

¿INGLÉS PARA LA PAZ? COLONIALIDAD, IDEOLOGÍA NEOLIBERAL Y EXPANSIÓN DISCURSIVA EN *COLOMBIA BILINGÜE*

ENGLISH FOR PEACE? COLONIALITY, NEOLIBERAL IDEOLOGY, AND DISCURSIVE EXPANSION IN *COLOMBIA BILINGÜE*

L'ANGLAIS POUR LA PAIX ?: COLONIALITÉ, IDÉOLOGIE NÉOLIBÉRALE ET EXPANSION DISCURSIVE DANS *COLOMBIA BILINGÜE*



Andrew H. Hurie

Especialización en Educación Bilingüe/Bicultural, The University of Texas at Austin. Estudiante de doctorado, Departamento de Currículo e Instrucción, The University of Texas at Austin, Estados Unidos. Department of Curriculum and Instruction University of Texas at Austin, 1912 Speedway STOP D5700, Austin, TX 78712-1293 andrewwhurie@utexas.edu

RESUMEN

En este estudio de caso sobre las ideologías y los discursos que apoyan la política de *Colombia Bilingüe* utilice teorías sobre colonialidad, descolonización e ideología en teorías críticas, para analizar cambios en los discursos oficiales de esta política en relación con la construcción de paz en Colombia. Las fuentes de investigación incluyen documentos oficiales de *Colombia Bilingüe* (manuales y documentos curriculares, folletos, páginas de internet y videos producidos por el Ministerio de Educación Nacional), trabajo etnográfico en escuelas focalizadas y entrevistas semiestructuradas realizadas con docentes de inglés colombianos y extranjeros que forman parte de *Colombia Bilingüe*. Planteo que, junto con una explícita legitimación neoliberal de la enseñanza del inglés, se ha promovido un discurso contemporáneo, específico del contexto colombiano, el cual denomino “inglés para la paz”. Esta ampliación discursiva coincide con numerosas críticas hechas por la academia colombiana sobre la política de *Colombia Bilingüe* y su implementación. A pesar de estas críticas, las prácticas educativas de *Colombia Bilingüe* siguen sin interrupción, lo que demuestra la hegemonía ideológica del neoliberalismo y su control sobre el currículo escolar. Por tanto, argumento que el discurso “inglés para la paz” termina externalizando la paz y el conflicto dentro de una tecnificación del idioma, que hace aún menos probable que la enseñanza del inglés contribuya a la construcción de la paz en este momento coyuntural que vive Colombia. Para concluir, ofrezco algunas ideas curriculares basadas en la decolonialidad y la regionalización, con el propósito de anunciar (o más bien hacer eco de) otras posibilidades para la escolaridad, que en ciertos casos podrían incluir la enseñanza del inglés.

333

Este artículo es producto de la investigación: “Language and Cultural Understandings of Foreign and Local Teachers in Colombia Bilingüe 2015-2018”, iniciada el 27 de mayo de 2015 y terminada el 26 de mayo de 2018. La investigación es parcialmente patrocinada por el Global Research Fellowship, The University of Texas at Austin, código 2015-05-0069.

Palabras clave: *Colombia Bilingüe*, enseñanza del inglés, paz en Colombia, colonialidad, descolonización, neoliberalismo

ABSTRACT

In this case study on the ideologies and discourses undergirding Colombia's national foreign language policy, *Colombia Bilingüe*, I draw on theories of coloniality, decolonization, and ideology in critical theory to analyze changes in official discourses as they relate to the construction of peace in Colombia.

Recibido: 2017-09-17 / Aceptado: 2018-03-20

DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a09

Data sources include official government documents (manuals and curricular documents, brochures, websites, and videos produced by the Ministry of Education), ethnographic work in focal schools, and semi-structured interviews with local and foreign English teachers forming part of *Colombia Bilingüe*. I argue that along with an explicit neoliberal legitimization of English language teaching, another contemporary and context-specific discourse has emerged, “English for peace.” This discursive expansion coincides with Colombian scholars’ widespread critiques of *Colombia Bilingüe* and its implementation. Despite this criticism, the educational practices of *Colombia Bilingüe* continue without interruption, demonstrating neoliberalism’s ideological hegemony and control over many aspects of school curriculum. I argue that the discourse of “English for peace” ends up externalizing both peace and conflict within a broader technification of language that makes English language teaching even less likely to contribute to the construction of peace at this historic moment in Colombia. I conclude with some curricular ideas based on decoloniality and regionalization with the purpose of announcing (or really echoing) other possibilities for schooling that in certain cases could include English language teaching.

Keywords: *Colombia Bilingüe*, English language teaching, peace in Colombia, coloniality, decolonization, neoliberalism

RÉSUMÉ

Dans cette étude de cas sur les idéologies et les discours qui supportent les politiques de *Colombia Bilingüe*, j’utilise des théories sur la décolonialité et sur l’idéologie dans des théories critiques pour analyser les changements dans le discours officiel concernant cette politique en relation avec la construction de la paix en Colombie. Les sources de recherche incluent des documents officiels de *Colombia Bilingüe* (manuels et documents des programmes académiques, brochures, pages web et vidéos produits par le Ministère d’Éducation National), des travaux ethnographiques dans des écoles ciblées, et des entretiens semi-structurés avec des enseignants colombiens et étrangers qui font partie du programme *Colombia Bilingüe*. J’affirme qu’avec une légitimation explicite de l’enseignement de l’anglais, nous avons promu un discours contemporain, spécifique du contexte colombien, que j’appelle « anglais pour la paix ». Cet élargissement discursif coïncide avec des nombreuses critiques faites par l’académie colombienne sur la politique de *Colombia Bilingüe* et son implémentation. Malgré ces critiques, les pratiques éducatives de *Colombia Bilingüe* se maintiennent sans interruption, ce qui montre l’hégémonie idéologique du néolibéralisme et son contrôle sur les programmes éducatifs. Par conséquent, j’affirme que le discours de « l’anglais pour la paix » finit par externaliser la paix et le conflit à travers une technification de la langue, ce qui rend encore moins probable que l’enseignement de l’anglais aide à la construction de la paix en ce moment conjoncturel en Colombie. Pour conclure, je propose quelques idées pour les programmes éducatifs fondées sur la décolonialité et la régionalisation visant à annoncer (ou plutôt à se faire l’écho des) d’autres possibilités pour la scolarité qui pourraient, dans certains cas, inclure l’enseignement de l’anglais.

Mots-clés : *Colombia Bilingüe*, enseignement de l’anglais, colonialité, idéologies linguistiques

Introducción

En 2004, Colombia inició el *Programa Nacional de Bilingüismo*, cuya iteración actual se conoce como *Colombia Bilingüe*.¹ La política fue fundada con la premisa de que el bilingüismo español/inglés mejoraría la competitividad de los ciudadanos colombianos, en una economía del conocimiento globalizada. Por tanto, pretende aumentar el acceso a la enseñanza del inglés (EI) para los estudiantes de escuelas oficiales.

Históricamente, el inglés como idioma extranjero estaba reservado a los hijos de la élite colombiana (De Mejía, 2002), aunque aquel también ha formado una parte importante de las prácticas culturales de los raíces de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (García y García, 2012). Por la racionalidad económica que informa la política, combinada con el argumento de que la EI puede contribuir a la equidad social, *Colombia Bilingüe* se parece a otros programas de la EI alrededor del mundo (Ricento, 2015). En contraste con esta racionalidad igualitaria, la política ha sido criticada por varios miembros de la academia colombiana (p. ej. C. Guerrero, 2008; De Mejía, 2006; Sánchez y Obando, 2008, y Usma, 2009, 2015; para una reseña de las críticas, véanse Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012).

A lo largo de su implementación, *Colombia Bilingüe* ha incluido ciertas prácticas enfocadas en la capacitación de docentes, el desarrollo de materiales curriculares en inglés y el monitoreo de sus

1 Desde 2004, el Gobierno nacional ha implementado una serie de políticas con un fuerte énfasis en la enseñanza del inglés (i. e. *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*; el *Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras*; el *Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015-2025*, y *Colombia Bilingüe 2014-2018*). En este artículo utilicé el actual título, *Colombia Bilingüe*, para resaltar las continuidades entre estos programas que comparten fundamentos ideológicos, aunque reconozco que existen sutiles diferencias entre los programas. Para una excelente discusión al respecto, véase Correa y González (2016).

programas. Tal vez el aspecto de *Colombia Bilingüe* más visible para el público es *Formadores nativos extranjeros*, programa que contrata a docentes de inglés extranjeros para enseñar el idioma y algunas prácticas culturales a estudiantes colombianos, en un modelo de coenseñanza con docentes colombianos (Heart for Change, 2016).

Los últimos años de implementación de *Colombia Bilingüe* coinciden con grandes avances en las negociaciones entre el Gobierno y varios grupos subversivos para lograr una “paz estable y duradera” (Colombia, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, s. f.).

Aunque un análisis detallado del conflicto armado en Colombia sobrepasa el contenido de este artículo, es de anotar que entre la comunidad académica del país no existe conformidad sobre el origen temporal del conflicto armado en Colombia ni sobre las causas que lo originaron. Entre los factores desencadenantes del conflicto se mencionan: los conflictos agrarios de los años veinte, el asesinato del líder Jorge Eliécer Gaitán en 1948, el surgimiento de la República Liberal en los años cincuenta y, finalmente, el surgimiento de las guerrillas en los años sesenta.

