

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PARA TODOS

Para una historia de la etnoeducación

La educación bilingüe intercultural: 1960 - 2000

MARÍA TRILLOS AMAYA



COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PARA TODOS

Para una historia de la etnoeducación

La educación bilingüe
intercultural: 1960 - 2000

MARÍA TRILLOS AMAYA



Sello Editorial
**UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO**

Trillos Amaya, María

Para una historia de la etnoeducación : la educación bilingüe intercultural: 1960 – 2000 /
María Trillos Amaya. – 1 edición. – Puerto Colombia, Colombia: Sello Editorial Universidad del
Atlántico, 2020.

Colección Investigación y desarrollo para todos

Ilustraciones. Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-5173-24-8 (Digital descargable)

1. Etnoeducación -- Colombia. 2. Antropología de la educación. 3. Multilingüismo. 4. Multi-
culturalismo. 5. Educación intercultural – 1960 – 2000 -- Colombia. I. Autor. II. Título.

CDD: 306 T829



Sello Editorial
**UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO**

www.unitlantico.edu.co
Kilómetro 7, Antigua Vía a Puerto Colombia.
Barranquilla, Colombia.

© 2020, Sello Editorial Universidad del Atlántico.
ISBN 978-958-5173-24-8

Coordinación editorial
Sonia Ethel Durán.

Asistencia editorial
Estefanía Calderón Potes.

Diseño y diagramación
Joaquín Camargo Valle.

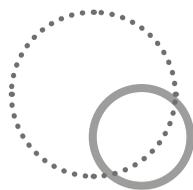
Revisión y corrección
Estefanía Calderón Potes.

Impreso y hecho en Barranquilla, Colombia.
Ditar S.A. www.ditar.co
Kilómetro 7, Vía a Juan Mina.
Parque Industrial Clavería.

Printed and made in Barranquilla, Colombia.



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Esta licencia permite la distribución, copia y exhibición por terceros de esta obra siempre que se mencione la autoría y procedencia, se realice con fines no comerciales y se mantenga esta nota. Se autoriza también la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.



La presente colección es posible gracias a las siguientes autoridades académicas de la Universidad del Atlántico:

José Rodolfo Henao Gil

Rector

Leonardo Niebles Núñez

Vicerrector de Investigaciones, Extensión y Proyección Social

Danilo Hernández Rodríguez

Vicerrector de Docencia

Mariluz Stevenson

Vicerrectora Financiera

Josefa Cassiani Pérez

Secretaria General

Miguel Caro Candezano

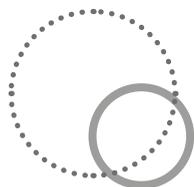
Jefe del Departamento de Investigaciones

Agradecimientos especiales

Facultad de Ciencias Humanas

Decano Luis Alarcón Meneses

2020



La colección ***Investigación y desarrollo para todos*** es una iniciativa liderada por la Vicerrectoría de Investigaciones, Extensión y Proyección Social de la Universidad del Atlántico, pensada como herramienta para la divulgación de la investigación y el conocimiento que se genera en el Caribe colombiano.

Contenido

MAMACHI MULIGABA	5
Mensaje de los Mamas	7
Prólogo	11
Introducción	14
Capítulo I. A más de quinientos años de mutaciones culturales ..	22
A. Caribana: un mundo de convivencia e intercambios	22
B. Colombia: diversa y multicultural	31
<i>a) Componente amerindio.....</i>	<i>32</i>
<i>b) Componente africano.....</i>	<i>44</i>
<i>c) Componente indoeuropeo.</i>	<i>46</i>
C. Imposición y resistencia cultural	54
Capítulo II. Etnoeducación: programa para los pueblos multiculturales	63
A. Ministerio de Educación Nacional-MEN: un proceso de reflexión permanente.....	63
<i>a) Fines.</i>	<i>68</i>
<i>b) Capacitación.</i>	<i>68</i>
<i>c) Investigación.</i>	<i>69</i>
<i>d) Diseño curricular.</i>	<i>70</i>
<i>e) Producción de material educativo en lengua materna y español. ..</i>	<i>70</i>
<i>f) Asesoría, seguimiento y evaluación.</i>	<i>71</i>

B. Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC: Proyecto de educación bilingüe e intercultural.....	72
a) Principios.....	73
b) Fines.	74
C. Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes-CCELA: Desarrollos en investigación.....	75
a) La lingüística en los procesos etnoeducativos.	76
b) Las licenciaturas en etnoeducación.	77
c) Alfabetos y normas de escritura.	78
d) La arquitectura de las lenguas.	82
e) Préstamos y neologismos.	84
f) Traducción de la Constitución de 1991.	86
D. Diseño y elaboración de material didáctico	87
a) Gramáticas pedagógicas.	87
b) Material didáctico para la lectoescritura.	91
c) La promoción de la lectoescritura.	92
d) Oralidad frente a escritura.....	99

Capítulo III. El multilingüismo de los pueblos nativos 102

A. Índices demográficos y lingüísticos	102
B. Contactos interlingüísticos.....	107
a) Bilingüismo y diglosia.....	111
b) Diglosia sin bilingüismo y bilingüismo sin diglosia.....	112
C. Bilingüismo escolar	114
a) Bilingüismo y enseñanza de lenguas.	119
b) Educación bilingüe e intercultural.	120
c) Enseñanza de lenguas y enseñanza en lenguas.....	122
d) Lenguas de tradición oral en la escuela.....	123

Capítulo IV. El valor de la diversidad y el sentido de la diferencia..... 126

A. Construcción de la alteridad	127
B. Legislación y políticas lingüísticas	132
C. Los derechos lingüísticos a la luz de la reforma constitucional de 1991	139
D. Bases para el desarrollo de una política lingüística	143
E. Los compromisos	147
a) <i>En cuanto al Estado</i>	149
b) <i>En cuanto a los asesores</i>	150
c) <i>En cuanto a las organizaciones indígenas</i>	151
A manera de conclusión.....	153
Posfacio	167
Referencias bibliográficas	171
Anexos	185
Anexo A. Terminología utilizada	185
Anexo B. Bibliografía consultada en la biblioteca del Ministerio de Educación Nacional a partir de la lista suministrada.....	187
Anexo C. Denominaciones de lenguas y pueblos amerindios colombianos	192
Anexo D. Derechos culturales y lingüísticos	196
Anexo D. Leyes y decretos garantes de la educación para los pueblos indígenas	199
Anexo E. Declaración Universal de Derechos Lingüísticos.....	200
– <i>Disposiciones adicionales</i>	202
La autora	203

Índice de mapas

Mapa 1. Diversidad lingüística de Colombia.	62
---	----

Índice de gráficos

Gráfico 1. Densidad demográfica frente a densidad lingüística.	103
--	-----

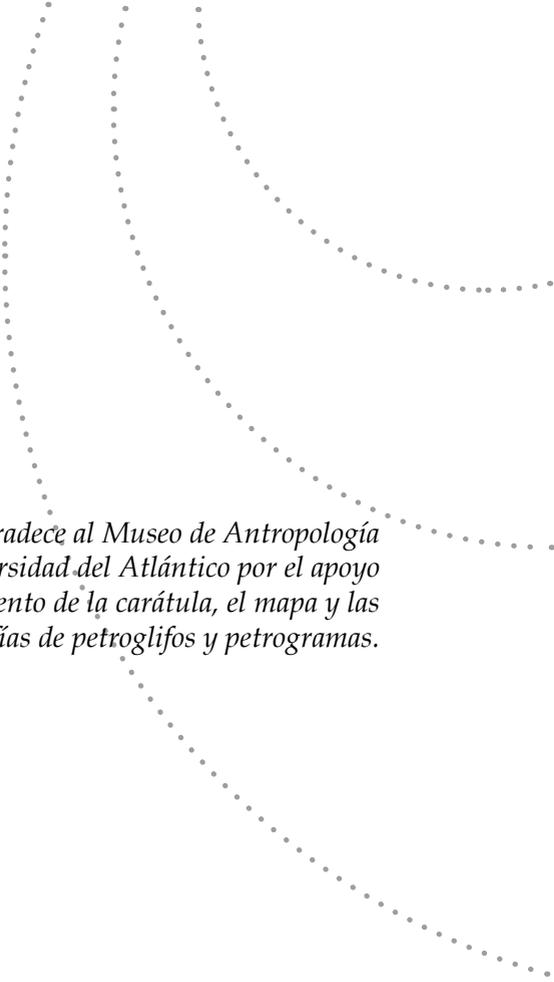
Gráfico 2. Densidad lingüística frente a comunidades lingüísticas	104
---	-----

Índice de tablas

Tabla 1. Proyecciones del español colombiano hacia el Caribe y Latinoamérica.	48
---	----

Tabla 2. Inventario de lenguas y familias lingüísticas colombianas.	53
---	----

*A Mariana, Víctor Samuel, Luis Felipe,
Valeria y Amélie, por que puedan disfrutar un
mundo donde tanto las diferencias culturales
como las biológicas sean vistas como una
riqueza en todos los pueblos del mundo.*



*La autora agradece al Museo de Antropología
de la Universidad del Atlántico por el apoyo
en el tratamiento de la carátula, el mapa y las
fotografías de petroglifos y petrogramas.*

MAMACHI MULIGABA

Kasa ztnake askimingtba ztnabosha guane, ezua jate ezua jaba nuk numantu guate noga kualixa mejone. Eki nalakka nakuna nowa akiegutsalinga dula ishkusgaga pava guakualixa.

Guane kegati muletua jangua panangana nexalixa nawijaba kogui numantu, zhigakuaptna gua nexaliakke alenzhini jiaga zungonekga gualixa.

Eki nalakka nakna aluna kaliga nigaptna tukkuaja jiaga akle mungui nichigulien.

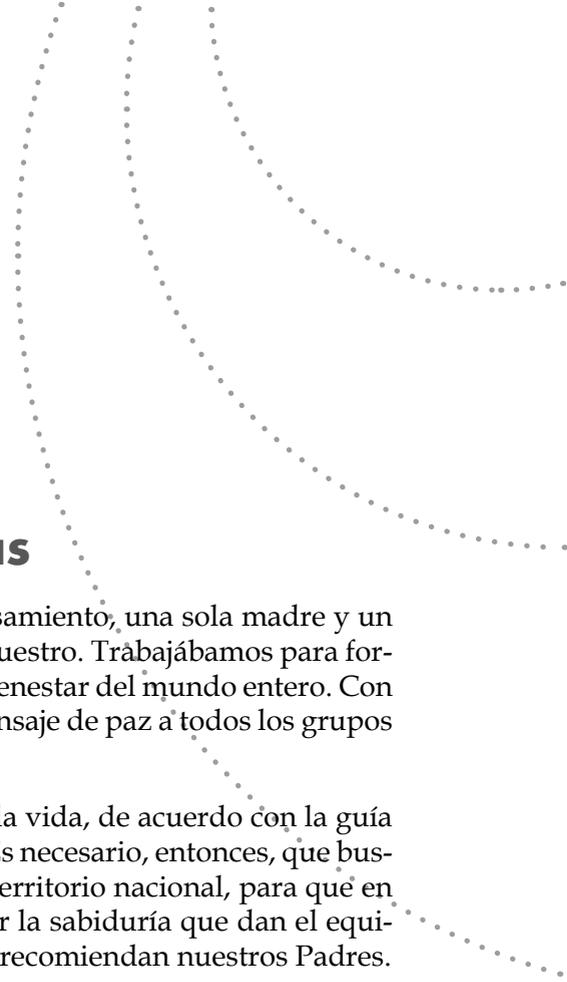
Akze eki achaki ptna nexaliakke jaba mulbata zhiga kuksha ptna nexalixa salinga kaggaba ite kalogoxa muletua atuaptna sonkuizhbitak atu mikzegastnze zhanabitali atu nukzegase kasak zttana guankalengtna kama guxa jiba achaptna nexalixa.

Eki nakna kegazhi ninki nawiji jiba akbeja guxa nakale gtna achaptna nusazhigua nalaki gana kualakualixa niaptna miele nawiji shibulahue nane sukua muletua shitsia gualien.

Ejiena nastn kagabak ite kalogoxa eki gtna shitsiaptna nexalixa.

Muligaba gtna akuaptna nawiji kushalue zhigtkiaksha guaptnexan guane kegaki eki zunkalegtptne kali ningtkue akuak guatoguchok nanikue kamizhenki akzea jiaba jaba abbi axkuxa guaptna ale janasha guatagachakke nastn axalangt sha akua nalashi guatoga chakke sibulama jiaga akza lak sunaptna kama zunkualak sanaptna jale akuxa nastn makkegua ite kalukka tuanktluka.*

* Reelaborado en español con el maestro bilingüe kogui Jacinto Alimako en un taller de lectoescritura en el marco del *Programa de profesionalización de docentes koguis* promovido por el Ministerio de Educación, 1992-1999.



Mensaje de los Mamas

Desde un principio teníamos un solo pensamiento, una sola madre y un solo padre. Éramos poderosos. Todo era nuestro. Trabajábamos para fortalecer a la Madre Tierra, también por el bienestar del mundo entero. Con este pensamiento, queremos enviar un mensaje de paz a todos los grupos indígenas y a toda Colombia.

Ahora estamos preocupados por mejorar la vida, de acuerdo con la guía que nos señalaron nuestros antepasados. Es necesario, entonces, que busquemos la convivencia en paz en todo el territorio nacional, para que en el futuro estemos en capacidad de conocer la sabiduría que dan el equilibrio y el pensamiento armonioso, lo que recomiendan nuestros Padres.

Para esto, es necesario que observemos en nuestro cuerpo completo: ¿Qué tenemos de pies a cabeza? ¿Y al frente? ¿Y en la espalda? Es necesario también que unifiquemos las ideas, volviendo a trabajar de acuerdo con nuestros propios materiales y nuestras labores tradicionales, coordinando con los ancianos y las autoridades tradicionales, es decir, buscando los principios de nuestra propia educación para que los niños crezcan con nuestros valores, conocimientos y deberes. Todo esto fortalecerá la identidad cultural y la autonomía.

También será necesario fortalecer la medicina tradicional con palabras positivas. Así, protegeremos a la *MADRE TIERRA*, que ahora la vemos muy debilitada. Será necesario entonces, emprender la reforestación de acuerdo con los principios tradicionales, fundamentados en los orígenes de los cuatro pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Maruámame, 1998.

*Si me preguntas quién soy,
Te diré:
siete yo habitan en mi.*

*Tres para la desdicha:
Yo adolorido,
Yo tempestuoso,
Yo desocupado.*

*Cuatro para la dicha:
Yo imaginativo,
Yo pensante,
Yo trabajador,
Yo, el que ama.*

Yo soy kogui.
Hoy tengo la boca amarga
porque en una noche de cantos
mi garganta es para todos.

Jacinto Alimako.

Maruámake, 1995.



Prólogo

La historia de la educación es un ejercicio intelectual que cada vez cobra mayor importancia en la medida en que esta no solo nos permite acercarnos al desarrollo de los procesos educativos en el tiempo, sino que también posibilita adentrarnos a fondo en los cimientos de las prácticas educativas actuales, las mismas que ya no pueden seguir viéndose desde enfoques presentistas pues son el resultado de diversas dinámicas que han tenido lugar en una sociedad y en una época específica.

Como experiencia histórica, es necesario estudiar la educación en diálogo con múltiples y complejos procesos sociales, políticos, culturales y económicos; también, a partir de los imaginarios y representaciones que los individuos y grupos construyen sobre ella, pues su estudio debería ir más allá de la cuantificación de maestros y estudiantes, de la legislación educativa o de la descripción de modelos pedagógicos aparentemente aplicados. La educación juega un importante papel en la modelación de nuestras sociedades y, por lo tanto, su estudio -en perspectiva histórica- es también una manera de comprender sociedades que distan mucho de ser homogéneas, pues en la práctica son multiculturales y socialmente diversas.

De ese proceso es precisamente del cual se ocupa la profesora María Trillos Amaya en este libro, a través del cual realiza un recorrido por la etnoeducación como experiencia histórica en una sociedad como la colombiana, caracterizada por su multiculturalidad. Diversidad social y cultural que, a pesar de haber sido reconocida por el Estado, no le ha

resultado nada fácil a las comunidades construir escenarios para un diálogo intercultural fundamentado en el respeto por la otredad. Y es que la historia de la etnoeducación y la multiculturalidad en nuestro país está estrechamente ligada a la lucha por la igualdad y el reconocimiento que han debido asumir afrodescendientes e indígenas, entre otros, para poder avanzar en la generación de espacios de afirmación y respeto a la diversidad al interior del espacio escolar; espacios que pretenden, sobre todo, coadyuvar a superar los problemas ocasionados por la marginación, la exclusión, el desplazamiento y la violencia sistemática de las que han sido víctimas las minorías étnicas en distintas regiones del país (Castro, 2014).

Minorías que, a lo largo del siglo XX, resistieron a la imposición de leyes y normas que desconocían los procesos sociales, culturales y educativos que se llevaban a cabo en sus comunidades, las mismas que por sus características lingüísticas, reclamaban entonces al igual que hoy, una educación propia que reconociera sus saberes ancestrales y su cosmovisión. Proceso que, como lo anota la autora, tiene que ver con el valor de la diversidad y el sentido de la diferencia en la educación intercultural, pues de cierta manera son los miembros de las comunidades los más interesados en internalizar sus valores, construir conocimientos útiles, así como en desarrollar un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para poder desenvolverse de la mejor forma en el medio en que habitan, el mismo en que deben reafirmar y proyectar su identidad frente a otros sectores sociales.

Tensiones, complejidades y negociaciones entre el estado y las comunidades étnicas han estado presentes a lo largo de los procesos etnoeducativos que han tenido lugar en el país, los que no han sido nada fáciles y los cuales han permitido acumular una experiencia histórica que hoy resulta muy útil a la hora de avanzar hacia la implementación de políticas públicas para el sector, las que necesariamente deben ir más allá del discurso para transformarse en buenas prácticas interculturales en la educación.

Estos y otros temas son abordados en este libro, el cual también da cuenta de la experiencia histórica de María Trillos Amaya como investigadora, quien ha dedicado años a los estudios lingüísticos, lo cual le permitió adentrarse en la multiculturalidad, el bilingüismo, la alteridad, la legislación, las políticas, la etnoeducación, y en particular, en el estudio de la

interculturalidad, a la cual ha dedicado su trabajo como maestra en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico, institución que reconoce, respeta y valora sus grandes aportes al conocimiento científico sobre la región y el país.

Luis Alarcón Meneses
Decano Facultad de Ciencias Humanas
Universidad del Atlántico

Introducción

Este documento se sustenta en resultados del proyecto de investigación *Bilingüismo e interculturalidad en la dinámica del contacto de lenguas*¹, el cual tiene como propósito establecer los referentes conceptuales orientados a responder el interrogante: ¿Cuáles son los procesos que deben orientarse en los centros educativos que aspiran a que sus estudiantes desarrollen competencias bilingües e interculturales? Busca, además, estimular procesos pedagógicos que fortalezcan la voluntad de los pueblos nativos de darse una educación acorde con sus características culturales y en el marco del pluralismo cultural que caracteriza a Colombia como una nación multilingüe. Algunas orientaciones en este sentido son:

- La lengua materna es el núcleo expresivo de la identidad cultural de los pueblos multiculturales.
- El pluralismo cultural constituye un enriquecimiento global de la sociedad y los países multilingües se pueden beneficiar del hecho de poseer muchos ciudadanos bilingües.

1 Este proyecto contó con el apoyo de diferentes instituciones gracias a distintos convenios celebrados por la Universidad del Atlántico: CCELA-IRD-Francia (1996-2000), Colciencias (1992, 2015). También, gracias a la invitación conjunta de las organizaciones indígenas -wiwa, kogui, ette ennaka-, el Ministerio de Educación Nacional y los CEP (Centro Experimental Piloto) de los departamentos del Cesar y Magdalena, para participar como lingüista en los cursos de profesionalización de docentes indígenas (1994-1999).

- El desarrollo cognitivo de los niños se retrasará si no reciben la enseñanza en la lengua materna y si sus conocimientos no se tienen en cuenta en la escuela.
- La enseñanza de la lengua materna es imprescindible para el desarrollo saludable de la personalidad del niño y para una *autoimagen* positiva.
- La enseñanza en la lengua materna es necesaria para el aprendizaje de la primera lengua del niño y es, a su vez, prerequisite para el aprendizaje de la segunda lengua.

Fundamentación teórica. Los autores que han dedicado su vida al estudio de los pueblos donde convergen diversas lenguas consideran lo siguiente: i) el plurilingüismo data de tiempos anteriores a la presente era; ii) la historia de las lenguas demuestra que a la par del plurilingüismo, en los pueblos dominantes ha existido siempre la intención de reducir el número de lenguas fundamentada en las supuestas facilidades comunicativas que propicia el monolingüismo.

Una pléyade de investigadores confirma las anteriores apreciaciones: Mackey (1976) considera el bilingüismo como un fenómeno mundial pues afecta a un alto porcentaje de la población; Brown y Miller (2006) expresan que uno de cada tres individuos usa regularmente dos lenguas; Grosjean (1982) dice que este fenómeno afecta al menos a la mitad de la población; para Ada y Baker (2001) un setenta y cinco por ciento de la población del mundo es bilingüe; y Crystal (1997) comprueba que más de un tercio de los niños del mundo se desarrolla en contextos bilingües, lo que hace que día a día crezca el número de personas bilingües y multilingües.

En América Latina existe un multilingüismo nativo, si se tiene en cuenta que aún subsisten más de 400 lenguas que se clasifican en unas 100 familias lingüísticas; lo mismo puede decirse de África -con 2000 lenguas-, el sur asiático -con 1500- y Nueva Guinea -con 1000-. En Europa, cerca del cincuenta y seis por ciento de la población puede interactuar en una segunda lengua, lo que la define como un espacio bilingüe. Lo anterior nos permite deducir que habitamos un mundo plurilingüe.

A pesar de los múltiples estudios que se han dedicado a este fenómeno social presente en todos los continentes, el concepto es cambiante debido a la diversidad de modalidades en que dicho bilingüismo se manifiesta.

Quienes se aventuran al estudio de las tipologías bilingües se introducen en un terreno complejo al tratar de aprehender el vasto concepto de bilingüismo, lo que demanda emprender un camino de acercamiento al término mediante una mirada que permita acceder al concepto y definir la tipología del bilingüismo en los posibles contextos en los que se presente y aplicarlo al caso del multilingüismo en las diversas regiones en que se divide el país.

Este estudio se fundamenta en los lineamientos de la sociolingüística crítica, cuyos procedimientos facilitan develar qué intereses subyacen en las acciones, representaciones y discursos, y quiénes se benefician de la evolución de los procesos sociales. De acuerdo con Heller (2003), la aproximación a la situación multilingüe de Colombia mediante el enfoque crítico en el análisis del discurso sobre los idiomas y las políticas lingüísticas, permite decir que existe una jerarquización sociolingüística que se refuerza en discursos gubernamentales. Se constata la existencia de lenguas enfrentadas en sus funciones y sus usos lingüísticos: i) el español, con dominio político por ser oficial y por su amplio uso en la sociedad nacional; ii) las nativas, por ser cooficiales, pero minorizadas.

El análisis crítico del discurso cimienta las políticas lingüísticas y la observación de las desigualdades en el contexto socio-cultural para contribuir con propuestas que coadyuven en la revitalización de las lenguas en riesgo. Lo anterior, debido a que los actores sociales, y por tanto los usuarios del lenguaje, se involucran en el texto y en el habla como individuos y como miembros de grupos sociales e instituciones, lo que presupone un poder consistente en "el acceso privilegiado a recursos sociales escasos, tales como la fuerza, el dinero, el estatus, la fama, el conocimiento, la información, la «cultura», o incluso varias formas del discurso público y de la comunicación (van Dijk, 1999, p. 26).

En los estudios sobre bilingüismo y diglosia, a mediados del siglo pasado, se suponía que la diglosia conducía a una situación estable (Ferguson, 1959; Fishman, 1967). Hoy, el desplazamiento forzado, ejemplo colombiano, permite considerar que, siendo la diglosia y el bilingüismo dinámicos, el idioma minorizado corre el riesgo de ser reemplazado (Fishman, 1980). En 1994, Landry y Allard propusieron varios niveles para analizar situaciones diglósicas: i) lingüístico, se da entre dos idiomas; ii) sociológico; algunos académicos definen la diglosia como conflictiva (Jardel, 1982) y otros la presentan como no conflictiva (Fishman, 1980), lo que obliga a analizar su naturaleza; iii) funcional, el uso de cada idioma

está asociado a dominios específicos: por ejemplo, uno a la familia y los amigos; el otro, al Estado, la iglesia y la escuela; v) estabilidad, condición necesaria para que la diglosia se de. De no cumplirse estas condiciones de manera armónica, la lengua minorizada puede desaparecer (Landry y Allard, 1994).

El enfoque se complementa con una visión histórica, pues todo estudio que se realice entorno a las políticas lingüísticas depende de los cambios sociopolíticos, tanto nacionales como internacionales, pues de la confrontación diacrónica entre el discurso oficial y el alternativo de los pueblos originarios, dependen las políticas culturales (Kelley, 1996).

Antecedentes. Para cumplir con los propósitos establecidos se hizo una revisión documental acerca de los estudios relacionados con los desarrollos de la etnoeducación y su componente destinado al desarrollo del lenguaje en las escuelas indígenas. Del muestreo obtenido se seleccionaron: i) textos legislativos que regulan el cumplimiento del mandato constitucional establecido en los artículos 7 y 10 de la Constitución Política Nacional; ii) textos en los cuales el Ministerio de Educación establece las concepciones que rigieron la implementación de la etnoeducación y su componente lingüístico, la educación bilingüe e intercultural; iii) textos producidos por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en los cuales se consignan las posiciones de las organizaciones indígenas con respecto al tipo de educación; iv) textos producto de los avances investigativos obtenidos desde el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA) en torno al papel que ha jugado la lingüística tanto en la profesionalización de docentes indígenas como en las licenciaturas en etnoeducación.

Como la literatura relacionada con las temáticas anteriores llena un amplio espectro, se ofrecen aquí -a manera de síntesis- algunas de las reflexiones en los textos seleccionados: i) Roldán (1990) revisa la legislación indígena colombiana desde la fundación de la República; ii). UNESCO (1951, 1953, 1981, 2016), sintetiza los acuerdos internacionales sobre la conveniencia de que los niños bilingües sean alfabetizados en su lengua materna; iii) Bodnar (1990), compila documentos que definen el concepto de etnoeducación, sus principios y objetivos; Rodríguez de Montes (1993) revisa los documentos presentados por especialistas en las familias lingüísticas presentes en el país y las interrelaciones que establecen; Landaburu (1993;1997) sintetiza las conclusiones del seminario *Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia* y condensa los resultados obteni-

dos en el proyecto de traducción de apartes de la constitución a siete lenguas nativas; González de Pérez y Rodríguez de Montes (2000) recopilan los avances en las investigaciones sobre las lenguas nativas colombianas desarrollados en la década de los noventa; Patiño y Bernal (2012) compilan los avances de los estudios realizados sobre las lenguas habladas en Colombia en la primera década del presente siglo; Trillos (1996, 1998a, 1998b, 2002, 2003b, 2004) recopila los avances de investigación presentados en diversos eventos enfocándose en: normas constitucionales y educativas que establezcan que los procesos que se desarrollen en las escuelas indígenas deban orientarse en la lengua materna del niño, como primera lengua, y el español, como segunda; estudios sobre el complejo panorama sociolingüístico nacional; visibilización de la necesidad de que el Estado establezca políticas lingüísticas y educativas que permitan relaciones de igualdad entre todas las lenguas que se hablan en la nación.

El método. Se siguió el método hermenéutico (hermenéutica práctica, según Hoyos, 2003): i) comprensión o inmersión en la estructura profunda de los textos; ii) interpretación o aprehensión de la situación dialógica textual, tratando de no reproducir la exposición del autor; iii) validación de la interpretación, estableciendo nuevos horizontes desde lo construido hacia lo construible, como apropiación discursiva. Superado este aspecto, se procedió al análisis de los resultados en tres niveles: i) formal o aprehensión de la composición del texto; ii) semántico, estableciendo interconexiones entre la estructura superficial (lugares, tiempos, objetos, participantes, acciones y situaciones) y la estructura profunda para descubrir significados subyacentes en la semántica; iii) inmersión en el contexto que circunda los documentos objeto de estudio, explorando las condiciones donde se produjeron para codificar la realidad cultural comprendida e interpretada.

En síntesis, se siguió un enfoque de investigación cualitativa-interpretativa que cubrió cinco momentos: i) empírico, durante la construcción del corpus bibliográfico; ii) interpretativo, originado en la exploración del corpus constituido por los informes de investigación entregados a cada institución que apoyó el estudio; iii) validación de textos o respuesta a la crítica interna sobre la cantidad y la calidad de los textos seleccionados; iv) análisis de datos y generación de la interpretación.

Puede considerarse como eje central del texto que hoy se presenta, el capítulo *Etnoeducación: programa para los pueblos multiculturales*, el cual sintetiza las acciones desarrolladas durante las cuatro décadas contem-

pladas en el estudio, de tres de los participantes que con sus actuaciones hicieron posible el desarrollo de la etnoeducación, desde su fundamento principal, ser bilingüe e intercultural, a pesar de los altos y bajos que se dieron durante la cadena temporal: 1960 - 2000. Dicha participación puede sintetizarse de la siguiente manera: i) Ministerio de Educación Nacional, con su gestión de la legislación que regula el mandato constitucional que obliga al Estado a otorgar una educación bilingüe e intercultural a los pueblos colombianos con tradiciones culturales y modos de vida diferentes a los de la sociedad nacional; ii) ONIC, con su propuesta de una educación bilingüe e intercultural fundamentada en los principios educativos propios de los pueblos nativos; iii) CCELA, con su aporte en los estudios de las lenguas nativas y sus usos; al igual que con su apoyo en los intentos de dotarlas de instrumentos válidos para que respondieran al reto de ser primera lengua en las actuaciones escolares y pasar el español al de segunda; también, propiciar el entendimiento de que el capital lingüístico e identitario de los pueblos nativos está presente en el establecimiento de las relaciones de poder, desigualdad y diferencia en la sociedad y en los cambios sociopolíticos (Bourdieu, 1985).

En un momento en el que es necesario viabilizar el establecimiento de políticas, procesos y acciones que garanticen la preservación, el desarrollo armónico y las relaciones equilibradas entre los diferentes pueblos existentes en el país, este documento sintetiza aspectos que se consideran fundamentales para la construcción de una historia de la etnoeducación como programa educativo del Estado colombiano para los pueblos multilingües. La idea es alcanzar elementos que permitan analizar en detalle el complejo panorama educativo y establecer marcos teóricos y conceptuales para abordar la exuberante diversidad cultural que enriquece a la nación colombiana y abrir un abanico de acciones y estrategias que potencien la riqueza lingüística y cultural de los niños procedentes de regiones multiculturales. Para coadyuvar en el entendimiento de lo planteamientos que aquí se presentan, el texto se organiza en los capítulos siguientes:

A más de quinientos años de mutaciones culturales. Bosqueja el complejo panorama cultural y sociolingüístico del país, siguiendo la trayectoria que los pueblos colombianos trazan sobre la geografía nacional. Desde la relación lengua-cultura-sociedad se hace una lectura de la heterogeneidad lingüística que los acompaña.

Etnoeducación: programa educativo para los pueblos multiculturales. Establece una secuencia cronológica que devela el desarrollo de la etnoeducación por cuatro décadas (1960-2000), a pesar de que el término en sí creó inquietudes y malos entendidos entre indígenas y asesores. Muestra el papel que jugó la antropología lingüística al plantear que no se trataba de hacer una traducción al idioma nativo de los contenidos de los programas oficiales, sino que en el modelo educativo debían estar presentes aportes de las culturas que hacen presencia en las aulas, mediados por las lenguas que los actualizan.

Multilingüismo de los pueblos nativos. Fundamentado en los principios de diversidad y diferencia, este capítulo retoma temas como índices demográficos, contactos interlingüísticos con sus variaciones en bilingüismo y diglosia, plurilingüismo y poliglosia, diglosia sin bilingüismo y bilingüismo sin diglosia para luego presentar temas álgidos surgidos de los procesos de profesionalización de docentes indígenas: la diferencia entre enseñanza en lengua y enseñanza de lengua, para finalizar con un tema neural para la educación bilingüe e intercultural en Colombia: lenguas de tradición oral en la escuela.

