


## La lógica de la productividad en las políticas educativas lingüísticas de Colombia

### Logic of productivity in the colombian language educational policies

Henao Mejía, Edwin

 **Edwin Henao Mejía** eahenao21@hotmail.com  
Universidad del Valle, Colombia

#### Runae

Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 10, 2024  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 14 Noviembre 2023  
Aprobación: 26 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820004/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Colombia es el segundo país de Suramérica con más lenguas habladas y, al igual que muchos países del sur del continente, adoptó un marco de referencia europeo para las mismas. Esto conllevó a la hipótesis de la existencia de un factor de dominación desde la implementación de las políticas educativas y motivó, por tanto, a un análisis decolonial. Mediante una revisión documental desde un método hermenéutico con enfoque cualitativo y la sociología de las ausencias, como matriz de análisis, se encontraron datos que permitieron evidenciar la existencia de la lógica de la productividad desde tres categorías. Dentro de las conclusiones se destaca que esta lógica robusteció la idea capitalista y eurocentrista que considera inservibles o inútiles aquellos idiomas que no generan desde una perspectiva económica y lucrativa y, por otro lado, desarrolló formas de invisibilización en las personas e instituciones que no se suman a este criterio.

**Palabras clave:** decolonial, productividad, políticas lingüísticas, políticas educativas, sociología de las ausencias.

**Abstract:** Colombia is the second country in South America with the most languages spoken and, like many countries in the south of the continent, adopted a European framework of reference for them. This led to the hypothesis of the existence of a factor of domination from the implementation of educational policies and motivated, therefore, a decolonial analysis. Through a documentary review from a hermeneutic method with a qualitative approach and the sociology of absences, as an analysis matrix, data were found that made it possible to demonstrate the existence of the logic of productivity from three categories. Among the conclusions, it is highlighted that this logic strengthened the capitalist and eurocentric idea that considers useless or useless those languages that do not generate from an economic and lucrative perspective and, on the other hand, developed forms of invisibility in people and institutions that do not join to this criterion.

**Keywords:** decolonial, productivity, language policies, educational policies, sociology of absences.

## Introducción

Colombia es un país plurilingüe y multicultural, dado que es el tercero de Latinoamérica con más lenguas habladas luego de México y Brasil (Banco Mundial, 2019). Sin embargo, a partir de la publicación del Marco Común Europeo para la Enseñanza y Evaluación de las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), Colombia y la mayoría de países del Cono Sur no solo adoptaron este documento, sino iniciaron planes nacionales —que privilegiaron los idiomas europeos— para la enseñanza, sobre todo, del inglés.

En el caso colombiano, se lanzó el primer plan nacional para el aprendizaje y enseñanza de idiomas en el país; mismo que fue denominado, justamente, Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) y tuvo una promesa educativa con proyección hasta el 2019. No obstante, entre los años mencionados se desarrollaron cuatro planes y programas de idiomas nacionales diferentes que —además de solo privilegiar al inglés en todos los estratos educativos— no cumplieron los objetivos de alcanzar el nivel prometido para los estudiantes de bachillerato, pregrado y docentes de lenguas extranjeras. Por tal razón, se desprendieron varias interrogantes sobre las ideologías y doctrinas políticas, educativas, culturales y económicas subyacentes.

Lo anterior permitió que en el país se fueran desarrollando y fortaleciendo líneas de investigación en políticas lingüísticas y políticas educativas lingüísticas (Shohamy, 2006; Tochón, 2015), las cuales fueron centradas en las eventuales problemáticas del proceso de implementación de los diferentes planes y proyectos educativos y de lenguas en la nación. Ahora, los inconvenientes se originaban en las prácticas y diseños coloniales que contenían las políticas educativas centradas en los idiomas.

A propósito, luego de una revisión teórica sobre el proceso de colonización del Cono Sur en relación con las políticas educativas lingüísticas (PEL), se registra que la imposición de una lengua y la prohibición de otras son elementos fundamentales dentro de los procesos colonizadores para difundir y sostener las ideologías vinculadas. No en vano la Corona española, según lo expresan Briceño (1995) y Henao (2021), fue precisa al obligar el aprendizaje y enseñanza del castellano y prohibir las expresiones y formas de comunicación ancestrales en el proceso colonizador.

Todo ello fue instrumentalizado mediante la política promulgada el 17 de julio de 1550 que obligaba a los nativos a aprender el idioma de España. Luego, el 08 de mayo de 1584, se prohibió usar cualquier arte o vocabulario indígena y se establecieron penas por romper estas órdenes: empalamiento, mutilación de la lengua y ejecución de familiares. Este marco legal aseguraría —en muy corto plazo— el sometimiento y operación del poder iniciado desde factores idiosincráticos, políticos, económicos, sociales, culturales y educativos.

Ahora, con la sospecha de una matriz colonial en las políticas educativas de Colombia, se plantea la hipótesis de que las PEL ubicadas en el período 2000-2019 mantuvieron ideologías dominantes. Lo anterior, en contraste con la sociología de las ausencias de Santos (2009) como investigación decolonial capaz de develar lo invisible, posibilita cuestionarse: ¿cuáles son las lógicas o formas de producción de ausencia que subyacen en las PEL de Colombia entre los años 2000-2018?