La usurpación de tierras indígenas y su conversión en vastos predios privados, y la dominación de las élites en la política colombiana han permanecido desde el establecimiento de los grandes latifundios de los conquistadores. La resultante distribución inequitativa de la tierra es uno de los factores insoslayables en el análisis del conflicto armado en Colombia, lo mismo que la exclusión política de sectores alternativos y de oposición al Gobierno. En Colombia, los partidos tradicionales, liberal y conservador, han monopolizado el poder (Molano, 2015; Sandoval, 2015).

Otro factor innegable en la perduración del conflicto armado desde el siglo XIX ha sido la continua injerencia de Estados Unidos en la soberanía del Gobierno colombiano (Vega, 2015). La injerencia se acentuó después del triunfo de la Revolución

cubana, cuando los distintos gobiernos norteamericanos se dedicaron a cuidar su “patio trasero” frente al avance comunista. Así surgieron los Cuerpos de Paz y, en el campo educativo, la imposición del “Plan Básico”, elaborado a partir del informe de Rudolph Atcon, contra el cual se opuso el estudiantado colombiano (G. Guerrero, 2002). A través de una alianza estratégica con las clases dominantes en Colombia, Estados Unidos ha financiado la militarización, incitado indirectamente el paramilitarismo y participado directamente en asuntos político-militares, con el ánimo de expandir su acceso al mercado colombiano y solidificar sus intereses geopolíticos (Murillo, 2004; Vega, 2015). Especialmente el establecimiento del Plan Colombia, el ejercicio de fumigaciones aéreas, el entrenamiento estadounidense de soldados colombianos, la subcontratación de ejércitos privados y el asesinato de líderes comunitarios se han justificado con los discursos de la “guerra contra las drogas” y la guerra contra el terrorismo, lo cual evidencia que los gobiernos de Estados Unidos han desempeñado un papel central en la permanencia del conflicto (Vega, 2015).

Otro evento crucial en el conflicto colombiano ha sido el desarrollo del acuerdo de paz concertado entre el gobierno nacional del presidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). Después de cuatro años de negociaciones en La Habana, se firmó el acuerdo de paz, que se resume en seis puntos: política de desarrollo agrario integral; participación política; fin del conflicto con las FARC; solución al problema de las drogas ilícitas; reparación de víctimas; sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición; e implementación, verificación y refrendación (Colombia, Presidencia de la República, s. f.). A pesar de que varios representantes de comunidades afrocolombianas, indígenas y rom fueron invitados, tardíamente, a formar parte de las mesas de diálogo, sus contribuciones ayudaron a visibilizar el componente racial del conflicto armado y

a promover visiones de paz desde paradigmas no occidentales (Braconnier, 2018; Carrión, 2016).

El Gobierno tenía la potestad de aprobar los acuerdos; sin embargo, decidió convocar un plebiscito en octubre de 2016, con la seguridad de que el pueblo lo aprobaría, dado el anhelo y la necesidad urgente de la paz. Sin embargo, los enemigos del proceso y del gobierno de Juan Manuel Santos adelantaron una campaña engañosa que les dio fruto, pues el NO se impuso, así fuera con un estrecho margen (*El Espectador*, 2017; *Semaná*, 2017b). Los resultados, inesperados, crearon un ambiente de zozobra por el futuro del proceso de paz. A esto se sumó la elección de Donald Trump como presidente de Estados Unidos.

Pese a que las FARC se desmovilizaron y entregaron las armas, grupos de extrema derecha, bandas criminales y facciones disidentes de las FARC han iniciado una serie de asesinatos de líderes sociales y una lucha a sangre y fuego por territorios anteriormente ocupados por los diversos frentes de las FARC. Esto, aunado a la férrea oposición de algunos grupos políticos, han puesto en vilo la implementación de los acuerdos de La Habana (véase, por ejemplo, International Crisis Group, 2017; Osorio, 2017; *Semaná*, 2017a). Considerando esta complejidad histórica y contemporánea, Molano (2015) propone que todos los actores abandonen la violencia e impulsen “la lucha civil e independiente del tutelaje militar de EE.UU.” (p. 3).

Como argumento a lo largo de este artículo, la injerencia de Estados Unidos junto con otros países europeos angloparlantes no se limita a la esfera político-militar; la EI constituye uno más de los múltiples campos de batalla. Por ello, en este artículo se exploran las intersecciones entre la política nacional de idiomas extranjeros y el momento coyuntural que vive Colombia. Específicamente, indago sobre las relaciones entre las ideologías subyacentes de *Colombia Bilingüe* y los acuerdos de paz. Me baso en teorías de la decolonialidad, del neoliberalismo y las ideologías lingüísticas para ofrecer un análisis crítico sobre

un nuevo discurso que denomino “inglés para la paz”. Para concluir, ofrezco un bosquejo del posible papel que la EI pudiera tener en proyectos de descolonización en Colombia.

A continuación incluyo una explicación de mis relaciones con la EI en Colombia durante este periodo de negociación para la paz.

Problematizando mi relación con la situación

En lugar de reproducir la ruptura colonizadora (Haber, 2011) entre este trabajo y mi ser, describo en estas líneas cómo una persona criada en una familia blanca de clase media en la ciudad de Madison, Wisconsin, Estados Unidos, llegó a realizar esta crítica a la política lingüística nacional, *Colombia Bilingüe*.

Empecé mi estudio formal del castellano en un colegio público a los trece años, y mi bilingüismo emergente fue apreciado como enriquecimiento cultural sin mayor énfasis en la comercialización del idioma. Sin embargo, tuve que ejercer nueve años como docente bilingüe y como subdirector de un colegio K-8 en Milwaukee, Wisconsin, para entender mejor cómo las inequidades estructurales se sustentan parcialmente en las ideologías lingüísticas y la hegemonía del inglés (Macedo, Dendrinos y Gounari, 2003).

Como crítico aliado blanco y esposo de una colombiana, alimento esta escritura a partir de mis experiencias con mis familiares en Colombia a lo largo de los últimos trece años. He tenido períodos cortos de permanencia en el país y llevo más de un año residiendo y estudiando en Colombia. Son estas relaciones familiares y académicas las que apoyan mi compromiso para realizar un trabajo crítico, ético y recíproco, en alianza con grupos marginados.

Estas mudanzas literales y metafísicas (Haber, 2011) han hecho visibles ciertas conexiones entre la EI y el ejercicio colonizador de hace siglos atrás.

Marco teórico

Colonialidad

A pesar de la aparente disolución oficial del *colonialismo* de Occidente, entendido como las relaciones políticas de dominación que desde el siglo XVI ejerció Europa sobre el resto del mundo (Mignolo, 2012 [2000]), las relaciones de dominación y las categorías jerárquicas establecidas durante ese periodo siguen vigentes como estructuras fundamentales entre diferentes grupos de personas alrededor del mundo. Para describir la dimensión y la profundidad de estas relaciones colonizadoras, resumo tres construcciones teóricas interrelacionadas: la colonialidad del poder, del saber y del ser.

El término “colonialidad del poder” se le atribuye a Quijano (2014 [2000]), quien señala la racialización y la explotación capitalista como los dos procesos constitutivos de la colonialidad. Estos fenómenos interrelacionados no solo produjeron nuevas categorías sociales basadas en el eurocentrismo, sino que también organizaron el trabajo según esta misma jerarquía social. Con respecto a los medios de producción, ciertas relaciones de dominación que caracterizaron la dependencia parasitaria de la metrópoli sobre las colonias se mantienen en la transnacionalización del capital y los tratados de libre comercio.

Pensadores latinoamericanos desarrollaron el concepto de *colonialismo interno* para describir la perpetuación de estas relaciones de dominación después de la época de “independencia” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 63). Este fenómeno se refiere especialmente a las alianzas político-económicas entre las élites de América Latina y los (antiguos) colonizadores de Europa y Estados Unidos. En vez de cumplir con las expectativas para construir una nueva sociedad, el colonialismo interno agravó la dependencia de políticos, negociantes, militares y técnicos foráneos con respecto a las antiguas colonias.

La “colonialidad del saber” se refiere a una colonización epistémica, la cual Quijano (2007

[1999]) describe como compuesta por dos procesos fundamentales. Primero, la conceptualización modernista del conocimiento como una relación de sujeto-objeto. Esta visión permite la atomización del mundo y la fracturación de las relaciones sociales; el individuo (europeo) es la medida de importancia, aislado de su medio ambiente. Y segundo, junto a esta noción del conocimiento está el concepto organicista de la *totalidad de la sociedad*. Como los órganos del cuerpo humano y el cerebro, cada parte de la sociedad se dedica al funcionamiento del conjunto, dirigido por el órgano superior, Europa, y su descendiente, Estados Unidos (Quijano, 2007 [1999]).

Al servicio de la expansión global del capitalismo, estos planteamientos filosóficos concurren con la negación y la subalternización de otros saberes sobre la vida, la naturaleza y el tiempo, entre otros (G. Guerrero, 2016). En otras palabras, esta epistemología local europea se esparció en diseños globales durante el colonialismo y continúa propulsando una diferenciación colonial (Mignolo, 2012 [2000]).