El valor de la diversidad y el sentido de la diferencia en la educación intercultural. Presenta un contraste entre la realidad colombiana como una nación diversa y el desafío para los dirigentes de aceptar que existen en el país múltiples pueblos que tienen patrones culturales diversos; que cada cual, sin renegar de sus ideas, es capaz de admitir que las del otro son igualmente respetables. Aborda, también, la necesidad de vivir con apertura la diversidad cultural para reafirmar una nación rica en expresiones culturales y armónica en su diversidad. Lo anterior se desarrolla a partir de tres ejes: construcción de la alteridad, derecho a la lengua y políticas lingüísticas.

Conclusiones. Retoma las tesis centrales desarrolladas a lo largo del texto para concluir en la necesidad de seguir un plan que permita priorizar acciones concretas en pro de los procesos pedagógicos que se desarrollan en los centros etnoeducativos con el fin de que el egresado sea dotado de competencias bilingües e interculturales que le permitan ayudar a su pueblo para que alcance un desarrollo armonioso desde las especificida-

des que le son propias, sin que esto le impida obtener iguales oportunidades en la sociedad nacional.

MARÍA TRILLOS AMAYA
*Pensando, 'en espiritualmente',
...en las enseñanzas del Mama †Rumaldo Gil,
la Saga †María Luisa Sauna
y el líder wíwa †Leonardo Gil Sauna.
(víctimas de esta violencia ajena
e inagotable que invade al país).
En Awingüi, pueblo kogui-wíwa
a unos 2000 metros del mar,
miran hacia las constelaciones.
1984-1999*

Capítulo I. A más de quinientos años de mutaciones culturales

“... la historia material de Indias es apacible y deleitosa y el Señor debe ser alabado por sus maravillosas obras.”

De Acosta, J.
Historia natural y moral de las Indias
(1590).

A. Caribana²: un mundo de convivencia e intercambios

La historia de migraciones protagonizada por los pueblos amerindios es tan apasionante como desconocida. En lo que a Colombia compete, su posición privilegiada a la salida del istmo de Panamá, punto de contacto interoceánico e interamericano, estimuló el asentamiento de pueblos de diferentes culturas y lenguas que llegaron desde los cuatro puntos cardinales: comunidades trashumantes con estrellas de dispersión en la Amazonia, la Orinoquia, el Macizo Guayanés; oleadas migratorias que desde Mesoamérica alcanzaron los Andes; expansiones poblacionales originadas en los Andes meridionales; travesías y peregrinaciones desde las costas del Pacífico hacia el istmo de Panamá; reflujos desde las Antillas hacia el litoral Caribe (Landaburu, 1993).

Migraciones con motivaciones disímiles: intercambios comerciales, medicinales o técnicos, expansión de pueblos que iban conformando estruc-

2 En el *Atlas de cartografía histórica de Colombia*, láminas IV, VI, VII, X y XI, aparece el topónimo ‘caribana’ al norte de territorios correspondientes a lo que luego se denominó Nueva Granada, hoy Colombia y Venezuela (Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 1985).

turas sociales complejas, movimientos sísmicos y desgastes de la tierra que obligaban a la búsqueda de nuevos espacios. Encuentro de pueblos con culturas y lenguas que originaron un antiquísimo laboratorio lingüístico en el que se fraguó un impresionante multilingüismo que hoy podemos apreciar en la selva amazónica, en las sabanas de la Orinoquia, en el suroccidente andino, en la costa pacífica, en la Sierra Nevada de Santa Marta, en la llanura Caribe. Riqueza lingüística que impresiona aún más, si se recuerdan las políticas lingüísticas y los procesos “civilizadores”, que intentaron imponer el predominio de la lengua española, la religión católica y “blanquear la raza” como respuesta al ideal nacionalista de una Colombia “única e indivisible”. Políticas desequilibradas que por siempre han amenazado la existencia de los pueblos y las lenguas nativas.

Los pueblos indígenas desarrollaron organizaciones complejas. Cacicazgos que se distribuían por la amplia y rica geografía ‘caribana’, hoy territorios conocidos como repúblicas de Colombia y Venezuela. Los cacicazgos eran regidos por un cacique principal que gobernaba varias aldeas, cada una organizada por caciques menores. Este conjunto de aldeas conformaba una unidad política autónoma, pero en el caso de los tayronas y los muisca, por ejemplo, se había logrado cierta organización socio-política que marchaba hacia la integración de sus aldeas.

Diversas estructuras socio-político-religiosas estaban establecidas en los cuatro puntos cardinales: en las cuencas de los ríos Sinú y San Jorge, en los valles de los ríos Cauca y Magdalena, en las estribaciones andinas, en las inmensas selvas del Amazonas y del Orinoco. Cacicazgos teocráticos, donde los jefes -por sus compromisos con el pueblo- eran considerados intermediarios entre el orden social de esta tierra y el del universo. Mohanes entre los malibúes de la depresión mompoxina, y zipas en el altiplano cundiboyacense que constituían figuras médico-religiosas encargadas de sanar los males del cuerpo y del espíritu, a la manera de los actuales mamás de la Sierra Nevada de Santa Marta, los payés de las llanuras del Orinoco, los curacas de las selvas del Putumayo, o los de los Andes occidentales. Cacicazgos que podían estar orientados por mujeres comprometidas con el desarrollo material y espiritual de sus pueblos en los valles del Ariguaní, del Sinú y la depresión mompoxina (Languebaek, 1992).

El pensamiento religioso era el fundamento de la vida, concebida en estrecha armonía con la naturaleza. La ‘Entidad Creadora’ podía ser doble, a la vez masculina y femenina, a la manera de la Madre Universal que

hoy encontramos entre los grupos de la Sierra Nevada de Santa Marta. Los gobernantes tenían funciones sacerdotales y solían animar rituales con cantos para el bautizo y la curación de las personas, las plantas y los animales. Todas las actividades estaban consagradas a los 'Padres y Madres Ancestrales'³.

Cacicas y caciques orientaron la construcción de templos, donde el pueblo hacía pagos o rendía tributos a las Madres y a los Padres espirituales con objetos de oro. Las joyas constituían ofrendas a las Madres y a los Padres espirituales; se colocaban en los sitios sagrados, como lagunas, cuevas y templos ceremoniales (Pineda, 2005).

Los cronistas hicieron descripciones muy detalladas de las ciudades y los templos tayronas, con sus plazas, calles, casas y caminos empedrados. Restos arqueológicos de estas ciudades construidos en piedra se encuentran hoy en la Sierra Nevada de Santa Marta cubiertos por la selva. *Tezhuna* (Ciudad Perdida) es ejemplo del empleo de conocimientos en la canalización de los ríos mediante muros de contención y en la construcción puentes y desagües.

En las vertientes y las faldas de las montañas levantaron terrazas de cultivo, que les permitían una gran producción de alimentos para un número creciente de personas. Se trataba de comunidades que llevaban una vida semisedentaria basada en el cultivo de plantas, que les permitía una trashumancia hortícola guiada por los cultivos que manejaban en varios pisos térmicos. El cultivo de tubérculos -yuca, malanga, batata, papa, ullucos, cubios e ibias- marcó un paso importante en los procesos culturales que se adelantaban. El intercambio de los excedentes en la producción se hacía con artículos como el maíz, la papa, la sal, las conchas marinas, la coca, el algodón y las plumas. Parte del comercio se hacía con objetos de oro y tumbaga, cuentas de piedras para collares y telas de algodón. Las aldeas eran numerosas: Momil, Malambo, Sugamuxi, Bakatá, Chía, entre otras. Centros ceremoniales, estos últimos, que albergaban tesoros, ofrendas a los padres y madres espirituales encargados de conservar el equilibrio del universo, de los pueblos, de la vida (Angulo, 1984).

Los centros ceremoniales constituían espacios especiales para la transmisión de conocimientos; las cimas de los cerros, las amplias sabanas y los playones eran utilizados para la observación sistemática de los astros y la determinación del calendario agrícola. La historia, las leyes, la

3 Comunicación personal Mama †Rumaldo Gil (1988).

medicina, la música y el pensamiento religioso, según las tradiciones de cada pueblo, formaban contenidos que se trataban en largas jornadas de transmisión oral. La naturaleza era observada como un jardín botánico, donde los viveros, los nichos ecológicos, los animales vivos, los esteros, las ciénagas, los bosques, los ríos, lagos y lagunas merecían un cuidado extremo para su conservación (De Castellanos, 1955).

Además de orfebres y tejedores, en los cacicazgos hubo gente implicada en las obras de ingeniería y arquitectura, lo que explicaba la organización coherente en la construcción de terraplenes, camellones, terrazas, sistemas de irrigación, desagües, obras que requerían mano de obra calificada. En los primeros siglos después de Cristo lograron construir extensos canales de drenaje. Por ejemplo, en el Bajo San Jorge, los arqueólogos han encontrado unas 600.000 hectáreas cubiertas por canales con función de control hidráulico (Falchetti, 2010).

Sistemas de escritura, quizá de tipo ideográfico, habían alcanzado, por ese entonces, cierto desarrollo. Testimonios se encuentran en petroglifos e inscripciones en grandes rocas que hoy se aprecian en inmediaciones de Facatativá (Piedras de Tunja), en Tubará (Piedra Pintada), en la Sierra Nevada de Santa Marta, en Manaure (Cesar) y en los raudales del Araracuara, entre otros muchos. Un cierto manejo del ideograma en el diseño de mantas, vestidos, sombreros y mochilas, permitía distinguir los diferentes linajes y clanes familiares; en la pintura facial y corporal con motivo de ceremonias religiosas (Botiva, 1992) y, según los cronistas, en algunos casos para asistir a enfrentamientos bélicos. El arte y las construcciones líticas pueden apreciarse aún en San Agustín (Huila) y en *Tezhuna* o Ciudad Perdida, en la Sierra Nevada de Santa Marta.

Los mamíferos y las aves, de los que se podía obtener utilidad, eran abundantes. Por esto, la domesticación de animales no se destacaba dentro del conjunto de sus actividades; sin embargo, de los relatos de los cronistas y de los antropólogos puede deducirse que los mocaná habían domesticado el perro mudo y el armadillo; los chimilas y los zenúes, el morrocoy (tortuga de tierra) para alimentos; los chimilas y los muiscas, abejas para aprovechar la miel y la cera; las guacamayas alegraban las viviendas en el Caribe (Escalante, 1955). Los pueblos de los litorales, de las ciénagas, de los esteros y de las zonas selváticas se destacaban como pescadores y cazadores, como constructores de canoas y embarcaciones que les permitían navegar durante largas jornadas. Por su parte, los pueblos de las montañas se destacaban por su trabajo como horticultores, orfebres y tex-

tileros. Se daban intercambios muy activos de productos de los diferentes pisos térmicos: pescado, iguanas, sal y conchas marinas por mantas, cerámica y plantas medicinales (Fernández de Oviedo, 1959). Se habían establecido unidades para el intercambio de los productos comerciales: por número, (una mano, conjunto de cuatro unidades), por medida (una cuarta, un jeme) y por peso (una pila, una carga, un saco)⁴.

El desarrollo de la cerámica señala avances en el mejoramiento de la alimentación: en las tierras bajas sobresale la preparación del cazabe y en todo el territorio arepas, envueltos y amasijos. La adecuación de las harinas y masas de maíz y yuca, en sus diferentes estados, permitió la preparación de alimentos no perecederos y almacenables (Angulo, 1995). El trabajo sistemático les permitió desarrollar policultivos, los cuales propiciaban el control biológico de plagas, el cultivo de las plantas para hacerlas útiles como alimento, medicina, material para construcciones, tejidos y tintes, lo que les permitió aportar a la cultura universal muchas de sus plantas importantes: cacao, maíz, papa, batata, yuca, tomate, aguacate, maní, guayaba, papaya, piña, zapote; caucho, tabaco, cactus, henequén, fique, mate, coca; quina, ipecacuana, guayaco, zarzaparrilla; vainilla, palo campeche, palo brasil, palo santo; tolú, bija, achiote, caoba, jacarandá o palisandro; especies variadísimas de frijoles, calabazas, ajíes, palmeras y algodones.

La tierra era y sigue siendo de propiedad comunitaria. Todos trabajaban en la agricultura o en diferentes oficios para el sostenimiento de sí mismos y de la comunidad; prestaban servicios comunitarios y familiares como *la mano vuelta* (intercambio de jornadas de trabajo por familias) y *la minga* (trabajo en beneficio de toda la comunidad). A cada padre de familia se le asignaba, de por vida, una parcela de tierra, que volvía a la comunidad cuando moría o cuando dejaba de labrarla durante años. El abandono de las tierras y los delitos se castigaban de manera drástica. No había clases sociales en el sentido occidental del término, pero los sacerdotes, los jefes militares y civiles eran muy considerados, aunque también debían trabajar la tierra y prestar servicios comunitarios⁵.

Durante más de un siglo, los conquistadores pelearon con los tayronas, los chibchas, los caribes, los arawakos y los chocoes para tomar sus tesoros, teniendo que afrontar dificultades para vencer la resistencia de muchos pueblos, que llegaron a mostrar estrategias de defensa como la

4 Comunicación personal †Leonardo Gil Sauna, sabedor wiwa (1988).

5 Comunicación personal Mama wiwa †Rumaldo Gil (1988).

guazábara⁶. Los tayronas, los muiscas y los calimas tenían un desarrollo de más de tres mil años antes de la llegada de los españoles, y a pesar de las cruentas guerras de conquista, los procesos de colonización y los intentos de asimilarlos a la cultura nacional, sus descendientes – pueblos que no sucumbieron al genocidio que originaron las guerras de conquista y el etnocidio de los procesos colonizadores –, han podido conservar sus lenguas y muchas tradiciones de su mundo espiritual (Friede, 1944).

6 Guazábara: Reencuentro, acometimiento, rompimiento entre españoles e indios. Voz taína que significa 'guerra'. Escrita con z por todos los cronistas (Alvarado, 2008).

ARTE RUPESTRE MILENARIO⁷

Fotografía 1. Piedra de Aipe. Cultura Tolima.



Fotografía 2. Piedra aalasü. Serranía La Makuira - La Guajira.



Fotografía 3. Piedra de Donama, El Mapa, Sierra Nevada de Santa Marta.



Fotografía 4. Chiribiquete, Amazonía.

Los pueblos nativos denominan sitios sagrados a ciertos puntos energéticos que sus ancestros escogieron para desarrollar rituales y tributos a sus Madres y Padres espirituales, en especial a la Madre Tierra. Los consideran espacios donde se renuevan energías espirituales mediante el encuentro con la naturaleza misma.

En estos espacios suelen encontrarse petrogramas y petroglifos de gran significación simbólica según la memoria colectiva alimentada por los sabedores, pues tejen pensamientos alusivos a lo sagrado, a la fertilidad,

⁷ Las fotografías de estos petrogramas fueron tomadas de: 1. <http://cartografiadeaipe.blogspot.com/p/ejes.html>; 2. Delgado y Mercado (2009). Recuperado de <http://www.rupestreweb.info/wayuu.html>; 3. Recuperado de esascosas.com; 4. Recuperado de parquesnacionales.gov.co

a las Madres y a los Padres y el respeto que se debe guardar hacia la naturaleza.

En las escuelas interculturales se estudia su simbología mediante una especie de lectura icónica para resignificar la historia, la esencia cultural, la autonomía e identidad propia.



Fotografía 5. Petroglifo Manaure, Balcón del Cesar - Barrio San Francisco. Archivodel Museo de Antropología de la Universidad del Atlántico.



Fotografía 6. Petroglifo Manaure, Balcón del Cesar - Barrio Villa del Río. Archivo del Museo de Antropología de la Universidad del Atlántico..

Un número significativo de rocas pintadas y grabadas existen en Colombia. Los especialistas dicen que se trata de un arte figurativo que expresa imágenes simbólicas, fruto de una larga tradición que les permitió dejar huellas de su poder imaginativo en dibujos sobre rocas. Estos se denominan petrogramas si son pintados, y petroglifos, si son incisos.



Fotografías 7 y 8. Piedra Pintada-Tubará, Atlántico. Archivo del Museo de Antropología de la Universidad del Atlántico.

Piedra Pintada, en predios mokaná, induce a pensar en los propósitos que originaron el monumento y que impulsaron al artista, o los artistas, a grabar la roca. Es posible que el impulso artístico estuviera motivado por el deseo de conmemorar experiencias pasadas del pueblo; también pudo haber tenido propósitos mágicos para asegurar buena caza. Cualquiera que haya sido la motivación, permite constatar que, de haber tenido la oportunidad de desarrollar su arte, hoy contarían con una escritura pictográfica basada en ideogramas, como la japonesa y la china. Piedra Pintada, por sí sola, se erige en un monumento que conmemora los inicios del arte pictórico en el Caribe colombiano, así que es urgente y necesario invertir los mejores esfuerzos para lograr su preservación. En un futuro, y solo a partir de estudios rigurosos, se sabrá si se trata de mapas o si es la manifestación de sofisticados procesos mentales de nuestros ancestros.

B. Colombia: diversa y multicultural

Actualmente, en Colombia conviven diversos pueblos y comunidades lingüísticas, de las cuales muchas pueden caracterizarse como multilingües. Entre los páramos y el pie de monte de la Sierra Nevada es factible encontrar que un wiwa sigue los ritos religiosos en terruna, su lengua ritual; se comunica con su familia materna en damana, la lengua de uso cotidiano; pacta alianzas con un kággaba en kogian, y en español, establece estrategias de convivencia pacífica con el corregidor del pueblo mestizo más cercano. En el archipiélago de San Andrés, los raizales descendientes de africanos viven la cotidianidad de la vida en tres lenguas: en creole se expresan el amor y los afectos, en inglés se lleva a cabo la vida en el templo, y en español se habla con los representantes del Estado colombiano (Trillos, 2003).

En un mundo de relaciones complejas como las que se viven en el alto río Paraná, en el Vaupés, frontera con Brasil, es conveniente hablar por lo menos cuatro lenguas indígenas, además del español y el portugués; para no ser considerado incestuoso, se debe escoger pareja en un grupo de habla diferente a la del padre, y reservar el tukano para las transacciones comerciales con pueblos de hablas diferentes a las que se suelen manejar cotidianamente (Gómez-Imbert, 1986).

En el contexto del multilingüismo universal, Colombia brilla con luz propia. La diversidad lingüística que caracteriza al país está compuesta por tres legados: el amerindio, el africano y el indoeuropeo.

a) Componente amerindio.

Representado por sesenta y cinco lenguas⁸ que rigen las relaciones sociales y organizativas de unos noventa pueblos, para quienes su lengua materna es el principal índice de identidad social y su uso es de vital importancia en la vida cultural (Landaburu, 1993).

Organizados a partir de patrones culturales propios, la mayoría de los pueblos indígenas derivan su subsistencia de labores tradicionales de acuerdo con el ecosistema donde se ubiquen. La manutención está de-

8 La clasificación establecida por el profesor Landaburu (1993) se basó en aquellas lenguas que contaban con estudios sistemáticos e informes de lingüistas que hicieron estudios *in situ*. Sería necesario definir la presencia efectiva en el país de algunas lenguas de frontera.

terminada por la caza, la pesca y la horticultura, ya sea en las laderas de las montañas, en los litorales, en las zonas boscosas o en las riberas de los ríos. Según sus usos y costumbres, los hombres suelen sembrar, y las mujeres, recolectar los alimentos. Se destaca también la adaptación de especies vegetales a diferentes pisos térmicos, el control de plagas y de enfermedades propias del medio a partir de especies vegetales nativas. La tierra sigue siendo de propiedad colectiva.

Dedicados a las labores esenciales para la vida, los hombres desarrollan las actividades que determinan su presencia fuera del resguardo y de la familia, mientras las mujeres laboran hacia adentro de la comunidad -aunque se dan casos excepcionales de mujeres reconocidas por sus actividades en la defensa de su pueblo y su cultura-, lo que determina que el manejo del español se dé más en los hombres y en los jóvenes, y el de las lenguas indígenas, en las mujeres y los ancianos, siendo aquellos, por lo general, bilingües de lenguas indígenas más español y estos monolingües de lenguas indígenas (Trillos -Amaya, 2003).

La cronología de la llegada de estos pueblos al actual territorio colombiano no es clara. Hay hipótesis que plantean que, por los desarrollos organizativos que alcanzaron, la marea chibcha procedente de Centroamérica puede ser la de mayor antigüedad; que luego se dio la llegada de los arawakos, quienes aportaron a los chibchas elementos de su cultura; ambos grupos fueron permeados por las incursiones de los caribes, quienes fragmentaron la continuidad de sus territorios (Duque, 1965). Al decir de los especialistas, la inmigración quechua es más reciente (Landaburu, 1993).

- *Pueblos arawak*

Según los expertos, los arawakos iniciaron un movimiento de dispersión desde las cuencas de los ríos Negro y Orinoco, en la intersección de las fronteras de las Guayanas venezolana y brasilera, llegando a puntos extremos hacia el norte en el Caribe como Cuba y las Bahamas, hacia el sur hasta el Gran Chaco, por el oriente a las bocas del Amazonas y hacia el occidente alcanzando el pie de monte de la cordillera de los Andes y la costa chilena en el Pacífico. Por su extensión y por el número de grupos y subfamilias que componen esta familia lingüística -más de cien lenguas-, hoy es considerada la más extendida de Suramérica. *Locono o arawak* es la designación de una lengua hablada en Surinam (Guayana); esta última expresión fue tomada por los comparatistas para designar el grupo lingüístico (Tovar, 1986).

En el territorio nacional, estas lenguas trazan tres ejes en el siguiente sentido, de acuerdo con la ubicación de sus hablantes: península de La Guajira, curso medio del Orinoco, curso medio del Caquetá, entre los ríos Miriti-Paraná y Apaporis. Los especialistas aprecian sistemas cosmogónicos alimentados por prácticas de tradición oral con estilos discursivos muy sofisticados que son transmitidos de generación en generación (Pérez, 1996).

El mayor número de lenguas arawacas se encuentra en el eje establecido entre el alto Orinoco y el río Negro-Vaupés. Estos pueblos se asientan en las riberas de los ríos y poseen un conocimiento ancestral de los ciclos evolutivos de los peces, siguen en sus labores agrícolas las estaciones secas y lluviosas, siendo el cultivo de la yuca amarga de vital importancia, de la cual se cuentan unas cincuenta y cinco especies logradas mediante hibridación (Duque, 1965). Actualmente presentan sistemas políticos constituidos por consejos de ancianos que le conceden autoridad al capitán. En Colombia se identifican tres agrupaciones: 1. *achagua*; 2. *piapoco*, *curripaco* y *baniva del Isana*; 3. *baniva del Guainía*, *kabiyarí*, *tariano* y *yucuna* (Landaburu, 1993). Algunos grupos suelen constituir clanes exogámicos, estableciendo normas de parentesco lingüístico. La cortesía lingüística del grupo le indica al hablante emplear la lengua del visitante.

Los arawakos establecidos en el Vaupés manifiestan comportamientos culturales y lingüísticos similares a los encontrados por los especialistas en los integrantes del grupo tucano oriental, especialmente los kabiyarí y los tarianos: organización en unidades socio-culturales independientes, cierta tendencia a la exogamia, orígenes determinados por el desplazamiento de una anaconda ancestral. El lenguaje cotidiano se diferencia del ritual; en este último se narran los mitos de origen y su uso es propio del chamán y del cantor. Los jóvenes participan activamente en los rituales y aprenden muy rápido las historias que sostienen la cosmogonía de su pueblo, lo que se rige por los patrones culturales que determinan los usos y costumbres lingüísticos en la comunidad (Correa, 1997).

Los wayuu conforman el grupo más septentrional. El resguardo está limitado por el mar Caribe, hacia el noreste, y por Venezuela, hacia el oriente. Alta, Media y Baja Guajira, es la subdivisión del territorio en Colombia. Unos grupos se dedican al pastoreo de ovejas y otros a la pesca marina. Han adoptado una actitud de defensa de su cultura frente al mestizaje amenazante, ya que muchas rancherías están ubicadas en perímetros urbanos. Su lengua es el wayuunaiki, hablada en Colombia y Venezuela. Se

presume que sus raíces pueden provenir directamente de Guayana, ya que está estrechamente emparentada con el *locono* de Surinam. Los especialistas la consideran la lengua más dinámica de la familia y la segunda más hablada en Colombia; cerca de un sesenta por ciento de la comunidad es bilingüe wayuunaiki-español (Pérez, 1996).

– *Pueblos caribe*

Se suele decir que la familia *karib* se dispersó en distintas direcciones desde el alto Xingú y el Tapajoz en Brasil, empujando a su vez a otros pueblos, especialmente el arawak. Siguiendo el curso del Orinoco llegaron a las costas venezolanas y las Antillas, por lo que es posible que hayan entrado a Colombia surcando el mar que luego inmortalizaría su nombre. Los cronistas los describen como guerreros y valientes. La denominación ‘caribe’ fue aplicada por los conquistadores a los pueblos que enfrentaban a las tropas españolas con técnicas que les parecían extrañas, por lo tanto, es un calificativo que en muchas crónicas llega a significar “salvaje, cruel y antropófago” (Duque, 1965). Caribe⁹, como sus sinónimos caribana o “caníbal”, señala a los supuestos salvajes de las Antillas que desafortunadamente volvieron a encontrarse en el litoral colombiano. Víctimas de la persecución a que fueron sometidos, hoy en el territorio nacional solo subsisten dos de sus lenguas: *yukpa* y *carijona*. Sus hablantes se ubican en los extremos del eje territorial que habían trazado de sur a norte hacia el oriente del país. De los caribes se dice que existían tres grupos: grupo perijá-magdalena, grupo caquetá-apaporis y grupo amazonas, lo que hace pensar que también debieron entrar por el sur-oriente del país (Landaburu, 1993).

De los pueblos caribes solo quedan en Colombia los yukpas de la Serranía del Perijá. Se ubican en la cordillera oriental, en la línea fronteriza entre Colombia y Venezuela. Según los especialistas, su lengua, el *yukpa yiwonki*, presenta variaciones dialectales. De los carijonas de las llanuras del Caquetá, se sabe que víctimas de epidemias sucesivas fueron desintegrándose física y culturalmente durante la primera mitad del siglo pasado. Son endógamos y reconocen diferenciaciones dialectales internas. Como parte de la rama sur de la familia, es muy cercano al *ye’kuana* de Venezuela (Robayo, 1997).

9 En su diccionario de 1984, la Real Academia de la Lengua Española presenta esta definición (5ª acepción): “Hombre cruel e inhumano. Dícese con alusión a los indios de la provincia de Caribana”.

- *Pueblos chibcha*

Conformaron una familia de numerosos pueblos lingüísticamente diferenciados, que recorrieron América Central desde Honduras hasta el istmo de Panamá. Al llegar a los territorios de la actual Colombia, desde el Golfo de Urabá siguieron hacia las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, la Sierra Nevada del Cocuy y el altiplano cundiboyacense, donde se habló el *muisca* o *chibcha*, en la sabana de Bakatá -hoy, Bogotá (Landaburu, 1993). De allí se deriva el nombre de la familia. Se les reconoce como un grupo de horticultores dedicados a la experimentación con plantas, a la apicultura y a la observación de los astros, permitiéndoles desarrollar calendarios agrícolas adaptados al medio y al movimiento de las temporadas de lluvia y sequía. Se distinguen por ser creadores de una rica cosmogonía, con ideas originales que explican la creación del universo (Wiesner, 2000).

Chibchas de la Sierra Nevada de Santa Marta. Poseen la Reserva Arhuaca, con una extensión de 185.000 hectáreas y el Resguardo Kogui-Malayo-Arhuaco con 364.390 hectáreas donde conviven koguis, wiwas e ikas. Este universo está constituido por tres lenguas de uso cotidiano y dos rituales. La tradición oral fundamenta su existencia en una lengua madre que era hablada por los padres o creadores míticos. Algunas versiones dicen que la lengua de los tayronas habría dado origen a las lenguas rituales o sagradas.

Koguián para los *kággabas*, *damana* para los wiwas e *ikan* para los arhuacos, consideradas respectivamente como lenguas maternas por cada grupo, son habladas por la familia indígena tradicional; el *damana*, es utilizado por un alto porcentaje de ikas y koguis que la consideran segunda lengua. Este uso parece estar definido porque entre wiwas y koguis se comparten algunos linajes y también por una especie de exogamia que permite a los wiwas escoger pareja, especialmente mujeres, entre koguis e ikas. El *teyuan* y el *terrúna shayama* son lenguas en las cuales se expresa la cultura religiosa de *kággabas* y wiwas. Son esencialmente orales y habladas básicamente por los *mamas* (médicos y sacerdotes), quienes las utilizan para la transmisión de mitos, la realización de ceremonias especiales y en ritos de sanación. Han estado históricamente consagradas a la adivinación y a la transmisión de las premoniciones, a dictar las normas de procedimiento colectivo condensadas en los mitos. El *kakatukuan* es la lengua de los *kakatukua*, *kankuamos* o *atanqueros*. Parece que algunos *mamas* koguis y wiwas la conservan. En la antigüedad fue la lengua del

comercio que se establecía entre los grupos de la parte alta de la Sierra y los del litoral Caribe. Aunque hoy en día existen fuertes dudas acerca de su existencia, ya forma parte de la tradición de los kankuamos aseverar que aún es posible encontrar en los páramos personas que la hablan (Trillos -Amaya, 1997a).

Ette ennakas del valle del Ariguani. Conocidos como chimilas. El territorio que ocupan corresponde a zonas reducidas y marginales del extenso territorio que poseían a la llegada de los españoles. Desde el sur de la Sierra Nevada hasta la depresión mompoxina, ocupaban espacios donde se nucleaban diferentes grupos con cierta flexibilidad de acción. Actualmente, se encuentran en el Resguardo Issa Oristunna, que en *ette taara* -lengua chimila- quiere decir “tierra de la nueva esperanza” (Trillos -Amaya, 1995). La inclusión del ette taara en la familia chibcha es uno de los temas de mayor debate para el comparatismo lingüístico, ya que desde perspectivas distintas algunos estudiosos los incluyen en el extinto grupo malibú (Rivet, 1947)¹⁰, y otros, en la familia arawak, otorgándole cierta influencia del subgrupo arhuaco (chibchas de la Sierra Nevada).

Cunas del Golfo de Urabá. Llamam a su lengua *tule*. Históricamente han ocupado territorios fronterizos colombianos y panameños. En la actualidad, se encuentran asentamientos colombianos en Caimán Nuevo, pero en número mayor están establecidos en el archipiélago de San Blas en Panamá. En territorio cuna del Golfo de Urabá se dieron los primeros procesos colonizadores en el continente: San Sebastián de Urabá (1509), Santa María la Antigua del Darién (1509-1524) y San Sebastián de Buenavista (1535). Sin embargo, han mantenido su lengua, su organización social y sus ritos religiosos, lo que les ha permitido la supervivencia espiritual y material. Poseen un gobierno centralizado en el consejo de ancianos y los sailas, jefes espirituales, religiosos y políticos (Llerena, 1987).

Barí de la Serranía de Perijá. Están ubicados en Norte de Santander, en la frontera con Venezuela. Denominan su lengua materna *baniaa*, la cual constituye un sistema lingüístico de mucho arraigo que, a pesar de la proyección cada vez mayor del español, persiste como la principal forma de cohesión y de identidad del grupo. Los grados de bilingüismo se establecen de acuerdo con el mayor o menor uso del español. Son muy

10 Para Paul Rivet, conformado por unidades de hablas diferenciadas que ocupaban territorios entre la bocana del río Magdalena hasta la depresión mompoxina: grupo mocaná en regiones circunvecinas al delta del Magdalena; grupo malibú en la isla de Mompox; grupo pacabuy, lagunas de la depresión mompoxina.

celosos en la transmisión de la lengua ancestral, la cual es socializada en primera instancia por las madres, consideradas guardianas de la cultura, como en la Sierra Nevada de Santa Marta (Mogollón, 1995).

Uwa de la Sierra Nevada del Cocuy. También conocidos con el nombre de tunebos. Su hábitat se ubica en las laderas de la cordillera oriental y sus principales núcleos de asentamiento se encuentran hacia el norte de Boyacá, los Santanderes, Arauca y Casanare. En algunos cantos rituales usan una lengua arcaica, identificada por Rochereau como *paleo tegría*. Poseen casas ceremoniales donde los líderes espirituales practican ceremonias rituales¹¹ siguiendo cánones cercanos a los de la Sierra Nevada de Santa Marta, como son la transmisión de conocimientos, el desarrollo de técnicas oratorias y de prácticas adivinatorias (Pradilla, 1981).

