

El bilingüismo en Colombia y su recontextualización como política lingüística*

Bilingualism in Colombia and its
Recontextualization as Linguistic Policy

O bilinguismo na Colômbia e sua
recontextualização como política lingüística

Sergio Nivia-Bohórquez**  

Reflexión derivada de investigación

Cómo citar este artículo

Nivia-Bohórquez, S. (2026). El bilingüismo en Colombia y su recontextualización como política lingüística, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 65–78. <https://doi.org/10.17227/pys.num65-24429>

Resumen

Este artículo es el resultado de la investigación “El bilingüismo en Colombia y su recontextualización como política lingüística”, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Examina la recontextualización de la enseñanza del inglés en Colombia y destaca cómo las políticas educativas y las metodologías de enseñanza se han transformado a lo largo del tiempo. Se enfoca en la recontextualización de discursos internacionales, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), en el sistema educativo colombiano. La investigación, basada en la teoría de Basil Bernstein,

* Este artículo es el resultado de la investigación “El bilingüismo en Colombia y su recontextualización como política lingüística”, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

** Magíster en educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesor, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. sniviab@upn.edu.co

analiza cómo estas influencias externas han configurado el currículo, la evaluación estandarizada (ICFES) y la percepción del bilingüismo, privilegian el inglés sobre otras lenguas y moldean la identidad de los estudiantes para las demandas del mercado global. Además, se exploran las tensiones y desafíos que enfrentan los docentes y las instituciones educativas ante la implementación de estas políticas.

Palabras clave:

bilingüismo; política lingüística; recontextualización; currículo; pruebas estandarizadas; Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Abstract

This research article examines the recontextualization of English language teaching in Colombia, highlighting how educational policies and teaching methodologies have changed over time. It focuses on the recontextualization of international discourses, such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), within the Colombian educational system. The research, based on Basil Bernstein's theory, analyzes how these external influences have shaped the curriculum, standardized assessment (ICFES), and the perception of bilingualism, privileging English over other languages and molding students' identities for the demands of the global market. Furthermore, the tensions and challenges faced by teachers and educational institutions with the implementation of these policies are explored.

Keywords:

bilingualism; language policy; recontextualization; curriculum; standardized assessment; Common European Framework of Reference for Languages

Resumo

Este artigo de pesquisa examina a recontextualização do ensino de inglês na Colômbia, destacando como as políticas educacionais e as metodologias de ensino se transformaram ao longo do tempo. Ele se concentra na recontextualização de discursos internacionais, como o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), no sistema educacional colombiano. A pesquisa, baseada na teoria de Basil Bernstein, analisa como essas influências externas têm moldado o currículo, a avaliação padronizada (ICFES) e a percepção do bilinguismo, privilegiando o inglês sobre outras línguas e modelando a identidade dos alunos para as demandas do mercado global. Além disso, são exploradas as tensões e os desafios enfrentados pelos professores e pelas instituições educacionais diante da implementação dessas políticas.

Palavras-chave:

bilinguismo; política lingüística; recontextualização; currículo; avaliação padronizada; Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

Introducción

Toda la educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología, o ideologías dominantes del grupo o grupos dominantes.

BASIL BERNSTEIN (2001, p. 75)

Este artículo de reflexión tiene como propósito retomar y resaltar los conceptos más importantes y relevantes producidos en el marco del proyecto de investigación “El bilingüismo en Colombia y su recontextualización como política lingüística”. La investigación se adentra en el análisis del bilingüismo en Colombia como un discurso y una estrategia recontextualizada para la enseñanza de lenguas extranjeras, y explora su configuración en el currículo y la evaluación del sistema educativo nacional. Está guiada por la perspectiva teórica y metodológica de Basil Bernstein, específicamente por su noción de *recontextualización*,¹ entendida como todo proceso de reubicación de discursos primarios recolocados en nuevos contextos. El estudio examina cómo el inglés ha sido posicionado como la lengua principal que se debe aprender. A través de un análisis documental y de entrevistas semiestructuradas, se rastrea la configuración institucional de esta política lingüística, su evolución desde el siglo xx hasta la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)² en el siglo XXI, así como las implicaciones de dicha adopción en las prácticas pedagógicas y la identidad social. Los hallazgos revelan una profunda influencia de agendas internacionales y económicas que han condicionado la política educativa nacional, y han configurado la autonomía curricular y la valoración de la diversidad lingüística del país.

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

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

Esta investigación se orienta a partir de las siguientes preguntas estructuradoras:

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

Estos interrogantes dirigen el análisis hacia el *qué* y el *cómo* se ha recontextualizado la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la emergencia del bilingüismo en Colombia, entendido como un fenómeno educativo y social políticamente constituido como articulador del aprendizaje de lenguas extranjeras y de las prácticas pedagógicas que actualmente se privilegian, que posiciona al inglés como la lengua principal que se debe aprender.

Marco teórico conceptual

La base teórica y metodológica de esta investigación es la propuesta por el sociólogo británico Basil Bernstein y su teoría de la transmisión cultural, específicamente la noción de *recontextualización*. Bernstein se interesa por desentrañar los procesos y los canales por los que circulan discursos que movilizan prácticas configuradoras de poder y control de la reproducción cultural, lo que crea y perpetúa una identidad social.

Bernstein buscó producir en sus obras una teoría de la gramática de la transmisión cultural y social; esto es, la forma en que se relacionan la clase social, la cultura y la socialización, y cómo esta produce formas de conciencia y subjetividad (Díaz-Villa, 2001). Dentro de sus nociones y principios fundamentales en los análisis de la reproducción cultural se destacan: *recontextualización*, *códigos*, *clasificación*, *campo de control simbólico*, *campos de recontextualización*, *discurso pedagógico*, *discurso regulativo*, *dispositivo pedagógico*, *código educativo* —sinónimo de currículo en Bernstein—, los cuales sirvieron al desarrollo teórico y metodológico de esta investigación.

