



ENSAYO

Marco interpretativo para el análisis y transformación de estructuras de poder y desigualdades en las políticas de bilingüismo en Colombia

Interpretive framework for the analysis and transformation of power structures and inequalities in bilingualism policies in Colombia

Marco interpretativo para a análise e transformação das estruturas de poder e das desigualdades nas políticas de bilinguismo na Colômbia

Jaime Viana

UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO, BOGOTÁ, COLOMBIA
jviana50@uan.edu.co (correspondencia)
<https://orcid.org/0000-0001-5140-8952>

Carola Gómez

UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO, BOGOTÁ, COLOMBIA
cagomez14@uan.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5003-938X>

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rr.2025.019.003>

Recibido: 23-01-2025 / Aceptado: 15-II-2025 / Publicado: 15-III-2025

Resumen

En Colombia, las políticas de bilingüismo han impulsado el aprendizaje del inglés como una herramienta que facilita la apertura de nuevas oportunidades para los ciudadanos, de manera que se fortalezca la presencia del país en un mundo cada vez más interconectado. No obstante, estas iniciativas han generado debates sobre el impacto que tiene en la diversidad lingüística y cultural del país. Este estudio analiza cómo dichas políticas afectan la diversidad, centradas en el inglés, y cómo contribuyen a la marginación de las lenguas locales y la exclusión de voces minoritarias. El análisis se fundamenta en un marco teórico que incorpora los conceptos de poder simbólico de Pierre Bourdieu; legitimidad de la política de Jürgen Habermas y John Rawls; y pedagogía crítica de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren. Los resultados de la investigación muestran cómo estas políticas refuerzan y promueven desigualdades sociales y culturales al marginar lenguas locales y excluir las voces minoritarias. Se concluye que es un imperativo reestructurar estas políticas hacia un modelo participativo que respete la diversidad lingüística, fomente la equidad y transforme el bilingüismo en una herramienta de justicia social y cultural, más allá de la competencia global.

Palabras clave: diversidad lingüística, legitimidad, pedagogía crítica, poder simbólico, política de bilingüismo.

Abstract

In Colombia, bilingualism policies have promoted the learning of English as a tool that facilitates access to new opportunities for citizens, thereby strengthening the country's presence in an increasingly interconnected world. However, these initiatives have sparked debates regarding their impact on the nation's linguistic and cultural diversity. This study examines how such policies, centered on English, affect diversity and contribute to the marginalization of local languages and the exclusion of minority voices. The analysis is grounded in a theoretical framework that incorporates Pierre Bourdieu's concept of symbolic power; Jürgen Habermas' and John Rawls' perspectives on political legitimacy; and the critical pedagogy of Paulo Freire, Henry Giroux, and Peter McLaren. The findings reveal how these policies reinforce and perpetuate social and cultural inequalities by marginalizing local languages and excluding minority voices. It is concluded that there is an urgent need to restructure these policies towards a participatory model that respects linguistic diversity, promotes equity, and reframes bilingualism as a tool for social and cultural justice beyond global competitiveness.

Keywords: linguistic diversity, legitimacy, critical pedagogy, symbolic power, bilingualism policy.

Resumo

Na Colômbia, as políticas de bilingüismo têm promovido o aprendizado do inglês como uma ferramenta que facilita o acesso a novas oportunidades para os cidadãos, fortalecendo assim a presença do país em um mundo cada vez mais interconectado. No entanto, essas iniciativas têm gerado debates sobre o impacto que exercem na diversidade lingüística e cultural da nação. Este estudo analisa como tais políticas, centradas no inglês, afetam a diversidade e contribuem para a marginalização das línguas locais e a exclusão de vozes minoritárias. A análise fundamenta-se em um referencial teórico que incorpora o conceito de poder simbólico de Pierre Bourdieu; as perspectivas de legitimidade política de Jürgen Habermas e John Rawls; e a pedagogia crítica de Paulo Freire, Henry Giroux e Peter McLaren. Os resultados evidenciam como essas políticas reforçam e perpetuam desigualdades sociais e culturais ao marginalizar línguas locais e excluir vozes minoritárias. Conclui-se que é imperativo reestruturar essas políticas em direção a um modelo participativo que respeite a diversidade lingüística, promova a equidade e transforme o bilingüismo em uma ferramenta de justiça social e cultural, para além da competitividade global.

Palavras-chave: diversidade lingüística, legitimidade, pedagogia crítica, poder simbólico, política de bilingüismo.

INTRODUCCIÓN

Colombia ha manifestado desde la década de 1970 un firme compromiso por mejorar la adquisición de idiomas extranjeros, especialmente del inglés (Alonso et al., 2017). El Ministerio de Educación Nacional (MEN) incorporó este idioma como materia obligatoria en la educación secundaria, con un enfoque comunicativo que fomenta habilidades en su enseñanza y aprendizaje (Usma, 2009). Este enfoque enfatiza el uso práctico del idioma en contextos reales (Richards, 2006).

Este enfoque surgió como respuesta a un currículo centrado en la gramática, que relegaba habilidades comunicativas como la conversación (García y García, 2012). Para lograr esta transición el Gobierno Nacional implementó el Proyecto COFE (Colombian Framework for English) en los años 90 para mejorar la formación de docentes de inglés en universidades e incrementar el dominio de la lengua en estudiantes universitarios, quienes luego liderarían su enseñanza en las escuelas (Alonso et al., 2017).

De acuerdo con Alonso et al. (2017) y Ramírez y Redondo (2014), el dominio del inglés no solo fortalece las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también impulsa el progreso económico al preparar a los ciudadanos para enfrentar los desafíos de un entorno global competitivo. Así, en Colombia, el aprendizaje del inglés responde a la necesidad de fortalecer el capital humano para expandirse hacia nuevos mercados y aumentar la productividad regional (Usma, 2009; Miranda, 2020).

Desde finales del siglo XX, el trabajo por consolidar el inglés como herramienta esencial para la integración global de Colombia se refleja en políticas educativas como la Ley General de Educación 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994) y el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (Ministerio de Educación Nacional, 2004). También aportan los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006) y el programa “Colombia Very Well” (MEN, 2014b).

La inclinación hacia el bilingüismo en inglés y español en Colombia se basa en el papel del inglés como lengua universal, considerada lengua franca y herramienta de comunicación global (Crystal, 1997). El inglés se consolidó como medio principal de transacciones comerciales entre países hispanohablantes y el resto del mundo (Alcaraz, 2000), y su posicionamiento responde al vínculo con el poder político, económico y militar de las potencias que lo emplean, estableciéndolo como norma de interacción en la globalización (Crystal, 1997).

Los esfuerzos por expandir el inglés como segunda lengua en Colombia han sido cuestionados desde la academia. Viana y Gómez (2025), en una revisión de literatura, identificaron que la globalización ha fundamentado las políticas de bilingüismo, cuyo concepto resulta limitado frente al reconocimiento constitucional y demográfico de Colombia como país multilingüe y pluricultural (Gallego et al., 2020; Bastidas y Jiménez, 2021). También señalaron que, pese a los esfuerzos de las últimas décadas, los resultados en pruebas estandarizadas de profesores y estudiantes siguen siendo bajos (Sánchez, 2013; Hurtado, 2021).