– Pueblo quechua

La presencia de los quechuas en Colombia, al parecer, no es tan antigua como la de los grupos precedentes. De acuerdo con los especialistas, la primera expansión del quechua se dio en el Perú, desde la costa hacia la sierra, a principios de la era cristiana; posteriormente, en una segunda expansión, llegan a las selvas ecuatorianas y a las del Putumayo en Colombia. Para la época de la colonia, el *quechua* fue utilizado como lengua general por los misioneros, lo que originó una fuerte incidencia tanto en las lenguas indígenas como en el español andino colombiano. Comparten territorios con los kamsá; también, aspectos culturales centrados en la medicina y el manejo de las plantas, conocimiento que adquieren con chamanes de la selva, especialmente cofanes. Ancestralmente comerciantes, los quechua han propagado su medicina hacia zonas muy alejadas de su territorio, al que retornan, especialmente, cuando un nuevo miembro de la familia está por llegar. Los niños, que crecen fuera del territorio ancestral, son inducidos para que al convertirse en seres autónomos estén dispuestos a emprender el retorno a su punto de origen. Debido a su actividad comercial, los ingas deben ser bilingües y desde muy temprana edad manejan con fluidez el español (Ramírez y Pinzón, 1987). La variante colombiana, el *inga*, se habla en los departamentos de Caquetá, Nariño, Valle de Sibundoy y Putumayo¹².

11 Comunicación personal de la etnolingüista uwa Esperanza Aguablanca (1995).

12 Comunicación personal de la profesora inga Antonia Ágreda, quien reporta para Colombia la variante *quichua* (1995).

– *Pueblos tucano*

De las estirpes presentadas, esta es la de mayor dispersión geográfica. Se estructura en dieciocho comunidades lingüísticas que comparten cierta homogeneidad cultural sintetizada en procesos de exogamia lingüística, según los cuales la lengua se hereda por vía patrilineal, siendo un indicativo de proximidad familiar que determina la exogamia lingüística, lo que quiere decir que la pareja debe escogerse en un grupo de lengua diferente. Debido a esto, en una maloca¹³ se pueden encontrar familias mixtas con hablantes de diversas lenguas, en donde cada uno se expresa en su lengua propia, posibilitando la comunicación el hecho de que todos los presentes comprenden todas las lenguas. En los eventos multilingües que se suelen registrar fuera de la casa comunal se utiliza el *tucano* como lengua vehicular. Se consideran descendientes de un ancestro mítico: una anaconda que, siguiendo el curso del río, estableció el ordenamiento social que orienta relaciones de parentesco, orígenes, jerarquías y territorios localizados entre la bocana y la cabecera de los ríos donde cada grupo tuvo su origen (Correa, 1997).

El chamán accede al lenguaje ritual que expresa los mitos, cantos, conjuros y narra de manera simbólica los orígenes del universo y la sociedad. Los rasgos gramaticales y fonológicos que caracterizan el conjunto de sus lenguas han permitido clasificarlas en dos ramas: 1. *tucano oriental*, diseminados por los ríos Pira Paraná, Papurí y Vaupés, 2. *tucano occidental*, ubicados por los ríos Orteguaza y Caquetá. Estos grupos ejercen fuertes influencias sobre sus vecinos, especialmente en los arawakos del Vaupés, como se vio antes (Gómez-Imbert, 1986).

– *Pueblos sáliba y piaroa*

Es muy discutida la constitución de esta familia. La relación *sáliba-piaroa* fue establecida por Paul Rivet, quien siguió comparatistas anteriores a él. Se dice que su hábitat anterior era la zona norte del Guaviare, el Vichada y el Orinoco, donde los sálibas estaban en contacto con los piaroes. Hoy, sus lenguas se consideran diferenciadas. Se asientan en forma dispersa a ambos lados del río Meta en inmediaciones de los departamentos del Meta, Vichada y Casanare. Al sur de Vichada comparten algunos asentamientos con piapocos. Se encuentran en número mayor hacia el lado de Venezuela (Estrada, 2012).

13 Vivienda comunal compartida por diversas familias de filiación lingüística mixta.

Sálibas de Orocué. Conformaron un grupo muy numeroso que se dispersaba por las llanuras de los ríos Meta y Orinoco. Para el siglo XVIII, ya se contaba con escritos, vocabularios y gramáticas de su lengua, los cuales provienen del *sáliba* hablado cerca de Orocué. Se dice que vinieron desde Puerto Ayacucho, Venezuela.

Piaroas de Sipapo y Matavén. Es posible que sean oriundos de Venezuela y que hayan migrado desde Sipapo. En la actualidad, se dispersan por el brazo de Amanavén y por pequeños afluentes del Orinoco, entre los ríos Vichada y Guaviare (Estrada, 1996).

– *Pueblos guajibo*

Suelen formar grupos que integran unas cincuenta familias, con autonomía política y económica. La autoridad máxima de cada familia está representada por el abuelo, y cuando este falta, es reemplazado, siguiendo la línea materna, por uno de sus hijos. Es él quien logra consenso para decidir sobre las actividades económicas, la movilización y la protección de los parientes. Cada grupo familiar cuenta con uno o varios 'payés', encargados de contrarrestar las fuerzas negativas. El conjunto de lenguas presenta un núcleo que puede denominarse guajibo medio, en cuyos extremos estarían el *kuiba* y el *sikuani*. Por sus estructuras, el *guayabero* sería la lengua más alejada. Los estudios demuestran un alto porcentaje de cognados y estructuras fonológicas y gramaticales afines con la familia arawaka (Ortiz, 1976).

– *Pueblos macú-puinave*

Se encuentran de forma dispersa en el área que va del río Apaporis al Guaviare. Son escasos los trabajos publicados sobre las lenguas de estos grupos. Estudios recientes plantean que habría relaciones cercanas en los subconjuntos *yujup-jupde* y *nukak-kakua*, con diferentes grados de ininteligibilidad de uno a otro. El *puinave* sería una lengua extremadamente alejada del conjunto (Mahecha, Cabrera y Franky, 2000).

– *Pueblos uitoto*

Los uitotos conforman varios pueblos establecidos en las llanuras delimitadas por los ríos Caquetá, Putumayo, Caguán y el raudal del Aracuará. Por mucho tiempo se les tuvo como caribes, debido a que su hábitat se encontraba en cercanías geográficas con el de los karijonas, en la parte alta de los ríos Caquetá y Putumayo, en las riberas del Cara-Pa-

raná, Igará-Paraná y Cahuinarí. Para mediados del siglo pasado, como otros grupos de la región, fueron diezmados al ser concentrados por la Casa Arana en territorio peruano y sometidos a trabajos forzados en la explotación del caucho. Los especialistas aprecian en esta familia lingüística notorias similitudes en los sistemas de persona de una lengua a otra (Petersen, 2000).

– *Pueblos bora*

Hoy esta familia está compuesta por las lenguas *muinane*, *bora* y *miraña*, las cuales parecen ser muy cercanas en cuanto al léxico y la morfología. Algunas familias se encuentran en su hábitat ancestral, pero la mayor parte se ubica por las márgenes del río Caquetá, en el departamento del Amazonas, mezclados con mirañas, karijonas y uitotos. Desarrollan las relaciones familiares en *bora* y *miraña*. En los matrimonios mixtos bora-miraña, suele primar el *bora*, mientras el español es la lengua de los intercambios con los campesinos de la región. Los *muinane* se diseminan en Colombia por las poblaciones de Araracuara, a orillas del río Caquetá y en las cabeceras del Cahuinarí, respectivamente. Mantienen relaciones de alianza matrimonial con los uitotos. El *muinane* es hablado básicamente por hombres y mujeres mayores de cuarenta años (Escobar, 2000).

– *Pueblos chocó*

Conforman grupos endogámicos organizados alrededor del *Jai* (guía espiritual), quien controla las fuerzas del bien y del mal. Las lenguas chocó se hablan en el Pacífico colombiano. Algunos grupos comparten territorio con descendientes de africanos y mestizos en el Medio y Bajo San Juan. Se dividen en gente de río (*dobidá*) y gente de montaña (*eyabidá*);¹⁴ suelen guardar con gran celo los patrones culturales y lingüísticos. Se distinguen dos lenguas: *embera* y *waunana* que, aunque ininteligibles, revelan un alto grado de parentesco y rasgos tipológicos afines, como la ergatividad.¹⁵ Para los embera se plantea un fuerte avance del español, sin embargo, también como en los waunanas se observa una clara conciencia identitaria y lingüística.

Emberas de río y montaña. Se han movilizado de sus territorios ancestrales a partir de diversas migraciones a lo largo de las costas del Pacífico,

14 Información personal del antropólogo y lingüista Daniel Aguirre (1995).

15 Sistema de caso presente en algunas lenguas que marca el actante agente de un proceso.

alcanzando al norte la provincia del Darién en Panamá, y al sur la provincia de Esmeraldas, en Ecuador. Siguiendo la ubicación en las cuencas de los ríos, se distinguen como dialectos: saija en la costa sur de Buenaventura, baudó en el Bajo Baudó; chamí en el Alto San Juan y katio en los Altos Sinú, San Jorge y Baudó.

Waunanas del bajo río San Juan. Se localizan a orillas de numerosos ríos y quebradas del sistema hidrográfico formado por el Bajo San Juan, en los departamentos de Chocó, Valle y Cauca, y en la frontera panameña, en la provincia del Darién. Reconocen el *waunméu* como su lengua materna (Aguirre, 1993).

- *Pueblos sin pares genéticos en Colombia*

Bajo esta etiqueta se agrupan lenguas que, según los especialistas, deben permanecer aisladas debido a que sus estructuras no guardan afinidades con los sistemas propios de las estirpes antes mencionadas (Landaburu, 1993).

- *Grupos amazónicos.*

Andoques del Araracuara. Se diseminan por las riberas de los ríos Aduche y Yari. La comunidad está dividida en diferentes linajes que deben buscar pareja en un grupo diferente al del padre. Conviven con linajes no andoques: uitotos-murui, muinanes, boras, mirañas. Todos siguen las orientaciones del capitán. En el *andoque* se identifican rasgos tipológicos gramaticales propios de las lenguas arawak, bora y tukano; la carencia de correspondencias sistemáticas hace pensar en préstamos de lenguas vecinas (Landaburu, 1993).

Ticunas de Amacayacu. Este pueblo cuenta con más de treinta mil integrantes que viven en límites convergentes de Colombia, Perú y Brasil. Si bien la población bilingüe es mayoritaria, hablan preferentemente el *ticuna*. En Colombia, los ticunas constituyen uno de los pueblos más numerosos de la cuenca amazónica, en donde habitan aproximadamente 12000 personas (Arango y Sánchez, 2004). El ticuna se habla en la orilla occidental del Amazonas a su paso por Colombia. Los ticuna comparten su territorio con otros grupos, como los bora, cocama, yagua witoto y yagua. La lengua está potencialmente amenazada (Montes, 1998).

Cofán del río Guamués. Sus asentamientos se diseminan por los ríos Guamués, Aguarico y Yuruyaco, en el departamento del Putumayo. Establecen relaciones educativas con otros pueblos tanto de la selva como del

sur andino, a los que suelen transmitir conocimientos ancestrales de la medicina tradicional basada en el uso del yagé. Mantienen relaciones con sus hermanos del Ecuador (Tobar, Pérez, Pérez y Giraldo, 2004).

Tiniguas de la Sierra de la Macarena. Dos hablantes, únicos supervivientes del pueblo tinigua, escapados de la masacre de las caucheras de la Casa Arana. En su territorio ancestral – caño Guacamaya en el Caquetá– tenían como vecinos a los uitotos y los muinanes.¹⁶ Esta lengua suele ser inscrita, aunque con muchos interrogantes, dentro de la familia pamigua (Tobar, 2000).

- *Grupos andinos.*

Kamsás del Valle de Sibundoy. Se ubican en las estribaciones orientales del sur andino, al oriente de Pasto, a unos dos mil doscientos metros sobre el nivel del mar; muchas familias se diseminan hacia el departamento de Putumayo, protagonizando un intercambio constante. Suelen reconocer que son de origen selvático y compartir aspectos organizativos con los ingas de la familia quechua. Además del *kamsá* hablan *inga* y español. También es muy reconocida su dedicación a la medicina, conocimientos que comparten con chamanes cofanes y koreguajes (Jamioy, 1998).

Nasas de Tierra Adentro. El pueblo páez, como se les suele denominar, habla el *nasayuwe* y habita en municipios diseminados por la vertiente occidental de la cordillera central y las estribaciones orientales de la cordillera occidental, en los departamentos del Cauca y Valle. Además, algunos grupos han emigrado hacia los departamentos del Caquetá y el Huila. Reconocen que Tierra Adentro es el centro de su cultura. Se han distinguido por la persistencia en la defensa de sus derechos y sus resguardos. Existe un alto porcentaje de bilingües *nasayuwe* español, notándose un fuerte avance del español en varias comunidades lingüísticas; es posible encontrar también algunos hablantes monolingües de *nasayuwe* en los resguardos más tradicionales (Nieves, 1993).

Guambianos. Su lengua es el *namtrik*. Se les conoce como ‘guambianos’. Habitan en la vertiente occidental de la cordillera central. Mantienen un patrón de poblamiento nuclear disperso, con sus viviendas ubicadas a la orilla de los ríos y quebradas del resguardo, en promedio, a unos tres mil metros sobre el nivel del mar. Son bilingües *namtrik* español en un alto

16 Comunicación personal con la lingüista Nubia Tovar (1995).

porcentaje; los ancianos tienden a ser monolingües de guambiano y los jóvenes de español (Vásquez, 1988).

Awas del río Cuaiquer. Habitan el pie de monte del suroccidente andino, en las coordenadas establecidas por los ríos Cuaiquer, Nulpe, San Juan y Mira, en las cabeceras del río Telembí, en predios colombianos y ecuatorianos. Se les suele relacionar con la familia barbacoa, denominación dada por los españoles a los pueblos de la "Provincia de las Barbacoas", actual Nariño, por vivir en tambos palafíticos cerca de los ríos y quebradas. Los comparatistas establecen bajo esta etiqueta, un número de lenguas que se propagan hacia el Ecuador: el *cayapa* y el *sáxchila* o *colorado*. En Colombia solo quedaría el *awabit*. Los especialistas observan un alto porcentaje de hablantes bilingües con el español como segunda lengua y muchos casos de hablantes monolingües de español (Cerón y Calvache, 1990).

- *Grupos en observación.*

Con la esperanza de que se logren estudios que definan la existencia lingüística y comunicativa de sus lenguas, en este apartado se ubican pueblos reportados en la literatura como *de dudosa presencia* en el país, lo que al parecer se debe a tres factores: 1. la costumbre de transitar el corredor cultural segmentado por las fronteras políticas actuales; 2. las migraciones masivas que algunos grupos fronterizos vienen desarrollando desde hace unos veinte años; 3. los desplazamientos originados por los actuales conflictos militares.

Cocamas de la isla de Ronda. Se ubican en zonas cercanas a la ciudad de Leticia, pero con mayor presencia en Perú. Se supone que este grupo pervive de la antigua invasión tupí-guaraní, procedente del Alto Amazonas o Marañón (Ortiz, 1965). Su lengua, el cocama, se suele relacionar con la familia tupí, pero con una fuerte incidencia del *quechua* (Patiño, 2000).

Yaruros del Apure. Hace más de veinte años que este grupo viene protagonizando migraciones masivas desde los ríos Meta y Araracuara hacia Venezuela. Tradicionalmente, han mantenido relaciones de intercambio con los kuibas. Todavía es posible encontrar en este grupo hablantes de *yaruro*.

Yaguas de la quebrada de Tucuchira (Ortiz, 1965). Se encuentran cerca a Leticia. Son muy numerosos en Perú, pero transitan constantemente el corre-

dor selvático hacia Colombia para reunirse con sus parientes culturales. Su lengua suele ser relacionada con la familia peba-yagua.

Yurí del bajo Caquetá. Se registran dos asentamientos en el río Bernardo, Amazonia meridional. Se suele agrupar su lengua a la familia arawak, pero quienes trabajan esta zona lingüística declaran que es poco lo que se sabe de ella, con excepción del inventario realizado en 1962 por el sacerdote Marcelino de Castellví, quien además señaló cerca de diez dialectos (Patiño, 2000).

Yeral de río Negro. Lengua vehicular promocionada en una extensa zona amazónica por los jesuitas en su labor de evangelización. Pareciera ser una lengua mixta (¿criollo?) donde se fusionan léxico y estructuras del portugués, y en menor medida, de lenguas arawakas, sistema al que se han integrado aportes del español en los últimos años. La toponimia, la flora y la fauna para una amplia zona de la selva amazónica -Colombia, Brasil, Venezuela - es de clara procedencia tupí (Ministerio de Cultura de Colombia, 2010).

b) Componente africano.

Tiene origen en la trata de personas que se desarrolló en Cartagena con participación de holandeses, portugueses, franceses e ingleses, artífices de este estilo comercial en los procesos de explotación que se dieron en América para la época de la Colonia. Cartagena de Indias, la principal fortaleza militar del Imperio español en América del Sur, desempeñó funciones socioeconómicas que la singularizaron frente a otros puertos del Caribe como Maracaibo, La Habana, San Juan y Santo Domingo. Junto a Veracruz y Portobelo, Cartagena fue punto estratégico para el tráfico "legal" de seres humanos; a sus costas arribaron contingentes de población africana procedentes de la costa occidental de África, de numerosas nacionalidades y lenguas, para ser trasladados a otras regiones del Nuevo Reino de Granada, del Caribe y de Suramérica: Desde Senegal, Camerún, Angola y la isla de San Tomé llegaron los brong, arará, yoruba o locumí, carabalí, manicongo, kikongo, fanti-ashanti, mondongos y minas; desde Sudán occidental arribaron golofios, mandingas y bámbabras. De la costa de Guinea, biáfaras, bissagos (bioghos), ibidios; Desde el Congo vinieron kimbundos, umbundos, matambas y malembas. Del Níger, guagués. Del norte de los akanes, chambas (Escalante, 1967).

Las dos lenguas criollas que se hablan en diferentes puntos del Caribe colombiano son originarias del corregimiento de San Basilio en el de-

partamento de Bolívar y del archipiélago de San Andrés y Providencia. Características fonológicas y gramaticales marcan su independencia de los sistemas lingüísticos que les son cercanos geográficamente, español e inglés, respectivamente. Su relación con lenguas del África occidental, como el yoruba del grupo kwa, el *bambara* del grupo mandé y las lenguas del grupo bantú, les otorga características como: formas libres para relacionar las nociones de tiempo, aspecto y modo, en vez de flexiones verbales; tendencia a la estructura silábica simple; ausencia de concordancia de género y número entre el determinante, el adjetivo y el sustantivo, expresión del plural a partir de una partícula independiente (Patiño, 2002).

Hoy, el *palenquero* y el *creole* sanandresano por lo regular se utilizan en contextos sociales de familiaridad, relaciones de amistad, negocios y demás facetas de la vida cotidiana. Aunque a partir de la Constitución de 1991 gozan del estatus de lenguas oficiales, los actos administrativos y jurídicos se realizan en español entre los palenqueros; en San Andrés, actualmente, las relaciones oficiales entre el español y el inglés no están muy claras, al menos desde la perspectiva académica. En ambos casos estas lenguas son consideradas por sus hablantes como instrumentos comunicativos de alto prestigio (Patiño, 2002).

Palenquero de San Basilio. Los especialistas parecen estar de acuerdo en que su lengua deriva genética y tipológicamente de los criollos lusitano-bantúes del África occidental, especialmente de la isla de San Tomé y Annobon. De este criollo afro-hispano americano solo se conservó el habla de Palenque de San Basilio (protegido por históricas condiciones de aislamiento que impusieron sus moradores) y algunos vestigios aislados en el Pacífico colombiano, especialmente en Chocó, en zonas muy localizadas de Puerto Rico, en la llamada habla bozal de Cuba y en el actual portugués popular del Brasil. Existe una polémica interesante acerca de la presencia de léxico español en el *papiamentu* hablado en Aruba y Curaçao (Perl, 1999), por lo que algunos especialistas han definido este criollo como de base española (Martinus, 1999). Si es cierto que el léxico español de esta lengua corresponde a préstamos, el *palenquero* sería el único criollo de base léxica española que ha sobrevivido en América, ya que su otra lengua hermana se habla en las Filipinas con el nombre de *chabacano* (Quilis y Casado, 2008). El *palenquero* se ha hablado ancestralmente en el mencionado corregimiento de San Basilio, en el departamento de Bolívar, único palenque existente en la actualidad de los refugios de esclavizados independientes que se formaron en la región Caribe desde el siglo XVI. A mediados del siglo pasado empezaron a migrar hacia Cartagena y Barranquilla, ciudades en las que han ido conformando núcleos muy

expresivos de sus rasgos culturales y donde es común oír *el habla de la jende* (Pérez, 2004).

Creole de San Andrés. El *criol*, como lo llaman sus hablantes del archipiélago de San Andrés, está relacionado con los *criollos ingleses* esparcidos por la cuenca del Caribe. Se ha planteado la posibilidad de que provengan de un antecesor común de base inglesa formado en África occidental, el cual llegó a estas costas en boca de esclavizados y traficantes. El *criollo isleño* presenta relaciones y afinidades con el de Jamaica y el de la Costa de Misquitos, Puerto Limón, Portobelo y Bocas del Toro, en Centroamérica. El substrato lingüístico africano parece provenir en mayor proporción de idiomas del grupo kwa (Costa de Oro) y sus africanismos son, por lo general, comunes al habla jamaíquina. Buscando las singularidades lingüísticas del archipiélago, encontramos que los españoles lo ocuparon en 1641 para contrarrestar la piratería que operaba desde Providencia y que ponía en peligro los dominios de la Corona. Como se ha dicho antes, a pesar de que España e Inglaterra, mediante acuerdo de 1786 sancionaron la jurisdicción del virreinato de Nueva Granada sobre esos territorios y la Costa de Misquitos en el vecino continente, pues los colonos británicos obtuvieron autorización para permanecer allí. En 1822, las islas proclamaron su adhesión a la nueva República de Colombia (Forbes, 2002).

c) Componente indoeuropeo.

En Colombia se hablan cuatro lenguas indoeuropeas: español en todo el territorio, inglés en San Andrés Islas, romaní o gitano en diferentes localidades y portugués en el extremo sur. Estas lenguas se constituyen en huellas indelebles de las pugnas que protagonizaron los europeos en el territorio americano tras la búsqueda del poder político y económico. Hoy son consideradas como parte del legado lingüístico que el pueblo colombiano ha enriquecido con nuevas formas y variados usos, especialmente en la literatura, ya sea de tradición oral o escrita. El español es hablado por unos cuarenta millones de mestizos que se expresan, de una región a otra en esta lengua, de forma muy diversificada, pero matizando este panorama con la presencia de lenguas amerindias o criollas en todas las regiones en que se divide el país. El portugués y el inglés se hablan en sectores muy localizados, expresión del contacto lingüístico que las regiones de frontera, sur y norte del país, respectivamente, tienen con áreas culturales diferentes a las de influencia española.

Los primeros españoles que cruzaron el Atlántico y llegaron a Colombia procedían de Andalucía y de Canarias (López Morales, 1998). A finales

del siglo XVI, las estadísticas establecen que el andaluz predominaba en los usos lingüísticos del Caribe: en lo fonológico se reproduce la aspiración¹⁷ y pérdida de la /s/, en final de sílaba y palabra [somoh], [ehtamoh], [doh mujere], por 'somos', 'estamos', 'dos mujeres'; alternancia de la /r/ y /l/ [miho de mi arma], [loh sordao], por 'mijo de mi alma', 'los soldados'; pérdida de la /d/ final e intervocálica [paré], [sjudá], [kansáo], [enamorado], por 'pared', 'ciudad', 'cansado', 'enamorado'; pronunciación faríngea de la /x/¹⁸ [habón], [ahí], por 'jabón', 'ají'; en lo gramatical se reduce la distinción vosotros, ustedes, y se privilegia el uso del pronombre tú. En 1668, Lucas Fernández de Piedrahita refiriéndose a Cartagena de Indias dice (citado por Guitarte, 1959, p. 29): "...los nativos de la tierra, mal disciplinados en la pureza del idioma español, lo pronuncian generalmente con aquellos resabios que siempre participan de la gente de las costas de Andalucía..."

Avanzados los procesos de colonización, al Nuevo Reino de Granada se transplantan modelos y usos lingüísticos cortesanos, intentando convertir la sede del Virreinato en un núcleo propio del Virrey y su séquito. Santa Fe de Bogotá fue sede catedralicia y centro universitario, lugar de concentración de funcionarios letrados, del alto clero y los cortesanos, quienes censuraron las formas lingüísticas andaluzas que se habían reproducido e intentaron imponer las de Valladolid, Toledo y Madrid. Se originan, entonces, dos usos diferenciados: la variedad procedente de Andalucía, forma de expresión de los lugares conectados con los puertos andaluces, y la variedad reproducida en el centro del Virreinato, las cuales se fueron extendiendo y marcando ámbitos de influencia. Los funcionarios procedentes de la meseta castellana y regiones circundantes favorecían el consonantismo en final de palabra, con cierto tinte fricativo [pared], [sjudað], la producción de fricativas¹⁹ y alveolares en final de sílaba y palabra [monhas], [eştribiyo]. Sin embargo, no pudieron erradicar el yeísmo [gayina] ni el seseo²⁰ [korasón] [saragosa], que se habían generalizado casi en todo el territorio. Esta diversificación dialectal se vio

17 Proceso articulatorio mediante el cual el fonema /s/ se produce en la faringe y no en los alveolos dentales.

18 La aspiración faríngea en la articulación de la jota caribeña [h] le da una entonación suave frente al roce fuerte del aire en el velo del paladar de la pronunciación española y de algunas otras zonas latinoamericanas.

19 Fricción del aire al rozar los órganos articulatorios donde se produce el sonido.

20 El yeísmo es un proceso fonético mediante el cual el hablante acerca la pronunciación de la [ʎ] (elle) a la de la [y] (ye). En el seseo se produce el mismo fenómeno de asimilación:

favorecida, además, porque las posteriores generaciones de inmigrantes pudieron escoger lugares y climas que les fueran afines a sus territorios de origen y, consecuentemente, andaluces, extremeños, canarios y murcianos prefirieron instalarse en regiones cercanas al mar o en los llanos, mientras que quienes procedían de la meseta castellana e inmediaciones se instalaron en el altiplano. Por su parte, Cartagena, como eje central de la empresa comercial de la Corona, se convirtió en una ciudad mercantil conservadora de la variedad nacida en el Caribe, ya que los altos funcionarios y administradores buscaban el centro del poder virreinal.

El español colombiano hoy. Se inscribe en el concepto de español americano propuesto por los lingüistas, el cual cubre vastas zonas geográficas con variaciones dialectales importantes desde México hasta la Patagonia, diferenciándolo del actual español de España. Tres rasgos lingüísticos han permitido a los dialectólogos caracterizarlo: la pronunciación de la /-s/ posnuclear o implosiva,²¹ la existencia de la /x/ (jota velar) pronunciada como faríngea /h/ y el voseo. La combinación de estos rasgos, de una región a otra, permite subclasificarlo en el ámbito continental de la siguiente manera:²²

Tabla 1. Proyecciones del español colombiano hacia el Caribe y Latinoamérica.

REGIONES	PROCESOS FONOLÓGICOS
Caribe: Antillas, México, Panamá, Colombia, Venezuela.	Aspiración de /-s/ y de /x/; tuteo.
Centroamérica.	Aspiración /s/; glotalización de /x/; voseo.
Límites de México y Guatemala.	No aspiración de /s/; /x/ velar; ausencia de voseo.
Pacífico: Colombia, Ecuador, Perú, Chile.	Aspiración de /-s/; glotalización de /x/; tuteo y voseo.

no se pronuncian [z] (zeta) y (ce) de manera interdental [θ], sino en los alvéolos dentales, lo que produce en realidad una [s].

21 La que finaliza una sílaba o palabra: como las /s/ de la expresión *castos amores*, [káhtoh amóre:], las dos primeras se aspiran y la última se pierde, pero la vocal precedente se alarga.

22 Se dan otros rasgos que permiten hacer una subclasificación mucho más fina, pero debido al carácter sintético de este trabajo acogemos esta delimitación.

Andes septentrionales: Colombia, Venezuela.	Conservación de /s/; glotalización de /x/; tuteo y voseo alternado.
Andes meridionales: Perú, Chile, Bolivia, nororiente de Argentina.	Conservación de /-s/ ; /x/ velar.
Cono Sur oriental: Chile, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Argentina.	Aspiración de /-s/; voseo.

Fuente: Trillos -Amaya, M. (2003). *Pasión y vida de las lenguas colombianas*.

De acuerdo con esto, el habla colombiana se incluye en tres puntos dialectales diferentes (Caribe, Andes y Pacífico), caracterizándose por su extremada diversificación. Los datos lingüísticos son consonantes con la posición geográfica del país y su composición étnica; por otra parte, si tenemos en cuenta la regionalización basada en datos de la geografía lingüística, encontramos relaciones equipolentes con otras áreas dialectales del continente:

- Con el Caribe, Centroamérica y los países del Cono Sur, por el debilitamiento de la /s/ implosiva.
- Con la mayoría de los países latinoamericanos (a excepción de la costa oriental mexicana) y los del Cono Sur, por la pronunciación faríngea de la jota velar /x/.
- Con el habla no costera de México, Ecuador y Perú, por el mantenimiento de la /s/ implosiva.
- Con Centroamérica, Paraguay, Uruguay y Argentina, por el voseo.

Internamente, se aprecian las siguientes delimitaciones:

- Caribe, por debilitamiento o aspiración de la /s/ implosiva y el uso casi generalizado del pronombre tú; con propagación hacia los Llanos Orientales²³ y Norte de Santander.
- Pacífico, por el debilitamiento de la /s/ implosiva más el uso de voseo; con propagación hacia zonas del pie de monte de los Andes occidentales.

²³ Es posible que la presencia de algunos rasgos caribeños en el habla llanera, más que de una influencia del Caribe colombiano, provenga de la Orinoquia venezolana que, al parecer, también fue poblada por andaluces y canarios.

- Andino, por el mantenimiento de la /s/ implosiva y el uso alternado de los pronombres *usted*, *vos* y *tú*; con propagación hacia el pie de monte de los Andes orientales y Llanos Orientales.

Inglés del archipiélago de San Andrés. En la historia de las islas de San Andrés y Providencia se sintetiza la pugna de las culturas anglosajona e hispánica por la supremacía en el Caribe occidental. La lengua inglesa penetra allí en 1631, con la fundación de una colonia británica en Providencia. En 1641, España ocupó la isla de Providencia, que se había convertido en un foco de piratería contra ese país. A principios del siglo XVIII, colonos venidos de Jamaica se establecen en las islas. El acuerdo de 1786 entre España e Inglaterra sancionó la jurisdicción del Virreinato de Nueva Granada sobre esos territorios, lo mismo que sobre la Costa de Misquitos en el vecino continente. Sin embargo, los colonos británicos que vivían en San Andrés obtuvieron autorización para permanecer allí. En 1822, las islas proclamaron su adhesión a la nueva república. El inglés ha permanecido en el archipiélago a pesar de las condiciones adversas derivadas de los intentos de imponer el español (Edwards, 1970).

Romaní o gitano, hablado en diversos puntos cardinales del país. Esta lengua está constituida por un conjunto de variedades lingüísticas indoeuropeas originarias de la zona noroeste de la antigua India y el centro de Pakistán, enriquecido con préstamos léxicos de las lenguas que se hablaban en los países por los que los gitanos fueron pasando. Hoy en día se habla en Europa, oeste de Asia, norte de África y América (Fraser, 1992).

En Colombia, se reporta la convivencia de gitanos en Barranquilla, Soledad, Santa Marta, Sincelejo, Sumpués y otros espacios en el interior del país (DANE, 2007). Sin embargo, no se reportan datos exactos sobre la cantidad de romaní hablantes lo cual puede solventarse al aplicar la encuesta del Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística del Ministerio de Cultura (PPDE). De esta manera, sería posible que en un futuro se contara con datos fidedignos pues serían los mismos rom quienes intervendrían en el establecimiento de las estadísticas poblacionales de los romaní hablantes (Ministerio de Cultura de Colombia, 2009).

