequidad y sometimiento frente a las comunidades más poderosas.

De esta manera, se puede aplicar el concepto de interculturalidad al análisis desde la caracterización de las culturas como fenómenos dinámicos que incluyen una perspectiva crítica, incluso emancipadora, de los conflictos evidentes y subyacentes a las relaciones sociales que pueden, potencialmente, ser generadoras de transformaciones comunales.

Paradójicamente, el concepto de interculturalidad abordado en Colombia desde el panorama de la educación, únicamente se refiere a la aparente inclusión de las comunidades minoritarias de las regiones representadas en negritudes, indígenas, raizales y palenqueros en el sistema nacional del nivel inicial de educación (MEN, 2018). Lo cual significa que, las comunidades originarias del país no harían parte del proceso de bilingualización externa propuesta en las políticas de bilingüismo, agudizando así la marcada exclusión histórica de estas comunidades.

El panorama de bilingualización en Colombia realmente apunta hacia una interculturalización, que se podría categorizar como 'externa', tal como se manifiesta en el siguiente extracto:

"El mundo actual se caracteriza por la comunicación intercultural, por el creciente ritmo de los avances científicos y tecnológicos y por los procesos de internacionalización. Estas circunstancias plantean la necesidad de un idioma común que le permita a la sociedad internacional acceder a este nuevo mundo globalizado". (DC 1-16)

La necesidad de acceder a un '**idioma común**', tal como lo plantea el extracto anterior, impulsa a los individuos a la apropiación de un nuevo sistema de comunicación que, bajo los parámetros de avances tecnológicos y científicos, enmarcados en lo que se conoce como tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se proyecta hacia el idioma inglés.

El lenguaje común o lingua franca que favorece y estimula los intercambios comerciales parece ser la razón más prominente en la política de bilingüismo propuesta por las administraciones gubernamentales colombianas, puesto que, tal como se plantea en el extracto, es la condición sine *qua non* para 'acceder' a la globalización.

El idioma común al tratarse de una especie de patrimonio compartido por comunidades de diversas estructuras culturales y sociales, dista mucho de ser 'común', y menoscaba la independencia cultural de las sociedades en razón al sobre-uso discursivo en favor de la lengua común con finalidades comerciales de mercados financieramente desiguales.

Por otra parte, la ausencia de consideraciones político-administrativas en cuanto al proceso de interculturalización interna inherente al proceso de bilingualización, esconde discursivamente un segmento de la población colombiana mientras que al mismo tiempo enfatiza la comunicación internacional como condición de acceso al mundo globalizado.

La invisibilización de las comunidades minoritarias, al esbozar la **necesidad de un idioma común** internacional, fracciona aún más las identidades nacionales y las ubica en una situación social, la cual, al tiempo que mantiene su identidad idiosincrática, proyecta una no- identidad nacional, es decir, desvanece el imaginario de pertenencia social y potencia una sensación de 'no-nación' nacional independiente de su arraigo a una nación étnica. El siguiente extracto confirma la inclinación institucional hacia el reconocimiento del espacio cultural externo:

"A ellos se suma lo que podría llamarse el "conocimiento del mundo" que incluye los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones. Por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia y las tradiciones, entre otras, son esenciales para la comunicación intercultural" (DC 1-34)

La alusión directa al 'conocimiento del mundo' desde la aprehensión de la cosmovisión cultural de las sociedades representa la valoración de la existencia legítima de la otredad que indica una postura epistemológica positiva frente a la posibilidad de una convivencia internacional pacífica y equitativa. Sin embargo, la referencia explícita a 'los grupos sociales de otros países' direcciona el discurso oficial hacia la reformulación de una identidad bicultural externa que implica la aceptación gradual de los valores culturales foráneos en detrimento del rescate y empoderamiento de la cultura local y regional.

De hecho, en el contexto colombiano la merma de los referentes culturales asociados con las tradiciones ha sido paulatino pero progresivo tal vez como efecto de la apertura tecnológica y económica de las sociedades contemporáneas.

El discurso institucionalizado sobre las culturas y la 'anhelada' interculturalidad permite traslucir elementos de exclusión puesto que favorece lo externo en detrimento de lo local como un recurso retórico de extranjerización que intenta garantizar la legitimidad del proceso de bilingualización externa español-inglés.

Por ejemplo, el extracto DC 3-2 **"El manejo de una lengua extranjera es sin duda una habilidad que empodera a los individuos, les brinda mayores oportunidades de acceso al conocimiento y a otras culturas y los hace más competitivos",** ratifica la tendencia de jerarquización discursiva al ubicar en un sitio social prominente la apropiación del idioma extranjero bajo el supuesto de mejora personal (empodera a los individuos) como proceso de intermediación hacia la mejora social representada en la competitividad.

En cuanto al actor institucionalizado, este se sitúa en el grupo exógeno al prescribir la fórmula de progreso social para los individuos (grupo endógeno) que implica la evasión de responsabilidades oficiales y se limita a la exposición retórica de las posibilidades de 'manejo de la LE' y 'oportunidades de acceso'.

En definitiva, el fin primordial del proceso de bilingualización (inclusión en la globalización) se mantiene latente y se proyecta desde el recurso de positivización de conceptos como conocimiento, cultura y competitividad. Dicho ejercicio discursivo institucionalizado conlleva tangencialmente a la posibilidad de introducir elementos básicos de una reconstrucción identitaria focalizada en aspectos de cultura externa.

La re-construcción de la identidad bilingüística de los individuos pertenecientes a la nueva nación bilingüe se refiere a la transformación de un ciudadano idealizado y no de un ciudadano real sujeto a la diversidad social y cultural latente en Colombia puesto que al tiempo que se reconfigura unas identidades positivamente aceptadas por el entorno internacional y distribuidas discursivamente en el contexto nacional, se ha iniciado un proceso de des-configuración / de-construcción de la identidad nacional.

Aunque muchos extractos del discurso oficial sobre bilingüismo reiteran al ciudadano estatal como foco y eje de la política, la connotación textual apunta a la formación discursiva de un ciudadano internacional o globalizado como se ha analizado en los apartados precedentes.

La aproximación discursiva hacia la des-configuración de la ciudadanía nacional (Rico Revelo, 2008) propuesta y replicada por el oficialismo hegemónico colombiano persigue la des-ciudadanización que implica una des-historicidad de los conceptos y prácticas culturales arraigados y trasmitidos a lo largo de generaciones las cuales han llegado a construir y conformar la identidad nacional contemporánea.

Aunque hay que reconocer que la identidad nacional no es una condición inflexible ni un resultado social único, esta conserva las características inherentes fundamentales provenientes de las diferentes contingencias histórico-sociales que determinan las particularidades identitarias de un grupo.

Identidad supranacional

El desborde contemporáneo, tanto físico como simbólico, de las fronteras nacionales, impulsado por el fenómeno de globalización ha venido generando una serie de representaciones e imaginarios sociales y culturales en los actores de nuestras sociedades que franquean manifestaciones regulatorias locales hacia la constitución y promulgación de políticas transnacionales y supranacionales.