Perspectiva sociolingüística de Bernstein

La noción de *recontextualización* hace parte de las formas de pedagogización del conocimiento. Este principio permite comprender cómo los discursos primarios se transforman, se abstraen y se reubican desde la acción de distintos *campos* (internacional, oficial y pedagógico), con la participación de *agentes* (profesores, estudiantes, directivos de instituciones educativas) y *agencias de reproducción* (instituciones y escenarios educativos), lo que da lugar a la producción y reproducción de nuevos discursos y prácticas recontextualizadas. En el campo internacional se articulan y despliegan discursos que impactan los campos de reproducción oficial y pedagógico y transmiten los conocimientos pedagogizados, con sus correspondientes prácticas que conducen a la transformación cultural de una sociedad. Para Bernstein, aquello que se enseña y se aprende en la escuela no es independiente de las estructuras sociales y económicas existentes. Por ello, propone una serie de conceptos y reglas que permiten estudiar desde dónde y cómo se organizan y se diferencian los discursos en la escuela y en otros contextos educativos. Dicha operación se da a través de distintos campos:

- Campo de control simbólico (CCS): nivel de la división social del trabajo que se basa en la producción y reproducción de recursos discursivos, donde las formas de poder y cultura se transmiten y regulan a través del lenguaje y la educación. Es aquí donde los grupos dominantes imponen sus significados y valores.
- Campo de recontextualización internacional (CRI): donde se articulan y despliegan discursos que impactan los campos de reproducción oficial y pedagógico.
- Campo de recontextualización oficial (CRO): creado y dominado por el Estado y sus agentes, donde los discursos primarios son transformados y legitimados en leyes y políticas, lo que produce nuevas prácticas pedagógicas y culturas.
- Campo de recontextualización pedagógica (CRP): espacio relativamente autónomo, compuesto por agentes pedagógicos e instituciones (escuelas, universidades), donde se despliegan y transmiten las nuevas culturas.

Evidenciar el campo de control simbólico, donde se producen y ponen en circulación los discursos primarios —del tipo de ordenamiento regulativo y

configurador de subjetividades— permitió analizar cómo se recontextualizan y transmiten dichos discursos en los campos de reproducción local.

El dispositivo pedagógico

Es el canal clave por el que transitan discursos, códigos y prácticas articuladoras de cultura; constituye la “condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura” (Bernstein, 2001, p. 185). Las reglas que lo configuran (distributivas, de recontextualización y evaluativas) son modos de comunicación y construcción de discursos. En tal sentido, condiciona el *cómo* y el *qué* de los discursos y prácticas que se transmiten y configuran la reproducción y transformación cultural de una sociedad.

Bernstein distingue dos modalidades del discurso pedagógico (DP):

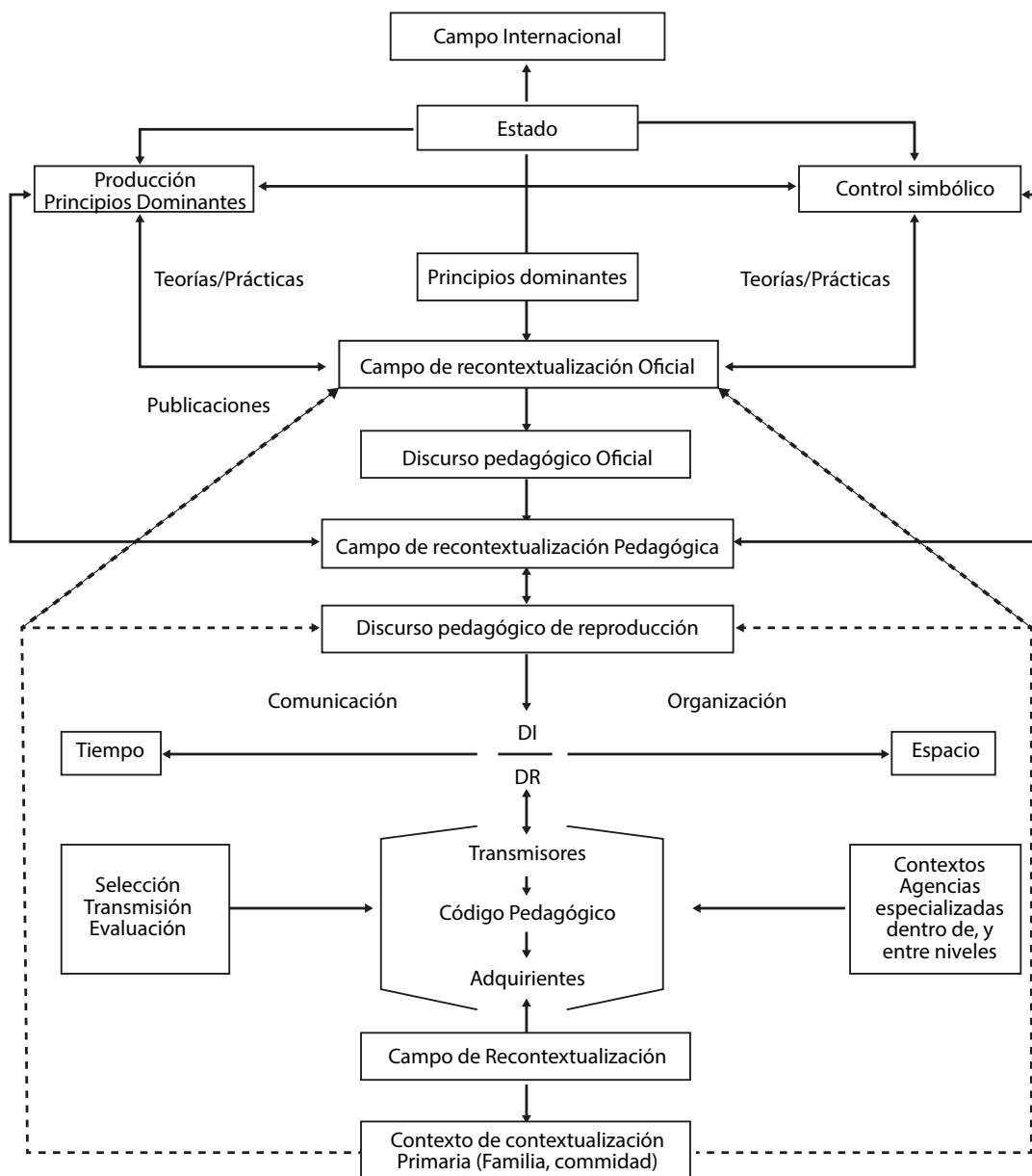
- Discurso pedagógico oficial (DPO): principio por el cual se apropian otros discursos y se establecen relaciones para su transmisión y adquisición selectivas, como efecto de las prácticas políticas del Estado.
- Discurso pedagógico de reproducción (DPR): constituido por discursos instruccionales y regulativos que organizan currículos y unidades, ordenados selectivamente.

