



Retos para Colombia en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo: relato de experiencias in situ

Héctor Alejandro Galvis Guerrero

*Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia
(alejandro.galvis.hg@gmail.com)*

Recibido: 10 de enero de 2014 | Aceptado: 11 de agosto de 2014 | Publicado en línea: 30 de diciembre de 2014

El Ministerio de Educación Nacional (2004) elaboró un documento que apunta a mejorar la competitividad de Colombia en el mercado local e internacional, el cual se llamó Plan Nacional de Bilingüismo, que busca como principal objetivo el aprendizaje de la lengua inglesa en todos los niveles de la educación, en especial los niveles iniciales, es decir, básica primaria y secundaria. Desde su publicación ha surgido una serie de dinámicas, críticas (ver Mejía, 2006; Cárdenas, 2006; Sánchez y Obando, 2008; Usma, 2009; Miranda y Echeverry, 2011) y procesos en general que buscan llevar a cabo sus objetivos de alcanzar niveles considerablemente más altos que los actuales, que, por cierto, se encuentran entre los peores en el ámbito mundial (ver: Sánchez, 2012; González 2013). Dentro de esta metodología se encuentran los acompañamientos directos a las instituciones educativas distritales, los programas de licenciaturas en idiomas y demás actores. Existen varios acompañamientos realizados por las entidades competentes, tales como las secretarías de Educación y el mismo Ministerio de Educación Nacional, y es precisamente dentro de este contexto que el siguiente documento busca relatar la experiencia vivida por un asesor académico y revelar a la comunidad académica los triunfos y retos del PNB en el contexto local.

CONTEXTO

El acompañamiento acá realizado se llevó a cabo simultáneamente por varios asesores académicos, pero sólo se relatarán las dos experiencias más significativas, dada la heterogeneidad de resultados producto del acompañamiento, y teniendo en cuenta las responsabilidades de cada asesor. El programa de acompañamiento se realizó durante un período aproximadamente equivalente a un semestre académico, y comprendió el uso de varios instrumentos de investigación cuantitativa y cualitativa como la observación directa, las encuestas y el uso de

entrevistas. Las dos instituciones donde hubo intervención provienen de dos contextos similares que atienden principalmente a estudiantes de estratos 1, 2 y 3, correspondientemente, en el sistema de educación pública.

De esta manera, la primera sección de este documento revelará el uso de los recursos didácticos y el uso de los componentes metodológicos y sus retos a partir de lo observado en las dos instituciones en clases de inglés. La segunda sección ilustrará las convicciones y actitudes a partir de lo observado desde los distintos actores involucrados de un modo directo en el proceso de la implementación del bilingüismo. Por último, el autor presenta posibilidades que permitan expandir y comprender el éxito y fracaso de los programas de acompañamiento desde varias perspectivas y posibilidades investigativas.

ESPACIOS Y CONSTRUCCIÓN

Recursos tecnológicos y didácticos

A pesar de que los colegios públicos e instituciones públicas han sido siempre etiquetados por no poseer recursos para sus estudiantes, sorprendentemente, en este acompañamiento, se pudo observar disponibilidad de recursos de alta calidad. Los esfuerzos realizados por las entidades competentes no son la norma en todos los colegios públicos, pero tampoco son inexistentes como se llegó a creer. En las dos instituciones donde se realizó este acompañamiento, se observaron equipos de tecnología de punta como computadores portátiles, equipos de proyección de audio y video. De igual forma, en las dos instituciones se evidenciaron salas especializadas de informática, e incluso salas de bilingüismo. En primera instancia, cabe destacar la gran labor de las instituciones educativas y sus entidades reguladoras; en cuanto a cerrar la brecha digital para los estudiantes, las inversiones y los esfuerzos para incluir la tecnología en educación no son necesariamente bajos, y, por el contrario, representan gastos significativos.

Con base en lo anterior, las barreras de primer orden (Ertmer, 2005) no serían un problema para la implementación de ambientes bilingües. De por sí, el solo hecho de poder superar estas barreras ya es un logro bastante grande e inalcanzable en otros contextos de la educación pública, y reitero mi admiración por los esfuerzos realizados con el fin de llevar la tecnología a las aulas de los colegios públicos.