La resultante estructuración de seres y saberes influye en la producción de conocimiento, y de manera particular en las ciencias sociales y el campo de la educación (G. Guerrero, 2016). Rivera Cusicanqui (2010) señala que la producción de conocimiento está íntimamente ligada a la producción político-económica; por lo tanto, critica la hegemonía de la academia euroestadounidense, aun cuando los integrantes provienen de otras partes y profesan posiciones críticas.²

La construcción de la “colonialidad del ser” ofrece un análisis de las experiencias vividas dentro de la matriz colonial. Fanon (2004 [1961]) denunció de forma detallada la institucionalización del

racismo, que situó la *blanquitud* como la definición dominante de “humano” y en el centro de la “civilización”. Bajo estas condiciones, el sujeto colonial experimenta diariamente la “no-ética de guerra”, que convierte a los cuerpos negros e indígenas en blanco para el asesinato y la violación (Maldonado, 2007, p. 255). Este punto es particularmente relevante para Colombia, donde la violencia se concentra principalmente en las tierras ancestrales de grupos indígenas y afrodescendientes (Sánchez, 2016).

Otro elemento clave de la colonialidad del ser es el lenguaje, porque siempre está asociado con los hablantes y porque representa una parte inseparable de su identidad y subjetividad. Garcés (2005) describe la “doble cara” de esta colonialidad lingüística: “La modernidad no solo subalternizó determinadas lenguas a favor de otras, sino que también colonizó la palabra de los hablantes de dichas lenguas subalternizadas” (Garcés, 2005, p. 150). Desde esta perspectiva, la colonialidad lingüística opera tanto si los sujetos coloniales expresan sus ideas en “dialectos” o lenguas indígenas, como si lo hacen hablando la lengua dominante de manera fluida. A través de estos procesos, las instituciones colonizadoras blanco-mestizas interpretan al individuo y distribuyen sus recursos según los fenómenos de raza, clase y género —y no según prácticas lingüísticas objetivas (Flores y Rosa, 2015; Garcés, 2005)—. De este modo, el mito del lenguaje estándar (Lippi-Green, 2012) se aplica de manera diferenciada en las aulas de clase, en las entrevistas de trabajo, y en un sin número de escenarios regidos por la lógica de la meritocracia occidental.

Las relaciones de dominación inherentes al colonialismo y la colonialidad se caracterizan por la ruptura entre las prácticas y las palabras, porque estas últimas “no designan, sino que encubren” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 19). Tales rupturas se notan en los discursos, o el uso del lenguaje, y en la ideología, la cual no solo implica un sistema de creencias e ideas, sino también las prácticas cotidianas (Apple, 2004; De Lisssovov, 2015).

2 Es importante reconocer que no estoy exento de esta crítica. Incluyo la sección sobre mi posicionamiento para invitar al lectorado a participar en el análisis tanto de *Colombia Bilingüe* como de mis interpretaciones al respecto.

Inseparables de las ideologías lingüísticas contemporáneas del inglés están el colonialismo y el racismo (Motha, 2014). Por lo tanto, cualquier análisis de los fundamentos ideológicos de la EI en Colombia debería interrogar el alcance y la función de estos sistemas en relación con el proyecto educativo.

Descolonización

Las teorías de la colonialidad implican el rechazo de los fenómenos de dominación, ya que las críticas sirven para inquietar; es más, abren espacio para concebir nuevas posibilidades y prácticas que rompan con las viejas estructuras imperantes. Estos procesos de descolonización están todavía por inventar (Grande, 2015 [2004]). Se han articulado visiones de descolonización principalmente a través de la educación y la concientización (Freire, 1971), como también mediante la restitución de tierras indígenas y la reparación, por el continuo daño de la esclavización y el genocidio (Fanon, 2004 [1961]; Tuck y Yang, 2012).

Según Freire (2016 [1978]), la descolonización incluye la *denuncia* y el *anuncio*. Como parte de la primera, la “deconstrucción” trata de cuestionar y desmitificar las estructuras (mentales e institucionales) que siguen manteniendo relaciones colonizadoras. Como explica Gerardo León Guerrero (2016), se trata de “deshacer el discurso cognitivo occidental, poblado de binarismos, de dicotomías, de errores excluyentes, de racismos y racialidades” (p. 60).

Al deshacer los viejos patrones, Quijano (2007 [1999]) anuncia una “opción decolonial”, como la vasta diversidad de todo, en una nueva visión de totalidad:

[...] en esas culturas [no occidentales], la perspectiva de totalidad en el conocimiento, incluye el reconocimiento a la heterogeneidad de toda la realidad; de su irreducible carácter contradictorio; de la legitimidad, esto es, la deseabilidad, del carácter diverso de los componentes de toda realidad, y de la social en consecuencia (p. 31).

Para alcanzar una realidad fuera de las relaciones estructuradas por la colonialidad multifacética, es necesario rechazar la epistemología y las prácticas institucionales subyacentes a favor de “la heterogeneidad de toda realidad”. Planteo que la educación es un campo fundamental para los proyectos decoloniales, en los cuales se analiza críticamente las ideologías y los discursos del sistema moderno/colonial, y de esa manera, “seguir el negativo de las huellas que persisten aun no estando [...] [y] escuchar lo no dicho de las palabras” (Haber, 2011, p. 29).

Aunque el presente trabajo se enfoca principalmente en la estrategia de deconstrucción, también reconozco que la educación, a través de la *investigación acción participativa* y otras metodologías, puede contribuir a proyectos decoloniales basados en la materialidad y la restitución de tierras. Por ejemplo, León (2005) describe un proyecto de diálogos visuales entre algunos mayores y jóvenes afroecuatorianos en la comunidad de La Concepción, Valle del Chota, Ecuador. El proyecto resultó en la creación del “Rincón de los guardianes de la tradición”, una reapropiación del espacio escolar para promover la transmisión intergeneracional de saberes.

Preguntas de investigación y metodología

El propósito de este estudio de caso es analizar las ideologías y los discursos de *Colombia Bilingüe*, y sus posibles conexiones con este momento histórico en Colombia, en el cual la prospectiva de la paz parece más asequible después de más de cinco décadas de conflicto armado entre el Gobierno y grupos guerrilleros, grupos paramilitares, bandas criminales y otros actores armados. Las preguntas de investigación son:

- ¿Cuál es la relación entre *Colombia Bilingüe* y el proceso de paz en Colombia?
- ¿Podría contribuir la enseñanza del idioma inglés al proceso de paz en Colombia?

La presente investigación empezó con un trabajo etnográfico en Colombia, que se llevó a cabo de manera intermitente entre los años 2014 y 2017. Este trabajo consistía en la observación participativa de capacitaciones a docentes, y en entrevistas semiestructuradas realizadas con maestros de inglés colombianos y extranjeros que formaban parte de *Colombia Bilingüe*.

Para conocer mejor los discursos oficiales asociados con esta política lingüística, consulté manuales y documentos curriculares, folletos, páginas de internet y videos producidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). A través de este proceso, mantuve un registro escrito de mis observaciones y participé en conversaciones con educadores y académicos colombianos. Estas experiencias han contribuido a profundizar mi conocimiento en el tema, aunque cabe aclarar que las carencias o equivocaciones de esta investigación recaen en el autor.

340

Para analizar los discursos asociados con *Colombia Bilingüe*, utilicé las teorías de de/colonialidad. En vez de concebir las teorías como instrumentos para predecir nuevas circunstancias, abordo estas ideas a través de la *phronesis*, el discernimiento contextualizado que puede emerger a través de la intensa interacción-participación en una situación (Thomas, 2010).

Otro componente importante del análisis fue la búsqueda activa de datos contrarios y explicaciones alternativas (Yin, 2009), las cuales están incluidas en el artículo de manera pertinente.

En la siguiente sección analizo las ideologías que apoyan la EI en Colombia. En particular, reseño la literatura que indaga cómo, por medio de la implementación de *Colombia Bilingüe*, el MEN ha empleado discursos, a menudo contradictorios, para generar apoyo para su proyecto de la EI.

Las bases ideológicas de *Colombia Bilingüe*

Un argumento fundamental, aunque difuso, para la EI en Colombia es el beneficio económico. En

julio de 2015, en la página de internet de *Colombia Bilingüe*, el MEN ofreció una justificación con base económica para el programa:

Los estudiantes colombianos viven en un mundo que cada día les exige que se comuniquen más en inglés, que interactúen con ciudadanos de otros países y que accedan al conocimiento en este idioma. El dominio del inglés les permitirá tener acceso a becas en otros países, mayor movilidad y mejores oportunidades laborales, incluso en Colombia (s. f. b.).

Las nociónes de *lingua franca*, “acceso”, “movilidad social”, “intercambios internacionales” y “oportunidades laborales” que se unen en una visión particular de “lo global”, han sido frecuentemente criticadas en las discusiones de la EI alrededor del mundo (e. j. Graddol, 1999; Pennycook, 1998, 2007; Phillipson, 2008; Saraceni, 2015). Sectores de la academia colombiana han señalado la manera problemática en la cual los discursos de la EI justifican que los gobiernos extranjeros, las compañías transnacionales y la élite colombiana mantengan sus posiciones privilegiadas, a través de la rearticulación del neoliberalismo y la mercantilización del idioma inglés (Usma, 2009, 2015; Valencia, 2013).