En este contexto, la política de bilingüismo en Colombia también sigue impulsando la construcción de una nueva identidad supranacional por medio de la instauración de un modelo de enseñanza y aprendizaje del inglés en el sistema educativo nacional; en otras palabras, el proceso pedagógico y didáctico de las lenguas extranjeras refleja las disposiciones políticas del establecimiento vigente pues se "se vincula con orientaciones o decisiones políticas que van de la mano de la construcción de identidades" tal como lo plantean Arnoux y Bein (2015, p. 15).

Bajo la premisa de acceso y participación en encuentros interculturales que implican la comunicación en lenguas extranjeras, el oficialismo colombiano representado en el MEN busca imbuir discursivamente la conveniencia del desarrollo de competencias comunicativas como instrumento para alcanzar la vinculación de los ciudadanos nacionales con ciudadanos de culturas extranjeras diferentes.

El proceso aparente que se desarrolla en interrelación pedagógica de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera también enmascara una práctica de transculturización identitaria que pretende deteriorar las identidades locales en favor de una identidad globalizada.

Es claro que el transcurso de modificación identitaria positiva o negativa[83] desde los discursos es un proceso prolongado y permanente que implica la descalificación de lo individual y la desafiliación del grupo en procura de una nueva afiliación, que supuestamente concede un mejor estatus al individuo. El proceso de bilingualización, mediado por elementos de competitividad (característica de medición y control inherente a la implementación de la globalización), se evidencia en el siguiente extracto:

"A partir de la necesidad de fortalecer la posición estratégica de Colombia frente al mundo, determinada por los tratados de libre comercio, la globalización de las industrias culturales y el desarrollo de la sociedad del conocimiento, el gobierno tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua". (AT 2/3/4)

Las nociones de '**tratados de libre comercio**', '**globalización de las industrias culturales**' y '**el desarrollo de la sociedad del conocimiento**' se alinean retóricamente para sostener el concepto de la '**posición estratégica**' que aparentemente nuestro país mantiene dentro del panorama de las relaciones internacionales.

Sin embargo, con el fin de robustecer esa posición, la cual, según la naturaleza semántica y pragmática de los conceptos antes mencionados que corresponden al orden financiero fundamentalmente, la administración nacional requiere (discursivamente enfatizado por la expresión '**compromiso fundamental**') que los ciudadanos sean capaces de lograr una comunicación bilingüe externa español-inglés.

[83] Se concibe la identidad negativa como la percepción de censura de un individuo hacia otra identidad (que se considera negativa) y genera unas prácticas para desalinearse de ella; la identidad negativa se considera como un fenómeno intergrupal. Por el contrario, la identidad positiva, como un fenómeno intragrupal, enfatiza los aspectos positivos de los integrantes pertenecientes al grupo por lo que estimula y fortalece la cohesión intragrupal (Bucholtz, 1999, citado por Seals, 2017).

Es una obligación del gobierno (aunque la institución gubernamental discursivamente se ubica en el grupo exógeno, es decir, no hace parte efectiva de contexto social) establecer las condiciones, que se sobreentiende, gracias al contexto discursivo intertextual planteado a lo largo de este estudio, serán requisitos ligados al sistema educativo.

Así, el marco instruccional de la educación formal oficial se constituye en la plataforma desde donde el proyecto de bilingualización ha intentado implementar una serie de iniciativas encaminadas a la construcción de una identidad supranacional cimentada en la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas bilingües. Lo cierto es que tanto los tratados de libre comercio (TLC), la globalización de las industrias culturales como el desarrollo de la sociedad del conocimiento se enfocan hacia un contexto transnacionalista.

Los TLC, tal como lo sostiene el Ministerio del Comercio, Industria y Turismo de Colombia, son convenios que establecen vínculos comerciales de venta de bienes y servicios con otros países bajo unas condiciones de rebajas de aranceles sobre los productos y servicios objeto del convenio; en este contexto, es claro advertir que la condición del tratado exige una relación de extraterritorialidad con los países interesados en la reciprocidad comercial.

Cabe anotar que, como ya se había indicado anteriormente, dicha relación presupone un vínculo de subalternidad comercial que en el caso de colombiano, no se establece entre pares, sino que existe un aprovechamiento mayor en el tratado por parte del par más poderoso.

Por otra parte, la globalización de las industrias culturales, tampoco escapa al contexto mercantilista de la globalización; de hecho, se habla de industrias que promueven la comercialización de productos relacionados con bienes culturales (artes, música, festivales, turismo, recreación y deportes, entre otras manifestaciones) a nivel global garantizados por el despliegue inusitado de las nuevas tecnologías de la comunicación.

La articulación entre industria y globalización atiende, directamente, a la relación de externalidad de una nación hacia otras antes que la relación de internalidad que sugiere una correlación entre las diferentes muestras culturales que pertenecen a un mismo territorio nacional. De nuevo, la intencionalidad de proyección identitaria hacia los contextos foráneos es evidente desde lo cultural y comercial.

Finalmente, el concepto de sociedad del conocimiento se despoja de su matriz epistemológica como fundamento del pensamiento innovador promotor del desarrollo social y se ubica al servicio de las sociedades más poderosas que manipulan sobre todo el acceso a ese conocimiento.

Es bien sabido que los países desarrollados avanzan más y más rápido en el desarrollo del conocimiento y del que es aplicado entretejido con el avance científico. De esta manera, la ciencia y el conocimiento se encuentran ligados a la estructura mercantil del capitalismo que busca con afán el establecimiento de una lengua común que facilite sus relaciones de hegemonía comercial y cultural alrededor del globo.

La recurrencia estratégica desde diversos frentes conceptuales por parte de la institucionalidad colombiana ha sido manifiesta en los textos que componen el discurso sobre la política de bilingüismo.

Por ejemplo, el extracto DC 1-16 resalta la comunicación intercultural como una constante de la sociedad contemporánea que garantiza el acceso a la globalización que se ha planteado reiteradamente como el bien anhelado y casi que obligado para las sociedades no-globalizadas.

"El mundo actual se caracteriza por la comunicación intercultural, por el creciente ritmo de los avances científicos y tecnológicos y por los procesos de internacionalización. Estas circunstancias plantean la necesidad de un idioma común que le permita a la sociedad internacional acceder a este nuevo mundo globalizado". (DC 1-16)

Una vez más, se recurre a la noción de cultura en la comunicación como elemento coadyuvante del proceso de legitimación institucional de la política de bilingualización. No obstante, la comunicación internacional y la comunicación intercultural se refieren a dos fenómenos sociales distintos, aunque relacionados.

Por una parte, la comunicación internacional, que el texto plantea para la sociedad internacional, conlleva a la dicotomía de fin y proceso: por una parte, en cuanto a la finalidad, las relaciones públicas y privadas del orden internacional que normalmente convergen hacia los convenios comerciales (Orellana, 2017; Caffarel y Rubira, 2017) requieren fluidez comunicativa en una lengua común que asegure y garantice la efectividad de los convenios.

