

Aprender Inglés en Sociedades Dispersas: Perspectiva Intercultural, Impacto y Condiciones Educativas

Learning English In Dispersed Communities: An Intercultural Perspective, Impact, And Educational Conditions

Recibido: 6 de febrero de 2026. Aceptado: 27 de febrero de 2026.

Eilleem Margarita Sanz Martínez

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad UDES, Colombia. Especialista en Docencia Superior, Universidad Santiago de Cali, Colombia. Docente de la Universidad de La Guajira.

ORCID: 0009-0008-5264-7363

emsanz@uniguajira.edu.co

Margarita Rosa Guerrero Sarmiento

Doctora en Ciencias de la Educación, RUDE COLOMBIA, Colombia. Magíster en Educación - Énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Pedagógica Nacional - Universidad del Magdalena, Colombia. Docente de la Universidad de La Guajira, Colombia.

ORCID consignado en el documento fuente: 000-0002-0096-127X. Código postal 440001.

mguerrero@uniguajira.edu.co

Artículo resultado de investigación en colaboración con el Grupo de investigación Red Internacional de Política Criminal Sistémica Extrema Ratio (Universidad Nacional de Colombia).

Para citar este artículo:

Sanz Martínez, E. M., & Guerrero Sarmiento, M. R. (2026). Aprender inglés en sociedades dispersas: Perspectiva intercultural, impacto y condiciones educativas. *REVISITUS ACADEMICUS CIENTIFICUS*, 2(2), 71–118.

Resumen

Antecedentes.El inglés se ha consolidado como una lengua global vinculada con la competitividad, la empleabilidad, la participación tecnológica y el acceso a redes académicas. Sin embargo, su enseñanza continúa marcada por profundas desigualdades, especialmente en comunidades rurales, indígenas, afrodescendientes, fronterizas y geográficamente dispersas.

Métodos.Se realizó una investigación cualitativa, de diseño documental y alcance descriptivo-interpretativo. El análisis se sustentó en la revisión crítica de literatura científica, políticas públicas de bilingüismo, documentos institucionales y estudios sobre educación rural e interculturalidad. La información fue examinada mediante un enfoque hermenéutico y comparativo, orientado a identificar las brechas territoriales, lingüísticas, tecnológicas y pedagógicas que condicionan la enseñanza del inglés en comunidades geográficamente dispersas, con especial referencia al territorio de La Guajira.

Resultados.Se identificó que las políticas de bilingüismo suelen formularse a partir de condiciones urbanas, como conectividad estable, disponibilidad de docentes especializados, materiales accesibles e infraestructura adecuada. Estas condiciones no corresponden con la realidad de numerosas comunidades apartadas, donde la precariedad institucional, tecnológica y educativa limita el aprendizaje del inglés y profundiza las desigualdades sociales y territoriales.

Interpretación.La enseñanza del inglés solo puede constituirse en una oportunidad efectiva de desarrollo cuando se articula con justicia lingüística, pedagogía contextualizada y equidad territorial. En La Guajira, la adopción de este enfoque resulta indispensable para reducir las brechas educativas y ampliar las oportunidades personales, académicas, profesionales y regionales.

*Palabras clave:*enseñanza del idioma inglés; educación rural; interculturalidad; multilingüismo; equidad educativa; sociedades dispersas

Abstract

Background.English has become a global language associated with competitiveness, employability, technological participation, and access to academic networks. However, its teaching continues to be marked by profound inequalities, especially in rural, Indigenous, Afro-descendant, border, and geographically dispersed communities.

Methods.A qualitative study with a documentary design and descriptive-interpretive scope was conducted. The analysis was based on a critical review of scientific literature, public bilingual education policies, institutional documents, and studies on rural education and interculturality. The information was examined through a hermeneutic and comparative approach aimed at identifying the territorial, linguistic, technological, and pedagogical gaps that shape English language education in geographically dispersed communities, with particular reference to La Guajira.

Findings.The study found that bilingual education policies are often designed on the basis of urban conditions, including stable internet access, specialised teachers, accessible materials, and adequate infrastructure. These conditions do not reflect the reality of many remote communities, where institutional, technological, and educational precariousness limits English learning and deepens social and territorial inequalities.

Interpretation.English language education can become an effective opportunity for development only when it is linked to linguistic justice, context-sensitive pedagogy, and territorial equity. In La Guajira, this approach is essential to reduce educational gaps and expand personal, academic, professional, and regional opportunities.

*Keywords:*English language education; rural education; interculturality; multilingualism; educational equity; dispersed societies

Zusammenfassung

Hintergrund.Englisch hat sich als globale Sprache etabliert, die mit Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit, technologischer Teilhabe und dem Zugang zu akademischen Netzwerken verbunden ist. Der Englischunterricht ist jedoch weiterhin von erheblichen Ungleichheiten geprägt, insbesondere in ländlichen, indigenen, afrodeszendenten, grenznahen und geografisch verstreuten Gemeinschaften.

Methoden.Es wurde eine qualitative Untersuchung mit dokumentarischem Design und deskriptiv-interpretativem Erkenntnisinteresse durchgeführt. Die Analyse stützte sich auf eine kritische Auswertung wissenschaftlicher Literatur, staatlicher Zweisprachigkeitspolitiken, institutioneller Dokumente sowie von Studien zur ländlichen Bildung und Interkulturalität. Die Informationen wurden mithilfe eines hermeneutischen und vergleichenden Ansatzes untersucht, um territoriale, sprachliche, technologische und pädagogische Ungleichheiten zu identifizieren, die den Englischunterricht in geografisch verstreuten Gemeinschaften beeinflussen, mit besonderem Bezug auf La Guajira.

Ergebnisse.Die Untersuchung zeigt, dass Zweisprachigkeitspolitiken häufig auf städtischen Voraussetzungen beruhen, darunter stabile Internetverbindungen, spezialisierte Lehrkräfte, zugängliche Materialien und eine angemessene Infrastruktur. Diese Bedingungen entsprechen nicht der Realität vieler abgelegener Gemeinschaften, in denen institutionelle, technologische und bildungsbezogene Defizite das Erlernen der englischen Sprache erschweren und soziale sowie territoriale Ungleichheiten vertiefen.

Interpretation.Englischunterricht kann nur dann zu einer wirksamen Entwicklungschance werden, wenn er mit sprachlicher Gerechtigkeit, kontextbezogener Pädagogik und territorialer Chancengleichheit verbunden wird. In La Guajira ist dieser Ansatz unerlässlich, um Bildungsungleichheiten zu verringern und persönliche, akademische, berufliche und regionale Chancen zu erweitern.

Schlüsselwörter: Englischunterricht; ländliche Bildung; Interkulturalität; Mehrsprachigkeit; Bildungsgerechtigkeit; verstreute Gemeinschaften

Resumo

Antecedentes.O inglês consolidou-se como uma língua global associada à competitividade, à empregabilidade, à participação tecnológica e ao acesso a redes acadêmicas. Entretanto, seu ensino continua marcado por profundas desigualdades, especialmente em comunidades rurais, indígenas, afrodescendentes, fronteiriças e geograficamente dispersas.

Métodos.Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de delineamento documental e alcance descritivo-interpretativo. A análise baseou-se na revisão crítica de literatura científica, políticas públicas de educação bilíngue, documentos institucionais e estudos sobre educação rural e interculturalidade. As informações foram examinadas por meio de uma abordagem hermenêutica e comparativa, com o objetivo de identificar as lacunas territoriais, linguísticas, tecnológicas e pedagógicas que condicionam o ensino da língua inglesa em comunidades geograficamente dispersas, com especial referência a La Guajira.

Resultados.Identificou-se que as políticas de educação bilíngue são frequentemente formuladas com base em condições urbanas, como acesso estável à internet, disponibilidade de professores especializados, materiais acessíveis e infraestrutura adequada. Essas condições não correspondem à realidade de muitas comunidades afastadas, nas quais a precariedade institucional, tecnológica e educacional limita a aprendizagem do inglês e aprofunda as desigualdades sociais e territoriais.

Interpretação.O ensino da língua inglesa somente pode se tornar uma oportunidade efetiva de desenvolvimento quando estiver articulado à justiça linguística, à pedagogia contextualizada e à equidade territorial. Em La Guajira, essa abordagem é essencial para reduzir as lacunas educacionais e ampliar as oportunidades pessoais, acadêmicas, profissionais e regionais.

Palavras-chave: ensino da língua inglesa; educação rural; interculturalidade; multilinguismo; equidade educacional; comunidades dispersas

I. LA EXPANSIÓN GLOBAL DEL INGLÉS Y SUS DESIGUALDADES TERRITORIALES

El inglés se ha consolidado como la lengua dominante en múltiples esferas a nivel mundial, y este ha impactado principalmente y de manera directa en el ámbito educativo en todos sus niveles, incluso en la educación superior, pero también hoy día hace parte fundamental de la movilidad académica, la diplomacia, el comercio digital, la información de circulación científica y las interacciones, intercambios y relaciones que se pueden establecer sin importar las distancias.

El lugar destacado que ha adquirido esta lengua en el tiempo ha llevado a numerosos gobiernos a preparar e incorporar al currículo escolar políticas nacionales de bilingüismo o fortalecimiento del inglés como lengua extranjera para todas las instituciones de educación y en todos los niveles de formación, pero principalmente en la escuela de básica y media como etapa de formación en la cual se sientan y fortalecen las bases del aprendizaje. Sin embargo, la expansión del inglés en los diferentes niveles e instituciones educativas no ha ocurrido en condiciones de equidad, sino que por el contrario, reproduce, amplía y evidencia aún más diferencias históricas entre regiones urbanas y periféricas, entre instituciones de carácter público y privado, entre esferas marcadas por la pobreza y las que gozan de condiciones socioeconómicas estables, ampliando los márgenes de desigualdad y dejando expuesta la inmensa inequidad existente.

Desde una perspectiva crítica, el acceso al aprendizaje del inglés depende de factores estructurales como la calidad y condiciones escolares, el capital cultural familiar, la infraestructura y acceso tecnológico y la disponibilidad y preparación docente. En consecuencia, los estudiantes ubicados en territorios dispersos, empobrecidos y olvidados suelen enfrentar mayores obstáculos para beneficiarse y acceder al valor instrumental del idioma.

Phillipson (2018) advierte que el inglés puede funcionar simultáneamente como recurso y como mecanismo de dominación simbólica cuando su enseñanza ignora otras lenguas y jerarquiza saberes externos. Sin embargo, es fundamental analizar esta afirmación pues se argumenta un enfoque curricular sesgado en el cual la enseñanza de inglés se impone y no reconoce otras lenguas y saberes, el aula entonces se asume funciona como un dispositivo de legitimación de un conjunto de saberes sobre otros, que se perciben como menos válidos, en él, el docente, la evaluación y los materiales favorecen una visión hegemónica del conocimiento. Lo anterior supone la configuración de una jerarquía simbólica donde “saber inglés” se asocia a éxito y progreso, mientras que saberes locales quedan subordinados, sin embargo, no se puede ser ajeno al hecho de que quien domina el inglés tiene mayor acceso a oportunidades; quien no, puede experimentar desventajas académicas, laborales y sociales, de tal manera que si no se accede a este conocimiento en condiciones ideales nuevamente se reproducen desigualdades ligadas a clase, región, etnia o migración.