Es importante resaltar que los argumentos para que Colombia compita económicamente no se confinan a la EI contemporánea: desde los años setenta, la vasta inversión estadounidense en el sistema educativo colombiano se ha justificado con una racionalidad económica que busca fortalecer “los lazos de dependencia” (G. Guerrero, 2002, p. 30).

Junto con el discurso del inglés para la competitividad, otro discurso señala cómo esta lengua puede contribuir a la equidad social. A través de análisis críticos del discurso de un documento de estándares para la enseñanza del inglés en Colombia, Carmen Helena Guerrero (2008, 2010) hace una fuerte crítica del discurso de “acceso” que posiciona al inglés como una clave para convertir a Colombia en un país más equitativo. Del mismo modo, Guerrero y Quintero (2009) critican la supuesta neutralidad del inglés, un discurso que

presenta una versión de la lengua sin problemas ni cambios, que existe aislada de las personas y comunidades que lo utilizan. Además, la limitada definición del bilingüismo en *Colombia Bilingüe* contradice su supuesto propósito de interculturalidad. Es más, busca borrar del imaginario nacional a los grupos marginados y a las minorías lingüísticas (De Mejía, 2006; García y García, 2012).

Los trabajos mencionados anteriormente sobre las ideologías de *Colombia Bilingüe* señalan su estrecho vínculo con el neoliberalismo. Reconociendo el amplio rango de usos de este término, en este artículo utilizo *el neoliberalismo* para señalar la ideología (y sus prácticas) dominante en la actualidad, la cual normaliza la racionalidad económica, el individualismo y la privatización de lo público a través de complejos sistemas económicos, políticos y militares (Apple, 2000; Davies y Bansel, 2007; De Lisssovoy, 2012).

Al igual que la modernidad/colonialidad, el neoliberalismo es específico al contexto y tiene múltiples manifestaciones. Lo entiendo como un mecanismo contemporáneo clave, que perpetúa la colonialidad en América Latina. De Lisssovoy (2015) explica la estrecha relación entre el neoliberalismo y la colonialidad de esta forma: “En el neoliberalismo, los procesos de privatización y castigo, que parecen deshacer las premisas garantizadas del Estado de bienestar, realmente repiten y generalizan los principios centrales del colonialismo y la colonialidad” (p. 117).

Si el neoliberalismo repite y generaliza patrones colonizadores, las ideologías subyacentes y las prácticas de *Colombia Bilingüe* pueden exacerbar, en lugar de atenuar, la violencia detrás de las inequidades actuales en el país. Por lo tanto, exploré en la siguiente sección un nuevo discurso que apoya la EI en Colombia, el “inglés para la paz”. Luego, examino las prácticas de *Colombia Bilingüe* en relación con esta reivindicación de una EI pacificadora.

Inglés para la paz: el (re)surgimiento de un discurso

Con el incremento de las críticas de la academia a *Colombia Bilingüe*, postulo que el discurso oficial neoliberal alrededor de esta política está alineado con el momento sociohistórico del país. Denomino “inglés para la paz” al discurso oficial que intenta justificar la enseñanza del inglés por su supuesto papel pacificador. Esta ampliación discursiva se ha dado con las negociaciones de paz con las FARC a lo largo de los últimos cuatro años, y ahora sigue con el inicio de las negociaciones de paz con el Ejército de Liberación Nacional (ELN).

A mediados del 2015, durante un acto de bienvenida para un grupo de docentes extranjeros, el presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, se refirió al Dr. Martin Luther King, Jr., para explicar cómo la EI le ayudaría al presidente a realizar su propio sueño de una Colombia en paz:

Porque lo que están haciendo, enseñando el inglés a nuestros estudiantes, sin duda nos ayudará a ser más educados, especialmente cuando hay un niño en la escuela y aprende inglés, será un mejor estudiante en la universidad; después un mejor ciudadano. Estará mejor educado. Si está más educado y viene de una escuela oficial, entonces su oportunidad será más grande. Y luego podrán tener un país más igualitario. Cuando se tiene un país mejor educado, más igualitario —ésa es una condición necesaria para vivir en paz (Colombia, Presidencia de la República, 2015).

El presidente Santos sugirió primero la conjunción de la EI con el acceso a oportunidades, para luego proponer que el inglés podría ayudar a su país a lograr la paz después del “conflicto armado más largo en el hemisferio occidental” (Colombia, Presidencia de la República, 2015). En el proceso, empleó un discurso multicultural superficial y complaciente sobre el movimiento de los Derechos Civiles en Estados Unidos, sin mencionar la composición estructural del racismo y cómo eso podría influenciar las prácticas de los docentes extranjeros en su enseñanza del inglés en Colombia. Tampoco mencionó los procesos de

jure y de facto que buscan deshumanizar a vastos sectores del pueblo colombiano y negar el carácter plurilingüe y pluricultural del país (Pulido, 2012). El idioma inglés, presentado como un beneficio incuestionable, se vuelve sinónimo del sujeto educado, y el sujeto educado, sinónimo de la ciudadanía y de la construcción de la paz.

Un enlace discursivo similar se presenta en la actual versión del resumen de *Colombia Bilingüe* en su página de internet (MEN, s. f. c), la cual cito en profundidad para ilustrar cómo la política está posicionada actualmente como un elemento para generar cambios estructurales:

Paz, Equidad y Educación son los tres pilares esenciales, que el actual Presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, ha definido como los que generarán cambios estructurales en la sociedad y la educación tiene un lugar muy importante en la política nacional. Para responder a este compromiso, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido cinco estrategias fundamentales, que serán la clave para mejorar el sistema educativo: Jornada Única, Excelencia Docente, Colombia libre de Analfabetismo, Calidad en la Educación Superior y Colombia Bilingüe. En este contexto, la apuesta del Gobierno Nacional con el programa Colombia Bilingüe es muy importante y se encuentra alineada directamente a la política nacional “lograr que Colombia sea el país más educado de la región en el año 2025” (resaltado en original).

342

Aunque el argumento del presidente Santos que relaciona la EI con los tres pilares de “paz, equidad y educación”, simplemente podría señalar una estrategia para aprovechar un momento de pos-conflicto políticamente oportuno, también podría reflejar un discurso que borra la injerencia del Gobierno estadounidense y de las corporaciones transnacionales en la vida de la gente colombiana (Valencia, 2013; Vega Cantor, 2012b).

Además de *Colombia Bilingüe*, el discurso del inglés para la paz también ha sido utilizado por políticos estadounidenses para justificar otros proyectos de la EI. William Brownfield, embajador de Estados Unidos en Colombia, lo empleó para anunciar un nuevo programa de los Cuerpos de Paz en 2009:

El regreso a Colombia de los Cuerpos de Paz es otra muestra de los estrechos lazos que desde hace tiempo existen entre ambas naciones, y el progreso continuo de Colombia por entregarle seguridad a su gente [...]. Desde los tiempos en que los voluntarios de los Cuerpos de Paz estaban al lado de Gabriel García Márquez y el círculo literario de La Cueva en Barranquilla, hasta la fecha, la presencia de estadounidenses enseñando inglés a los colombianos promueve un mejor entendimiento de la cultura del otro y los valores democráticos que compartimos. Indiscutiblemente, un mejor conocimiento del idioma inglés mejorará la economía y las oportunidades de estudio de los colombianos, permitiéndoles competir en un mundo globalizado (Embajada de Estados Unidos, 2010).

Como el presidente Santos hizo con el movimiento de los Derechos Civiles en Estados Unidos, Brownfield recreó la historia de los Cuerpos de Paz en Colombia, presentando una versión esterilizada sobre la presencia de estos extranjeros en el país, que niega su papel en la “invasión de la inteligencia norteamericana” (G. Guerrero, 2002, p. 26). Al mismo tiempo, el discurso describe una relación unidireccional, en la cual la “ayuda” de los estadounidenses asegura que el pueblo colombiano pueda seguir progresando y compitiendo. Nuevamente, la estrecha relación entre la EI y el capitalismo se justifica como un requisito para que el Gobierno colombiano pueda “entregarle seguridad a su gente”.

Es pertinente señalar que mientras el discurso de inglés para la paz aparece como un componente nuevo en *Colombia Bilingüe*, realmente lleva tiempo como una estrategia estadounidense de dominación cultural. Se encuentra un ejemplo en la reflexión de Marckwardt (1963), profesor en las universidades de Yale y Michigan, sobre su papel entrenando a miembros de los Cuerpos de Paz para enseñar inglés. Mencionando a Colombia y otros países latinoamericanos, Marckwardt afirma que, “Al inicio de la década de 1940, la enseñanza del inglés se expandió más allá de las aulas de Americanización y ciudadanía [en Estados Unidos]. Se convirtió en un arma potente dentro de nuestro armamento de relaciones culturales” (p. 313). La contradicción entre un inglés para

la paz y la EI como arma cultural, tal vez es más cruda en las palabras de Marckwardt; sin embargo, Brownfield señala una estrategia igualmente violenta y colonizadora.

Tanto en los discursos oficiales de *Colombia Bilingüe* como en las justificaciones oficiales de los Cuerpos de Paz, el idioma inglés es presentado como un beneficio incuestionable, indiscutible, capaz de crear escenarios de paz. Paradójicamente, en todo este largo proceso de construcción de los acuerdos de La Habana, jamás se ha puesto de ejemplo *Colombia Bilingüe*, ni siquiera se lo ha mencionado como estrategia válida para alcanzar una “paz duradera”.³

A continuación analizo las prácticas de *Colombia Bilingüe* en relación con la construcción de paz en este país.

