

Enseñanza del inglés en el Sistema Educativo Público de Colombia 1974-1990¹

Leonardo Alexander Micanquer Cortes²
Secretaria Departamental de Nariño, Colombia
 <https://orcid.org/0000-0002-2748-2834>

Recepción: 25/07/2024

Evaluación: 29/07/2024

Aprobación: 06/08/2024

Artículo de Investigación-Reflexión

DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.243333.124>



Resumen

Este estudio desarrolla una revisión crítica de la política educativa del inglés en la educación básica secundaria y media en Colombia durante el periodo de 1974 a 1990, con el fin de comprender las circunstancias que llevaron a las autoridades estatales a preferir la enseñanza de este idioma sobre otros. Para ello se acude a un proceso de análisis hermenéutico tanto de la normativa, incluidas las orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación, como de las publicaciones académicas de profesores de idiomas y de autoridades en el tema educativo realizadas en el periodo de estudio. Los hallazgos indican que la enseñanza de las lenguas extranjeras estuvo fuertemente influenciada por el estatus de lengua global dado al inglés por la posición privilegiada de Estados Unidos en la geopolítica del sistema mundo capitalista, así como por la relación desigual de Colombia con las potencias globales, especialmente la norteamericana. En definitiva, la clave para comprender la hegemonía de la enseñanza del inglés está en la forma en que EE.UU. influyó en la política interna de Colombia, camuflando sus intereses con un discurso de progreso y desarrollo.

Palabras clave: enseñanza de una lengua extranjera; hegemonía; geopolítica.

¹ Este artículo se deriva de la investigación titulada: “Visión del Estado sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera hegemónica en el sistema educativo público en Colombia”.

² Docente en secretaria de Educación Departamental de Nariño, Colombia Línea de investigación: Pedagogía. Correo electrónico: leon0089micanquer@gmail.com

Teaching English in the Colombian Public Education System 1974-1990

Abstract

This study conducts a critical review of English language educational policy in basic secondary and middle education in Colombia during the period from 1974 to 1990. The aim is to understand the circumstances that made state authorities favour the teaching of this language over others. For this purpose, a hermeneutic analysis process is employed, examining both the regulations, including the guidelines issued by the Ministry of Education, and the academic publications by language teachers and educational authorities produced during the study period. The findings indicate that the teaching of foreign languages was strongly influenced by the status of English as a global language, given the privileged position of the United States in the geopolitics of the capitalist world system, as well as by Colombia's unequal relationship with global powers, especially the American one. Ultimately, the key to understanding the hegemony of English teaching lies in the way the U.S.A. influenced Colombia's internal policy, disguising its interests with a discourse of progress and development.

Keywords: foreign language teaching; hegemony; geopolitics.

O ensino do inglês no sistema educativo público colombiano 1974-1990

Resumo

Este estudo desenvolve uma revisão crítica da política educacional do inglês no ensino básico, secundário e médio na Colômbia durante o período de 1974 a 1990, com o objetivo de compreender as circunstâncias que levaram as autoridades estatais a preferir o ensino deste idioma sobre outros. Para isso, recorre-se a um processo de análise hermenêutica tanto da normativa, incluindo as orientações emitidas pelo Ministério da Educação, quanto das publicações acadêmicas de professores de idiomas e de autoridades no tema educativo realizadas no período de estudo. As descobertas indicam que o ensino de línguas estrangeiras foi fortemente influenciado pelo status de língua global dado ao inglês pela posição privilegiada dos Estados Unidos na geopolítica do sistema-mundo capitalista, assim como pela relação desigual da Colômbia com as potências globais, especialmente a norteamericana. Em definitiva, a chave para

compreender a hegemonia do ensino do inglês está na forma como os EUA influenciaram a política interna da Colômbia, camuflando seus interesses com um discurso de progresso e desenvolvimento.

Palavras chave: ensino de língua estrangeira; hegemonia; geopolítica.

Introducción

Las perspectivas y las prácticas educativas expresan distintos objetivos políticos, económicos y culturales o, lo que es lo mismo, representan diferentes proyectos de ser humano y de ciudadano. Según Freire, en las sociedades capitalistas lo esperado es que la labor educativa y pedagógica cumpla una función validadora del modelo económico y social hegemónico, aunque en determinadas condiciones los mismos sujetos sociales pueden encaminarse hacia la transformación de su realidad en una más democrática, justa y humana.³

En esta investigación se indaga sobre el desarrollo de la política educativa de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia en los niveles de educación secundaria y media durante el periodo de 1974 a 1990, con el fin de comprender las razones que llevaron al Estado colombiano a promover al inglés como la lengua extranjera hegemónica en el sistema educativo público del país. Para ello, es necesario partir del entendido que la hegemonía de la enseñanza del inglés en Colombia sobre otras lenguas extranjeras no es un acto educativo neutral, sino una expresión de la compleja interrelación política, económica y cultural del Estado y la sociedad colombianos con Estados Unidos.

1. Metodología

Este estudio se inscribió en el enfoque histórico - hermenéutico, dado que buscó interpretar los sentidos de distintos textos y discursos, explorando sus significados en el contexto histórico y cultural en que surgieron. De acuerdo con McGregor y Murnane, este enfoque facilita comprender de las perspectivas y las vivencias de los actores involucrados en un fenómeno social, así como analizar la forma en la que los significados socialmente construidos impactan en las experiencias de los individuos.⁴

³ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI Editores, 1970); Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad* (Siglo XXI Editores, 1970).

⁴ Sue MCGregor y Jennifer Murnane, "Paradigm, methodology and method: intellectual integrity in consumer scholarship," *International Journal of Consumer Studies* (2010): 419-427.

Para la presente investigación se realizó una revisión bibliográfica que abarcó diversos tipos de fuentes, incluyendo artículos de investigación, artículos de reflexión y tesis posgraduales, que fueron seleccionadas en función de su relevancia para el periodo de estudio. Adicionalmente, se consultaron fuentes primarias, como resoluciones, decretos y documentos oficiales emitidos por el Estado Colombiano, al igual que documentos relacionados con la política educativa de secundaria, la política educativa de enseñanza de lengua extranjera y algunos otros documentos relativos al contexto económico político del país.

Los documentos recopilados fueron analizados con el objetivo de reconstruir un marco contextual, que permitió comprender los cambios de la política educativa de enseñanza de lengua extranjera en Colombia. Con este propósito fueron construidos tres bloques de análisis: Contexto histórico, Política educativa y política de la enseñanza del inglés. Por último, se desarrollaron una serie de reflexiones sobre las complejas interrelaciones entre las condiciones económicas y políticas de Colombia en el periodo de estudio y los cambios de la educación y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2. Planteamiento del problema

El panorama globalizado que caracteriza al mundo contemporáneo propició el ascenso del inglés como lengua global, un proceso que desde una perspectiva histórica estuvo relacionado con las condiciones económicas y políticas de las naciones angloparlantes a partir del siglo XVIII cuando el Imperio Británico se erigió como una potencia global gracias a su dominio militar y económico, lo cual generó que el inglés se expandiera de manera significativa en sus colonias y en otras regiones del mundo. Tras la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos asumió el liderazgo del mundo capitalista, un estatus que se reforzó tras la caída de la Unión Soviética en 1991. Este nuevo orden mundial reconfiguró la economía y la política global de la mano de la doctrina neoliberal y posicionó al inglés como la lengua predominante en el mundo.

En este contexto, la posición del inglés como el idioma predilecto para la comunicación internacional se sustentó en el reconocimiento que le otorgaron múltiples naciones, empresas y organismos internacionales, tanto públicos como privados. De igual manera, el inglés fue ampliamente adoptado en todo el mundo como un requisito casi indispensable en el ámbito laboral y académico.⁵

⁵ David Crystal, *English as a global language* (Cambridge University Press, 2003).

En virtud de que el idioma desempeña un papel fundamental en la configuración de una identidad nacional común y de una forma determinada de ejercer el poder político y el control social, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se concretó en la intersección de estas funciones, tanto a nivel global como en el caso específico de Colombia. En el caso colombiano, la preferencia por el inglés parece originarse en las reformas educativas de 1974, que establecieron la enseñanza obligatoria de un idioma extranjero en los colegios públicos y privados, así como los parámetros curriculares de la asignatura del inglés. Desde entonces, el Ministerio de Educación Nacional - MEN impulsó distintas políticas para regular la enseñanza de inglés como lengua extranjera, como planes de bilingüismo, lineamientos curriculares, estándares mínimos y textos escolares.⁶

Sin embargo, estas medidas generaron críticas debido a las tensiones provocadas por este enfoque educativo sobre las lenguas indígenas, la homogenización de modelos pedagógicos y curriculares, el reduccionismo cultural y el posible fomento del consentimiento a la intervención extranjera. El proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera hegemónica en el sistema público colombiano, interpretado desde la neutralidad lingüística y cultural produce un desconocimiento de su contenido político,⁷ por lo que es necesario profundizar en el estudio de las contradicciones en las políticas de educación desde 1974, año en el que las opciones de las instituciones educativas se limitan a una sola lengua extranjera.

3. Desarrollo

3.1 Contexto histórico, periodo 1960-1990

Para entender cómo el inglés se convirtió en la lengua extranjera dominante en el sistema educativo colombiano es crucial considerar la política internacional del país en los años que preceden a su hegemonía. Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, las grandes naciones ganadoras pasaron a repartirse los territorios de los países perdedores, esto implicó el surgimiento de dos grandes imperios que pasaron a disputarse el control de la economía y la política mundial,

⁶ Mary Mily Gómez Sará, "Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans", *HOW* 24 (2017): 139-56; Magda Lucy Caicedo, "Marco Legal de la Enseñanza del Inglés en Secundaria de 1972 a 1994" en *La enseñanza del inglés en la Educación Secundaria en Colombia* (Poemía su Casa Editorial, 2017), 57-88.