Portugués de la frontera con Brasil. Hasta el momento las referencias que se conocen son de tipo oral o porque se han apreciado intercambios comunicativos donde resaltan el uso del portugués y el español de manera alternativa de un hablante a otro. Es corriente escuchar que en la zona fronteriza se habla en español y portugués en los sitios públicos, en las instituciones y en los hogares y que muchos comenten que existe una

variante a la que de manera espontánea se suele llamar 'portuñol'. Existe una pregunta a la cual no se le ha encontrado respuesta: ¿Es posible que el español y el portugués borren las fronteras, dándose una especie de continuo dialectal tanto en el seno de la familia como en los ambientes comerciales?²⁴

La singular condición sociolingüística antes descrita permite visualizar el país como una sociedad culturalmente mixta donde confluyen tres legados lingüísticos — amerindio, afrocolombiano e indoeuropeo —, de acuerdo con las lenguas en que se expresa y el modelo cultural al que responde cada pueblo y cada región, lo que determina un multilingüismo de base cultural heterogénea especialmente significativo. Debido a la profusión de lenguas y a la heterogeneidad en las relaciones lingüísticas, el contacto favorece intercambios lingüísticos propios del multilingüismo:

- Hablantes monolingües, bilingües y multilingües de lenguas amerindias, con funcionamiento de lenguas francas²⁵ en algunos casos.
- Hablantes monolingües de español.
- Hablantes bilingües de lenguas indígenas y español; palenquero y español; creole e inglés; lenguas indígenas y portugués, español y portugués.
- Hablantes multilingües de lenguas criollas, español e inglés.
- Hablantes multilingües de lenguas indígenas más español; creole, inglés y español; lenguas indígenas, portugués y español.
- Funcionamiento del español a lo largo y ancho del país, del portugués en la frontera con Brasil, y del inglés en el archipiélago, como lenguas vehiculares en contextos externos a los indígenas y criollos.

Continuando con la síntesis, se encuentra que la geografía nacional está habitada por unos noventa pueblos que manifiestan sus diferencias cul-

24 Notas de viaje, Leticia y Tabatinga.

25 *Lingua franca*, idioma que facilita la comunicación entre personas que hablan diferentes lenguas nativas. A lo largo de la historia de la humanidad se han utilizado *linguas francas* con fines comerciales, religiosos y diplomáticos.

turales en setenta y una lenguas, patrimonio lingüístico que, mientras avanzan los estudios lingüísticos, se puede discriminar así:

- 65 lenguas indígenas
- 2 lenguas criollas
- 1 variedad de inglés caribeño
- 1 variedad de romaní
- 1 variedad de portugués brasileño²⁶
- 1 variedad de español americano

Con estos datos es necesario reconocer que el multilingüismo, lejos de ser un fenómeno marginal confinado a unos pocos departamentos “exóticos”, constituye una realidad muy común al mundo lingüístico del país actual, donde cerca de cincuenta millones de habitantes se diseminan a lo largo de 1.141.748 km², de los cuales un altísimo porcentaje son hablantes de español, a excepción de un cierto porcentaje de indígenas que no lo habla, generalmente, adultos mayores y mujeres de edad mediana. En su totalidad, estos 88 pueblos indígenas, que no alcanzan a sumar el dos por ciento de la población total, se expresan en sesenta y cinco lenguas diferentes al español; los afrocolombianos, hablantes de dos lenguas criollas, también aparecen en porcentajes no muy elevados con respecto al total de usuarios del español. La alta densidad étnica y lingüística, frente a la escasa densidad demográfica de los indígenas, es un rasgo específico que llama la atención. Al seguirle el rastro a la distribución geográfica de las lenguas -de acuerdo con la división político administrativa del país- se encuentra que, además del español, cada región se expresa en diversas lenguas como se manifiesta en la tabla siguiente.

²⁶ Variante de la lengua portuguesa originaria de Brasil más hablada, escrita y leída del mundo.

Tabla 2. Inventario de lenguas y familias lingüísticas colombianas.

PROYECCIÓN	Regiones					
	Familias	AMAZONIA	ORINOQUIA	ANDES	PACÍFICO	CARIBE
CONTINENTAL	CHIBCHA			barí tunebo		kogui ika wiwa chimila tule
	ARAWAK	cabiyarí, curripaco, baniva de isana, baniva del guainía, yucuna	achagua, piapoco			wayuunaiki
	CARIBE	carijona				yukpa
	QUECHUA			inga		
REGIONAL	TUCANO	coreguaje, tama, siona, bará, carapana, barasana -taiwano, cubeo, desano, macuna, piratapuyo, pisamira, siriano, taiwano, tanimuca - letuama, tatuyo, tucano, tuyuca, wanano, yurutí.				
	SÁLIBA- PIAROA		sáliba piaroa cuiba			
LOCAL	GUAJIBO		guayabero jitnu sikuani			
	MACÚ- PUINAVE	cacua, jupda, puinave				
	UITOTO	nonuya, okaina, uitoto				
	BORA	bora, miraña, muinane				
	CHOCÓ				embara waunana	
	BARBARCOA			awa guambiano		
LENGUAS AISLADAS	andoque, cofán, ticuna			kamsá páez		

Fuente: Trillos -Amaya, M. (2003). *Pasión y vida de las lenguas colombianas*.

C. Imposición y resistencia cultural

De 1810 a 1970, el Estado colombiano propició la colonización de las tierras indígenas. Hasta mediados del último siglo, las medidas económicas impulsaron la ocupación de los territorios considerados baldíos y las propiedades indígenas cayeron en este concepto. La liquidación de la tierra para acoger la inmigración de colonos asoló la organización agraria indígena, basada en la propiedad colectiva, originando el desplazamiento de pueblos enteros, la desestabilización de la unidad comunitaria, y lastimando la identidad de la familia tradicional (Trillos -Amaya, 1998b).

En la escuela se continuó con el proceso de deculturación iniciado en el periodo colonial. Se impuso el internado, en donde eran confinados los niños indígenas considerados carentes de cultura, con lo cual se propiciaba la anulación del sistema educativo tradicional. La meta intencional fue la desindianización mediante prácticas de civilización, castellanización y evangelización y la prohibición del uso de las lenguas vernáculas, lo que originó el empobrecimiento cultural. La asimilación y la adaptación a los elementos foráneos acompañaron la eliminación de las tradiciones indígenas, las cuales fueron sometidas a los modelos y a los valores de la sociedad dominante, ya que asociaba las instituciones y la lengua del colonizado a una imagen “arcaica” y “bárbara”, y la lengua del colonizador, con lo moderno y lo técnico. Vicencio Torres Márquez, indígena arhuaco educado en la misión capuchina de Nabusimake, Sierra Nevada de Santa Marta, lo relata de la siguiente manera:

Y desde entonces, ellos mismos procuraron que todos los indígenas nos convirtiéramos a la vida de la civilización. Por eso se interesaron en trasladar a los niños y niñas, alejándolos de sus padres y madres, para no permitir que los niños indígenas volvieran a llevar nuevamente la vida de salvajismo, sino que debieran olvidarse de todo, para confusión [sic] de las castas de la tribu y así nos hicieron mezclar nuestra sangre para perder nuestra pureza (Torres, 1978, p. 50).

Como la castellanización y la evangelización tuvieron fines integracionistas, era lógico, entonces, que se impusieran los rigores de las políticas lingüísticas y educativas del Estado generadas a partir de la Constitución de 1886. Así que predominaron actitudes y normas aculturadoras hasta la década de los setenta y el concepto de escuela que se manejó y sus finalidades de escolarización básicas, como la lectura, la escritura y la aritmética, fueron orientados hacia la valorización de la lengua y la cultura

de la sociedad nacional dominante, es decir, el español, las costumbres y las tradiciones heredadas de la colonización española (Camargo, 1987).

Los procesos integracionistas marcharon de un gobierno a otro, plagados de contradicciones entre los mismos misioneros y los colonos, pero poseionando a la Iglesia católica, la escuela, la cárcel, el puesto de salud y el puesto de policía, con lo cual se desestabilizaron los sistemas económicos y de producción autóctonos; se continuó con la negación de la personalidad indígena y marcando el territorio con el cambio de los nombres en la toponimia regional: San Sebastián de Rábago por Nabusimake, San José por Maruamake, Atánquez por Kankuama, Potrerito por Mernaka, El Cerro por Yewrua, Menejí por Jiwa . . . para señalar solo algunos casos específicos de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Esta dinámica social e institucional fue desigual de una región a otra y de un pueblo a otro, pero fue sentida por unos sectores indígenas como la desposesión de la lengua, de la cultura y de la historia; por otros, como la imposición de un universo desconocido. El éxodo y la desorganización que siguieron confrontó la unidad familiar de las zonas de transición con lenguajes y comportamientos diferentes a los propios. En estas condiciones, lo que los pueblos indígenas iban percibiendo del universo "del otro" no tenía ninguna pertinencia con el propio. Aparecen conflictos de identidad, ensayos forzados de interpretación y de reorganización de los nuevos signos y se intenta relacionarlos con el universo pertinente conocido. Sin embargo, la interpretación es desigual y oscilante entre lo nuevo y lo antiguo, lo moderno y lo tradicional; volviendo, aparentemente inoperante, las lenguas indígenas y su norma social en los sectores indígenas más aculturados (Trillos -Amaya, 1998b).

Al imponerse el español, esta lengua se convirtió en un instrumento de asimilación cultural mediatizando "la civilización del indígena". Según la visión de los integracionistas, este hecho lingüístico -el más importante del país a finales del siglo XIX-, subsanaría las necesidades de la población y las aspiraciones de bienestar de una supuesta sociedad "moderna" y "desarrollada".

Apareció el préstamo léxico masivo, cubriendo las necesidades de nominación y denominación de los objetos que se introdujeron con los nuevos espacios institucionalizados, estructurando así la nueva realidad en un mar de contradicciones y necesidades. La adopción de palabras foráneas se acentuó bajo el efecto de una educación en español y la prohibición de hablar la lengua materna en la escuela. Las lenguas indígenas adquirie-

ron una connotación de inútiles a los ojos de muchos. Los préstamos del español o la transferencia español-lengua indígena propiciaban el empobrecimiento lingüístico y cultural. El impacto de la lengua y del universo de los colonos se arraigó en un alto porcentaje de hablantes bilingües aculturados, muchos de los cuales perdieron la lengua de su grupo de origen.

A las acciones antes descritas, respondieron diferentes movimientos de resistencia, los cuales se fueron afirmando día a día. La lucha se manifestaba a la vez por la reivindicación de los derechos propios y contra la negación de la personalidad indígena. La primera de estas organizaciones es la Liga Indígena de la Sierra, como lo cuenta Vicencio Torres:

Así fue que se formó un congreso para tratar problemas de nuestras Leyes Antiguas, de nuestras propias costumbres que era lo más importante y de mayor interés, de lo que había que hacer para adelantar en los trabajos de nuestras Ciencias Ocultas Tradicionales (Torres, 1978, p. 81).

A mediados de la década de los sesenta se dieron en Colombia procesos de revitalización cultural en las comunidades indígenas. Surgieron, cada vez con más impulso, las organizaciones como una forma de resistencia cultural conducente a la recuperación y la legitimación de las tierras tradicionalmente ocupadas por las comunidades, y en forma secundaria, al planteamiento de programas en los campos de la educación, la producción y la salud, tendientes a modificar las relaciones de interculturalidad desigual establecidas con la sociedad nacional para reconocerse como diferentes, más no inferiores a ella. El surgimiento de las diversas organizaciones dio cuenta de la voluntad indígena por asumir sus propios destinos²⁷, siendo una de las más importantes la lucha por un espacio para las lenguas indígenas en la escuela.

De finales de la década de los setenta hasta la firma de la Constitución de 1991, se dio un espacio que permitió legitimar reivindicaciones políticas

27 Entre otras, Confederación Indígena Tayrona (CIT), Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT), Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA), UNUMA en el Meta, Organización Regional Embera-Waunana en el Chocó (OREWA), Organización Indígena de Antioquia (OIA), Cabildo Mayor de San Andrés de Sotavento, Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), Alianza Social Indígena (ASI) y Movimiento Indio de Colombia (MIC), más otras organizaciones que confluyen en la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

y culturales de los pueblos indígenas. Para la década de los ochenta, los programas educativos de las organizaciones indígenas se concentraron en afianzar las reivindicaciones orientadas a la preservación de la cultura, la enseñanza de las lenguas, la solución de problemas comunitarios, la defensa del territorio, la selección y contratación de profesores bilingües nativos y la participación de las autoridades y comunidades indígenas en la orientación de los procesos educativos.

La revitalización cultural se fortaleció con el surgimiento de posiciones teóricas acerca de la interculturalidad, las relaciones de poder, la cultura, el papel socializador de la lengua materna, entre otros, y los fines de una educación multicultural adoptados por organismos reguladores, la firma de convenios internacionales, todo lo cual dio pie para que el gobierno nacional iniciara un replanteamiento de sus políticas educativas hacia las comunidades indígenas. Desde 1990, a raíz de la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente y de la promulgación de la Constitución de 1991, aparecen por primera vez en la historia colombiana tres indígenas en el escenario político, originando para el movimiento indígena un nuevo ciclo en la medida en que se promovió su participación en otras instancias gubernamentales, tales como el Senado de la República, la Cámara de Representantes, las Asambleas, Consejos Departamentales y las Alcaldías Municipales, entre otros (Rampf y Chavarro, 2014).

En el desarrollo de estas luchas los pueblos indígenas fueron configurando procesos de educación propia articulados al modelo particular de organización indígena. Como parte de sus luchas de resistencia idearon formas educativas alternas al modelo escolar establecido por el Estado.

Por su parte, los académicos orientaron sus esfuerzos investigativos al estudio de las lenguas y las culturas bajo la mira de reforzar y consolidar las reivindicaciones logradas en el plano político. Surgen los programas bilingües como una política liderada desde los equipos de educación de las organizaciones indígenas, los cuales son acompañados por grupos de investigación desde las universidades y organizaciones no gubernamentales. Primero, la enseñanza de la lengua materna en la escuela, y después, la alfabetización del niño en su lengua, fueron reivindicaciones del movimiento político-cultural desde los años setenta. Una de las explicaciones frecuentes a este fenómeno fue la consideración de que las lenguas amerindias son un componente fundamental de las sociedades indígenas y por lo tanto debían ser ejes esenciales en las escuelas bilingües.

Esta reivindicación, que ya forma parte de la historia colombiana, solo se logró en forma parcial: en las escuelas, el español se mantuvo como lengua de la enseñanza a la cual se yuxtapuso la lengua materna del niño; panorama que se complicó porque el contenido social y cognitivo de las culturas indígenas no formó parte de los programas ni de la vida estudiantil. La escuela puso en marcha un bilingüismo escolar desigual que se manifestó en la ambivalencia del sistema, en los ensayos, adaptaciones y estrategias nacidas de manera espontánea y porque como ya se ha dicho, el español siguió siendo la lengua predominante en el desarrollo de la mayoría de los cursos y programas.

La situación de la educación para indígenas contrastó con las políticas educativas y lingüísticas del Estado colombiano, las cuales se centraban en una escuela de corte tradicional, con programas, objetivos, fines y metodologías generales para todo el país. Fue necesario diseñar una política educativa que estuviera a tono con el mandato constitucional y con la Ley General de Educación, que tuviera en cuenta factores como son el multiculturalismo y el plurilingüismo propios del pueblo colombiano. Sin embargo, el proceso de cambio ha sido largo. Las secuelas de las políticas unificadoras promocionadas e impuestas hasta los setenta persistían y contrastaban con la intención del Programa de Etnoeducación del Ministerio de cumplir con el mandato constitucional, reproduciendo connotaciones ambivalentes en los programas y contradicciones con las finalidades propuestas en algunas de las acciones implementadas.

El sistema escolar para los indígenas no escapaba al fenómeno de ambivalencia inherente al sistema educativo colombiano general, el cual fue heredado de los períodos en que la escolarización respondía a programas y currículos ajenos a la realidad e idiosincrasia de los diferentes pueblos, a la diversidad cultural y plurilingüe del país. Este sistema, que prevalece en la práctica, fue opuesto a las políticas que favorecen la interculturalidad en la educación. Políticas que estimulan una enseñanza vertida en la lengua materna del niño con componentes dedicados a la cultura propia. Este último tipo de educación es el que los organismos internacionales llamaron *educación bilingüe e intercultural*, y el Estado colombiano, *etnoeducación*, y que, para las comunidades indígenas, sus organizaciones y un sector de los asesores involucrados en estos procesos, fue una especie de educación indianizada, en el sentido de volver indígena aquello que no lo es, para nombrarlo en las lenguas vernáculas y asimilarlo.

Como en sus inicios, la escuela en las comunidades indígenas siguió siendo confrontada por su escasa pertinencia cultural. En las últimas décadas del siglo XX se consideraba que no satisfacía las expectativas ni de los pueblos indígenas, ni de las organizaciones que los congregaban, ni de los académicos que los asesoraban. Sin embargo, no se daba a conocer trabajo alguno que estudiara el caso con detenimiento, que formulara hipótesis y sugerencias tendientes a remediar los problemas que suscitaba, para entonces, la etnoeducación. Si bien se había avanzado en la legitimación de los fines educativos articulados a los usos y costumbres de las comunidades (Ley 115) y en la determinación de los contenidos educativos (Decreto 804), la naturaleza, el modelo pedagógico y las estrategias de la educación que el Estado lleva a los pueblos indígenas carecía de pertinencia cultural.

Indianización de la enseñanza. En la medida en que se fue desmadejando el ovillo de las relaciones culturales y lingüísticas de los diferentes pueblos que integran el país, se fueron aclarando los mecanismos que habría que desarrollar en la escuela para alcanzar los grados de bilingüismo y la interculturalidad que garanticen la conservación de las complicadas redes de relaciones lingüísticas y culturales que se dan entre comunidades indígenas, y de estas, con la sociedad nacional. Se entendió que la función de la escuela, en este caso, es potenciar las características multilingües de los niños y que un programa bilingüe que no considere la complejidad de las relaciones de las lenguas que hacen presencia en las escuelas de las zonas multilingües, podría lesionar lo que los seres humanos han construido durante milenios.

A partir de la década de los ochenta, los pueblos indígenas se enfrentaron al problema de organizar los procesos escolares. La decisión de indianizar la educación fue, en un principio, la de remplazar la lengua española por las lenguas vernáculas, en un intento de recuperación de una personalidad propia. Pero las implicaciones del español en la escuela eran y siguen siendo tales, que el cambio de lengua no se reducía a una operación lingüística, pues tenía consecuencias sociales, políticas y culturales que hicieron de este problema un conflicto. En este sentido surgieron varias inquietudes.

La primera pregunta fue: ¿Se trata de traducción o transformación de programas? Pero esta pregunta inicial originó otras: ¿Cuál es el sentido de este cambio lingüístico? ¿en qué consiste el proceso de indianización? ¿qué objetivos busca?

Las respuestas oscilaron entre dos concepciones:

- La traducción de los programas, que consistió en pasar a la lengua materna del niño lo que antes se decía en español, tendía a integrar en una herramienta lingüística indígena todos los datos lingüísticos, pero también culturales, en sentido amplio, e introducidos al medio escolar a través del español. Se trató más bien de la indianización de una adquisición foránea.
- La transformación de los programas, lo que traduciría la voluntad de decir una cosa en la lengua materna y otra en español; referirse a hechos culturales diferentes a aquellos que son presentados por la lengua española. Esta última concepción fue la que confirió más significado a la indianización de la enseñanza, la que se reivindicó en la medida en que expresaba la voluntad de la comunidad de seguir siendo diferente.

Esta última posición hacía referencia a una identidad cultural específica, ligada a una lengua específica. La alternativa abierta a la indianización de la educación entre transformación y traducción remitió al problema fundamental en la orientación y en el devenir de las culturas.

- Si se buscaba la convergencia, es decir, la uniformación de las culturas indígenas con la nacional, la indianización se limitaba a la traducción de los programas oficiales que expresaban en un idioma indígena el contenido de la cultura nacional. En este caso, el paso de los contenidos a las lenguas indígenas fue un rodeo inútil.
- Si lo que se perseguía era el mantenimiento de la identidad cultural propia, se estaba ante un caso de transformación. Al lado de los programas que transmitían la cultura nacional, habría que diseñar otros que expresaran las culturas autóctonas. En este caso, los idiomas indígenas eran fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la búsqueda de una educación bilingüe e intercultural, se tomaron diversos caminos. Desde mediados de 1984, la lengua materna del niño ha variado de estatus en la escuela. De lengua ignorada en los programas educativos pasó a ser enseñada al lado del español, y de allí, a lengua de la enseñanza. Diversas estrategias fueron adoptadas y se entró en un período de transición que pudo haber conducido hacia una educación bilingüe intercultural en el sentido real del término, si la formación de

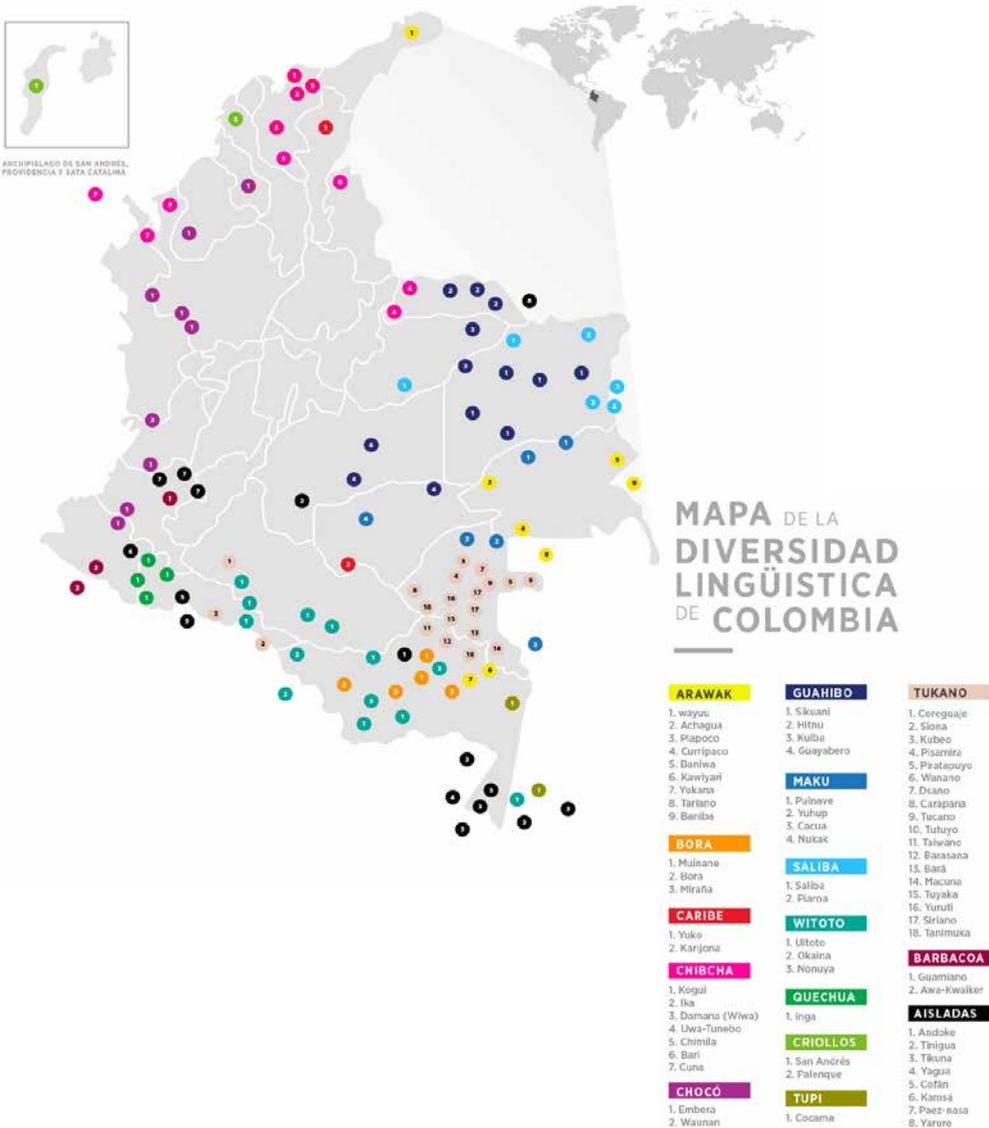
maestros, los programas que se diseñaron y el material didáctico que se elaboró, hubieran sido adecuados.

Se entendió que no se trataba únicamente de traducir los contenidos de los programas oficiales ni de hacer enseñanza al comienzo en lengua materna, y luego, en español. Que para alcanzar la educación bilingüe e intercultural debía irse más allá de la elaboración de un alfabeto y la descripción de una gramática. Que era necesario recuperar, organizar y sistematizar los aportes que las culturas indígenas habían elaborado durante milenios para llevarlos a la escuela. Que la simple traducción de documentos de la cultura nacional a las lenguas indígenas conducía al etnocidio. Que una educación en las condiciones descritas agravaba la situación ya que de todas maneras se estaba aculturando al niño, y peor aún, en su propia lengua. Se determinó que tanto la lengua materna como el español fueran utilizados como instrumentos de la educación a lo largo de toda la escolaridad y que al lado de los programas que tocaban los temas de la cultura nacional era fundamental desarrollar otros, con los contenidos propios de las culturas indígenas.

Se captó, también, algo muy importante en el ámbito pedagógico: el dispositivo escolar de aprendizaje de las lenguas en la mayoría de las escuelas bilingües desconocía el proceso natural de adquisición del idioma materno. Se entendió que una programación bilingüe que desconoce la adquisición cognitiva y verbal de los niños al momento de entrar a la escuela y durante su escolaridad, anula la lengua del medio, conduce a conflictos, no solamente en el aprendizaje de las lenguas sino en todo el proceso de adquisición escolar y hasta en el desarrollo de la personalidad de los niños, pues se anulan los conceptos en formación que se van adquiriendo en el medio social, lo que altera las representaciones simbólicas, y por lo tanto, lingüísticas.

En este período de transición las programaciones escolares fueron ambivalentes, inestables y poco experimentadas en el ámbito de las diferencias existentes entre los sistemas lingüísticos presentes en las escuelas y en el medio social, lo cual propició conflictos tanto para los maestros como para los estudiantes.

Mapa 1. Diversidad lingüística de Colombia.



Fuente: Elaborado a partir del Mapa de Diversidad Lingüística de Colombia
 Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes - CCELA, Universidad de los Andes.



Capítulo II. Etnoeducación: programa para los pueblos multiculturales

En el desarrollo de sus luchas los pueblos indígenas fueron configurando procesos de educación propia, articulados a sus modelos particulares de organización social. Mediante procesos de resistencia cultural trabajaron formas educativas alternas al modelo escolar establecido por el Estado. El surgimiento de la etnoeducación en Colombia tiene lugar en la década de los setenta en algunas comunidades del país, entre las que se pueden mencionar como experiencias más antiguas las de los arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta, los paeces y guambianos del Cauca y los sikuanis del Meta y de Vichada.

Entre tanto, el Ministerio de Educación Nacional, a partir del Decreto Ley 088 de 1976 comenzó un proceso basado en el mejoramiento cualitativo de la educación del cual se deriva el Decreto 1142 de 1978, que explicita, por primera vez en la historia del país, el derecho de las comunidades indígenas a contar con una educación acorde con sus características y necesidades. Estas normas fueron avaladas en la Constitución Nacional de 1991, normatizadas en la Ley 115 de 1994 y desarrolladas en el Decreto 804 de 1995.

A. Ministerio de Educación Nacional-MEN: un proceso de reflexión permanente

Como alternativa a los problemas académicos de las escuelas para indígenas, se creó el Programa de Etnoeducación en el Ministerio de Educación

Nacional. Organizaciones indígenas, académicos y seculares misioneros comprometidos con los pueblos indígenas acompañaron a los funcionarios del MEN en un recorrido que partió del concepto de etnodesarrollo que Bonfil (1982) propuso en la declaración de San José, el cual induce al fortalecimiento de la cultura propia, la autonomía, la autodeterminación y la organización equitativa y propia del poder. Pese a las connotaciones de las raíces que lo componen, sus implicaciones sociales y políticas fueron básicas en la orientación de las políticas educativas del Estado, y en cierta medida, de las organizaciones indígenas. Desde las comunidades indígenas, el aporte de la expresión 'educación propia' que se le contrapuso, se ha sintetizado para señalar la plena participación de los pueblos indígenas en la definición de sus procesos de formación, de su propio destino, de acuerdo con su historia, sus necesidades, aspiraciones e intereses.

Las organizaciones indígenas afianzaron la idea de que la cultura propia debía ser el marco referencial de todas las acciones de la etnoeducación, estrategia que buscó la fijación de contenidos, metodologías de enseñanza aprendizaje y formas de administración del sistema educativo. Debido al auge que alcanzó en la década de los ochenta, la etnoeducación llegó a convertirse en programa y metodología con visos de política educativa del Estado colombiano para las comunidades indígenas.

Con el correr del tiempo y debido a la falta de insumos en su orientación como política educativa de Estado, el concepto se deterioró y la etnoeducación, que tenía una carga histórica de sucesivas crisis, no alcanzaba a responder a las aspiraciones de los dirigentes indígenas ni a los estándares establecidos por los académicos. A partir de la década de los ochenta, el debate fue creciente en torno a las implicaciones pedagógicas a que debía responder. Los motivos de esta polarización fueron varios, si se tiene en cuenta el reto que suponía para el sistema educativo colombiano tener que responder a un alumnado procedente de un tejido social pluricultural, a lo que se añadían factores como una mayor sensibilidad por la dimensión humana, el surgimiento de una conciencia histórica de un mayor compromiso con los valores derivados de la dignidad humana y la defensa de la identidad cultural de los pueblos, su sentido comunitario, especialmente en tiempos en los que, por otra parte, se daba la tendencia a la uniformación.

Ante esta gama de nuevos compromisos, el concepto aparecía como una visión simple, humanista, a modo de ideología democrática desde el

punto de vista del respeto y la tolerancia, y no como un modo de entender y abordar la educación para adaptarla pedagógicamente a las características culturales de los niños socializados en contextos indígenas o para perseguir objetivos pragmáticos en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para ellos. En suma, la etnoeducación era vista como una buena idea, pero carente de un compromiso activo para ponerla en práctica; desde las acciones estatales fue conceptualizada de forma limitada y no se integró al currículo de las escuelas, donde supuestamente debía ser el eje, debido a su escaso valor práctico.

Para Houghton (1996), el concepto de etnoeducación se agotó, pues funcionó como una cobertura que albergó prácticas completamente distintas. Fue un paraguas que el Estado intentó promover como una política, con ciertas características hegemónicas, a pesar de tener cierta flexibilidad. El término etnoeducación en sí, creó inquietudes y malos entendidos entre los indígenas, quienes pensaron que era una educación solo en lengua indígena o hacer una traducción al idioma nativo de los contenidos de los programas oficiales.

No se entendió la necesidad de desarrollar las bases pedagógicas que debían alimentar la vida de la escuela intercultural a partir de los principios que la fundamentaban. Como esto no se había logrado aún, se corría el riesgo de que quedara en simples etiquetas de una política estatal tolerante a la diferencia, pero carente de herramientas que permitieran hacerla realidad. Fue necesario trabajar con el propósito de que en los cursos de formación que se venían implementando, los maestros la recibieran como una herramienta de trascendencia práctica, para lo cual fue indispensable trabajar por un pensamiento pedagógico centrado en las condiciones que imponía la realidad multicultural, bajo la idea de ajustarla a una política educativa para unos pueblos multiculturales y plurilingües.

Al contar con la reflexión de investigadores involucrados en procesos etnoeducativos por cerca de dos décadas, fue posible configurar aspectos críticos sobre el concepto, la misión de la escuela en comunidades indígenas y el lugar que debían tener los aportes de estas culturas en el currículo. Surgieron dos alternativas: desde los antropólogos, que trabajaban como asesores de las organizaciones indígenas, cuyos planteamientos se centraron en la propuesta de una educación endógena, y desde los propios indígenas, quienes hablaban de educación propia. A pesar del escaso desarrollo, se avizoraron propuestas interesantes que intentaban

superar la crisis a que abocó la etnoeducación. Se desarrollaron modelos educativos alternativos en un intento por superar los escollos y las críticas que se planteaban a los que en ese momento estaban vigentes. En algunos puntos estratégicos del país, a saber, en la Amazonia, los Llanos Orientales, el suroccidente andino y la Sierra Nevada de Santa Marta, surgieron propuestas tentativas que retomaron los conceptos básicos de los procesos de socialización propios de los pueblos indígenas para ponerlos al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas indígenas.

En la década de los noventa, el Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación profesionalizó a unos 2500 maestros indígenas (Ágreda, 1998), mediante un modelo descentralizado que atendió propuestas curriculares surgidas desde cada una de las regiones, acordes con los proyectos de formación docente que se adelantaban en los centros experimentales departamentales. Con la profesionalización se buscaba que el maestro, en primer lugar, recuperara, afianzara, sistematizara y dominara elementos de su cultura que le permitieran ubicarse con propiedad como miembro del grupo étnico al que pertenecía y que incorporara a su saber conocimientos de las demás culturas presentes en las escuelas, habilitándolo para pensar y gestionar el liderazgo de un proceso de educación intercultural. Mediante un perfil ideal del egresado, se buscaba que el maestro apoyara la formulación de los planes de vida y los proyectos etnoeducativos, el diseño y la administración de un currículo que contemplara las modalidades de educación formal e informal, dentro del contexto comunitario, nacional e internacional, y finalmente, que generara las condiciones para diseñar materiales educativos apropiados y pertinentes.