Esta tensión es especialmente visible en comunidades rurales e indígenas, poblaciones pequeñas, alejadas, donde las políticas educativas suelen importar modelos urbanos sin adaptación, totalmente descontextualizados, arquetipos que desconocen en su totalidad las dificultades de un entorno y que no logran permear la comunidad académica.

Por ello, estudiar el inglés en sociedades dispersas exige desplazar la pregunta desde “cómo enseñar mejor gramática” hacia “en qué condiciones sociales el aprendizaje lingüístico se vuelve realmente accesible”, como opción para el planteamiento de mejoras que permitan el acceso de estas comunidades a un mejor proceso de aprendizaje de una lengua extranjera que amplíe sus opciones de afrontar el futuro con una preparación acorde a las exigencias de los nuevos tiempos.

II. SOCIEDADES DISPERSAS COMO CATEGORÍA EDUCATIVA EMERGENTE

Las sociedades dispersas representan una categoría educativa emergente que exige adaptar la pedagogía a comunidades geográficamente apartadas, con baja densidad demográfica, y limitada conectividad. Este enfoque descentralizado busca superar la rigidez del modelo urbano tradicional integrando saberes locales, el entorno territorial y el uso de la tecnología.

Más que una simple ubicación geográfica, la dispersión implica restricciones acumuladas en transporte, acceso digital, continuidad docente y oferta educativa especializada, además de la violencia fratricida que golpea con fuerza estos territorios apartados del nivel central y olvidados desde el estado.

En el campo educativo, todas estas condiciones afectan de manera directa la enseñanza de lenguas extranjeras, las que suelen requerir exposición frecuente a la misma, materiales variados, interacción oral, motivación y estimulación permanente, conectividad, continuidad metodológica y preparación docente.

Coady (2020), al examinar los procesos de educación lingüística en contextos rurales, sostiene que la ubicación territorial continúa siendo una variable insuficientemente considerada en la investigación educativa contemporánea, a pesar de la profunda influencia que ejerce sobre las oportunidades reales de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el territorio no constituye únicamente un espacio geográfico donde se desarrollan las prácticas educativas, sino un entramado complejo de condiciones sociales, económicas, culturales, históricas, educativas y políticas que configuran las posibilidades de acceso, permanencia y éxito dentro de los sistemas educativos. En consecuencia, las características particulares de cada contexto territorial influyen significativamente en la disponibilidad de recursos, la calidad de la enseñanza, las expectativas educativas de los estudiantes, así como en las oportunidades de desarrollo académico y profesional que se ciernen principalmente sobre las poblaciones más apartadas y olvidadas.

A pesar de ello, una parte importante de la investigación educativa continúa abordando los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde enfoques generalizados y bajo una mirada homogénea que tienden a invisibilizar las particularidades de los entornos rurales y periféricos e incluso desconociendo las diferencias existentes que se establecen entre instituciones dentro de la misma zona urbana, donde tampoco se dan condiciones de igualdad, sino que por el contrario existen marcada diferencia entre escuelas de acuerdo con su condición pública o privada, su ubicación, entorno, condición socio- económica de la población cercana, etc., sin priorizar en el derecho igualitario de todos los niños, niñas y jóvenes sin distinción. La visión miope centralista hegemónica que presume la existencia de un sistema educativo homogéneo en el estado, suele quebrantarse y desvanecerse ante las condiciones de acceso a recursos, infraestructura, conectividad o personal docente idóneo y preparado para atender la multiculturalidad contenida en cada una de las regiones del país. Al no ser tales condiciones ni siquiera similares en los diferentes territorios estatales, desconociendo las profundas brechas que caracterizan a la mayor parte de las comunidades alejadas de los principales centros urbanos, se reafirma la desigualdad existente entre territorios provocada y refrendada por la desatención y olvido por parte del gobierno central. Como consecuencia de lo anterior y aunado al desconocimiento e ignorancia, se generan interpretaciones parciales de la realidad educativa que limitan la comprensión de las desigualdades existentes y dificultan la formulación de políticas públicas y estrategias pedagógicas capaces de responder de manera efectiva y eficaz a las necesidades específicas de muchos de los contextos ignorados que forman este territorio plagado de una inmensa diversidad.

La falta de reconocimiento de las dinámicas territoriales tiene implicaciones directas sobre la equidad educativa. Cuando las políticas nacionales son diseñadas desde un escritorio a partir de modelos estandarizados y centralizados y bajo el desconocimiento de la realidad que rodea cada una de las regiones y sus territorios (Huertas Díaz & Ruiz Herrera, 2024, p. 75), sin considerar las particularidades geográficas y socioculturales de las zonas rurales, sus costumbres, idiosincrasias, creencias, prioridades, *modus vivendi*, y hasta la calidad de vida de la población a impactar, se corre el riesgo de reproducir y profundizar las desigualdades históricas que afectan a estas poblaciones bajo la creencia de contar con un sistema educativo que brinda las mismas garantías en todo el país. De esta manera, comunidades enteras permanecen excluidas de oportunidades educativas de calidad que podrían contribuir significativamente al desarrollo humano, social, económico y en general al avance y desarrollo regional y por consiguiente nacional, gestando para las comunidades una mejor calidad de vida, una oportunidad de avance y transformación. Esta situación resulta especialmente preocupante porque la educación continua siendo uno de los principales mecanismos para reducir las brechas de desigualdad y promover la movilidad y transformación social en territorios históricamente marginados.

En el ámbito específico de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente del inglés, la influencia del territorio adquiere una relevancia aún mayor, pues las condiciones geográficas y el nivel de presencia institucional del estado pueden determinar la disponibilidad de docentes especializados en esta área del conocimiento, la continuidad y accesibilidad a los programas educativos, el acceso a materiales didácticos actualizados y acorde con las necesidades y la incorporación y acceso a tecnologías que faciliten el aprendizaje de la lengua en medio de una ambientación adecuada capaz de generar motivación y estimulación para este aprendizaje. Asimismo, factores como la conectividad digital, las condiciones de transporte, la infraestructura escolar y las oportunidades de interacción con hablantes de otras lenguas o culturas son fundamentales para un proceso exitoso, pero, la falta o carencia de alguno de ellos también afecta directamente los procesos de adquisición lingüística, la motivación para el aprendizaje, y una oportunidad de avanzar hacia un futuro exitoso.

Por otro lado, en numerosos contextos rurales, los docentes en general y en especial los que obedecen al área de las lenguas extranjeras, deben enfrentar desafíos relacionados con la escasez de recursos pedagógicos, la ausencia de formación continua especializada y las limitadas posibilidades de acceso a herramientas tecnológicas que apoyen la enseñanza, las que hacen parte fundamental del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés. Estas condiciones contrastan significativamente con las circunstancias que predominan en muchas instituciones urbanas, donde existe una mayor disponibilidad de recursos educativos, programas de capacitación y acceso a entornos digitales. Como resultado, los estudiantes de zonas rurales suelen experimentar trayectorias de aprendizaje marcadas por desventajas estructurales que reducen sus oportunidades de desarrollar competencias comunicativas en una lengua que actualmente constituye un requisito fundamental para el acceso a la educación superior, el empleo y la participación en escenarios globalizados.

Adicionalmente, resulta necesario reconocer que las comunidades rurales, indígenas, afrodescendientes y fronterizas poseen formas inherentes, particulares de construir y transmitir conocimiento, así como repertorios lingüísticos y culturales propios que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en general. Desde esta perspectiva, la educación lingüística no puede limitarse a la simple transferencia de contenidos curriculares diseñados desde centros urbanos, sino que debe incorporar enfoques pedagógicos sensibles al contexto, que valoren la diversidad cultural y lingüística de los territorios, es decir se hace fundamental aterrizar los contenidos curriculares en los entornos propios, contextualizar el conocimiento y más exactamente la lengua dentro de la realidad circundante de cada espacio, zona o región que se pretende transformar. La implementación de propuestas educativas contextualizadas, relacionadas con su existencia, su realidad, no solo favorece aprendizajes más significativos, sino que también contribuye al fortalecimiento de las identidades locales y a la construcción de procesos educativos más inclusivos y equitativos.

En este sentido, las sociedades dispersas deben ser comprendidas no como espacios “atrasados” o deficitarios que requieren ser equiparados a los modelos urbanos de desarrollo, sino como territorios con ideologías educativas propias y dinámicas socioculturales específicas e inherentes. El concepto de ecología educativa permite reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje están profundamente vinculados con las características del entorno y con las relaciones que las comunidades establecen con su territorio. Desde esta mirada, las diferencias territoriales no deben interpretarse como limitaciones inherentes, sino como elementos que exigen respuestas pedagógicas y políticas diferenciadas que apunten a la transformación social, el desarrollo y el bienestar de las comunidades.

Por consiguiente, avanzar hacia una educación lingüística más equitativa implica superar enfoques uniformes homogéneos poco estratégicos, que no logran encajar, y por el contrario, promover políticas públicas que reconozcan realmente la diversidad territorial como factor central en la planificación educativa. Lo anterior supone el diseño de estrategias flexibles, maleables que consideren las condiciones reales de las comunidades rurales, y que apunten al fortalecimiento de la formación docente, que proponga el mejoramiento de la infraestructura educativa acorde con las

necesidades territoriales, amplíen el acceso a tecnologías y fomenten modelos pedagógicos contextualizados. Solo mediante una comprensión integral de las realidades territoriales será posible garantizar que la enseñanza de lenguas extranjeras se convierta en una verdadera herramienta de inclusión social, desarrollo regional y justicia educativa para las poblaciones históricamente marginadas.

III. RURALIDAD, PERIFERIA Y DESIGUALDAD SINÓNIMOS DE FALTA DE OPORTUNIDADES PARA APRENDER INGLÉS

La ruralidad y la periferia constituyen dimensiones fundamentales para comprender las desigualdades educativas que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje del inglés en numerosos países en desarrollo. Aunque las políticas educativas suelen promover el acceso universal a una educación de calidad y a la formación en lenguas extranjeras, las oportunidades reales de aprendizaje continúan demostrando de manera fehaciente la existencia de una inmensa disparidad entre los territorios urbanos y aquellos ubicados en zonas fronterizas, rurales, dispersas y periféricas. Como consecuencia, se configura una brecha educativa que limita las posibilidades de acceso, permanencia y éxito académico de los estudiantes que habitan estos contextos.

Las desigualdades territoriales afectan de manera directa la implementación de programas de bilingüismo y por consiguiente la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Mientras las instituciones urbanas suelen contar con mejores condiciones de infraestructura, mayor disponibilidad de recursos tecnológicos y una oferta más amplia de docentes especializados, las escuelas rurales enfrentan múltiples limitaciones estructurales que condicionan el desarrollo de procesos de enseñanza efectivos. Estas diferencias generan escenarios educativos profundamente desiguales que impactan tanto la calidad de la instrucción como las oportunidades de los estudiantes para desarrollar competencias comunicativas en inglés.