⁷ Camilo Andres Bonilla Carvajal e Isabel Tejada Sánchez, "Unanswered questions in Colombia's Foreign Language Education Policy," *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, Vol. 18 n° 1 (2016): 185-201.

es así como Estados Unidos se erigió como la potencia económica, política y militar de occidente, mientras que la Unión Soviética se vio como el líder de las naciones socialistas. Esta situación llevó al país occidental a establecer mecanismos para fortalecer su presencia en Latinoamérica, región con la que contaba con una histórica relación debido a su cercanía. Así entre 1961 y 1970 Estados Unidos impulsó la Alianza para el Progreso (APP), un programa de colaboración económica, política y social para mejorar las condiciones de vida en los países de América Latina. Este se sustentaba en la premisa que el progreso social era un camino y una receta lineal que podía ser alcanzado siguiendo el modelo occidental de industrialización y modernización, una concepción que en medio de la Guerra Fría buscó contrarrestar la influencia del comunismo en Latinoamérica.⁸

Por su parte, Rojas plantea que, para esta época, en Latinoamérica se vivía una revolución de expectativas respecto a la democracia, la industria y el progreso social, tal vez influenciados, de una parte, por la promesa de bienestar social del capitalismo, de otra, las ideas de emancipación y la justicia del socialismo que tomaron fuerza con el triunfo de revolución cubana en 1959 y el inicio de la revolución nicaragüense en 1961.⁹

En medio de este contexto, líderes suramericanos como Alberto Lleras Camargo de Colombia, abogan frente a Washington por un programa de asistencia que mejorara las condiciones de vida de las personas como la mejor forma de combatir la insatisfacción social, el accionar de movimientos sociales y sindicales y restar apoyo a las organizaciones guerrilleras.¹⁰

En otros aspectos, Colombia se enfrentaba a una economía inestable, un desempleo en aumento, un acelerado crecimiento demográfico, una gran desigualdad entre el campo y la sociedad, una gran concentración de tierras en pocas manos y una transformación de la violencia en el campo marcada por el surgimiento de guerrillas comunistas.¹¹

Este escenario hizo que la APP recibiera el apoyo de los gobiernos del Frente Nacional (1958-1974). Así, esta política se propuso realizar una reforma agraria,

⁸ Diana Marcela Rojas, “La alianza para el progreso de Colombia”, *Análisis político* Vol. 23, n° 70 (2010): 91-124.

⁹ Rojas, “La Alianza para el progreso de Colombia”.

¹⁰ Rojas, “La Alianza para el progreso de Colombia”.

¹¹ Rojas, “La Alianza para el progreso en Colombia”; Marlen Domínguez Castellanos y Gustavo Prieto Vargas, “Colombia y la alianza para el progreso 1960-1970” (Tesis de maestría, Universidad Católica de Colombia, 2014).

políticas de sustitución de importaciones, incremento de la producción agraria, diversificación de la economía nacional y programas sociales en educación, vivienda y salud. Cambios que se lograrían con la ayuda de la inversión económica de Estados Unidos realizada a través de préstamos de instituciones multilaterales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, además, de la asistencia técnica ejercida por expertos estadounidenses que ayudarían a planificar y liderar las diferentes iniciativas.

Una de las grandes apuestas en las que se embarcaron los gobiernos colombianos durante este periodo, incluyó la reforma agraria, la cual buscaba modificar la relación desigual de tenencia de la tierra. Según datos de Tamayo citado por Albán, a comienzos de los años sesenta, el 1.2% de los propietarios poseían el 50% de las tierras correspondientes a predios rurales.¹² Con la Ley 135 de 1961, se propuso terminar con la concentración de grandes extensiones de tierra o latifundios en pocas manos, dar tierra a quien no la tenía, y generar condiciones para la producción y comercialización de las unidades productivas o minifundios. Además, de mejorar las condiciones de vida de los trabajadores agrarios y campesinos asegurando el acceso a servicios sociales y técnicos.¹³

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de esta ley, su efectividad en democratizar la propiedad de la tierra no fue significativa. Los objetivos reformistas se vieron frenados por los intereses de la élite política que basaba su poder político y económico en la tenencia de la tierra. Así en el año de 1973 se sanciona la ley 4 de 1973, que sirvió para revertir los modestos avances hechos por el Estado colombiano en la redistribución de la tierra, y sentó las bases para la modernización de la gran propiedad rural.¹⁴

Por su parte, la Alianza para el Progreso, también implicó una reforma arancelaria con un carácter proteccionista de la mano de un proyecto de fortalecimiento de la industria nacional, reformas educativas, programas de alfabetización y programas de ayuda social. Con estas acciones se buscaba equiparar la balanza comercial, de manera que Colombia exportará mucho más de lo que importará, así contaría con suficiente moneda extranjera dólar y una economía estable para garantizar los derechos básicos a los ciudadanos, tal como

¹² B.H Tamayo, *La reforma agraria en Colombia. Una base para su evaluación* (Bogotá: Universidad Nacional, 1970), citado en Álvaro Alban, “Reforma y contrarreforma agraria en Colombia” *Revista de Economía Institucional* Vol. 13, n° 24 (2011): 327-356.

¹³ Absalón Machado, *Apertura económica y economía campesina* (Siglo XXI, 1991).

¹⁴ Rodrigo Uprimny Yepes, “Las enseñanzas del Pacto de Chicoral”, *De justicia*, 23 de enero de 2022, <https://goo.su/SNrVAE>.

lo plantean los postulados del estado del bienestar, lo cual se conoció como el modelo de sustitución de importaciones.¹⁵

Sin embargo, los supuestos logros del progreso no fueron alcanzados. En diferentes momentos de la década de los 60 y 70, el país tuvo que sortear problemas de estabilidad económica, desaceleración económica y altos niveles de desempleo, lo que llevó a la nación a encontrarse siempre con un déficit presupuestal y a depender del crédito externo ofertado por Estados Unidos, perpetuando así la intervención en la economía colombiana por parte de Estados Unidos.¹⁶

Algunos autores sostienen que la APP fracasó en generar desarrollo, pero tuvo éxito en favorecer los intereses económicos y geopolíticos de Estados Unidos en Colombia por medio del endeudamiento y la recepción de personal especializado estadounidense que trabajaron directamente en instancias gubernamentales.

Durante el periodo de funcionamiento de la APP se impulsaron importantes modificaciones en la estructura y la funcionalidad del Estado colombiano, enmarcando la institucionalidad del país en los postulados de la teoría del desarrollo.¹⁷ La teoría del desarrollo, a su vez, válida desde una postura científica y un discurso social los cambios planteados en el país. De tal manera que se construye un mito divisorio entre sociedades modernas y atrasadas, entendiendo la modernidad como el modelo industrial, de acumulación y consumo capitalista. Este postulado estableció entonces que el único camino era la industrialización capitalista. La teoría del desarrollo se configuró en un marco conceptual e ideológico que legitimó a Estados Unidos en su intención de orientar, dirigir y controlar el cambio social, ofreciendo un camino determinista hacia la modernidad, receta que se intentó materializar en Colombia a través de la APP pero que evidentemente fracasó.¹⁸

De igual manera, este tipo de argumentación parece haber justificado la intervención estadounidense a un nivel social, construyendo una idea de

¹⁵ Jon Kofas. *The Sword of Damocles: The IMF, the World Bank, and US Foreign Policy in Colombia and Chile, 1950-1970* (Westport, Praeger publishers, 2002).

¹⁶ Jon Kofas. *The Sword of Damocles...*

¹⁷ William Moreno López y Federico Salazar Ching, “Balance de diez años del TLC entre Colombia y Estados Unidos: un comercio bilateral en el marco del desarrollo dependiente”, *European Public & Social Innovation Review*, 10 (2024): 1-16.

¹⁸ Domínguez Castellanos y Prieto Vargas, “Colombia y la alianza para el progreso 1960-1970”; Jean-Philippe Peemans, “Revoluciones industriales, modernización y desarrollo”, *Historia Crítica* n 6 (1992): 15-33; Rojas, “La alianza para el progreso en Colombia”.

superioridad de la cultura occidental, específicamente la norteamericana. Esto se observa en las palabras de Galeano Ramírez quien plantea que los problemas sociales y educativos de Colombia se debían a que el país se encontraba en un proceso de transición del atraso hacia la modernidad. Este discurso es propio del periodo de la guerra fría, y permite observar cómo la lucha de las potencias capitalista y socialista se desarrolló también en un ámbito cultural.¹⁹

Sin embargo, hacia los años 80 y 90, y una vez cae la Unión Soviética, los Estados Unidos se erige como potencia económica mundial única. La política económica, el discurso social y la cultura dan un giro hacia el neoliberalismo, caracterizado por el libre mercado globalizado y la cultura del individualismo exacerbado.²⁰

Es así como en la administración de Virgilio Barco (1986-1990), se ajustaron las condiciones para instaurar una hegemonía renovada de la economía de mercado. Este proceso fue continuado por las administraciones de Gaviria y Samper en los años 90, con lo que en Colombia se instauró la doctrina neoliberal que profundizó la apertura económica y la dependencia de potencias extranjeras. De hecho, la nueva constitución política de 1991 ligó el proceso de democratización con el de apertura económica, resaltando la paradójica relación entre democracia y libre cambio.²¹

En resumen, en el periodo estudiado Colombia se insertó en una serie de relaciones económicas con Estados Unidos, buscando, desde el planteamiento de la teoría del desarrollo, abandonar el atraso económico-social y avanzar hacia el desarrollo industrial. El modelo capitalista se vendió como la cúspide de la civilización y la clave para garantizar el bienestar social a todos los ciudadanos. Sin embargo, esta modernización se vio frenada por las contradicciones de clase de la elite colombiana, aquellos que basaban su poder en la propiedad de la tierra y las relaciones semi-feudales, se opusieron a quienes buscaban la modernidad.