Dado que no se hallaron estudios que respondieran a la pregunta de investigación o que analizaran las políticas lingüísticas desde la sociología de las ausencias, se consideró relevante, más bien, realizar una investigación de fondo estructurada con los siguientes objetivos. 1) Develar las lógicas o formas de producción de ausencia que yacían en las políticas educativas lingüísticas de Colombia en las primeras dos décadas del siglo XXI y, de forma particular, analizar a profundidad los datos publicados por organismos públicos y privados sobre planes y proyectos educativos nacionales de bilingüismo en Colombia —junto con sus características—. 2) Revisar a profundidad las investigaciones publicadas en libros y revistas sobre estas políticas a partir de la sociología de las ausencias como perspectiva decolonial.

Dicho esto, de acuerdo con Santos (2006a/b), la sociología de las ausencias se describe como una investigación que señala aquello que no existe. Esto no significa que un fenómeno no ha ocurrido. Por el contrario, ha sido creado, argumentado y producido para ser invisible a la perspectiva habitual. En este tenor, el objetivo de la sociología de las ausencias es transformar lo invisibilizado y negado en visible, lo imposible en posible y, con base en esto, transformar las ausencias en presencias. Por lo mencionado, es un procedimiento transgresivo —insurgente—, pues la sociología tradicional, que tiene herencia del positivismo, no está preparada para trabajar con objetos ausentes o invisibles ni para comprender los silencios y necesidades impronunciables. Esto último se entiende porque, para lograrlo, se requiere de una sociología capaz de comparar entre los discursos hegemónicos y contrahegemónicos disponibles, al igual que avanzar a través de un análisis de las jerarquías que se dan entre esos discursos y de los espacios vacíos subyacentes.

En concomitancia, para Santos (2006a/b) existen cinco formas de producción de ausencias desde la globalización neoliberal y el capitalismo global: creación del ignorante, el residual, el inferior, el local o particular y el improductivo. Ahora, estas etiquetas no son alternativas creíbles a las prácticas científicas, avanzadas, superiores, globales, universales y generativas.

Con base en lo mencionado, en el presente artículo se analiza la creación del improductivo, el cual se desprende de la lógica de la productividad; una de las cinco que enmarcan la sociología de las ausencias y son parte de los resultados encontrados en la investigación doctoral titulada *Análisis decolonial a las políticas educativas lingüísticas de Colombia (2000-2018): una sociología de las ausencias* (Henao, 2023).

## **Materiales y métodos**

El presente estudio fue implementado a través de un paradigma mixto —crítico e interpretativo— desde los postulados de Habermas (1987), Gadamer (1993), Kumaravadivelu (1994, 2006), Schwandt (2000), Giroux (2001), Grondin (2003) y Hernández *et al.*, (2010). Además, se planteó un enfoque cualitativo (Martínez, 2006a/b; Terosky, 2014) y un método hermenéutico (Gutiérrez, 1986; Gadamer, 1993; Pérez, 2000; Fuentes, 2002) para comprender e interpretar datos teóricos, históricos y legales de las PEL de Colombia y ubicar el origen del problema de investigación con el fin de advertir posibles cambios

y liberaciones de opresiones coloniales, capitalistas y eurocentristas que se han identificado en la educación colombiana.

Lo anterior, además, pretende lograr una conciencia informada y que comprenda cómo se mantienen ideologías dentro de las estructuras de la educación/sociedad y que sea capaz de asimilar acciones necesarias para develarlas y efectuar cambios desde una perspectiva decolonial.

### *Corpus*

Esta investigación partió desde una revisión documental mediante el análisis de dos fuentes secundarias: datos publicados por organismos públicos y privados y datos de investigaciones en libros y revistas (Cea-D'Ancona, 1998). Desde una revisión y búsqueda de literatura para esta investigación, se encontró una serie de documentación legal, normativa y de documentación teórica (. = 16). De igual forma, se ubicaron libros, actas de eventos y artículos científicos publicados en revistas indexadas relacionados con las PEL de Colombia (. = 123). En suma, 139 textos fueron analizados.

Con la recopilación de artículos científicos se buscó, en primera instancia, indagar sobre cómo las perspectivas de dominación eurocentrista, capitalista y colonial pudieron estar presentes en los planes, programas y proyectos nacionales de acuerdo con los diferentes investigadores de las PEL de Colombia. Al mismo tiempo, se realizó un análisis a los planteamientos de los artículos revisados a partir de la sociología de las ausencias de Santos (2009, 2010).