Frente a estas problemáticas, este artículo aborda el bilingüismo en Colombia como fenómeno de investigación desde perspectivas teóricas que permiten construir un marco interpretativo para analizar estructuras de poder y desigualdades en dichas políticas. Como punto de partida se revisan los conceptos de poder simbólico, violencia simbólica y capital cultural; luego se incluyen aportes sobre legitimidad y, finalmente, contribuciones de la pedagogía crítica. La articulación de estos elementos conceptuales ofrece un modelo de análisis e interpretación sobre las políticas públicas de bilingüismo en el país.

METODOLOGÍA

La presente investigación emplea un enfoque cualitativo, analítico y exploratorio, basado en la revisión teórica y crítica de literatura sobre las desigualdades sociales y culturales generadas por las políticas educativas (Creswell, 2013). El análisis se sustenta en los marcos de poder simbólico de Pierre Bourdieu, la legitimidad de Jürgen Habermas y John Rawls, y las perspectivas de la pedagogía crítica de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren. Desde estos enfoques, el estudio busca comprender cómo las políticas de bilingüismo en Colombia, centradas en el inglés, refuerzan las estructuras de poder y marginalizan la diversidad lingüística y cultural del país.

ANÁLISIS Y DESARROLLO

Contribuciones del Poder Simbólico, la Violencia Simbólica y el Capital Cultural

A través de políticas públicas, el inglés ha sido promovido en Colombia como lengua indispensable para el progreso social y económico, consolidándose como recurso clave en el contexto global. No obstante, esta imposición ha marginado lenguas indígenas y criollas, beneficiando a quienes acceden a educación de alta calidad. El capital cultural ligado al dominio del inglés intensifica las diferencias sociales y privilegia a ciertos sectores. En consecuencia, el poder simbólico, la violencia simbólica y el capital cultural son categorías

centrales para entender cómo el inglés adquirió una posición dominante en Colombia, sobre todo en la educación, donde se asume como ventaja competitiva.

El Poder Simbólico del inglés en Colombia: hacia una Cultura de Consumo y los discursos de desarrollo en el país.

El Poder Simbólico, concepto desarrollado por Pierre Bourdieu a finales del siglo XX (Bourdieu, 1991), se presenta como una poderosa fuerza oculta que impone ideas, significados y valores que aparecen como naturales, normales y justos para las personas que se encuentran bajo su influencia (Bourdieu y Passeron, 1996). Este poder no recurre a la fuerza física ni a la coerción para influenciar la actuación de las personas, en su lugar, se ejerce por medio de la imposición de creencias a través del posicionamiento de símbolos y discursos que los individuos interiorizan sin cuestionar (Bourdieu, 1991).

En Colombia, la enseñanza y el aprendizaje del inglés se han desarrollado sistemáticamente desde finales del siglo XX como parte de una estrategia de política pública (Alonso & Estrada, 2017), bajo la idea de que este idioma es esencial para acceder a mejores oportunidades laborales, profesionales y académicas (Usma, 2009; Alonso et al., 2017). Así, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006) señalan que “tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida” (p. 3). Así, el Estado colombiano ha posicionado el inglés como vía hacia mejores posibilidades y factor de movilidad social y progreso personal (Usma, 2009; Valencia, 2013; Alonso et al., 2017).

Al ser considerado idioma preponderante en la ciencia, la investigación, la educación, los negocios y la diplomacia, el inglés simboliza la puerta de entrada a un mundo interconectado, donde los angloparlantes son privilegiados para participar en la economía mundial (Alcaraz, 2000), mientras que quienes carecen de esta habilidad comunicativa quedan al margen del acceso a oportunidades (Valencia, 2013). De este modo, la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia trascienden lo lingüístico y se convierten en símbolo de modernidad, progreso y posición social (Bourdieu, 1991).

Así, la enseñanza del inglés como política pública no solo busca habilidades comunicativas, sino que también impone valores que refuerzan la hegemonía cultural, privilegiando individualismo y éxito económico. En esta línea, Phillipson (1992) advierte que el inglés es un vehículo de valores culturales asociados al estilo de vida norteamericano. Un ejemplo de este fenómeno se presentó en el año 2014 en Bogotá, Colombia, con la apertura de la primera tienda

*Starbucks*¹, donde hubo extensas filas para ser de los primeros en consumir el producto (El Colombiano, 2014).

De igual manera, son ejemplos de la imposición de consumo masivo que acompaña la enseñanza del inglés las avalanchas de clientes por el lanzamiento del más reciente dispositivo móvil de Apple Inc² (La República, 2024), en el que predominan filas interminables para adquirir el último iPhone. Estos y otros casos de consumo masivo y éxito económico muestran la manera en que la expansión del inglés promueve una cultura donde la adquisición de productos se transforma en un símbolo de estatus o de pertenencia a un grupo social (Phillipson, 1992).

En este sentido, la visión instrumental de la enseñanza del inglés que ha guiado las políticas lingüísticas del país promueve la participación de los colombianos en un sistema económico, social y cultural que, bajo la promesa de éxito, descarta la riqueza multilingüe y multicultural de Colombia y contribuye a la exclusión de lenguas indígenas y criollas (Gallego et al., 2020).

Violencia Simbólica del inglés en Colombia: relaciones asimétricas naturalizadas.

La Violencia Simbólica, categoría desarrollada por Bourdieu (1977), evidencia la sutil imposición de normas y valores que generan relaciones de subordinación y dependencia, asumidas por los individuos como naturales. Estas relaciones implican una aceptación voluntaria del subordinado, quien internaliza y replica formas de dominación. Bourdieu (1991) explica que esta violencia simbólica funciona como poder invisible que legitima las jerarquías sociales.

En Colombia, la relación asimétrica entre el inglés y las lenguas indígenas y criollas representa un ejemplo de subordinación, donde la primera se manifiesta como idioma del avance y las segundas son relegadas a un plano de conservación patrimonial (Mejía, 2007). El Estado impulsa políticas que posicionan el inglés como esencial para la integración en la economía global (Usma, 2009; Gallego et al., 2020). Las instituciones de educación superior forman docentes, y las instituciones de educación básica y media ajustan currículos para priorizar el inglés. Los docentes refuerzan la hegemonía del inglés al enseñarlo como lengua que ofrece ventajas académicas y laborales (Bourdieu y Passeron, 1996). Por lo tanto, padres y madres de familia eligen instituciones bilingües en

¹ Starbucks, cadena global de cafeterías fundada en 1971 en Seattle, en el histórico Pike Place Market. Ofrece café de alta calidad y busca crear un "tercer lugar" acogedor entre el hogar y el trabajo, promoviendo la conexión personal y la responsabilidad social. <https://www.starbucks.com.co/seccion/acerca-de-starbucks>

² Apple Inc, se define como una empresa comprometida con la innovación y la responsabilidad social, operando como líder en tecnología y buscando siempre mejorar el mundo a través de sus productos y valores corporativos

inglés, pues las perciben como símbolo de estatus y mejor calidad educativa, lo que consolida la posición dominante del inglés (Usma, 2009).