No obstante, este esfuerzo se quedó a medio camino ya que muchas de estas orientaciones no llegaban a los Centros Experimentales Pilotos, organismos regionales encargados de concretar la formación de los maestros bilingües. Al no darse espacios de sensibilización hacia las nuevas normas, estas caían en el vacío y causaban confusión, originando cierta disfunción de un organismo a otro y de un funcionario a otro, debido a que algunas veces al vocero del ministerio le resultaba difícil hacerse entender y otras porque quienes atendían las orientaciones en el CEP no eran permeados y, por lo tanto, se esforzaban poco en alcanzar los objetivos propuestos.

Otro punto a favor de esta situación ambivalente lo produjo la escasez de investigadores especializados en las lenguas y las culturas nativas para orientar el proceso en todo el país. En gran número de casos, los integrantes de los equipos armados para llevar a cabo la profesionalización carecían de la formación necesaria para orientar a los maestros provenientes de contextos multiculturales y encomendados por su comunidad para que velaran por el fortalecimiento de la cultura y de la lengua. Muchos de los currículos que se armaron no se diferenciaban de los tradicionalmente utilizados en la formación de los maestros del resto del país. Es decir, la formación de maestros bilingües o etnoeducadores en muchos casos fue una etiqueta que respondió al hecho de que en el currículo se habían integrado seminarios y talleres de lingüística y antropología.

El área de pedagogía fue una de las más afectadas ya que escasos pedagogos contaban con la sensibilidad necesaria para acercarse a los pueblos indígenas y entender que se trataba de dos culturas presentes en la escuela y que los proyectos pedagógicos debían contemplar esta situación, lo que invariablemente hacía que se repitieran los esquemas planteados para la escuela tradicional colombiana. En múltiples casos ni el lingüista ni el maestro bilingüe encontraron un acompañamiento adecuado que le facilitara el camino en lo que se refería a la enseñanza específica de las lenguas.

El escaso presupuesto asignado para un proyecto de tal envergadura fue otro de los problemas que propiciaron situaciones confusas como que la mayor parte de los recursos fuera destinada a los viajes y viáticos de funcionarios, mientras que, en muchos casos, los especialistas hicieron su trabajo por compromiso social con los pueblos indígenas, acompañándolos en la implementación de los programas, tanto que los casos exitosos deben abonarse a fundaciones, organismos no gubernamentales, universidades y organizaciones indígenas.

A pesar de las dificultades y las fuertes críticas que sufrieron, los diferentes procesos de profesionalización de maestros indígenas que se dieron a lo largo y ancho del país generaron, en muchos casos, acciones de revitalización cultural y lingüística que incidieron directamente en la educación escolarizada. En el desarrollo de los cursos los maestros indígenas se acercaron a su papel desde la reflexión y las decisiones que atañen tanto a su quehacer pedagógico como a su cultura.

a) Fines.

Según lo establecido en las políticas educativas del país, como modelo de educación ideado para las comunidades indígenas, la etnoeducación buscó -a través de la formación de personas y pueblos autónomos-, la construcción y el desarrollo del proyecto global de vida conforme a la realidad cultural de cada pueblo indígena. Como fines específicos de la etnoeducación se establecieron:

- Reafirmar la identidad individual y colectiva, posibilitando el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural.
- Afianzar los diversos procesos, conocimientos, saberes y prácticas de socialización que han sido legados por herencia cultural y proyectarlos a las decisiones del grupo.
- Fortalecer las prácticas de protección y uso adecuado de la naturaleza y sus recursos, manteniendo la integridad entre cultura y territorialidad.
- Robustecer los sistemas y prácticas comunitarios de organización y control social y revertir los procesos de aculturación.
- Recuperar el uso de las lenguas nativas en todos los campos de la ciencia y la cultura.
- Desarrollar procesos formativos integrales para fortalecer el ejercicio docente desde una visión autónoma y crítica de la interculturalidad, promoviendo el conocimiento y la comprensión de todas las culturas.
- Afianzar procesos de investigación en todos los ámbitos de la cultura que orienten su desarrollo y generen una actitud crítica.

Para desarrollar los procesos etnoeducativos orientados hacia el mejoramiento de la calidad de la educación de los grupos étnicos del país, la División de Etnoeducación del MEN planteó cinco componentes (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

b) Capacitación.

Procesos dirigidos a docentes que laboren en centros educativos de los grupos étnicos, autoridades tradicionales y miembros de las organiza-

ciones comunitarias, miembros de instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, mediante programas de nivelación, profesionalización y actualización, según las necesidades identificadas en cada región o grupo étnico. Se definieron los siguientes objetivos:

- Formar maestros de los diferentes grupos étnicos para que asuman con claridad y responsabilidad la educación bilingüe e intercultural en sus comunidades.
- Preparar docentes para que lideren y dinamicen procesos de investigación dirigidos a la construcción de programas curriculares y material educativo propio.
- Brindar la posibilidad a los maestros de los grupos étnicos de desempeñarse de manera idónea de acuerdo con las exigencias de sus comunidades.
- Ofrecer apoyo técnico, científico y pedagógico a los líderes y otros miembros de las comunidades, a fin de permitirles una mejor participación en los procesos etnoeducativos.

c) Investigación.

A partir del trabajo investigativo, el programa intentó alimentar y dinamizar los otros componentes de la etnoeducación como la capacitación, el diseño curricular y de material educativo. Se orientó al apoyo del desarrollo de investigaciones formuladas y realizadas por docentes y miembros de la comunidad con asesoría de especialistas en los diferentes campos que requerían los procesos etnoeducativos, para lo cual se plantearon como objetivos:

- Responder a las necesidades de capacitación, diseño curricular, diseño y elaboración de materiales educativos, desde la antropología, la lingüística, la pedagogía, la historia y otros campos afines que el proceso requiriera.
- Identificar la situación real de las comunidades a partir de la investigación diagnóstica que permitiera a los grupos étnicos definir su propio proyecto de vida en el marco de la interculturalidad y el bilingüismo.

d) Diseño curricular.

Se definió como intención prestar apoyo técnico y financiero a maestros, autoridades y miembros de las comunidades para el diseño y desarrollo de planes educativos y propuestas curriculares de cada grupo étnico, partiendo de su cosmovisión en el marco de la interculturalidad. Para alcanzar estos propósitos se definieron los siguientes objetivos:

- Formular un proyecto educativo acorde con las necesidades, intereses y aspiraciones de cada grupo étnico en particular, siguiendo el proyecto global de vida.
- Propender por la apropiación y autogestión de los procesos etnoeducativos; contribuir a la valoración, fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de los grupos étnicos.

e) Producción de material educativo en lengua materna y español.

Con este componente se buscó fomentar y apoyar la producción de materiales educativos, didácticos y pedagógicos -en lengua materna y español-, en correspondencia con los procesos etnoeducativos, para lo cual debían elaborarse con la participación de docentes, autoridades y miembros de las comunidades. Son seis sus objetivos:

- Apoyar los procesos pedagógicos y comunitarios contextualizados en la realidad de los grupos étnicos.
- Estimular la creatividad para el diseño, elaboración y producción de materiales educativos en las personas vinculadas a los procesos de etnoeducación.
- Contrarrestar la influencia de materiales educativos inadecuados y descontextualizados utilizados regularmente en las instituciones educativas de los grupos étnicos.
- Afianzar el conocimiento y manejo de los materiales educativos por parte del maestro utilizando los recursos del medio y de la cultura.
- Vincular al destinatario de los materiales educativos al proceso de producción de los mismos.

- Permitir el desarrollo armónico de los procesos de diseño curricular.

f) Asesoría, seguimiento y evaluación.

Este componente definió el acompañamiento permanente y el trabajo coordinado entre agentes externos e internos vinculados a los procesos etnoeducativos de los niveles nacional, regional, local e institucional. Buscó valorar el desarrollo de los procesos, garantizar la participación de las comunidades y fundamentar el trabajo en el marco de la coordinación interinstitucional y la interdisciplinariedad, a fin de formular y determinar alternativas de desarrollo y apoyo a los mismos procesos administrativos, pedagógicos y operativos de la etnoeducación. Presentó los siguientes objetivos:

- Prestar asesoría a los grupos étnicos en la identificación, formulación, estructuración, desarrollo y evaluación de los proyectos etnoeducativos.
- Asesorar a las administraciones regionales y locales en la articulación de los procesos etnoeducativos en los programas y planes de desarrollo educativo, así como en la formulación de los proyectos etnoeducativos.
- Evaluar los procesos etnoeducativos para precisar sus objetivos, ponderar medios disponibles y definir prioridades.
- Identificar avances, logros y dificultades en los procesos por parte de los participantes a fin de definir estrategias de mejoramiento cualitativo y cuantitativo de los procesos.
- Acompañar críticamente el proceso.
- Reflexionar sobre la coherencia del programa etnoeducativo.
- Sintetizar y sistematizar resultados para el uso y beneficio de las diferentes instancias educativas, con el fin de lograr el aporte en la redefinición de los objetivos del programa y mejorar la práctica pedagógica diaria.
- Lograr una evaluación integral, relevante, oportuna y secuencial. (Ministerio de Educacional Nacional, 1987).

B. Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC: Proyecto de educación bilingüe e intercultural

La Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) consideró, entre sus ejes programáticos, la educación multilingüe e intercultural bajo el control de las autoridades indígenas. Este objetivo permitió el comienzo de una serie de intercambios entre todos los indígenas del país que fortaleció nuevos procesos de educación indígena en regiones diferentes a las ya mencionadas. Se inició la investigación de las culturas indígenas con fines educativos, la unificación de alfabetos, la elaboración de currículos, la profundización teórica y la capacitación de docentes, entre otras actividades.

La ONIC partió del principio de que la educación es un derecho universal de todo pueblo y una condición básica para la conservación, progreso y enriquecimiento integral, individual y colectivo. Se reconoció que los pueblos indígenas contaban con dos experiencias diferenciadas respecto a la educación: en primer lugar, procesos alimentados con los conocimientos y saberes de los abuelos, las autoridades y la población en general, representados en el trabajo, la tradición oral, la historia y en los criterios y principios filosóficos que han orientado a través del tiempo las acciones y prácticas educativas transmitidas de padres a hijos por generaciones; en segundo lugar, la educación oficial o escolarizada, propiciada por el Estado y la Iglesia como mecanismo de desintegración cultural y asimilación de conocimientos y valores ajenos a sus necesidades reales.

Se consideró que la educación impartida por el Estado estuvo asociada a las prácticas de poder como forma de ascenso personal e integración a la sociedad dominante. Sin embargo, aunque la educación escolarizada seguía siendo un elemento extraño para muchos pueblos, ya hacía parte de las necesidades modernas de adquisición de conocimientos universales. Por lo tanto, fue necesario que se ocuparan de ella para revalidarla y proyectarla conforme a los intereses y necesidades propias de los indígenas, replanteándola como proceso permanente donde los individuos y comunidades pudieran investigar y generar sus propios planes y procesos curriculares.

Ahora, desde sus prácticas culturales de conservación y desarrollo de la educación tradicional, los pueblos indígenas le imprimieron a la escuela oficial el respeto por la vida en toda su dimensión, la solidaridad y el sentido comunitario como elementos constantes que deben alimentar los

diversos sistemas educativos de los pueblos indígenas. Las particularidades y valores culturales de cada pueblo se construyen a través de la historia y, por lo tanto, ameritaron el reconocimiento de las diferencias culturales. La ONIC planteó que la educación debía contribuir a definir y afianzar las características de identidad, lograr conocimientos, formas y mecanismos de solución a las múltiples necesidades y problemas de las comunidades y posibilitar la formación necesaria y especializada para garantizar la vida en armonía y equilibrio con la naturaleza, y en últimas, formar sociedades dignas, justas y autónomas.

a) Principios.

Siguiendo estas directrices, diversas organizaciones desarrollaron proyectos de educación bilingüe e intercultural que en sus procesos incluyen los elementos básicos de la educación a que aspiran. Se inició con experiencias en diferentes niveles, pero todos coincidieron en replantear las escuelas y, en general, la educación desde los siguientes principios:

- Los pueblos indígenas son portadores de una historia milenaria, de conocimientos y saberes; en la medida en que tienen conciencia de ello, reafirman su identidad.
- Los comportamientos particulares de los pueblos indígenas, sus procesos y conflictos de socialización son parte fundamental de sus procesos educativos.
- El sentido comunitario y la solidaridad se expresan en la atención hacia el otro, el respeto mutuo, la reciprocidad, la búsqueda común para resolver los problemas, características que persisten a pesar de los múltiples obstáculos que inciden en la sociedad actual.
- Las diferentes cosmovisiones indígenas son alimentadas por la vida espiritual y el sentido de trascendencia, en una relación armónica y equilibrada entre el hombre y la naturaleza, donde esta es considerada como madre, fuente de vida y esencia del hombre mismo.
- El reconocimiento, interés, respeto y vivencia de los valores culturales forjados en el devenir histórico y enriquecidos por las relaciones interculturales, permiten mejorar las condiciones de vida.

- El reconocimiento, uso y valoración de las lenguas indígenas como medios de producción, acumulación y distribución de conocimientos, comunicación y transmisión cultural son base fundamental en todo sistema educativo, el cual ha de responder a las condiciones de bilingüismo e interculturalidad.
- La concepción del mundo indígena es integral. La relación naturaleza, trabajo, formas de organización, expresividad, espiritualidad, ha de dar sentido a la unidad, la autonomía, la identidad, pues no se puede entender al hombre aislado de su medio ni de su historia.
- La educación indígena implica que las comunidades orienten, dirijan, desarrollen y evalúen sus procesos educativos en forma organizada, ejerciendo su capacidad de autonomía.
- Formar parte de la sociedad colombiana implica conocer, entender y participar en diversas políticas, estrategias y acciones que se diseñen para el bien común. La conciencia democrática debe ser fortalecida desde la educación.
- La cultura y, por ende, la educación se fundamenta en el respeto a los derechos humanos y en la defensa de los mismos.

b) Fines.

La ONIC (1989) plantea los siguientes fines para sus programas educativos:

- Reafirmar la identidad individual y colectiva posibilitando la cohesión de las comunidades indígenas, el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural.
- Fomentar la protección, conservación y el manejo adecuado de la naturaleza y sus recursos mediante estrategias que permitan mantener la unidad entre cultura y territorialidad propia de los pueblos indígenas.
- Fortalecer la capacidad de comprensión de los procesos y problemas derivados de las relaciones de interacción con otras culturas y la creación de condiciones para la solución de dichos problemas.

- Fortalecer los diversos procesos y prácticas tradicionales de socialización desarrolladas por las comunidades indígenas.
- Acceder a los conocimientos y prácticas de otras culturas en una interrelación mediada por el respeto mutuo y el reconocimiento de la diferencia, en busca del beneficio de las comunidades mismas.
- Fomentar y promover el desarrollo humano, de manera integral y en concordancia con los principios y valores culturales hacia la dinamización y fortalecimiento de las culturas.
- Afianzar y ampliar los conocimientos, saberes y prácticas que han sido legados por la herencia cultural.
- Implementar procesos investigativos en todos los ámbitos socio-culturales que contribuyan a la orientación y al desarrollo de los diferentes programas y proyectos educativos.
- Implementar procesos formativos integrales que fortalezcan el ejercicio docente desde una visión autónoma y crítica de interculturalidad.

C. Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Amerindias-CCELA: Desarrollos en investigación

La formación de maestros bilingües se asumió desde dos perspectivas: por una parte, el proyecto de profesionalización de maestros del Programa de Etnoeducación liderado por el Ministerio de Educación fue ejecutado por los Centros Experimentales Pilotos (CEP). A su vez, estos contrataron con diversas escuelas normales la expedición del título, y en el mejor de los casos, para el desarrollo de los cursos se invitaron investigadores involucrados en los procesos indígenas procedentes por lo regular de organizaciones no gubernamentales y universidades; por otra parte, iniciada la década de los noventa se gestaron las licenciaturas en etnoeducación bajo el amparo de la Ley 30 o Reforma de la Educación Superior que abrió las posibilidades de participación de los diferentes grupos étnicos a cuyos territorios se hacía posible llegar mediante los centros de educación abierta y a distancia.

Desde el inicio de los procesos de profesionalización la lingüística fue considerada como un eje constante en la formación del maestro y se constituyó en una herramienta de análisis y reflexión sobre las lenguas indígenas, apoyando los procesos de fortalecimiento de la cultura y la revitalización lingüística. Como área básica contó con recursos idóneos en el ámbito nacional, aun cuando la oferta de profesionales con experiencia en comunidades indígenas no fue suficiente para atender las necesidades regionales. Esta condición y la contratación exclusivamente para dictar los cursos en los talleres y seminarios dificultaron el trabajo de planeación, evaluación y seguimiento en equipo de los procesos adelantados por los maestros en las aulas, factor que sin lugar a dudas era determinante en cuanto a la calidad del proceso.

Las áreas correspondientes a lingüística tuvieron en muchos casos limitaciones debido a las condiciones en que se desarrollaron: población docente heterogénea en cuanto a competencia lingüística -tanto en español como en la lengua indígena-; diversos grados de escolaridad, experiencias pedagógicas variables y diferentes motivaciones hacia el ejercicio de la enseñanza. La modalidad semipresencial y a distancia implicaba un alejamiento de seis meses a un año o más por parte del estudiante maestro de una etapa a otra. En muy pocos casos hubo seguimiento o visita a los maestros en su escuela. Por lo general, en aquellos casos donde se realizó una evaluación o se estableció un diagnóstico desde las escuelas se encontró escasa referencia entre lo que se hacía en los seminarios y talleres y la labor efectiva del maestro en su escuela. Por otro lado, también fue posible captar que muchos maestros se las ingeniaban para implementar pedagogías alternativas en el desempeño de sus actividades y la enseñanza de lenguas.

a) La lingüística en los procesos etnoeducativos.

Como objetivos generales del programa de lenguaje fijado por el ministerio, por los centros experimentales, por las comunidades y sus maestros se encontró que los seminarios y talleres debían propender porque el maestro hablara y escribiera bien el español, estudiara la lengua materna para luego enseñarla y que valorara las otras lenguas indígenas de la región y del país. Una firme aspiración desde el horizonte del programa era que los maestros bilingües tuvieran conocimientos seguros sobre las diferencias estructurales existentes entre el español y la lengua indígena para que pudieran presentar a sus alumnos de manera clara las diferencias encontradas de una lengua a otra.

En parte, la estrategia pedagógica consistió en mejorar el nivel de español, en especial la comprensión oral y escrita, por medio del incentivo de la lectura, la escritura y el acceso a textos escritos. En un primer momento no se resolvieron los problemas de enseñanza en las escuelas. Más bien, se trataron temas relacionados con la propia cultura, el contacto de culturas, el bilingüismo y las lenguas en contacto y se inició a los maestros en aspectos literarios.

b) Las licenciaturas en etnoeducación.

Estos programas se nutrieron con los aportes de los procesos desarrollados por indígenas y asesores en los programas de profesionalización, de los desarrollos antropológicos y lingüísticos alcanzados en el país hasta la década de los ochenta. Conducen al título de Licenciado en Etnoeducación, con especificación en el énfasis que el estudiante haya escogido para su proyecto de investigación y acorde con la orientación establecida por cada universidad. Presentaron como objetivo general mejorar la calidad de la educación en los sectores indígenas por medio de la capacitación de sus docentes: formar maestros conocedores e investigadores de sus propios valores y de los de la cultura nacional; desarrollar en los maestros mejores destrezas comunicativas en los ámbitos oral y escrito, en su propia lengua y en la lengua española; proporcionar a los maestros indígenas los principios teóricos y metodológicos para el ejercicio de la docencia y de la investigación, dentro del bilingüismo y el interculturalismo; suministrar los elementos técnicos indispensables para el diseño, ejecución, supervisión y evaluación de los problemas curriculares en educación para indígenas; generar propuestas académicas eficaces para la defensa y conservación ecológica; proporcionar los conocimientos teórico-prácticos que permitieran la construcción de tecnologías autóctonas articuladas con tecnologías no indígenas; ofrecer información sobre las normas existentes referentes al indigenismo y los elementos para la creación o la consolidación de formas organizativas y empresas comunitarias.

Las cinco licenciaturas observadas en este proceso de investigación (Amazonia, La Guajira, Cauca, Pereira y Tunja) intentaban cubrir las cinco regiones en que suele dividirse el país: Amazónica, Orinoquia, Caribe, Pacífica y Andina. Trabajaron en espacios geográficos, para la época, de difícil acceso y complicadas acciones no solamente por las características topográficas sino por los conflictos que circundaban los resguardos indígenas, lo que dificultaba cada vez más el trabajo de los académicos e investigadores que adelantaban la tarea de orientar los procesos de

formación de maestros. Las lenguas cubiertas en ese momento fueron: Universidad del Cauca -guambiano, páez y embera; la Universidad de la Amazonia -inga, koreguaje, páez, uitoto, sikuani, puinave; en la Universidad de La Guajira, wayuunaiki; en el Vaupés, varias lenguas de la familia tukano; en la de Tunja, curripaco, piapoco y sikuani, y en la Tecnológica de Pereira, el embera-chamí. Como puede observarse, en ese momento quedaron muchas lenguas no cubiertas. Por lo tanto, fue menester estudiar las posibilidades de ampliar el radio de acción.

A excepción de la Universidad Tecnológica de Pereira, los programas tenían un fuerte componente lingüístico. Las acciones se centraban en aspectos teóricos y metodológicos fundamentales de la lingüística para reconocer las características estructurales de las lenguas indígenas presentes en el aula. También se proporcionaron conocimientos para una mejor conducción del trabajo de los maestros bilingües. La lingüística fue uno de los pilares sólidos en la formación de los maestros bilingües a partir de asignaturas como expresión oral y escrita, teoría del lenguaje, análisis lingüístico, lenguas indígenas de Colombia, gramática española, gramática comparada, construcción de alfabetos, entre otros temas.

El componente pedagógico relacionado con estas áreas se centró en la necesidad de impartir conocimientos sobre los conceptos de bilingüismo e interculturalidad considerados prioritarios, lo que dio paso a otras temáticas fundamentales como la educación bilingüe, el diseño curricular, la metodología de la educación abierta y a distancia, la alfabetización, la didáctica de las lenguas y las ayudas educativas (Trillos -Amaya, 1998b).

Los proyectos de investigación que se adelantaron para la obtención del título se relacionaron, entre otros, con temas como el bilingüismo, la enseñanza de lenguas, el fortalecimiento y revitalización lingüística y cultural y la recolección de toponimia.

c) Alfabetos y normas de escritura.

Con altos y bajos se empezaron hace más de cuarenta años -en medio del fragor de las luchas indígenas- procesos de normalización lingüística, bajo la idea de que la lengua escrita permitiría, según las organizaciones indígenas más politizadas, la recuperación cultural y la revitalización lingüística. Los esfuerzos fueron dirigidos a la creación de orientaciones que facilitarían la escritura de las lenguas y al diseño de estrategias para la elaboración de textos escritos y orales.

Las lenguas colombianas son habladas bajo formas dialectales variadas. Antes de la década de los setenta, las misiones católicas y protestantes elaboraron alfabetos para varias lenguas, los cuales, en muchos casos, diferían de acuerdo con el dialecto que era utilizado en la definición del mismo. Posteriormente, hasta finales de los ochenta, tiene lugar un período que puede designarse como “la guerra de los alfabetos”, ya que la presencia de varias propuestas para una misma lengua ocasionaba frecuentes rencillas y disputas. Este período culmina con el establecimiento de normas y orientaciones generales acordadas en el *Seminario-Taller sobre la conformación de alfabetos de lenguas indígenas* (Trillos -Amaya, 1986), recomendaciones que fueron asumidas por el Comité Nacional de Lingüística Aborigen, el equipo de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional y los investigadores en general. Sin embargo, en muchos casos aún hoy se observa que, aunque se haya acordado unificar alfabetos para algunas lenguas, subsisten instituciones y personas que en la práctica se resisten y continúan utilizando alfabetos divergentes para una misma lengua.

Como parte de las dificultades planteadas en la elaboración e implementación de alfabetos en la primera etapa (1970-1988), correspondiente a la estandarización de las lenguas, pueden mencionarse las siguientes:

- La posición dominante del español indujo a introducir normas propias de esta lengua bajo el sofisma de que se trabajaba la lengua indígena para facilitar el acceso a la lengua española.
- En muchos casos se hacía prevalecer el aspecto lingüístico sobre el pedagógico y las necesidades de uso de la escritura.
- En otros, se difundió el cuadro fonológico y no el alfabeto, creando dificultades y confusiones que inducían a la mezcla de los planos escrito y oral.
- La determinación de la estructura silábica en muchos casos fue confusa, lo que se reflejaba en alfabetos y sistemas de escritura problemáticos.
- Las normas de escritura y de lectura fueron escasas.

En la segunda fase de creación de alfabetos (1988-2000), menos espontánea teniendo en cuenta la carga histórica legada por la fase anterior y la existencia de lingüistas especializados en varias lenguas aborígenes,

se partió de la consideración de que las lenguas escritas alfabéticas son paralelas a las lenguas orales respectivas y que al crear alfabetos es necesario establecer relaciones a partir de significados comunes y significantes en oposición, es decir, se trabajó teniendo en cuenta interrelaciones paralelas entre fonemas y grafemas, estableciendo relaciones biunívocas entre grafías y fonemas. Esta técnica permitió salir de la idea de que crear alfabetos era algo así como un recurso mágico, de generación espontánea y reproductor seguro de grafías a partir de los sonidos; por otra parte, se suspendieron las disputas ideológicas centradas en los alfabetos diseñados.

La generación de lingüistas de finales de la década de los ochenta²⁸ afianzó conceptos básicos que facilitaron el trabajo y apaciguaron las rencillas entre quienes venían de una larga disputa por la escritura. En aquellas lenguas que carecían de alfabetos, se diseñaron sistemas de escritura que fueron experimentados y ajustados siguiendo los acuerdos de los usuarios en reuniones periódicas. Para esto se ilustró a los hablantes sobre la técnica del diseño de alfabetos y se les dotó de herramientas lingüísticas para que ellos mismos hicieran las propuestas en una labor donde el lingüista siguió un periodo de acompañamiento trabajando alrededor de algunos de los conceptos como alfabeto, abecedario o sistema grafemático, conjunto de grafemas, los cuales pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- *Grafema*: clase de letras determinadas por el conjunto de características o rasgos pertinentes de orden formal que las distingue.
- *Código paralelo*: códigos complementarios en los que a cada entidad signifiante mínima de uno de ellos corresponde en el otro una entidad análoga.
- *Correspondencia biunívoca*: relación ideal entre fonemas y grafemas, es decir, que cada grafema del alfabeto se corresponde uno a uno con los fonemas del sistema fonológico.
- *Correspondencias multívocas*: casos de polivalencias gráficas que rompen las condiciones de la correspondencia biunívoca.

28 Egresados del Programa de Etnolingüística de la Universidad de los Andes e integrantes del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes – CCELA.

- *Ortografía*: proceso de composición grafemática del significante de la lengua gráfica basado en la composición fonemática de la lengua fonológica.

Finalmente, se tuvo en cuenta que la ortografía se constituye en reglamentación funcional de las correspondencias fonológicas y gráficas y deviene una norma precisa que retendrá solamente algunas de las formas que componen los significantes gráficos y rechazará las que no son necesarias. Esta tarea normativa tuvo como objetivo señalar, exclusivamente en el nivel de la lengua gráfica, la composición grafemática de ciertos significantes en los que la elección de por lo menos uno de sus grafemas pertenecientes a una poligrafía es aleatoria en relación con el mecanismo de correspondencias biunívocas (Alisedo *et al.*, 2004).

En lo que concierne a la consolidación de las medidas de codificación lingüística, los avances más significativos se centraron en la construcción de alfabetos fonémicos unificados y avances en reglas ortográficas. En algunos casos persistieron los problemas generados por los alfabetos desarrollados con anterioridad al trabajo del CCELA, fundamentados en modelos de transición para dar paso de la alfabetización en la lengua indígena al español escrito. Estos alfabetos se construyeron a partir del principio de semejanza de las grafías del alfabeto del español con las de las lenguas indígenas, pues durante mucho tiempo los criterios de asimilación alfabética al castellano predominaron en las cartillas de alfabetización de los proyectos de educación bilingüe. Cuando no se daba una cabal equivalencia fonológica, se adaptaba el fonema de la lengua indígena en una equivalencia equiparable al fonema y grafema del español, transfiriendo a las lenguas indígenas las inconveniencias de la ortografía española, como por ejemplo el uso de la grafía *c* y el dígrafo *qu* para el fonema /k/; la utilización del dígrafo *gu* delante de *e*, *i*, para no confundir, como en castellano, los fonemas /g/ y /j/, sin tener en cuenta que el desarrollo de las lenguas indígenas no se corresponde con la diacronía que establecen estos usos en español.

En resumen, el trabajo de quienes diseñaron alfabetos a finales de los ochenta e inicio de los noventa giró en torno de los conceptos de paralelismo como sistema económico básico de las relaciones entre grafemas y fonemas. Con esto se intentó reducir al máximo los problemas de ortografía que se originaban en los primeros alfabetos diseñados por los lingüistas misioneros de diferentes instituciones, quienes intentaron imprimir en las grafías para diferentes lenguas, la multivocidad propia

del español, lo que condujo a errores de ortografía entre los usuarios y al desgaste de energías entre los aprendices con los efectos del paralelismo propio del alfabeto del español. Se hizo hincapié en que la lengua escrita es un producto cultural y como tal, sus unidades y relaciones internas son arbitrarias. La escritura no es la representación puntual del habla en toda su variedad fonética. Es un código correlacionado con otro código que facilita la emisión de mensajes en forma gráfica (Contreras, 1994).

Otro motivo de crítica a estos alfabetos era que tomaban como base cada una de las variantes dialectales de una lengua, de manera tal que hubo tantos alfabetos en una lengua cuantas eran sus formas dialectales y lingüistas emprendían el diseño de alfabetos.

Las normas relacionadas con los signos de puntuación han sido más difíciles y en algunos casos quedaron a la espera de estudios pertinentes que posibilitaran abordar el trabajo a partir de la lingüística textual. En el ambiente quedó la idea de que este trabajo solo podría realizarse cuando se traspasaran las barreras de la lingüística oracional y se fuera más allá de la construcción de los tiempos verbales, los elementos deícticos situacionales y el orden de las palabras para ocuparse de cuestiones relacionadas con la existencia de un plan textual subyacente, con los mecanismos de cohesión y coherencia y la coincidencia de emisión-recepción del mensaje, todo lo cual exige un tratamiento pragmático, a la vez que se aborda la retórica propia del grupo en cuestión (van Dijk, 1997b).

d) La arquitectura de las lenguas.

Hasta mediados de los noventa, los cursos de lingüística en los programas de formación de maestros bilingües se concibieron como el estudio de la estructura formal de la lengua. En consecuencia, el análisis de los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos ocupó un espacio especial en las clases de lingüística. Este énfasis en el estudio de la lengua en sí misma, considerada como un sistema inmanente y abstracto, es producto de la formación filológica de orientación gramatical de los maestros, tanto en las normales como en las universidades, y de unos programas de enseñanza que no eran sino la traducción de las teorías estructuralistas y generativistas dominantes en el ámbito universitario hasta mediados de la década de los ochenta y cuyo reflejo se sigue sintiendo hoy en escuelas y colegios. Quizá, como consecuencia de lo anterior, se creía que el conocimiento del código lingüístico contribuye -por sí solo y de una manera natural- al desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado (Benot, 1943).

Por otra parte, la formación de lingüistas especializados en la descripción de las lenguas amerindias generó, en los cursos de capacitación de maestros, el trabajo sobre los procesos formales que siguen las lenguas en la generación de enunciados, lo cual fue muy productivo si se tiene en cuenta que esta fue la base para el diseño de alfabetos, el estudio de neologismos y préstamos lingüísticos, la recuperación de léxicos en desuso y la traducción de textos a las lenguas indígenas, y la creación de glosarios. Además, permitió a los maestros reflexionar sobre los sistemas que integran su lengua materna y compararlos con los del español, propiciando así -en casos-, avances en la descripción de las lenguas. Lamentablemente, por razones aún no claras, todo este trabajo no redundó en el diseño de diccionarios ni de gramáticas pedagógicas.

Con el correr del tiempo, se tuvo en cuenta que en la medida en que el saber gramatical describe algunos de los mecanismos de funcionamiento de las lenguas, y en la medida, por tanto, en que la reflexión metalingüística se oriente a fomentar la conciencia del alumno sobre los factores lingüísticos y culturales que inciden en el uso lingüístico de las personas, el conocimiento de la gramática puede ser de gran utilidad como herramienta para el mejoramiento de las capacidades de comprensión y expresión de mensajes.