Las prácticas de *Colombia Bilingüe* y la paz en Colombia

Aunque algunos cambios a la política nacional de los idiomas extranjeros han generado un sentido de discontinuidad (Bonilla y Tejada, 2016), sugiero que las “tres estrategias” de *Colombia Bilingüe* constituyen una constante. Estas incluyen: 1) la capacitación de docentes; 2) el desarrollo de materiales educativos, y 3) el monitoreo de la implementación del programa (MEN, s. f. b; MEN, s. f. c).

A continuación analizo las maneras como cada una de estas estrategias trata temas de la paz en Colombia.

La capacitación de docentes

Además del presidente, otras personas y otros programas de *Colombia Bilingüe* construyen el discurso de inglés para la paz. En un video de YouTube producido por el MEN (2015b, 22 de enero), una mujer británica con la piel clara y la cabellera rojiza le habla en español a una audiencia

de extranjeros aspirantes a docentes de inglés. Los invita a “aportar a la paz”. El uso exclusivo del español sugiere que la audiencia del video también es el público colombiano, quien ve el idioma inglés personificado por la blanquitud del “Círculo Interior” (Kachru, 1985) y vinculado con la tan anhelada paz.

Si bien hay otros videos de *Colombia Bilingüe* que muestran a docentes de inglés provenientes de países como Zimbabwe o la India, no encontré ningún video del MEN que asociara la paz con docentes de fenotipos diferente al anglosajón.

En otro video que narra la experiencia de una docente proveniente de Noruega (con la piel clara), el MEN (2016c) emplea un discurso parecido:

A sus 26 años es especialista en análisis y resolución de conflictos y en la enseñanza del idioma inglés a jóvenes refugiados de su país [...] En menos de un mes ha logrado transmitir a través del idioma inglés un legado de reconciliación y paz en sus estudiantes de noveno grado.

343

Es problemático sugerir que, por su trabajo con jóvenes “refugiados” (otra imagen racializada), la docente de Noruega ha ayudado a construir la paz en menos de un mes. El discurso del video repite la narrativa del “salvador blanco” que asume la responsabilidad de civilizar al resto del mundo (Hughey, 2012; Quijano, 2014 [2000]).

Estas reivindicaciones de los videos que promueven el inglés para la paz discrepan con mi trabajo etnográfico con docentes de inglés extranjeros, en el cual no demostraron un entendimiento profundo sobre el conflicto armado en el país o sobre la actual situación política. De hecho, dos días antes del plebiscito de 2016, una docente extranjera no sabía de qué se trataba el plebiscito ni cómo se relacionaba con la paz, aunque llevaba más de un mes planificando y enseñando actividades como parte de un proyecto especial enfocado hacia la paz (Notas de campo, 30 de septiembre de 2016). Comparto este apunte no para culpar a la docente, sino para cuestionar el argumento oficial

3 Le agradezco a Gerardo León Guerrero Vinuela por esta observación.

sobre el papel de los docentes de inglés extranjeros en la construcción de la paz.

Mientras la mayoría de los docentes extranjeros del inglés en *Colombia Bilingüe* tienen puestos en escuelas secundarias, otro grupo trabaja en el programa “Soldados Heridos en Combate” y enseñan inglés a soldados colombianos que fueron heridos en el conflicto armado. Cinco soldados colombianos fueron elegidos para participar en un curso de nueve meses, que culmina con un viaje a Estados Unidos (MEN, 2015a, 5 de marzo). El programa pretende que, con dos grupos adicionales de quince soldados colombianos en cada uno, este se vuelva “autosostenible”, permitiéndoles a estos selectos soldados entrenar a otros soldados colombianos para convertirse en docentes de inglés.

A través de estas reivindicaciones, el programa “Soldados Heridos en Combate” perpetúa el discurso del inglés para la paz, esta vez literalmente, trasladando los cuerpos en contextos de guerra y trauma a una supuesta carrera pacífica de docencia enseñando a otros soldados heridos.

344

Más importante que la cuestionable duración del programa para entrenar a los soldados,⁴ son las omisiones del programa. No se habla del contenido de las clases y qué tipo de inglés sería relevante para el Ejército colombiano. Mientras que un programa de entrenamiento militar dirigido por Estados Unidos puede provocar memorias de otras injerencias devastadoras como la Escuela de las Américas y el Plan Colombia (Molano, 2015; Murillo, 2004; Vega, 2015), el discurso oficial posiciona el inglés como una destreza neutral, ajeno a la historia y las relaciones sociales (C. Guerrero, 2008, 2010).

La capacitación de docentes en *Colombia Bilingüe* parte de una perspectiva de subvalorar lo local (González, 2007), donde se procura instruir a “los

docentes locales de inglés que no hablan inglés”. Ese supuesto déficit justifica que el programa *Formadores nativos extranjeros* traiga a “expertos” extranjeros para capacitar a los docentes de inglés colombianos. Por lo tanto, reproduce patrones colonizadores (González, 2007).

Con respecto al momento coyuntural que vive Colombia, los discursos de inglés para la paz terminan *externalizando la paz*, ubicándola primariamente en las intervenciones de agentes extranjeros.

El desarrollo de materiales educativos

En la siguiente sección analizo tres textos importantes que forman la base del currículo oficial de *Colombia Bilingüe: Orientaciones y principios pedagógicos: currículo sugerido de inglés; Esquema curricular sugerido de inglés, e English, Please! Fast Track Student’s Book*. Estos textos exhiben discordancias en la integración del tema de la paz, el cual apenas aparece en los materiales dirigidos a los estudiantes colombianos.

El currículo sugerido de inglés se organiza en cuatro ejes de formación o temas transversales que se exploran en cada grado, de sexto a undécimo. Estos son: 1) paz y democracia; 2) salud; 3) sostenibilidad, y 4) globalización. El manual de Orientaciones y principios pedagógicos explica que, en el tema de paz y democracia, “se abordarán tópicos relacionados con los derechos humanos, la constitución política, el marco judicial y legal, código de la niñez y la adolescencia, sistema democrático colombiano, participación estudiantil, órganos de participación ciudadana, entre otros” (MEN, 2016d, p. 22). Esta explicación abre espacio para una pedagogía decolonial que indaga sobre las causas estructurales del conflicto armado, pero al mismo tiempo se limita significativamente por la estructura y el contenido de los materiales dirigidos a los estudiantes colombianos.

Para elaborar este argumento, tomo como ejemplo el texto *English, Please! Fast Track Student’s*

4 Nueve meses es solo una fracción del tiempo requerido para aprender a profundidad un segundo idioma, pese a la alta variabilidad en el proceso (p. ej. Collier, 1989; Krashen, Long y Scarella, 1979; Valdes, Poza, y Brooks, 2014).

Book, de undécimo grado, con su meta de “evaluar acciones cotidianas de reconciliación para la construcción de paz” (MEN, 2016b, p. 86). El último grado en *Colombia Bilingüe* es el undécimo y, por lo tanto, el texto de este grado representa la culminación de los saberes que el programa ha cultivado desde la escuela primaria.

La serie de textos de *English, Please!*, material producido por el MEN (2016a) para apoyar la implementación de *Colombia Bilingüe*, es particularmente importante, porque la falta de materiales en inglés ha sido una barrera para la implementación adecuada y equitativa de *Colombia Bilingüe* (Sánchez y Obando, 2008). El desarrollo y la entrega de los textos de *English, Please!*, en undécimo grado, representa un momento clave para examinar el abordaje de la paz en los materiales oficiales del Gobierno, porque el texto se dirige a los estudiantes, que a este punto, se presume habrían desarrollado mayor destreza en el idioma inglés.

En los grados anteriores, el bilingüismo emergente de los estudiantes podría suponer un pretexto para limitar conceptualmente el tema de la paz hasta que adquirieran dominio suficiente del idioma. Sin embargo, planteo que varias de las siguientes observaciones podrían aplicarse a los otros grados en *Colombia Bilingüe*, especialmente los de bachillerato, que utilizan los textos de *English, Please!*

La tabla 1 presenta un resumen de los módulos y las metas identificadas en el texto estudiantil *English, Please! Fast Track* (MEN, 2016a) para los estudiantes de undécimo grado.

El módulo relacionado ostensiblemente con la paz es el segundo, “Ciudadanía global”. En él se mencionan la hambruna y la miseria en Somalia, la guerra en Libia, la indigencia (sin mayor referencia geopolítica) y las desapariciones de periodistas (sin mayor referencia geopolítica, p. 53) como algunos “retos” del mundo moderno.