Además, la violencia simbólica del inglés se evidencia en anglicismos que sustituyen términos en español. Según Sassen (2007), palabras como *feedback*, *okay*, *cool* y *break* reemplazan vocablos en español, reflejando la percepción del inglés como símbolo de profesionalismo. Este fenómeno se observa en la publicidad, donde el inglés proyecta calidad y sofisticación, por ejemplo, en anuncios que emplean *50% OFF* o *SALE 50%*, en lugar de sus equivalentes. Así, estas situaciones de desplazamiento del español ponen en peligro la lengua oficial y contribuyen a un colonialismo lingüístico contemporáneo.

Otra relación asimétrica que refleja la violencia simbólica del inglés en Colombia es la existente entre los valores de la cultura norteamericana y la colombiana, donde el inglés trasciende la esfera cultural y se manifiesta en la asimilación de valores anglosajones percibidos como superiores, como el individualismo y el consumo masivo (Phillipson, 1992). En el sistema educativo, el dominio del inglés se percibe como indicador de modernidad y factor para alcanzar el éxito profesional, a diferencia de los valores culturales de Colombia, vistos como anticuados o asociados al retraso (Usma, 2009).

Este proceso de asimilación cultural se ve reforzado por los medios de comunicación, que promueven el inglés como herramienta para el desarrollo profesional. La publicidad, la televisión y las plataformas digitales difunden la idea de que dominar el inglés es esencial para participar en un mundo globalizado, lo que puede generar distanciamiento de las nuevas generaciones respecto a sus tradiciones y valores culturales (Guerrero, 2009).

A nivel institucional, escuelas y universidades integran elementos anglosajones en sus programas educativos. Esto se evidencia en el uso de materiales didácticos de editoriales de Estados Unidos y Reino Unido, en la interacción con hablantes nativos del inglés, y en la organización de eventos emblemáticos de la cultura anglosajona, como el popular *English Day*.

Estos diversos elementos y factores parecen contribuir a la generación de un contexto en el que la diversidad cultural colombiana (gastronomías, folklore, creencias y costumbres) se ve desplazada y relegada frente a la influencia de la cultura estadounidense. En consecuencia, se fomenta sutil y poderosamente una desestimación de los valores locales que desvincula paulatinamente a los estudiantes de la cultura colombiana, de su riqueza y singularidad (Sassen, 2007).

Otra relación asimétrica que refleja la violencia simbólica del inglés en Colombia se da entre instituciones educativas bilingües y no bilingües. Las primeras, privadas y accesibles a familias de altos ingresos, facilitan a sus egresados acceso a oportunidades de mayor estatus (Ramírez y Redondo, 2014). En contraste, las no bilingües enfrentan limitaciones y carecen de recursos. Según Fandiño (2014), esta inequidad perpetúa una segregación educativa basada en el nivel socioeconómico.

La implementación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) ha exacerbado esta violencia simbólica al estar concebido para el contexto europeo, desconociendo las necesidades de la nación (Ramos Pineda et al., 2021). En consecuencia, las instituciones bilingües se ven favorecidas al contar con recursos para desarrollar estrategias de enseñanza del inglés en el marco de estos estándares, donde el término bilingüe se convierte en un símbolo de prestigio, asociado con la calidad educativa. Este fenómeno legitima y reproduce jerarquías sociales, beneficiando a quienes acceden a estas instituciones (Peña Collazos, 2009). Así, el bilingüismo se convierte en un recurso diferenciador para quienes pueden costear estas instituciones.

Finalmente, la violencia simbólica fortalece la percepción del inglés como un elemento de diferenciación social. La competencia para comunicarse en inglés se ha convertido en un indicador de estatus, que facilita el acceso a oportunidades laborales de mayor remuneración (Valencia, 2013). Entre tanto, los individuos que no dominan el inglés son percibidos como menos competitivos en el ámbito laboral, lo cual contribuye a su marginación social (Miranda, 2020).

La política educativa promueve una jerarquía lingüística que prioriza el inglés sobre habilidades culturales y conocimientos locales. El inglés se presenta no solo como lengua, sino como recurso diferenciador que condiciona el acceso a oportunidades. Así, la competencia en inglés se convierte en un diferenciador social que consolida una estructura donde su dominio otorga beneficios y margina a quienes no la desarrollan, lo que Bourdieu (1991) denomina Capital Cultural.

Capital cultural del ciudadano bilingüe en inglés en Colombia: ampliación de las brechas socioeconómicas en el país

Bourdieu (1986) define el capital cultural como los recursos y saberes que favorecen la posición social. Este capital, incorporado, objetivado o institucionalizado, cumple un papel central en la perpetuación de desigualdades. Puede transmitirse de manera heredada mediante el entorno familiar o

adquirirse mediante la educación formal, facilitando el acceso a posiciones privilegiadas (Bourdieu, 1987).

El primer tipo de capital cultural es el incorporado, que refiere a competencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida desde la infancia en entornos familiares y educativos (Bourdieu, 1986). En Colombia, familias de estratos altos fomentan el aprendizaje del inglés a edad temprana, matriculando a sus hijos en instituciones privadas de alta calidad (Rodríguez, 2011).

En este marco, la competencia en inglés emerge como un recurso estratégico que facilita el acceso a posiciones de alta remuneración en entidades multinacionales del mercado laboral (Sánchez, 2013). Por lo tanto, la adquisición temprana de habilidades comunicativas en inglés facilita la consolidación de competencias comunicativas para el acceso a becas y programas internacionales que potencian la competitividad (Valencia, 2013; Sánchez, 2013).

En contraste, los alumnos de instituciones no bilingües presentan un acceso limitado a formación intensiva, lo que restringe sus posibilidades para adquirir el inglés como recurso valioso y perpetúa las desigualdades socioeconómicas (Gallego et al., 2020). El acceso temprano a este capital facilita la consecución de posiciones de liderazgo en sectores de prestigio. Además, el inglés promueve la incorporación en círculos sociales exclusivos, motivo por el cual se fortalecen vínculos que impulsan la movilidad social (Guerrero, 2009).

El segundo capital cultural es el objetivado y se relaciona con los recursos y materiales que promueven la adquisición de conocimientos específicos, tales como libros, tecnología y materiales pedagógicos (Bourdieu, 1979). La concentración de estos recursos suele evidenciarse en instituciones privadas, dotadas de tecnología actualizada, bibliotecas especializadas y plataformas digitales que facilitan la calidad del aprendizaje (Ramos Pineda et al., 2021). La disponibilidad de estos recursos posibilita que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas y aprovechen oportunidades académicas internacionales, tales como becas y programas de intercambio que potencian su competitividad en el mercado laboral (Rodríguez, 2011).

Disponer de estos materiales y experiencias en inglés fortalece el estatus de los estudiantes y las instituciones, ya que la habilidad lingüística es percibida como un elemento crucial para la estabilidad económica (Valencia, 2013). A diferencia de las instituciones con bajos recursos económicos, públicas o privadas, que no cuentan con estos recursos, esto representa un obstáculo para la calidad del aprendizaje del inglés y restringe la capacidad de los alumnos para adquirir este capital cultural (Gallego et al., 2020; Hurtado, 2021).