En los diferentes eventos que se desarrollaron, se llegó a la conclusión de que el conocimiento gramatical no tiene sentido en sí mismo en la escuela primaria ni en la secundaria, es decir, el objetivo no es enseñar una gramática en boga sino mejorar las destrezas comunicativas de los aprendices. El desarrollo de sus habilidades — tanto orales como escritas — exige hacer compatible en las clases el uso de la lengua con la reflexión sobre ese uso, y orientar las actividades metalingüísticas a fomentar la conciencia de cada aprendiz sobre los mecanismos discursivos (lingüísticos y no lingüísticos) que intervienen en cada situación de comunicación. En la medida en que ello exige tener en cuenta no solo los aspectos fonéticos, ortográficos, morfológicos o sintácticos de la lengua sino también otros aspectos referidos a la adecuación de cada texto a su contexto, a la coherencia informativa de los enunciados y a la cohesión textual del discurso, es obvia la utilidad de los enfoques lingüísticos de orientación textual y pragmática y de las diversas teorías sobre el uso lingüístico (lingüística del texto, análisis del discurso, pragmática, etnografía de la comunicación...). Sin embargo, conviene no olvidar que estas teorías del uso lingüístico no se construyen con fines pedagógicos por lo que conviene alertar sobre el riesgo de una transposición didáctica a las aulas de sus

conceptos teóricos y de sus metodologías de análisis que convierta de nuevo las clases de lengua en clases de lingüística aplicada. En última instancia, la gramática pedagógica debe aportar al alumno los saberes que le ayuden a usar la lengua de una manera coherente y adecuada en las diversas situaciones de comunicación (Trillos -Amaya, 2004).

e) Préstamos y neologismos.

El rescate lingüístico se dio mediante la búsqueda de terminologías en desuso, el estudio de los neologismos acuñados por los hablantes y el tratamiento de los préstamos a partir de las estructuras fonológica y gramatical de las lenguas. La búsqueda de terminologías en desuso se consultó a los mayores y ancianos y siguió varios procedimientos. Los más utilizados fueron:

- La búsqueda del significado original de las palabras.
- La observación de los dialectos más tradicionales.

En el tratamiento de préstamos y neologismos se orientaron los siguientes aspectos:

- La adaptación de los préstamos a los sistemas fonológico y gramatical de las lenguas.
- La creación de neologismos respetando los procesos lexicogenéticos de las lenguas.
- Un especial cuidado y atención a la no agresión a los sistemas de las lenguas.

Para acuñar palabras en traducciones efectuadas en diferentes cursos y talleres se tuvieron en cuenta diferentes recursos:

- Onomatopéyicos.
- Morfológicos, en la formación de palabras compuestas.
- Metáforas y metonimias.
- Calcos o correspondencias semánticas.
- Adaptación de significados.

Estas pautas de creación léxica surgieron como consecuencia del trabajo de acuñar nuevos términos utilizados por los hablantes, quienes mostraban preferencias por unos u otros mecanismos, entre los cuales se destacaron la metáfora, la metonimia y la descripción del objeto. Estas tendencias guiaron los talleres y estos, a su vez, fueron multiplicados por los mismos maestros, las organizaciones indígenas y sus comités de educación; talleres en los que se crearon normas ortográficas y se abordó, en cierta forma, la variación dialectal, generando la participación fecunda de la comunidad, estableciéndose una especie de vigilancia social mutua para acatar los alfabetos acordados y los criterios de normatización sin haber llegado a la oficialización de los alfabetos y las normas de escritura (Cabré, 1993).

En los talleres se generaron discusiones con los maestros bilingües, mayores, ancianos y autoridades de la comunidad, quienes a la hora de decidir tenían en cuenta las propiedades del término propuesto haciéndolo contrastar con el sentido profundo del objeto o del concepto a nombrar. Como trabajos concretos de creación léxica se puede mencionar el de los profesores Francisco Queixalós (1986) con los sikuanis, el de Pedro Marín (2000) con los coreguajes y la obra colectiva *El léxico del cuerpo humano a través de la gramática y la semántica* (Keller, 1998). En el caso de los wiwas, el Comité de Educación de la Organización Yugumaiun, coordinada por †Leonardo Gil Sauna, reunió a los ancianos y mamas para definir nombres de objetos y conceptos introducidos por el contacto con la sociedad nacional, analizar su función y establecer el término apropiado en damana (su lengua materna, destinada a fungir como primera lengua en la escuela). Así, se elaboraron glosarios y terminologías, con la intención de rescatar palabras en desuso y acuñar términos y préstamos que eran provenientes del español, pero adaptados a las características fonológicas y gramaticales de la segunda lengua (Trillos -Amaya, 1999). Como rasgo especial de todo el proceso es necesario destacar la sabiduría de los ancianos en aquellas comunidades de hablantes donde el proceso de recuperación fue propuesto como una reivindicación cultural más y acordaron tener en cuenta para todo el proceso de estandarización el dialecto más tradicional, el que guardara más celosamente las propiedades de la lengua. El sabedor Leonardo Gil Sauna pidió grabar sesiones que por las tardes, en tanto los padres de familia llegaban del trabajo en la roza, eran colgadas en un árbol alrededor del cual se congregaban a escuchar para luego en la kankurua discutir al respecto con los asistentes a los seminarios. Por la mañana se presentaba un informe sobre la discusión sostenida.

Como resultado se definió que en la creación de palabras es mucho mejor ir más allá de la analogía y la descripción del objeto a nombrar, que es más productivo encontrar el significado profundo del objeto o concepto al que se le está buscando nombre. La lenta incorporación de los términos rescatados o creados y los rechazos que se dieron ponen en evidencia la dificultad de aceptar palabras no probadas en el uso, resultado de procesos artificiales que generan los meros ejercicios académicos, y no del habla.

Bajo la conciencia de que las palabras aseguran el ulterior refuerzo de la unidad intrínseca del sistema, se observaron tres procedimientos relacionados con el léxico y la generación de palabras, los cuales forman parte de los mecanismos internos de variación cuando se dan lenguas en contacto y se corre el peligro de que la lengua en condiciones desfavorables esté cediéndole terreno a la dominante. Se contraponen esto al aspecto externo de la variación, la naturaleza social de la lengua que, en última instancia, determinaba la aceptación o negación de las formas variables producidas, su empleo o su rechazo.

f) Traducción de la Constitución de 1991.

La traducción se realizó de manera simultánea en siete lenguas, consideradas en principio las de mayor número de hablantes, y estos, los de mayor participación activa en las interrelaciones con el Estado: wayúu, nasa yuwe, misak, ika, inga, kamsá, cubeo.

Se tradujeron cuarenta artículos de la Constitución centrados en los derechos fundamentales de las personas y las comunidades indígenas. Se obtuvieron siete textos constitucionales inspirados en las cosmogonías propias de los pueblos, alimentadas por sólidas discusiones tanto en el seno de las comunidades como entre los integrantes del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA) en Bogotá. El trabajo evolucionó a partir de los niveles en que se desarrolló la traducción: acoplamiento de conceptos jurídicos del español con intervención de abogados constitucionalistas, creación de los conceptos en la lengua nativa, desarrollo de la traducción de los apartes de la constitución seleccionados (trabajo morfosintáctico).

Al culminar las labores de traducción, el Dr. Landaburu, director del proyecto, consideró este trabajo como novedoso en cuanto a la metodología y los resultados, pues al ser la Constitución un documento jurídico originario de la sociedad nacional colombiana -sin arraigo en el mundo

indígena- se vieron abocados a crear un gran porcentaje de conceptos de un alto grado de abstracción.

De parte de los indígenas se contó con avezados ancianos sabedores, por lo general hablantes monolingües de su lengua materna, además con traductores simultáneos y de parte del CCELA con abogados constitucionalistas, expertos lingüistas conocedores de las lenguas en las que se hacía la traducción, algunos de ellos integrantes de las comunidades indígenas. El proceso desbordó los aspectos técnicos de un proyecto de traducción, propiciando un trabajo de reflexión interdisciplinaria colectiva con las comunidades. Fue un trabajo lingüístico interdisciplinario donde hicieron presencia aspectos políticos, sociológicos, e incluso, filosóficos (Landaburu, 1997).

D. Diseño y elaboración de material didáctico

a) Gramáticas pedagógicas.

La escasez de propuestas para trabajar las gramáticas pedagógicas -grandes ausentes de este período- pudo deberse a todas las prevenciones ocasionadas por las críticas que se hacían al ejercicio sobre los aspectos formales de las lenguas y no a sus usos, y a la cualificación de las destrezas expresivas de maestros y aprendices. Así, las gramáticas propuestas en varios foros de discusión no se abordaron, probablemente, porque para la época no era nada fácil. A pesar de la valoración positiva de algunos proyectos por evaluadores de Colciencias, dichas propuestas de investigación no se pudieron desarrollar.

En ese momento se consideró que la enseñanza de la gramática y la reflexión metalingüística en las aulas, especialmente en las licenciaturas, sería útil siempre que no se convirtiera en un fin en sí misma ni en el eje de la selección de los contenidos lingüísticos de la enseñanza de las lenguas. El eje de la selección de los contenidos y el eje de cuanto se hiciera en las aulas debía ser el uso lingüístico y comunicativo de las personas y la voluntad de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos por lo que, en consecuencia, el saber lingüístico no tenía sentido en sí mismo, salvo para lingüistas, filólogos y enseñantes de lenguas, a no ser que se entendiera como un conocimiento orientado al mejoramiento de las habilidades comunicativas de las personas y de su 'saber hacer cosas con palabras'.

Los debates culminaron en acuerdos sobre la conveniencia de disponer de gramáticas pedagógicas, lo que dio paso al establecimiento de los conceptos y la terminología específica de este campo de la lingüística, es decir, el diseño de gramáticas pedagógicas. Se consideró pertinente trabajar una gramática del uso con inclusión de elementos retóricos, que respondiera a la pregunta ¿qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre las lenguas que habla para poder usarlas con éxito?

A continuación, se presenta la lista tentativa de temas tratados que animaron los proyectos que se alcanzaron a elaborar:

- *Adecuación del texto al contexto* (van Dijk, 1997b)
 - *Registros lingüísticos*: más allá del estilo coloquial, elementos lingüísticos para discursos más formales, construcción de textos acordes con las intenciones discursivas.
 - *Variedades lingüísticas*: variedades históricas y geográficas de cada lengua. Lengua estándar y dialectos, condiciones de usos. Condicionantes en el uso de las palabras.
- *Coherencia informativa*
 - *Estructura del texto*: el orden de las ideas, escogencia del tipo de texto (narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo, entre otros). Relación entre las ideas que se exponen, contradicciones, repeticiones, entre otros.
 - *Coherencia textual*: entendida como la unidad semántica de un texto, es decir, la conexión necesaria que debe existir entre las ideas que presenta un texto para desarrollar el tema.
 - *Cohesión textual*: propiedad mediante la cual los enunciados sucesivos que conforman el texto aparecen enlazados por conectores morfosintácticos, léxico-semánticos, e incluso, fónicos, llamados recursos de cohesión.
 - *Recursos de conexión*: fórmulas habituales para empezar un texto y para relacionar entre sí los párrafos. A saber:
 - *Referencia*. Incide en forma directa en el procesamiento de la información pues establece relaciones entre los

elementos que integran el texto o en el contexto situacional. Puede ser de dos clases:

- » *Exofórica*. Alude a factores extralingüísticos que no están en el texto sino en el contexto situacional.
 - » *Endofórica*. Alude a factores que están presentes en el mismo texto. Se subdivide en: *Anafórica*, la cual ocurre cuando un término alude a otro ya mencionado con anterioridad; y *catafórica*, la cual ocurre cuando el sentido de un término depende de otro que aparece posteriormente, es decir, anuncia algo.
- *Sustitución léxica*: se presenta de diferentes maneras: sinonímica o uso de sinónimos totales o referenciales; hiponímica e hiperonímica o uso de palabras de significado genérico que se clasifican en hipónimos o palabras correspondientes a las distintas palabras que integran la clasificación; metafórica o metonímica, que aluden a elementos reales mediante una figura o un elemento imaginado.
 - *Elipsis*: suprime la información sobreentendida, la cual el lector puede inferir sin ningún inconveniente.
 - *Conectivos*: establecen relaciones lógicas entre las oraciones de un texto. Expresan determinados sentidos y presuponen la existencia de otros elementos. Constituidos, en español, por adverbios, locuciones adverbiales, conjunciones, preposiciones y frases conjuntivas, preposicionales o nominales. Se definen como marcadores textuales que propician el tratamiento de las ideas que integran el texto: adición, contraste, causa-efecto, tiempo, comparación, énfasis.
 - *Repetición por recurrencia*: puede ser total o parcial. En la primera se da una reproducción exacta de la misma palabra o expresión en distintos lugares del texto. En la segunda se repite sólo una parte del significante léxico.
 - *Signos de puntuación*: elementos de expresión gráfica que indican las pausas o entonaciones existentes al interior de un texto. Se clasifican en signos de pausa como la coma,

los dos puntos, el punto y coma y el punto, que facilitan la pausa y la coherencia textual.

- Signos de apoyo como los paréntesis, guiones y las notas de pie de página que agregan elementos de información extra al texto.
 - Signos de entonación como los interrogativos, exclamativos y las comillas que facilitan enfatizar una idea, el ritmo y la entonación necesarias para la comprensión del discurso.
 - Modalización: elementos lingüísticos mediatizadores del significado.
- *Sintaxis y morfología*
 - Categorías y grupos de palabras: etiquetas de las palabras que se utilizan en el discurso para hablar sobre ellas.
 - Funciones sintácticas.
 - Morfología nominal y verbal.
 - Cohesión más sintaxis: Eliminación de ambigüedades, construcción de frases de acuerdo con las reglas sintácticas de la lengua, simplificación de frases demasiado largas, enriquecimiento semántico de las frases.
 - *Léxico*
 - Sinonimia, polisemia, precisión en la elección de las palabras.
 - Neologismos.
 - Homonimia, homofonía, homografía, metáfora, metonimia. Juegos de palabras, chistes, poemas.
 - Diccionarios y vocabularios que permitan desarrollar mejor el trabajo, escribir textos y resolver dudas.

● *Fonética y ortografía*

- Pronunciación adecuada de las palabras.
- Entonación de los enunciados.
- Reglas y normas de escritura (van Dijk, 1997b).

b) Material didáctico para la lectoescritura.

Al plantearse la necesidad de elaborar cartillas de lectoescritura, en principio muchas de estas realizaciones resultaron ser traducciones de las que se utilizaban para alfabetizar a los niños campesinos en español. Era frecuente que, con base en dichos textos, se enseñara el alfabeto en español y en la lengua indígena, también el silabeo oral y escrito. En síntesis, se enseñó una lectura de desciframiento. Tuvieron que pasar varios años para que se entendiera que una cartilla de lectoescritura de la lengua indígena necesariamente debía partir de las características fonológicas y gramaticales de la propia lengua y que al traducir textos como Coquito o Nacho lee, no se estaba respetando esta exigencia.

i. Recolección de textos originales y textos de lectura.

En un principio, muchos de los profesores a quienes se encomendó la educación bilingüe no sabían realmente de qué se trataba, solo que en las escuelas bilingües se enseñaría español y la lengua materna. Sin embargo, hubo quienes se preocuparon por buscar textos en las lenguas indígenas y se vieron obligados a recurrir a los textos publicados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), los cuales no eran adecuados como textos didácticos para el nivel de enseñanza primaria.

El manejo de la literatura, por lo general, se hizo con base en la traducción de textos al español, lo cual no ayudó a aclarar muy bien los estilos discursivos propios de las lenguas indígenas. El discurso más trabajado fue la narración, aunque también se hicieron talleres destinados a la expresión escrita, en los que predominó la elaboración de cartas, actas, memorandos y textos de tipo administrativo, correspondientes a requerimientos hechos expresamente por dirigentes indígenas.

ii. Traducción de textos.

Como actividad consustancial con la diversidad lingüística que vivió el país, la traducción puede considerarse escasa ya que, si bien desde la llegada de los españoles se realizó como actividad mediadora en la comunicación con los residentes de esta tierra-, estuvo encaminada a beneficiar intereses de tipo religioso en el caso de los sacerdotes adoctrinadores o a servir los fines de la conquista. La traducción de textos a las lenguas indígenas se inventarió de la siguiente manera: catecismos y doctrinas religiosas de la época de la colonia, textos evangélicos del ILV, currículos y programas de la escuela primaria, textos de lectoescritura. Por parte del CCELA se debe abonar la traducción de la Constitución del 1991 a siete lenguas indígenas.

c) La promoción de la lectoescritura.

En Colombia no existía una política definida y explícita de promoción de la lectura y la escritura en las comunidades indígenas. La normatividad educativa definía implícitamente una política lingüística que emergió a partir de la declaratoria de cooficialidad de las lenguas indígenas con el español en las regiones que poseen tradiciones lingüísticas propias. La Constitución de 1991, la Ley 115 o Ley General de Educación, el Plan Educativo Decenal y la Misión de Ciencia, Tecnología y Desarrollo manejaban un discurso basado en los presupuestos de la etnoeducación o política educativa para las comunidades indígenas, uno de cuyos perfiles era la educación bilingüe e intercultural, lo cual inducía a que la lengua materna del niño debía tener un estatus de primera lengua y el español de segunda. Esta nueva exigencia educativa imprimía un sello de primer orden a las lenguas indígenas y obligaba a la formación de maestros bilingües y a la elaboración de material didáctico de lectura para tales lenguas.

Los diferentes momentos en que se han promocionado las actividades lectoescriptoras en las comunidades indígenas están inscritos en cuatro épocas que aquí se referencian a partir de 1916, año en el cual la comunidad capuchina hace su arribo a la Sierra Nevada de Santa Marta, contratada por el Estado para encargarse de la educación de las comunidades indígenas²⁹.

29 Aunque existen experiencias educativas anteriores en otras regiones del país, se toma esta fecha en razón a las referencias obtenidas a partir del trabajo realizado en la Sierra Nevada.

- 1916 a 1960, caracterizado por las contrataciones que el Estado hacía con la Iglesia católica para responder a las necesidades educativas en las comunidades indígenas (República de Colombia, 1973).
- 1962 a 1984, correspondiente a la primera contratación que el Estado estableció con el ILV para el estudio y descripción de las lenguas indígenas y la asesoría concerniente a la implementación de planes escolares y formación de maestros que tuvieran en cuenta la lengua materna del educando (República de Colombia, 1962).
- 1984 a 1990, período dedicado a la implementación de la etnoeducación, política educativa que impulsó la educación bilingüe e intercultural en las comunidades indígenas del país (República de Colombia, 1978).
- Década de los 90, caracterizada por las críticas que las organizaciones indígenas hacían a la etnoeducación y el impulso que le dieron a la educación propia o endógena, en un intento porque se volviera la mirada hacia los modelos educativos y las formas pedagógicas propias de las comunidades nativas (Houghton, 1996).

Por razones metodológicas se hizo un corte temporal entre las fechas, aunque en la realidad, las actividades del ILV, la Iglesia católica, el Estado y las organizaciones indígenas se superpusieron, encontrándose acciones educativas agenciadas por tales organismos de acuerdo con la región donde tenían incidencia.

Al final de la década de los 90 se tuvo conciencia de que la lectura llegaría a ser un acto corriente, al menos en la vida escolar y en las relaciones con la sociedad nacional que exigieran esta habilidad, sino en la cotidianidad de las comunidades. La alfabetización fue avanzando, pero al trazar un mapa para determinarlo, aparecía una Colombia indígena escindida: una, conformando la periferia de estas culturas, escolarizada y alfabetizada, aunque no lectora; la otra, en el corazón indígena, de tradición oral. Como la política en ese momento³⁰ era que los diferentes sectores del pueblo, letrados y no letrados, debían acceder a una lectura de in-

30 Para entonces, la normatividad se fundamentaba en la Constitución de 1991, la Ley de Reforma de la Educación, el Salto Educativo -política educativa del gobierno de entonces, los lineamientos de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, el Plan educativo decenal y los planes regionales que se derivaban de los antes mencionados.

formación eficaz que les permita obtener los conocimientos universales para “tecnificar y modernizar” el país en el sentido de dejar de ser consumidores pasivos de ciencia y tecnología (Llinás, 1995), el Estado mostró voluntad para convertir la instrucción pública en una prioridad política y en una punta de lanza ideológica. La promoción para que en los centros educativos se ofreciera una formación en lectoescritura eficaz y rápida fue una meta más política que social. Pero, las fuerzas habilitadas para dictar la norma en materia de lectura no solo hacia las comunidades indígenas, sino para todo el país, se enfrentaron a dos problemas: la falta de recursos económicos para ejecutar un plan que permitiera la formación de un cuerpo de profesores que asumiría la doble función de impartir las instrucciones técnicas para la enseñanza de este nuevo tipo de lectoescritura y la de diseñar y editar el material que facilitara esta labor; el otro problema fue de tipo cultural, la resistencia de los grupos indígenas más tradicionales a acceder a formas de adquisición del conocimiento ajenas a sus tradiciones de comunicación y enseñanza (Igarza, 2013). Antes de este nuevo enfoque: ¿qué tipo de lectura se promocionaba? ¿Qué textos se produjeron para propiciar la lectura?

i. Modelos de lectoescritura.

Mientras las fuerzas tradicionales que impulsaban la actividad lectora entre los indígenas (Iglesia católica, ILV y MEN) promocionaban un modelo de lectura de consumo, las organizaciones indígenas por su parte, manifestaban la necesidad de un modelo de lectura de formación, de carácter ideológico, de recuperación de los valores que se lesionaron durante el proceso de castellanización. Modelo que fue manejado por la Iglesia católica y el ILV, pero enfocado hacia la ideología de la salvación de las almas y la promoción de textos bíblicos, en español la primera institución y en las lenguas indígenas la segunda. Aunque no fue constatada, la hipótesis era que hasta 1962 no se produjeron para la escuela cartillas en lenguas indígenas, pues fue la época en que, en cuestiones educativas, la Iglesia católica era hegemónica y su política se fundamentó en la utilización del castellano en las labores de evangelización y de la escuela.

Con los cambios constitucionales de 1991, la iglesia afrontó una situación sin precedentes. Su discurso cambió, viéndose obligada a recomendar recopilaciones de leyendas y tradiciones de las comunidades donde aún ejercían liderazgo, ya que se veía obligada a acoger la norma constitucional de cooficialidad de las lenguas y la libertad de cultos. Sin embargo, el modelo de lectura de formación moral y espiritual, con fines de construc-

ción personal continuó. En trabajos de campo se pudo constatar que se suspendieron los ritos religiosos -misa, confesión, entre otros- en algunos resguardos; ya los indígenas no estaban obligados a participar en la capilla en los rituales de la 5 de la mañana y las 5 de la tarde, pero se pudo observar también que, al iniciar cada día la jornada escolar, un maestro bilingüe orientaba a los niños en los rezos (padrenuestro, entre otros) en su lengua materna.

El ILV por su parte, aunque fue mantenido a raya por las organizaciones indígenas, se vio obligado a salir de los resguardos. Sin embargo, hasta el 2004 cumplieron con sus actividades, año en que se venció el segundo contrato con el Estado. En los folletos de presentación se apreciaba lo siguiente:

Es muy importante que los indígenas que saben leer y escribir en sus idiomas participen en la elaboración de materiales educativos para las escuelas... Por esta razón, la Asociación ILV programa cursillos prácticos con el fin de motivarlos a escribir cartillas con historias, cuentos, leyendas, narraciones de sus antepasados, y demás temas relacionados con su ambiente natural y cultural (Asociación ILV, 1983).

Y a propósito de las traducciones planteaba:

El Instituto Lingüístico de Verano reconoce que, por su contenido ético y espiritual, las Sagradas Escrituras son patrimonio de toda la humanidad. Por esta razón, la Asociación ILV hace traducciones de la Biblia a las lenguas que estudia (Asociación ILV, 1983).

Por su parte, las organizaciones indígenas esbozaban un discurso emancipador, liderado por académicos surgidos de las comunidades. Para la década de los 80 se produce la necesidad de capacitación de los maestros bilingües para llevar a sus educandos hacia una lectura eficaz y productiva, y a la elaboración de materiales basados en aspectos culturales propios. La lectura que se valoraba se podría llamar "ideológica", de difusión de los valores étnicos; exigía un abastecimiento constante y de consulta a los ancianos, autoridades y sabios de las comunidades. En una cartilla producida por el CRIC se expresa lo siguiente: "Libro dirigido a niños de la comunidad para la formación básica de su cosmovisión, educación bilingüe e intercultural propios como procesos de lucha y reivindicación de sus derechos ancestrales y jurídicos que les pertenece [sic]" (CRIC, 1997).

Y la misma organización, en una guía para el maestro en la utilización de la cartilla de aprestamiento, hace una distribución de los temas de la siguiente manera:

- i) aspectos más importantes de las culturas guambiana y páez; ii) reconocimiento de los instrumentos de trabajo y objetos más comunes de estas culturas; iii) se concede especial importancia al proceso de simbolización entre el dibujo y la escritura a partir de trazos hechos en las mochilas, el chumbe, el vestido, etc. (CRIC, 1997)

En las organizaciones indígenas se daba la tendencia a considerar al lector indígena como una persona que debía utilizar la lectura para recuperar los aspectos culturales perdidos en los procesos educativos anteriores (castellanización, evangelización). Se consideraba, además, que el lector debía ser guiado de manera técnica e ideológica hacia la recuperación cultural. Se trataba de un discurso que fijaba programas de acción y establecía una deontología profesional. Su primer objetivo era hacer que el lector reivindicara activamente su cultura.

La lucha ideológica que protagonizaron la Iglesia, el ILV y las organizaciones indígenas mostraron que el discurso de la escuela y el discurso clerical eran antitéticos.

ii. Prácticas contemporáneas de escritura y lectura.

A partir del Programa de Etnoeducación, el discurso de la escuela agenciado por el MEN se fundamentó en una fuerte adhesión a los valores étnicos; creó un cuerpo de referencias culturales con presencia de lenguas indígenas en la enseñanza y cooficialidad con el español; promovió nuevas tácticas de lectura escolar, bajo el carácter específico de la escuela oficial.

Este discurso, alimentado por los asesores de las organizaciones indígenas en la década de los 80, continuó fundándose en valores que promocionaban las culturas indígenas y una lectura acompañada por un cuerpo limitado de textos con fines formativos -desde las cartillas de aprestamiento, pasando por las de lectoescritura y finalizando en los textos de lectura, si no avanzada, ya no de desciframiento. En las representaciones colectivas se mostraba la equivalencia implícita en la lectura de relatos.

Este modo de leer ya estaba presente desde tiempo atrás en la escuela constituida en torno a las finalidades de la catequización y la castellani-

zación, y persistía en las prácticas y modelos de escolarización de esta época, en el discurso sostenido por el Estado y las organizaciones, pero con variación en los temas de lectura.

Los cambios constitucionales que garantizaban los derechos culturales y la libertad de cultos propiciaron el cambio en los temas y las prácticas de lectura. Mientras tanto, la investigación — que consideraba el acto corriente de leer como una cuestión pedagógica —, tendía a convertir la lectura en objeto de investigación (psicológica, lingüística, sociológica y antropológica). En la escuela ya no tenían exclusividad los textos del “Evangelio”. Así, las listas de textos por elaborar para la lectura se incrementaban. Las antologías autorizadas por los sabedores indígenas pudieron haber cambiado de manera cualitativa la situación, de haberse hecho realidad.

Según el modelo “moderno” de lectura, había que leer a la vez para informarse y para formarse, recurriendo a eficaces aprendizajes didácticos. Informarse para responder a las exigencias del contacto con la sociedad nacional; formarse para fortalecer lo que los procesos de castellanización y de evangelización pudieron haber debilitado. Eran los maestros y los líderes comunitarios los que impulsaban este modelo contemporáneo de lectura, lo cual parecía ser coherente pues la escuela colombiana, que imprimía su sello sobre las indígenas, no podía abandonar la lectura de formación, base de sus prácticas; tampoco podía rechazar la lectura de información que acreditaba en sus discursos. Se promovía un discurso consensual que apuntaba de manera simultánea a una continua lamentación cuantitativa (los indígenas no leen) y cualitativa (los indígenas no leen lo que deberían leer), así como a una aprobación incondicional de todo cuanto se realiza para “hacer leer”. Los conflictos entre posiciones ideológicas contradictorias fueron sustituidos por la competencia entre ámbitos correspondientes a diferentes profesionales.

Las prácticas contemporáneas de lectura (no los discursos), los modelos existentes (antes presentados), la lectura como formación (ya eclesiástica, ya escolar) y la lectura funcional (de información), permiten concebir la práctica de la lectura como trayectoria individual formadora de identidades singulares, lo que ratifica la caducidad de una concepción centrada en discursos normativos contradictorios emanados de instituciones que definían cada una la lectura en función de sus propias finalidades (Iser, 1987).

En cuanto a las prácticas de lectura, comprobables en el ámbito escolar, se encontró lo siguiente: i) los textos solían ser leídos en voz alta, ii) la lectura se efectuaba a partir de un corpus limitado de textos, iii) solo una clase restringida, en general conformada por lectores profesionales –líderes a la manera occidental, maestros, asesores...–, practicaba la lectura de manera general en español.

Los textos que se utilizaban para alfabetizar en español, en la lengua indígena o para practicar la lectura se clasificaron de la siguiente manera: manuales de aprestamiento, guías metodológicas, cartillas de lectoescritura, textos de lectura.

Los temas que trataban los textos de lectura podían clasificarse como religiosos, morales, relacionados a ideología del grupo, leyendas y tradiciones, juegos tradicionales, esbozos del territorio ancestral, sobre aspectos de la nueva constitución política, y el tema que más textos acumulaba ya en lengua indígena, ya en español, fue el concerniente a aspectos de conservación del medioambiente (animales de la región, el universo de la comunidad, producción agrícola).

El conjunto de textos consultados en la Biblioteca del Ministerio de Educación generó una pregunta: ¿Qué es saber leer? De las respuestas obtenidas, se alcanzó a esquematizar lo siguiente:

- Una técnica del descifrado.
- Saber leer es comprender.
- Saber leer es opinar.
- Saber leer es apreciar las cosas.

Los textos evidenciaron que se seguía haciendo hincapié en el proceso pedagógico, que pone en primer lugar el aprendizaje del descifrado, sin mayores evidencias de las secuencias descifrar-comprender, comprender-descifrar ni tampoco sobre el descubrimiento y la transmisión del sentido, que sería el aspecto aún más dinámico del proceso. Esta apreciación permitió colegir: el descifrado, tal como se practica en las clases, es inútil para la lectura. La lectura es cosa distinta a esta actividad, ya que es posible descifrar sin entender nada.

Esta evidencia de la lectura como una simple cuestión de aprendizaje de un código, contradecía las orientaciones que se daban en el ámbito educativo sobre la necesidad de una lectura para extraer información; que se vinculaba con la actividad psíquica del sujeto que lee en el seno de un proyecto más general:

Para alcanzar un grado de satisfacción real a partir de lo leído y poder construir conocimientos valiosos y perdurables es fundamental que en el contexto en que se compartan las respuestas a cuestionamientos de cualquier tipo, el lector sea directo y veraz con sus reacciones. Para este fin, es importante asumir un rol activo y exponer las ideas con claridad y responsabilidad. Esto es, asumir una postura honesta y franca (Parodi, 2010, p. 162).

d) Oralidad frente a escritura.

Para la época no se encontraron en el país trabajos sistemáticos que estudiaran los efectos de aprender a leer y escribir en comunidades ágrafas. En el intento de determinar las relaciones entre la cultura escrita y la oralidad imperante en las comunidades más tradicionales, se encontraron dos tendencias: por un lado, aquellas investigaciones que manejaban una especie de teoría de la continuidad al sostener que la oralidad y la escritura eran en esencia medios lingüísticos equivalentes para llevar a cabo funciones similares, sin que mediaran consideraciones preliminares al respecto.

El argumento principal que sustentaba esta posición planteaba que la escritura se preservaba fácilmente a través del tiempo y el espacio, por lo que era útil para ciertas actividades tales como la construcción de una actividad acumulativa del conocimiento y, por lo tanto, la preservación de la cultura. Por otro lado, estaban los que marcaban una gran línea divisoria. Sostenían que la oralidad y la cultura escrita, aunque de cierta manera interactivas, lo que en realidad permitían era que viejas funciones fueran asumidas por nuevas formas. Al hacerlo, realineaban procesos psicológicos y organizaciones sociales.