A pesar de esto, se observó que los retos que dichos recursos afrontan, obviamente, no son su disponibilidad, sino su administración. Como parte de este acompañamiento, hubo una etapa de observación de clases, donde paradójicamente no se utilizaban recursos tecnológicos en lo absoluto, o se utilizaban recursos que incluso no pertenecían a las instituciones educativas observadas, y cuyo uso se puede resumir con la siguiente citación:

[...] y además no tenemos acceso, no hay acceso, lo que pasa es... debiera estar en los salones, si usted necesita una grabadora, la grabadora debe estar pegada en la pared, si usted necesita un computador debería estar ahí, pero no es ir a buscar si el señor almacenista sí llegó y si lo puede prestar, si está disponible o si alguien más se adelantó [...] usted puede subir aquí al tercer piso [...] y ver una belleza de televisor plano, divino, y vaya usted a ver si hay un televisor en algún salón. (Entrevistas realizadas a profesores Institución A, octubre de 2013)

De esta forma, se puede observar un fenómeno en donde las barreras de primer orden presentadas por Ertmer (2005), en el contexto norteamericano, ya han sido superadas en el contexto local con la disponibilidad de recursos, pero cuya presencia y disponibilidad no llegan a donde inicialmente deberían estar, es decir, a las aulas de clase. Este fenómeno de centralización de recursos se convierte en un problema porque crea situaciones paradójicas como la descrita antes por la profesora entrevistada: disponibilidad de recursos de punta en instituciones educativas donde los profesores no tienen acceso práctico. Es casi imposible concebir este fenómeno tan paradójico en la mente humana, pero de alguna manera esto apoya la idea y los postulados de Galvis (2012), quien cuestiona las exacerbadas inversiones en tecnología que ignoran las convicciones pedagógicas de sus actores, y, sumado a lo descrito en este documento, deben considerar el rol de la institucionalidad. Desafortunadamente, las inversiones hacen parte de políticas públicas actuales y vigentes (ver Altablero, 2008).

La incompatibilidad entre las políticas públicas y la realidad de las aulas de clase no son un fenómeno exclusivo de Colombia. De hecho, Jenson, Brushwood & Lewis (2007) relatan experiencias similares con el fenómeno de las políticas públicas y las prácticas educativas que apuntan en direcciones diferentes. En el trabajo de estos autores se encuentra el debate sobre el uso de computadores en los salones de clase y en laboratorios. Según los autores, este debate es inconcluso, pero parece haber más beneficios en que los computadores y los recursos tecnológicos estén a la mano en las aulas, y no que sean visitados una vez por semana, como ellos mismos lo describen. En mi opinión, la centralización de recursos causa detrimentos como el antes expuesto, en donde se encuentran colegios con recursos de punta y con aulas de clase en situación precaria de recursos. Desde esta perspectiva, la descentralización parece ser el camino a seguir en lo que compete al uso de recursos tecnológicos en las aulas de clase para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Pero la historia no se resume en saber administrar o no. Existen factores periféricos no propios de la parte educativa o administrativa que parecieran impedir la adecuación de recursos tecnológicos en las aulas de clase. Esto tiene que ver con el cuidado y seguridad de dichos elementos. De hecho, por razones de seguridad, cuidado, y demás, no es muy común encontrar recursos tecnológicos inmediatamente disponibles sin la presencia de un intermediario. Dada esta situación, uno puede fácilmente conjeturar que, además de la discusión presentada frente a los retos que afronta la implementación de la tecnología en las aulas de clase, se suman un cuidado y una mentalidad por lo público que pareciera estar ausente en nuestra sociedad en general.

Además de la centralización, se suman el fenómeno de la intermediación y la falta de practicidad. Por ejemplo, en las dos instituciones se observó que, para que los profesores tuvieran acceso a algún tipo de ayuda audiovisual tecnológica en sus clases, debían pasar al menos por dos intermediarios que decidían el uso de un recurso específico. Esto sin contar las situaciones de último momento, tales

como ausencia por motivos de salud, ocupaciones de última hora en el lugar de trabajo y demás factores que finalmente obstaculizaban el uso de la tecnología en las aulas. Ante esta situación, muchos profesores parecían obtener más seguridad en hacer sus clases utilizando recursos más disponibles y menos complejos de instalar y que, por ende, serían los más básicos (libros, cuadernos, guías).