De la misma manera, la comunicación internacional es un dispositivo estratégico para alcanzar la internacionalización, dicho proceso adecua sociedades en torno a un fin previamente establecido como es el de insertar un mayor número de países en el concierto de la globalización.

Por otro lado, la comunicación intercultural se adhiere a principios relacionales de comunicación y cultura en el escenario de intercambio. Vale precisar que lo intercultural apunta a la 'puesta en común' (Grimson, 2001) de lo semejante y de lo diferente en un escenario de aceptación mutua de los interlocutores. Rizo García (2013) plantea unos elementos requeridos para la comunicación intercultural:

la auto-percepción y hetero-percepción de la diferencia; la disposición a la diferencia; la búsqueda de comprensión mutua y entendimiento; la búsqueda de estrategias para superación de obstáculos; la permanente actitud de negociación de sentidos; el uso de modalidades diversas de comunicación (verbal, no verbal, proxémica, etc.) que coadyuven a la superación de barreras, y, por último, la conciencia de un fin común: la comprensión (p. 34).

En resumen, la comunicación intercultural contiene elementos comunicativos, lingüísticos y semióticos, que involucran aspectos idiosincráticos de auto-reconocimiento y de aceptación de las percepciones y experiencias del otro como principios constructores del entendimiento humano. Hace referencia más a lo histórico y antropológico que a la simple relación de intercambio de información en un momento y lugar específicos con unas finalidades preconcebidas.

Se refiere más bien a la puesta en escena de dos a más intersubjetividades que reconocen la realidad y el mundo de manera diversa y que al situarse en un espacio comunicativo buscan tanto encuentros de lo común como de respeto y aceptación por las diferencias. Se trata no de una relación de imposición en la que un lado de la interacción se concibe como superior frente al otro que se asume por lo tanto inferior que se puede subalternizar, sino más bien, de un estado dinámico de concertación en busca de, como lo asegura Rizo, comprensión.

El propósito de comunicación intercultural como se entiende en la política de bilingüismo se aleja de estas consideraciones ya que su interés central, tal como se plantea reiteradamente, es el acercamiento o aceptación de la nación colombiana en el concierto de la globalización para lo que la estrategia discursiva de concientización soterrada de modificación cultural se evidencia en la propuesta de bilingualizar la nación y sus ciudadanos.

El proceso de bilingualización español-inglés mantiene una intencionalidad que trasciende lo cultural y comunicativo en procura de alcanzar unos fines de inserción en el espacio mundial de la globalización. En este proceso, la des-configuración de las identidades nacionales y regionales va a la par con la re-configuración de una identidad supranacional que se ha vuelto deseada e imaginaria, la cual, al mismo tiempo, sugiere una transformación en cuanto a la apreciación de la realidad por parte de los individuos y, por ende, implica una acción subjetiva de modificación identitaria en los sujetos receptores de la política colombiana de bilingüismo.

Los intentos de modificación cultural, es decir, de influenciar las percepciones que los individuos alcanzan sobre un hecho social, van de la mano con la intencionalidad de dispersión (y legitimación) no únicamente de una lengua extranjera sino también de una ideología que, a primera vista, se enfoca hacia el establecimiento y aceptación de los principios mercantilistas que rigen la tendencia capitalista en occidente.

Hechos de política lingüística y su injerencia en el campo político, o glotopolítica (Arnoux y Bein, 2015) que apuntan a un fenómeno social denominado imperialismo lingüístico, el cual se sustenta en procesos expansionistas de aspectos económicos, sociales, políticos, educativos, mass media, comunicación, militares y culturales (Phillipson, 2013)[84] desde una determinada posición hegemónica.

La concepción generalizada, es decir, naturalizada, que el inglés se ha establecido como una necesidad (basic skill) de la sociedad internacional contemporánea corresponde al concepto de lingua nullius[85] (Phillipson, 2016), que busca promover la distancia entre las comunidades bilingües y no-bilingües como fuente de inequidad y desigualdad social que se constituye en una manera de replicar de el pos-colonialismo en procura del establecimiento o imposición del inglés global.

[84] Phillipson propone, además, unos campos de investigación del imperialismo lingüístico enfocado hacia: a) aspectos en explotación, injusticia, inequidad y jerarquía representados en la lengua dominante; b) creencias, actitudes e imaginarios (ideología) las cuales, mientras enaltecen la lengua dominante, estigmatizan otras lenguas, además de racionalizar la jerarquía lingüística; c) la internalización y naturalización de la lengua dominante; d) la promoción de derechos inequitativos para los hablantes de otras lenguas.

[85] A partir del concepto de ***terra nullius*** que hace referencia al mito de la tierra no poseída por nadie y que permitió y justificó procesos de colonización en Europa, por una parte, y del concepto de ***cultura nullius*** promovida por el proceso de americanización (norma y estilo de vida), por otra parte, el inglés se estable como una ***lingua nullius***, entiéndase como una falacia que garantiza y legitima la imposición británica y norteamericana lingüística y cultural.

La noción de globalización parece hacer parte del conocimiento común, es decir, un resultado de la conciencia de globalización (Mato, 2007), afirma que, produce unas consecuencias en el sentido de crear y modificar prácticas sociales y representaciones de numerosos actores sociales no únicamente en cuanto a lo económico, sino también a lo político y cultural.

De esta manera, adquirir una conciencia de globalización entalla un proceso de distribución discursiva desde diferentes ámbitos sociales que produce también diferentes matices frente a la noción de globalización. El establecimiento del bilingüismo español-inglés, por ejemplo, no ha sido ajeno al proceso de concientización globalizante por medio de una serie de elementos discursivos que hacen referencia a conceptos como progreso, crecimiento personal, oportunidades de mejora individual, desarrollo social, democracia, justicia, equidad, etc. que eufemizan y esconden el énfasis economicista del proceso de bilingualización en Colombia.

De igual manera, como parte del proceso de concientización de la globalización, la aprehensión cultural sugerida (instaurada) de los elementos positivos del concepto de supranacionalización incide en la adopción de una nueva forma de ver y relacionarse con la realidad real o imaginaria la cual se va materializando en la adopción de una identidad diferente que abarca los contextos que desbordan lo nacional.

Ser parte de la globalización se asume como una necesidad que únicamente es posible obtener cuando alcancemos el estatus de bilingüe y alcanzar los beneficios sociales simbólicos que implica el bilingüismo promovido por la oficialidad colombiana: "…abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacernos entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país." (AT 1-7).

De igual manera, el proyecto de bilingualización recurre, por una parte, a la posibilidad de alcanzar becas y pasantías internacionales como una estrategia de convencimiento inherente al bilingüismo educativo puesto que "Permite el acceso a becas y pasantías fuera del país… (DC 1-26)", y, por otra parte, presenta la ilusión de mejora laboral: "…El objetivo fundamental es lograr que los estudiantes se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales". (DC 4-2).