Así, el desenvolvimiento económico del país y las presiones extranjeras, llevaron a que Colombia no pudiera desarrollar sus programas de modernización, volviéndose dependiente de los préstamos de instituciones económicas multilaterales como el Banco Interamericano, el FMI y el Banco

¹⁹ Alberto Galeano Ramírez, *Hacia una revolución educativa en Colombia*, (SENA 1982).

²⁰ David Harvey, *Breve historia del Neoliberalismo*, (Ediciones AKAL, 2007).

²¹ Ricardo Castaño Zapata, "Colombia y el modelo neoliberal" *saberUla*, 07 de febrero de 2002. <https://goo.su/yrlw>

Mundial, favoreciendo el control de Estados Unidos sobre la política económica de Colombia.

Una vez terminado el periodo de la guerra fría, con Estados Unidos como superpotencia económica única, y en la búsqueda de nuevas formas de acumulación capitalista se implementaron nuevas políticas de eliminación del proteccionismo económico y disminución de la intervención del estado en la economía, dándole vía libre al mercado como regulador de la vida económica y social de las naciones. Lo que significó un abandono a las teorías del desarrollo y de la modernidad, para abrazar ahora la doctrina neoliberal.²² Esta política configuró una nueva geopolítica mundial, con Estados Unidos a la cabeza, y Colombia, y muchos otros países, integrado a esta economía internacional, orbitando según las necesidades del país norteamericano, configurándose una relación centro-periferia en el sistema mundo capitalista.²³

3. 2 Política Educativa

La política educativa durante los años 60 y 70, por su lado, se enmarcó precisamente en los objetivos de la Alianza para el Progreso. Desde este punto de vista, el planteamiento de la reindustrialización del país llevó a que Colombia viera la necesidad de formar un mayor número de mano de obra calificada desde los colegios, de manera que los jóvenes se pudieran insertar rápidamente al mercado laboral.

Así mismo, desde la lógica de los planteamientos de la teoría del desarrollo y la economía política, se adoptan algunas posturas científicas propias del pensamiento positivista que buscaba hacer de la educación una ciencia exacta que diera resultados controlados. Esto se evidencia en la aplicación de teorías de la planificación económica y la psicología conductista a los procesos educativos. Así mismo, se puede observar un reconocimiento de superioridad de la civilización estadounidense, puesto se procede a emular completamente su modelo educativo.

Con base a estos postulados, el gobierno colombiano pasó a analizar las condiciones y deficiencias de su sistema educativo y proponer distintas reformas. Así, la política educativa colombiana entre 1974 y 1990 se centró en

²² Harvey, *Breve historia del neoliberalismo*. James J. Brittain; "A theory of accelerating rural violence: Lauchlin Currie's role in underdeveloping Colombia," *The Journal of Peasant Studies* Vol. 32, n 2 (2005), 335-360.

²³ Samir Amin, *La desconexión*, (IEPALA EDITORIAL, 1988).

intentar abordar problemas de larga data como la baja cobertura educativa, las altas tasas de deserción, la baja calidad, los altos niveles de analfabetismo y la marcada desigualdad entre la educación de las zonas urbanas y rurales.²⁴ De la mano de misiones educativas extranjeras como la misión alemana y el diagnóstico realizado por expertos de Estados Unidos se concluye que las causas de estas problemáticas se encontraban en el bajo nivel de formación docente, la falta de infraestructura adecuada, la escasez de material didáctico y la insuficiencia en el presupuesto para la educación.²⁵ Los contenidos y los métodos educativos tampoco estaban a la par de los avances pedagógicos, debido al escaso trabajo investigativo de las universidades colombianas.²⁶ Así mismo, los diagnósticos de los diferentes gobiernos plantean una falta de articulación de las escuelas con sus contextos y comunidades. Pero por su parte, los docentes agrupados en la Federación Colombiana de Educadores – FECODE, señalaban que los problemas financieros, el caos administrativo y la baja calidad eran consecuencia de una política educativa excluyente y desconectada de la realidad social del país.²⁷

Ante esta situación, se implementaron reformas educativas formuladas desde las altas esferas burocráticas, con intervención directa de organismos internacionales y asesores externos, principalmente estadounidenses. Estas reformas se centraron en un modelo de educación diversificado, inspirado en la escuela comprensiva de Estados Unidos, que en Colombia se denominó educación diversificada o tecnología educativa. Este modelo organizaba la enseñanza en áreas académicas comunes y específicas según la vocación del alumno, permitiendo una formación tanto académica como técnica. Así se crearon los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM), como un intento de alinear la educación con las áreas del mercado laboral más importantes para el desarrollo del país.²⁸

²⁴ Departamento Nacional de Planeación de Colombia, *Cambio con equidad* (DNP, 1982); Departamento Nacional de Planeación de Colombia, *Para cerrar la brecha* (DNP, 1975); Departamento Nacional de Planeación de Colombia, *Plan de integración Nacional* (DNP, 1978); Departamento Nacional de planeación de Colombia, *Plan de economía social* (DNP, 1986).

²⁵ María Cristina Rojas de Ferro, “Análisis de una experiencia: La misión pedagógica alemana”, *Revista Colombiana de Educación*, n° 10 (1982).

²⁶ Cesar Vera Gil, “Notas para un análisis de la política educativa de López Michelsen 1974-1978”, *Revista Colombiana de Educación*, n° 17 (1986).

²⁷ Henry Bocanegra Acosta, “Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80”, *Diálogo de Saberes*, n° 32 (2010):29-44.

²⁸ Alba Lucia Pérez Gil, “La modernización de la educación media en Pereira: el caso del INEM Felipe Pérez 1969-1972”, *Ciencia Nueva Revista de Historia y Política* vol.2, n° 2 (2018): 102-123.

Desde esta perspectiva, la educación pasó a ser comprendida como el conjunto de estímulos correctos y refuerzos para lograr cambios conductuales en los estudiantes dentro de un sistema en el que todas las partes debían funcionar armónicamente. Para esto, se requería de realizar una correcta planificación y establecer secuencias de objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación centradas en el cambio de conductas y actitudes de los estudiantes. La educación se transforma en un proceso medible y previsible, con resultados igualmente esperados y cuantificables, despojándola de esta manera de su carácter cultural.²⁹

Estas medidas coinciden con los planteamientos de Giroux quien establece que la educación es utilizada por las élites de una sociedad, en primer lugar, como un proceso de control ideológico y cultural donde se forma a los individuos para aceptar las condiciones de desigualdad y explotación a lo cual están sujetos por pertenecer a cierta clase social, género o raza; en segundo, lugar, la educación prepara a los individuos para ocupar una función en la división social del trabajo. Y, por último, la escuela se convierte en una extensión del Estado que reproduce y legitima las relaciones de poder de la sociedad capitalista.³⁰

Este control de la educación se da a través de dos principales procesos burocráticos viabilizados a través del estado. Uno de ellos, es el dominio de la relación de conocimiento y poder, el estado entrena a un grupo de intelectuales y burócratas quienes definen las políticas educativas, mientras que aleja a las masas trabajadoras, en este caso a los docentes, de los ámbitos de donde se toman las decisiones, esto legitima una división entre el trabajo manual y el intelectual, y establece una relación entre conocimiento y poder, donde los expertos de currículo establecen las reformas y los docentes aplican antes que conceptualizar o desarrollar. Por su parte, el estado exige una serie de condiciones que las instituciones deben acreditar o cumplir para garantizar su funcionamiento, lo cual lleva a que las escuelas apliquen lógicas que privilegian la productividad, la eficiencia y el control de resultados, de esta manera, el pensamiento propio de las ciencias exactas termina dominando todos los procesos educativos, lo que a

²⁹ Diana Lago de Vergara, Magnolia Aristizábal, María Eugenia Navas Ríos y Nubia Cecilia Agudelo Cely, "Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010)", en *Desarrollo del curriculum en América Latina*, coord. por Ángel Díaz-Barriga, José María García Garduño (Miño y Dávila editores, 2014).

³⁰ Henry Giroux, "Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis," *Harvard Education Review* vol. 53 (1983): 257-293.

su vez, conlleva que las áreas de ciencias humanas pierdan peso en los contenidos que imparte las instituciones educativas.³¹

En el caso colombiano lo planteado por Giroux se puede observar, además, en las reformas curriculares impulsada por el MEN a través del decreto 1710 de 1963 y el decreto 1419 de 1978, la cual excluía a los maestros de los procesos de planificación, transformándolos en técnicos de la enseñanza que aplicaban metodologías establecidas por terceros. Esto significó la transformación del currículo en un recetario mecanicista y acrítico, con una visión instrumental y utilitarista de la educación que se enfocaba en la formación del capital humano.³²

Esta visión de la educación estaba claramente en contra vía de la tradición humanista y escolástica que había mantenido Colombia en su sistema educativo, una perspectiva desde la cual se le daba mayor peso al estudio de la filosofía, la literatura, la gramática, la escritura, los idiomas modernos y el latín, y que además buscaba objetivos diferentes a la de simplemente formar capital humano para el mercado laboral.³³

La educación humanista, al contrario de las visiones meramente instrumentalistas, pretende formar personas dueños de sí mismos, y consientes y respetuosos del otro y de los otros. Es decir, el humanismo implica reconocerse como una persona libre y con derechos innatos que permiten vivir con dignidad, pero que, a su vez, permite reconocer la otredad de los seres, es decir que se convive con personas cercanas, tal vez de la misma cultura o nacionalidad, que también son seres libres, con derechos. Y, además, el humanismo plantea el reconocimiento de la existencia de muchos otros humanos, civilizaciones y culturas en cualquier parte del mundo que son merecedoras de igual respeto y libertad.³⁴

Esta idea de la autodeterminación y la libertad de las personas parece ser contraria al modelo educativo de la tecnología educativa que plantea una enseñanza basada en la instrucción o en el entrenamiento para el trabajo, donde el aprendizaje es visto como conductas que deben ser premiadas o castigadas.

³¹ Giroux, "Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis."