### *Procedimientos analíticos*

La investigación se guió por los procedimientos analíticos planteados por Marshall y Rossman (2011), quienes proponen siete pasos para analizar información de manera profunda. A continuación, se describe el itinerario de esta investigación con base en el procedimiento mencionado:

1. **Organización de los datos:** se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos, libros, capítulos de libros y de memorias de algunos congresos y simposios centrados en las políticas educativas lingüísticas de Colombia. En total se encontraron 123 estudios publicados en documentos, revistas y libros de Colombia (N = 123), los cuales fueron organizados en orden cronológico. En paralelo, se recopiló —en formato Word— la información documental de los planes, programas y proyectos nacionales de bilingüismo con sus respectivos enlaces de acceso (N = 16).
2. **Inmersión en los datos:** en esta parte del proceso, se ahondó en los datos mediante la lectura, relectura y discusión —en orden cronológico— de las investigaciones publicadas en documentos, revistas y libros. En este proceso se incluyó los datos publicados en los planes, programas y proyectos nacionales de bilingüismo teniendo presente la sociología de las ausencias como matriz de análisis.
3. **Generación de categorías y temas:** debido a que la sociología de las ausencias de Santos (2009, 2010) fue utilizada como matriz de análisis

—y esta ya contaba con cinco categorías preestablecidas, incluyendo la lógica productivista—, se realizó una nueva lectura de datos (2 033 páginas en total). En esta, sin embargo, se consideró la información por tema-año y se realizó una clasificación (en unidades de análisis) dentro de las categorías preestablecidas en la sociología de las ausencias.

4. **Codificación de los datos:** luego de la generación de categorías y temas año por año, se tomó la clasificación de unidades de análisis centradas en la lógica productivista, las cuales fueron importadas a la herramienta de software Open Code 4.03, de distribución gratuita, para la generación de códigos y categorías cualitativas a partir de textos. Con ello se generaron las siguientes tres categorías: 1) discursos de la competitividad, economía global, política económica, mercantilización y visión instrumental en la enseñanza y aprendizaje del inglés; 2) aprendizaje y enseñanza del inglés como sinónimo de oportunidad laboral y académica para la productividad y 3) educación, estandarización y certificación como mercado.
5. **Elaboración de interpretaciones:** se realizaron memos, notas analíticas y comparativas de acuerdo con los patrones evidenciados en la codificación de datos dentro de la herramienta OpenCode.
6. **Búsqueda de comprensiones alternativas:** en esta fase se realizó un ciclo de interpretaciones, el cual fue enriquecido por diferentes comprensiones teóricas desde varias perspectivas y corrientes.
7. **Presentación del estudio:** en esta etapa se redactó la tesis con base en los resultados y diversas reflexiones, las cuales se han expuesto, en paralelo, en eventos académicos, capítulos de libro y artículos científicos.

## Resultados y discusión

A modo de resultados, se obtuvo lo siguiente. De la lógica de la productividad emergieron tres categorías después de encontrar información determinante en treinta y ocho textos académicos: 1) discursos de la competitividad, economía global, política económica, mercantilización y visión instrumental en la enseñanza y aprendizaje del inglés, 2) aprendizaje y enseñanza del inglés como sinónimo de oportunidad laboral y académica para la productividad y 3) educación, estandarización y certificación como mercado.

En este sentido, los criterios de eficacia capitalista se develaron y fortalecieron; es así como —desde esta arista— el incremento económico se volvió un objetivo racional incuestionable. De la misma forma, este criterio se sublimó como incontrovertible, dado que se aplicó no solo a la naturaleza, sino al trabajo humano. Entonces, la naturaleza se concibió lucrativa ya que expuso períodos de producción, en tanto que el trabajo fue definido como el empleo que permite la generación de ganancias en un determinado ciclo. Ahora, no se contempló la idea de que un crecimiento económico determina la productividad de la ocupación humana y la razón de ser de lo humano, naturaleza y todo lo vinculado.

Con base en lo anterior, se encontró en las PEL de Colombia una perspectiva donde la competitividad y dinámicas de tipo económico tuvieron un rol protagónico. Además, se percibió un discurso donde la enseñanza y aprendizaje del inglés solo se orienta en favor de la economía global, política

económica, mercantilización y visión instrumental de las lenguas. A propósito, se hallaron estudios donde se evidenció que los procesos de formación del idioma inglés se han comercializado como oportunidad laboral y académica para la productividad, centrando así la educación, estandarización y certificación como un mercado para la creación transnacional.

De lo anterior se pudo interpretar que las PEL de Colombia han reforzado la idea de que los idiomas no son lucrativos mientras no se enfoquen en una perspectiva económica, por lo que deben ser consideradas inútiles o inservibles. De esta forma, se produjeron ausencias en las casi setenta lenguas habladas en Colombia y en sus usuarios al considerarse innecesarias, despreciables y demás.