Estas limitaciones afectan los resultados de pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber 11, en las cuales los estudiantes de bajos recursos económicos suelen obtener resultados inferiores en comparación con aquellos de altos ingresos (Ramos Pineda et al., 2021). Por lo tanto, disponer de recursos que permitan llevar procesos de aprendizaje en el aula y contexto familiar facilita el acceso a instituciones universitarias de prestigio. Por este motivo, las familias con mayor capacidad económica invierten en materiales pedagógicos y educación en instituciones exclusivas, fortaleciendo el capital cultural de sus hijos y asegurando una ventaja competitiva.

Por último, el capital cultural institucionalizado que se relaciona con títulos, certificaciones y diplomas que validan habilidades de un individuo, otorgándole legitimidad y ventajas competitivas en el campo social (Bourdieu, 1986). La validación del dominio del inglés en Colombia se realiza mediante certificaciones internacionales como los exámenes IELTS³ y TOEFL⁴, entre otros enlistados en la Resolución 18035 del MEN, fundamentales para acceder a becas y programas internacionales, e ingreso a instituciones académicas de prestigio y empleos de alta remuneración (Sánchez, 2013; Valencia, 2013; Ortega, 2019).

La obtención de estas certificaciones facilita el acceso a posiciones en empresas multinacionales y sectores globales, donde las competencias lingüísticas son un requisito indispensable (Sánchez, 2013). En Colombia estas certificaciones representan aproximadamente el 80% del Salario Mínimo Legal Vigente en Colombia - SMLV⁵. Así, el elevado costo de estas certificaciones constituye un obstáculo que restringe el acceso a estudiantes de escasos recursos, lo que perpetua la segregación educativa y laboral (Fandiño, 2014).

La adquisición de estas certificaciones acreditadas permite a los estudiantes sobresalir en mercados laborales competitivos para lograr posiciones privilegiadas. Estas certificaciones constituyen un criterio esencial en los procesos de selección, lo que proporciona a los candidatos certificados una ventaja en mercados laborales de alta exigencia (Ortega, 2019).

Las manifestaciones del capital cultural relacionadas con el dominio del inglés favorecen la perpetuación de desigualdades en Colombia. Las estrategias para la promoción del inglés, centradas en estándares uniformes y la priorización

³ El IELTS (International English Language Testing System) es un examen estandarizado de inglés, reconocido internacionalmente, que evalúa la competencia en el idioma para propósitos educativos y laborales. <https://www.ielts.org>

⁴ El TOEFL (Test of English as a Foreign Language), desarrollado por ETS (Educational Testing Service), mide la capacidad de entender y utilizar el inglés en entornos académicos y es aceptado ampliamente por instituciones educativas y organizaciones a nivel mundial <https://www.ets.org/toefl>

⁵ British Council (2024). *Precio IELTS British Council*. Recuperado el 2 de noviembre de 2024, de https://www.britishcouncil.co/examen-ingles/ielts/fechas-precios-ubicaciones?utm_term=ielts%20colombia&utm_campaign=exams-adults-ielts-ame-co-cpa-low-google-search-general-mayo&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=9800219522&hsa_cam=20076669968&hsa_grp=150311980282&hsa_ad=657195719409&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-357986752520&hsa_kw=ielts%20colombia&hsa_mt=p&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gad_source=1&gclid=CjwKCAiA0PuuBhBsEiwAS7fsNXXdZtQwgQ28dJ9HuOL_6jhiPk8rjxt3yHcunuryKB0ktSElwNVQchoCeD0QAvD_BwE

del idioma en instituciones de altos recursos económicos, fortalecen una estructura de poder lingüístico que beneficia a quienes tienen acceso, dejando en desventaja a quienes carecen de este (Viana y Gómez, 2025). En consecuencia, esta situación podría exigir a las políticas educativas buscar mayor igualdad en el acceso a la enseñanza del inglés, así como el fortalecimiento y preservación de las lenguas existentes en Colombia.

Contribuciones del concepto de Legitimidad

La legitimidad constituye un concepto fundamental en la teoría política, en tanto se refiere a la justificación, aceptación y reconocimiento que los individuos otorgan a la autoridad y a las decisiones que emanan de los Estados. Max Weber (1978) la conceptualizó como la aceptación de un sistema de normas, destacando la legitimidad racional-legal, sustentada en un marco jurídico establecido para la implementación de las políticas.

Por su parte, Jürgen Habermas sostiene que la legitimidad no puede basarse únicamente en el marco normativo, sino en la capacidad para establecer consensos a través de la comunicación y el diálogo (Habermas, 1984). Asimismo, John Rawls propone una correlación entre la legitimidad y la justicia distributiva, que se enfoca en la equidad y la participación de los ciudadanos (Rawls, 1971). Según Weber, Habermas y Rawls, la legitimidad de las políticas demanda un marco normativo que goce de aceptación social a través de un diálogo público y equitativo. El bilingüismo en Colombia es susceptible de ser analizado desde dichas características de legitimidad.

La legitimidad carismática y racional/legalista de la política pública de bilingüismo en Colombia

Para Weber (1978), la legitimidad de un sistema político está relacionada con la estabilidad y autoridad. Para comprenderla, propone una clasificación tripartita de la autoridad: tradicional, carismática y racional-legal. La autoridad tradicional se asocia con costumbres y normas; la carismática se fundamenta en cualidades personales de un líder; y la racional-legal se apoya en leyes consideradas justas por la sociedad. Weber subraya que la estabilidad de un Estado depende del reconocimiento de la autoridad en estas tres modalidades.

La autoridad tradicional del inglés en Colombia tendría que estar sustentada en una historia sociocultural donde el idioma fuera un atributo de la población. Sin embargo, el inglés no ha sido parte de la historia o identidad cultural autóctona de Colombia, salvo en el archipiélago de San Andrés y Providencia (Bartens, 2021). El país es un territorio multicultural y plurilingüe

según la Constitución de 1991 (Bastidas y Jiménez, 2021). Por lo tanto, el predominio del inglés en Colombia no se da por legitimidad de tipo tradicional.

La autoridad carismática para Weber es uno de los poderes revolucionarios de la historia basado en la creencia en el profeta o en el reconocimiento del héroe guerrero (Weber, 1978). Una ampliación del concepto en la sociedad actual permite entender al líder carismático como un colectivo o incluso una cultura hegemónica. Tal es el caso de la cultura norteamericana y su influencia en Colombia, donde los ideales del sueño americano y los valores de consumo masivo que conlleva (Baudrillard, 1998), hacen las veces de líder carismático. El dominio del inglés se convierte en un atributo deseable, pues implica acercarse al sueño americano que simboliza éxito y prosperidad.

Por último, la autoridad racional/legal se fundamenta en que los mandatos o reglas del gobierno son reconocidos como legítimos siempre y cuando se fundamenten en un marco normativo (Weber, 1978). Así, desde la perspectiva racional/legal, la política pública de bilingüismo en Colombia está legitimada por el conjunto de normas que formalizan y respaldan la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país.

El interés por el inglés en la política pública educativa colombiana tiene sus orígenes en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece la enseñanza de una lengua extranjera en las instituciones educativas. No obstante, el Programa Nacional de Bilingüismo -PNB- (MEN, 2004) promovió la enseñanza exclusiva del idioma inglés en las instituciones del país.