Sistema educativo

En el sistema educativo nacional, entendido como un conjunto de elementos que se interrelacionan y trabajan de manera conjunta para brindar educación a la población colombiana, se instituyen *discursos regulativos*: aquellos que regulan cómo se constituyen órdenes y relaciones en tanto identidad social, y que seleccionan y organizan los contenidos académicos transmitidos en las aulas de clase. El *dispositivo pedagógico* funciona como transmisor de conocimiento pedagogizado, regulado desde el campo de recontextualización oficial (CRO), mediante la concreción del currículo de enseñanza, que determina el conocimiento válido; la pedagogía, que determina la transmisión válida del conocimiento mediante la práctica pedagógica; y la evaluación, que determina la realización válida del conocimiento.

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

Figura 1.
Contextos institucionales y código pedagógico: un modelo



Fuente: Díaz-Villa (2001, p. 80).

El discurso pedagógico (DP) es considerado como un lenguaje con un vasto potencial de realizaciones. Es contingente respecto de las actividades en y entre los campos de recontextualización y de sus relativas autonomías, y depende de sus relaciones pedagógicas, lo que le permite intervenir en la cultura y en sus significados.

Todo DPO que se acompaña y se legitima por normas, lineamientos y políticas educativas se establece desde el campo de recontextualización oficial (CRO), dependiente de los discursos ideológicos y políticos dominantes, el cual es “creado y dominado por el Estado y sus agentes seleccionados de diferentes niveles”. Estos, a su vez, producen nuevas prácticas pedagógicas y, por lo tanto, nuevas culturas, que se transmiten

y se posicionan a través del campo de recontextualización pedagógica (CRP), relativamente autónomo, que se despliega en contextos pedagógicos institucionales “compuesto por agentes pedagógicos en sus diferentes niveles e incluye facultades, centros universitarios, departamentos de educación, revistas especializadas, fundaciones, etc.” (Díaz-Villa, 2001, p. 55).

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

Currículo

El análisis respecto de cómo el currículo oficial ha sido objeto de diferentes tipos de recontextualización —enfocándose especialmente en las justificaciones que derivaron en la formalización del inglés como lengua privilegiada o dominante en la actualidad en nuestro país— evidencia cómo el bilingüismo ha escalado en lo educativo y lo social desde la producción, reproducción y transformación de su discurso y práctica, a partir de una serie de relaciones de poder y control que crean nuevas formas de conciencia. “Cualquier distribución de poder trata de regular la realización de ese potencial, en beneficio de los intereses del orden social que crea, mantiene y legitima” (Bernstein, 2001, p. 187).

Discurso regulativo general (DRG)

El discurso regulativo general suele estar constituido por los discursos oficiales del Estado y otras agencias hegemónicas, y su función es “la de iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales para la reproducción de las categorías culturales dominantes y de las relaciones sociales dominantes dentro del campo de producción y dentro del campo de control simbólico” (Díaz-Villa, 2001, p. 61).

El discurso regulativo general se realiza y se identifica en textos legales y administrativos, los cuales se producen para reforzar y mantener órdenes de estructura y conciencia social que se legitiman a través del campo de recontextualización oficial (Estado) y se reproducen mediante las agencias económicas y culturales (educativas) del campo de recontextualización pedagógica e institucional. Es importante reconocer la enorme influencia que generan los campos de producción y reproducción económica (agencias económicas), basados en la producción y reproducción de recursos físicos o materiales, como el Banco Mundial, la OCDE, la Unesco, Unicef, entre otros.

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

Segunda lengua

La adquisición de una segunda lengua ya no se refiere únicamente a las posibilidades de los usuarios de hablar una segunda o tercera lengua, ni a la enseñanza del inglés o del francés como parte del currículo de colegios y universidades. El discurso del bilingüismo, posicionado y recontextualizado como política lingüística, ha oficializado la apropiación del inglés por parte de los estudiantes. Incluso ha impuesto, mediante la inclusión de su enseñanza en las mallas curriculares, la certificación del nivel B1 como requisito para culminar el proceso académico en universidades y colegios, de acuerdo con el sistema de clasificación recontextualizado del MCERL. Llama la atención la pregunta: “¿En interés de quiénes y para qué propósitos se convierte en el soporte de programas curriculares? ¿Por qué se convierte en un discurso *privilegiante* y en un discurso *privilegiado*?” (Díaz-Villa y López-Jiménez, 2003, p. 34).