Al problema descrito antes, se suma otro fenómeno institucional, el cual tiene que ver con la disponibilidad de recursos y el flujo de reposición de los mismos. En palabras de una profesora de la institución educativa (A), algunos recursos para realizar actividades básicas como fotocopiar una guía se ven truncados, primero, por la intermediación descrita antes, y por el hecho de que los recursos se encuentran disponibles físicamente, pero no hay eficiencia en la reposición de sus consumibles. De esta manera, un profesor relató en este acompañamiento cómo usualmente podía sacar una primera tanda de fotocopias para sus estudiantes, pero esta suerte se veía medida por la disponibilidad de dicho recurso y la falta de eficiencia en el reemplazo de sus consumibles semanas después. Así, muchas veces, sacar fotocopias ni siquiera era una opción viable, a pesar de que algunas instituciones educativas distritales han sido dotadas de dichas ayudas. Esto genera que los profesores tengan que enseñar con los recursos más básicos y rudimentarios, sin la posibilidad de pedir a sus padres recursos extras porque, en la mayoría de los casos, los padres no tienen dinero; tal como lo relató una docente, al solicitar recursos extras, como asignar tareas por internet, los docentes son demandados legalmente.

BALANCE GENERAL SOBRE EL USO DE LAS TIC

Las situaciones descritas ilustran una observación externa que intenta revelar y explicar los puntos ciegos de la adquisición de recursos tecnológicos, la cultura institucional, los modos de hacer y convicciones operacionales y logísticas, en el marco de acompañamiento en bilingüismo y el uso de recursos tecnológicos en las aulas de clase. Como se puede apreciar, el uso de la tecnología en el salón de clases se ve influenciado por factores aparentemente ínfimos, pero de gran impacto y repercusión en lo que a primera vista parece ser un área de carácter meramente computacional polarizado, es decir, 100, o en otras palabras, se tiene o no se tiene, pero que en realidad es un área de tipo interdisciplinar que tiene implicaciones desde lo antropológico, psicológico, institucional, e incluso desde lo cultural. Se espera que las experiencias aquí descritas sirvan como un horizonte y campo de reflexión sobre cómo dar un uso mejor informado a las TICs en instituciones académicas (ver Galvis, 2011 y 2012).

BALANCE DE LO METODOLÓGICO

Durante el proceso de observación de clase que hizo parte de este acompañamiento, se pudieron tomar varias muestras sobre cómo son llevadas a cabo las clases de inglés en dos colegios públicos de Bogotá. El balance sobre los positivo y negativo de este proceso de observación ha sido resumido en el cuadro 1.

Cuadro 1. Balance general de observación de clases de inglés

Aspectos positivos	Aspectos negativos
• Inclusión de cánticos en clase de primaria • Preparación de clase • Utilización de libro guía • Uso de la lengua objetivo (LO) como vehículo de comunicación en algunos casos • Utilización de recursos tecnológicos de punta	• Falta de recursos tecnológicos de punta • Falta de secuencia lógica (Richards y Lockharts, 1996) • Falta de una metodología unificada (eclecticismo) • Falta de utilización de LO para comandos básicos (Larsen-Freeman, 2000) • Falta de orientación comunicativa en dichas actividades tecnológicas

Como se acaba de ilustrar, el camino hacia el bilingüismo tiene varios avances y a su vez nuevos retos. En primera instancia, se puede observar que, producto de la centralización de recursos tecnológicos, en las aulas de clase se acude a técnicas apropiadas para el aprendizaje de una lengua extranjera como el uso de cánticos, pero que su implementación podría ser mejorada completamente si los recursos tecnológicos estuvieran disponibles bajo otras condiciones, como se describió antes en este documento.

Sumado a esto, se puede notar que los profesores observados poseen un espíritu de alto profesionalismo al tener sus clases preparadas con materiales que en muchos casos no corresponden a los que las mismas instituciones educativas facilitan. A pesar de esto, se advirtió que existe una necesidad aguda de revisión metodológica sobre los componentes y etapas que hacen parte de una lección de inglés como lengua extranjera. Los maestros observados no diferenciaban claramente entre etapas productivas y receptivas y su importancia en la enseñanza del inglés. Esto conllevó un eclecticismo no sólo metodológico sino también de contenido, donde la parte comunicativa quedaba excluida de sus lecciones.