³² Alberto Martínez Boom et al., *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (Magisterio Editorial, 2011); Vera Gil, "Notas para un análisis de la política educativa de López Michelsen 1974-1978".

³³ José Cifuentes Medina y Aura Lucía Camargo, "La historia de las reformas educativas en Colombia", *Revista Cultura, Educación y Sociedad* Vol. 7, n°2 (2016): 26-37.

³⁴ Frank Molano Camargo, "El humanismo en perspectiva histórica" en *Escuela y formación humanista*, ed. por Diego Arias Gómez y Frank Molano Camargo (Universidad de LASALLE, 2016), 13- 29.

Esta forma de entender la educación se contradice igualmente a las posturas de los docentes sindicalizados y pertenecientes a Fecode.

Docentes de FECODE e intelectuales del país organizaron un proceso de discusión alrededor del problema educativo el cual denominaron el Movimiento Pedagógico, desde este escenario cuestionaron la reforma curricular debido a su carácter instrumental que hacía de la educación una mera herramienta para alcanzar fines económicos. Del mismo modo, plantearon una serie de propuestas en pro de transformar la educación. Planteamientos que se nutrieron de las posturas críticas de inspiración marxista, estructuralista y liberal, los cuales configuraron propuestas que se materializaron en gran medida en la Ley General de Educación de 1994. Siendo esta ley una gran victoria para los docentes que buscaban construir una educación desde una perspectiva más democrática.³⁵

Sin embargo, hay que tener en cuenta, que una vez que el auge de las teorías educativas conductistas perdió popularidad, de igual manera como lo hicieron los planteamientos de la teoría del desarrollo, todo el sistema de educación diversificada o educación tecnológica fue abandonado. De esta manera, los gobiernos colombianos dieron paso ahora a políticas neoliberales tanto en lo económico como en lo educativo. Después de los años 90, las políticas educativas se caracterizaron por procesos de desfinanciación de la educación pública, aumentando las desigualdades de acceso a la educación; alineación de los estándares educativos con directrices internacionales, lo que generó una homogenización de los currículos; aplicación de sistemas de medición de la educación a través de exámenes estatales los cuales se empiezan a realizar a la luz de estándares internacionales.³⁶

Cabe aclarar que aunque la Ley General de Educación representó una gran ganancia para los docentes, pues esta estableció elementos como la autonomía

³⁵ Alfonso Tamayo Valencia, “El movimiento pedagógico en Colombia, un encuentro de los maestros con la pedagogía”, *Revista HISTEDBER*, n° 24 (2006): 102-113; Martha Cardenas Giraldo y María Mercedes Boada Eslava, “El movimiento pedagógico 1982-1998” en *Historia de la educación en Bogotá, tomo 2*, ed. Olga Lucía Zuluaga Garcés (Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2012), 195- 225.

³⁶ Holbeind Giraldo Paredes y Gustavo Nixon de la Cruz, “La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia”, *Revista Criterio Libre Jurídico* Vol 13, n° 2 (2016): 119-125; Félix Angulo Rasco, “La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo” en *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* ed. por Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández (Ediciones OCTAEDRO, 2020) 1127-1144; Renán Vega Cantor, “El lenguaje mercantil, se impone en la educación universitaria”, *Revista el ágora usb* Vol. 15, n° 1 (2015): 43-72; Lucila Didier “Las pruebas estandarizadas: cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas” *Revista Encuentros*, n° 10 (2019): 87-97.

escolar, la democracia escolar a través de los órganos de dirección colegiados; y la formulación de Proyectos Educativos Institucionales- PEI, el devenir de la educación ha sido direccionado a través otras políticas estatales como son la formulación de estándares educativos, derechos básicos de aprendizaje, la evaluación del ICFES, entre otras, medidas que se emiten como recomendaciones pero que terminan siendo una norma incuestionable, lo cual ha reforzado el papel del docente como técnico de la educación.

En definitiva, las diversas políticas educativas que rigieron el sistema público educativo en Colombia se centraron en formar capital humano capaz de acoplarse al mercado laboral, en el entendido de que el desarrollo económico de un país radica en el desarrollo de sus fuerzas productivas y en las capacidades laborales y productivas de sus trabajadores, dejando de lado la dimensión humana de la educación.

Se puede plantear que las políticas educativas en Colombia han estado orientadas tanto por los intereses de la clase política en el poder, que, en el caso del país, ha estado lejos de defender un proyecto de nación soberano que salvaguarde los intereses nacionales, y ha preferido identificarse con las necesidades económicas y geopolíticas estadounidense. Tal como lo dice Durkheim la educación se construye para acoplarse y perpetuar un modelo de sociedad, es una herramienta que los poderosos pueden usar para validar su *statu quo*.³⁷ Sin embargo, al respecto, Giroux también propone que los procesos sociales, y por lo tanto los educativos, no son unilaterales, y que sus actores, docentes como estudiantes, desarrollan procesos de resistencia para controvertir las directrices y las políticas del Estado, tal como se puede observar en el caso colombiano, en la labor de los docentes sindicalizados y sus apuestas por transformar la educación.³⁸

3.3 Política de enseñanza de lenguas extranjeras

A finales de los años 50 e inicios de los 60 en el contexto de la guerra fría, Estados Unidos desarrolló un esfuerzo por promover políticas y programas de difusión cultural en Latinoamérica, entre las cuales estuvo la enseñanza del idioma inglés.

En Colombia, por ejemplo, se establecieron convenios entre la embajada de Estados Unidos, la Universidad de California, la comisión Fulbright,

³⁷ Émile Durkheim, *Educación y sociología*, (Ediciones Altaya, 1999).

³⁸ Giroux, "Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis."

universidades colombianas e institutos público-privados como el centro Colombo – americano para llevar a cabo diferentes iniciativas de fortalecimiento de la enseñanza del inglés en el país.³⁹

Algunas de las iniciativas, durante la década de los 60, incluyeron becas para estudiantes destacados de programas de licenciatura en lenguas extranjeras quienes viajaban a la Universidad de California para recibir formación en dicha área. El programa Georgetown, por ejemplo, becaba a docentes de inglés para que trabajaran en escuelas secundarias de Estados Unidos con el fin de mejorar el dominio del idioma. Así mismo, el “Teacher Interchange Program” permitía que profesores colombianos viajaran a enseñar español en escuelas rurales de Estados Unidos. El programa Teaching Fellows, por otra parte, traía profesores nativos de inglés desde Estados Unidos para que trabajaran en los programas de educación superior de enseñanza de lengua extranjera en Colombia, con el fin de fortalecer dichas carreras.⁴⁰

En el mismo sentido, el Centro Colombo-americano que era una dependencia de la Embajada Norteamericana que funcionaba en el país desde los años 40 desarrolló un trabajo alrededor del fortalecimiento del inglés en el país. El Colombo-americano importaba y producía además su propio material de enseñanza, la serie de textos *Communication in English*, *Business English* y *Spotlight*, contaron con bastante reconocimiento durante la época, y fueron especialmente diseñados para ser aplicados en Colombia. Los textos contenían elementos propios de la geografía y la cultura colombiana, así mismo como información concerniente a los paisajes y la cultura norteamericana, como celebraciones y tradiciones. Igualmente, este centro también realizó un trabajo importante de promoción del arte, ciencia, tecnología y la política norteamericana, realizando conferencias, congresos y exposiciones alrededor de dichas temáticas.⁴¹

Por otra parte, en 1962 se creó el Instituto Lingüístico Colombo-americano, ILCA, auspiciado por el Buro de Asuntos Educativos y Culturales de Estados Unidos, con el apoyo de la Universidad de California de Los Ángeles y el Ministerio de Educación de Colombia. Este instituto ofreció formación para profesores de colegios públicos a través de cursos de capacitación. Los

³⁹ María Carolina, Orjuela Castillo, “La creciente importancia del idioma inglés en Colombia. Lingüística y sociedad 1960-1980”. (Trabajo de grado, Universidad de los Andes, 2018).

⁴⁰ Orjuela Castillo, “La creciente importancia del idioma inglés en Colombia. Lingüística y sociedad 1960-1980”.

⁴¹ Orjuela Castillo, “La creciente importancia del idioma inglés en Colombia. Lingüística y sociedad 1960-1980”.

estudiantes más destacados podían aplicar a la beca del programa Fullbright para realizar estudios en la Universidad de California. Al inicio el ILCA se ubicaba en la ciudad de Bogotá y docentes de diferentes partes del país se desplazan hasta este lugar. Sin embargo, con el tiempo, diferentes institutos fueron abiertos en ciudades como: Bucaramanga, Barranquilla, Medellín, Cartagena, Pereira, Ibagué, Manizales, Cali, Tunja y Pasto. Estos contaron con el apoyo de 23 voluntarios del cuerpo de Paz.⁴²

Este instituto fue encargado además del diseño de una serie de materiales de enseñanza del inglés organizado en 6 niveles de enseñanza que se adaptara a las condiciones particulares de los colegios colombianos. De los cuales, se alcanzaron a diseñar 4 niveles, que se publicaron en 1964, 1965, 1967 y 1969.⁴³

Sin embargo, los ILCA dejaron de ser una política importante para los gobiernos estadounidenses y colombianos, ya que se consideró que otras áreas eran de mayor relevancia para el desarrollo del país. Por lo tanto, los ILCA perdieron financiación, conllevando el cierre de sus instalaciones en las diferentes ciudades.⁴⁴

Pero el inglés, no solo se fortaleció en la sociedad colombiana, gracias a su enseñanza, sino también por medio de instrumentos de la cultura popular, tales como el cine, la música y la moda. De acuerdo con Orjuela los medios de comunicación masiva permitieron entre el periodo de 1960-1980 conectar el idioma inglés, con una serie de expresiones e imaginarios culturales, que han generado la admiración del público, quienes han buscado reproducir o imitar comportamientos, formas de vestir o valores, aún, aunque estos no concuerden con su identidad nacional.⁴⁵

Este proceso no realizó al azar ni de manera meramente accidental, al contrario, el contenido cultural de los productos de los medios de comunicación ha sido guiados por un interés político particular. De acuerdo con Purcell citado por Orjuela informa que la oficina de Coordinación de Asuntos Interamericanos, OCIAA por sus siglas en inglés, contaba con una división especial encargada de censurar películas que pudieran dañar la imagen de Estados Unidos o herir la susceptibilidad latinoamericana. La intención de estas medidas era promover la

⁴² Charles W. Stanfield, "The teaching of English in Colombian Public Secondary Schools" (Tesis doctoral, Florida State University, 1971).