En esta misma línea, se concordó con la definición de Quijano (2001) sobre el sistema de explotación social o de control del trabajo que es:

la articulación de todas las formas históricamente conocidas de explotación — esclavitud, servidumbre, pequeña producción mercantil simple, reciprocidad y capital— en una única estructura de producción de mercaderías para el mercado mundial, en torno de la hegemonía del capital y por lo cual se caracteriza en su conjunto como capitalista. Desde esta perspectiva, la categoría de capitalismo está referida al conjunto de dicha articulación estructural. El capital es una forma específica de control del trabajo que consiste en la mercantilización de la fuerza de trabajo a ser explotada. Por su condición dominante, en dicho conjunto estructural, otorga a éste su carácter central —es decir lo hace capitalista— pero históricamente no existe, no ha existido nunca y no es probable que lo haga en el futuro, separado o independientemente de las otras formas de explotación. (p. 1- 2)

### *Discursos de la competitividad, economía global, política económica, mercantilización y visión instrumental en la enseñanza y aprendizaje del inglés*

Los resultados de esta investigación mostraron que, desde el inicio del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019, se tuvo como centro las dinámicas de tipo económico para el mercado nacional e internacional. Incluso, se encontró que estas dinámicas se dan para beneficiar la economía global, política económica, mercantilización y visión instrumental de las lenguas.

Para el presidente del Consejo Privado de Competitividad en Colombia, Hernando José Gómez (citado en Ministerio de Educación Nacional, 2008), existe una relación directa entre mejoras en educación y mejoras en la productividad. Por esta razón, Colombia ha diseñado una estrategia de competitividad a través de la educación; misma que se fundamenta en la necesidad de realizar una transformación eficiente, la cual implica producir más y mejor a nivel local e internacional. Incluso, se contempla la creación de nuevos bienes y servicios de mayor valor agregado y sofisticación tecnológica.

Esto coincide con Guile (2006), Ministerio de Educación Nacional ([Men], 2006), González (2009), Usma (2009), De Mejía (2011), Fandiño-Parra et al. (2012), Granados (2013), Sánchez (2013), Valencia (2013), Galvis (2014) y Alonso et al. (2015) cuando afirman que el PNB 2004-2019 fue establecido por el Ministerio de Educación Nacional como una de las iniciativas más fuertes que se han tomado en el país para promover la competitividad y productividad.

Por su lado, Guerrero Vinuesa (2002) y Hurie (2018) datan que, desde los años sesenta, Estados Unidos ha invertido en la educación colombiana para fortalecer lazos de dependencia que han conllevado a que los gobiernos extranjeros, las

compañías transnacionales y la élite colombiana mantengan sus posiciones privilegiadas. Para tal fin, ha empleado lo que Usma (2009) y Valencia (2013) han llamado la rearticulación del neoliberalismo y la mercantilización del idioma inglés. En concomitancia, Valencia (2006) sostiene que, desde finales de los años noventa, Colombia ha tenido un marcado aumento en la mercantilización del inglés como activo económico.

Gómez (2017) —apoyándose en los estudios de Usma (2009), González (2007) y Álvarez (2008)— también discute que los planes y políticas de bilingüismo en Colombia han estimulado un proceso de mercantilización más que un proceso de equidad en sus habitantes, ya que han sido creados como un negocio lucrativo. Lo anterior se apoya en los postulados de Usma (2009), Escobar (2013) y Valencia (2013) cuando argumentan que desde el PNB 2004-2019 se otorgó el monopolio del conocimiento a las agencias y multinacionales extranjeras a través de la promoción de bienes y servicios producidos por sus aliados editoriales, incluyendo textos escolares, diccionarios, juegos, kits de aprendizaje y textos metodológicos, así como el rol principal en la estandarización y mercantilización del conocimiento educativo.

Por lo anterior, se debe considerar que las políticas educativas y/o lingüísticas siempre implican algo más que cuestiones directamente relacionadas, pues — como afirma Shohamy (2006)— las mismas están relacionadas con agendas económicas y políticas abiertas u ocultas y, muchas veces, responden al interés de los gobiernos y no a las necesidades educativas o lingüísticas de los países.

En este sentido, Ayala y Álvarez (2005), González (2007, 2012), Usma (2009, 2015), Sánchez (2013) y Cruz-Arcila (2017) argumentan que las políticas sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia representan la búsqueda de fines que no solo se ubican en lo académico, tecnológico, cultural o lingüístico, sino que también son de orden económico; lo cual no hace que pierdan su legitimidad. Sin embargo, como anotan Bonilla y Tejada (2016), el inglés ha tenido una consideración especial en Colombia y se ha mostrado como el idioma por excelencia para todo lo relacionado con el desarrollo, progreso, riqueza y prosperidad. Todo ello ha derivado en que sea elegido por sobre otros idiomas —incluidos los casi setenta que se hablan en el país—. Así, se ha fortalecido la historia de colonialismo, agitación económica y política.

En suma, estos procesos de inserción del país en la competitividad, economía global y mercantilización del inglés a través del PNB 2004-2019 han conllevado a una visión instrumental de la educación y aprendizaje de las lenguas, a expensas de los razonamientos cognitivos y socioculturales que han excluido otras posibilidades y promovido la reducción de idiomas y culturas locales. Asimismo, no ha ayudado a la igualdad de oportunidades de desarrollo cultural y académico para todos los ciudadanos del país (Usma, 2009, 2015; Tejada y Samacá, 2012).