Ambas perspectivas desechaban el etnocentrismo implícito en puntos de vista que consideran la cultura escrita como la vía única hacia la ilustración y la modernidad. En ese momento, algunas organizaciones indígenas consideraron que la escritura desempeñaba un papel importante

por las relaciones con el gobierno y la justicia nacional, pero que era un medio de expresión inserto en una práctica de culturas orales muy ricas. Si bien las competencias que requería eran especializaciones de aquellas que formaban parte de los recursos mentales y lingüísticos de todo individuo, era responsabilidad de la educación perfeccionar y expandir esos recursos tanto a través de la escritura como del discurso oral referente a textos escritos.

Después de la etapa de aprestamiento los niños eran introducidos al mundo de la escritura, un mundo nuevo para la mayoría de ellos. Las metodologías en uso para la enseñanza de la lectura ponían de manifiesto una tendencia general a preferir procedimientos que conjugan elementos de todos los métodos: global, silábico, analítico, fonético, onomatopéyico, entre otros. El punto de partida era la oración y la palabra generadora, desde las cuales se inducía al reconocimiento de sus elementos constitutivos de acuerdo con un orden que permitía trabajar sucesivamente los diferentes temas lingüísticos objeto de enseñanza: la vocal, la consonante, la combinación silábica y la formación de palabras a partir de los elementos conocidos. En otras palabras, el modelo de transmisión de la escritura en la lengua indígena no difería del que se seguía en la educación tradicional. Para la escritura y la enseñanza gramatical valía en principio la misma consideración aunque, como se afirmó, el área gramatical era deficitaria y, además, no se contaba aún con gramáticas descriptivas completas, mucho menos gramáticas pedagógicas.

El problema central radicaba no solo en la extrañeza de la comunicación escrita en sociedades ágrafas. En el ámbito de la escuela el empleo escrito de la lengua estaba supeditado a normas por las cuales la lengua escrita no coincidía con la expresión oral. No solo cambian los propósitos y el contexto de uso de la lengua (de oral a escrito), sino también, en mayor o menor medida, es la lengua misma la que experimenta un cambio. A la vez que intentaban introducir la escritura en la lengua materna, los maestros bilingües se adiestraban en su uso.

Los proyectos que se preocupaban de la convergencia interdialectal de las lenguas indígenas adoptaban alfabetos unificados. Por esto, algunos signos que representaban fonemas no siempre correspondían a los de la variante dialectal del niño. De la misma forma, los alumnos indígenas entraban en contacto con palabras que no pertenecían a su repertorio oral de uso frecuente. Algunas eran palabras de nuevo cuño a partir de la

combinación de términos de la lengua o de la resignificación de los mismos. Otros términos eran rescatados de bases clásicas o tomados de una variedad dialectal o también eran préstamos del español que, según las orientaciones prevalecientes en todos los proyectos, habían sido transcritos de acuerdo con la realización fonética de la lengua indígena y el sistema ortográfico adoptado.

Capítulo III. El multilingüismo de los pueblos nativos

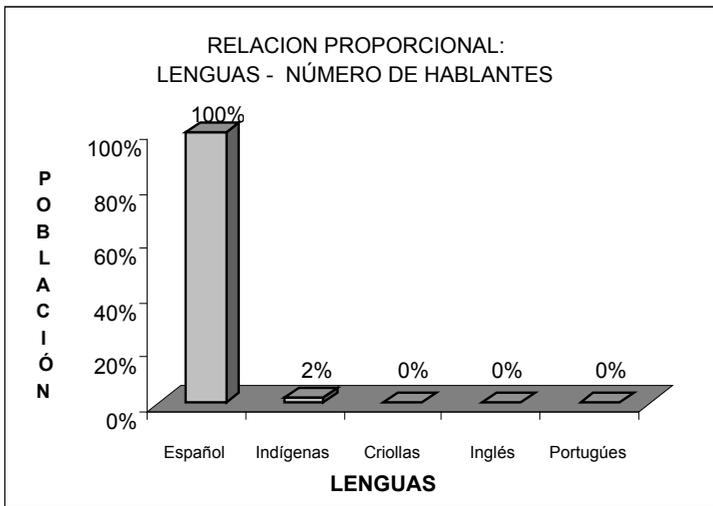
A partir de los datos anteriores es necesario reconocer que el multilingüismo, lejos de ser un fenómeno marginal confinado a unos pocos departamentos “exóticos”, ha constituido una realidad común al mundo lingüístico del país, donde para la época cerca de cuarenta millones de habitantes (1998) se diseminaban por la geografía nacional (1.141.748 km²); de los cuales, un altísimo porcentaje eran y son hablantes de español, a excepción de un bajo porcentaje de indígenas que no lo hablaba, hombres pertenecientes a las viejas generaciones y mujeres de edad mediana. Los ochenta y cuatro pueblos indígenas, que el DNP declaraba para 1998, no alcanzaban a sumar el dos por ciento de la población total, pero se expresaban y se siguen expresando en 65 lenguas diferentes al español; los afrocolombianos – hablantes de dos lenguas criollas –, también aparecen en porcentajes no muy elevados con respecto al total de usuarios del español. La alta densidad étnica y lingüística de la sociedad nacional, frente a la escasa densidad demográfica de los indígenas, es un rasgo específico que sigue llamando la atención (Arango y Sánchez, 1998).

A. Índices demográficos y lingüísticos

Con las estadísticas de Arango y Sánchez (1998) para el Departamento Nacional de Planeación (DNP), se logró una aproximación al número de hablantes, destacándose lo siguiente: el *wayuunaiki* en La Guajira, utilizado por cerca de ciento cincuenta mil personas era y sigue siendo la lengua amerindia más hablada del país; le seguían el *nasayuwe* en el sur

occidente andino, también con más de cien mil hablantes; y en el Pacífico, el *embara*, con más de sesenta mil hablantes. En un continuum, a partir de estos tres grupos se encontraron lenguas como el *namtrik* (guambiano) con unos treinta mil, e indistintamente de una región a otra, lenguas como el *ika* en la Sierra Nevada de Santa Marta, y el *awabit* en la frontera con Ecuador, con no más de quince mil hablantes. En el Vaupés sobresalieron unas dieciocho unidades exogámicas, cada una con idioma propio, con un total cercano a los veinte mil hablantes.

Gráfico 1. Densidad demográfica frente a densidad lingüística



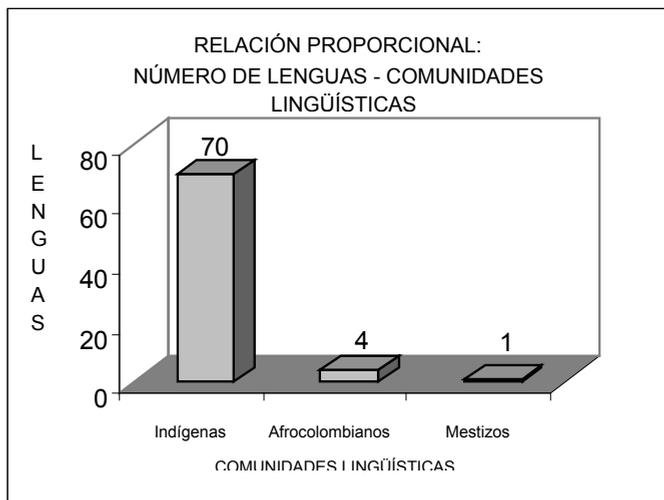
Fuente: Trillos-Amaya (2002). *Primer acercamiento a la realidad sociolingüística del Caribe colombiano*. Barranquilla: Colciencias/Universidad del Atlántico.

Entre las lenguas menos habladas, estaban las de la familia *bora* con seiscientos hablantes, el *carijona* con doscientos ochenta y siete; y las que no alcanzan los cien como el *bará*. Preocupante la situación del *pisamira* con cincuenta y cuatro hablantes, y la del *taiwano*, con cincuenta; Mucho más lamentable aún la del *tinigua*, con dos hablantes. Aunque algunos pueblos indígenas seguían patrones de poblamiento tradicionales, que tendían hacia el control demográfico para no sobrepoblar el territorio, la morbilidad detectada ponía a muchos pueblos en peligro de extinción, y con ellos, sus lenguas.

Este recuento permite mostrar además la baja densidad demográfica de los pueblos indígenas y criollos frente a la alta densidad lingüística que poseen. Ochenta y cuatro pueblos que no alcanzaban a sumar dos millones de personas que se expresan en 65 lenguas, frente a unos cuarenta millones de individuos que conformaban la sociedad nacional, que se comunicaban en una sola lengua, el español.

Contrastando los bajos índices de hablantes que revelan las estadísticas del DANE (Arango y Sánchez, 1998) con las orientaciones de la UNESCO (2016) – los idiomas que cuentan con menos de cien mil hablantes ya estaban amenazados –, se devela que las lenguas nativas por siempre han estado heridas de muerte.

Gráfico 2. Densidad lingüística frente a comunidades lingüísticas



Fuente: Trillos-Amaya (2002). *Primer acercamiento a la realidad sociolingüística del Caribe colombiano*, Barranquilla: Colciencias/Universidad del Atlántico.

Al seguir los informes de los lingüistas que para la época trabajaban *in situ*, la situación endémica de un gran número de lenguas ya era alarmante por la amenaza constante de muchos pueblos y por la reiterada violación a las normas constitucionales que declaran la oficialidad de las lenguas en los territorios donde son habladas: un alto porcentaje no se

utilizaba en la escuela como lengua de transmisión de conocimientos y en los centros administrativos del Estado, los funcionarios solo hablaban y aún hoy solo hablan español. Aún en zonas de departamentos como el Amazonas, el Vaupés, La Guajira, el Cesar o San Andrés, donde se observaba un fuerte predominio de hablantes de lenguas amerindias o criollas, se presentaba esa situación. Situación que podía hacer sentir al indígena discriminado en su propia tierra o fuera del establecimiento.

Siguiendo con la caracterización del multilingüismo colombiano, se encontraron los siguientes casos:

- *Las zonas tradicionales*, habitadas solamente por hablantes de lenguas autóctonas, que se clasificaban en monolingües, bilingües y multilingües, con funcionamiento de lenguas francas en algunos casos.
- *Las zonas multilingües*, de relaciones lingüísticas complejas, donde en las relaciones se involucraban y se siguen involucrando más de dos lenguas indígenas, como en el Vaupés, donde la exogamia lingüística incide en las relaciones entre lenguas; en el archipiélago de San Andrés habría que considerar el inglés y el continuo lingüístico que, de acuerdo con los especialistas, aparece como un corredor lingüístico entre el creole y el inglés; en la Sierra Nevada de Santa Marta, la existencia de lenguas rituales o sagradas.
- *Las zonas de aculturación*, ocupadas por colonos, acordonaban los resguardos indígenas. Se encontraron minorías indígenas monolingües de español que trataban de recuperar la lengua de su grupo de origen.
- *Las zonas de transición*, comprendidas entre las precedentes, estaban pobladas por indígenas bilingües, donde el español en unos casos actuaba como primera lengua, y en otros, como segunda.

Este complejo panorama sociolingüístico empezó a ser descrito en detalle a partir de las diferentes regiones que integran el país —Caribe, Andina, Pacífica, Amazónica y Orinoquia—, cuyos ecosistemas albergaban los diferentes asentamientos indígenas, pertenecientes a culturas de selva, de sabana, de desierto, de montañas, de ríos, de ciénagas o lagunas y de costas, según el ecosistema que ocupara cada pueblo (Landaburu, 1993). Los indígenas establecían contacto con la sociedad nacional y según el acercamiento que habían aceptado, algunos grupos se habían apropia-

do de aspectos culturales de la vida nacional sin abandonar los usos y costumbres de su comunidad de origen; otros empezaban un proceso de apertura; y finalmente, a algunos pueblos que habían perdido su lengua, se les consideraba cercanos a los campesinos de la región donde se localizaban (Trillos-Amaya, 1997a).

De acuerdo con este bosquejo del complejo panorama sociolingüístico del país, era lógico pensar que los casos de bilingüismo y de multilingüismo serían muy ricos en sus variedades, lo que ameritaba trabajos de investigación sobre las relaciones que las lenguas establecían entre sí, tanto en el contexto nacional como por regiones.

Los datos anteriores reafirman la idea de que el país alojaba un complejo panorama sociolingüístico con componentes primarios de origen amerindio, criollo e indoeuropeo. Configuración tripartita, exclusiva de Colombia, ya que en el resto de Latinoamérica y el Caribe el patrimonio lingüístico se establece a partir de la relación español y las lenguas indígenas en el continente, y lenguas indoeuropeas (inglés, francés, holandés...) mas lenguas criollas en el Caribe. Esta singular condición sociolingüística permitía visualizar el país como una sociedad culturalmente mixta donde confluían lo amerindio, lo afrocolombiano y lo mestizo o hispánico, de acuerdo con las lenguas en que se expresaba y el modelo cultural al que respondía cada pueblo.

Más allá de los factores cuantitativos era preciso observar cómo los diversos casos de multilingüismo se articulaban a la estructura social, cómo las lenguas participantes adoptaban determinadas funciones sociales, y cómo esos mismos idiomas eran estándares de determinados valores sociales. Podría concluirse diciendo que, aún existiendo zonas plurilingües específicas, el español era una especie de lengua franca que hacía presencia en la administración y el comercio, y era instrumento de la actividad profesional (en las escuelas, los centros de salud, los tribunales, la radio, la televisión); que las lenguas indígenas y criollas se desarrollaban hacia sus comunidades, en el ámbito de la familia, de los afectos, en los templos ceremoniales —en aquellas comunidades que aún conservaban sus prácticas espirituales— y, en la década de los noventa, hacia las escuelas regidas por la etnoeducación.

Las relaciones con el español se daban en condiciones innegables de desigualdad. En San Andrés, el avance del español era fuerte y se alcanzaba a vislumbrar que esta lengua le disputaba al inglés los espacios de la administración pública y de los negocios; en el templo, donde tradicio-

nalmente los actos litúrgicos han ocurrido en inglés, el creole empezó a hacer presencia. En esta relación diglósica, las lenguas indígenas y criollas funcionaban como emblemas étnicos de los grupos poblacionales diferentes a los mestizos, y un sentimiento de fidelidad lingüística aparecía en las reflexiones espontáneas que los hablantes solían hacer.

B. Contactos interlingüísticos

Los pueblos indígenas han sido comunidades lingüísticas de mantenimiento en lo que se refiere a sus lenguas. El factor fundamental que permitió la conservación de las lenguas nativas fue el aislamiento por el que optaron hasta mediados de la década de los setenta del siglo pasado. Donde se han mantenido más arraigadas ha sido en los pueblos más tradicionales puesto que estos se constituyeron en comunidades aisladas, en regiones de difícil acceso y evitaron el contacto con los colonos que les eran cercanos. Ha sido el caso de los koguis hasta hace poco.

En forma gradual el español se fue imponiendo con el soporte de las instituciones estatales como la administración, el puesto de salud, la escuela, la iglesia y una economía de mercado precaria. Este mecanismo funcionó en forma desigual de una región a otra del país, pero fue sentida por los indígenas como la desposesión de su lengua, su cultura y su historia, como la imposición de un universo desconocido. Se originaron conflictos de identidad, ensayos de interpretación y de reorganización de los nuevos signos, intentando relacionarlos con el universo propio. Sin embargo, la interpretación fue desigual y oscilante entre lo nuevo y lo antiguo, lo moderno y lo tradicional y, en muchos casos, aparentemente volvió inoperante las lenguas indígenas y su norma social.

Hoy, por parte de la sociedad nacional no se concibe el aprendizaje de las lenguas nativas como algo necesario, puesto que la asimilación es unilateral. Por otro lado, muchos indígenas bilingües castellano dominantes aprendieron el español en los procesos de escolarización en los internados. Además, las personas que ejercen los cargos propios de la sociedad nacional pertenecen a familias de tradición bilingüe, quienes suelen transmitir a sus hijos el español como lengua prevalente visionando su desenvolvimiento en una sociedad que estigmatiza el uso de las lenguas nativas, lo que contribuye a agilizar los procesos de sustitución de estos idiomas. Es así como se observa una discontinuidad social de padres que

no transmiten a sus hijos la lengua de origen, lo que fortalece a las lenguas dominantes a nivel nacional.

Transmitir las lenguas nativas es una decisión que se define desde la dinámica social establecida por la hegemonía ejercida por la cultura nacional sobre los pueblos indígenas minorizados, quienes deben aprender castellano para que los puedan escuchar, pero la sociedad nacional no establece ningún intento de acercamiento a las culturas y lenguas nativas.

Es preocupante el remplazo que puede darse de las lenguas indígenas en mayor o menor grado en las comunidades, pues las generaciones más jóvenes suelen poseer menos dominio de la lengua que hablan sus padres. Un porcentaje de los padres jóvenes suelen no transmitir su lengua a sus hijos, mientras que en los sectores periféricos un alto porcentaje tienen aún el dominio necesario de la lengua para hacerlo. La observación del proceso de transmisión ha evidenciado que los pueblos indígenas tienen aún las posibilidades lingüísticas para la preservación y el mantenimiento de sus lenguas, pero su preservación no es una cuestión de competencia lingüística, sino que está determinada por una situación de asimetría que se manifiesta en el contexto comunitario. En estas condiciones no es posible lograr la estabilidad bilingüe. Para ello, es fundamental lograr una relación simétrica entre la lengua y la cultura nacional y las lenguas y las culturas nativas.

Tales acciones deculturadoras estuvieron matizadas por las luchas políticas de diferentes movimientos de resistencia. Para la década de los setenta se pasó de una posición defensiva a exigir la alfabetización del niño en su lengua materna. Se logró la adopción de medidas legales que permitieron a algunos pueblos indígenas adelantar sus propios procesos educativos. Para 1978, a partir del Decreto 1142, el Estado —presionado tanto por las organizaciones indígenas como por sectores académicos y clericales progresistas—, asumió como política educativa y lingüística la enseñanza bilingüe e intercultural. Se enfrentaron en la escuela dos lenguas de estatus y condiciones diferentes, originando un bilingüismo escolar en el que las lenguas vehiculaban dos culturas distintas de estatus desigual. En términos generales, la situación puede caracterizarse como sigue:

- Se daban diferentes clases y grados de bilingüismo de una comunidad lingüística a otra.

- Las lenguas indígenas tenían estatus de minorizadas y minoritarias.
- Las relaciones entre las lenguas eran diglósicas.
- El español era la lengua de las entidades oficiales.
- Las lenguas indígenas lo eran de la familia y las sociedades indígenas.

Por ser un bilingüismo diglósico, el indígena utilizaba el español en sus relaciones con el colono, con la administración nacional, en el puesto de salud y en la escuela; mientras que reservaba el uso de la lengua materna para las relaciones con su familia y el resto de la sociedad indígena, al igual que para los rituales de su cultura cuando estos aún se conservaban.

Para la familia surgió el problema de socialización del niño, pues debía decidir entre tres posibilidades: hacerlo en la lengua del grupo, en español o en ambas lenguas. Lo que implicaba resolver un dilema: fortalecer la cultura y la lengua o garantizarle al niño el acceso a la sociedad nacional mediante el uso de un español fluido. En cualquiera de las situaciones, el ideal era que alcanzara una competencia comunicativa en español que le garantizara posibilidades en el marco de la sociedad nacional. Se trataba de la búsqueda de igualdad de condiciones para competir en espacios más allá de la comunidad, donde la lengua materna del grupo de procedencia se encontraba en situación de lengua minoritaria y minorizada, sometida a la expansión del español como lengua dominante, regional y nacional.

Al hacer una lectura del bilingüismo que se daba en las sociedades indígenas colombianas era necesario tener en cuenta la estrecha relación lengua-cultura-sociedad; además, que las diferencias entre las lenguas habladas por los distintos pueblos no eran arbitrarias ni producto del azar; que reflejaban las diferencias culturales, las distintas maneras de enfrentarse a realidades diferentes. Debido a circunstancias sociopolíticas propias, algunas teorías solo se aplicaban en líneas generales, lo que invitaba a explorar con cuidado la realidad sociolingüística del país y a establecer diagnósticos que orientaran el camino a seguir. Era ilusorio tratar de aplicar un esquema único. Las relaciones entre bilingüismo y estructura social eran diferentes según el caso y lugar donde se daban.

El contacto lingüístico había originado en algunos casos nuevas formas de expresión en las que se mezclaban rasgos de las lenguas que establecían el contacto comunicativo. En otros casos los hablantes habían logrado separar los dos sistemas lingüísticos y darle a cada lengua un uso significativo según la situación que originó el contacto. En suma, eran diversas las variantes que se daban a lo largo y ancho del país.

Lo anterior estaba representado en el caso de las lenguas criollas. Los grupos africanos que llegaron a las costas del Caribe hablaban lenguas diferentes, no se entendían entre sí y tampoco con quienes los apresaban. La profusión de lenguas determinó que ninguna fuera funcional, originándose un *pidgin*, cuya estructura era muy simple y respondía a elementos de las lenguas en contacto, africanas e indoeuropeas. Además, parece que a las primeras generaciones de descendientes les fue imposible aprender las lenguas ancestrales de sus padres y tampoco tuvieron acceso a las de los colonizadores. Con el transcurrir del tiempo el antiguo *pidgin* devino lengua nativa de las nuevas generaciones y adquirió el estatus de lengua criolla, debiendo readecuar los recursos gramaticales y léxicos para cumplir las funciones de lengua materna. En la actualidad, se encuentra que las lenguas criollas del Caribe colombiano, el palenquero y el sanandresano, develan sustratos gramaticales y léxico-semánticos de lenguas africanas.

El caso que sigue se da de diversas maneras en diferentes pueblos indígenas, pero se toma el de los wiwas y, especialmente, el de los hablantes que se comunican en dos lenguas desde la infancia: aquellos niños cuyos padres les hablan en damana y en español para que desde muy temprano aprendan a manejar los dos sistemas. Es fácil percibir entre los wiwas, y en general en los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, que la lengua materna origina en sus hablantes sentimientos de fidelidad. Una posición que es reforzada en las zonas de mayor contacto con los colonos para evitar el peligro de la sustitución de su lengua por el español. Los sentimientos de fidelidad lingüística adquiridos constituyen una barrera que salvaguarda la lengua cuando es amenazada. Es así que acceder a la forma normalizada de su lengua ha sido un símbolo y una lucha contra las interferencias lingüísticas que logran identificar y trabajar desde la escuela.

El contacto de lenguas que se daba en muchos grupos del país les había permitido tomar conciencia de los rasgos originales de su propia lengua y oponerlos a los de la segunda. La lengua materna fue siempre símbo-

lo de identidad del grupo. Las relaciones que se despreñían del sentimiento de fidelidad hacia la lengua materna constituían una fuerza que se oponía a la difusión de interferencias que se daban en situaciones de bilingüismo y frenaban cualquier amenaza de sustitución, determinando así una situación de bilingüismo a largo plazo en que cada lengua desempeñaba la función específica que el grupo le había asignado. Las variaciones originaron competencias lingüísticas diversas.

a) Bilingüismo y diglosia.

La relación entre esta pareja de conceptos es fundamental en el estudio de las lenguas en contacto, pues permiten identificar el tipo de bilingüismo que se puede dar en una comunidad lingüística.

Bilingüismo. Puede definirse como el hecho particular en un individuo de poder expresarse en dos lenguas con la misma competencia según las situaciones comunicativas a que se enfrente (Fishman, 1967). Para aclarar la orientación anterior, puede tomarse nuevamente como ejemplo el caso de los wiwas, quienes conforman una sociedad bilingüe. En el mismo territorio se utilizan dos lenguas distintas como medio de comunicación. Los wiwas consideran estas dos lenguas distintas y las utilizan en situaciones diversas. Debido al elevado número de bilingües que hay en la comunidad, puede calificarse como bilingüismo social o colectivo. Sin embargo, no existe entre las dos lenguas igualdad de estatus ni de uso, originando dinámicas que fluyen hacia vertientes de usos diferenciados: el *damana* para los actos comunicativos de la sociedad tradicional, el español para los que incluyen situaciones y acciones hacia fuera de la comunidad. La coexistencia de dos lenguas implica una tensión y una dinámica entre ellas que debe desembocar en alguna dirección (Trillos-Amaya, 1998a).

Diglosia. El bilingüismo como hecho social se designa con el término *diglosia*. Interesa el caso donde coexisten dos lenguas habladas por dos grupos distintos y en cuyo seno coexiste un gran porcentaje de individuos bilingües. Puede suceder que estos no hablen de manera indiferenciada las dos lenguas, sino que utilicen una y otra según las situaciones (Fishman, 1967). La comunidad wiwa puede servir nuevamente como ejemplo para diferenciar bilingüismo de diglosia. Son bilingües aquellos individuos que están en capacidad de usar el español y el *damana* con la misma o parecida facilidad. Hay bilingüismo colectivo debido al alto porcentaje de bilingües que existen en la comunidad. Por otra parte, puede decirse que existe diglosia ya que al interior de dicha sociedad cada una de las

lenguas cumple funciones distintas en casos distintos. Para resolver sus problemas internos de grupo en asambleas y en la conversación familiar se comunican en su propia lengua. Pero cuando se dirigen a las autoridades del gobierno colombiano, en las oficinas e instituciones del Estado y cuando entran en contacto comercial con personas diferentes a su grupo lo hacen en español (Trillos-Amaya, 1988a).

b) Diglosia sin bilingüismo y bilingüismo sin diglosia.

Diglosia y bilingüismo. Entre los wiwas, más del sesenta por ciento de la población habla damana, lengua materna, más español lengua regional. Lo característico de esta comunidad lingüística es que ha adoptado funciones lingüísticas parceladas y compartidas y sus hablantes tienen la capacidad de acceder a esas funciones. Son bilingües al alternar el uso de las dos lenguas. Son diglósicos al emplear una y otra según el rol que socialmente le han atribuido a cada una. (Fishman, 1967).

Diglosia sin bilingüismo. En la misma comunidad wiwa, determinados linajes establecen las comunicaciones internas de grupo en koguian, la lengua de los kággabas (koguis). No puede haber bilingüismo, puesto que el grueso de la sociedad wiwa habla damana, pero no koguian. El otro caso que puede citarse es el de los mamas que hablan terruna shayama, lengua ritual en la cual el pueblo por lo general suele tener solo una competencia pasiva de la misma para responder a los mamas o sacerdotes en los actos religiosos propios de la comunidad.

Bilingüismo sin diglosia. Es el caso de los wiwas que establecen contacto directo con los colonos del piedemonte de la Sierra Nevada, quienes conforman una comunidad lingüística de cierto poder en la región. Los wiwas bajan a los pueblos mestizos con sus propios códigos lingüísticos, pero están obligados a ampliar su competencia comunicativa en la lengua dominante. Para obtener garantías en su trabajo necesariamente deben convertirse en bilingües. En principio, en ellos se nota un uso indiscriminado de las lenguas cuando entran en contacto con otros wiwas bilingües tempranos, lo que hace pensar que no son diglósicos mientras no adquieren un código que les indique en qué casos deben usar una u otra lengua (Fishman, 1967).

Las situaciones de bilingüismo que se pueden observar al hacer la lectura de los procesos de contacto de lenguas que se dan en la Sierra Nevada de Santa Marta constituyen un caso ideal de acuerdo con lo deseable desde los principios de la sociolingüística y, más precisamente, de la sociología

del lenguaje. Es comprensible si se tiene en cuenta, además, que grupos poblacionales de la Sierra lograron remontar el macizo bajo la protección de otros que decidieron interponerse a la agresión que el contacto cultural con los españoles y la cultura nacional les causaba.

Pero no todos los pueblos indígenas colombianos adoptaron esta actitud que favoreció en cierta medida la preservación de la identidad cultural, el mantenimiento de la lengua materna, el desarrollo de sentimientos de fidelidad hacia su cultura y su lengua, más la adquisición de un bilingüismo equilibrado en un alto porcentaje de la población. Desafortunadamente, también se encontraron datos lamentables como que treinta y tres lenguas cuentan con menos de mil hablantes, casos extremos de lenguas habladas por menos de quinientas personas, y lenguas próximas a la extinción ya que al contabilizar sus usuarios solo alcanzaban a sumar setenta, cincuenta, e incluso, hasta dos hablantes. Este desolador panorama lingüístico se pudo bosquejar de la siguiente manera:

- Comunidades donde la lengua materna estaba siendo sustituida por el español en los espacios comunitarios más ligados a la cultura.
- Comunidades que hacían un uso alternado de su lengua materna y el español.
- Grupos poblacionales que tendían a fusionar los sistemas del español y la lengua materna.

Al observar con más cuidado la situación en los casos de las personas bilingües, se encontró que:

- Algunos manejaban con gran facilidad las dos lenguas y no permitían interferencias.
- Otros manejaban muy bien una lengua materna, pero al emplear la segunda la plagaban de interferencias de la primera.
- Había quienes podían pasar fácilmente de una lengua a otra, según las necesidades.
- Otros cambiaban con dificultad de un sistema a otro.

Este esquema era muy sencillo, ya que las circunstancias a lo largo del país eran diversas y los comportamientos lingüísticos –de un pueblo a

otro y de un individuo a otro— ofrecían posibilidades de que el esquema se multiplicara si se tenía en cuenta que el sujeto bilingüe estaba en capacidad de escoger la lengua que le permitiera una rápida y correcta transmisión de informaciones de acuerdo con los procesos de socialización que hubiera seguido.

El panorama plurilingüe y multicultural se diversificaba en la medida en que existían muchas zonas en las que convivían dos o más lenguas, en las que las variedades dialectales del español presentaban distancias importantes con respecto a las que se aceptaban como estándares. De acuerdo con esto, era frecuente oír hablar de los conflictos lingüísticos que, presumiblemente, se vivían en el país. Sin embargo, mientras no se dieran estudios sociolingüísticos rigurosos que facilitaran dilucidar la problemática persistirían múltiples interrogantes, siendo factible que los fenómenos ocasionados pudieran ir más allá de los que aquí mencionamos: bilingüismo, diglosia, interferencias, procesos de sustitución lingüística. Según que los expertos hicieran análisis políticos, históricos, lingüísticos o sociolingüístico, la etiqueta que se le ubicara a los fenómenos generados por el contacto lingüístico podía variar e invitaba a abordar en forma estudios sociolingüísticos.

Al sumar los integrantes de pueblos que se expresan en lenguas diferentes al español, no alcanzan los dos millones de personas. Era claro el predominio cuantitativo de esta lengua que, unido a la ubicación de los pueblos indígenas en zonas periféricas de difícil acceso, hacía aparecer este, por demás, heterogéneo multilingüismo como una circunstancia de escasa incidencia en la vida nacional. Sin embargo, en el contexto regional la situación variaba, encontrándose casos, especialmente, en la Amazonia, en la Orinoquia y La Guajira, donde los grupos indígenas alcanzaban un alto porcentaje demográfico con respecto a la población mestiza.

C. Bilingüismo escolar

Los pueblos indígenas sufrieron un largo proceso de desconocimiento de sus derechos lingüísticos. En el marco del mundo que las élites quisieron desarrollar en la naciente República de Colombia no era viable que las comunidades de hablantes decidieran sobre los usos que deseaban darles a sus lenguas como instrumento de sus propósitos comunicativos. Los programas que favorecieron los procesos de castellanización se fortalecieron con la imposición de la escuela y sus métodos de tratamiento de

las lenguas, lo que lesionó el comportamiento lingüístico propio de estos pueblos. En estas condiciones, estas comunidades sufrieron el sistema escolar desde comienzos de siglo pasado, se adaptaron al bilingüismo impuesto, pero con el tiempo, lo fueron sometiendo a serias críticas y a finales de la década del noventa lograron el nombramiento de maestros bilingües para que enseñaran a los niños su lengua materna. Sin embargo, con el impacto de la escuela, el español había quedado arraigado entre los hablantes bilingües. En este momento se da una oscilación entre dos estatus de las lenguas que debían estar presentes en la escuela, que no fue el determinado por la legislación escolar ni por las orientaciones de las organizaciones indígenas y sus autoridades: existía la preocupación por la enseñanza del español y la lengua materna, pero se enseñaba solo en español.

En el contexto escolar también se daba un bilingüismo diglósico caracterizado porque las clases se hacían en español, lo que seguía garantizándole a esta lengua supremacía sobre las lenguas indígenas. Fenómeno que se afianzaba con la formación de los maestros, quienes no contaban con recursos didácticos para revertir tales procesos; además de las condiciones de las lenguas indígenas, que no habían sido sometidas a los procesos de estandarización necesarios para que cumplieran las funciones escolares que se les imponían con la nueva Constitución (Trillos -Amaya, 1988a).