La oferta directa de desarrollo individual y social presente en el discurso oficial representado en becas y oportunidades laborales se enfoca hacia el aspecto emocional de los receptores de una especie de discurso epidíctico (Arnoux y Di Stefano, 2018) que, indefectiblemente, busca adhesión a unos supuestos que se imaginan habituales e incuestionables y, por lo tanto, se dan por sentados y legítimos.

Dicho discurso se asume irrefutable en su contenido puesto que, particularmente, para la población colombiana en la cual los índices de desempleo y bajas oportunidades de acceso y sostenibilidad en la educación (especialmente la educación universitaria) son históricos[86], esta clase de construcción retórica contribuye, desde lo emocional, a la disposición de unos ideales sociales que implican la favorabilidad de la formación de una potencial identidad supranacional que se considera el anhelo de muchas sociedades.

El recurso discursivo de extranjerización se revela al proponer la apertura de nuevas y mejores opciones de vida desde lo global al tiempo que minimiza y condiciona los aspectos socio-culturales propios.

El uso reiterado de esta estrategia, igualmente, permite la afirmación de una mejora individual mediada por la condicionalidad de la adquisición de una lengua extranjera la cual motiva y favorece la instauración de un imaginario social internacionalizado que procura una identidad diferente mientras somete y deteriora la nacional y local.

[86] Más información en: https://www.universidad.edu.co/consolidado-indicadores/ https://cinda.cl/wp-contentuploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-colombia.pdf

EPÍLOGO

El concepto de discurso, principalmente, el hegemónico institucionalizado, como eje de intermediación entre las relaciones sociales de las representaciones de globalización y reconfiguración identitaria en el espacio de un proceso de bilingualización, ha sido la constante preocupación a lo largo del presente estudio.

El discurso se concibe como una relación compleja de construcción y reconstrucción permanente de la realidad individual y social en la que intervienen actores individuales o institucionalizados en un proceso de interacción semiótica dialéctica continua. Todo hecho discursivo se asume con una intencionalidad, la mayoría de veces, invisibilizada por alguno de los actores que busca alcanzar una respuesta positiva a sus intereses.

En este sentido, se puede conjeturar que el discurso, socialmente, realizado ejerce poder y dominación sobre un determinado grupo y hace que los individuos se comporten de la manera prevista por los grupos hegemónicos y lo hagan voluntaria o inconscientemente para fortalecer y/o mantener una estructura social predeterminada.

En consecuencia, las relaciones sociales mediadas por los discursos hegemónicos son el objeto central del análisis cítrico del discurso, el cual, desde un enfoque multidisciplinar, trata de explicar dichas interacciones. Wodak & Meyer (2003) consideran que los discursos carecen de poder por sí mismos, y, únicamente, cuando las personas poderosas lo utilizan según sus intereses, adquieren poder.

En términos generales, se adopta el ACD desde la perspectiva del lenguaje como práctica social en cuanto a las circunstancias organizacionales e institucionales que generan un evento discursivo y cómo estos elementos moldean la naturaleza de la práctica discursiva (Fairclough, 1992).

En otras palabras, el ACD indaga de forma crítica la interdependencia, directa u opaca, entre el lenguaje y el poder expresada por las “relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan en el lenguaje” (Wodak & Meyer, 2003, p. 19).

La construcción discursiva de la representación social de la globalización enmarca la reformulación discursiva que busca la instauración de una nación bilingüe. Para los fines específicos de la presente investigación, la re-configuración discursiva de la globalización en los textos oficiales sobre bilingüismo, se sostiene en la circulación de una información anclada en unos factores adyacentes favorables a la competitividad en términos de un aparente desarrollo humano y social.

Sin embargo, estos beneficios se presentan como una estrategia (antes que como una finalidad del proceso) puesto que implican una proyección sesgada de una realidad social que sugiere el propósito particular de legitimación de la propuesta de forjar el nuevo ciudadano bilingüe constructor de la nueva nación bilingüe.

En el mismo sentido, la macro-representación de la globalización se encuentra sustentada en la figura de 'manejo de una lengua extranjera' que el discurso institucionalizado asume como la condición *sine qua non* para alcanzar la aceptación internacional.

La significación de ser bilingüe se refuerza, permanentemente, mediante los aparentes beneficios individuales y sociales (acceso a becas, mejores oportunidades laborales, desarrollo profesional, apropiar saberes, abrir fronteras, etc.) inherentes al proyecto de bilingualización fomentado desde el sistema educativo. No obstante, mientras que los términos para la implementación de un currículo social y culturalmente incluyente y equitativo acorde con las necesidades socio-culturales de la sociedad colombiana sigan pendientes, el discurso oficial reproduce unas condiciones aparentes e imaginarias.

Además, la posibilidad de lograr el manejo de una segunda lengua, en la propuesta nacional, permite la inferencia de exclusión social para aquellos individuos que no logren ser bilingües. Esta estrategia de sustracción alimenta elementos de legitimación estipulados por el modelo retórico de condicionamiento que fomenta el discurso positivo de la institucionalidad colombiana sobre la conveniencia de formar seres bilingües y una nueva nación bilingüe.

La conjetura acerca de la intencionalidad del proceso de bilingualización en cuanto a la búsqueda de legitimación de la iniciativa estatal, obliga a la consideración Política subyacente.

La cual conlleva el sentido de buscar convencimiento y aceptación por medio de instrumentos de persuasión discursiva por parte de una colectividad sobre una propuesta, idea o procedimiento que justifique una acción. En este sentido la legitimación es inherente al poder en razón a que permite un nivel de consenso aprobatorio que facilita el despliegue y ejercicio del poder.

Detrás de los ejercicios del poder y legitimación concedidos a la práctica política, es inevitable descartar la ideología que motiva esas prácticas. Es el Estado, como principal gestor del poder burocrático, quien tiene la capacidad de engendrar lo que Bourdieu (1997, en Fernández, 2012) denomina el capital simbólico de legitimidad en el poder simbólico puesto que posee las herramientas eficaces para imponer los mecanismos de apreciación y percepción para validar cualquier tipo de proceso social.

La construcción de una representación social conlleva una ideología sobre todo si esta proviene del orden burocrático oficial; se puede afirmar, en congruencia con Araya (2002), que la ideología es una de las condiciones de producción de las RS. Es decir, es uno de los elementos de causalidad que interviene en la génesis de las RS, pero esta relación de causalidad es de tipo circular, puesto que las RS pueden modificar a su vez los elementos ideológicos que han contribuido a su propia formación (p. 42).

En correspondencia con estos postulados, se puede precisar que una política de bilingüismo con fines más mercantilistas que interculturales, necesariamente, entraña la lógica del mercado internacional como núcleo de la política neoliberal que pretende seguir diseminándose e instalándose en las economías y administraciones de países con estructuras financieras en proceso de desarrollo.