### *Aprendizaje y enseñanza del inglés como sinónimo de oportunidad laboral y académica para la productividad*

Otros hallazgos de la presente investigación revelan que los procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés en Colombia, desde las PEL, son sinónimos de oportunidad laboral y académica para la productividad. De hecho, las políticas educativas y lingüísticas de Colombia 2000-2018 han sublimado

este idioma como factor clave para el crecimiento económico u objetivo racional incuestionable. De forma similar, la fuerza laboral y trabajadora han sido observadas como criterios que mejor sirven para alcanzar objetivos de desempeño, así no se emplee el inglés para la mayoría de actividades económicas que se requieren en Colombia.

Herazo et al. (2012), a propósito de lo anterior, realizó un análisis en Colombia sobre la demanda de hablantes de inglés en el mercado laboral; para ello examinó algunos estudios académicos y ofertas laborales publicados en diferentes medios. A partir de allí concluyó que la visión del inglés en Colombia no solo es una falacia, sino que también es un escollo para lograr los objetivos gubernamentales de inserción en el mercado global, dado que el acceso a puestos de trabajo no siempre requiere el dominio del inglés a pesar de que se lo sigue exigiendo cada vez más (Vélez-Rendón, 2003; De Mejía y Montes, 2004).

En otro orden de cosas, según formulan Fandiño et al. (2012), el PNB es una respuesta pragmática a las necesidades económicas del país y, por ende, no demandaría una discusión muy profunda, ya que no deberían existir razones para controvertir una iniciativa que busca que los ciudadanos se vuelvan competentes en el uso de una lengua extranjera para acceder —de manera sencilla— a un empleo. Por lo tanto, el PNB debería adoptarse y ejecutarse con prontitud por cuanto el logro de sus objetivos redundaría en mejores condiciones de vida para todos los colombianos. Sin embargo, cabe la pregunta: ¿qué trabajos requieren obligatoriamente el inglés para ser ejecutados en Colombia y cuáles son estas empresas que solicitan colaboradores angloparlantes?

Para González (2009), Usma (2015) y Valencia (2013), las políticas lingüísticas en Colombia y la reforma propuesta para la educación terciaria podrían derivar en que el sistema educativo sirva, en última instancia, a los intereses de las empresas y agendas transnacionales que requieren tanto obreros altamente calificados como menos calificados. En esta lógica, de acuerdo con González (2009) y Valencia (2013), los estudiantes de élite de colegios privados bilingües —que posean competencias lingüísticas legitimadas por el mercado— podrían conseguir trabajos de alto nivel en los proyectos de externalización transnacional y explotación de recursos naturales apoyados por el gobierno. En su defecto, los discentes de colegios públicos, zonas urbanas y colegios de clase media-baja que puedan cumplir con los requisitos de competencia establecidos podrían convertirse en tropa de reserva de mano de obra no cualificada, ya que, como menciona Guerrero (2010), en Colombia, la mayoría de nuevos empleos se encontrarán en el sector de servicios donde no se requerirán altos niveles de educación y se caracterizarán por ser mal remunerados, de medio tiempo o temporales.

Con base en lo anterior, Guerrero y Quintero (2009) plantean que las metas del PNB 2004-2019 han sido claras al perseguir el mismo objetivo que la India; en tanto la formación de operarios de bajo nivel que dominen el inglés y que las herramientas que se comparten en las certificaciones del British Council y otras agencias internacionales son simplemente un vehículo utilizado para difundir una influencia hegemónica e ideológica para alienar las creencias y prácticas de los docentes dentro de la enseñanza del inglés. Entonces, las dimensiones sociocultural, económica y política en la práctica de formación del idioma en cuestión se desestiman o aceptan de manera abierta bajo la forma de una



educación como dispositivo subordinado de capacitación técnica para el trabajo, más no de integralidad.

En concomitancia, Bonilla y Tejada (2016) presentan cómo varios países que aspiran a su crecimiento económico y científico —entre ellos Colombia— han elegido al inglés como idioma oficial o asignatura sin vínculo evidente con el resto del plan de estudios de sus contextos.

Este fue el caso de Ruanda donde se estableció el inglés como segunda lengua oficial desde 2008 y sustituyó al francés solo por el imaginario social de lo que esta representa: poder y riqueza. Aunque, en el fondo, refuerza las desigualdades sociales, políticas y económicas existentes y colabora en su propio desempoderamiento y/o desposesión colectiva.

Bonilla y Tejada (2016) también se refieren al Plan Nacional de Inglés en Colombia como uno con una filosofía innata de empleabilidad y formación para el trabajo como único motor de la educación que basa sus razones en la necesidad de abastecer el sector de externalización de procesos de negocio, turismo y ofertas de empleo de nivel técnico. Incluso, desestima otras iniciativas para lograr bilingüismo con fines productivos como, por ejemplo, la preparación de estudiantes para movilidad social y académica, investigación científica competitiva a nivel nacional e internacional y mejora del ranking de universidades e innovaciones nacionales.