Pero, ¿por qué se excluye el componente comunicativo en las lecciones de inglés? La respuesta se puede encontrar en diversos factores, como el hecho de que la mayoría de salones supera los 30 y 40 estudiantes. Este factor de hacinamiento –en mi interpretación y experiencia con varias instituciones educativas distritales– no es exclusivo de las instituciones descritas en este documento, sino que se trata de un fenómeno generalizado (Radio Santa Fe, 2011) de la educación pública primaria y secundaria. Estas condiciones de hacinamiento contribuyen al uso de estrategias tradicionales de enseñanza que contrarresten la indisciplina y garanticen el orden, y las fomentan. Después del todo ¿cómo mantener 40 (e incluso más) niños trabajando en orden si no es por medio de actividades tradicionales? Como prueba de esta afirmación, uno de los maestros observados en la institución (A) intentó llevar a cabo una actividad comunicativa, pero sus estudiantes se iban descontrolando, al punto que el maestro tuvo que interrumpir su clase para hacer un llamado de atención general. Esto, sumado a un espacio ínfimo y condiciones de hacinamiento comunes en las instituciones educativas distritales, lleva a cuestionar fuertemente las políticas públicas que no garantizan el bienestar de los estudiantes. Como ya se describió, dichas políticas y legislaciones parecieran afrontar las condiciones de la educación en Colombia desde una óptica monocromática. A

esto se suma que, precisamente, ya se ha hablado en la literatura académica sobre cómo las políticas públicas educativas pueden privilegiar o vulnerar a sus actores y a los directamente implicados (ver Lin & Harris, 2008).

SOBRE EL CAPITAL HUMANO

Durante algunas de las entrevistas con coordinadores de las dos instituciones participantes (A, B), se observó una disparidad entre la preparación disciplinar de los profesores y sus labores a cargo. De hecho, en la institución (B) se reportó un fenómeno en el que profesionales de otras áreas tienen labores educativas que en principio deberían ser exclusivamente hechas por pedagogos. Además de esto, incluso si los profesores tenían formación disciplinar en pedagogía, se les asignaban cargas de materias en las cuales no eran especialistas. Por ejemplo, algunos docentes reportaban explícitamente que tenían formación en pedagogía, pero que nunca habían tenido formación en la enseñanza del inglés. La siguiente citación resume lo que acontecía en las instituciones participantes:

- La ley obliga a que exista un maestro en inglés [...]
- Debe haber el apoyo en inglés.
- En primaria debe haber un maestro de inglés, deben intensificar el inglés. [...] que haya un apoyo y que el apoyo sea el maestro de inglés, porque, ¿cómo pone uno un proyecto de bilingüismo cuando los maestros no sabemos hablar inglés? O sea, a nadie le cabe en la cabeza que no haya un apoyo...
- Por más que haya motivación...
- De nada nos sirve motivarnos y emocionarnos y todo ese cuento porque no va a haber un apoyo [...]. (Entrevistas realizadas a profesores Institución A, octubre de 2013)

Con esto en mente, las instituciones objetivo afrontan al menos dos problemas importantes. El primero de ellos es la necesidad obvia de inclusión de profesionales especializados en las áreas de enseñanza de lengua extranjera. No se puede pretender que la implementación de un programa de educación bilingüe sea exitosa si uno de sus actores principales no tiene formación en la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso el inglés. Este problema se exagera por la inclusión de profesionales de otras áreas que no tienen una conexión inmediata con un programa de educación bilingüe, o bien pedagogía en lo absoluto, como es el caso de las políticas de contratación vigentes para profesores del sector público.

Teniendo como base lo anterior, se puede decir entonces que uno de los grandes problemas que afronta el Plan Nacional de Bilingüismo es el capital humano tangible y disponible en las instituciones educativas que, de alguna manera, ha sido producto de las políticas de contratación de las entidades pertinentes. A pesar de esta problemática, se observó que en las dos instituciones (A) (B) sí existe personal especializado *ad hoc* en capacidad de enseñar contenidos temáticos en una segunda lengua (inglés); desafortunadamente, éstos fueron casos circunstanciales y no indican el promedio general.

Lo descrito antes busca explorar y reflexionar sobre posibilidades de inclusión y no exclusión. Si bien el capital humano se encuentra en gran disparidad con los objetivos de la transformación de la educación bilingüe, no se puede pretender la adopción de medidas polarizadas, en donde no se cuente con los maestros actualmente en capacidad de participar en la transformación de la educación hacia el bilingüismo. Al contrario, se debe replantear cómo dichos maestros y profesionales de otras áreas podrían aportar a la transformación de la educación bilingüe, pero pareciera que las barreras de distribución de espacios y hacinamiento deben ser superadas con extrema urgencia, antes que cualquier otra cosa.