Lenguas extranjeras

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece la enseñanza de lenguas extranjeras como un área fundamental (art. 23), vinculándola al desarrollo cultural, social y económico del país. Sin embargo, esta aspiración de desarrollo se ha visto recontextualizada por lo que Morales-Llano (2022) describe como una *política multicapa*, donde los discursos globales dictan la agenda local. En este escenario, el campo internacional actúa como una arena de producción discursiva que Colombia ha apropiado mediante la recontextualización del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Esta adopción no es neutral; se inscribe en una lógica de competencias que, según Miranda-Montenegro y Fajardo-Castañeda (2022), posiciona el bilingüismo como un imperativo obligatorio de la educación formal y no formal. No obstante, este alineamiento con el estándar europeo plantea serios debates sobre la colonialidad del inglés. Autores como Guerrero-Nieto (2023) señalan que, al importar (recontextualizar) el MCERL sin una adaptación crítica al contexto lingüístico colombiano, se corre el

riesgo de convertir el aprendizaje de la lengua en un ejercicio de *comodificación* (mercantilización), donde el éxito educativo se mide por niveles estandarizados de adquisición de una lengua (A1-C2) que ignoran las disparidades socioeconómicas y la agencia del docente local (Castañeda-Peña et al., 2024). Así, el bilingüismo en Colombia se debate hoy entre su función como motor de desarrollo y su realidad como instrumento de exclusión y jerarquización social.

Metodología

La investigación se sustentó en la perspectiva teórica y metodológica de Basil Bernstein, con un enfoque cualitativo y un diseño analítico-documental, complementado con testimonios de actores clave. Las fuentes de información utilizadas fueron:

Documentos primarios: se analizaron documentos clave en la configuración del currículo oficial y de la política de bilingüismo en la primera década del siglo XXI. Estos incluyen los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006) y el Marco Teórico Inglés: propuesta de fundamentación conceptual del área de inglés (ICFES, 2007).³ Los documentos nacionales de 2006 y 2007, y su articulación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001), establecen un antes y un después en la institución de la política lingüística en Colombia. Los Estándares Básicos de Competencias posicionaron legislativa, teórica y metodológicamente el bilingüismo como currículo oficial del área de inglés y fundamentaron el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), desplegado en Colombia en 2004 como estrategia que vehiculizó el discurso del bilingüismo. Por su parte, el Marco Teórico Inglés validó la obligatoriedad de la adquisición del inglés (la segunda lengua) a través de la reestructuración y difusión de las pruebas estandarizadas ICFES en 2007.

Documentos secundarios: se revisaron textos y estudios que permitieron establecer el contexto de las políticas y prácticas del sistema educativo en el área de idiomas y en la enseñanza del inglés, desde la estructuración de los programas analíticos de 1962 a 1988. En el plan de estudios elaborado por el

Ministerio de Educación Nacional (MEN),⁴ en tanto orientaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, hasta el establecimiento de los lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros (MEN, 1999).

Estos lineamientos curriculares son el resultado de un ejercicio que congregó a docentes y expertos en el área de lenguas extranjeras; buscó plantear ideas básicas para apoyar a los docentes en las definiciones referentes al desarrollo curricular y generar espacios de discusión sobre la pedagogía de las lenguas extranjeras. El documento expresa el interés que, desde la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, se orienta a construir y guiar los procesos de enseñanza de lenguas en Colombia. Constituye, además, un intento por desestructurar los currículos establecidos por el MEN en los programas analíticos de 1962 a 1988, basados en la tecnología educativa, y dar paso a la construcción de una autonomía curricular que propenda por los intereses nacionales y constitutivos de nuestra identidad cultural y lingüística.

Tabla 1.
Contraste de las nominaciones de los programas analíticos en el plan de estudios

Periodo	Nombre del programa	Ciclos o grados	Autor
1962-1973	Programas Analíticos de Español y Literatura Inglés y Francés	Primero (6,7,8,9) Segundo (10,11)	MEN
1974-1981	Programas de Español y Literatura e Idiomas		MEN

³ El marco teórico de la prueba para el área de inglés, fundamenta en un documento elaborado por la Colegiatura del Área de Idiomas Extranjeros en 2005, fue un Convenio establecido por el ICFES y la Universidad Nacional de Colombia. Este convocó profesores de universidades y de educación básica y media de Colombia para la revisión y el diseño de la prueba de inglés como lengua extranjera del examen de Estado que se implementaría en 2007. Durante los años 2005 y 2006, se revisó el marco de referencia y se rediseñó la prueba con base en los lineamientos trazados por el PNB, que ya se había puesto en marcha en el sistema educativo nacional desde el año 2004.

⁴ Esto corresponde a los “Marcos generales y propuestas de programas curriculares”, documentos con directrices para la enseñanza dirigidas a los maestros en todas las áreas, producidos por el MEN durante la renovación curricular en Colombia. Cabe precisar que en el área de inglés no se produjeron este marco general ni los programas curriculares.

Periodo	Nombre del programa	Ciclos o grados	Autor
1982-1988	Programa de Inglés (Decreto 3731 de 1981, Bogotá, 1981; Resolución 2003 de 1982)	Grados (6, 7, 8, 9) de Educación Básica Secundaria Grados (10, 11) de Educación Media Vocacional	MEN Dirección General de Capacitación Instituto Electrónico de Idiomas
1988-1994	Suplemento al Programa Oficial de Inglés	Grados (6, 7, 8, 9) de Educación Básica Secundaria Grados (10, 11) de Educación Media Vocacional	MEN Dirección General de Capacitación Instituto Electrónico de Idiomas

Fuente: elaboración propia a partir de Bastidas y Muñoz (2017).