Del PNB se derivan los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (MEN, 2006), que brindan lineamientos para enseñar inglés basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). No obstante, este marco ha sido criticado por su incapacidad de adaptarse a las particularidades del país, como las diferencias entre educación pública y privada, las dificultades de acceso al inglés en comunidades minoritarias y la evaluación uniforme de los estudiantes, sin considerar desigualdades en recursos (Gallego et al., 2020; Ramos Pineda et al., 2021; Bastidas y Jiménez, 2021).

En 2010, el MEN lanzó el Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE, 2010-2014) para fortalecer la competencia en inglés de educadores y estudiantes (MEN, 2010). Posteriormente, surgió la Ley de Bilingüismo 1651 de 2013, que en su artículo 8 prioriza el fomento de la lengua inglesa en los establecimientos educativos oficiales (Congreso de la República de Colombia, 2013). Luego, se actualizó el PNB con el Programa Colombia Very Well

2014-2025, para posicionar a Colombia con los mejores conocimientos de inglés en Sudamérica (MEN, 2014b).

Desde estas normativas, Colombia ha reforzado la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Gracias a estas implementaciones, la política de bilingüismo ha logrado consolidar un marco normativo desde la autoridad racional-legal (Weber, 1978). Por lo tanto, esta perspectiva normativa proporciona una base que legitima la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia.

Crítica a la legitimidad de la política de bilingüismo en Colombia desde la participación y distribución de recursos

La legitimidad de la política de bilingüismo en Colombia ha sido cuestionada por su pertinencia en el contexto colombiano, pese a su respaldo normativo (Bastidas y Jiménez, 2021). Esto coincide con la teoría de Habermas (1984), que sostiene que la legitimidad no solo depende de la conformidad legal, sino también del consenso a través del diálogo. Una política sin participación de los actores sociales no es legítima, pues desestima sus voces. Por lo tanto, se plantea vincular a los sectores implicados en la política para que esta pueda ser reconocida como legítima.

Habermas (1984) sostiene que la legitimidad de una política no depende únicamente de su conformidad con el marco legal, sino de su capacidad para generar consenso entre las partes mediante un diálogo inclusivo. Una política sin participación significativa de los actores sociales no puede considerarse legítima, pues desestima voces y necesidades de los grupos involucrados, especialmente en contextos de diversidad cultural. En consecuencia, se requiere vincular a los sectores implicados mediante sugerencias, recomendaciones y aportes, para que la política sea reconocida como legítima.

De acuerdo con estudios sobre políticas públicas en Colombia, no existe evidencia de que estas resulten de un consenso sistemático entre las partes (Cárdenas y Miranda, 2014; Neira Bernal et al., 2015; Sierra Ospina, 2020; Bastidas y Jiménez, 2021). Aunque existen figuras constitucionales como la Ley 21 de consulta previa (Congreso de la República de Colombia, 1991) y la Ley 99 de licencia ambiental (Ministerio del Medio Ambiente, 1993), estas no reflejan un diálogo inclusivo con las comunidades, y no existe una figura constitucional semejante para asuntos lingüísticos en Colombia.

Teniendo en cuenta que Colombia es un territorio de gran diversidad cultural y lingüística, una legitimidad participativa de la política de bilingüismo

daría como resultado la representación de las minorías lingüísticas presentes en el país. Es decir, en el contexto multicultural y multilingüe colombiano, el no contar con un proceso participativo para el diseño y formulación de las políticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas, impone una visión homogeneizadora del territorio que invisibiliza la variedad lingüística y cultural del país.

Así, la política de bilingüismo en Colombia pareciera haber sido concebida y promovida sin una consulta exhaustiva con las comunidades locales, especialmente las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Por lo tanto, esta política representa una amenaza para su identidad cultural y lingüística, toda vez que un enfoque centralizado en el inglés desvaloriza las lenguas nativas y locales, lo que promueve la pérdida de la diversidad cultural (Valencia, 2013; Cisneros y Mahecha, 2020; Gallego et al., 2020; Bastidas y Jiménez, 2021).

También es importante mencionar que la participación docente es un imperativo para el desarrollo de las políticas, pues los faculta para identificar dificultades en la implementación del bilingüismo (Moreno, 2009; Cárdenas y Miranda, 2014; Fandiño, 2014; Sierra Ospina, 2020). Así, los aportes del colectivo docente permitirían que la política de bilingüismo sea efectiva, articulándose con el contexto multicultural del país y fortaleciendo la conexión con la riqueza cultural de Colombia.

En línea con la legitimidad participativa de Habermas. Rawls (1971) sostiene que los propósitos de las políticas deben orientarse al favorecimiento de los más necesitados, garantizando una asignación equitativa de recursos, lo que denomina justicia distributiva. En esta perspectiva, una política es legítima cuando promueve oportunidades equitativas para todos los participantes.

La brecha educativa entre instituciones públicas y privadas en Colombia ha sido investigada (Guerrero, 2009; Cruz, 2012; Cárdenas y Miranda, 2014; Estrada et al., 2016; Guerrero y Quintero, 2021). Los hallazgos muestran que las instituciones privadas disponen de recursos de alta calidad que facilitan el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés. En contraste, las instituciones públicas enfrentan barreras que limitan la enseñanza y el aprendizaje, ampliando las desigualdades entre el sector público y privado (Gallego et al., 2020; Ramos Pineda et al., 2021).

Desde esta perspectiva, una política de bilingüismo legítima en Colombia debe asegurar una asignación de recursos que permita a todas las comunidades tener acceso a herramientas pedagógicas, tecnológicas y educativas de alta calidad, no solo para la enseñanza y aprendizaje del inglés, sino también para el fortalecimiento de las lenguas presentes en el territorio.

En el contexto colombiano, aunque la política de bilingüismo cuenta con respaldo normativo y popular que le otorga legitimidad racional-legal y carismática según Weber, también recibe críticas por la falta de participación de las partes y la distribución inequitativa de recursos, como plantean Habermas y Rawls. Desde estas perspectivas, se propone transformar las políticas hacia un modelo más inclusivo y participativo, alineado con las realidades y necesidades de la sociedad colombiana.

Contribuciones de la Pedagogía crítica

La pedagogía crítica, corriente desarrollada por Paulo Freire en la década del 70 (Freire, 1970) y profundizada por Henry Giroux y Peter McLaren a finales del siglo XX (Giroux, 1983; McLaren, 1995), ofrece un marco interpretativo que facilita comprender desigualdades y dinámicas de reproducción y exclusión en los contextos educativos. Esta corriente trasciende la simple identificación de problemas para ofrecer herramientas que transformen las prácticas educativas.

En tanto, en el marco del bilingüismo en Colombia, la imposición de lenguas hegemónicas fortalece la exclusión e impacta la identidad cultural de las comunidades. Con base en Freire, esta imposición lingüística se analiza desde la educación liberadora, que busca el empoderamiento de las comunidades vulnerables. Desde los planteamientos de Giroux y McLaren, se analiza cómo las políticas bilingües, lejos de ser inclusivas, fortalecen las estructuras sociales existentes y excluyen a las comunidades marginadas.

De la Subordinación a la Liberación: La Educación como Herramienta de Transformación Cultural y Económica

En Pedagogía del Oprimido, Freire (1970) plantea la necesidad de concebir la educación como un escenario de liberación. Sostiene que el sistema educativo no debe limitarse a transmitir contenidos, sino propiciar la problematización de la vida social mediante un proceso dialógico, orientado a desarrollar una conciencia crítica que transforme las estructuras de dominación. En esta línea, Kemmis (2006) sostiene que la educación puede empoderar a los estudiantes si es participativa y dialógica, para que desafíen las estructuras de poder y se conviertan en actores del cambio social.