ACTITUDES Y CONVICCIONES PEDAGÓGICAS FRENTE AL PROGRAMA DE BILINGÜISMO

Sobre las instituciones

La implementación de un cambio, cualquiera que este sea, no puede ignorar las actitudes y predisposición de sus participantes hacia éste. El economista norteamericano North (2005) explica la relación entre la intencionalidad humana y el reflejo de ésta en sus instituciones. Dentro de esta relación también se encuentra el concepto académico anglófono *beliefs*, traducido rústicamente como *creencias*, al cual me referiré como convicciones pedagógicas. En el marco de acompañamiento y fortalecimiento de la enseñanza del inglés en los colegios públicos en Bogotá, se observó una divergencia interesante en lo que concierne a las actitudes y convicciones respecto al programa de bilingüismo en dichas instituciones educativas. Por un lado, se observaron actitudes muy favorables de algunos profesores y de la mayoría de estudiantes, entre las cuales se pudieron identificar curiosidad, intentos de utilizar el inglés para funciones básicas comunicativas en el medio escolar, ambientación visual y actitudes que se podrían catalogar en general de indagación y curiosidad intelectual. De la misma manera, se observaron actitudes institucionales muy favorables, tales como apoyo logístico con capital humano y recursos físicos, disposición de espacios y asignaciones horarias para llevar a cabo el programa de acompañamiento. Acciones, actitudes y comportamientos como éstos, evidenciados en los distintos participantes, se pueden resumir como el producto de una intencionalidad institucional conjugada con un conjunto de convicciones conducentes hacia la implementación y ejecución de ambientes bilingües.

Por otro lado, se observó el fenómeno contrario en otras instituciones que hicieron parte de este acompañamiento, es decir, resistencia hacia la ejecución del programa, desinterés por parte de los participantes, actitudes defensivas, e incluso rechazo institucional. Teniendo en cuenta que los programas de acompañamiento no son coercitivos por naturaleza, sino que acuden a la voluntariedad de los participantes, no queda más explicación que adscribir la intencionalidad y las convicciones institucionales al hecho de que dentro de un mismo agente;

es decir dos colegios distritales, con un mismo interventor; programas de acompañamiento, se ubiquen los resultados en dos extremos irreconciliables (totalmente exitosos y totalmente inconclusos). En la siguiente sección, desglosaré el concepto de actitudes y convicciones pedagógicas frente al PNB desde lo observado en este programa de acompañamiento implicando los distintos agentes en dos de los diez colegios participantes.

ACTITUDES Y CONVICCIONES

Sobre los maestros y aspectos del medio laboral

Al analizar los maestros participantes de las distintas instituciones educativas, se llegó a la misma conclusión que con las instituciones participantes: las actitudes, las convicciones y los comportamientos se encuentran desbalanceados, puesto que, por un lado, hay docentes muy motivados y dispuestos a facilitar los acompañamientos en el área de inglés, que hablan a sus estudiantes en inglés, hacen sus clases en inglés y están siempre prestos a participar y colaborar en el desarrollo del bilingüismo. A la par, existen docentes cuyas creencias y actitudes no favorecen el fomento de ambientes bilingües. Estos maestros, a menudo afirmaban que los proyectos de acompañamiento bilingüe obedecían a intereses puramente de lucro económico, cuya utilidad no era percibida de inmediato en las instituciones educativas. Además, estos maestros afirmaban que la organización, la actitud y el espíritu de otros acompañamientos, de alguna forma han logrado despertar actitudes negativas, por la falta de evidencia de resultados, organización logística, unanimidad de criterios y productos, entre otros.

En un contexto nacional, donde los sistemas e instituciones sociales tienden a desilusionar a la ciudadanía en general, es difícil encontrar culpables y no culpables en el hecho de que algunos maestros no posean actitudes positivas y favorables para fomentar el bilingüismo en los colegios públicos de Bogotá. El problema de las convicciones y actitudes frente al bilingüismo podría, en primera instancia, originarse en la falta de contundencia y efectividad de acompañamientos previos, falta de información y logística institucional, si se mirara únicamente desde la óptica de la institucionalidad. Sin embargo, surgen varias hipótesis a partir de la observación de los factores en los cuales los maestros se desenvuelven en los colegios públicos. Por un lado, se encuentra el factor generacional, ya que algunos maestros están cerca de jubilarse de los colegios donde se planea implementar ambientes bilingües; esto implica que dichos docentes, por factores obvios, no sientan que su participación sea necesaria o que tenga mayor efecto. Esto, al sumarse a una experiencia de vida que seguramente fue monolingüe, de alguna manera genera varios cuestionamientos a un cambio de orden mayor como el bilingüismo.