⁴³ Stanfield, "The teaching of English in Colombian Public Secondary Schools."

⁴⁴ Stanfield, "The teaching of English in Colombian Public Secondary Schools."

⁴⁵ Orjuela Castillo, "La creciente importancia del idioma inglés en Colombia. Lingüística y sociedad 1960-1980".

visión del país norteamericano como el modelo ideal de sociedad, el sueño capitalista con libertad y democracia.⁴⁶

De igual manera la influencia del inglés se podía notar, en el uso constante de este en la publicidad de productos y negocios, y la adopción de anglicismos en el habla española, el inglés da la impresión de haberse transformado, en un símbolo de confiabilidad, prestigio y modernidad.⁴⁷

Los esfuerzos realizados por el gobierno estadounidense de promocionar su cultura y su idioma, es un indicador que la lucha contra la influencia del comunismo, no solo se dio en el marco político y económico, sino en el cultural. Valencia plantea que la enseñanza del inglés en el país tiene como trasfondo la legitimación de la intervención norteamericana en el país.⁴⁸ En palabras de Gramsci las élites de un país ejercen su poder y control sobre las clases subordinadas a través de la construcción de un sentido común, donde las ideas e intereses propios de las clases dominantes se naturalizan en el conjunto de la sociedad, así estas generen condiciones de vida materiales adversas para las clases obreras.⁴⁹ Esta naturalización, en el caso colombiano, se ha dado a través, pero seguramente no únicamente, del inglés. La idea de que el inglés puede ser una herramienta de movilidad social por las facilidades que esta puede brindar en educación o en el mercado laboral,⁵⁰ se ha transformado en parte del sentido común de las personas, lo que ha generado que se pase por alto la carga simbólica e ideológica que esta conlleva.⁵¹ De tal manera que el inglés puede haber contribuido a promover una idea de superioridad cultural occidental y la aceptación en la sociedad colombiana de la intervención estadounidense en Colombia.⁵²

⁴⁶ Fernando Purcell, “Una mercancía irresistible. El cine norteamericano y su impacto en Chile, 1910-1930” en María Carolina Orjuela Castillo, “La creciente importancia del idioma inglés en Colombia. Lingüística y sociedad 1960-1980”.

⁴⁷ Orjuela Castillo, “La creciente importancia del idioma inglés en Colombia. Lingüística y Sociedad 1960-1980”.

⁴⁸ Marlon Valencia, “Language Policy and the manufacturing of Consent for Foreign Language intervention in Colombia.” *PROFILE* Vol. 15, n°1 (3013): 27-43.

⁴⁹ Antonio Gramsci, *Cuadernos de la Cárcel*, (Ediciones Era, 1981).

⁵⁰ Marnie Holborow, “Language skills as human capital? Challenging the neoliberal frame” en *Education and the discourse of Global Neoliberalism* ed. por John Gray, John P. O’ Regan y Catherine Wallace (Routledge, 2021) 50-62.

⁵¹ Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Editorial Laia, 1981).

⁵² Valencia, “Language Policy and the manufacturing of Consent for Foreign Language intervention in Colombia.”

Por otra parte, el estado colombiano impulsó diferentes lineamientos para reglamentar la enseñanza de las lenguas extranjeras en el país, principalmente el inglés y el francés, esto se dio a través de los programas analíticos de lenguas. El primero, el programa analítico de inglés y francés se publica en 1962, el programa analítico de español y literatura e idiomas en 1974, el Programa de inglés en 1982 y el documento de suplemento al programa oficial de inglés en 1988. Estos documentos contienen objetivos generales, objetivos por curso de sexto a once, contenidos y algunos proponen metodologías o textos de cursos de inglés.

Frente al análisis de estos documentos se encuentra primero, que los primeros programas analíticos de 1962 y 1974, plantean un relacionamiento horizontal con la cultura y la nación externa, desde una postura donde ni la cultura extranjera ni la nacional es superior o inferior a la otra, sino simplemente una civilización diferente de la cual se puede aprender además menciona una preocupación por cuidar la identidad cultural del hispanohablante. Esto explica porque los textos para la enseñanza de inglés, como lo señala Stanfield carecían de contenido cultural.⁵³

Sin embargo, en los programas posteriores, esta postura que denota cierto tinte nacionalista desaparece. Los programas de 1982 y 1988 conciben el inglés como una herramienta que permite adquirir y aplicar los avances culturales, científicos y tecnológicos de occidente o de Estados Unidos para el progreso del país.

Es posible que esta diferencia de concepciones respecto a la lengua extranjera se deba en un primer momento, a la herencia humanista europea presente en la educación de los colombianos, debido a que los procesos de independencia y la posterior fundación de la república fueron fuertemente influenciados por intelectuales franceses, ingleses, alemanes, entre otros. Por ejemplo, Vicinguerra sostenía que la herencia francesa en Colombia y el diálogo cultural franco-colombiano era un escudo necesario contra la influencia de Estados Unidos.⁵⁴ Pese a esas posturas iniciales, en los subsiguientes programas de idiomas, los programas analíticos parecen acogerse totalmente a la idea de superioridad de Estados Unidos en cuanto al desarrollo de su ciencia, tecnología y cultura, y por lo tanto ya no es necesario un dialogo de civilizaciones, sino una adquisición de lo extranjero.

⁵³ Stanfield, "The teaching of English in Colombian Public Secondary Schools."

⁵⁴ M.J. Vicinguerra, "Relaciones culturales entre Francia y Colombia", *Boletín Cultural y Bibliográfico* Vol. 10, n° 2 (1967): 283-289.

En este marco de ideas, el inglés aparece como un imperante para poder ingresar en el camino de la modernidad puesto que este permite establecer una comunicación directa con la fuente de desarrollo económico, social, cultural y tecnológico. Se entiende que lo que se requiere para ser un país moderno o desarrollado está en la capacidad de absorber e imitar lo que viene principalmente de Estados Unidos, que es el modelo ideal de desarrollo.

Stanfield sostiene que el progreso de Colombia requería de un capital humano bien educado; para ello era necesario que los colombianos fueran enviados al extranjero, específicamente a Estados Unidos, para recibir la educación necesaria; de allí la necesidad de que las personas estudiaran inglés.⁵⁵

Esto concuerda con lo planteado por Crystal quien sostiene que el establecimiento y aceptación de un idioma como lengua global está estrechamente ligado al poderío económico, militar y cultural de una nación y su posición de dominio frente a otros pueblos o naciones. En este periodo histórico, tal como lo sostiene Harvey, Estados Unidos se posicionaba como potencia económica y líder indiscutible de los países capitalistas en oposición al bloque socialista.⁵⁶

De igual manera, se observa como al inicio de los programas analíticos se conserva la enseñanza de otros idiomas como el francés, sin embargo, en los dos últimos programas se habla únicamente del inglés. De tal manera que el termino lengua extranjera pasar a ser un sinónimo del inglés.

En el marco de la línea argumentativa de Crystal, la influencia del francés en Colombia y su posterior declive, se explica igualmente por el gran poder económico y político que representó el imperio de Francia durante el siglo XIX, estatus que perdió después de la II guerra mundial.⁵⁷

Al revisar los programas analíticos, se encuentra de igual manera que las teorías de enseñanza y aprendizaje del inglés en las cuales se sustentan son aquellas que cobran importancia a nivel internacional como el método natural, el método directo y el Audi lingual, en general los métodos aurales. Sin embargo, se encuentra que el conjunto de los documentos, no siempre guardan coherencia con dichos métodos, y terminan haciendo mucho énfasis en la gramática. Así

⁵⁵ Stanfield, "The teaching of English in Colombian Public Secondary Schools."

⁵⁶ Crystal, *English as a global language*.

⁵⁷ Arturo Wallace, "Cómo y cuándo llegó Francia a ser tanto o más importante que Estados Unidos para América Latina (y qué queda de esa relación "especial")", *BBC Mundo*, 22 de abril de 2017, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-39636125>.

mismo, Colombia parece adoptar ciertas tendencias en cuanto a desarrollo teóricos y métodos de enseñanza en momentos en que a nivel internacional están perdiendo popularidad. Cómo es el caso de la tecnología educativa, la psicología conductista y los métodos aurales.⁵⁸

Estas incoherencias pueden ser una muestra más de la dependencia económica y cultural de Colombia frente a occidente, y las implicaciones negativas que conlleva aplicar esquemas de pensamientos foráneos a las condiciones propias del país. Se podría inferir que los métodos de enseñanza del inglés en los programas analíticos se asumen sin realizar un proceso de estudio y profundo análisis de su naturaleza epistémica, y simplemente se intenta retomar los postulados de manera mecanicista, en un afán de aplicarlas rápidamente porque se presupone son científicamente correctas por provenir de una nación más desarrollada.

Frente a este punto, Stanfield informa haber encontrado inconsistencias en el desarrollo de las clases de inglés. Aunque en los colegios públicos estudiados por el autor se usaban textos de inglés diseñados de acuerdo con los diferentes métodos aurales, muchos docentes enfocaban sus clases en aspectos gramaticales. Además, no se hacía uso de laboratorios ni otros materiales, aun teniendo acceso a estos. Sin contar además que no se contaba con docentes preparados en la enseñanza de idiomas o que realmente dominen el idioma. Esto evidenciaba nuevamente lo complicado de aplicar teorías y métodos sin contar con las reales condiciones de los colegios en el país.