De acuerdo con Cruz-Arcila (2017), el discurso del crecimiento económico desde el PNB 2004-2019 se fortaleció debido a la preocupación de Colombia por ser parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual apoya en la proyección del país como el mejor educado de la región. Todo ello, con base en las exigencias de esta organización, donde la promoción de una segunda lengua es condición sine qua non para facilitar el surgimiento de una economía del conocimiento en el país. Para lograr aquello, los planes y programas de bilingüismo han servido como estrategia importante para perseguir agendas políticas sobre la internacionalización de la educación y la competitividad económica.

En otro sentido, como describen Correa y González (2016), la OCDE ha señalado que el impedimento de la inserción de Colombia en el mercado global no ha sido el bajo nivel de dominio del inglés de sus ciudadanos, sino los múltiples problemas socioeconómicos que han afectado al país durante años. A saber: elevados niveles de inequidad y desplazamiento interno causados por el prolongado conflicto con grupos armados. Por lo que, para tener una mejor oportunidad de insertar al país en el mercado global, Colombia también tendría que sopesar que, por muy útil que pueda ser el aprendizaje del inglés para algunos de sus ciudadanos, lo que garantiza su acceso y movilidad social es, justamente, el aumento de los niveles de inglés y la cobertura de los problemas que vive el país para crear condiciones que permitan a sus ciudadanos aprender tanto inglés como otros idiomas extranjeros y nativos. De esta forma, se lograría cultivar las lenguas que ya se hablan y adquirir otras con el fin de promover el desarrollo del capital cultural y de otros tipos vinculados.

### *Certificación educativa y evaluación estandarizada internacional como mercado*

En adición a la lógica de la productividad, se han encontrado varios estudios donde se evidencia que las PEL en Colombia se han centrado en una educación, estandarización educativa y certificación como mercado. A continuación, se detalla lo mencionado.

Usma (2009, 2015) afirma que el PNB 2004-2019 trajo oportunidades para pocos grupos y personas y generó —en la mayoría— procesos de desigualdad, exclusión y estratificación social desde un mercado lucrativo a partir de los procesos de certificación y evaluación de la formación del inglés; mercado que ha sido provechoso para pocas entidades extranjeras. Todo lo mencionado ha sido apoyado y discutido también por Fandiño et al. (2012), Herazo et al. (2012), Valencia (2013) y Hurie (2018).

A su vez, para González (2009, 2012), después de la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y la estandarización del inglés en Colombia como parte del PNB 2004-2019, se evidencia una proliferación de diferentes instituciones privadas y agentes ad hoc que preparan para diferentes pruebas y certificaciones; lo que ha significado ganancias millonarias, ya que los resultados de estas se han convertido en obligatorias para laborar o graduarse.

González (2009, 2012), además, refiere que el Teaching Knowledge Test (TKT) y el International Conference on English Learning and Teaching Skills (ICELTS) son los certificados internacionales requeridos a los docentes de inglés. A su vez, las evaluaciones del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) son obligatorias para quienes terminan la secundaria. Por último, el International English Language Testing System (IELTS), el Test of English as a Foreign Language (TOEFL) y el Michigan English Test (MELICET/MET) son para el público general. Cabe anotar que para realizar los certificados TKT e ICELTS es necesario obtener un resultado B1 en alguna de las pruebas antes mencionadas.

González (2009, 2012) también reporta los costos —en salarios mínimos colombianos— de cada certificación. El curso de preparación TKT más el examen es de \$ 2.9 y el ICELT \$ 8.8. De esta forma, se demuestra que la obtención de las mencionadas es inasequible para muchos profesores de escuelas públicas. Incluso, si los empleadores hubieran pagado la mitad del precio, como lo hacen muchas instituciones privadas, no sería posible conseguirlas.

En un ejercicio similar, Usma (2009) analiza los costos de los exámenes internacionales ofrecidos en Colombia desde el PNB 2004-2019. De primera mano, el costo del curso para comprender la naturaleza del examen y su preparación es de \$ 2 salarios mínimos. Después, el costo de materiales para práctica asciende a \$ 0.2. A eso se debe añadir el costo de libro de preparación del examen en \$ 0.2. Finalmente, el valor del examen es de \$ 1. Por lo visto, una persona en Colombia necesitaría un mes entero para pagar esta prueba, dos meses para costear un curso estándar y, al menos, medio mes para cancelar los materiales y libros de preparación. Mientras tanto, los administradores de estas pruebas, según Usma (2009), estarían ganando el equivalente a cinco veces el presupuesto nacional para investigación de 2008 en Colombia.

Esto, en consecuencia, interpela las implicaciones económicas, políticas, éticas y educativas de esta reforma y, además, cuestiona cómo la influencia de las empresas editoriales privadas ha impulsado la adopción de este plan, ya que las empresas privadas realizan las pruebas a los actores escolares y obtienen ganancias. Por el contrario, docentes y estudiantes locales deben subsidiar sus propias pruebas para mantener su empleo o acceder a otras oportunidades.