En este programa de acompañamiento también se observó que la falta de garantías gubernamentales y la posible existencia de políticas de exclusión pudieron haber generado una resistencia interna hacia la idea de bilingüismo en algunos colegios, puesto que muchos

de los participantes demostraron actitudes defensivas al operar bajo el supuesto de “si no hablo/aprendo inglés, me van a despedir o me van a trasladar de colegio”. Esta actitud, al parecer, no es nueva, puesto que en conversaciones con muchos maestros, ellos explicaban que la acción institucional en la cual han trabajado se caracteriza justo por la falta de garantías ofrecidas, y que desafortunadamente cualquier acción puede ser utilizada en su contra. Con base en estos factores, se puede afirmar entonces que las actitudes de los profesores pueden generarse por la misma ambivalencia de las políticas públicas que parecieran mirar en una sola dirección sin tener en cuenta los factores sociales innatos a la educación como los aquí mencionados, y, por supuesto, que la exclusión de dichos factores resulta ser contraproducente para la ejecución exitosa de proyectos como el bilingüismo.

Sobre los padres de familia y el contexto externo al colegio

Sumados a las instituciones y los maestros, se encuentran los padres de familia y su influencia sobre el aprendizaje del inglés en los estudiantes. En una de las entrevistas realizadas a los grupos focales, algunos de los docentes reportaron la falta de apoyo desde los diferentes hogares de los educandos en cuanto a los acompañamientos para una educación bilingüe. Al parecer, el principal problema se puede apreciar en que los padres de los estudiantes no consideran que hablar inglés sea una ventaja laboral o académica en sus contextos locales inmediatos. Además, en algunos casos no hay oportunidades para que los estudiantes expandan su contacto con la lengua inglesa, puesto que los medios de comunicación disponibles en inglés tienen características de acceso específicas, tales como una suscripción a televisión por cable o satélite y acceso a internet. Por razones obvias, en el contexto de los colegios públicos locales, dichos servicios no son asequibles para la gran mayoría de la población. En palabras de los profesores participantes en este proyecto, las instituciones educativas se convierten en pequeñas cápsulas promotoras de bilingüismo, cuya labor comienza a la entrada de la jornada escolar y culmina justamente cuando el estudiante abandona las instalaciones.

[...] Hay dos situaciones, unos que les interesa mucho aprender y absorber lo que más puedan. Y otros que están realmente en un rechazo total, osea no me hables en inglés, no me digas que... no quiero saber nada de eso, es horrible.

¿Y alguna conjetura qué pudiéramos plantear del por qué?

Yo pienso que puede ser por lo que ellos, por lo que decíamos anteriormente, el inglés es solo dentro del salón de clase: dentro de la institución

No hace parte de su vida... de su realidad...

Exactamente

También por el mismo estrato y por la educación de los padre de familia, ellos dicen

¿Yo para que quiero el inglés? [...]

(Entrevistas realizadas a profesores Institución A, octubre de 2013)

Sobre los estudiantes

A pesar del gran número de estudiantes presentes en los colegios públicos de Bogotá, en general se pudieron observar dos comportamientos específicos. Primero que todo, la curiosidad innata del estudiante hacia el bilingüismo se reflejó en comportamientos muy conducentes hacia el aprendizaje del inglés. Antes mencioné cómo los estudiantes se esmeraban por comunicar ideas básicas en inglés. Éste fue un fenómeno recurrente en la institución educativa (A), donde con frecuencia los estudiantes saludaban al asesor académico con las estructuras más básicas, y continuamente se acercaban a él para indagar sobre su labor, su rol y sus funciones. Desafortunadamente, el fenómeno opuesto se observó en la institución educativa (B), donde el asesor no percibía el mismo grado de atención y motivación en los estudiantes. Algunas de las posibles razones pueden ser las mismas actitudes que se originan a partir de convicciones negativas hacia un cierto objeto, en este caso el bilingüismo. En la institución (A) se observó un comportamiento general de aceptación y obediencia institucional, mientras que en la institución (B) se observó simplemente un comportamiento de obediencia institucional.

CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES

Los programas de acompañamiento para el fortalecimiento de inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas distritales han sido posibles gracias a grandes esfuerzos de asignación de recursos, rubros, contratación e identificación de objetivos específicos completamente válidos, a la luz de tendencias metodológicas de vanguardia en el campo de la lingüística aplicada y la metodología del inglés como lengua extranjera. De igual forma, estos acompañamientos han sido posibles gracias a la voluntad de sus actores, que, de una manera u otra, han hecho aportes significativos gracias a sus convicciones, anhelos y visión de extender las oportunidades de aprendizaje y calidad de vida de los millones de estudiantes que acceden a la educación desde los niveles más básicos.