Por otra parte, Bastidas y Muñoz sostienen que los programas analíticos de 1962 y 1974 presentan diferentes inconsistencias en la redacción de los objetivos y contenidos, encontrando fallas de coherencia, secuencia y claridad en los temas.⁵⁹ Sin embargo, el programa de 1982 parece estar mejor diseñado en cuanto a su coherencia entre contenidos, objetivos y alcance, ajustándose de mejor manera a las condiciones de las instituciones educativas del país. Este programa plantea principalmente el desarrollo de la habilidad lectora en los estudiantes, sostiene que la principal fuente de información científica, tecnológica y cultural de interés proviene de textos escritos en inglés, por lo tanto, el sistema educativo debe enfocarse en lograr que sus jóvenes aprenden a

⁵⁸ Jesús Alirio Bastidas y Gaby Muñoz Ibarra, *Enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994* (Universidad de Nariño, 2017).

⁵⁹ Bastidas y Muñoz, *Enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994*.

entender textos en habla inglesa.⁶⁰ Este texto desarrolla igualmente aspectos de las diferentes habilidades lingüísticas como habla, escucha y escritura de manera balanceada. Sin embargo, dice Bastidas que lo positivo de este programa se desdibuja en los ajustes que se hacen en el documento de 1988, denominado suplemento al programa oficial de inglés.⁶¹

En este último se mantienen los objetivos generales de comprensión lectora, pero se incluye la necesidad de desarrollar las funciones comunicativas del lenguaje, esto con el fin, parece ser, de incluir los postulados del enfoque comunicativo, el cual había ya ganado reconocimiento a nivel de occidente. Sin embargo, al hacer un análisis de su contenido, se encuentra que la habilidad en la que más se enfatiza es el habla y el conocimiento gramatical. De esta manera, este documento vuelve a caer en el ejercicio infructuoso de aplicar teorías extranjeras sin una comprensión profunda y una adaptación correcta a las condiciones de Colombia.

Stanfield plantea por ejemplo que para la época las únicas instituciones que contaban con herramientas tecnológicas como laboratorios de inglés son los INEM, en su mayoría las instituciones no disponían de material didáctico o infraestructura idónea. Así mismo, resalta la baja remuneración económica de los docentes, precarias condiciones laborales y pobre reconocimiento social.⁶² Esto demuestra las condiciones adversas en las que los docentes debían trabajar y las cuales no se tienen en cuenta en la política educativa.

De igual manera, Stanfield plantea que los estudiantes en los colegios públicos rechazaban el estudio del inglés por considerarlo algo inútil y relacionarse con el proyecto imperialista de Estados Unidos, percepción compartida por docentes de otras áreas.⁶³ Esto muestra nuevamente cómo las escuelas son espacios de reproducción cultural, pero también escenarios de lucha ideológica, donde los estudiantes y docentes generan procesos de resistencia que no siempre son conscientes.⁶⁴ Y confirma las limitaciones a las que se enfrentaban los docentes de inglés.

⁶⁰ Bastidas y Muñoz, *Enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994*.

⁶¹ Bastidas y Muñoz, *Enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994*.

⁶² Stanfield, "The teaching of English in Colombian Public Secondary Schools."

⁶³ Stanfield, "The teaching of English in Colombian Public Secondary Schools"

⁶⁴ Giroux, "Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis."

En los setentas y ochentas el devenir de las políticas educativas se caracterizó por constantes cambios, el decreto 0053 de 1972 permitió que los estudiantes eligieran entre inglés y francés, así como alemán en los últimos semestres; el decreto 080 de 1974 ordenó la enseñanza de un idioma extranjero electivo con tres horas semanales durante todo el bachillerato; el decreto 3781 de 1981 estableció la enseñanza de inglés en los grados seis y siete, un idioma electivo en los grados ocho y nueve y francés en los grados diez y once, todos con la misma intensidad horaria; y el decreto 1002 de 1984 estableció la enseñanza de un idioma extranjero en la educación secundaria sin indicar una intensidad horaria ni un idioma en específico. Estos cambios evidenciaron que la flexibilidad en los planes de estudio para escoger entre inglés, francés o un tercer idioma fue limitada ante la necesidad de alcanzar un mayor dominio del inglés.

En este mismo periodo de tiempo Colombia emite el decreto 1142 de 1978, que reglamentó el funcionamiento de la educación de las comunidades indígenas, articulando esta con el conjunto del sistema educativo. Este decreto estableció que el proceso de alfabetización debía ser realizado primero, en la lengua materna de cada pueblo nativo, y luego avanzar progresivamente hacia la adquisición del español.

Así mismo, en el año de 1980 se publica el decreto 2347 cuyo objetivo fue orientar la enseñanza bilingüe en las Islas de San Andrés y Providencia, determinando que la educación debe ser en inglés y español.

Teniendo en cuenta que la lengua cumple un papel fundamental en el ejercicio del control político de un territorio y la construcción de la identidad nacional, se puede inferir que el estado colombiano buscaba incluir o acercar a comunidades con las cuales existían barreras, asegurando su integración a la nación.

Sin embargo, llama la atención que no parece existir una articulación en la política lingüística del país, la enseñanza de la lengua extranjera, la adquisición del español como segunda lengua y el proceso de educación bilingüe.

En Colombia existen alrededor de 65 lenguas amerindias y 2 criollos, pero el énfasis de la normativa radicó en la adquisición del español y la adaptación de las comunidades nativas a la sociedad. Una muestra del estatus de la herencia cultural europea frente a las culturas nativas que hacen parte del territorio colombiano.⁶⁵

⁶⁵ Jon Landaburu, “Las lenguas indígenas de Colombia, presentación y estado del arte, *AMERINDIA* Vol. 30, n° 29 (2005):3-22.

3.4 Enseñanza del inglés, política educativa y desarrollo

Al contrastar y entrelazar los diferentes bloques de hallazgo en el análisis de la situación económico-política, en la política educativa a nivel general y los cambios en la reglamentación de la enseñanza del inglés, ha sido posible encontrar relaciones que aportan a la comprensión de la hegemonía del inglés en el sistema educativo público colombiano. Este proceso partió del reconocimiento de que la aspiración de ser una sociedad moderna llevó a la clase política nacional a establecer políticas educativas descontextualizadas, que terminaron impidiendo la producción de pensamiento, ciencia y tecnología propios. En consecuencia, la hegemonía de la enseñanza del inglés como idioma extranjero en Colombia fue un resultado de la dependencia económica y política del país respecto a naciones más desarrolladas, como Estados Unidos, lo que indirectamente reforzó la validación del *statu quo* capitalista.

Con la consolidación del modelo de educación diversificada el inglés se convirtió en sinónimo de modernidad y éxito, lo que refleja la consolidación de la influencia de Estados Unidos en la región y el avance en su lucha contra el comunismo. Sin embargo, los esfuerzos del Estado colombiano en seguir las tendencias internacionales redujeron la formulación de las políticas educativas a un ejercicio de especialistas, y no permitieron el florecimiento de soluciones propias que permitieran realmente mejorar la educación en el país, y tuvieran mejores resultados en la enseñanza del inglés.

Desde la visión de los tecnócratas de la educación, el problema educativo era una cuestión de rendimiento o eficacia, de atraso en contenidos y métodos de enseñanza, lo cual se solucionaba siguiendo guías y esquemas extranjeros, lo que dejaba de lado las dimensiones cultural, social y científico del proceso escolarizador.⁶⁶

Los cambios promovidos por el estado se dieron por lo tanto en medio de una disputa entre distintos modelos educativos, diferentes lenguas extranjeras y distintas contradicciones de clase. Se observa una contradicción entre la herencia educativa del humanismo, las visiones críticas de herencia marxista del magisterio y la visión utilitarista propia del capitalismo.⁶⁷

⁶⁶ Bocanegra Acosta, “Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80”.

⁶⁷ Frank Molano Camargo, “El humanismo en perspectiva histórica”. en *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*, ed. por Diego Arias Gómez y Frank Molano (Kimpres y Universidad de la Salle, 2016), 13-29; Bonilla Carvajal y Tejada Sanchez, “Unanswered questions in Colombia’s Foreign Language Education Policy”.

Desde esta perspectiva, lo ideal para el estado colombiano parece haber sido asumir los productos de la cultura angloparlante como superiores, esto puede observarse en la adopción del modelo de educación diversificada, y el acogimiento del inglés como única lengua extranjera en su sistema educativo público, intentando, de esta manera, asimilar prácticas y valores extranjeros, asumiéndose, a la vez, como una nación atrasada. De esta manera, la cultura propia, herencia del pensamiento ilustrado europeo, la herencia colonial española, la diversidad de los pueblos originarios y afrodescendientes parece no tener ningún papel en el camino hacia el desarrollo.⁶⁸

Como resultado, docentes, estudiantes y padres de familia fueron excluidos del proceso de formulación de políticas educativas, al considerarse meros receptores de las decisiones estatales. Es evidente que la política educativa y de enseñanza de las lenguas, fue principalmente formulada por “asesores expertos extranjeros”, lo cual implica que las aspiraciones, necesidades y visiones de los colombianos no se vieron reflejadas en la formulación de la normatividad. Esta dinámica privilegió una visión de la educación alineado con los intereses de una clase social particular, limitando la posibilidad de construir un sistema educativo que correspondiera con un proyecto de nación que represente al conjunto de la sociedad colombiana.

Así, las políticas educativas de enseñanza de lenguas extranjeras se alinearon con los preceptos de la tecnología educativa y la educación diversificada, cuya falta de adecuación al contexto colombiano no solo impidió la resolución de los problemas relacionados con la enseñanza del inglés, sino que limitó su aprendizaje a ser un medio para obtener empleo en lugar de situarlo como un conocimiento necesario para promover el acercamiento cultural, el contraste de civilizaciones y el desarrollo humano.