En relación con el panorama contextual en el cual se desarrollan los procesos de creación y circulación del concepto de bilingüismo (entendido como el manejo de una lengua extranjera) como representación social, este se manifiesta desde dos contextos físicos, el del endo-contexto, circunscrito al espacio territorial del país (principalmente en la escuela), y el exo-contexto, relacionado con los potenciales espacios internacionales en donde se podría realizar algún tipo de interacción comunicativa y cultural.

No es difícil suponer que los contextos identificados, de esta manera, no presentan delimitaciones precisas, en lo que a comunicación multilingüe se refiere, debido a los factores de movilidad permanente; en su lugar habría que establecer ámbitos de interacción, es decir, espacios socio-lingüísticos determinados por las condiciones particulares para que la interacción alcance la funcionalidad necesitada (comercio, turismo, academia, empleo, deportes, etc.).

Sin embargo, más allá del contexto físico, es el contexto subjetivo, una especie de entorno virtual que se encuentra entrelazado con la representación social en razón de relación de interioridad y externalidad, de aprehensión de los objetos de la realidad y transformados en objetos de representación. En otras palabras, se trata de la configuración psicosocial de un contexto simbólico cuyo significado se atribuye a las condiciones de realización y emergencia de la representación social particular.

Para el caso del presente estudio, este contexto se encuentra enmarcado en el entorno de los tiempos de globalización como un macro-contexto que contiene numerosos contextos circunscritos a los conceptos de competitividad, manejo de la lengua extranjera, desarrollo social e interculturalidad.

En los tiempos contemporáneos, esta propensión se remonta al proyecto integracional europeo que ha irrumpido en Latinoamérica, principalmente, en el campo de la economía, pero con fuertes implicaciones también en el campo de la educación y, en consecuencia, en la instrucción de las lenguas extranjeras.

Uno de los principales resultados del proyecto de integración europea fue la concepción y posterior difusión internacional del documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002) adoptado por la mayoría de países del mundo incluyendo los sudamericanos.

Dicho marco fue concebido, originalmente, para las sociedades diversas de los países que integran la comunidad europea, como una iniciativa de integración cultural y económica, además de la necesidad de establecer las condiciones lingüísticas para favorecer la movilidad entre los países.

En esta escena glotopolítica, se fragua igualmente el proyecto del plurilingüismo paneuropeo que resalta el mecanismo de intercambio físico y virtual como estrategia de diversificación e intensificación del aprendizaje de las lenguas. Hasta aquí se infiere un respaldo institucional hacia las lenguas nacionales sin que existiera referencia a la supremacía de alguna de ellas sobre las demás.

Tácitamente, las lenguas minoritarias harían parte constituyente del proyecto paneuropeo como una iniciativa hacia una política de inclusión cultural. No obstante, el fantasma de la apertura económica subyace la propuesta: …no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.

Esta enunciación propone la movilidad desde dos lugares distintos: por una parte, hacia un sitio cultural que rescata la naturaleza de desarrollo humano, y, por otra parte, a un espacio que enfatiza la esfera de económica.

No existe una relación de causalidad entre las dos manifestaciones por lo que se puede deducir que no se trata de una política integral en la que el desarrollo individual y colectivo en el marco de la educación que genere los espacios de investigación, producción y mercadeo para un espacio geográfico compartido en igualdad de condiciones.

La iniciativa de multilingüismo engendrada y puesta en marcha en la Comunidad Europea cobra vigencia y se naturaliza en el contexto colombiano, región distinta en lo cultural, geográfico, social, político y económico en comparación con la unificación de países europeos que representa la Unión.

De igual manera, la estructura de enseñanza y evaluación (medición) de lenguas no podría ser compatible con el intento de implementación de un bilingüismo de dos lenguas mayoritarias, una nacional y una extranjera que persigue el Estado colombiano.

Desde el punto de vista genealógico de las dos lenguas, al proceder desde dos vertientes socio-culturales diferentes, su organización pragmático-discursiva es diversa por lo que irremediablemente estaríamos destinados a realizar, únicamente, una medición de tipo vehicular orientada a unos ambientes lingüísticos específicos.

En otras palabras, la integración (proceso de bilingualización) de las lenguas que entraña una convergencia socio-cultural está descartada bajo la premisa del proyecto de bilingüismo propuesto en el país.

Por otro lado, la intención de asignar al sistema educativo la responsabilidad de enseñanza (es decir también como garantía de aprendizaje) trivializa la lengua al transformarla en una asignatura tradicional que es un componente adicional dentro de un plan de estudios. El aparato instruccional de la educación pública formal de Colombia, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, difícilmente alcanzaría las metas iniciales propuestas por el PNB.

El ciudadano colombiano debe ser bilingüe correspondiendo la demanda social y global que busca categorizarlo como ciudadano contemporáneo como condición *sine qua non* para lograr relacionarse con el mundo, es decir, ser aprobado por la comunidad internacional; esta exigencia conlleva una fuerte connotación semántica ilocucionaria que se convierte en topoi o postulado discursivo naturalizado, que requiere su aceptación incondicional.

Sin embargo, en este contexto, la obligatoriedad de reconfigurar al ciudadano colombiano como ciudadano global, establece una relación de subalternidad en cuanto a ciudadanías, puesto que presupone que, mientras el individuo mantenga una categoría de no bilingüe, se encontrará en la desventaja social de no ser incluido en el ambiente internacional.

La nominalización de ciudadano contemporáneo implica que este debe ser bilingüe, hecho socialmente constituido por lo tanto internalizado y aceptado, que obliga a que el ciudadano colombiano, que re-construirse como bilingüe para lograr su aceptación por la comunidad de los ciudadanos contemporáneos.

Dichos procesos discursivos de naturalización, nominalización y presuposición coadyuvan a sustentar la idea que el proyecto y proceso de bilingualización en Colombia es obligatorio para el país como aspiración legitimada de inserción y aceptación en el contexto de la globalización, es decir, su implementación es ineludible.

La normatividad que permite la operacionalización de la política de bilingüismo se ha originado y distribuido, mayoritariamente, por la institucionalidad representada por el Ministerio de Educación Nacional y los canales oficiales de información masiva de corte digital principalmente. El modelo *top-down* de implementación de políticas públicas del Estado, confiere un carácter de legalidad, el cual, a su vez, asigna un elemento legitimante a la iniciativa.

Desde este marco de normalización institucional se proyecta, en primera instancia, la representación de bilingualización y la modificación de identidades conexas con este proceso, además, se conciben y reproducen los argumentos conceptuales sobre el mundo contemporáneo bilingüe los cuales sustentan la necesidad de afiliación de nuestra nación a la sociedad internacional antes que a los contextos inter e intra-culturales nacionales.

En segundo lugar, el diseño y publicación de algunos documentos que contienen los instructivos y 'sugerencias' pedagógicas y didácticas hacen parte de esta estrategia de legitimación los cuales, por una parte, resaltan elementos de formación fundamentados en conceptos nacionales de paz y democracia, de otro lado, al tratarse de documentos *prêt-à-porter,* minimizan y excluyen al actor docente del proceso de bilingualización.