A pesar de esto, los retos que afrontan los programas de acompañamiento y las políticas públicas de donde éstos se originan son impedimentos serios que oscurecen la visión de la futura educación pública bilingüe en primaria y secundaria en Colombia. En primer lugar, se puede observar la excesiva heterogeneidad de la cultura institucional, cobijada en parte por un modelo de educación y sociedad que rechaza la estandarización, la homogenización de objetivos; que pareciera desconocer la relación entre mercado laboral, industria, educación y desarrollo nacional, al costo de favorecer la creación de identidades que se ven inhibidas por sus propias convicciones y aspiraciones de vida. Por supuesto, los extremos no son saludables, y pretender que un modelo educativo sólo gire en torno de la industria y el crecimiento del país, ignorando otros factores, es un extremo en sí mismo. Con esto en mente, el fenómeno de la falta de unanimidad institucional a la luz del PNB puede, en gran manera, obedecer a la permisividad de un modelo educativo que no ha sido oficial y académicamente establecido, y que surge más bien de las vivencias y convicciones subjetivas de sus actores.

Respecto a este último punto, el Centro de Investigación y Desarrollo Independiente Axioma, en su esfuerzo de unir la academia con lo político y social, precisamente ha señalado la falta de unanimidad y coherencia de un modelo educativo nacional que no se encuentre en los extremos de sus posibilidades. Se necesita trabajar en un modelo educativo que garantice unanimidad institucional, donde se tomen en cuenta tanto factores de tipo sociológico como económico, y donde se trabaje en necesidades tangibles y menos idealistas. Como se ha relatado en esta experiencia, el rol de la cultura institucional es decisivo en el éxito de la ejecución de programas, pero no se puede trabajar sobre una tábula rasa de instituciones que apuntan en varias direcciones. El reto de la educación nacional comienza en su modelo adoptado y la excesiva heterogeneidad institucionalidad como una base de principios que son facilitadores o inhibidores de sus objetivos, entre éstos, el PNB.

Además de la institucionalidad, se debe tener en cuenta que para garantizar el mayor éxito de proyectos como el bilingüismo, se debe trabajar en la elaboración de políticas públicas que den garantías a los profesionales que se encuentran directamente involucrados en dichos procesos. En las dos instituciones que fueron objetivo de este acompañamiento, se observó que muchos de los docentes participantes tenían cierta aversión frente a lo que pudiese originarse del PNB, en términos de repercusiones laborales. Como se mencionó antes, es necesario dar garantías y claridad a los participantes; de otra forma, cualquier intento de acompañamiento e innovación tiende a fracasar por la falta de una orientación futurista respecto a qué hacer con las personas que, por su propia educación, su experiencia y sus posibilidades, quedarían en una posición vulnerable frente a una reforma global como el PNB. Sumado a esto, se deben explorar de manera informada, académica y profesional las convicciones, intencionalidad y actitud (ver Ajzen, 1991) que todos los autores del PNB tienen hacia éste. Probablemente, esta discusión lleve a cuestionar aspectos más globales como la opinión subjetiva vs. intencionalidad y metas institucionales. En este acompañamiento se observó que muchos docentes simplemente no estaban convencidos de la necesidad, eficacia y pertinencia del PNB y de los programas de acompañamiento. Naturalmente, esto se reflejó en sus actitudes frente al acompañamiento en sí, puesto que algunos facilitaban y otros obstaculizaban los objetivos de éste. De esta manera, se observó una intencionalidad clara por parte de las instituciones, y actitudes facilitadoras e inhibidoras por parte de sus actores, lo cual señala una encrucijada de intereses que no llevan necesariamente a la ejecución satisfactoria de un acompañamiento de fortalecimiento en lengua extranjera, con miras a una educación bilingüe.