Uno de los factores más frecuentes y evidentes es la menor disponibilidad de docentes especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras. En la mayor parte de las escuelas rurales, las clases de inglés son impartidas por docentes de educación básica general, quienes además de tener a su cargo la mayor parte de las asignaturas que se desarrollan por grado, también se ven forzados a impartir clases de inglés. Dichos docentes aunque poseen experiencia pedagógica y muchos de ellos una larga trayectoria en su quehacer, en su mayoría no cuentan con ningún tipo de formación en este campo del conocimiento y por supuesto mucho menos han de contar con preparación en didácticas aplicadas a la enseñanza del inglés, como tampoco con niveles adecuados de competencia lingüística en lengua extranjera para poder desarrollar un proceso de enseñanza exitoso, muy a pesar de sus inminentes esfuerzos permanentes por cumplir con sus discentes y con la norma. Esta situación limita la implementación de metodologías comunicativas, reduce las oportunidades de interacción significativa en la lengua objeto de estudio y dificulta el logro de los estándares establecidos por las políticas nacionales de bilingüismo.

A ello se suma la frecuente rotación del personal docente a partir de los difíciles momentos que atraviesa Colombia, las amenazas, las condiciones laborales, las dificultades de acceso a los territorios, la violencia que atropella una gran parte de las regiones y la limitada oferta de incentivos para permanecer en zonas alejadas generan una alta movilidad de profesores entre instituciones y regiones. Esta inestabilidad afecta la continuidad de los procesos pedagógicos, dificulta la consolidación de proyectos institucionales de bilingüismo y limita las oportunidades, así como la construcción de relaciones educativas sostenidas entre docentes, estudiantes y comunidades.

Otro desafío importante está relacionado con la presencia de grupos multigrado, este tipo de escuelas tienen presencia en muchos países, lo que indica que no son un fenómeno educativo exclusivo, sino que por el contrario se ha encontrado en ellas una forma de educar en el mundo entero. Estos grupos multigrados, tal como lo asegura Rockwell y Garay, se reconocen que tienen una larga trayectoria dentro de los sistemas educativos, pues antes de lo que hoy conocemos como

escuela graduada (que surge en las últimas décadas del siglo XIX) era común que un solo docente estuviera a cargo de un grupo heterogéneo, el cual se integraba por alumnado de distintas edades y niveles de aprendizaje (Rockwell y Garay, 2014), situación que constituye una característica común en muchas zonas rurales en las que se permite que un maestro enseñe estudiantes pertenecientes a diferentes grados y de diferentes edades en una misma aula de clases. En estos escenarios, un mismo docente debe atender simultáneamente estudiantes de diferentes edades y niveles educativos, así como de intereses y problemas de aprendizaje diferentes, situación que incrementa la complejidad de la planificación y ejecución de las actividades de enseñanza. En el caso del inglés, esta condición representa un reto adicional, ya que exige adaptar contenidos, metodologías y estrategias de evaluación a grupos totalmente heterogéneos quienes cuentan con necesidades e intereses de aprendizaje diferentes y diversos, además de niveles de madurez y conocimientos distintos.

Las limitaciones tecnológicas constituyen otro factor determinante. El acceso restringido o inexistente a internet continúa siendo una realidad en numerosas comunidades rurales y periféricas. Esta situación reduce significativamente las posibilidades de utilizar plataformas digitales, aplicaciones educativas, recursos multimedia y herramientas de comunicación que actualmente desempeñan un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La brecha digital se traduce, por tanto, en una brecha lingüística que restringe las oportunidades de exposición al idioma y la cultura y limita el acceso a experiencias de aprendizaje innovadoras.

De igual manera, la escasez de bibliotecas escolares, materiales impresos actualizados y recursos audiovisuales dificultan la creación de ambientes enriquecedores para el aprendizaje del inglés. En muchos casos, los estudiantes dependen exclusivamente de los materiales diseñados y proporcionados por sus docentes dentro de sus posibilidades o por programas gubernamentales, los cuales no siempre responden a las particularidades socioculturales de los territorios donde son implementados o a las necesidades del entorno escolar. Esta situación limita la posibilidad de desarrollar habilidades de lectura, escucha y producción oral mediante una exposición constante y variada al idioma.

Contrario a ello, los estudiantes urbanos suelen tener acceso a academias de idiomas, intercambios culturales, actividades extracurriculares, contenidos digitales en inglés y diversas oportunidades de interacción con la lengua fuera del aula, mientras que los estudiantes rurales experimentan una menor exposición extracurricular al idioma. Esta diferencia resulta especialmente relevante, ya que la adquisición de una lengua extranjera depende en gran medida de la frecuencia y calidad de las oportunidades de contacto con la misma. La ausencia de contextos de uso auténtico limita el desarrollo de la competencia comunicativa y reduce las posibilidades de alcanzar niveles avanzados de dominio lingüístico.

Así mismo, las condiciones geográficas también influyen significativamente en las oportunidades educativas. En numerosos territorios rurales, los estudiantes deben recorrer largas distancias de a pie para llegar a la escuela, enfrentando marcadas dificultades de transporte, condiciones climáticas adversas y limitaciones de infraestructura vial. En muchos casos los niños, niñas y jóvenes deben exponer sus vidas en zonas que representan peligro para ellos con tal de tener una oportunidad de aprendizaje. Estas circunstancias afectan la asistencia regular, reducen el tiempo disponible para actividades complementarias de aprendizaje y generan condiciones de vulnerabilidad que repercuten en el desempeño académico y no ayudan con la permanencia de los discentes en el aula generando así un incremento de la deserción escolar en estos territorios.

Las desigualdades observadas en la enseñanza del inglés no pueden analizarse únicamente como un problema educativo, sino como una manifestación de las profundas brechas sociales, económicas y territoriales que afectan a numerosas regiones. En este sentido, aprender inglés en contextos rurales y periféricos implica enfrentar obstáculos estructurales que trascienden el ámbito escolar y que están relacionados con la distribución desigual de recursos, la limitada presencia institucional del Estado y las condiciones históricas de exclusión que caracterizan a muchos territorios.

En coherencia con los nuevos tiempos resulta necesario avanzar hacia enfoques de política lingüística y educativa de tal manera que estas reconozcan la diversidad territorial que se da cita en las aulas de clase y promuevan condiciones más equitativas para el aprendizaje del inglés e impacten verdaderamente la vida de cada uno de los integrantes de aula. Esto implica fortalecer la formación docente, dotar a cada docente con una carga adecuada de niveles de lengua que le permitan ayudar a aprehender la lengua de intercambio mundial, garantizar recursos pedagógicos contextualizados coherentes y eficientes para los diversos entornos que impacten el conocimiento, mejorar la conectividad digital garantizando una conexión de las comunidades con el mundo, ampliar y adecuar la infraestructura educativa y diseñar estrategias que respondan a las necesidades específicas de las comunidades rurales. Solo mediante una perspectiva que articule calidad educativa, justicia territorial y pertinencia cultural será posible reducir las brechas existentes y convertir el aprendizaje del inglés en una herramienta real de inclusión, movilidad social y desarrollo para las poblaciones históricamente marginadas.

En Colombia, Hoyos-Pipicano (2025) hace un análisis consciente acerca de cómo docentes rurales de la periferia colombiana apropiaron y reinterpretan las políticas nacionales debilingüismo, evidenciando una marcada brecha entre los discursos oficiales y las realidades de enseñanza que enfrentan en sus contextos educativos. Frente a ello resulta interesante conocer la interpretación que los docentes hacen de las normas y leyes que afectan el proceso educativo y que contravienen su realidad y a la de los discentes con quienes comparten de manera directa la experiencia de crecer. De forma similar, Murcia-Yalí (2024) examina los desafíos que enfrenta la enseñanza del inglés en la primaria rural colombiana, destacando la necesidad de fortalecer la formación docente, mejorar las competencias comunicativas de los mismos y ampliar el acceso a materiales pedagógicos y tecnológicos pertinentes para estos contextos.

El análisis anterior sugiere entonces que comparar resultados obtenidos por discentes que asisten a las escuelas rurales con los obtenidos por discentes urbanos sin tener en cuenta y considerar los contextos constituye una forma de inequidad evaluativa que en últimas hace parte de la injusticia social a la cual se exponen de manera permanente.

IV. INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS

La interculturalidad producto de la multiculturalidad existente en la mayor parte de los territorios a partir de los grandes procesos migratorios que se han dado en una gran parte del territorio nacional, se ha consolidado como uno de los enfoques más relevantes para comprender los desafíos contemporáneos de la educación en contextos caracterizados por la diversidad lingüística, cultural y social. Inicialmente, las perspectivas interculturales estuvieron orientadas principalmente al reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, promoviendo el respeto por las diferencias y la convivencia entre grupos culturalmente diversos. Sin embargo, con el paso del tiempo, diversos autores han cuestionado las limitaciones de estos enfoques, argumentando que el simple reconocimiento de la diversidad resulta insuficiente cuando persisten relaciones históricas de desigualdad, exclusión y subordinación entre grupos sociales. Como resultado, hoy emerge una nueva perspectiva de interculturalidad crítica que trasciende el reconocimiento simbólico de las diferencias para centrarse en el análisis de las relaciones de poder que atraviesan los procesos educativos y las interacciones culturales.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica entiende que las culturas no interactúan ni coexisten en condiciones de igualdad. Por el contrario, algunas lenguas, conocimientos y formas de comprender el mundo gozan de mayor legitimidad social, política y académica que otras constituyéndose dentro del proceso de coexistencia en dominantes dentro de su espacio. En consecuencia, las instituciones educativas encuentran dos alternativas, pueden convertirse tanto en espacios de reproducción de estas desigualdades como en escenarios para su transformación. La interculturalidad crítica busca precisamente cuestionar las estructuras que históricamente han privilegiado determinados saberes y lenguas mientras marginan otros conocimientos vinculados a comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y rurales.

En el ámbito educativo, este enfoque implica reconocer que no todas las culturas ni todas las lenguas ocupan posiciones equivalentes dentro de la escuela. Los currículos, los materiales didácticos y las prácticas pedagógicas suelen reflejar visiones del mundo asociadas a grupos socialmente dominantes, lo que puede conducir a la invisibilización de conocimientos locales y a la desvalorización de identidades culturales minoritarias. Ante esta realidad, la interculturalidad crítica propone la construcción de espacios educativos donde diferentes formas de conocimiento puedan dialogar en condiciones más equitativas, favoreciendo el reconocimiento de la pluralidad epistemológica presente en las sociedades contemporáneas.

La enseñanza del inglés constituye un escenario particularmente relevante para el desarrollo de este enfoque. Debido a su condición de lengua global, el inglés como lengua de uso mundial suele asociarse con procesos de internacionalización, movilidad académica, acceso al conocimiento científico, instrumento de interacción y acceso a otras culturas y oportunidades laborales. Sin embargo, diversos estudios han señalado que la expansión global del inglés también puede contribuir a reforzar jerarquías lingüísticas y culturales cuando su enseñanza se presenta como superior o más valiosa que las lenguas y culturas locales. En estos casos, el aprendizaje del inglés corre el riesgo de convertirse en un mecanismo de homogeneización cultural que debilita la valoración de las identidades propias de los estudiantes, pero no podemos negar que es una ventana que se abre al mundo y al conocimiento de manera permanente y a la cual no se puede dar la espalda.