Después de presentar estos ejemplos de la violación de los “Derechos Humanos”, el texto incluye

Tabla 1 Módulos, unidades y metas en *English, Please! Fast Track* para undécimo grado

Módulo	Unidad	Meta
Uno: El futuro está en tus manos	Mirando hacia delante	Reflexionar y compartir tus sueños y metas a futuro
	Lo que necesito saber de...	Aprender sobre la tecnología, los idiomas, y las cualidades de un líder de equipo
	¡A la universidad!	Aprender sobre estudiar en la universidad y técnicas para una buena entrevista
Dos: Ciudadanía global	Tú puedes hacer la diferencia	Aprender acerca de la ciudadanía y los derechos humanos
	Enfrentando los retos del mundo moderno	Aprender sobre conflictos, la participación, y reflexionar sobre el papel de los medios de comunicación
	Cómo construir el futuro	Discutir el papel de celebridades en ayudar una buena causa
Tres: El amor y las relaciones	Mi mundo y yo	Reflexionar sobre los roles de género y discutir nuestros roles sexuales
	Entendiendo mi sexualidad	Entender nuestras relaciones, aprender sobre maneras de ser responsable en las relaciones y consolidar nuestro entendimiento de la sexualidad
	La salud y la responsabilidad	Examinar cómo vivir una vida saludable y tomar decisiones responsables en nuestras relaciones
Cuatro: Salvando el Planeta Tierra	El impacto del desarrollo	Identificar el impacto humano en el medio ambiente
	¿El desarrollo humano o la preservación ambiental?	Aprender sobre los efectos de desarrollo en el medio ambiente
	¿Qué sigue?	Hablar acerca de lo que los países están haciendo para cuidar el medio ambiente

345

Fuente: Adaptado de MEN (2016a), traducido del inglés.

una actividad de llenar blancos con frases generales como la siguiente:

La tortura _____ en algunos países para extraer confesiones o información.

- A. son utilizadas B. es utilizada C. utiliza
(MEN, 2016a, p. 55, traducido del inglés).

Es importante aclarar que no hay ninguna mención en *English, Please!* de la tortura como práctica central de la contrainsurgencia y el “terrorismo del Estado” desarrollados y empleados en Francia, Estados Unidos y Colombia desde la Colonia hasta el presente (Vega, 2015).

La evasión de lo local se repite en otras discusiones de “retos” ostensiblemente ajenos al eje de paz y democracia. En el módulo “Salvando el Planeta Tierra”, se postula que el siglo XXI es la era de las “megaciudades” (p. 128) como Dubái y Shanghái, con todos sus avances tecnológicos y sus problemas ambientales. Además, el texto señala algunas respuestas a estos retos: un niño en Texas, Estados Unidos, que ayuda a personas de escasos recursos, y un joven que hace trabajo voluntario con la agencia CityYear en “comunidades pobres” (sin mayor referencia geopolítica) para intentar reducir la deserción escolar (p. 69). Se omite en este módulo, por ejemplo, la devastación socioambiental causada por las fumigaciones con glifosato exigidas por el Plan Colombia.

Similar a la capacitación de docentes, los *textos oficiales de Colombia Bilingüe externalizan el conflicto*. La guerra, la miseria y la violencia suceden en otras partes. En la única aparente excepción, *English, Please!* contiene una lección sobre la minería extractiva en el módulo “Salvando el Planeta Tierra”. El siguiente párrafo describe el daño y el desplazamiento generados por una compañía minera estadounidense:

En el 2010, sólo 15 años después del anuncio de la llegada de la compañía minera, tres pueblos enteros fueron reubicados, forzando a 2.000 personas a dejar sus hogares. Muchas personas estaban desoladas al tener que despedirse de los lugares donde habían residido su vida entera. Con el paso del tiempo, esa desolación se ha tor-

nado en furia. Los lugareños nunca imaginaron que la compañía minera iba a causar tanto daño, y preguntas se tienen que hacer sobre cómo se permitió esta situación (MEN, 2016a, p. 142, traducido del inglés).

La minería extractiva me parece un tema de suprema importancia con respecto a la paz y la justicia en Colombia. Reconozco la inclusión de esta lección como algo positivo, que señala la posibilidad de realizar una EI que cuestione fenómenos de la colonialidad. Al mismo tiempo, considero que el manejo del tema en *English, Please!* es otra forma de externalizar el conflicto, ya que el texto no señala las políticas permisivas, ni las alianzas entre compañías transnacionales y la élite colombiana. El cambio de voz activa a voz pasiva en la última oración no solo entorpece el flujo de la lectura (en español e inglés), sino que también sugiere una respuesta pasiva y difusa a esta manifestación de la colonialidad del poder. Es decir, este ejemplo sigue alejando el conflicto de la esfera de acción del estudiantado colombiano.

Reconozco el derecho al olvido (Grosso, 2013), especialmente para la población directamente afectada por las décadas de violencia en Colombia. Al mismo tiempo, señalo que la externalización de estos temas en los textos oficiales sirve para encubrir las estructuras e instituciones que organizan la sociedad y perpetúan la violencia. En el currículo oficial de *Colombia Bilingüe*, el racismo, la explotación capitalista y la usurpación de tierras constituyen “lo no dicho de las palabras” (Haber, 2011, p. 29).

El monitoreo de la implementación de *Colombia Bilingüe*

La tercera práctica de *Colombia Bilingüe* se relaciona con las dos anteriores: monitorear la implementación de los programas a través de diferentes medidas. Una de ellas es la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con exámenes estandarizados, administrados periódicamente.

Varios docentes de inglés, tanto colombianos como extranjeros, notaron una desconexión entre

el currículo de *Colombia Bilingüe* y estos exámenes. En una entrevista el 9 de noviembre de 2016, una docente de inglés extranjera describió su visión ideal de la evaluación y su experiencia real con los exámenes:

Docente: Debe ser estructurada, “Esto es lo que aprendes en el primer periodo, esto es lo que aprendes en el segundo periodo”. Y luego tienes un examen, dah dah dah dah. Entonces, creo que le falta un poco de estructura y que podría ser mejor.

Entrevistador: Y eso es interesante porque parte de *Colombia Bilingüe* es tener materiales para este currículo nacional. ¿No? ¿*English, Please!?*

Docente: Pero todavía no hay exámenes que se relacionen con el currículo que nos han dado. Han dado otros exámenes del Gobierno, que son completamente arbitrarios. Entonces, a veces el codocente dice: “Bueno, estos son los tópicos que están en este examen arbitrario; rápido, aprendámossos antes de hacer el examen”.

Reconociendo lo problemático de la posición de los docentes de inglés extranjeros dentro de *Colombia Bilingüe*, considero pertinente el análisis de la docente por dos razones: señala una desconexión entre la evaluación y los materiales curriculares, y también sugiere el control que ejercen los exámenes estandarizados sobre el currículo y la pedagogía. Aunque *Colombia Bilingüe* pareciese promocionar la competencia comunicativa, esta política se sitúa en un marco de rendición de cuentas que favorece otras destrezas que se evalúan más fácilmente con exámenes estandarizados. Es poco probable que el tema de la paz forme una parte significativa de la instrucción, si consideramos la poca relevancia que se le da en los materiales curriculares oficiales, y la excesiva presión que ejercen los exámenes estandarizados sobre la pedagogía.

Aparte de la tensión entre las Pruebas Saber del Estado (anteriormente conocidas como el “Examen ICFES”) y la metodología sugerida para la EI de *Colombia Bilingüe*, el programa ha optado por otros exámenes estandarizados para medir su “eficacia”, tanto en el estudiantado como en

el cuerpo docente. En el año 2015 se realizó una prueba diagnóstica de inglés para 2.033 docentes en las escuelas focalizadas y 6.900 docentes en las entidades territoriales no focalizadas (MEN, s. f. a). Según el MEN:

Los resultados de la prueba, permitirán que el programa *Colombia Bilingüe* pueda trabajar con información actualizada sobre el recurso humano y académico, y así liderar mejor procesos de caracterización, formación profesional e incentivos para los docentes de inglés en el sector oficial (MEN, s. f. a).

A pesar de los supuestos beneficios que traería el examen, una docente de inglés colombiana expresó su aprehensión sobre los exámenes para los docentes, cuestionando su validez y su uso. En una entrevista el 1 de agosto de 2015, dijo:

A mí me da un poquito de temor, porque yo he escuchado que no hay una buena logística. Entonces, pues, yo digo: “¿Qué tal que yo baje mi resultado?”. ¿Por qué? Porque en la parte de *listening* [escuchar], no hay un buen sonido. Las aulas no son adecuadas, entonces a mí me parece que yo no debería arriesgarme a hacer un examen que de pronto no tenga las condiciones que yo requiero.

La desconfianza que la docente manifiesta hacia los usos del examen por parte del Gobierno refleja el castigo inherente a la responsabilidad neoliberal: un mal resultado en el examen puede tener serias consecuencias profesionales.⁵ Además, el sistema de evaluación se organiza con un enfoque individual, sosteniendo la ideología objetivizante del conocimiento modernista. Con esto no niego la posibilidad de evaluaciones más democráticas, sino que encuentro una gran falla en el *uso* de exámenes como herramienta de estratificación y control (Shohamy, 2001).

5 La responsabilidad o la rendición de cuentas en el neoliberalismo extiende el positivismo, porque intenta cuantificar todo según métricas individualistas y razón economicista. En la educación, el castigo neoliberal se manifiesta en las medidas punitivas, como la reprobación de estudiantes y el cierre de escuelas, que frecuentemente acompañan los exámenes estandarizados y otros criterios supuestamente objetivos. Para mayor explicación, véase De Lissovoy (2015).