Como lo hemos demostrado, el bilingüismo en Colombia ha estado marcado por políticas que priorizan el inglés como lengua dominante, invisibilizando las lenguas indígenas y autóctonas y excluyendo a quienes no dominan el idioma. El dominio del inglés se presenta como un contenido técnico y universal, desvinculado de las realidades culturales y sociales de los

estudiantes. Este enfoque, como señalan García y García (2012) y Bonilla Carvajal y Tejada-Sánchez (2016), ha generado una homogeneización del aprendizaje, donde se priorizan los contenidos técnicos sobre las realidades locales.

Este fenómeno se refleja en los recursos educativos del MEN, como English Please (MEN, 2014a) y Bunny Bonita (MEN, 2012). Estos materiales para la enseñanza del inglés tienen contenidos e ilustraciones propias de realidades anglosajonas que, además de ser distantes a la cotidianidad de los estudiantes, implantan valores y escenarios idealizados. Por ejemplo, los audios con acento británico resultan poco familiares para los estudiantes, por lo que es fundamental introducir diferentes tipos de acento y promover su comprensión mediante procesos de adaptación a las realidades socioculturales de los estudiantes colombianos (Guerrero, 2009; Benavides, 2015; Fontirroig García, 2021; Diedrichs, 2023).

Además, las pruebas estandarizadas como Saber 11 y Evaluar para Avanzar, diseñadas por el ICFES, desvinculan el inglés de las realidades socioculturales de los estudiantes (Bastidas y Muñoz, 2020). Estas pruebas evalúan el conocimiento técnico del idioma, lo que dificulta la conexión del aprendizaje con las experiencias de los estudiantes (Benavides, 2015; García y García, 2012). En consecuencia, refuerzan la idea de que el aprendizaje del inglés debe ajustarse a un modelo universal que limita la representación de la diversidad colombiana y amplía la desigualdad educativa del país (García y García, 2012; Bonilla Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016).

A la educación que niega la posibilidad de construir una sociedad más justa y equitativa, Freire (1970) la denomina educación bancaria. Esta educación está sustentada en un sistema que convierte a los estudiantes receptores de información y en sujetos pasivos del proceso de aprendizaje, un rol que limita su capacidad crítica y, en consecuencia, los ubica como reproductores de la desigualdad y la subordinación (Torres Real y Vásquez, 2023).

Para hacer contrapeso al modelo de educación bancaria, Freire (1970) propone un modelo de educación problematizadora que desarrolle el diálogo crítico. Este modelo plantea un diálogo permanente entre estudiantes y docentes que vincule los conceptos y contenidos con la realidad cultural, para fortalecer la reflexión crítica. La educación se concibe como un espacio transformador que busca en sus participantes compromiso para la solución de problemas socioculturales, promoviendo una educación inclusiva y empoderada (Torres Real y Vásquez, 2023).

Desde la educación problematizadora, las políticas de bilingüismo en Colombia, formuladas bajo el argumento de facilitar la inserción en dinámicas económicas internacionales, deberían plantearse como una estrategia de fortalecimiento de las lenguas del territorio. Ejemplo de ello es la política lingüística europea, basada en el respeto a la diversidad lingüística de los Estados miembro y en la creación de un diálogo intercultural en toda la región (Reglamento Europeo, 2013), como parte de la estrategia que busca posicionar a la Unión Europea como potencia mundial (Phillipson, 2004).

Con base en el modelo de educación problematizadora (Freire, 2004) y la política lingüística de la Unión Europea (Reglamento Europeo, 2013), el Estado colombiano debe reconocer las lenguas locales como estrategia de desarrollo económico (Pérez-Milans, 2015). La política lingüística en Colombia debe preservar las lenguas existentes para fomentar la equidad socioeconómica y el desarrollo sostenible, fortaleciendo el posicionamiento de los territorios al reconocerlas como activo económico y cultural (Phillipson, 2004; Gazzola, 2006).

Desde esta perspectiva, la educación problematizadora y el diálogo crítico promueven el posicionamiento de las lenguas locales y reconocen su valor en procesos de desarrollo económico frente a la enseñanza hegemónica del inglés. Según Pereira et al. (2021), este diálogo se da entre docentes y estudiantes para construir conocimiento mediante la reflexión sobre lenguas locales y extranjeras desde las experiencias de los participantes. Así, la articulación de estas lenguas favorece una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad lingüística colombiana, al tiempo que potencia el desarrollo económico de la región.

El modelo de educación problematizadora permite la concientización de los participantes frente a la imposición. Según Marcelino y Gehlen (2023), la concientización permite comprender y transformar colectivamente las estructuras que subordinan a los individuos. Este enfoque cuestiona la imposición del inglés como única herramienta de progreso. La educación debe servir para reconocer que la opresión no es natural, sino un sistema que puede ser transformado (Santos y Gehlen, 2022). Así, garantizar una educación equitativa implica que las políticas lingüísticas promuevan la diversidad del país, permitiendo que todas las lenguas contribuyan al mejoramiento de los procesos educativos.

Educación Crítica y Transformación Social: Desafíos al Bilingüismo y la Homogenización Cultural en Colombia

Henry Giroux y Peter McLaren, exponentes de la pedagogía crítica, permiten analizar la imposición cultural del inglés en Colombia y plantear una

educación más justa y equitativa. Giroux (2021) propone los conceptos de intelectuales públicos y resistencia cultural, mientras que McLaren (1995) plantea la acción política de la esperanza frente a la cultura depredadora. Como se señaló, las políticas de bilingüismo han normalizado el inglés como herramienta para el progreso económico. Desde esta perspectiva, Giroux invita a cuestionar estas narrativas dominantes y a fortalecer la capacidad crítica de la comunidad educativa.

Para lograr la transformación educativa, Giroux (1983) plantea que los docentes deben considerarse intelectuales públicos, actuando como agentes de cambio social comprometidos con las luchas culturales y políticas. Los maestros tienen la responsabilidad de crear espacios que trasciendan el conocimiento lingüístico y promuevan una conciencia crítica que respete la diversidad (Giroux, 2021). Este diálogo debe fortalecer en los estudiantes el aprecio por su patrimonio cultural y lingüístico, para consolidar su sentido de pertenencia en un mundo globalizado (Prema & Haripriya, 2024).

Para contrarrestar las narrativas hegemónicas, Giroux (1983) plantea la resistencia cultural como mecanismo de reflexión frente a las imposiciones. Esta resistencia se relaciona con la lucha de las comunidades marginadas por expresar su identidad, sin aceptar ideas y símbolos impuestos externamente. En Colombia, la preservación de lenguas y tradiciones constituye una forma de resistencia que otorga a las escuelas la responsabilidad de ser espacios de respeto a la diversidad y promoción de la equidad. Así, esta resistencia permite que las comunidades reconozcan y se sientan orgullosas de su singularidad, frente a intentos de imponer una sola forma de ser (Pennycook, 2021).