Frente a esta situación, la interculturalidad crítica propone una enseñanza del inglés que reconozca y valore los saberes locales como parte fundamental del proceso educativo. Esto implica comprender que los conocimientos construidos por las comunidades rurales, indígenas, afrodescendientes y campesinas poseen un valor social y cultural que debe incorporarse al currículo. La enseñanza de una lengua extranjera no debe suponer el abandono de las formas locales de conocimiento, sino la creación de puentes que permitan a los estudiantes relacionar sus experiencias y contextos con nuevas formas de comunicación e interacción global.

Asimismo, este enfoque promueve la inclusión de las identidades territoriales en los contenidos curriculares. En lugar de presentar exclusivamente escenarios urbanos, extranjeros o culturalmente distantes, la enseñanza del inglés puede incorporar elementos relacionados con la historia, la cultura, las tradiciones, los paisajes y las problemáticas de las comunidades donde viven los estudiantes. Esta contextualización favorece aprendizajes más significativos y fortalece el sentido de pertenencia, permitiendo que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de participar en espacios globales sin renunciar a sus raíces culturales, sociales, lingüísticos, entre otros.

Otro aspecto fundamental consiste en evitar representaciones estereotipadas de lo “global”. Los materiales de enseñanza de inglés suelen presentar imágenes idealizadas de países angloparlantes, asociadas al desarrollo económico, la modernidad y el éxito social. Estas representaciones pueden generar percepciones simplificadas de la realidad y contribuir a la construcción de imaginarios que subordinan las culturas locales frente a modelos culturales considerados superiores (R. Manrique, 2025, p. 78). La interculturalidad crítica invita a cuestionar estas narrativas y a promover una comprensión más compleja y diversa de las sociedades contemporáneas, reconociendo tanto sus fortalezas como sus contradicciones.

De igual manera, este enfoque fomenta el diálogo entre lenguas como una estrategia para fortalecer el aprendizaje y la valoración de la diversidad lingüística. En contextos multilingües, la enseñanza del inglés puede convertirse en una oportunidad para establecer conexiones entre diferentes sistemas lingüísticos y culturales. Lejos de concebir las lenguas como entidades aisladas y en competencia, la interculturalidad crítica promueve perspectivas que reconocen el carácter complementario de los repertorios lingüísticos de los estudiantes. Esto resulta especialmente relevante en territorios donde conviven lenguas indígenas, variedades dialectales locales y el español, como ocurre en diversas regiones de América Latina.

Finalmente, la interculturalidad crítica plantea la necesidad de cuestionar las jerarquías lingüísticas heredadas de procesos históricos de colonización, dominación cultural y desigualdad social. Desde esta perspectiva, el inglés no debe ser presentado como una lengua superior, sino como una herramienta de comunicación que puede ampliar oportunidades educativas y profesionales sin desplazar ni desvalorizar otras lenguas. El objetivo no es sustituir identidades lingüísticas existentes, sino ampliar las posibilidades de participación de los estudiantes en diferentes espacios sociales, académicos, económicos y culturales.

En contextos rurales y periféricos, la adopción de enfoques interculturales críticos adquiere una importancia particular. Territorios como La Guajira, caracterizados por una rica diversidad cultural y lingüística, demandan propuestas pedagógicas capaces de articular el aprendizaje del inglés con el reconocimiento de los saberes ancestrales, las prácticas comunitarias y las identidades locales. En estos escenarios, la enseñanza de una lengua extranjera puede convertirse en un instrumento de empoderamiento y desarrollo social siempre que se construya desde principios de justicia lingüística, equidad cultural y respeto por la diversidad. De esta manera, la interculturalidad crítica ofrece un marco conceptual sólido para repensar la enseñanza del inglés, no sólo como un proceso de adquisición lingüística, sino también como una oportunidad para fortalecer la inclusión, la participación y la transformación social en contextos históricamente marginados.

Duque Salazar, Tangarife Loaiza y Velásquez Hoyos (2024), en una revisión sistemática sobre educación bilingüe rural en América Latina, destacan la importancia de la interculturalidad, el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural y la vinculación de las comunidades locales como elementos fundamentales para el desarrollo de propuestas educativas contextualizadas en territorios rurales. Asimismo, identifican desafíos asociados a la escasez de recursos y a la necesidad de políticas educativas más sensibles a las realidades de estos contextos.

Esto indica que enseñar inglés en contextos dispersos no debería implicar reemplazar identidades locales, sino ampliar repertorios comunicativos desde relaciones más horizontales.

V. TRANSLANGUAGING Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

Las perspectivas contemporáneas sobre educación multilingüe han cuestionado las concepciones tradicionales que entienden las lenguas como sistemas independientes que deben utilizarse de manera separada dentro del aula. En este contexto, García y Wei (2014) desarrollan el concepto de translanguaging, término definido como el uso dinámico e integrado del repertorio lingüístico completo de los hablantes para construir significado, comunicarse y participar en procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los individuos bilingües y multilingües no operan mediante compartimentos lingüísticos aislados, sino a través de un sistema complejo de recursos lingüísticos y semióticos que se movilizan de manera flexible según las demandas de cada situación comunicativa.

El enfoque del translanguaging representa una ruptura con las visiones monolingües tradicionales que han predominado durante décadas en los sistemas educativos. Mientras estas perspectivas suelen asumir que cada lengua debe enseñarse y utilizarse de forma separada para evitar interferencias, García y Wei sostienen que los estudiantes construyen conocimientos aprovechando la totalidad de sus recursos comunicativos. En consecuencia, las prácticas lingüísticas híbridas dejan de interpretarse como errores o deficiencias y pasan a ser consideradas manifestaciones legítimas de competencia multilingüe.

Esta propuesta adquiere especial relevancia en contextos caracterizados por una alta diversidad lingüística y cultural. En territorios como La Guajira, donde convergen el Wayuunaiki, el español y, cada vez con mayor frecuencia, el inglés como lengua extranjera, los estudiantes desarrollan estructuras comunicativas complejas que reflejan las múltiples

influencias culturales presentes en su entorno. Desde una perspectiva de translanguaging, la coexistencia de estas lenguas no debe entenderse como una fuente de confusión, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje y fortalecer las capacidades comunicativas de los estudiantes.

La utilización estratégica de los conocimientos previos en Wayuunaiki y español puede facilitar la comprensión de nuevos contenidos en inglés, promover conexiones interculturales y favorecer el desarrollo de habilidades metalingüísticas.

Asimismo, este enfoque contribuye a desafiar las jerarquías lingüísticas que históricamente han privilegiado ciertas lenguas sobre otras dentro de los espacios educativos. En lugar de considerar las lenguas indígenas y locales como obstáculos para el aprendizaje del inglés, el translanguaging las reconoce como recursos valiosos que enriquecen el proceso educativo y fortalecen la identidad cultural de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés en contextos multilingües no implica sustituir o desplazar las lenguas locales, sino generar espacios de diálogo entre ellas. Esto permite construir propuestas pedagógicas más inclusivas, culturalmente pertinentes y coherentes con las realidades sociolingüísticas de las comunidades. En consecuencia, el translanguaging se configura como una herramienta fundamental para promover una educación lingüística basada en la equidad, la justicia lingüística y el reconocimiento de la diversidad cultural presente en los territorios periféricos y rurales.

Monroy Ramírez y Barros Bastidas (2022) destacan que el translingüismo favorece la enseñanza y el aprendizaje del inglés en contextos rurales colombianos al aprovechar los repertorios lingüísticos previos de los estudiantes, fortalecer la interculturalidad y reconocer los conocimientos construidos en sus contextos socioculturales, aumentando las posibilidades de participación desde lo propio, haciendo uso de estructuras lingüísticas flexibles que logran adaptarse a las realidades socio culturales de las escuelas rurales en Colombia.

En consecuencia, el multilingüismo puede entenderse como un recurso pedagógico y una ventaja estratégica para el aprendizaje de lenguas extranjeras, más que como una limitación o un déficit educativo, particularmente en contextos rurales caracterizados por la diversidad lingüística y cultural. (García & Wei, 2014; Monroy Ramírez & Barros Bastidas, 2022). Uno de los principales objetivos de Monroy es la aplicación de la pedagogía del trans-lenguaje respetando los contextos lingüísticos, mientras García propone el uso de un repertorio lingüístico integrado y no sistemas separados para cada idioma como sucedería en espacios multilingües como La Guajira.

VI. FORMACIÓN DOCENTE PARA CONTEXTOS TERRITORIALMENTE COMPLEJOS

La formación docente constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. Sin embargo, gran parte de las políticas educativas orientadas al fortalecimiento del bilingüismo han centrado sus esfuerzos principalmente en el mejoramiento de las competencias lingüísticas de los profesores, asumiendo que el aumento de los niveles de dominio del idioma se traduce automáticamente en mejores resultados de aprendizaje. Aunque la competencia comunicativa representa un componente esencial para la enseñanza efectiva de una lengua extranjera, esta visión resulta insuficiente para responder a los desafíos que enfrentan los docentes que trabajan en territorios rurales, dispersos, fronterizos y periféricos.

La realidad educativa de estos contextos demuestra que la calidad de la enseñanza del inglés no depende exclusivamente del nivel lingüístico del profesorado, sino también de su capacidad para interpretar y responder a las particularidades sociales, culturales, económicas y geográficas del territorio donde desarrolla su labor. En consecuencia, la formación docente debe trascender los enfoques centrados únicamente en el dominio del idioma e incorporar conocimientos,

habilidades y competencias que permitan afrontar las complejidades propias de contextos caracterizados por la dispersión poblacional, la diversidad cultural, las limitaciones de infraestructura y las desigualdades educativas históricas.

En los territorios periféricos, el docente de inglés suele asumir responsabilidades que van mucho más allá de la enseñanza de contenidos lingüísticos. A diferencia de lo que ocurre en muchas instituciones urbanas, donde existen equipos especializados y recursos de apoyo, los profesores que trabajan en zonas rurales frecuentemente desempeñan múltiples funciones simultáneamente. Una de ellas es la enseñanza en aulas multigrado, donde estudiantes de diferentes edades y niveles educativos comparten el mismo espacio de aprendizaje. Esta condición exige una alta capacidad de planificación, adaptación curricular y gestión pedagógica para atender necesidades diversas dentro de una misma clase.

Asimismo, estos docentes deben enfrentarse a la permanente adaptación de materiales didácticos escasos o poco pertinentes para sus contextos. En numerosas ocasiones, los recursos disponibles han sido diseñados desde perspectivas urbanas y estandarizadas que no reflejan las realidades culturales, económicas y lingüísticas de las comunidades rurales. Ante esta situación, los profesores desarrollan estrategias creativas para contextualizar contenidos, elaborar materiales propios y establecer conexiones entre el currículo oficial y las experiencias de vida de los estudiantes. Esta capacidad de innovación pedagógica se convierte en una competencia indispensable para garantizar aprendizajes significativos.