Para estudiantes y docentes por igual, el peso de los exámenes señala una brecha en las ideologías lingüísticas del inglés en *Colombia Bilingüe*. Mientras se expresa una valoración de la comunicación, la práctica de evaluación mide el idioma como un sistema de códigos y reglas. Por lo tanto, concluyo que esta *tecnificación del idioma* contradice el discurso de inglés para la paz. Como cualquier estudiante puede afirmar, la complejidad de la paz en Colombia supera profundamente lo que los exámenes estandarizados pretenden medir.

Análisis de la expansión discursiva

Para responder directamente a mi primera pregunta de investigación sobre la relación entre *Colombia Bilingüe* y el proceso de paz, planteo que la expansión discursiva que incorpora el inglés para la paz a la racionalidad neoliberal refleja el papel de *Colombia Bilingüe* en el mantenimiento de relaciones de dominación.

348

El fuerte enlace discursivo entre la EI y la paz tiene el efecto de asociar el proyecto de la EI del Estado con el futuro del país y el profundo deseo de muchas colectividades colombianas de vivir sin miedo a las desapariciones forzadas, el desplazamiento, el narcotráfico, entre otros flagelos. Al mismo tiempo, esta expansión silencia la profunda violencia y el daño que las políticas de Estados Unidos y otras entidades colonizadoras han generado con su injerencia mediante programas como el Plan Colombia (Isacson, 2016; Vega Cantor, 2012a, 2012b). Denunciar estos silencios es imperativo en la actual época de relaciones entre Colombia-Estados Unidos, con Donald Trump y su política imperialista.

Como he argumentado arriba, las prácticas de *Colombia Bilingüe* sirven para externalizar la paz y el conflicto, mientras el régimen de evaluaciones tecnifica el idioma. Pero a pesar de la repetición del discurso “inglés para la paz”, no hay una relación entre la EI en *Colombia Bilingüe* y los seis puntos del acuerdo del Gobierno con las FARC. Lo que sí hay de sobra en las prácticas de *Colombia*

Bilingüe es el marco capitalista neoliberal que estructura silenciosamente las ideologías lingüísticas del inglés “en demanda” (MEN, 2016a, p. 28) y las visiones del futuro que plantea el currículo.

Considerando las disparidades globales en cuanto a la riqueza que el capitalismo continúa expandiendo en búsqueda de nuevas fronteras del capital, encuentro pertinente adaptar la pregunta de Apple (2004) sobre el conocimiento, para preguntar: *¿de quién es la paz que promueve Colombia Bilingüe?*

Es posible que la expansión discursiva del “inglés para competir”, para ahora abarcar “inglés para la paz”, se haya realizado como una respuesta a la crítica resonante de la academia colombiana frente a *Colombia Bilingüe*, su implementación y sus fundamentos ideológicos. Sin embargo, concluyo que la ideología neoliberal es inherente a esta política y funciona para mantener una paz colonizadora incuestionable, basada en el racismo y la explotación capitalista. Un punto de partida diferente que centre las orientaciones epistemológicas no occidentales podría empezar por cuestionar las prácticas de neoliberalización (De Lissovoy, 2015; G. Guerrero, 2016). Al contrario, estudiar a los “otros” a través de la adquisición de una lengua de poder y una mirada eurocéntrica poco contribuirá a la construcción de la paz en Colombia.

¿Es posible una enseñanza descolonizadora del inglés?

Para responder a mi segunda pregunta de investigación, mantengo serias reservas acerca del potencial de la EI para contribuir a la construcción de paz en Colombia. La violencia racializada, que ejercen tanto el Estado como los grupos al margen de la ley, se dirige contra indígenas, afrocolombianos y campesinos, buscando eliminar líderes y desanimar a las futuras generaciones a resistir el *statu quo*.

La urgencia de los levantamientos en Buenaventura, la violencia que azota el pacífico nariñense, el asesinato de líderes sociales, el desplazamiento forzado

interno, entre otras situaciones contemporáneas, demuestran la poca o nula relevancia de la EI como constructora de paz.

Reconozco que el inglés ha sido utilizado en la comunicación de redes de solidaridad (por ejemplo, en Buenaventura, a través de la Afro-Colombian Solidarity Network, s. f.), pero esta estrategia parece formar una parte periférica en este movimiento social. Además de estas resistencias, distintas colectividades en Colombia ya están construyendo paz a través de intercambios de semillas, diálogos de perdón, obras de arte públicas y colectivas, y una cantidad de diversas actividades que diariamente buscan generar un país más equitativo y alejado de la dominación capitalista. Sobra clarificar que el inglés no hace parte substancial de estos esfuerzos.

A mi juicio, la EI no constituye un componente fundamental para la construcción de paz en Colombia. Una paz estable y duradera se fundamenta en la justicia social, la cual requiere que los políticos obedezcan a las perspectivas y prioridades de los grupos más afectados por la violencia sistémica (Dussel, 2008).

Asimismo, la EI no tiene que reproducir los patrones colonizadores que detallo a través de este escrito. Con esa clarificación, no busco rescatar la EI después de criticar su implementación en *Colombia Bilingüe*. El simple acto de enseñar inglés está ligado al colonialismo-racismo como fenómenos globales y, por lo tanto, es un ejercicio de contradicciones (Motha, 2014). Sin embargo, reconozco que la negación del acceso a un idioma colonizador ha sido una táctica empleada por varios grupos de colonizadores para seguir cercando a comunidades indígenas y poblaciones esclavizadas en una posición de opresión (Smith, 2012 [1999]). Por esta razón, las luchas descolonizadoras que buscan transformar el sistema educativo y la sociedad, en ciertos casos, podrían incluir la EI.

Concluyo con algunas ideas para la descolonización de la EI desde lo local, o en los términos de

Motha (2014), la “provincialización del inglés”. Como explica esta autora:

Provincializar el inglés empieza con el reconocimiento de la inserción de raza e imperio dentro de todos los procesos del aprendizaje del idioma inglés y luego mantiene un enfoque persistente, a través de todo el aprendizaje, en la conciencia de los procesos de racialización y patrones coloniales (p. 140, traducido del inglés).

Para iniciar, los estudiantes podrían realizar una investigación de sus “paisajes lingüísticos” (Shohamy y Gorter, 2008), es decir, visualizar las maneras en que el inglés forma parte de sus vidas cotidianas. Es posible que encuentren ejemplos que perpetúen la violencia epistémica de la colonialidad, como en el pendón de un instituto de inglés ubicado en un sector exclusivo de la ciudad de Pasto. Demuestra un dibujo de un cavernícola hispanohablante respondiendo ignorantemente a la pregunta “Do you speak English?”. El letrero del instituto entresaca el discurso de lo salvaje, ahora asociándolo con el idioma español y sus hablantes. La línea “Que no te pase a ti” sirve como una amenaza, un recordatorio vergonzoso del posicionamiento del hispanohablante latinoamericano en la periferia de Occidente, que los espectadores, sean niños o adultos, pueden experimentar si no aprenden bien el inglés.

También es posible que encuentren otros ejemplos que anuncian el inglés como un idioma que no es sólo colonizador. Enfrente de una institución educativa en la ciudad de Pasto, se puede ver el mural que se muestra en la figura 1, que mezcla medios (imagen y letra) e idiomas (inglés y español), en homenaje a un joven rapero local que perdió su vida como víctima de la violencia. Se nota la influencia del *hip hop* estadounidense y, al mismo tiempo, una apropiación del inglés que pone en realce el “sur” y el eslogan de Pasto, “La Ciudad Sorpresa”.

A pocas cuadras se encuentra otro mural que combina una estética indígena/campesina con palabras en inglés incitando a un motín contra “el sistema” (véase figura 2).



Figura 1 Mural homenaje a un joven rapero local, en la ciudad de Pasto, víctima de la violencia. Artista: Andrés.
Fuente: Fotografía del autor.

350



Figura 2 Mural que incita en inglés a un motín contra “el sistema”. Artista anónimo.
Fuente: fotografía del autor.

El subtexto de estas obras resulta aún más contundente si se considera que el terreno donde se ubican ambos murales fue un resguardo indígena hasta 1940 y, antes de eso, tierra de los quillasingas, sin fronteras colonizadoras. Ambas obras denuncian la violencia del sistema actual, íntimamente ligada a la colonialidad. Sugieren posibilidades para usar el inglés como herramienta de resistencia y creación dentro de un proyecto más amplio de concientización y descolonización.

Más allá de estos ejemplos, los estudiantes probablemente notarán la poca relevancia del inglés en su entorno, especialmente en áreas rurales (Bonilla y Cruz Arcila, 2014; Roldán y Peláez, 2017). Sugiero que esa concientización podría cultivarse en aras de estimular y apoyar el aprendizaje de idiomas indígenas y autóctonos.

Este planteamiento, que la EI sólo es éticamente justificable si funciona para abrir espacios a otros idiomas y prácticas culturales, podría ser riesgoso y de difícil implementación en la práctica. El querer retar los profundos legados de la colonialidad no es ninguna garantía de que el ejercicio de la EI contribuya a la justicia social o la emancipación de los estudiantes. Por lo tanto, considero que cualquier instancia de la EI conlleva contradicciones, las cuales se deben debatir consistentemente y de manera intergeneracional en cada comunidad escolar que decide realizar tal proyecto.