De último, González (2009) reportó, en este mismo sentido, que el British Council (2008) administraba más de 1.5 millones de exámenes cada año en Colombia y tiene presencia en más de 100 países del mundo.

## **Conclusiones**

A raíz de esta investigación se puede concluir que las políticas educativas no son —de ninguna forma— neutrales, por lo que permiten a aquellos que las diseñan, aplican y/o direccionan monopolizar e imponer ideologías a través de los diferentes procesos educativos. A su vez, tributa a los investigadores de dichas políticas buscar alternativas para develarlas. En específico, en las Políticas Educativas Lingüísticas de Colombia ubicadas entre los años 2000-2018 se pudo encontrar una lógica de productividad como una de las cinco formas de creación de no existencia; la cual hace parte de la sociología de las ausencias.

Desde esta última perspectiva, se corroboró que durante los años 2000-2018 los procesos educativos centrados en el aprendizaje, enseñanza, certificación y evaluación de las lenguas extranjeras se asentaron en criterios coloniales de productividad capitalista, explotación social, control del trabajo y mercantilización educativa. Todo ello facultó el monopolio a entidades y agencias extranjeras para que obtuvieran elevadas ganancias económicas desde las PEL que se adelantaron en el país. Esto supuso, asimismo, que se fortaleciera el ideal de que el valor de los idiomas se da solo por el desarrollo de la productividad económica y que la educación, estandarización y certificación son parte de un mercado transnacional.

Lo anterior no solo robusteció el proyecto capitalista y eurocentrista con la visión de que todo lo que no es productivo —en términos económicos y lucrativos— tiene que ser considerado inútil. Por el contrario, dejó la falsa creencia de que tanto los idiomas ancestrales, que suman casi setenta en el país, como los grupos, personas, proyectos, culturas e instituciones —que de alguna forma las apoyan y hablan— son innecesarias, inservibles, sin valor para las sociedades y las culturas, improductivos, de bajas proyecciones, perezosas e infructuosas.

Por lo mencionado, se espera que los hallazgos de esta investigación sean de utilidad práctica y teórica para la toma de decisiones de quienes diseñan, direccionan y/o aplican políticas educativas lingüísticas y/o políticas educativas en general. De igual manera, ayuden a generar una conciencia informada sobre los intereses e ideales que se ocultan en los diseños, direccionamientos y aplicaciones de las políticas educativas y sociales. Asimismo, soporten, motiven y guíen a los docentes e investigadores que deseen emprender estudios de las políticas educativas, sociales y otros procesos desde la sociología de las ausencias como matriz de análisis con perspectiva decolonial.

Vale mencionar que, para futuras investigaciones, beneficiaría explorar a fondo el análisis de la lengua inglesa como agente de productividad, considerando tanto

sus impactos positivos como negativos en el contexto educativo colombiano. Esto implicaría examinar a detalle cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés han podido o no facilitar la inserción en el mercado laboral global y potenciar oportunidades económicas. Además, sería útil analizar posibles efectos negativos como la preservación de la diversidad lingüística y cultural de la nación y posibles brechas sociales y educativas en el acceso a la educación.

Sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer, dado que este estudio solo logró el objetivo de la sociología de las ausencias: transformar lo invisibilizado y negado en visible y lo imposible en posible. Dicho esto, queda el reto de diseñar y proponer políticas educativas lingüísticas que aboguen por las riquezas de la diversidad lingüística, cultural, natural y social de Colombia para iniciar procesos de transformación y reparación de las ausencias que han dejado las PEL de estas primeras dos décadas del último siglo.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, J., Martín, J. y Gallo, B. (2015). El nivel de inglés después de cursar educación superior en Colombia: una comparación de distribuciones. *Revista de Economía Institucional*, 17(33), 275-298. <https://doi.org/10.18601/01245996.v17n33.12>
- Álvarez, A. (2008). Educational commercialism: is it overtaking EFL in Colombia? *ASOCOPI Newsletter*. [https://www.academia.edu/999811/Educational\\_commercialism\\_is\\_it\\_overtaking\\_EFL\\_in\\_Colombia](https://www.academia.edu/999811/Educational_commercialism_is_it_overtaking_EFL_in_Colombia)
- Ayala, J. y Álvarez, J. (2005). A perspective of the implications of implementing the Common European Framework in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26. <https://doi.org/10.14483/22487085.162>
- Banco Mundial. (22 de febrero de 2019). *Lenguas indígenas, un legado en extinción*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2019/02/22/lenguas-indigenas-legado-en-extincion>
- Bonilla, C. y Tejada, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5317451>
- Briceño, M. (1995). El latín en Colombia, obra magistral. *Thesaurus*, 50, 5-13. [http://vc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH\\_50\\_123\\_017\\_0.pdf](http://vc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH_50_123_017_0.pdf)
- British Council. (2008). *IELTS: english for international opportunity*. British Council. [www.britishcouncil.org](http://www.britishcouncil.org)
- Cea-D'ancona, M. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Correa, D. y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Correa, D. y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459>