Otro rol fundamental corresponde a la mediación intercultural. En regiones caracterizadas por la diversidad étnica y lingüística, como ocurre en numerosos territorios de América Latina y particularmente en departamentos como La Guajira en Colombia, el docente actúa como facilitador del diálogo entre diferentes sistemas culturales y lingüísticos. La enseñanza del inglés implica entonces establecer puentes entre la cultura local y las dinámicas globales, promoviendo el respeto por la diversidad y evitando que el aprendizaje de la lengua extranjera contribuya a la desvalorización de los conocimientos y prácticas culturales de las comunidades.

De igual manera, los profesores suelen asumir funciones relacionadas con el acompañamiento socioemocional de los estudiantes. Las condiciones de vulnerabilidad social presentes en muchos contextos rurales, marcadas por la pobreza, la exclusión, las dificultades de acceso a servicios básicos y las limitadas oportunidades de desarrollo, las que influyen directamente en los procesos educativos. En consecuencia, los docentes no solo enseñan contenidos académicos, sino que también brindan apoyo emocional, orientación personal y acompañamiento a estudiantes que enfrentan múltiples desafíos en su vida cotidiana.

A estas responsabilidades se suma la coordinación con familias, líderes comunitarios y organizaciones locales. La estrecha relación entre escuela y comunidad característica de muchos territorios rurales convierte al docente en un actor clave para la articulación de proyectos educativos, culturales y sociales debido a la estrecha cercanía que se establece entre comunidades pequeñas y la escuela. Esta función adquiere especial relevancia cuando se busca fortalecer procesos de enseñanza del inglés que respondan a las necesidades y expectativas de las comunidades y que contribuyan al desarrollo territorial en busca de alcanzar el desarrollo y avance de los pueblos.

Asimismo, la limitada disponibilidad de infraestructura tecnológica obliga a los docentes a desarrollar capacidades de innovación con baja tecnología. Mientras gran parte de las propuestas contemporáneas para la enseñanza de lenguas se apoyan en plataformas digitales, aplicaciones móviles y recursos en línea, muchos profesores rurales deben diseñar estrategias pedagógicas efectivas propias utilizando recursos mínimos de diseño propio en busca de llegar de mejor manera al discente e intentando llegar a un proceso más efectivo y eficiente, incluso sin acceso permanente a internet. Esta realidad exige creatividad, flexibilidad y una comprensión profunda de los procesos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para garantizar experiencias educativas significativas en condiciones adversas.

Ante este panorama, resulta evidente que la formación docente para contextos territorialmente complejos debe incorporar componentes que trascienden la enseñanza convencional de lenguas extranjeras. Entre ellos, la pedagogía rural emerge como un campo fundamental para comprender las dinámicas sociales, culturales y educativas propias de los territorios periféricos. Esta perspectiva permite a los docentes interpretar las particularidades del entorno y diseñar estrategias pedagógicas coherentes con las necesidades de las comunidades donde trabajan.

Igualmente, importante es el fortalecimiento de competencias relacionadas con el diseño curricular situado como metodología pedagógica que adapta los planes de estudio a las realidades, culturas y necesidades de cada comunidad. En este escenario, los docentes requieren herramientas que les permitan contextualizar los contenidos del currículo nacional, incorporando referentes culturales, ambientales y sociales relevantes para sus estudiantes. Esta contextualización favorece aprendizajes más significativos y fortalece el vínculo entre la escuela y el territorio.

La formación también debe contemplar el uso pedagógico de recursos offline y tecnologías de bajo costo. En contextos donde la conectividad es limitada o inexistente, resulta indispensable que los docentes conozcan estrategias alter nativas para promover la exposición al idioma, desarrollar actividades comunicativas y utilizar recursos disponibles localmente como herramientas de aprendizaje.

Otro componente esencial corresponde a la didáctica multilingüe. En territorios como La Guajira, donde conviven diversas lenguas y variedades lingüísticas, los docentes deben estar preparados para aprovechar la riqueza de los repertorios lingüísticos de sus estudiantes, su cultura y su entorno, apropiado de ellos su capacidad lingüística unida a su realidad. Esto implica comprender enfoques como el translanguaging, promover el diálogo entre lenguas y reconocer el valor educativo de las lenguas indígenas y locales dentro del proceso de aprendizaje del inglés.

Finalmente, la formación docente debe despertar y afianzar las capacidades del docente para el trabajo colaborativo en unión con las comunidades, reconociendo que la educación constituye una responsabilidad compartida entre escuela, familia y territorio. La participación comunitaria favorece la construcción de propuestas educativas culturalmente pertinentes y contribuye a que la enseñanza del inglés responda a las aspiraciones y necesidades de los contextos donde se implementa.

En este sentido, la obtención de certificaciones internacionales de competencia lingüística, aunque importante, resulta insuficiente para garantizar prácticas pedagógicas efectivas en contextos territorialmente complejos. Sin una formación que incorpore conocimientos sobre pedagogía rural, interculturalidad, diversidad lingüística, innovación contextualizada y desarrollo comunitario, el impacto de dichas certificaciones en las realidades educativas locales puede ser limitado e incluso nulo. Por ello, avanzar hacia una educación lingüística más equitativa requiere concebir la formación docente como un proceso integral que articule competencias lingüísticas, pedagógicas, interculturales y territoriales, permitiendo a los profesores responder de manera efectiva a los desafíos y oportunidades presentes en las regiones históricamente marginadas.

VII. CURRÍCULO SITUADO Y RELEVANCIA SOCIOCULTURAL

Uno de los principales desafíos de la enseñanza del inglés en contextos rurales, periféricos y culturalmente diversos radica en la escasa conexión que frecuentemente existe entre los contenidos curriculares y las realidades cotidianas de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos realizados por diversos sistemas educativos para promover el aprendizaje de esta lengua, muchos programas continúan siendo estructurados a partir de modelos curriculares estandarizados que responden predominantemente a contextos urbanos, globalizados y socialmente privilegiados. Como resultado, los contenidos, ejemplos y situaciones comunicativas presentados en los materiales de enseñanza suelen reflejar escenarios alejados de las experiencias de vida de quienes habitan territorios rurales, indígenas, afrodescendientes, fronterizos o insulares.

Es común encontrar unidades didácticas centradas en temas como aeropuertos internacionales, sistemas de transporte masivo, grandes centros comerciales, cadenas hoteleras, viajes internacionales o dinámicas propias de las grandes ciudades. Si bien estos contenidos poseen valor comunicativo y permiten familiarizar a los estudiantes con situaciones frecuentes en contextos globalizados, su predominio puede generar una desconexión significativa cuando son presentados como referentes universales para estudiantes cuya realidad cotidiana gira en torno a actividades productivas, sociales y culturales muy diferentes, resultando incoherente y poco interesante para el estudiante al representar episodios totalmente distantes y desconocidos. En numerosos territorios rurales, la vida comunitaria se encuentra vinculada a la agricultura, la pesca, el pastoreo, la artesanía, el comercio local, la economía familiar, el cuidado del medio ambiente y las prácticas culturales tradicionales, ámbitos que rara vez ocupan un lugar central en los currículos convencionales de inglés.

Esta situación ha llevado a diversos investigadores a cuestionar la pertinencia de modelos curriculares homogéneos que ignoran las características específicas de los territorios donde son implementados constituyendo una experiencia distante de su realidad. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una lengua extranjera no puede reducirse a la adquisición de estructuras gramaticales o vocabulario descontextualizado, sino que debe convertirse en una práctica social situada que adquiere significado en su realidad y contexto en relación con las experiencias, intereses y necesidades propias. En este sentido, la teoría del currículo situado plantea que los aprendizajes se fortalecen cuando los contenidos escolares establecen conexiones significativas con el contexto sociocultural de los discentes y con los problemas, desafíos y oportunidades presentes en su entorno.

El currículo situado reconoce que el conocimiento no se construye de manera aislada, sino en interacción permanente con las realidades sociales y culturales donde se desarrolla la experiencia educativa. Desde esta perspectiva, enseñar inglés implica generar oportunidades para que los estudiantes utilicen la lengua como una herramienta para comprender, interpretar y transformar su propio contexto. En lugar de presentar exclusivamente realidades externas, el currículo puede incorporar problemáticas, saberes y prácticas locales como ejes articuladores del aprendizaje lingüístico, lo que implica el diseño de currículos independientes para cada espacio en el cual se pretende aplicar haciendo de este una propuesta académica coherente de conexión permanente con el entorno a impactar.

En sociedades dispersas y territorios periféricos, esta aproximación abre posibilidades para desarrollar propuestas pedagógicas más pertinentes y significativas. Por ejemplo, la enseñanza del inglés puede vincularse con proyectos relacionados con el turismo comunitario sostenible, permitiendo que los estudiantes aprendan a describir su territorio, explicar prácticas culturales locales y comunicarse con visitantes nacionales e internacionales. Este enfoque no solo fortalece las competencias lingüísticas, sino que también contribuye a la valoración del patrimonio cultural y al desarrollo de iniciativas económicas basadas en los recursos de la comunidad.

De igual manera, temas como la minería, fuentes hídricas, o aquellos asociados al cambio climático local y la sostenibilidad ambiental pueden constituir escenarios relevantes para el aprendizaje del idioma. Muchas comunidades rurales enfrentan de manera directa los efectos de fenómenos como la sequía, la desertificación, la erosión costera o la escasez de recursos hídricos, incorporar estas problemáticas al currículo permite desarrollar competencias comunicativas mientras se promueve la reflexión crítica sobre los desafíos ambientales que afectan al territorio y se plantean alternativas y posibles soluciones para las mismas.

Otro campo de gran potencial corresponde al comercio artesanal y el emprendimiento digital. En numerosos contextos rurales e indígenas, la producción artesanal representa una fuente importante de ingresos y una expresión significativa de identidad cultural tal como se presenta en el territorio guajiro, en el cual las artesanías hacen parte importante de la cultura Wayuu como representación de su cultura y su cosmovisión. El aprendizaje del inglés puede orientarse hacia el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan promocionar productos locales, interactuar con mercados

internacionales y utilizar herramientas digitales para fortalecer iniciativas económicas comunitarias lo que implica el diseño de un currículo propio que aborde los temas que unen la lengua con su realidad y su entorno de manera permanente, encontrando en la lengua una forma de expresión de su realidad.

Asimismo, la biodiversidad territorial ofrece múltiples oportunidades para contextualizar la enseñanza de la lengua. El estudio de especies locales, ecosistemas regionales y conocimientos tradicionales relacionados con el medio ambiente pueden convertirse en una fuente rica de contenidos para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que integren inglés, ciencias naturales y educación ambiental. Esta estrategia favorece la apropiación del idioma al tiempo que fortalece el reconocimiento y la protección de los recursos naturales presentes en el territorio.

La salud comunitaria constituye otro ámbito relevante para el diseño de experiencias de aprendizaje contextualizadas. Temáticas relacionadas con hábitos saludables, prevención de enfermedades, nutrición, acceso a servicios de salud y bienestar comunitario pueden ser abordadas mediante actividades comunicativas que permitan a los estudiantes desarrollar vocabulario y habilidades lingüísticas vinculadas con situaciones significativas de su entorno, siempre y cuando se establezca el vínculo lengua– vocabulario–entorno.