Entrevistas semiestructuradas: se realizaron dos entrevistas a profesores y miembros del ICFES y de la colegiatura del área de idiomas, quienes participaron directamente en el rediseño y la estructuración de las pruebas de estado ICFES del área de inglés, aplicadas en el año 2007 y que, hasta hoy, mantienen la misma estructura evaluativa y de clasificación de la lengua. Estas entrevistas aportaron una perspectiva sobre cómo y en qué condiciones se dieron los cambios y adaptaciones desde los discursos regulativos del campo de control simbólico, oficializados a través del campo de recontextualización oficial.

Asimismo, este trabajo investigativo buscó generar un análisis sobre la configuración de la política lingüística en Colombia y responder a la pregunta inicial sobre cómo se configuró el proceso de institucionalización del bilingüismo en Colombia como política lingüística. Se revisó cómo, desde el nivel del campo de recontextualización oficial, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) optó por el MCERL frente a otras opciones internacionales, e incluso propuestas nacionales, como discurso regulativo y configurador de la política lingüística interna, el cual fue recontextualizado y adoptado como regulador de la enseñanza y de la clasificación del uso del inglés y de otras lenguas extranjeras.

El rigor metodológico se garantizó mediante el siguiente proceso:

Criterios de selección de documentos

Se aplicó un muestreo intencional basado en la relevancia jerárquica para la configuración del discurso pedagógico oficial.

- Criterio de inclusión: documentos que actúan como *dispositivos regulativos*, es decir, textos que prescriben la pedagogía y la evaluación a nivel nacional.
- Estrategia de selección: se dividió en dos coyunturas temporales:

1. Articulación del currículo oficial (1962-1999): análisis de orientaciones curriculares y lineamientos (MEN) para identificar las rupturas con la *tecnología educativa*.
2. Oficialización del currículo oficial (2004-2007): análisis de documentos fundacionales del Programa Nacional de Bilingüismo (Estándares 2006, Marco Teórico ICFES 2007) para rastrear la recontextualización del MCERL.

Estrategias de codificación y análisis

El análisis de los textos se realizó mediante una técnica de análisis de contenido crítico, siguiendo estos pasos:

- Codificación deductiva: se establecieron categorías *a priori* derivadas de la teoría de Bernstein (*recontextualización, códigos, clasificación, campo de control simbólico, campos de recontextualización, discurso pedagógico, discurso regulativo, dispositivo pedagógico, código educativo*).
- Codificación inductiva: se identificaron códigos emergentes durante la lectura, como *estandarización, comodificación del inglés y agencia docente*.
- Procesamiento: se utilizó una matriz de categorías cruzadas para observar cómo el discurso internacional (MCERL) se transformó al ingresar al sistema educativo colombiano.

Triangulación de fuentes

Para garantizar la validez (o fidelidad) del estudio, se utilizó la triangulación metodológica:

- Triangulación de datos: se contrastó el discurso prescrito (leyes, estándares y marcos conceptuales del MEN/ICFES) con el discurso testimonial (testimonios de los diseñadores del marco referencial de evaluación y de las pruebas ICFES en las entrevistas semiestructuradas).
- Objetivo: identificar si la *intención* del discurso oficial (tal como aparece en la Ley 115) coincide con las prácticas de recontextualización observadas en la estructuración de las pruebas de estado de 2007.

Alcances interpretativos de las entrevistas

Las entrevistas semiestructuradas no se asumieron como una verdad absoluta, sino como reconstrucciones subjetivas del proceso de recontextualización.

- Enfoque: fenomenológico-crítico.
- Alcance: el objetivo fue extraer la lógica subyacente al campo de control simbólico (quién tomó las decisiones, bajo qué presiones y con qué referentes). Los hallazgos de estas entrevistas permiten explicar el *por qué* de la elección del MCERL frente a otras alternativas nacionales, un aspecto que no aparece en los documentos oficiales escritos.

El desarrollo metodológico buscó clasificar y analizar los documentos para evidenciar los procesos de recontextualización oficial y su influencia en la enseñanza del inglés en Colombia, especialmente desde la configuración del currículo y la evaluación estandarizada.

Una vez sistematizados los procedimientos analíticos y establecida la ruta de triangulación, el estudio transita hacia la fase interpretativa, en la que se evidencia la operatividad del dispositivo pedagógico en la configuración del bilingüismo nacional. Los datos recolectados sugieren que la institucionalización de esta política no fue un proceso de adopción lineal, sino una recontextualización estratégica dentro del Campo de Control Simbólico. Al contrastar el discurso regulativo de los Estándares Básicos (2006) con los testimonios de los actores del ICFES, emerge una tensión latente: mientras el discurso oficial de 1994-1999 propendía por una autonomía cultural, la implementación técnica de 2007 consolidó un

modelo de estandarización eurocéntrica. A continuación, se analizan los hallazgos que demuestran cómo el MCERL se recontextualizó como regulador oficial del discurso instruccional en Colombia, lo que redefine no solo qué se enseña, sino también cómo se clasifica y certifica la identidad lingüística de los colombianos.

Resultados o hallazgos

Los resultados de esta investigación se organizan en torno a la evolución de la enseñanza del inglés en Colombia y a la subsiguiente configuración del bilingüismo como política lingüística, destacando la influencia del campo internacional y su configuración en el currículo y la evaluación.

Las transformaciones en la enseñanza del inglés en Colombia (finales del siglo xx)

La enseñanza del inglés en Colombia, antes de 1962, carecía de una documentación oficial por parte del MEN. Sin embargo, profesores extranjeros impulsaron los primeros textos basados en enfoques metodológicos conductistas de Europa y Estados Unidos, como el método de gramática y traducción (MGT) y el método directo (MD).