En cuanto al aspecto de implementación de proyectos de impacto social, la experiencia de otros países latinoamericanos puede proveer algunas moralejas. En el campo de la renovación urbana, por ejemplo, Ecuador y Brasil (ver Pinheiro & Del Rio, 1993; Delgado, 2011) tuvieron experiencias polarizadas que dejan sobre la mesa la discusión sobre políticas públicas elaboradas desde arriba (*Top Down*) y políticas públicas que vienen elaboradas desde abajo (*Bottom Up*). En el primer caso, que es similar al de Colombia en bilingüismo, las políticas públicas son elaboradas desde la escala superior de la jerarquía, sin tener en cuenta la especificidad de los contextos y las culturas. En el segundo caso, las políticas públicas cuentan con la participación ciudadana y a su vez se retroalimentan, por cuanto sus actores se informan sobre las intenciones gubernamentales y cómo estas afectan sus contextos y experiencia

de vida. Según los resultados de renovación urbana, las políticas públicas que vienen de las decisiones de sus actores son más efectivas a largo plazo en cuanto al impacto social y a la efectividad de las mismas.

Aterrizando esta discusión en el contexto colombiano, al parecer se han adoptado políticas públicas que provienen de la escala superior, en lo que compete al bilingüismo. Esto explica los grandes niveles de desinformación que existen entre los diferentes actores. En este documento, se relató cómo muchos de los estudiantes y padres de familia no comprenden el impacto y la relevancia del bilingüismo en sus contextos sociales. Éste, como se relató antes, crea panoramas monocromáticos que a largo plazo pueden resultar totalmente ineficientes y no exitosos.

Para finalizar, se mencionó antes la importancia de entender las culturas, sus especificidades y los contextos involucrados de un modo directo. Sumado a esto, se puede agregar la importancia de entender los valores bajo los cuales opera una cultura, en este caso, la cultura colombiana. Naturalmente, una indagación de este tipo abre nuevos caminos de investigación, que ya se han comenzado en otros contextos, para entender el impacto que las actitudes, las creencias y los valores tienen, por ejemplo, en el desarrollo económico, la adopción del cambio social y las creencias implícitas en los sistemas de gobierno (Acemoglu & Robinson, 2012; Harrison & Huntington, 2000).

REFERENCIAS

- Acemoglu, D. & Robinson, J. (2012). *Why nations fail*. Nueva York: Crown Publishers.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Altablero (2008, diciembre). Formar para la ciencia, la tecnología y la innovación. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-183960.html>
- Cárdenas, M. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? Ponencia presentada en la 19th EA Annual Education Conference. Recuperado el 30 diciembre de 2013. Disponible en http://qa.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcatfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_c07_07&Lev2=c06_carde
- Delgado, A. (2011). "Guayaquil", *Cities*, 31, 515-532.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53, 25-39.
- Galvis, H. A. (2011). Transforming traditional communicative language instruction into computer- technology based instruction: Experiences, challenges and considerations. *Folios*, 34, 93-102.
- Galvis, H. A. (2012). Understanding beliefs, teachers' beliefs, and their impact on the use of technology. *Profile Issues in Teachers' Development*, 14 (2), 95-112.
- Gonzalez, K. (2013) Colombianos se 'rajan' en inglés. Disponible en: <http://javerianadigital.com/colombianos-se-rajan-en-ingles/>
- Harrison, L. & Huntington, S. (eds.) (2000). *Culture matters*. Nueva York: Basic Books.
- Jenson, J., Brushwood, R. & Lewis, B. (2007). *Policy unplugged: Dis/Connections between technology policy and practices in Canadian schools*. Quebec: McGill-Queen's University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Lin, C. A. & Harris, D.R. (2008). *The colors of poverty. Why racial and ethnic disparities persist*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Mejía, A. M.de. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Plan Nacional de Bilingüismo. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Miranda, N. & Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 16 (29), 67-125.
- North, D. (2005). *Understanding the process of economic change*. Nueva Jersey: Princeton.
- Pinheiro, A. & Del Rio, V. (1993). Cultural corridor: A preservation district in downtown Rio de Janeiro, Brazil. *Traditional Dwellings and Settlements Review*, 4, (2). 51-64.
- Radio Santa Fe (2011, febrero 16). Padre de familia habla de hacinamiento de colegio en el norte de Bogotá. Podcast. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-265000.html>
- Sánchez, V. (2012, diciembre 02). Colombia, país latinoamericano con nivel de inglés más bajo. Disponible en: http://www.guiaacademica.com/educacion/personas/cms/colombia/noticias_academicas/2012/ARTIC-LO-WEB-EEE_PAG-12418885.aspx
- Sánchez, A. & Obando, G. (2008). Is Colombia ready for “bilingualism”? *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 9, 181-195.
- Richards, J. & Lockharts, C. (1996). *Reflective in second language classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Usma, W. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 11, 123-141.