De manera especial, las historias orales locales representan una oportunidad valiosa para integrar lengua, cultura e identidad en el currículo. La traducción, documentación y difusión de relatos tradicionales, memorias comunitarias, leyendas, narraciones ancestrales y testimonios locales en inglés permite que los estudiantes se conviertan en mediadores culturales capaces de compartir sus conocimientos y tradiciones con audiencias más amplias. Esta práctica contribuye simultáneamente al fortalecimiento de las competencias lingüísticas, la preservación del patrimonio cultural y la valoración de los saberes comunitarios.

En regiones como La Guajira, donde converge una importante diversidad cultural, lingüística y ambiental, el desarrollo de currículos situados adquiere una relevancia particular. La riqueza de la cultura wayuu, las dinámicas económicas locales, los desafíos ambientales del territorio y las formas propias de organización comunitaria ofrecen múltiples posibilidades para construir experiencias educativas contextualizadas que articulen el aprendizaje del inglés con las realidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la lengua extranjera deja de percibirse como un conocimiento externo e impuesto para convertirse en una herramienta que amplía las posibilidades de participación, comunicación y desarrollo dentro y fuera de la comunidad.

Diversos estudios han demostrado que cuando los estudiantes perciben que los contenidos curriculares guardan estrecha relación con su realidad, sus intereses, necesidades y proyectos de vida, aumentan significativamente sus niveles de motivación, participación y compromiso con el aprendizaje. En el caso de la enseñanza del inglés, esta relación resulta particularmente importante debido a que la utilidad percibida del idioma influye directamente en la disposición de los estudiantes para invertir tiempo y esfuerzo en su aprendizaje. Cuando el inglés se vincula con oportunidades concretas de desarrollo personal, fortalecimiento cultural, emprendimiento local o participación comunitaria, deja de ser visto como una exigencia curricular distante y adquiere un significado práctico y relevante para la vida cotidiana.

En consecuencia, avanzar hacia una educación lingüística más equitativa requiere superar modelos curriculares tradicionales uniformes y promover propuestas situadas que reconozcan la diversidad territorial, cultural y social de los estudiantes. Un currículo contextualizado no implica renunciar a los estándares de calidad ni a las competencias globales que demanda el aprendizaje del inglés; por el contrario, permite que dichas competencias se desarrollen a partir de experiencias significativas que fortalecen simultáneamente la identidad local, la participación comunitaria y las oportunidades de inserción en escenarios nacionales e internacionales. Desde esta perspectiva, el currículo situado se constituye en una herramienta fundamental para garantizar una enseñanza del inglés más pertinente, inclusiva y transformadora en contextos históricamente marginados.

VIII. INGLÉS, MOVILIDAD SOCIAL E IMPACTO CONDICIONADO

Durante las últimas décadas, el dominio del inglés ha sido promovido por gobiernos, organismos internacionales y sistemas educativos como una herramienta fundamental para favorecer la movilidad social, ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior y facilitar la inserción en mercados laborales cada vez más globalizados. En un mundo caracterizado por la circulación internacional del conocimiento, la expansión de las tecnologías digitales y el crecimiento de las economías basadas en la información, el inglés ha adquirido un papel estratégico como lengua de comunicación internacional y como vehículo de acceso a recursos académicos, científicos y profesionales. En consecuencia, numerosas políticas educativas han asociado el aprendizaje de esta lengua con la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de las personas y reducir las brechas de desigualdad social.

Diversas investigaciones han evidenciado que la competencia en inglés puede generar ventajas significativas para quienes logran desarrollarla. Entre los beneficios más frecuentemente señalados se encuentran el acceso a programas de educación superior, becas internacionales, intercambios académicos, oportunidades de empleo en sectores especializados, participación en redes profesionales globales y acceso a información científica y tecnológica producida predominantemente en esta lengua. Asimismo, el inglés puede facilitar la interacción con personas de diferentes culturas y ampliar las posibilidades de participación en escenarios económicos y sociales cada vez más interconectados.

Sin embargo, la relación entre aprendizaje del inglés y movilidad social es considerablemente más compleja de lo que suelen sugerir los discursos institucionales. Aunque el dominio de esta lengua puede constituir un recurso valioso para el desarrollo personal y profesional, sus beneficios no son automáticos ni se distribuyen de manera uniforme entre todos los individuos y territorios. La simple adquisición de competencias lingüísticas no garantiza por sí sola mejores oportunidades de vida, especialmente en contextos caracterizados por profundas desigualdades estructurales. En este sentido, diversos autores han señalado que el valor social y económico del inglés depende de una serie de condiciones complementarias que permiten transformar el conocimiento lingüístico en oportunidades reales de inclusión y desarrollo.

Uno de los factores más relevantes es la calidad de la enseñanza recibida. No basta con que los estudiantes tengan acceso formal a clases de inglés; resulta indispensable que estas experiencias educativas permitan desarrollar competencias comunicativas funcionales y significativas. En muchos contextos rurales y periféricos, las limitaciones de infraestructura, recursos y formación docente dificultan la consolidación de procesos de aprendizaje sólidos, reduciendo las posibilidades de que los estudiantes alcancen niveles de dominio lingüístico suficientes para aprovechar las oportunidades asociadas al inglés.

Asimismo, las certificaciones reconocidas desempeñan un papel importante en la conversión del aprendizaje lingüístico en capital académico y laboral. En numerosos escenarios educativos y profesionales, las competencias en inglés son evaluadas mediante certificaciones estandarizadas nacionales e internacionales que funcionan como mecanismos de validación y reconocimiento. Sin embargo, el acceso a estos procesos de certificación suele estar condicionado por factores económicos, geográficos e institucionales que afectan de manera desproporcionada a las poblaciones rurales y periféricas. Como consecuencia, muchos estudiantes pueden desarrollar habilidades lingüísticas relevantes sin contar con los mecanismos formales necesarios para demostrar dichas competencias ante universidades o empleadores.

Otro elemento determinante corresponde a la disponibilidad de redes laborales y oportunidades de inserción profesional. El inglés adquiere mayor valor cuando existe un entorno económico capaz de generar espacios donde estas competencias puedan ser utilizadas y reconocidas, donde su uso es pertinente y ayuda en la eficiencia de una gestión. En regiones como La Guajira, donde predominan economías de subsistencia, altos niveles de informalidad laboral o escasa presencia

de sectores productivos que demanden el uso de lenguas extranjeras, las posibilidades de capitalizar el aprendizaje del inglés suelen ser más limitadas. Esto evidencia que la relación entre idioma y movilidad social depende no solo de las capacidades individuales, sino también de las condiciones económicas y productivas del territorio.

La continuidad educativa constituye otro factor esencial. Los beneficios asociados al aprendizaje del inglés suelen materializarse cuando los estudiantes logran avanzar hacia niveles superiores de formación académica. Sin embargo, en muchos territorios excluidos, las dificultades de acceso a la educación técnica, tecnológica y universitaria reducen significativamente las oportunidades de aprovechar las competencias lingüísticas adquiridas durante la educación básica y media. Las barreras económicas, geográficas y sociales dificultan la permanencia en el sistema educativo, limitando el potencial transformador que podría ser el inglés como herramienta de movilidad social.

De igual manera, la conectividad digital se ha convertido en una condición cada vez más importante para el aprovechamiento de las competencias en inglés. Gran parte de los contenidos académicos, oportunidades de formación, ofertas laborales y espacios de interacción internacional se desarrollan actualmente en entornos digitales. En este contexto, la falta de acceso a internet de calidad y a dispositivos tecnológicos adecuados restringe significativamente las posibilidades de utilizar el inglés como medio para acceder a nuevos conocimientos y oportunidades. La brecha digital, por tanto, se convierte también en una brecha de oportunidades asociadas al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Otro aspecto que se ignora de manera frecuente y flagrante en los discursos acerca del bilingüismo es la persistencia de formas de discriminación territorial. En numerosos países, las personas provenientes de regiones rurales, periféricas o históricamente marginadas enfrentan obstáculos adicionales para acceder a oportunidades educativas y laborales, independientemente de sus competencias lingüísticas. Factores relacionados con el origen geográfico, la pertenencia étnica, las condiciones socioeconómicas o las desigualdades regionales limitan el reconocimiento y aprovechamiento de las capacidades adquiridas por los individuos. En consecuencia, el inglés no opera en un vacío social, sino dentro de estructuras que continúan reproduciendo desigualdades y exclusiones.

Bajo ese punto de vista, resulta necesario cuestionar las narrativas simplificadas que presentan el aprendizaje del inglés como una solución automática a los problemas de pobreza y exclusión social. En territorios caracterizados por altos niveles de vulnerabilidad, aprender inglés sin contar posteriormente con acceso a educación superior, oportunidades laborales, movilidad geográfica o conectividad digital puede generar expectativas difíciles de materializar. En algunos casos, esta situación puede traducirse en sentimientos de frustración, desencanto o percepción de incumplimiento de las promesas asociadas a las políticas de bilingüismo debido a que el aprendizaje o dominio de la lengua inglesa no aporta desde las oportunidades ningún cambio a la calidad de vida de los habitantes.

Estas reflexiones adquieren especial relevancia en regiones como La Guajira, donde las desigualdades territoriales continúan condicionando las oportunidades de desarrollo de amplios sectores de la población.

Aunque el fortalecimiento de las competencias en inglés puede ampliar horizontes educativos y profesionales, su impacto dependerá de la existencia de condiciones estructurales que permitan a los estudiantes transformar dicho conocimiento en oportunidades concretas de participación social y económica.

Por ello, la enseñanza del inglés debe concebirse como una parte importante de estrategias más amplias de desarrollo territorial y justicia social. Las políticas lingüísticas, por sí solas, difícilmente podrán generar transformaciones significativas si no se articulan con iniciativas orientadas al fortalecimiento de la educación superior, la generación de empleo, la expansión de la conectividad digital, el mejoramiento de la infraestructura y la reducción de las desigualdades regionales. Desde esta perspectiva, el inglés puede constituir una herramienta poderosa para ampliar oportunidades, pero su potencial transformador solo se materializa cuando forma parte de un ecosistema de políticas públicas que promuevan simultáneamente inclusión, equidad y desarrollo territorial sostenible.

IX. AMÉRICA LATINA Y EL CASO COLOMBIANO

América Latina constituye un escenario particularmente relevante para analizar los desafíos y posibilidades asociados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Durante las últimas décadas, los países de la región han impulsado diversas políticas orientadas a fortalecer las competencias en inglés de sus ciudadanos, motivados por la creciente importancia de esta lengua en los ámbitos económico, académico, científico y tecnológico. La expansión de los procesos de globalización, la internacionalización de la educación superior y las demandas de mercados laborales cada vez más interconectados han llevado a numerosos gobiernos latinoamericanos a incorporar el aprendizaje del inglés como un componente estratégico de sus agendas educativas.

Sin embargo, esta expansión ha ocurrido en un contexto caracterizado por profundas desigualdades sociales, económicas y territoriales de los pueblos latinos que condicionan significativamente las oportunidades de acceso a una educación lingüística de calidad. América Latina continúa siendo una de las regiones más desiguales del mundo en términos de distribución del ingreso y la riqueza, acceso a servicios básicos y oportunidades educativas y laborales. Estas desigualdades se reflejan de manera evidente en los sistemas escolares, donde las diferencias entre sectores urbanos y rurales, así como entre instituciones públicas y privadas, generan oportunidades educativas marcadamente diferenciadas para millones de estudiantes.