McLaren (1995) describe el impacto del capitalismo en la educación como una cultura depredadora, que transforma a los individuos en consumidores permanentes y despojados de su humanidad. Esta cultura busca exclusivamente el beneficio económico a costa del bienestar humano y social, mientras que las instituciones terminan reproduciendo estructuras de desigualdad. En Colombia, donde el inglés se ha convertido en símbolo de estatus, modernidad y progreso, esta cultura depredadora desvaloriza tradiciones y costumbres comunitarias y opaca la lucha contra las desigualdades sociales que las imposiciones hegemónicas promueven (Crookes, 2022).

McLaren (1995) propone la acción política de la esperanza como estrategia para desarrollar conciencia crítica en los estudiantes y convertirlos en agentes de cambio hacia una sociedad justa y equitativa. Para McLaren (2007), la esperanza no es solo un sentimiento, sino una práctica política que se manifiesta en la lucha por un futuro más justo. Según Soto-Molina y Méndez-Rivera (2022), esta

estrategia educativa respeta las diferencias culturales a nivel local y global. En Colombia, esta propuesta plantea la necesidad de crear escenarios que permitan aprender lenguas extranjeras y valorar las tradiciones para compartirlas con orgullo en contextos multiculturales

Como hemos visto, los planteamientos de Giroux y McLaren sobre intelectuales públicos, resistencia cultural y acción política de la esperanza contribuyen al análisis y transformación de estructuras de poder y desigualdades generadas por las políticas de bilingüismo en Colombia, las cuales han posicionado al inglés como símbolo de progreso y movilidad social, en detrimento de la diversidad lingüística y cultural del territorio colombiano.

Así, esta investigación presenta limitaciones, como la falta de un enfoque cuantitativo y un enfoque centrado particularmente en las implicaciones socioculturales que promueve el uso de una lengua dominante como el inglés. Por lo tanto, futuras investigaciones podrían abordar el impacto de estas políticas en comunidades específicas y explorar la relación entre el bilingüismo y la identidad cultural, así como el rol de los docentes en su implementación.

A partir de los resultados y la discusión, se determina que, aunque las políticas de bilingüismo en Colombia buscan fortalecer la competitividad global, aún enfrentan grandes retos, como la falta de incorporación de las realidades socioculturales regionales. Por eso, es fundamental repensarlas para que realmente contribuyan a una educación inclusiva que valore la diversidad lingüística y cultural del país.

CONCLUSIONES

Este trabajo propone un marco interpretativo para analizar la política de bilingüismo en Colombia, destacando cómo el énfasis en el inglés puede convertirse en un mecanismo de exclusión social que reproduce desigualdades educativas y culturales. El objetivo de reflexionar sobre las implicaciones de esta política en términos de poder, legitimidad y justicia social se logró al mostrar que el bilingüismo, en su diseño e implementación, no siempre responde a criterios de equidad.

En ese sentido, el análisis permitió evidenciar que el predominio del inglés genera jerarquías lingüísticas que asocian su dominio con éxito, progreso y movilidad social, mientras que otras lenguas, incluidas las locales, son invisibilizadas. Esto refuerza una diferenciación social en la que quienes no tienen acceso a una educación bilingüe de calidad quedan en condiciones de desventaja, consolidando así la exclusión y profundización de brechas históricas.

La investigación también mostró que las políticas de bilingüismo, pese a estar sustentadas en la legalidad, carecen de legitimidad plena, toda vez que no se integra la participación de sectores diversos ni se garantiza una distribución equitativa de recursos. Además, el carácter centralista de estas políticas, formuladas desde instancias nacionales sin suficiente consulta a las comunidades locales, reproduce un modelo que desconoce la diversidad cultural y lingüística del país, lo que limita su capacidad de convertirse en un instrumento de justicia social.

En conclusión, esta propuesta de marco interpretativo busca transformar las políticas de bilingüismo en Colombia mediante el análisis crítico de las estructuras de poder que promueven exclusión social y desigualdad educativa. También propone garantizar acceso equitativo a las lenguas extranjeras sin marginar las locales, fomentando una educación que valore la diversidad cultural. Este marco resulta relevante para quienes participan en procesos educativos, como políticos, educadores y líderes sociales que aspiran a políticas más inclusivas. Ante las desigualdades en el acceso al bilingüismo, especialmente en comunidades minoritarias, es imperativo tomar medidas que eviten que las nuevas generaciones queden atrapadas en contextos de exclusión.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés con algún autor o institución.

Rol de los autores / Authors Roles:

Jaime Viana: Conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, recursos, escritura – borrador original, visualización.

Carola Gomez: Conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, visualización.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

Alcaraz, E. (2000). *El inglés como lengua franca global*. Editorial Universidad de Granada. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0667>

- Alonso, J., Díaz, D., & Estrada, D. (2017). Achievements of a Bilingual Policy: The Colombian Journey. *Revista Internacional de Educación Bilingüe*, 2(1), 27-45. <https://doi.org/10.5772/intechopen.72114>
- Bartens, A. (2021). The making of languages and new literacies: San Andrés-Providence Creole with a view on Jamaican and Haitian. *Language and Literacy*, 79(13). <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a13>
- Bastidas, J. G., & Jiménez, J. (2021). La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo. *Revista Tonos digital*, 41. <https://www.researchgate.net/publication/353719074>
- Bastidas, J. A., & Muñoz-Ibarra, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Revista Folios*, (51), 163-181. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society: Myths and Structures*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526401502>
- Benavides, J. E. (2015). Las pruebas estandarizadas como forma de medición del nivel de inglés en la educación colombiana. En J. Bastidas & G. Muñoz (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 29-56). Editorial Universitaria - Universidad de Nariño. <https://ssrn.com/abstract=3257632>
- Bonilla Carvajal, C. A. & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 185-201. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Bourdieu, P., & Passeron J. C. (1996). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.^a ed.). Editorial Laia S.A. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf>
- Bourdieu, P. (1977). *Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal/Universitaria. https://www.academia.edu/10023911/Bourdieu_Economia_de_los_intercambios_linguisticos
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf

- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17. <https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press. https://monoskop.org/images/4/43/Bourdieu_Pierre_Language_and_Symbolic_Power_1991.pdf
- Cárdenas, R., y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: *un balance intermedio*. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.3>.
- Cisneros, M. y Mahecha, M. Á. (2020). Enseñanza de la (s) lengua (s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 157-178. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10553>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Crookes, G. (2022). Critical Language Pedagogy. *Language Teaching*, 55(3), 302-318. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0284>
- Cruz, F. (2012). La multidimensionalidad del bilingüismo: consideraciones conceptuales e implicaciones en torno al Plan Nacional de Bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, (59), 125-141. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2328>
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, [England]; New York, Cambridge University Press. https://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
- Diedrichs, R. (2023). *Uso de la realidad virtual para el desarrollo de las competencias comunicativas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, en el ámbito de la formación laboral continua*. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad

Nacional de Quilmes.
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3996>

El colombiano. (2014, julio 17). Bogotanos hicieron fila para tomar café en primera tienda de Starbucks. El Colombiano. https://www.elcolombiano.com/historico/bogotanos_hicieron_fila_para_tomar_cafe_en_primer_tienda_de_starbucks-CGEC_302891

Estrada Velasco, J. A., Mejía Montiel, J., y Rey Velásquez, J. A. (2016). Bilingüismo en Colombia: economía y sociedad. *Ploutos* 5(2), 50-58. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/plou/article/view/1491>

Fandiño, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores*, 17(2), 215-236. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.1>.