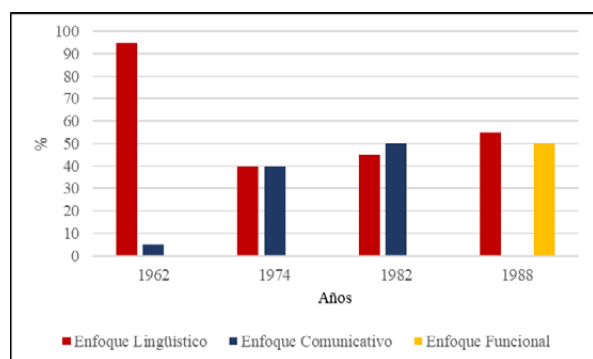
A partir de 1962, el MEN comenzó a formular planes de estudio y programas analíticos específicos para la enseñanza del inglés en la educación secundaria.

- Los programas de 1962 y 1974 enfatizaron el aspecto oral de la lengua, aunque el de 1974 mostró objetivos genéricos y la persistencia de métodos tradicionales.
- El programa de 1982 privilegió el enfoque de lectura, debido a los bajos resultados de los métodos audio-orales, y buscó metas más realistas y alcanzables.
- La actualización de 1988 (suplemento al programa de 1982) introdujo el enfoque comunicativo, con el propósito de integrar las cuatro habilidades lingüísticas y posicionar el inglés en consonancia con la renovación curricular y las necesidades de una educación integral. Este enfoque, ya consolidado en Europa y Estados Unidos desde la década de 1970, buscaba el desarrollo de la competencia comunicativa más allá del dominio gramatical.

Es notorio el valor adquirido por el énfasis en habilidades, que desde el programa de 1962 fue cobrando mayor relevancia. Sin embargo, el cambio más significativo se origina en el programa de 1988 con la incorporación de la dimensión funcional y del enfoque comunicativo de la lengua, que, en concordancia con las dinámicas económicas y políticas de la época, así como con las tendencias de la tecnología educativa⁵ y las demandas internacionales, operativizó el currículo de enseñanza de las lenguas —particularmente el inglés— para insertar al país en los modelos de producción y desarrollo económico mundial. Estos influyeron y determinaron el rumbo educativo nacional: “Los recursos humanos del país no podían estar aislados de los requerimientos del sistema productivo” (Vera-Gil, 1986, p. 9).

El siguiente cuadro evidencia el desplazamiento de los enfoques que fueron adquiriendo valor y posición en los programas analíticos en cada año de emisión, desde 1962 hasta 1988, lo que marca una tendencia hacia la configuración y estructuración de programas orientados al pragmatismo de la lengua en sus aprendientes.

Figura 2.
Evolución de los enfoques entre 1962 y 1988



Fuente: elaboración propia a partir de Bastidas y Muñoz (2017).

⁵ La tecnología educativa, una tendencia que cobró gran relevancia en los años ochenta al influir de manera directa en el establecimiento de directrices educativas en muchos países de América Latina y en Colombia, simplificó el devenir educativo nacional mediante dinámicas de encuadramiento orientadas a responder de forma inmediata a las exigencias de desarrollo económico del país, tal como se estableció en las políticas oficiales del Plan de Desarrollo Económico-Social (1975-1978): “se ha considerado que, a largo plazo, la política de empleo más efectiva es dotar a la fuerza de trabajo de buena educación y buena salud con el fin de hacerla empleable” (Vera-Gil, 1986, p. 1).

Un hito fundamental fue la Constitución Política de 1991, que reconoció la multiculturalidad y la diversidad lingüística de Colombia, declaró las lenguas y dialectos étnicos como oficiales en sus territorios y estableció la educación bilingüe para estas comunidades. La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) avanzó en la protección de las lenguas nativas y estableció la obligatoriedad de la enseñanza de una segunda lengua, lo que permitió a las instituciones educativas definir su plan de estudios particular. En esta coyuntura, el país entró en una etapa de apertura y posicionamiento social y educativo de las lenguas nativas locales, al menos en lo establecido por la norma, al reconocer su importancia y la necesidad de considerarlas en el ámbito educativo como rasgo característico de preservación de la identidad nacional.

Los *Lineamientos curriculares: idiomas extranjeros* (MEN, 1999) representaron un intento por desestructurar los currículos preestablecidos y fomentar la autonomía curricular, al promover el plurilingüismo como *capital lingüístico* y la enseñanza de lenguas extranjeras desde la educación primaria. El documento ya destacaba el inglés como la lengua internacional más empleada en tecnologías. Los lineamientos curriculares abordaron reflexiones, planteamientos y experiencias nacionales y extranjeras sobre el desarrollo curricular, la didáctica de las lenguas, así como conceptos de sociolingüística, psicología cognitiva y psicología general. Estas experiencias se desarrollaron en el ciclo de secundaria y abrieron la posibilidad a docentes e instituciones de seleccionar conceptos fundamentales, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo de las lenguas extranjeras en las prácticas pedagógicas e institucionales.

El documento pretendía, en sus justificaciones, dar cuenta de la necesidad de conformar y articular un currículo de enseñanza de lenguas extranjeras que respondiera a las dinámicas de transición e inserción en la globalización, sin detrimento del patrimonio cultural y lingüístico del país, por lo que:

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

La configuración del bilingüismo como política lingüística en Colombia (siglo XXI)

La investigación evidencia que la configuración del bilingüismo como política lingüística en Colombia es el resultado de un proceso de recontextualización de discursos y políticas internacionales. Aunque la Ley General de Educación propendía por la diversidad lingüística, la política lingüística oficial se redujo al posicionamiento del inglés como la segunda lengua escogida. Esto se materializó con la Ley Nacional de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013), que prioriza el fomento del inglés en establecimientos educativos oficiales.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es un proyecto europeo de 2001 para la unificación de criterios de aprendizaje, enseñanza y evaluación de idiomas en Europa. No constituye un examen en sí mismo, sino una herramienta para describir y evaluar las competencias lingüísticas que incorpora directrices de enseñanza de lenguas extranjeras. Se establece como uno de los instrumentos que buscan la unificación del bloque continental a través de un “lenguaje” común para aprender las lenguas modernas y reconoce en las lenguas y la cultura una estrategia para alcanzar la uniformidad del colectivo de países de la Unión Europea, en consonancia con procesos de homogeneización de prácticas y, por ende, de mayor entendimiento entre culturas.