Desde esta perspectiva, la validación de la importancia del inglés en el sistema educativo se enmarcó en la idea alcanzar el desarrollo económico y social. El inglés significó una herramienta que le permitiría al país apropiarse los conocimientos necesarios para el desarrollo de la técnica y asemejarse culturalmente a una sociedad moderna. Parece ser, entonces, que el inglés servía para validar el esquema o paradigma de pensamiento del desarrollo -

⁶⁸ Gómez Sará, “Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans”; Marlon Valencia, “Language policy and the manufacturing of the consent for foreign intervention in Colombia”, *Profile* Vol.15, n° 15 (2013): 27-43; Natalia Álvarez Gómez, “El concepto de hegemonía en Gramsci: una propuesta para el análisis y la acción política”, *Revista Estudios Sociales Contemporáneos*, n° 15 (2016): 150-160.

subdesarrollo, reforzando la idea de superioridad de lo extranjero, y por lo tanto de los individuos que logran aprender ese idioma.⁶⁹

Sin embargo, la identificación del inglés con desarrollo no fue bien acogida. Durante el inicio de la década de los años setenta, estudiantes y docentes demostraron un rechazo a su enseñanza en los colegios públicos, de una parte, porque lo consideraron un conocimiento poco útil, y de otra, el momento político los llevaba a asumir una visión antiamericana en rechazo a la intervención extranjera en el país. Esto puede ser una muestra de cómo las escuelas son escenarios de resistencia cultural, es posible que, frente a aspiraciones de clase y condiciones materiales de vida, para los jóvenes de la época el inglés no hubiera parecido algo que les aportara, muy pocos tendrían posibilidades de viajar a un país angloparlante, o incluso de asistir a la universidad.

Mackenzie pone en duda el supuesto desarrollo generado por el aprendizaje del inglés. El autor plantea que este argumento no necesariamente se cumple en todos los contextos.⁷⁰ Por ejemplo, el estudio elaborado por Ku y Zussman (2010) sobre países no angloparlantes y los beneficios de que su población hable inglés, indica una relación entre el PIB y los puntajes que estos países alcanza en la prueba del TOEFL, sugiriendo que la habilidad lingüística podría tener un impacto positivo en la rama del comercio internacional. Sin embargo, esta relación positiva se la encuentra principalmente en países de Europa y Asia, pero no en los Latinoamericanos. Y contrariamente, en las regiones de Asia y África subsahariana, las naciones postcoloniales multilingües tienden a tener PIB más alto.⁷¹ Esto podría demostrar que dependiendo del contexto otros idiomas podrían servir de igual manera como medio para establecer acuerdos comerciales.

Para el caso de Colombia, Mackenzie menciona que no hay evidencia que el inglés genere algún impacto positivo en el área del comercio del país, y aunque los tratados de libre comercio que Colombia ha celebrado con los países del norte se han usado como justificación para promover el inglés en Colombia, estos han generado el efecto contrario, al constreñir la economía nacional y reducir los derechos y condiciones laborales de los trabajadores.⁷² Situación similar a lo

⁶⁹ Valencia, "Language Policy and the manufacturing of Consent for Foreign Language intervention in Colombia."

⁷⁰ Lee Mackenzie, "Linguistic imperialism, English and development: implications for Colombia," *Current issues in language planning* 23 n° 2 (2021): 137-156.

⁷¹ Hyejin Ku y Asaf Zussman, "Lingua franca: the role of English in international trade," *Journal of Economic Behaviour & organization* 75 n° 2 (2010): 250-60.

⁷² Mackenzie, "Linguistic imperialism, English and development: implications for Colombia."

mencionado por otros autores quienes manifiestan que las políticas de la alianza para el progreso fallaron en generar el desarrollo prometido, pero si sirvieron para garantizar la influencia de Estados Unidos en la región.⁷³

Por otra parte, Stanfield sostenía que Colombia necesitaba mayor número de profesionales que se educaran en el extranjero con el fin de que el país contara con el capital humano capaz de desarrollar su industria.⁷⁴ Sin embargo, Mackenzie sostiene que este tipo de afirmación tiene aspectos contradictorios, primero porque si bien el país se puede ver beneficiado por contar con profesionales altamente calificados formados en el exterior, también se puede dar un proceso de fuga de cerebros donde el principal beneficiado es el país que acoge a los extranjeros. Los profesionales migrantes pueden verse tentados a permanecer en el exterior debido a la posibilidad de obtener mejores salarios, trabajos con mayor libertad y probabilidad de ascender socialmente.⁷⁵

De igual manera, frente a la identificación del inglés con éxito social, este último entendido como acceso a mejores puestos de trabajo con mayor remuneración económica, se debe tener en cuenta múltiples variables. Tales como, las políticas laborales, las opciones de empleo que brinda el país que se habita, extracción de clase o pertenencia a castas, género, nivel de estudio, entre otras. El inglés podría significar una mejor remuneración para un hombre blanco o de casta alta (en el caso de la india) en comparación a una mujer de color o de casta baja.⁷⁶

Así mismo, se encuentra que los países mal llamados en vía de desarrollo tienen leyes de trabajo mucho más flexibles que atraen compañías multinacionales que externalizan algunos de sus servicios con el fin de abaratar costos, un ejemplo de esto son los centros de atención al cliente o “call centers” que ofrecen empleos mal pagados con una gran carga laboral. De tal manera que, en países como Colombia, el inglés podría terminar aportando a la formación de mano de obra barata y calificada, pero con muy baja remuneración.⁷⁷

Conclusiones

⁷³ Domínguez Castellanos y Prieto Vargas, “Colombia y la alianza para el progreso 1960-1970”; Rojas “La alianza para el progreso de Colombia”.

⁷⁴ Stanfield, “The teaching of English in Colombian Public Secondary Schools.”

⁷⁵ Mackenzie, “Linguistic imperialism, English and development: implications for Colombia.”

⁷⁶ Lee Mackenzie, “Linguistic imperialism, English and development: implications for Colombia.”

⁷⁷ Lee Mackenzie, “Linguistic imperialism, English and development: implications for Colombia.”

Esta investigación examina la hegemonía de la enseñanza del inglés en Colombia, en el contexto del sistema-mundo capitalista y la influencia política y económica de Estados Unidos como la mayor potencia de la segunda mitad del siglo XX. Como resultado, el análisis final devela la existencia de una visión instrumental de la educación, que solo es útil en cuanto es funcional al mercado y a los procesos de acumulación de capital de las clases dominantes nacionales y extranjeras. A su vez, esa lógica industrial implica que la participación ciudadana en la creación de políticas públicas educativas sea limitada, generando procesos burocráticos y autoritarios.

La comprensión de los condicionamientos que orientaron las perspectivas del Estado colombiano sobre la enseñanza del inglés puede ayudar a reconocer la inconsistencia crónica entre los distintos proyectos educativos nacionales como producto de la carencia de un proyecto de nación unificado. En este caso, el abordaje interpretativo permitió identificar como las teorías del desarrollo y la modernización fueron los discursos que Estados Unidos utilizó para justificar su intromisión en la política colombiana. Por eso, tanto la expansión de la enseñanza del inglés en el país, como la asistencia económica, técnica y militar, fueron siempre parte de la política internacional estadounidense. Dicha perspectiva no se volvió hegemónica porque los países centrales promovieran su proyecto político y económico por la fuerza, sino por medio del establecimiento de una mitología que dividía a las sociedades en tradicionales y modernas de acuerdo con un modelo único y lineal de desarrollo.

En el ámbito educativo, los múltiples procesos de cooperación internacional entre Estados Unidos y Colombia revelan una tendencia histórica del Estado colombiano a delegar el diseño de sus políticas educativas a burócratas especialistas con asesoría internacional. Esta tendencia genera un modelo educativo en el que el docente es un técnico que basa su acción en la estandarización y la medición de resultados descontextualizados, ignorando las complejas implicaciones sociales del proceso educativo. La constante injerencia extranjera permite concluir que la clase dirigente colombiana no poseía un proyecto unificado de nación claro. Al contrario, la falta de coherencia en la construcción de las políticas públicas de enseñanza del inglés en el país es una expresión de la dependencia del Estado colombiano con respecto a los centros políticos y económicos mundiales.

En resumen, al respecto de las razones por las que el inglés se posicionó como lengua extranjera hegemónica en Colombia entre 1974 - 1994, los hallazgos emergentes del presente estudio se centran, por un lado, en el reconocimiento de este idioma como herramienta de poder de Estados Unidos en su proyecto

capitalista globalizador. Y en segundo aspecto, en el deseo de la clase política colombiana de insertarse en un proceso de modernización, para lo cual el inglés era un medio que facilitaría la adquisición de conocimientos y valores extranjeros propios de la modernidad. No obstante, la incoherencia de las políticas educativas evidencia el fracaso de los gobiernos del país en su intento por integrarse al capital globalizado, dejando claro que las políticas basadas en la tecnología educativa y las teorías del desarrollo se propusieron objetivos ambiciosos e inconsistentes. Además, se puede concluir que la lógica desarrollista en la educación, que priorizó la estandarización y la homogeneización sobre el desarrollo de la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico no permitió construir propuestas más acordes a las aspiraciones y necesidades de los actores del proceso educativo, y de la política de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Para intentar solucionar la incoherencia en las políticas educativas de lenguas extranjeras, es urgente generar propuestas contextualizadas con las realidades sociales, culturales de Colombia. Esto requiere de un enfoque participativo y democrático, que, de voz a los actores del proceso educativo, docentes, estudiantes y padres de familia. Por ello, es pertinente desnaturalizar la neutralidad de la educación y reconocer cómo la enseñanza del inglés puede corresponder a necesidades e intereses con los cuales el conjunto de la sociedad puede no verse identificada. Cuestionar la educación utilitarista puede reorientar la enseñanza del inglés hacia el desarrollo social, cultural y político del país, promoviendo el diálogo y el encuentro justo entre culturas.