- Cruz-Arcila, F. (2017). Interrogating the social impact of English language teaching policies in Colombia from the vantage point of rural areas. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27, 46-60. <https://doi.org/10.47381/aijre.v27i2.117>
- De Mejía, A. (2011). The national bilingualism programme in Colombia: imposition or opportunity? *Apples Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 7-17. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37104>
- De Mejía, A. y Montes, M. (2004). Points of contact or separate paths: a vision of bilingual education in Colombia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 109-139. <https://doi.org/10.21832/9781847690777-005>
- Escobar, W. (2013). Identity-forming discourses: a critical discourse analysis on policy making processes concerning English language teaching in Colombia. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 45-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169226229005>
- Fandiño-Parra, Y., Bermúdez-Jiménez, J. y Lugo-Vásquez, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627002.pdf>
- Fuentes, M. (2002). *Paradigmas en la investigación científica: fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez]. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. <https://docplayer.es/25785245-Paradigmas-en-la-investigacion-cientifica-fundamentos-epistemologicos-ontologicos-metodologicos-y-axiologicos.html>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- Galvis, H. (2014). Retos para Colombia en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo: relato de experiencias in situ. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 206-218. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.06>
- Giroux, H. (2001). *Public spaces, private lives: beyond the culture of cynicism*. Roman & Littlefield.
- Gómez, M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW*, 24(1), 139-156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2722>
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: the case of Colombian EFL teachers' professional development. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 183-209. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2638>
- González, A. (2012). When language teacher educators, language policy makers and politicians meet: lessons from the South. In D. Sonesson y E. Tarone (Eds.), *Expanding our horizons: language teacher education in the 21st Century* (pp. 65-89). Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Granados, C. (2013). Desafíos del bilingüismo en educación superior: la experiencia del Departamento de Lenguas de la Universidad Central en Bogotá, Colombia. *GIST: Education & Learning Research Journal*, 7, 245-258. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/617>
- Gronin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Herder.

- Guerrero Vinuesa, G. (2002). La imposición de modelos pedagógicos en Colombia. Siglo XX. Estudios Latinoamericanos, (10-11), 21-32. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rccilat/article/view/3253/3799>
- Guerrero, C. (2010). Elite vs. folk bilingualism: The mismatch between theories and educational and social conditions. *HOW*, 17(1), 165-179. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/71>
- Guerrero, C. y Quintero, Á. (2009). English as a neutral language in the Colombian national standards: a constituent of dominance in English language education. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 135-150. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11447/12098>
- Guile, D. (2006). What is distinctive about the knowledge economy? Implications for education. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough y A. Halsey (Eds.), *Globalization, education and social change* (pp. 355-366). Oxford University Press.
- Gutiérrez, G. (1986). *Metodología de las ciencias sociales II*. Oxford.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Henao, E. A. (2021). Hacia una descolonización educativa desde el uso del Lenguaje. En Gobernación de Antioquia (Ed.), *Propuestas didácticas para la escuela Programa Todos a Aprender* (1) (pp. 130-142). Centro de Publicaciones Universidad Nacional de Colombia.
- Henao, E. A. (2023). *Análisis decolonial a las políticas educativas lingüísticas de Colombia: una sociología de las ausencias* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Arturo Prat.
- Herazo, J., Jerez, S. y Lorduy, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(2), 199-213. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.11093>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hurie, A. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1) 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: changing traces, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81. <https://doi:10.2307/40264511>
- Marshall, C. y Rossman, G. (2011). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Martínez, M. (2006a). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Ipsi*, 9(1), 123-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247&orden=105993&info=link>
- Martínez, M. (2006b). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares básicos de competencias en lengua extranjera: inglés. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Desarrollar destrezas para la competitividad de Colombia*. Altablero. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-183961.html>
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.

- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder* (pp. 325-372). Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15657/1/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. En Centro de Estudios Económicos Regionales, Documento de trabajo sobre economía regional (pp. 1-32). Banco de la República. [https://www.researchgate.net/publication/260123416\\_Bilinguismo\\_en\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/260123416_Bilinguismo_en_Colombia)
- Santos, B. (2006a). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13-41). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>
- Santos, B. (2006b). ¿Por qué se ha vuelto tan difícil construir una teoría crítica? En B. Santos, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria* (pp. 17-34). Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI-CLACSO.
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics and social constructionism. In N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 189-213). SAGE Publishing.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- Tejada, H. y Samacá, G. (2012). Algunos efectos del discurso dominante en las actitudes y expectativas de directivos docentes frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). *Lenguaje*, 40(2), 415-445. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4956>
- Terosky, A. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3-33. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488597>
- Tochón, F. (2015). *Language education policy unlimited. Global perspectives and local practices*. Deep University Press.
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion and stratification in times of global reform. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123-142. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Deep University Press.
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 27-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169226229004>
- Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts and talk around texts: english language teaching developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 7-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/n8/n8a02.pdf>
- Vélez-Rendón, G. (2003). English in Colombia: a sociolinguistic profile. *World Englishes*, 22(2), 185-198. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00287>