La tendencia institucional de presentar 'soluciones' prediseñadas para agilizar el proceso de bilingualización, busca principalmente la estandarización curricular, que, como ya se anotó anteriormente, pasiviza al profesor de idiomas mientras naturaliza y, por lo tanto, valida (legitima) la actuación del MEN.

La identidad supranacional, proyectada desde el discurso de bilingüismo, se fundamenta en la implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje del inglés en el currículo nacional, de manera que, el proceso pedagógico y didáctico de las lenguas extranjeras "se vincula con orientaciones o decisiones políticas que van de la mano de la construcción de identidades" tal como lo plantean Arnoux y Bein (2015, p. 15).

Este proceso de formación de una nueva identidad también encubre un ejercicio de transculturización identitaria que intenta menoscabar lo local y favorecer la instauración de una identidad globalizada. El proceso de dicha configuración desde los discursos implica la descalificación de lo individual y la desafiliación del grupo endógeno en procura de una nueva inscripción, que, aparentemente confiere una mejor posición social al individuo.

En conclusión, las determinaciones político-administrativas de bilingualizar los países, especialmente los latinoamericanos, corresponden a una estrategia glotopolítica de los estados hegemónicos que impulsan el liberalismo económico por medio de alianzas internacionales como el AFTA y ALCA[87], CELAC, UNASUR y MERCOSUR[88] (Arnoux & Nothstain, 2013; Bein, 2013; Arnoux & del Valle, 2010) que pretenden la apertura de nuevos mercados transnacionales, incluidos los mercados lingüísticos.

El sesgo ideológico en las políticas de bilingüismo es evidente a lo largo de los textos del corpus que contienen los discursos sobre aspectos como la globalización que enmarca todas las estrategias de inserción de naciones. La meta, según el discurso oficial sobre la política de bilingüismo, se refiere al anhelo de que el país sea aceptado por la comunidad internacional por lo que se ha naturalizado y legitimado, discursivamente, la necesidad de un proceso de bilingualización español-inglés en Colombia.

La incidencia del embate cultural internacional sobre naciones y pueblos no globalizados o en proceso de globalización reclama estudios críticos que permitan un mejor entendimiento del fenómeno de re-acomodación social que orienten la toma de decisiones políticas para un mejor acontecer de los pueblos con justicia social, democracia y equidad, en el que, que se reconozca y respete la diversidad cultural como capital necesario para la construcción de un mundo mejor.

El presente estudio deja abierto el espacio para una investigación complementaria en temas relacionados con la exploración crítica de otras representaciones sociales y la re-construcción discursiva de otras identidades sociales inscritas en las políticas transnacionales y nacionales de bilingüismo. El fenómeno de la globalización como meta de las sociedades actuales se apoya, estratégicamente, en la elaboración conceptual y aplicada de las diferentes manifestaciones de la competitividad económica en todos los sectores de las relaciones colectivas.

[87] North America Trade Free Agreement (NAFTA) y Área de Libre Comercio de la Américas (ALCA)

[88] CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, creada en 2010), UNASUR (Unión de Naciones Sudamericanas, creada en 2008) y MERCOSUR (Mercado Común del Sur, creado en 1991).

De esta manera, la apertura de mercados ha sido posible gracias al vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación que presenta un nuevo panorama que facilita y fomenta las interrelaciones internacionales. En este contexto, como un efecto colateral, la educación parece recuperar su vigencia como el espacio institucional desde donde se conciben y cimientan las transformaciones humanas necesarias para un mejor vivir de las generaciones futuras.

No obstante, dichos espacios se encuentran sometidos al vaivén de los intereses economicistas de la globalización, que, como en el caso de las políticas educativas de bilingüismo, se asumen como una estrategia de los países interesados en ser parte del proceso. La necesidad de comunicación internacional es latente e inevitable, este contacto debe mantener la conciencia individual y social en cuanto al reconocimiento y respeto por lo cultural mientras aprendemos a entender y aceptar la otredad con todos sus matices.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, M. A. (2004). Chomsky la Gramática Generativa, en Revista Digital Investigación y educación. número 7, Volumen 3, disponible en: https://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf

Ahern, E. (1947). El Desarrollo de la Educación en Colombia, 1820-1850. Traducción de Guillermo ARÉVALO y Gonzalo CATAÑO.

Álvarez Marín, N. (2019). Poder y organizaciones: Reflexiones desde Weber, Foucault, Luhmann y Bourdieu. En Tendencias. Vol. XX No. 1, pp. 226 – 253. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v20n1/2539-0554-tend-20-01-00226.pdf

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Disponible en: https://es.scribd.com/document/101792814/Representaciones-sociales-Ejes-teoricos-para-su-discusion-Sandra-Araya-Umana

Arbeláez, J., Vélez, P. (2008). La etnoeducación en Colombia, una mirada indígena. Monografía para optar al título de abogado, Universidad Eafit, Escuela de Derecho. Medellín.

Arnoux, E. N. de y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo, Spanish in Context, número especial sobre Ideologías lingüísticas, John Benjamins. City University of New York (CUNY) CUNY, pp. 1-24.

Arnoux, E. N. de y Nothstein, S. Ed. (2013). Temas de Glotopolítica. Integración Regional, Sudamericana y Panamericanismo. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Arnoux, E.N. de y Bein, R. (2015). Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Arnoux. E. N. de y Di Stefano, M. (2018). La dimensión emocional de los discursos. En identidades discursivas: enfoques retóricos-argumentativos. Elvira Narvaja de Arnoux y Mariana Di Stefano (Eds.), Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cabiria, pp. 11-38.

Ayala, J. y Álvarez, J. (2005). A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation en the Colombian Socio-cultural Context. Colombian Applied Linguistics Journal (7), pp. 7-26.

Bein, R. (2013). Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. En Temas de Glotopolítica. Integración Regional, Sudamericana y Panamericanismo. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 75-91.

Bauman, Z. (2001). La Globalización. Consecuencias Humanas. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). Discourse and Identity. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (2001). Poder, Derecho y Clases Sociales. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Brigido, A.M. (2016). Sociología de la educación. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Cadavid, I., Mcnulty, M. & Quinchía, D.I. (2004). Elementary English Language Instruction: Colombian Teachers' Classroom Practices. Profile, 5(1), pp. 37-55.

Caffarel Serra, C. y Rubira García, R. (2017). 'Comunicación internacional, igualdad y desarrollo: un homenaje imprescindible', en index. comunicación, 7(3), 13-19. Recuperado de: http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/343/332

Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. Educ. Vol. 17, No. 1, 51-67. Disponible en: https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3045/3478

Castañeda Rodríguez, V. y Díaz-Bautista, O. (2017). El Consenso de Washington: algunas implicaciones para América Latina. Apuntes del CENES, Vol. 36, Nº. 63 enero-junio, Págs. 15-4. DOI: http://dx.doi.org/10.19053/01203053.v36.n63.2017. Disponible en https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/4425/4729

Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), pp. 15-26.