A esta situación se suma la extraordinaria diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la región. América Latina alberga centenares de lenguas indígenas, múltiples variedades dialectales del español y del portugués, así como numerosas comunidades afrodescendientes que conservan prácticas culturales y formas de comunicación propias. Esta riqueza lingüística plantea importantes desafíos para las políticas de enseñanza del inglés, las cuales frecuentemente han sido diseñadas desde enfoques homogéneos que no siempre reconocen la complejidad sociolingüística de los territorios donde son implementadas. En consecuencia, los debates contemporáneos sobre educación lingüística en las regiones de América Latina han comenzado a cuestionar la coexistencia entre la promoción del inglés y la preservación de las lenguas y culturas locales, enfatizando la necesidad de avanzar hacia modelos más inclusivos e interculturales.

Dentro de este panorama regional, Colombia representa un caso particularmente significativo debido a la combinación de ambiciosas políticas nacionales de bilingüismo y las profundas desigualdades territoriales. Desde comienzos del siglo XXI, el país ha impulsado diferentes iniciativas orientadas a fortalecer la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos, entre ellas el Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia Bilingüe y las estrategias de fortalecimiento de competencias comunicativas en lenguas extranjeras promovidas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas políticas han buscado mejorar los niveles de dominio del inglés de estudiantes y docentes, alineando los objetivos educativos nacionales con estándares internacionales de competencia lingüística.

No obstante, diversos estudios han señalado la existencia de una brecha significativa entre los objetivos planteados por estas políticas y las condiciones reales presentes en numerosos territorios del país. Mientras las grandes ciudades concentran una amplia oferta de instituciones bilingües privadas, acceso a tecnologías educativas, programas de inmersión lingüística y mayores oportunidades de formación docente, muchas escuelas rurales enfrentan limitaciones estructurales que dificultan la implementación efectiva de los lineamientos nacionales. Esta situación ha generado cuestionamientos sobre la pertinencia de políticas diseñadas desde perspectivas urbanas que no siempre consideran las particularidades sociales, económicas y culturales de los contextos rurales y periféricos.

Las diferencias entre los distintos territorios colombianos son especialmente evidentes cuando se analizan las condiciones de enseñanza del inglés. En numerosas zonas rurales, los establecimientos educativos operan con recursos limitados, infraestructura insuficiente y una disponibilidad bastante reducida, por no llamarle nula de docentes especializados. En algunos casos, un mismo profesor debe atender múltiples áreas del conocimiento o trabajar

simultáneamente con estudiantes de diferentes grados, situación que dificulta el desarrollo de procesos sistemáticos de enseñanza de lenguas extranjeras. A ello se suman problemas relacionados con las distancias, falta de transporte, conectividad digital, la escasez de materiales didácticos y las dificultades de acceso a programas de actualización profesional para los docentes.

La trayectoria educativa de los estudiantes también se ve afectada por agentes fundamentales que inciden en la continuidad de los procesos de aprendizaje. Las largas distancias entre las viviendas y las instituciones educativas, las condiciones de pobreza, las limitaciones de transporte y las responsabilidades familiares o productivas que asumen muchos niños y jóvenes contribuyen a generar interrupciones en la escolaridad. Estas circunstancias afectan particularmente la enseñanza del inglés, ya que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere procesos continuos de exposición, práctica y consolidación que pueden verse interrumpidos por las condiciones sociales y económicas del entorno y todo lo que afecta el normal desarrollo del proceso educativo.

Las particularidades regionales del país evidencian la necesidad de adoptar enfoques diferenciados para la enseñanza del inglés. Departamentos como Amazonas, Chocó, Vaupés y La Guajira presentan realidades socioculturales, económicas, laborales y lingüísticas sustancialmente distintas que desafían los modelos estandarizados de educación bilingüe. En estas regiones convergen comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas con tradiciones lingüísticas propias, formas específicas de organización social y necesidades educativas que la mayor parte del tiempo no encuentran respuesta en los currículos convencionales.

En el departamento del Amazonas, por ejemplo, la coexistencia de múltiples pueblos indígenas y lenguas ancestrales plantea interrogantes sobre las formas más adecuadas de incorporar el inglés sin afectar los procesos de preservación lingüística y cultural. Regiones como el Chocó enfrenta desafíos relacionados con condiciones históricas de exclusión social, limitaciones de infraestructura y una importante presencia de comunidades afrodescendientes e indígenas cuyas prácticas culturales y formas de conocimiento requieren ser reconocidas dentro de los procesos educativos. En estos contextos, la enseñanza del inglés debe articularse con principios de justicia social, inclusión y pertinencia cultural para evitar la reproducción de desigualdades existentes.

Dentro de este conjunto de territorios, La Guajira constituye un caso especialmente estratégico para el análisis de la enseñanza del inglés en contextos periféricos. Su ubicación geográfica en la frontera con Venezuela, la presencia mayoritaria del pueblo Wayuu, las dinámicas de movilidad transfronteriza y su riqueza cultural convierten al departamento en un escenario singular dentro del panorama educativo colombiano. La coexistencia del Wayuunaiki y el español, junto con la creciente importancia del inglés como lengua de comunicación internacional, configura un entorno multilingüe que demanda enfoques pedagógicos sensibles a la diversidad lingüística y cultural haciendo esta lengua de contacto coherente con el entorno, la cultura, las necesidades y carencias de este departamento.

Además, La Guajira posee un importante potencial turístico, cultural y ambiental que puede generar oportunidades para vincular el aprendizaje del inglés con procesos de desarrollo territorial. El patrimonio cultural wayuu, los paisajes naturales de la Alta Guajira, las actividades asociadas al turismo comunitario y las posibilidades de intercambio intercultural constituyen recursos valiosos para la construcción de propuestas educativas contextualizadas y coherentes. No obstante, estas oportunidades conviven con profundas desigualdades sociales, altos índices de pobreza, limitaciones de infraestructura y dificultades de acceso a servicios básicos que continúan condicionando las trayectorias educativas de gran parte de la población.

En este sentido, el caso guajiro refleja de manera clara las tensiones que caracterizan las políticas de enseñanza del inglés en América Latina: por un lado, el reconocimiento del idioma como una herramienta potencial para ampliar oportunidades educativas, laborales y culturales; y por otro, la persistencia de condiciones estructurales que limitan la

materialización de dichos beneficios para amplios sectores de la población. Analizar estas tensiones resulta fundamental para comprender que el éxito de las políticas lingüísticas no depende únicamente de la enseñanza del idioma, sino también de la capacidad de los sistemas educativos para responder a las realidades territoriales, culturales y sociales de las comunidades donde dichas políticas son implementadas lo que resultaría útil y pertinente para el desarrollo y avances de estas comunidades.

Porello, las experiencias latinoamericanas y particularmente el caso colombiano ponen de manifiesto la necesidad de avanzar hacia modelos de educación lingüística más contextualizados, interculturales y territorialmente pertinentes. Solo mediante enfoques que reconozcan la diversidad regional y las condiciones específicas de cada territorio será posible garantizar que el aprendizaje del inglés contribuya efectivamente a la reducción de las desigualdades educativas y al fortalecimiento de oportunidades de desarrollo para las poblaciones históricamente marginadas.

La revisión de la literatura desarrollada en los apartados anteriores, así como la recolección de información desde las vivencias y experiencias de algunos docentes periféricos, permiten identificar un conjunto de elementos teóricos y conceptuales que orientan la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en contextos rurales, periféricos y culturalmente diversos. Aunque los estudios analizados provienen de diferentes tradiciones académicas y disciplinas, existe una convergencia significativa en torno a varios principios fundamentales que permiten interpretar las oportunidades y limitaciones asociadas a la educación lingüística en territorios históricamente marginados. Estos principios constituyen la base conceptual sobre la cual se sustenta el presente artículo y ofrecen un marco de referencia para analizar las dinámicas educativas presentes en sociedades dispersas como las existentes en diversas regiones de América Latina y, particularmente, en el departamento de La Guajira, con miras a generar un análisis y reflexión consciente de la necesidad de ajustar los currículos a las realidades de los contextos.

El primer principio señala que el territorio influye de manera directa en las oportunidades de aprendizaje. Lejos de constituir un simple escenario físico donde ocurren los procesos educativos, el territorio actúa como un factor estructurante que condiciona el acceso a recursos, la disponibilidad de docentes, las posibilidades de formación continua, la conectividad tecnológica y las trayectorias educativas de los estudiantes. Las investigaciones revisadas evidencian que las desigualdades educativas no pueden comprenderse plenamente sin considerar las condiciones geográficas, sociales, económicas y culturales que caracterizan los distintos contextos donde se desarrolla la enseñanza. El territorio, por tanto, no constituye una variable secundaria, sino un elemento central para comprender las posibilidades reales de acceso a una educación lingüística de calidad.

El segundo principio plantea que la desigualdad lingüística refleja desigualdades sociales más amplias. Las diferencias observadas en el acceso al aprendizaje del inglés no son fenómenos aislados ni exclusivamente educativos; por el contrario, constituyen una manifestación de procesos históricos de exclusión y distribución desigual de oportunidades. En consecuencia, las brechas lingüísticas reproducen, y en algunos casos profundizan, las desigualdades sociales existentes. Esta relación demuestra que las políticas orientadas a fortalecer la enseñanza del inglés difícilmente podrán alcanzar resultados equitativos si no se articulan con estrategias más amplias de justicia social, inclusión educativa y desarrollo territorial.

Un tercer principio derivado de la literatura señala que el inglés posee un carácter ambivalente: puede funcionar tanto como una herramienta de inclusión como un mecanismo de exclusión, dependiendo de las condiciones bajo las cuales se implementa su enseñanza. Por una parte, el dominio de esta lengua puede ampliar las oportunidades académicas, laborales y culturales de los individuos, facilitando el acceso a redes de conocimiento, programas educativos y mercados laborales globalizados. Sin embargo, cuando las oportunidades de aprendizaje se distribuyen de manera desigual o cuando las políticas educativas desconocen las particularidades de ciertos territorios, el inglés puede convertirse en un factor adicional de exclusión. En estos casos, las poblaciones con mayores recursos económicos y educativos logran

beneficiarse de las ventajas asociadas al bilingüismo, mientras que los grupos históricamente marginados enfrentan mayores dificultades para acceder a dichas oportunidades. Esta realidad obliga a cuestionar las narrativas simplificadas que presentan el aprendizaje del inglés como una solución universal a los problemas de pobreza y desigualdad, reconociendo que sus beneficios dependen de múltiples condiciones estructurales.