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

El Consejo de Europa también ha sido fundamental en la promoción del MCERL en todo el mundo y ha proporcionado recursos para su implementación en diferentes países. En el caso particular de Colombia, el establecimiento de la política lingüística basó sus intereses primordiales en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Se obviaron los procesos de concertación, deliberación y estructuración del currículo y la evaluación promovidos desde los linea-

mientos curriculares, y se recontextualizó el currículo oficial de enseñanza del inglés en todos los niveles educativos del sistema con base en el MCERL.

El MCERL se convirtió en el referente oficial y regulador de la política lingüística colombiana. El Consejo de Europa, actuando como campo de control simbólico (CCS), articuló y normalizó las disposiciones de enseñanza, evaluación y clasificación, con el objetivo de homogeneizar prácticas pedagógicas. Su adopción en Colombia se formalizó a través del Decreto 3870 de 2006.

Con la aparición de la política educativa de apropiación de la segunda lengua en los lineamientos curriculares de 1999, aún se mantenía abierta la posibilidad de escoger entre diferentes lenguas internacionales según el interés de las instituciones y los estudiantes. Sin embargo, la política del bilingüismo, aunque promueve el aprendizaje de otras lenguas (incluidas las lenguas nativas), en la práctica consolidó un interés exclusivo por el dominio del inglés, lo que convirtió el concepto de bilingüismo en sinónimo de adopción de esta lengua.

Los estándares de 2006, además de establecer el inglés como segunda lengua oficial, recontextualizaron los descriptores de nivel del MCERL (A1/A2/B1/B2/C1/C2) para categorizar los niveles de dominio esperados en cada grado de primaria, bachillerato y educación superior en el sistema educativo colombiano. Este hecho constituyó un giro trascendental en la organización y ejecución del currículo de enseñanza del inglés.

La movilización y operativización de los estándares a través del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) tuvo como objetivo principal formar ciudadanos competentes en inglés, capaces de integrarse en la comunicación mundial, la economía globalizada y el intercambio cultural, mediante el logro de niveles de competencia reconocidos internacionalmente. Desde la articulación de la política lingüística europea en los estándares, se evidenció la utilización y recontextualización de los descriptores de nivel del MCERL, lo que refleja la intención del MEN de adoptar un *lenguaje común* que ubique y clasifique el desempeño de los usuarios en términos internacionales, mediante un enfoque pragmático de la competencia comunicativa como medio y fin del desarrollo educativo de la lengua.

Tabla 2.
Recontextualización del *MCERL* en los Estándares Básicos de Competencias

Niveles según el marco común europeo	Nombre común del nivel en Colombia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo a 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Preintermedio	Grados 8 a 11	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel mínimo para el 100% de los egresados de educación media.
B2	Intermedio	Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Preavanzado		<ul style="list-style-type: none"> • Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente: MEN (2006, p. 6).

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

En términos de evaluación, la recontextualización de la política lingüística nacional se evidencia en el rediseño de las pruebas de estado ICFES. Los dos entrevistados, quienes participaron directamente en el diseño del documento *Marco Teórico Inglés:*

Propuesta de Fundamentación Conceptual Área de Inglés (ICFES, 2007), elaborado por la colegiatura del área de idiomas extranjeros, afirman que el rediseño de las pruebas estandarizadas (Saber 11 y Saber Pro), basado en el PNB y el *MCERL*, fue un ejercicio meticuloso y abierto a la inclusión de los enfoques y debates con mayor injerencia en el momento. Se presentaron referentes académicos y metodológicos que sustentaron la elaboración del documento y se consideraron los principales estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras como base para la construcción de los procesos de evaluación implementados a partir de 2007 en Colombia. Aunque la colegiatura intentó incluir otros enfoques y referentes, existió una *exigencia política* de ajustar el instrumento de evaluación al *MCERL*. Según los entrevistados, la colegiatura advirtió sobre la pertinencia de adoptar acriticamente este marco, dadas las profundas diferencias en infraestructura, organización curricular, intensidad horaria y competencias docentes entre las instituciones colombianas.

Conclusiones

La adopción del MCERL se convirtió en el dispositivo articulador de la política lingüística en Colombia, al masificar la necesidad de certificación internacional del inglés mediante evaluaciones estandarizadas. Esto condujo a una homogeneización en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, lo que configuró un *currículo oficial* del área tanto en la educación formal como en la no formal, mediado por editoriales extranjeras. El inglés se posicionó como la *lengua global*, la lengua escogida para fungir como cohesionador de las dinámicas de internacionalización cultural y lingüística.

Las entrevistas revelaron que la adopción del MCERL fue percibida como una imposición política y una *agenda oculta*, ligada a convenios entre el Ministerio de Educación y entidades como el British Council, lo que podría monopolizar el mercado editorial de textos de inglés en el país y beneficiar a actores particulares. La hegemonía del inglés condujo a la desaparición de las pruebas de francés y alemán en los exámenes de Estado.

Un hallazgo crucial es cómo la evaluación estandarizada ha configurado el currículo (el fenómeno del *teaching for testing*). Los docentes, con el fin de asegurar resultados en las pruebas ICFES —centradas en lectura y gramática—, priorizaban estos aspectos y descuidaban el desarrollo integral de las habilidades comunicativas orales y escritas. Esto conduce a la formación de estudiantes que, aunque puedan alcanzar un nivel B1 en la prueba, no necesariamente poseen una competencia comunicativa holística.