Referencias

- Afro-Colombian Solidarity Network (s. f.). *About*. Recuperado de <https://afrocolombian.org/about>
- Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. En N. C. Burbules y C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 57-78). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Bonilla Carvajal, C. A., y Tejada Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile*, 18(1), 185-201.
- Bonilla, X. S., y Cruz Arcila, F. (2014). Critical socio-cultural elements of the intercultural endeavour of English teaching in Colombian rural areas. *Profile*, 16(2), 117-133.
- Braconnier Moreno, L. (2018). Los derechos propios de los pueblos étnicos en el Acuerdo de Paz de agosto de 2016. *Revista Derecho del Estado*, (40), 113-126.
- Carrión Sánchez, C. P. (2016). Retos autonómicos para pensar la paz y los pueblos indígenas en Colombia. *Polisemia*, 12(21), 47-62.
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509-531.
- Colombia, Oficina del Alto Comisionado para la Paz (s. f.). *Texto completo del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>
- Colombia, Presidencia de la República (2015, 2 de julio). Palabras de bienvenida del presidente Santos a profesores de inglés extranjeros - 2 de julio de 2015 [Video 9:53]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jOqj9hHknLE>
- Correa, D., y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-30.
- Davies, B., y Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
- De Lissovoy, N. (2012). Conceptualizing the carceral turn: Neoliberalism, racism, and violation. *Critical Sociology*, 39(5), 739-755.
- De Lissovoy, N. (2015). *Education and Emancipation in the Neoliberal Era: Being, Teaching, and Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- De Mejía, A. M. (2002). *Power, Prestige, and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168.
- Dussel, E. (2008). *Twenty Theses on Politics*. Durham, NC: Duke University Press.

- El Espectador* (2017, 24 de enero). La estrategia nazi y el No en el plebiscito. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/politica/estrategia-nazi-y-el-no-el-plebiscito-articulo-676393>
- Embajada de Estados Unidos (2010, 11 de mayo). *Peace Corps to Open a New Program in Colombia after Thirty Years Absence*. Recuperado de <http://peacecorpsonline.org/messages/messages/467/3220473.html>
- Fandiño Parra, Y. J., Bermúdez Jiménez, J. R., Lugo Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.
- Fanon, F. (2004 [1961]). *The Wretched of the Earth*. (R. Philcox, Trans.). New York: Grove Press.
- Flores, N., y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the Oppressed* (M. Bergman Ramos, Trans.). New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (2016 [1978]). *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Garcés V., F. (2005). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* (pp. 137-167). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- García León, J., y García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70.
- González Moncada, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala*, 12(1), 309-332.
- Graddol, D. (1999). The decline of the native speaker. *AILA Review*, (13), 57-68.
- Grande, S. (2015 [2004]). *Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought*. New York: Rowman & Littlefield.
- Grosso, J. L. (2013). Olvido, escritura, esperanza: tanteos por detrás del espejo. *Tejiendo la Pirka-Cuadernos de Trabajo*, 1, 35-50.
- Guerrero Vinueza, G. L. (2002). La imposición de modelos pedagógicos en Colombia - Siglo XX. *Estudios Latinoamericanos*, (10-11), 21-32.
- Guerrero Vinueza, G. L. (2016). *Introducción a la descolonización de las ciencias sociales y la educación. Elementos para la construcción de pensamiento propio*. Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile*, 10(1), 27-45.
- Guerrero, C. H. (2010). Is English the key to access the wonders of the modern world? A critical discourse analysis. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 294-313.
- Guerrero, C. H., y Quintero, Á. H. (2009). English as a neutral language in the Colombian national standards: A constituent of dominance in English language education. *Profile*, 11(2), 135-150.
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, 23(1), 9-49.
- Heart for Change (2016). *English Teaching Fellowship Program*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.
- Hughey, M. W. (2012). Racializing redemption, reproducing racism: The odyssey of magical negroes and white saviors. *Sociology Compass*, 6(9), 751-767.
- International Crisis Group (2017, 31 de enero). In the shadow of "No": Peace after Colombia's plebiscite. *Latin America Report* (60). Recuperado de <https://www.crisisgroup.org/latin-america-caribbean/andes-colombia/060-shadow-no-peace-after-colombia-s-plebiscite>
- Isacson, A. (2016, 4 de febrero). *The Many Lessons of Plan Colombia*. Recuperado de <https://www.wola.org/analysis/the-many-lessons-of-plan-colombia/>
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realm: The English language in the outer circle. En R. Quirk y H. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literature* (pp. 11-30). New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D., Long, M. A., y Scarella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- León, E. F. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 56-68.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. New York, NY: Routledge.
- Macedo, D., Dendrinós, B., y Gounari, P. (2003). *The Hegemony of English*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Maldonado Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270.

- Marckwardt, A. H. (1963). Training the Peace Corps for English teaching abroad. *The Modern Language Journal*, 47(7), 310-314.
- Mignolo, W. D. (2012 [2000]). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton.
- Ministerio de Educación Nacional (2015a, 5 de marzo). *Profesor colombiano y nativo extranjero enseñan inglés a soldados heridos en combate*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-6Vd7GyZcE0>
- Ministerio de Educación Nacional (2015b, 22 de enero). *400 Nativos Extranjeros aportarán a la paz de Colombia*. [Video, 0:35]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=lxUj5JWEVdM&list=PLQVmFAM5O_2bER0-9eXLzzq7WV99vwpKK&index=2
- Ministerio de Educación Nacional (2016a). *English, Please! Fast Track Student's Book*. 11th Grade. Oxford, UK: Richmond.
- Ministerio de Educación Nacional (2016b). *Esquema curricular sugerido de inglés*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2016c, 11 de marzo). *Formadores nativos extranjeros en Colombia*. [Video, 3:40]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pvDLdxlFdcE>
- Ministerio de Educación Nacional (2016d). *Orientaciones y principios pedagógicos: currículo sugerido de inglés*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (s. f. a). *Diagnóstico de nivel de inglés a docentes del área*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/86741>
- Ministerio de Educación Nacional (s. f. b). *Información del programa Colombia Bilingüe 2014-2018*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.c). *Programa Colombia Bilingüe*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Molano Bravo, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 541-598). Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflictode%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf
- Motha, S. (2014). *Race, Empire, and English Language Teaching: Creating Responsible and Ethical Anti-Racist Practice*. New York: Teachers College Press.
- Murillo, M. A. (2004). *Colombia and the United States: War, Unrest, and Destabilization*. New York: Seven Stories Press.
- Osorio Granados, M. (2017, 11 de febrero). Líderes sociales asesinados: ni uno más. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/politica/lideres-sociales-asesinados-ni-uno-mas-articulo-679395>
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2007). The myth of English as an international language. In S. Makoni y A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (pp. 90-115). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (2008). The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1-43.
- Pulido, Y. A. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40(1), 231-254.
- Quijano, A. (2007 [1999]). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178.
- Quijano, A. (2014 [2000]). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). Buenos Aires: CLACSO.
- Ricento, T. (Ed.) (2015). *Language Policy and Political Economy: English in a Global Context*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Roldán, A. M., y Peláez Henao, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala*, 22(1), 121-139.
- Sánchez, A. C., y Obando, G. (2008). Is Colombia ready for "Bilingualism"? *Profile*, 9(1), 181-195.
- Sánchez, G. (2016, 16 de marzo). Colombia's peace process: Integrating Afro-Colombian and indigenous rights. Recuperado de http://www.wola.org/commentary/colombias_peace_process_integrating_afro_colombian_and_indigenous_rights

- Sandoval Forero, R. (2015). *Tierra, conflicto y posacuerdo*. Bogotá, Colombia: ARFP Editores e Impresores.
- Saraceni, M. (2015). *World Englishes: A Critical Analysis*. London/New York: Bloomsbury Publishing.
- Semana* (2017a, 1 de abril). "Hay un fenómeno criminal contra la paz" advierte el defensor. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/carlos-negret-sobre-lideres-sociales-asesinados-en-colombia/520507>
- Semana* (2017b, 5 de junio). Juan Carlos Vélez: La cruz de los uribistas. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/audios-de-la-entrevista-de-juan-carlos-velez-con-la-republica-y-la-molestia-de-los-uribistas/527544>
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. New York: Routledge.
- Shohamy, E., y Gorter, D. (Eds.) (2008). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.
- Smith, L. T. (2012 [1999]). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London, UK: Zed Books.
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 575-582.
- Tuck, E., y Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Usma, J. (2009). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala*, 14(22), 19-42.
- Usma, J. (2015). *From Transnational Language Policy Transfer to local Appropriation: The Case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Blue Mounds, WI: Deep University Press.
- Valdes, G., Poza, L., y Brooks, M. D. (2014). Educating students who do not speak the societal language: The social construction of language learner categories. *CLDE Faculty Publications*. Paper 2. Recuperado de http://source.ucdsehd.net/clde_publications/2
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *Profile*, 15(1), 27-43.
- Vega Cantor, R. (2012a). Colombia, un ejemplo contemporáneo de acumulación por desposesión. *Theomai*, (26).
- Vega Cantor, R. (2012b). Colombia y geopolítica hoy. *El Ágora USB*, 12(2), 367-402.
- Vega Cantor, R. (2015). Injerencia de Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 697-761). Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflict%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf
- Yin, R. K. (2009). How to do better case studies (With illustrations from 20 exemplary case studies). En L. Bickman y D. J. Rog, *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 254-282). Thousand Oaks, CA: Sage.

How to reference this article: Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz?: Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en *Colombia Bilingüe*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a09