El cuarto principio destaca el valor del multilingüismo como recurso pedagógico y social. Las investigaciones contemporáneas sobre educación lingüística han demostrado que los estudiantes no aprenden nuevas lenguas partiendo de cero, sino apoyándose en los conocimientos, experiencias y repertorios lingüísticos previamente adquiridos. Desde enfoques como el translanguaging, las lenguas presentes en el entorno de los estudiantes dejan de considerarse obstáculos para el aprendizaje y pasan a entenderse como recursos valiosos que pueden facilitar la construcción de nuevos conocimientos. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en contextos donde convergen múltiples lenguas y tradiciones culturales, como ocurre en diversas regiones latinoamericanas. En lugar de promover modelos educativos que invisibilizan o desvalorizan las lenguas locales, la literatura revisada sugiere la necesidad de construir propuestas pedagógicas que aprovechen la riqueza lingüística existente y fortalezcan simultáneamente la identidad cultural y las competencias comunicativas de los estudiantes.

El quinto principio reconoce que la interculturalidad debe entenderse como una condición estructural de la educación y no como un componente accesorio o decorativo del currículo. Durante mucho tiempo, las iniciativas interculturales se limitaron a la inclusión ocasional de contenidos culturales dentro de programas educativos diseñados desde perspectivas homogéneas. Sin embargo, los enfoques contemporáneos de interculturalidad crítica plantean la necesidad de transformar las relaciones de poder que históricamente han privilegiado determinados conocimientos, lenguas y visiones del mundo sobre otras. Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés debe promover el diálogo entre culturas, reconocer la legitimidad de los saberes locales y garantizar que la incorporación de una lengua global no implique la subordinación de las identidades culturales presentes en los territorios. La interculturalidad, por tanto, no constituye un complemento opcional de la educación lingüística, sino una condición necesaria para construir procesos educativos más equitativos, inclusivos y socialmente pertinentes.

La articulación de estos cinco principios permite comprender que la enseñanza del inglés en contextos periféricos y culturalmente diversos no puede analizarse únicamente desde perspectivas lingüísticas o metodológicas. Por el contrario, requiere enfoques integrales capaces de considerar simultáneamente las dimensiones territoriales, sociales, culturales, económicas y políticas que influyen en las oportunidades educativas de las comunidades. En este sentido, la literatura revisada coincide en señalar que los resultados de las políticas de bilingüismo dependen tanto de la calidad de los procesos pedagógicos como de las condiciones estructurales que rodean su implementación.

Resultados

Que las desigualdades que afectan el acceso y la calidad de la enseñanza del inglés en sociedades dispersas no son atribuibles únicamente a déficits individuales, sino que reflejan brechas estructurales profundas relacionadas con la infraestructura, la conectividad, la disponibilidad de recursos docentes especializados y las condiciones socioeconómicas. Estas diferencias constituyen las raíces de las brechas léxicas y de oportunidades, perpetuando ciclos de exclusión social y desigualdad educativa. La eficacia de las políticas lingüísticas y educativas requiere una atención diferenciada e integrada que considere las especificidades territoriales y culturales, promoviendo una distribución equitativa de recursos y oportunidades.

Que la enseñanza del inglés en contextos rurales y con presencia de lenguas indígenas debe ir más allá de enfoques uniformes y estandarizados. Es necesario diseñar currículos pertinentes que valoren y respeten los saberes y conocimientos previos, formas de comunicación y prácticas culturales locales, en lugar de tratarlos como obstáculos o

elementos ajenos a la lengua extranjera. La incorporación de saberes ancestrales y prácticas comunitarias a la lengua extranjera permite una pedagogía realmente intercultural que fortalece la identidad, el sentido de pertenencia y la participación de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje situado y significativo.

Que el multilingüismo y el translanguaging deben asumirse como estrategias pedagógicas potencialmente enriquecedoras, capaces de potenciar la comprensión, la participación y el reconocimiento de las identidades plurales. Gracias a estas estrategias, se pueden crear espacios en los que las lenguas indígenas, nacionales y extranjeras dialoguen en igualdad de condiciones, promoviendo competencias comunicativas amplias y flexibles. Esto resulta especialmente importante en territorios donde las lenguas ancestrales tienen perfiles vivos y dinámicos, permitiendo que el aprendizaje del inglés esté articulado con el mantenimiento y fortalecimiento de dichas lenguas.

Que la formación docente como elemento clave para afrontar la complejidad territorial y cultural, requiere ir más allá del dominio del idioma inglés; demanda desarrollar habilidades para gestionar aulas multigrado, mediaciones interculturales, adaptaciones curriculares y estrategias de inclusión social, elementos que exigen además de la formación en lengua inglesa una fuerte formación en pedagogía y didáctica que permita desarrollar los procesos de enseñanza bajo la perspectiva de una metodología flexible que apunte a la integración de la lengua con los saberes y conocimientos ancestrales a partir de la pedagogía. La formación docente inicial y continua debe ser contextualizada, basada en un enfoque humanista, intercultural y situado, que permita a los docentes comprender y responder a las particularidades de sus comunidades, promoviendo un liderazgo pedagógico que impulse la equidad y la justicia lingüística.

Que la enseñanza del inglés en sociedades dispersas debe incorporar una pedagogía intercultural que reconozca y valore las identidades locales, promoviendo relaciones horizontales entre docentes, estudiantes, comunidades y la lengua foránea. La participación de las comunidades en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas pedagógicas garantiza que éstas sean pertinentes, contextualizadas y sostenibles, además de fortalecer el proceso de construcción de ciudadanía y la transformación social.

Que la necesidad de políticas públicas sensibles y contextualizadas en territorios dispersos deben diseñarse desde un enfoque regionalizado, participativo y multisectorial. Es imprescindible que se promuevan inversiones en infraestructura, tecnología, recursos pedagógicos y actualización permanente, así como garantizar la participación de actores comunitarios y académicos en la formulación de estrategias. La articulación entre actores educativos, políticos y sociales es fundamental para que el aprendizaje del inglés contribuya al desarrollo territorial, a la inclusión social y a la promoción de derechos lingüísticos.

En resumen, el aprendizaje del inglés en sociedades dispersas sólo puede considerarse un proceso transformador y socialmente justo si se fundamenta en principios de justicia lingüística, derechos culturales, pertinencia contextual y equidad territorial. La implementación de políticas y prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad, potencien las capacidades locales y promuevan la participación de la comunidad son esenciales para que el inglés deje de ser un mero instrumento de exaltación del capital global y se convierta en una herramienta de empoderamiento, desarrollo y justicia social en territorios marginados.

A partir de estas consideraciones, este artículo adopta como punto de partida la hipótesis de que el aprendizaje del inglés en sociedades dispersas genera impactos positivos únicamente cuando se encuentra articulado con principios de equidad territorial, reconocimiento cultural y prácticas pedagógicas contextualizadas. Esta hipótesis se fundamenta en la premisa de que el acceso a una lengua global sólo puede convertirse en una verdadera oportunidad de desarrollo cuando se acompaña de condiciones que permitan a los estudiantes aprovechar efectivamente los conocimientos adquiridos sin renunciar a sus identidades culturales ni a los saberes construidos en sus comunidades.

Desde esta perspectiva, el artículo asume que el inglés no debe entenderse exclusivamente como una competencia lingüística orientada a la inserción en escenarios globales, sino también como una herramienta potencial para fortalecer procesos de participación, inclusión y desarrollo local. No obstante, dicho potencial depende de la capacidad de las políticas educativas y de las prácticas pedagógicas para reconocer la diversidad de los territorios, valorar los repertorios lingüísticos existentes y responder de manera pertinente a las necesidades y aspiraciones de las poblaciones que habitan contextos históricamente excluidos. Este texto se sitúa dentro de una perspectiva que concibe la educación lingüística como un campo estrechamente vinculado con la justicia social, la equidad territorial y el reconocimiento de la diversidad cultural. Bajo este enfoque, el análisis de la enseñanza del inglés en La Guajira y en otras sociedades dispersas no busca únicamente evaluar niveles de competencia lingüística, sino se debe asumir de manera que las condiciones territoriales, las dinámicas interculturales y las oportunidades de desarrollo influyan en la construcción de experiencias educativas significativas y transformadoras de las comunidades en busca de una mejor calidad de vida.

El interés que asiste a este tipo de escrito se orienta a un intento por comprender cómo se puede explicar una relación tan asimétrica que se establece entre la enseñanza del inglés, la desigualdad territorial, la interculturalidad y el desarrollo social en contextos rurales y periféricos donde no alcanza a llegar el progreso y por consiguiente la transformación social de los espacios.

Finalmente, esta reflexión permite y facilita la construcción de un panorama amplio y fundamentado acerca del estado actual del conocimiento en torno a la enseñanza del inglés en territorios caracterizados por la dispersión geográfica, la diversidad cultural y las limitaciones estructurales, en aras de procurar una reflexión profunda y consciente que motive los ajustes que se requieren para que se genere un verdadero impacto en estos espacios desde el aprendizaje y uso del inglés como lengua de contacto mundial en todos los campos del saber, que se mide bajo las mismas condiciones de manera homogénea tanto en estas comunidades como en las comunidades ubicadas en los centros urbanos, situación que requiere convertir la enseñanza y el aprendizaje de inglés en un proceso que brinde verdaderas oportunidades de transformación social para estas pequeñas comunidades rezagadas en el tiempo y olvidadas en la historia.

Si bien la literatura muestra que las políticas nacionales de bilingüismo suelen construirse desde referentes urbanos que no reflejan ni corresponden con las realidades de los territorios periféricos, no podemos dejar de percatarnos de que como resultado de esta misma acción, las metas institucionales frecuentemente resultan difíciles de alcanzar en contextos donde existen limitaciones estructurales persistentes, hecho que obliga a analizar el sistema de educación y el currículo en busca de reorganizar su coherencia y rediseñarse desde la realidad circundante que debe impactar.

Financiación

N/A

Conflicto De Intereses

Los autores de este trabajo declaramos que no existe conflicto de intereses

Referencias

- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2015). Multilingual education: Between language learning and translanguaging. *Cambridge University Press*.
Editors.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (2.^a ed.). *Siglo XXI Editores*.
- García, O.; Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. *Palgrave Macmillan*.

- Huertas Díaz, O.; Ruiz Herrera, A. L. (2024). Voces polifónicas del derecho en la construcción de una sociedad en paz a través de la educación. *Grupo Editorial Ibáñez*.
- Menken, K.; García, O. (2010). Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers. *Routledge*. Editors.
- Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation (2nd ed.). *Multilingual Matters*.
- Pennycook, A. (2010). Language as local practice. *Routledge*.
- Piller, I. (2016). Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics. *Oxford University Press*.
- R. Manrique Molina, F. E. (2025). Educación apropiada y bicultural: El derecho a la participación comunitaria en los modelos educativos. En L. G. Samaniego-Santamaría, G. A. Sosa-Silva y R. Zuluaga Gil (Coords.), *Tus derechos en los pueblos y comunidades indígenas*. 75–84. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*. 8(2), 15–34.
- Skutnabb-Kangas, T.; Phillipson, R. (2017). Language rights. En O. García, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *The Oxford handbook of language and society*. Oxford University Press.
- UNESCO (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?. *UNESCO Publishing*.

© The authors; licensee Grupo Editorial Ibáñez.

REVISITUS ACADEMICUS CIENTIFICUS vol. 2 no. 2 pp. 71-118. 2026

Bogotá D.C., Colombia. ISSN 3028-7731 Online