Finalmente, el concepto de bilingüismo en esta política se ha acuñado exclusivamente para el inglés, lo que ignora la rica diversidad lingüística de Colombia (castellano, 69 lenguas maternas, incluidas 65 indígenas, 2 criollas y el romaní). Esto representa un retroceso sustancial en el reconocimiento y fomento de otras lenguas, al privilegiar el inglés como la *lengua fundamental*. La política se alinea con la idea de la *aldea global* y la preparación de sujetos para el mercado laboral global, donde el inglés constituye un *activo* que mejora la competitividad. Sin embargo, esta *apertura de puertas* para quienes lo dominan *cierra muchas más puertas* para aquellos que, en un país tan asimétrico como Colombia, no tienen acceso a su aprendizaje.

Las tensiones analizadas a lo largo de este artículo permiten concluir que la política lingüística en Colombia, aunque fundamentada legalmente en la Ley 115 de 1994, ha transitado hacia una estandarización técnica que prioriza la forma sobre el contexto. La adopción del MCERL no ha sido un proceso meramente pedagógico, sino un ejercicio de

recontextualización neoliberal que, en palabras de Miranda-Montenegro y Fajardo-Castañeda (2022), suele ignorar las asimetrías materiales de las instituciones educativas del país.

En esencia, la recontextualización del MCERL en Colombia privilegió intereses económicos y políticos ocultos, lo que condujo a una política que, aunque busca integrar al país en dinámicas globales, lo hace a expensas de la riqueza lingüística y cultural nacional y genera desigualdades para quienes no acceden al dominio del inglés.

En este sentido, el bilingüismo en Colombia se enfrenta hoy a tres desafíos ineludibles para la segunda mitad de la década (2025-2030):

1. Desmontar la colonialidad del inglés: es imperativo transitar de un modelo que rinde culto al *hablante nativo* hacia uno que valore la agencia del docente local. Como señalan Castañeda-Peña *et al.* (2024), la enseñanza del inglés debe dejar de ser un instrumento de jerarquización racial y social para convertirse en una herramienta de justicia social y plurilingüismo.
2. Superar la *comodificación* del MCERL: los niveles A1-C2 no pueden seguir siendo la única métrica de éxito. La literatura actual (Guerrero-Nieto, 2023) sugiere que la obsesión por las competencias estandarizadas ha invisibilizado las realidades sociolingüísticas de las periferias, lo que convierte la lengua en una mercancía antes que en un derecho cultural.
3. El rol político del maestro: el docente no debe ser un mero ejecutor de currículos importados. El fortalecimiento del bilingüismo en la educación formal requiere que el profesor sea reconocido como un agente de política lingüística con capacidad de adaptar, resistir y resignificar los mandatos globales según las necesidades de sus estudiantes (Morales-Llano, 2022).

Se deja abierta la posibilidad de continuar estas elaboraciones desde la perspectiva metodológica de Basil Bernstein, mediante el análisis de las transformaciones en el Campo de Recontextualización Pedagógica e Institucional a nivel micro, especialmente en lo relativo a la proliferación de libros de texto de editoriales internacionales y su impacto en las prácticas pedagógicas y en las políticas institucionales.

En conclusión, situar el debate del bilingüismo en Colombia dentro de las discusiones académicas contemporáneas exige reconocer que la lengua constituye un campo de batalla de poder. Solo mediante un giro decolonial y una crítica profunda a los modelos de estandarización europeos será posible construir una política lingüística auténticamente democrática y situada.

Referencias

- Bastidas, J. y Muñoz, G. (2017). *La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994: una historia desde los programas, los métodos y los textos* (v. 2, 1.ª ed.). Editorial Universitaria y Universidad de Nariño.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Morata.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Castañeda-Peña, H., Gamboa, J. A. y Kramersch, C. (Eds.). (2024). *Decolonizing Applied Linguistics Research in Latin America: Moving Beyond the Western Gaze*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003392545>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. DO: 41 214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (12 de julio de 2013). *Ley 1651 de 2013: Por medio de la cual se modifica la Ley 115 de 1994 con el fin de dictar normas sobre el fomento de las competencias en lenguas extranjeras y se dictan otras disposiciones legales*. DO: 48 849. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53770>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya.
- Díaz-Villa, M. y López Jiménez, N. (2003). *El discurso pedagógico oficial y la educación superior en Colombia* (1.ª ed.). Colciencias y Universidad Surcolombiana.
- Díaz-Villa, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Magisterio.
- Guerrero-Nieto, C. H. (2023). The Syntax of Marginalization in Colombian Language Policies: From Colonialism to Neoliberalism. En C. Kramersch, H. Castañeda-Peña y P. Gamboa (eds.), *Decolonizing Applied Linguistics Research in Latin America: Moving to a Multilingual Mindset* (pp. 33-52). Routledge.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2007). *Propuesta de fundamentación conceptual área de inglés*. Autor. https://paidagogos.co/pdf/marcoteorico_ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1999). *Lineamientos curriculares: idiomas extranjeros*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Serie Guías n.º 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Autor.
- Miranda-Montenegro, I. R. y Fajardo-Castañeda, J. A. (2022). Symbolic Power and the Promise of English in Colombian Language Policies. *Journal of Language, Identity & Education*, 21(4), 215-230. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2038576>
- Morales-Llano, S. (2022). Multilayered Language Policy and Teacher Agency: A Critical Analysis of the Colombian Bilingual Context. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 485-503. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Presidencia de la República de Colombia. (2 de noviembre de 2006). *Decreto 3870 de 2006: Por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y se establecen las condiciones mínimas de calidad*. DO: 46 440. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22090>
- Vera-Gil, C. (1986). *Notas para un análisis de la política educativa de López Michelsen 1974-1978 (primaria y media)*. Universidad Pedagógica Nacional.