Referencias

Fuentes primarias

Departamento Nacional de Planeación de Colombia. *Para cerrar la brecha*. Plan Nacional de Desarrollo 1975-1978, 1975.

Departamento Nacional de Planeación de Colombia. *Plan de Integración Nacional 1979-1982*. Plan Nacional de Desarrollo 1978-1982, 1978.

Departamento Nacional de Planeación de Colombia. *Cambio con equidad, Plan de Desarrollo 1983-1986*. Plan Nacional de Desarrollo 1982-1986, 1982.

Departamento Nacional de Planeación de Colombia. *Plan Nacional de Desarrollo 1986-1990*. Plan de economía social 1987-1990, 1986.

Ley general de educación . *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Ministerio de Educación, 1994.

Ministerio de Educación. *Decreto 0045*. Bogotá, 25 de enero de 1962.

Ministerio de Educación. *Programas analíticos de español y literatura, inglés y francés*. Bogotá, 1962.

Ministerio de Educación. *Decreto 1962*. Bogotá, 20 de noviembre de 1969.

Ministerio de Educación. *Decreto 363*. Bogotá, 10 de marzo de 1970.

Ministerio de Educación. *Decreto 1085*. Bogotá, 08 de junio de 1971.

Ministerio de Educación. *Decreto 0053*. Bogotá, 24 de enero de 1972.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 080*. Bogotá, 22 de enero de 1974.

Ministerio de Educación Nacional. *Programas de español y literatura e idiomas*. 1974.

Ministerio de Educación. *Decreto 1419 de 197*, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), vocacional e intermedia profesional, 17 de julio de 1974.

Ministerio Nacional de Educación. *Decreto 088 de 1976*, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional, 1976.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto número 1142*. Bogotá, 19 de junio de 1978.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto número 1337*. Bogotá, 6 de junio de 1979.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto número 2347*. Bogotá, 6 de septiembre de 1980.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto número 3731*. Bogotá, 24 de diciembre de 1981.

Ministerio de Educación Nacional. *Programa de Inglés*. Bogotá: MEN, 1982.

Ministerio de Educación. *Decreto 1002 de 1984*, por el cual se establece el Plan de Estudios para Educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana, 24 de abril de 1984.

Ministerio de Educación. *Suplemento al programa oficial de inglés*. Bogotá, 1988.

Bibliografía

Alban, Álvaro. “Reforma y contrarreforma agraria en Colombia”. *Revista de Economía Institucional*, Vol. 13, n° 24 (2011): 327-356.

Álvarez Gómez, Natalia. “El concepto de hegemonía en Gramsci: una propuesta para el análisis y la acción política” *Revistas de Estudios Sociales Contemporáneos* (2016): 153-162.

Amin, Samir. *La desconexión*. IEPALA EDITORIAL, 1988.

Angulo Rasco, Félix Angulo. “La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo”. En *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, editado por Enrique Díez Gutiérrez y Juan Rodríguez Fernández. Ediciones octaedro, 2020.

Bastidas, Jesús Alirio y Gaby Muñoz Ibarra. *La Enseñanza del Inglés en la Educación Secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994*. Pasto: Universidad de Nariño, 2017.

Bocanegra Acosta, Henry. “Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 89”. *Diálogos de saberes* n° 31 (2010): 29-44.

Bonilla Carvajal, Camilo e Isabel Tejada Sánchez. “Unanswered questions in Colombia's Foreign Language Education Policy” *PROFILE Issues in Teachers's Professional Development* Vol. 18, n° 1 (2016): 185-201.

Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron. *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, 1981.

- Brittain, James. "A theory of Accelerating Rural Violence: Lauchlin Currie's Role in Underserving Colombia." *The Journal of Peasant Studies* 32 (2005): 335-360.
- Caicedo Vela, Magda Lucy. "Marco Legal de la Enseñanza del Inglés en Secundaria de 1972 a 1994". En *La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia, el contexto: una historia desde los programas, los métodos y los textos 1972-1994*, editado por Helda Alicia Hidalgo Dávila y Magda Lucy Caicedo Vela. Poemía su casa editorial, 2017.
- Cardenas Giraldo, Martha, y María Mercedes Boada Eslava. "El movimiento pedagógico 1982-1998". En *Historia de la educación en Bogotá tomo II, de Olga Lucía Zuluaga Garcés*, 195-225. Bogotá: Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico- IDEP, 2012.
- Castaño, Ricardo A. *saberUla*. <https://goo.su/yr1w>.
- Cifuentes Medina, José, y Aura Lucia Camargo. "La historia de las reformas educativas en Colombia". *Cultura, educación y sociedad* (2016): 26-37.
- Crystal, David. *English as a global language*. Cambridge University Press, 2003.
- Didier, Lucila. "Las pruebas estandarizadas: cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas". *Encuentros* n° 10 (2019): 87-97.
- Domínguez Castellanos, Marlén, y Gustavo Prieto Vargas. "Colombia y la alianza para el progreso". Tesis de maestría, Universidad Católica de Colombia, 2014.
- Freire, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, 1970.
- Freire, Paulo. *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, 1970.
- Galeano Ramírez, Alberto. *Hacia una revolución educativa en Colombia*. Sena, 1982.
- Giroux, Henry. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis." *Harvard Educational Review* Vol. 53 (1983): 257-293.

- Gómez Sará, Mary Mily. "Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism." *How Journal* Vol. 24, n° 1, (2017): 139-156.
- Gramsci, Antonio. *Cuadernos de la Cárcel*. Ediciones Era, 1981.
- Harvey, David. *Breve Historia del Neoliberalismo*. Ediciones Akal, 2007.
- Holborow, Marnie. "Language Skills as human capital? Challenging the neoliberal frame." En *Education and the discourse of global neoliberalism*, de John Gray, O'Regan John P. y Catherine Wallace. Routledge, 2021.
- Kofas, Jon. *The sword of Damocles: the IMF, the World Bank and US foreign policy in Colombia and Chile 1950-1970*. Praeger Publishers, 2002.
- Ku, Hyejin, y Asaf Zussman. "Lingua franca: the role of English in international trade." *Journal of economic behaviour & organization* Vol. 75, n° 2 (2010): 250- 260.
- Lago de Vergara, Diana, Magnolia Aristizábal, María Eugenia Navas, y Nubia Agudelo. "Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010)". En *Desarrollo del curriculum en América Latina*, editado por Ángel Barriga y José María Gasduño. Editorial Miño & Dávila, 2014.
- Landaburu, Jon. "Las lenguas indígenas en Colombia, presentación y estado del arte". *Amerindia* Vol. 30, n° 29 (2005): 3-22.
- Machado, Absalón. *Apertura económica y economía campesina*. Siglo XXI, 1991.
- Mackenzie, Lee. "Linguistic imperialism, English, and development: implications for Colombia." *Current Issues in Language Planning* (2021): 1-20.
- McGregor, Sue, y Jennifer Murnane. "Paradigm, methodology and method: intellectual integrity in consumer scholarship." *International journal of consumer studies* Vol. 34, n° 4 (2010): 419-427.
- Molano Camargo, Frank. "El humanismo en perspectiva histórica". En *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*, editado por Diego Hernán Arias Gómez y Frank Molano Camargo. Editorial Kimpress S.A.S, 2016.

- Moreno López, William, y Federico Salazar Ching. “Balance de diez años del TLC entre Colombia y Estados Unidos: un comercio bilateral en el marco del desarrollo dependiente”. *European public & social innovation review* n°10 (2024): 1-16.
- Orjuela Castillo, María Carolina. “La creciente importancia del idioma inglés en Colombia. Lingüística y sociedad 1960-1980”. Trabajo de grado, Universidad de los Andes, 2018. <https://goo.su/bUDOt>.
- Paredes, Holbeind Giraldo, y Gustavo Nixón de la Cruz. “La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia”. *Criterio libre jurídico* Vol. 13, n° 2 (2016): 119-125.
- Peemans, Jean-Philippe. “Revoluciones industriales, modernización y desarrollo”. *Historia Crítica* n° 6 (1992): 15-33.
- Pérez Gil, Alba Lucia. “El Inem y la media diversificada: un acercamiento a los procesos de modernización de la educación”. Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.
- Rojas de Ferro, María Cristina. “Análisis de una experiencia: la misión pedagógica alemana”. *Revista colombiana de educación* n° 10 (1982): 2-41.
- Rojas, Diana Marcela. “La alianza para el progreso de Colombia”. *Análisis político* Vol. 23, n° 70 (2010): 91-124.
- Stanfield, Charles W. “The teaching of English in Colombian public secondary schools.” Tesis doctoral, Florida State University; Ministerio de Educación Nacional de Colombia; ICETEX, 1971.
- Tamayo Valencia, Alfonso. “El movimiento pedagógico en Colombia, un encuentro de los maestros con la pedagogía”. *Histedber* n° 24 (2006): 102-113.
- Uprimmy Yepes, Rodrigo. *De justicia*. <https://goo.su/SNrVAE>
- Valencia, Marlón. “Language policy and the manufacturing of Consent for foreign intervention in Colombia.” *Profile* Vol. 15, n° 1 (2013): 27-43.
- Vega Cantor, Renan. “El lenguaje mercantil, se impone en la educación universitaria”. *El ágora usb* Vol. 15, n° 1 (2015): 43-72.

Vera Gil, Cesar. “*Notas para un análisis de la política educativa de López Michlesen 1974-1978*”. Repositorio Universidad pedagógica, 1986. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/5303#>.

Vicinguerra, M.J. “Relaciones culturales entre Francia y Colombia”. *Boletín Cultural y Bibliográfico* Vol. 10, n°2 (1967): 283-289.

Wallace, Arturo. *BBC mundo*. <https://goo.su/fBf2AL>

Citar este artículo

Micanquer C. Leonardo A. “Enseñanza del inglés en el Sistema Educativo Público De Colombia 1974-1990” *Revista Historia de la Educación Colombiana* Vol. 33, No 33 (2024): 73-107. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.243333.124>.