Fontirroig García, R. (2020-2021). *Uso de canciones y variedades lingüísticas para mejorar la comprensión oral en inglés* [Trabajo de final de grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional de la Universitat de les Illes Balears. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/156188/Fontirroig_Garc%C3%ADa_Rafael.pdf?sequence=1.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Gallego, S. Y., Acevedo Valencia, J. M., Polo Salcedo, A. L., y Gómez Gómez, S. A. (2020). Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 1(1), 68-83. <https://doi.org/10.47185/27113760.v1n1.10>

García, J., & García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>

Gazzola, M. (2006). Managing multilingualism in the European Union: Language policy evaluation for the European Parliament. *Language Policy*, 5(4), 393-417. <https://doi.org/10.1007/s10993-006-9032-5>

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Heinemann Educational Books. <https://doi.org/10.5040/9781350458529>

- Giroux, H. A. (2021). *Race, politics, and pandemic pedagogy: Education in a time of crisis*.<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1975934>
- Guerrero, C. H. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our native languages. *HOW*, 16(1), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450715002>
- Guerrero, C. H. & Quintero, A. H. (2021). Emergence and Development of a Research Area in Language Education Policies: Our Contribution to Setting the Grounds for a Local Perspective on Policymaking. *HOW Journal*, 28(3), 119-133. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.677>
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556228003>
- Hurtado, J. F. (2021). *Análisis documental de los Planes Sectoriales de Educación en relación con la educación bilingüe (español-inglés) básica y media en Bogotá en el periodo del 2004 al 2020* [Trabajo de investigación]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16771>
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- La República. (2023, septiembre 22). Largas filas en tiendas Apple de varios países en el primer día de venta del Iphone 15. *La república*. <https://www.larepublica.co/globoeconomia/las-largas-filas-alrededor-del-mundo-durante-el-primer-dia-de-ventas-del-iphone-15-3711587>
- Ley 115 de 1994. (1994, febrero 8). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1651 de 2013. (2013, junio 12). Congreso de la República de Colombia. Ley de Bilingüismo. *Diario Oficial*, 48.830. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381602:Ley-1651-de-julio-12-de-2013>
- Ley 21 de 1991. (1991, marzo 6). Congreso de la República de Colombia. *Diario Oficial*. No.39.315. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37032>
- Ley 99 de 1993. (1993, diciembre 22). Ministerio del Medio Ambiente. (1993).: Ley Orgánica para la Protección del Medio Ambiente y la Licencia Ambiental. *Diario Oficial* No. 41.198. <https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/08/ley-99-1993.pdf>

- Marcelino, L. V., & Gehlen, S. T. (2023). *Paulo Freire in worldwide science education: an overview*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3735119/v1>
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: A politics of hope*. Routledge.
- McLaren, P. (2007). Rethinking critical theory and qualitative research. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 483-501). Sage Publications. <https://doi.org/10.1111/J.1467-839X.2007.00237.X>
- Mejía, A. (2007). "Visiones del Bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia". *Revista Internacional Magisterio*, 25. 36-38. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/node/93897>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Programa de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE 2010-2014). https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-326351_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Bunny Bonita*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/consulta-los-clics-de-bunny-bonita>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *English Please*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/category/english-please/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2014-2025. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

- Miranda, I. R. (2020). Aproximación glocalítica a las políticas de bilingüismo en Colombia. *Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 20 (2), pp. 8-19. <https://doi.org/10.19053/1900771X.v20.n2.2020.13385>
- Moreno, M. C. (2009). Análisis de la implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/660
- Neira Bernal, S. L., Gamero González, A. P., Forero Castillo, D. K., y León Pinzón, L. A. (2015). La implementación del “programa nacional de bilingüismo” en la política pública local del municipio de Cota en la administración 2011-2013. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/145
- Ortega, Y. (2019). How Do You Spell Capital? Examining Colombia’s English Language Policy Through Critical Lens. In Kyria Finardi (Ed.). *English in the South*. Londrina, EDUEL. https://www.academia.edu/39814024/_How_Do_you_Spell_Capital_Examining_Colombias_English_Language_Policy_Through_Critical_Lens
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction*. Routledge.
- Peña Collazos, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75. <https://doi.org/10.18359/rlbi.1060>
- Pereira, R. P., Saavedra, N.C; & Lima, M.S. (2021). Education and the Postmodern Subject in Neoliberal Society and the Possibilities of Emancipation by Paulo Freire’s Pedagogy. *Acta Scientiae*, 23(4), 52-76. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6533>
- Pérez-Milans, M. (2015). Language education policy in late modernity: (Socio) linguistic ethnographies in the European Union. *Language Policy*, 14(2), 183-209. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9354-7>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2004). *English-only Europe: Challenging language policy*. Routledge.
- Prema, M., & Haripriya, V. (2024). Promoting multilingualism and cultural diversity in national education policy. *Karpagam Academy of Higher Education*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/375894955>
- Ramírez Duarte, C. V., y Redondo Ramírez, A. S. (2014). *El bilingüismo en la encrucijada entre la formación profesional y la competitividad: Un análisis crítico de la política pública sobre la formación bilingüe en Colombia* [Tesis de maestría]

en Educación]. Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12368>

Ramos Pineda, C., Gamboa Mora, M. C. & Morales Barrera, M. (2021). The success of a school education policy in Colombia: much more than bilingualism. *Escuela de ciencias de la Educación (ECEDU)*, 1, 1-12.
<https://doi.org/10.22490/27452115.5308>

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.

Reglamento (UE) No 1295 (2013, diciembre 11). *Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se establece el Programa Europa Creativa (2014 a 2020)*. Diario oficial de la unión europea.
<https://travesia.mcu.es/server/api/core/bitstreams/eaeb270f-f9bc-4322-89b6-a6fc0d9c66f9/content>

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

Rodríguez, A. R. (2011). *Evaluación de la política de bilingüismo en Bogotá Proyecto "Bogotá bilingüe"* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.1569>

Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Economía y Región*, 7(2), 65-89.
<https://revistas.utb.edu.co/economiaayregion/article/view/52>

Santos, J. S., & Gehlen, S.T. (2022). Theoretical-methodological relations between Freire and Dussel and their contributions to an axiological-transformative praxis. *Pro-Posições*, 33, e20200022. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0022EN>

Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Editorial Katz.

Sierra Ospina, N. (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: Tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 115-135. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03>

Soto-Molina, J. E., & Méndez-Rivera, P. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum: From theory to practice. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 64(2), 195-211.
<https://doi.org/10.15332/25005421.6352>

- Torres Real, C., & Vázquez Ramos, A. (2023). Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre sus concepciones pedagógicas. *Voces De La Educación*, 8(16),198-215. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/622>
- Usma, J. (2009). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 19-42. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322009000200002
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 27-43. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37859/40574>
- Viana, J. A., & Gómez, C. (2025). ¿Por qué el bilingüismo en Colombia? Una revisión sistemática. *Jangwa Pana*, 24(1), 1-23. <https://doi.org/10.21676/16574923.5846>
- Weber, M. (1978). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. <https://zoonpolitikonmx.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>