Castorina, J. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico: una relación problemática. Boletín de psicología, Nº. 86, pp. 7-26. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28170987_Las_representaciones_sociales_y_su_horizonte_ideologico_una_relacion_problematica

Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (Ed.) (2008). Genealogías de la colombianidad. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Charaudeau, P. (2005). Le discours politique. Les masques du pouvoir, París: Vuibert.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 10 de julio de 1991. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica

Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría del ciudadano. Madrid: Alianza Editorial S.A.

De Mejia, A. M. (2002). Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingualism (= Bilingual Education & Bilingualism). Clevedon: Multilingual Matters. 322 pp., ISBN Pb 185359590X. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/240764627_Anne-Marie_de_Mejia_2002_Power_Prestige_and_Bilingualism_International_Perspectives_on_Elite_Bilingualism_Bilingual_Education_Bilingualism_Clevedon_Multilingual_Matters_322_pp_ISBN_Pb_185359590X

De Mejía, A.M. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. Colombian Applied Linguistics Journal (8), pp. 152-168.

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre), pp. 17 – 39. Disponible en: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf

Dietz. G. (2018) Interculturality. The International Encyclopedia of Anthropology. Edited by Hilary Callan. Published 2018 by John Wiley & Sons, Ltd. DOI: 10.1002/9781118924396.wbiea1629. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/327455124_Interculturality

Fandiño-Parra, Y.J., Bermúdez-Jiménez, J.R. y Lugo-Vásquez, V.E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, pp. 363-381.

Fairclough, N. (1989). Language and power. London: Routledge.

Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis: the critical study of language. Singapore: Longman Singapore Publishers Ltd.

Fairclough, N. (2006). Language and globalization. London: Routledge.

Fernández, J.M. (2012). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. En Papers, Revista de Sociología Vol. 98, Núm. 1, pp. 33-60. Disponible en: https://papers.uab.cat/article/view/v98-n1-fernandez

Fishman, J. (1970). Sociolinguistics: A brief introduction. Rowley, Mass.: Newbury House.

Foucault, M. (1972). La arqueología del saber. Disponible en: https://www.academia.edu/5338658/Foucault_-_La_arqueolog%C3%ADa_del_saber

Giraldo -Paredes, H. & De La Cruz, G. (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. Revista Criterio Libre Jurídico, Vol. 13(2), 119-125. Disponible en: https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/1552

Gramsci, A. (1971). Selections of the Prison Notebooks of Antonio Gramsci. Edited and translated by Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith- London: ElecBook. Disponible en http://abahlali.org/files/gramsci.pdf

Grimson, A. (2001). Interculturalidad y Comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Guerrero, C. H. (2009). Language Policies in Colombia. The Inherited Disdain for our Native Languages. HOW Journal, 16, pp. 11-24.

Hernández, F. y Faustino, C. (2006). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicas de Cali. Revista Lenguaje, (34), pp. 217-150.

Höijer, B. (2011). Social Representations Theory. A New Theory for Media Research. Nordicom Review 32, 2, pp. 3-16.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En E. Huxley and E. Ingram (Eds.) Acquisition of languages: Models and methods. New York: Academic Press, pp. 3-23.

Ibarra, D. (2108). Topoi como recurso argumentativo en comentarios de blogs de tema político en ciberperiódicos chilenos. Raled, Vol. 18 (2), pp 60-76. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-TopoiComoRecursoArgumentativoEnComentariosDeBlogsD-6747445.pdf

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Psicología Social II, (compilador, Serge Moscovici) Barcelona: Paidós, pp. 469-493.

Landaburu, J. (2005). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. Amerindia n° 29/30. Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique.

Magnanego, F. (2018). En defensa de un sentido común contrahegemónico: análisis de los discursos de Lula Da Silva en la campaña presidencial del Frente para la Victoria. En E. Narvaja de Arnoux y M. Di Stefano (Eds.) Identidades Discursivas: enfoques retórico-argumentativos, pp. 197-218.

Martínez-Heredia Katia (2020). La globalización como contexto de resignificación de las condiciones socio-económicas y socio-culturales en la Comunidad Ishamana: Nación Wayúu. Encuentros, 18(02), 58-79. https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2345. Disponible en: Dialnet-LaGlobalizacionComoContextoDeResignificacionDeLasC-7772898.pdf

Mato, D. (2007). Cultura, comunicación y transformaciones sociales en tiempos de globalización. En Cultura y Transformaciones sociales en tiempos de globalización. Perspectivas latinoamericanas. Daniel Mato y Alejandro Maldonado Fermín (compiladores) Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D1465.dir/mato2.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1999). Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros. Santafé de Bogotá: Enlace Editores.

Ministerio de Educación Nacional (2004). Programa Nacional de Bilingüismo. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2005). Altablero No. 37. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Programa Nacional de Inglés 2015 - 2025 COLOMBIA 'Very well' Disponible en: https://www.academia.edu/32878359/PROGRAMA_NACIONAL_DE_INGL%C3%89S_2015_2025

Ministerio de Educación Nacional (2013). Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310251_archivo_pdf_anexos.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1651 de julio 12 de 2013. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381602:Ley-1651-de-julio-12-de-2013

Ministerio de Educación Nacional (2015). Colombia, la Mejor Educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés. Grados de Transición a Primaria. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: https://www.academia.edu/37713686/DERECHOS_B%C3%81SICOS_DE_APRENDIZAJE_DE_INGL%C3%89S_DERECHOS_B%C3%81SICOS_DE_APRENDIZAJE_DE_INGL%C3%89S_GRADOS_TRANSICI%C3%93N_A_5o_DE_PRIMARIA

Miranda, N. y Echeverry, A. (2010). Infraestructure and Resourses of Private Schools in Cali and the Implementation of the Bilingual Colombian Program. How Journal, (17), pp. 11-30.

Moscovici, S. (1981). On social representations. En J.P. Forgas (Ed.) Social Cognition Perspectives on Everyday Knowledge. London: Academic Press, pp. 181-209.

Negri, A. (2015). Sobre el concepto de Estado-nación. Fundación de los Comunes. Disponible en: https://www.diagonalperiodico.net/blogs/fundaciondeloscomunes/sobre-concepto-estado-nacion.html)

Orellana, J. L. (2017). Comunicación Internacional: Un análisis cuantitativo de la función de comunicación internacional para la movilidad internacional estudiantil. Observatorio (OBS*), 11(1), 01. Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-59542017000100001&lng=pt&tlng=es.

Ortega, C. (1978). Los estudios sobre lenguas indígenas de Colombia. Notas históricas y bibliografía. Bogotá: Instituto Caro & Cuervo.

Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf

Phillipson, R. (2013). Linguistic imperialism. The Encyclopedia of Applied Linguistics, Edited by Carol A. Chapelle. Blackwell Publishing Ltd. Published DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal071 Disponible en https://www.researchgate.net/publication/31837620_Linguistic_Imperialism_R_Phillipson/citation/download

Phillipson, R. (2016). Myths and realities of 'global' English. Springer Science+Business Media Dordrecht. DOI 10.1007/s10993-016-9409-z. Disponible en https://www.studocu.com/es/document/universidad-complutense-madrid/lingueistica/otros/phillipson-2017-article-myths-and-realities-of-global-english/3870248/view

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. En Estudios filológicos, (36), 143-152. Disponible en: https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010

Pineda, R. (2000). El Derecho a la Lengua. Una Historia de la Política Lingüística en Colombia. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.

Portillo, J. (2001). Yuxtaposición e inferencia. Thémata. Revista de Filosofía. Número 44. Universidad de Sevilla. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/themata/44/27%20Portillo.pdf

Ramos, B. (2018). Sentidos de la formación de educadores en idiomas modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja: Editorial UPTC, Colección Tesis Doctorales RUDE-COLOMBIA, Tomo No. 11, Facultad de Ciencias de la Educación.

Restrepo, E. (2001). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. Revista de investigaciones UNAD, No. 10, enero – junio, pp. 9-21. Disponible en: http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/estudios%20culturales%20y%20educacion.pdf

Restrepo, E., Rojas, A., (Ed.) (2004). Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la alteridad Educación Indígena y Multicultural –GEIM–

Rico Revelo, D. (2008). Configuración del Estado-Nación en Colombia en el Contexto de Globalización: Una Reflexión desde el Escenario Político. Revista de Derecho no.29, pp. 3-22. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/851/85102902.pdf

Rizo García, M. (2013). Comunicación e Interculturalidad. Reflexiones en Torno a una Relación Indisoluble. Global Media Journal, 10(19), pp. 26-42. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/687/68726424002.pdf

Rojas, A., Castillo, E. (2005). Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca.

Rubiano, C., Frodden, C., & Cardona, G. (2001). The Impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An Insider's Perspective. Ikala, Revista de lenguaje y Cultura. Vol. 5, nos 9-10, pp. 37-54.

Sánchez, A.C. y Obando, G. (2008). Is Colombia Ready for "Bilingualism"? Profile 9, pp. 181-195.

Scandroglio, B., López Martínez, J., San José Sebastián, M. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. En Psicothema Vol. 20, nº 1, pp. 80-89. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://www.psicothema.es/pdf/3432.pdf

Seals, C. (2017). Positive and negative identity practices in heritage language education. En International Journal of Multilingualism, Doi:10.1080/14790718.2017.1306065 London: Routledge. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/315714950_Positive_and_negative_identity_practices_in_heritage_language_education

Suárez, M.T. (2017). Representaciones de Justicia y Paz en la Ley 975 de 2005: Aproximación a la comprensión discursiva y social (Tesis doctoral) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Disponible en: https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2208/1/TGT-921.pdf

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), The social psychology of inter-group relations (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole

TajfeL, H. (1982). Human Groups and Social Categories. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8309.1982.tb00540.x

Tajfel, H. (1984). Grupos humanos y categorías Sociales. Barcelona: Herder. Disponible en: https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v9-n2-blanch3

Usma Wilches, J. A. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. In PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 11 pp. 123-141.

Usma, J. & Frodden, C. (2003). Promoting teacher autonomy through educational innovation. Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura. 8 (14). 101-132.

Usma, J. (2007). Teacher autonomy: a critical review of the research and concept beyond applied linguistics. Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura, 12 (18), 245-279.

Van Dijk, T. (1995). "Discourse semantics and ideology". En Discourse and society 6.2: 243-289.

Van Dijk, T. (2009). Discurso y Poder. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. (2005). Politics, ideology and discourse. En R. Wodak. Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume on Politics and Language, pp. 728-740. Amsterdam: Elsevier.

Van Dijk. T. (2004). Discurso y Dominación. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencia Humanas. Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, Nº 4, febrero de 2004 Disponible en: http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf

Vicente Canela, L. y Moreno Ramos, M. (2009). Identidad nacional: Planteamiento y evaluación de un modelo estructural. En Revista Obets 3. Disponible en: https://revistaobets.ua.es/article/view/2009-n3-identidad-nacional-planteamiento-y-evaluacion-de-un-modelo-estructural

Wodak, R. (2001). Language, power and identity. In Language Teaching 45(02), pp. 215-233. DOI: 10.1017/S0261444811000048 Disponible en https://www.researchgate.net/publication/259419190_Language_power_and_identity

Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (eds.), Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., pp. 101-142.

Wright, S. (2004). Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation, Palgrave MacMillan, Basingstoke.

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN UPTC N.°2

La presente obra es el resultado de un trabajo de investigación que indaga, desde una perspectiva glotopolítica, sobre el papel de la lengua en el contexto de políticas públicas en el sistema educativo colombiano. El Ministerio de Educación Nacional se ha encargado de circular un discurso impregnado de poder institucionalizado que ejerce coerción sobre un actor social pasivizado, que impulsa el desconocimiento de un país tradicional y naturalmente multilingüe, en procura de un bilingüismo artificial. Con el fin de esclarecer y develar las intencionalidades del discurso oficial en cuanto a las políticas de bilingüismo en Colombia, el estudio se sustenta en los principios fundamentales del Análisis Crítico del Discurso (ACD), específicamente, en el modelo tridimensional propuesto por Fairclough (1992, 2006). Los conceptos sobre discurso y su función determinadora y determinada a partir de las interacciones comunicativas en la formación, transformación, mantenimiento y supresión de algunas representaciones sociales que proporcionan legitimidad aparente al proceso de participación en la internacionalización de mercados, asignan sustento teórico al estudio. El análisis se enfoca en algunos fragmentos y documentos oficiales sobre la política de bilingüismo que comprenden las dos primeras décadas del siglo XXI, los cuales constituyen el corpus a partir del cual se instauran una serie de iniciativas tendientes al establecimiento de un bilingüismo artificial mediado por el currículo nacional. Este proceso, que hemos denominado bilingualización, se entiende como la intención de instauración de un modelo educativo para el bilingüismo, cuyo discurso circulante desde la institucionalidad, viene estableciendo unas representaciones sociales positivas asociadas al anhelo del país en ser aceptado por la comunidad globalizada. El análisis se realiza desde tres momentos diferenciados pero interrelacionados y complementarios: la exploración textual, la contextualización, es decir, la realización del discurso elaborado y circulante, y en tercera fase, se explora el texto como la práctica discursiva, es decir, su representacionalidad como práctica social. La reproducción del discurso sobre educación bilingüe en Colombia, según el estudio, devela un sesgo socio-político que se inclina hacia las determinaciones transcendentales que favorecen los procesos de internacionalización mercantilista, y minimiza los procedimientos de salvaguarda y fortalecimiento cultural regional. La representación de institucionalidad, la necesidad de ser bilingües y la identidad supranacional junto con la mediación del currículo en el marco de la globalización, sugieren un cambio de arquetipo identitario.

Uptc Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
IFAS
Vie Vicerrectoría de Investigación y Extensión
Editorial
Dirección de Investigaciones

978-958-660-788-9