En estas condiciones, las escuelas bilingües debían concretar el cambio lingüístico asumido por los pueblos indígenas. Al no responder a un plan educativo nacional apoyado por el Estado, se dieron procesos desiguales con consecuencias pedagógicas, de las cuales pueden detallarse las siguientes:

- Los niños que acudían a estas escuelas eran de extracción lingüística heterogénea, lo que hacía que las recomendaciones de la UNESCO (1953), los organismos internacionales, el mandato constitucional y la normatividad señalada en la Ley General de Educación para que a los procesos de socialización, alfabetización y enseñanza a los niños bilingües se integrara su lengua materna y, además, que los monolingües adquirieran un bilingüismo equilibrado-, fueran limitadas en cuanto a su aplicabilidad e ineficaces en cuanto a los objetivos que se deseaba alcanzar.
- Aunque una porción importante de los profesores que impartían enseñanza en estas escuelas era de origen bilingüe, estos habían recibido e impartían las enseñanzas en español.

- Dado a que era una experiencia educativa vivida en situación de desprotección, había escasez en cuanto a libros y material pedagógico, modelos y métodos didácticos de enseñanza y aprendizaje de primeras y segundas lenguas.
- El dispositivo escolar de aprendizaje de las lenguas con que se contaba en la mayoría de las escuelas desconocía el proceso natural de adquisición tanto de la lengua materna como de la segunda.

El desconocimiento de los procesos de adquisición de la lengua oral, de la socialización y de los estilos cognitivos propios de los pueblos indígenas en la educación bilingüe e intercultural anulaba, en la escuela, la lengua y la cultura del niño. Esto último producía conflictos tanto en el aprendizaje de las lenguas como en el proceso de adquisición escolar y alteraba las representaciones simbólicas y lingüísticas del estudiante, lo que originaba una programación escolar ambivalente, inestable y poco experimentada al nivel de las diferencias existentes entre los sistemas lingüísticos presentes en el medio social y en las escuelas (Baker, 1996).

Era claro que un programa bilingüe que se orientara por los principios de la etnoeducación suponía la definición de estrategias relacionadas con el tratamiento y uso de las lenguas involucradas. En el caso de las lenguas indígenas, se trataba de tomar decisiones respecto a su papel en los programas educativos, lo que debía concretarse en el planteamiento de una política lingüística; política que debía tener en cuenta los objetivos pedagógicos y lingüísticos, la situación y el estatus social de las lenguas en contacto y aspectos técnicos relacionados con la escritura y los usos en contextos formales.

Trabajar en la escuela con lenguas de tradición oral implicaba el desarrollo de sistemas de escritura que viabilizaran su uso como lenguas de la enseñanza. La ausencia de una tradición escrita y la diferenciación dialectal que iba a la par con ella, obligaba a tomar decisiones respecto a la creación de normas de escritura que apoyaran el proceso educativo. Se lograron desarrollos en un porcentaje elevado de lenguas, los cuales comenzaron con la definición de alfabetos, la determinación de normas ortográficas y de puntuación, la explicitación de gramáticas, la elaboración de terminologías especializadas. Uno de los temas álgidos fue el desarrollo de estilos que hicieran posible la escritura en estas lenguas.

En suma, de lo que se trataba era de trabajar las lenguas indígenas para que respondieran como instrumentos válidos al reto de ingresar a nue-

vos contextos de uso que implicaban la utilización de las lenguas como instrumentos válidos para la creación y la transmisión de conocimientos en la escuela. Tales demandas se abordaron de diferentes maneras según fuera la orientación y el entendimiento del problema lingüístico cultural en cada región y en las comunidades. Como se buscaba la recuperación y revitalización lingüístico-cultural, la política lingüística debía plantear el desarrollo de las lenguas minorizadas a partir de sus propios recursos. A nivel del léxico, se hizo el siguiente recorrido:

- Recuperación de vocablos existentes en desuso debido a la incursión del español.
- Creación de nuevos términos a partir de elementos de la propia lengua.
- Adaptación y escritura de los préstamos lingüísticos según el sistema fonológico y gramatical de la lengua nativa.
- Toma de decisiones sobre políticas lingüísticas comunitarias.
- Definición de estrategias pedagógicas.

Las diferencias fonológicas y alfabéticas eran las que primero saltaban a la vista al comparar las lenguas indígenas y el español, pues algunos grafismos complejos y la orientación izquierda-derecha de la escritura recientemente adoptada por estas culturas, eran factores que perturbaban el aprendizaje y manejo de la lectoescritura. Además, se apreció lo siguiente:

- Algunos grafismos no se correspondían de un alfabeto a otro.
- En español, algunos fonemas aparecían desfonologizados como producto de su evolución.
- En algunas lenguas existían vocales nasales, sordas o sistemas tonales que no tenían equivalencia en español.
- En estas lenguas también existían dígrafos producto de geminaciones fonológicas, fenómeno que no se da en español.

Muchos de los escritos producidos por los escolares, y en ciertos casos, por los maestros, permitían decir que se estaba en presencia de un fenómeno de interferencias entre los dos sistemas lingüísticos. El español

era a menudo utilizado según las características de la lengua materna y los procedimientos lingüísticos de esta. La lengua materna estaba por lo general, plagada con léxico proveniente del español. Los estudiantes con grados de bilingüismo incipiente solían reorganizar su escrito desde la morfosintaxis de su lengua y hablar a partir del soporte fonético y gramatical de la misma.

Las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura fueron diversas. Además de las encontradas en cuanto a las estructuras lingüísticas, las encontradas en el aprendizaje de las dos lenguas surgían de la particularidad y del sentido espacial del grafismo. En la lectura, era frecuente que se confundieran e invirtieran los signos en la discriminación fónica. Las confusiones en la escritura producían inversión de letras y de cifras. La falta de metodologías y de ejercicios de aprestamiento adecuados eran fuente de perturbaciones que en forma ligera fueron catalogadas como dislexia y disgrafía por algunos pedagogos que acompañaban estos procesos. En fin, eran dificultades considerables que obstaculizaban los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela. A pesar de que la mayoría de los maestros eran conscientes de estos problemas, la falta de métodos y de estrategias para tratarlos en el aula les ocasionaban problemas. Sin embargo, eran procesos nuevos los que se estaban viviendo y se esperaba que en un tiempo prudencial se construiría una metodología adecuada.

Para quienes trabajaban aspectos gramaticales, las diferencias morfosintácticas en los dos sistemas lingüísticos eran numerosas. Al comparar los del español con los de las lenguas indígenas se encontró lo siguiente:

- Las diferencias morfosintácticas entre los dos sistemas lingüísticos eran muchas.
- La oración suele formarse en las lenguas indígenas siguiendo el orden sujeto-objeto-verbo, mientras que en español el objeto generalmente sigue al verbo.
- En las lenguas indígenas el aspecto suele tener mucha relevancia, mientras que en español lo tiene el tiempo.
- Los verbos ser, estar y haber no eran simples auxiliares, pues cumplían funciones esenciales en el enunciado, y presentaban diferentes formas según que manifestasen acciones, estados o procesos.

- Frente a la variedad de tiempos en español, las lenguas indígenas solían presentar dos, pasado opuesto a no pasado o futuro frente a no futuro.
- Las diferencias léxicas y semánticas constituían una fuente de confusión y conflicto en los procedimientos de adquisición verbal y cognitiva.
- En los radicales verbales aparecían alternancias según que manifestaran acciones, estados o procesos.

a) Bilingüismo y enseñanza de lenguas.

Por las condiciones históricas que propiciaron los procesos de colonización desde los tiempos de la Corona española hasta bien entrado el período de la República, el bilingüismo que se desarrolló en las comunidades indígenas del país no era un mero dualismo lingüístico. La posesión de dos lenguas reflejaba dos universos, lo que dejó consecuencias antagónicas tanto a nivel individual como social; las lenguas vehiculaban dos culturas distintas y de estatus desigual. En las zonas donde la colonización alcanzó a penetrar las culturas nativas, se encontraron interferencias lingüísticas y sociolingüísticas. En las zonas multilingües y bilingües del país existían conflictos lingüísticos, culturales, sociales y de identidad. Los estudios del momento arrojaron un bilingüismo no igualitario, pues las lenguas en presencia no tenían estatus iguales, lo que se caracterizó de la siguiente manera: se daban diferentes clases de bilingüismo de una comunidad a otra; las lenguas indígenas poseían estatus de lenguas minorizadas y minoritarias; el español era la lengua de las entidades oficiales; las lenguas indígenas, las de la familia.

Lo anterior definía un bilingüismo diglósico según el cual el hablante debía hacer uso diferenciado de cada una de las lenguas: utilizar el español en sus relaciones con el colono, con la administración nacional y en la escuela; mientras que reservaba el uso de la lengua materna para las relaciones con su familia y el resto de la sociedad indígena. Para la familia, la socialización del niño se convirtió en un problema, pues los padres dudaban entre socializarlo en español o en la lengua originaria. Para los ancianos era un problema de identidad cultural. Si se socializaba en español estaban preparando los monolingües del futuro. Si socializaban en las lenguas de su comunidad le daban al niño dos posibilidades: integrarse a la sociedad monolingüe de su pueblo o ubicarse en la zona no tradicional monolingüe de español.

b) Educación bilingüe e intercultural.

Para 1978, el Estado asumió como política educativa para los pueblos indígenas la enseñanza bilingüe e intercultural. Se enfrentaron en la escuela dos lenguas de estatus diferente que vehiculaban dos universos semánticos diferenciados, lo que afectaba a los locutores como actores principales de la escuela y de su medio social. Aún hoy, en muchos casos se da una oscilación entre dos estatus a pesar de la legislación y las orientaciones de las autoridades de los pueblos indígenas: la enseñanza de las lenguas (español / lengua materna) y la lengua de enseñanza (español).

Al no existir estudios sobre la adquisición de las lenguas por parte de los niños, la educación bilingüe se afectaba, pues el aprendizaje de la lengua materna, los procesos cognitivos y el desarrollo de la identidad cultural estaban ausentes. Al entrar en la escuela se distorsionaban los conceptos que los niños iban adquiriendo en la familia y en su grupo de origen; también se alteraban las representaciones simbólicas y lingüísticas.

Se vivía un período de transición, por lo tanto, la programación escolar era ambivalente, inestable y poco experimentada, ya que no lograba establecer conexión entre los sistemas lingüísticos presentes en las escuelas y los del medio social, lo cual imponía diversos conflictos a maestros y alumnos.

Las dificultades encontradas en el aprendizaje de la lectura fueron numerosas, pues:

- Se centraba en la decodificación o reconocimiento de los lexemas, en detrimento de la comprensión del texto.
- Al ser motivo de frustración, la lectura no se vivenciaba como una actividad placentera.
- Al no contar con aprendizaje lector básico en la lengua materna no podían transferir el conocimiento implícito adquirido (metacognición) al aprendizaje de la segunda lengua, el español.
- Al contar con destrezas fonológicas débiles en español, la lectura les causaba múltiples dificultades, entre otras, el no reconocimiento de palabras.
- A las dificultades en el reconocimiento de las palabras se sumaban dificultades de procesamiento a niveles superiores, por ejemplo,

de las proposiciones y de la organización estructural de los textos (macroestructura y superestructura, respectivamente).

- Algunos niños poseían una lectura adecuada en voz alta, superior a su comprensión del contenido del texto leído.
- Además de los obstáculos a nivel de la estructura textual (macro y superestructuras), los aprendices no poseían un marco de conocimientos previos de naturaleza cultural que sí es asumido en el lector en L1.
- Los problemas a los que se enfrentaban en el reconocimiento de las palabras, como consecuencia de estas limitaciones de acceso a la interpretación textual, eran estresantes y complejos para el aprendiz de la lectura en L2, sin tener referencias de la misma en L1.

El proceso de leer requiere de una serie de habilidades y pasos automatizados que han de sucederse correctamente para que el lector consiga decodificar con adecuada fluidez el texto escrito. En esta línea de pensamiento, Grabe (1991) considera que el procedimiento de leer en una L2 requiere de una serie de destrezas y habilidades:

- Conocimiento de la estructura del lenguaje impreso, incluyendo los usos, propósitos y convenciones del lenguaje escrito y de los diferentes géneros textuales.
- Habilidades de identificación de las características visuales impresas, por ejemplo, reconocimiento de las formas de las letras.
- Sensibilidad o conciencia fonológica.
- Conocimiento del léxico y habilidad para acceder a la memoria léxica.
- Conocimientos previos del contenido de lo que va a ser leído.
- Habilidad para la síntesis de la información textual y su priorización frente a otras fuentes de información.
- Control y supervisión de la propia lectura, detectando y reconociendo, por ejemplo, los problemas de comprensión, sintaxis y morfología.

Las situaciones de contacto de lenguas se observaban en aquellas regiones en donde diversos grupos indígenas convergían. A las escuelas bilingües situadas en espacios que se han llamado zonas de transición, asistían niños hablantes bilingües de español más una lengua indígena. Se encontraron zonas donde estaban en contacto dos o más lenguas indígenas y por supuesto el español, a excepción de las zonas de contacto de lenguas indígenas solamente. Muchos de estos niños no eran alfabetizados en su lengua materna, sino en la lengua predominante de la región o la del maestro. Tampoco se atendían los casos de hablantes de dos o más lenguas indígenas. Esta problemática no constituía ninguna preocupación ni para los maestros en los casos en que no eran de la comunidad, ni para las autoridades pedagógicas de la región. Era una situación complicada que merecía ser tenida en cuenta por los problemas pedagógicos y lingüísticos que implicaba.

c) Enseñanza de lenguas y enseñanza en lenguas.

Un programa de educación bilingüe basado en los principios esbozados suponía la definición de estrategias relacionadas con el tratamiento y uso de las lenguas involucradas. En este caso, se debía tomar decisiones respecto al papel de las lenguas indígenas y el español en los programas educativos bilingües. Estas decisiones debían concretar los planteamientos de una política lingüística, que necesariamente debía tener en cuenta no solo los objetivos pedagógico-lingüísticos, sino también la situación y el estatus social de las lenguas en contacto, además de aspectos técnico-lingüísticos relacionados con su escritura y su uso en contextos formales.

Para evitar equívocos que incidieran en la formación del profesorado bilingüe fue necesario, en primer lugar, precisar las expresiones enseñanza de lenguas y enseñanza en lenguas. Tema pedagógico de escasa presencia en los diferentes debates que se daban, pero de los cuales se esbozaban algunos interrogantes: ¿La enseñanza de las lenguas indígenas debía comprender solo unos determinados niveles escolares? O bien, ¿debía cubrir toda la escolarización obligatoria según las leyes educativas vigentes en Colombia? Es decir, ¿esta enseñanza debía presentarse a los maestros-alumnos de los cursos de profesionalización como el conocimiento de una lengua y, por tanto, durante unos períodos determinados del cronograma académico y según la programación adecuada a cada nivel? O bien, ¿se debía entender como un proceso que se iniciaba al momento de empezar la escolarización y gradualmente se iba diferenciando como si

se tratara de una materia o un área determinada hasta convertirse en una asignatura?

El primer planteamiento hacía referencia a la enseñanza de las lenguas indígenas, práctica prevista, con carácter muy restringido y cuyo estatuto dependía de la relación que establecían con el español. El segundo planteamiento partía del respeto por la norma pedagógica reconocida por las mismas disposiciones derivadas de la Ley de Educación que aplicaba a los niños que tienen como lengua propia un idioma indígena, es decir que, en lugar de la enseñanza de estos, se trata de la enseñanza del español frente a lenguas indígenas, por una parte, por otra de la distinción entre enseñanza de lenguas indígenas y enseñanza en lenguas indígenas.

Al escoger la opción que indicaba la pedagogía, debía aceptarse que la preparación del profesorado bilingüe debía tener en cuenta todos los grados y niveles de conocimiento y de escolaridad, es decir, debía llevarse desde un dominio correcto y básico de las habilidades expresivas de las lenguas aborígenes tanto en la oralidad como en la escritura y desde el inicio de la escolaridad hasta el final de la misma.

Pero esta respuesta motivó otras preguntas: ¿qué niveles del conocimiento ancestral se pueden llevar al español? Y, por el contrario, ¿cómo manejar los conocimientos de la sociedad nacional desde la perspectiva científica en la lengua nativa? Preguntas que necesitaban respuestas concretas para avanzar en los procesos educativos bilingües e interculturales, si se tiene en cuenta que la enseñanza tiene como finalidad capacitar a los maestros en la búsqueda del conocimiento tanto ancestral como universal. Es decir, desarrollar investigaciones a partir de los principios del conocimiento que las propias comunidades estaban definiendo y que debían reflejarse en las lenguas nativas.

d) Lenguas de tradición oral en la escuela.

Al entrar en este tema, se encontró que la lengua materna vehiculaba el conjunto de las relaciones familiares, sociales y afectivas. Su pertinencia se reflejaba en el uso cotidiano, regía las primeras conductas verbales de los niños, estructuraba las prácticas lingüísticas y culturales a lo largo de la primera infancia, desde el nacimiento hasta el inicio de la escuela. En estas comunidades, la oralidad era imperante y la importancia de la lengua residía en su papel de conservación de la memoria colectiva, pues constituía la identidad socio-cultural del grupo. Tal identidad se expresaba mediante poemas, cuentos, mitos y cantos que inducían las prácticas

sociales que amarraban a la persona a su historia colectiva. La lengua materna constituía el conjunto de vivencias verbales y educativas de los niños, de manera casi exclusiva, hasta el ingreso a la escuela —alrededor de los 6 o 7 años— y, paralela después, ya que era instrumento de comunicación del medio familiar. Las lenguas indígenas eran utilizadas en la vida cotidiana y solo en muy raras ocasiones eran escritas. Sin embargo, el español se utiliza en algunos casos como lengua de conversación, sobre todo cuando estaban presentes personas que no hablaban la lengua indígena del medio (Stall, 1999).

En estas sociedades, las funciones que suelen ser asignadas a la escritura eran cumplidas por formas orales de gran sutileza y fuerza. Se observó la existencia de géneros discursivos, como la oratoria y el discurso ritualizado. En el caso de las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, los géneros orales —como los textos rituales—, eran memorizados y recitados por los Mamas, durante procedimientos para inducir a los miembros de la comunidad a escucharlos e internalizarlos, comentarlos y explicarlos, lo que fue demostrado por el maestro Gerardo Reichel-Dolmatoff en una serie de documentos orales recogidos entre los koguis (Reichel-Dolmatoff, 1951).

Carente de estrategias para dinamizar las lenguas en la escuela, el maestro no bilingüe solía relegarlas a los saludos, las prohibiciones y a aquellos momentos en que no era entendido el mensaje enviado en español. En estas condiciones funcionaban como una especie de trampolín para facilitar el acceso a la lengua dominante, pues de alguna manera se había convertido en un idioma simbólico que garantizaba el acceso a funciones sociales valorizadas como el magisterio o la representación de la comunidad ante el Estado, entre otras. Circunstancia que instaba a que, a pesar de ser considerado como segunda lengua en las disposiciones administrativas, fuera el objetivo a alcanzar mediante la escolarización, pero que en muchos casos era difícil para los estudiantes llegar a dominarlo.

Al tener en cuenta tales representaciones y analizar esta situación diglósica y las repercusiones en el habla de los alumnos, se encontró que en la escuela existía un bilingüismo desigual, lo que generaba cierta competencia lingüística imperfecta en algunos casos, el enfrentamiento de dos sistemas mal dominados, y la creación de registros semánticos disjuntos y poco permeables que provocaban conflictos de identidad lingüística y cultural. Como toda acción pedagógica debe reposar sobre bases epistemológicas, los procesos de enseñanza de lenguas en contextos bilingües

y multilingües deberían haber sido evaluados para darle la oportunidad a las escuelas bilingües de salir de la situación en que las habían sumido las ambivalencias del sistema y la falta de un modelo pedagógico que les permitiera desarrollarse según las condiciones garantizadas por la legislación.

Era urgente explorar las lógicas discursivas, las interacciones sociales, los sistemas simbólicos, de representación y significación específicos, las formas pedagógicas culturales de transmisión y socialización del conocimiento y los recursos propios de la creación poética, entre otros. Eran condiciones indispensables para que la enseñanza de las lenguas se constituyera en un espacio creativo que condujera a procesos de pensamiento dinámicos, donde las relaciones entre la oralidad y la escritura se enriquecieran mutuamente y se evitara el virtual desplazamiento de la tradición oral.

Los resultados de tales investigaciones hubieran contribuido a desarrollar didácticas de las lenguas para facilitar las tareas en las aulas multiculturales; tarea urgente que habría permitido concretar la legislación escolar y los propósitos de cambio propuestos por el Ministerio de Educación, las organizaciones indígenas, las comunidades y los académicos que estaban al frente de las asesorías en el campo de formación en lenguaje y comunicación de las licenciaturas en etnoeducación.



Capítulo IV. El valor de la diversidad y el sentido de la diferencia

Una realidad: Colombia es una nación diversa. En culturas, en lenguas, en formas de pensamiento, en estilos cognitivos, en creencias y en ideas. Todos los colombianos son iguales en dignidad.

Un desafío: aceptar que quienes nos rodean tienen patrones culturales y preferencias personales, que cada cual, sin renegar de sus ideas, es capaz de admitir que las del otro son igualmente respetables.

Se trata entonces de vivir con naturalidad y apertura hacia la diversidad cultural, respetar la diferencia que expresa el otro, identificar lo que compartimos y aprovecharlo todo para reafirmar una nación rica en expresiones culturales, armónica en su diversidad.

Para el logro del objetivo anterior habrá que trabajar las secuelas dejadas por la educación asimilacionista de ayer y apoyar la diversidad lingüística que *de antigua* ha caracterizado a los pueblos originarios, hoy minorizados. En estos escenarios la interculturalidad permite apreciar los múltiples rostros y las polifonías propias de la colombianidad. Al dar cabida a las identidades culturales y sociales, fueron los programas etnoeducativos los que aparecieron como espacios propicios para lo diverso y, por lo tanto, para el desarrollo de una educación en valores y para la paz.

A. Construcción de la alteridad

Tales condiciones no pueden ser ignoradas por el sistema educativo, máxime cuando existe el reconocimiento legal y jurídico y las normas educativas que promulgan los derechos lingüísticos y culturales y el principio de igualdad de oportunidades para todos los escolares colombianos. Sin embargo, la dificultad en modificar la ideología que dio origen a la implementación de la escuela y para la que fungió — casi hasta finales del siglo que acaba de culminar — la homogenización del país, pone en jaque estos principios.

Por otra parte, para la sociedad occidental, la escritura es considerada una herramienta para la transmisión del conocimiento, de saberes considerados fundamentales. Por lo tanto, en su recorrido histórico, el conocimiento ha estado ligado a la escritura. Este hecho ha propiciado que el concepto de educación en nuestro medio, sea equivalente a enseñanza de la escritura. Para Colombia, la relación educación, escuela y enseñanza de la escritura es particularmente polémica, ya que el legado cultural que le viene de sus pueblos originarios está respaldado por prácticas de transmisión de conocimientos a partir de la tradición oral. No es posible entonces, aceptar la escritura como límite entre la prehistoria y la historia, entre la cultura y la incultura, entre los pueblos civilizados y los no civilizados.

Si bien es cierto que la escritura aumenta la posibilidad de atesorar el pasado, no por ello puede decirse que las culturas que siguen la tradición oral en la transmisión de los conocimientos sean menos importantes que aquellas que siguen la tradición escrita. Podría incluso plantearse que la escritura es una forma más de expresión entre otras posibles, si tenemos en cuenta que en las sociedades amerindias existen estirpes sacerdotales encargadas de la transmisión sistemática de los conceptos fundamentales, de los orígenes ancestrales y las prácticas culturales. Por lo tanto, para estos pueblos, la falta de escritura alfabética no puede erigirse en una condición para que sean considerados ahistóricos.

El filósofo y lingüista francés Jacques Derrida sostiene que en el origen de toda cultura antes que la producción de la escritura, aparece la producción de sentido, cuya base está en la relación que puede establecerse entre diferencia y articulación. Si bien la educación no puede reducirse a la enseñanza de la escritura, la cual es una herramienta que permite acumular conocimientos, entonces, tal vez el sentido de la educación sea

el señalado por Derrida (1967): trabajar la diferencia entre los grupos sociales y la alteridad en el individuo.

Para este autor, la diferencia es sucesivamente ruptura, juntura y, luego, articulación. En este orden de ideas, se hace necesario separar, discriminar para luego articular. Secuencia que no tiene que darse necesariamente en forma cronológica y lineal. Lo fundamental es que la diferencia es la que da sentido y otorga significación a los objetos y a los acontecimientos, a los individuos y a los pueblos. Por eso, Derrida (1967) dice: "la significación se forma en el hueco de la diferencia, de la discontinuidad, y de la discreción" (p. 90). Es decir, que en varios campos disciplinares y con diferentes nombres, aparece la necesidad de distinguir para poder establecer la articulación, la relación, la integración. Pero más que iguales, para producir la diferencia y su correlato -la articulación-, se necesitan elementos diferentes.

Buscando identificar el papel de la escuela en estos procesos, encontramos que en las condiciones en que se desarrolla actualmente, saca en forma abrupta al niño del ámbito familiar y lo introduce en el social. Y más aún, a los niños provenientes de las sociedades indígenas y afrodescendientes los saca además de los espacios culturales comunitarios para trasladarlos a escenarios de la sociedad nacional. La escuela tiene, entonces, un carácter intermediario entre los órdenes privado y público, entre las relaciones que establece su grupo de origen con la sociedad nacional y el Estado. La escuela es entonces un lugar que posibilita la articulación entre lo propio y lo ajeno, entre lo apropiable y lo no apropiable, entre lo consuetudinario y lo normativo, entre la tradición y el cambio; por lo tanto, es un escenario para el juego propio de la alteridad.

Es a partir del concepto de alteridad que afirmamos que la escuela debe ser esencialmente intercultural... Por ello, y dado el carácter intermediario del sistema educativo, la cuestión cultural no puede permanecer como el fondo oscuro de la actividad social; es necesario que se empiece a delinear su silueta. La interculturalidad es, entonces, el contenido propio de la escuela sobre el que se modelan los conocimientos individuales. Sin embargo, existe un gran trecho entre los discursos y las prácticas educativas, ya que se crea la ilusión de que la educación permitirá borrar las diferencias y las desigualdades, bases del conflicto que aqueja a la sociedad, bien a pesar de que las prácticas siguen generando y legitimando desigualdades y relaciones injustas.

La escuela, como mediadora en este conflicto, tiene el deber de trabajar para la integración cultural y étnica a partir del respeto de las particularidades y los derechos de los diversos sectores sociales y los modelos culturales que se dan cita en el país; es decir, debe trabajar por articular las diferencias que posibiliten el sostenimiento de la sociedad y la nación. Sin embargo, como heredera de la sociedad occidental tiende al pensamiento dicotómico: naturaleza / cultura, cuerpo / espíritu, mundo objetivo / mundo subjetivo, sociedad nacional / grupos étnicos. Como transmisora de esta concepción en sus predios, en la escuela predomina la razón y la ciencia aparece como un camino seguro para alcanzar la idea occidental de desarrollo. Se trabaja, entonces, por una existencia material objetiva. En cambio, en las culturas indígenas predomina la percepción; la búsqueda del conocimiento en los pueblos amerindios va hacia el equilibrio espiritual y la relación armoniosa con el otro y con la naturaleza misma. Como dice el lingüista uitoto Eudocio Becerra Bidigima (2002): "El pensamiento mágico forma un sistema articulado independiente a ese otro sistema que constituye la ciencia. Por lo tanto, en vez de oponer magia y ciencia, sería mejor colocarlas paralelamente, como dos modos de conocimiento diferentes".

En la sociedad racionalista la búsqueda del conocimiento se centra en el principio de la *no contradicción*, o sea, una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo; entonces, como complemento aparece el principio de la identidad, o sea, una cosa es igual a sí misma. Se considera que en este ser igual a sí mismo existe una estabilidad de sentido, es decir, el ser posee una sustancia inalterable por el solo echo de haberla identificado. Se crea así la ilusión de la certeza respecto del carácter del ser como permanente e inamovible, desconociendo su sentido y su significación, rasgos que le son inherentes. En la otra orilla de las ideas, el ser humano construye su identidad al mirarse en los otros, en la alteridad, ya que es creación y no determinación. Es la relación con el otro la que le da sentido. En los inicios de la vida, el niño no se reconoce distinto, se concibe integrado a su madre. En su desarrollo cognitivo sigue un proceso de identificación de la alteridad para desprenderse de la imagen materna. Al reconocer la existencia de "un otro", establece la relación como una categoría que posibilita su crecimiento. En las palabras del profesor Bidigima (2002) sería:

En la etnia uitoto la educación impartida -yetaarakino- a los niños empieza desde antes de nacer, predisponiéndolos para que vivan en contacto íntimo con el hombre y su medio. Con la orientación de sus padres o ancianos, y por medio de la observación y la práctica, el niño

empieza a percibir los caracteres genéricos de todas las especies vivas, terrestres y acuáticas, así como los cambios más sutiles de los fenómenos naturales y sus funciones.

Frente al principio de identidad cobra protagonismo el de complejidad. Este principio habla del carácter abierto de las cosas, de su movilidad, de su diversidad. De esta manera intentamos comprender el alcance de la diversidad. En un entorno diverso, los modelos únicos son inapropiados, ya que las respuestas deben ser múltiples. No existen recetas ni razonamientos lineales en el campo de la diversidad. La concepción de una educación para la diversidad propició una nueva ruptura epistemológica, la necesidad de mover el edificio de la certeza, tan apreciado en el discurso pedagógico.

En la búsqueda de una escuela para la diversidad apareció un conjunto de actores en sus diversas y variadas intermediaciones e integraciones, que le buscan sentido y significado a su diario accionar. Fue necesario pensar en *alteridad*, *interculturalidad*, *diferencia*, *articulación*, *complejidad*, conceptos que debían trabajarse con enfoques multidimensionales y multidisciplinarios. Para ello, la escuela debía abrir sus puertas y salir, buscar en el ideario de los pueblos multiculturales; reconocerse en las instituciones, conceptos y principios de los pueblos originarios a los que necesariamente tendría que recurrir para nutrir sus nuevos paradigmas. En síntesis, la escuela debía fragmentarse para discriminar sus componentes y seleccionar aquellos que constituyen su función específica y le dan vida y sentido para responder al desafío de transitar por la inestable línea intermedia entre un discurso que acepte la compleja realidad y la necesidad de proponer alternativas para su reconstrucción, sin caer en una posición tecnocrática. Es decir, estar alerta para no inclinarse ni hacia la hiper crítica de los que miran la complejidad con pesimismo, ni hacia las respuestas optimistas y rápidas de los enfoques tecnocráticos.

Los conceptos que se desglosaban del entretejido de la complejidad aportaban claves para comenzar a devanar el ovillo de la diversidad existente por siempre en los resguardos, las veredas, los pueblos y las ciudades colombianas, pero que solo hasta la Constitución de 1991 empezó a ser vislumbrada desde la administración del Estado, tanto en lo regional como en lo nacional. Tal vez, este metafórico ovillo se transforme en una hamaca más grande que el cerro de Maco, donde los actores puedan debatir y construir la interacción que demanda la escuela anhelada, la que

se necesita para desarrollar una diversidad en armonía con la vocación multicultural y plurilingüe del pueblo colombiano.

Ya se ha dicho, Colombia es una nación multicultural, lo que quiere decir que está constituida por un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas. Un país de verdes parcelas integradas donde habitaban numerosos pueblos de lenguas y culturas diferentes, a donde llegaron nuevos pueblos con nuevas lenguas y culturas. Hoy, en la difícil tarea de construir una cultura para la paz y el equilibrio social e individual, en el que todos y cada uno de los pueblos sean respetados y donde la equidad sea un principio fundamental, la educación intercultural deberá formar personas espiritualmente fuertes, pero sensibles hacia:

- El conocimiento, la comprensión y el respeto de cada ciudadano.
- La intercomunicación y la interacción entre pueblos de culturas diferentes.
- El desarrollo de actitudes propicias a la diversidad cultural.

Como el propósito de la educación intercultural es la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana, esta deberá propender por el desarrollo de comportamientos solidarios, de respeto y aceptación mutua entre los miembros de la sociedad. Como principios básicos se deben propiciar actitudes que generen:

- Autoestima y autonomía personal.
- Superación del egoísmo y del etnocentrismo.
- Respeto y aceptación a toda persona y a todo pueblo.
- Aceptación y comunicación interpersonal entre diversas etnias y pueblos.
- Tolerancia hacia las ideologías y las conductas grupales.
- Respeto a los derechos humanos.
- Sentido crítico frente a las leyes.
- Erradicación de la discriminación racial.
- Cooperación activa en la reconstrucción social.
- Conservación del medio natural y social.

La propuesta para las instancias que administran la educación es impulsar al máximo las actitudes de respeto, aceptación, comunicación, colaboración. En este sentido, la educación intercultural debería insertarse en todos los programas educativos, más allá del Programa de Etnoeducación y no ser identificada solo como la educación para grupos étnicos, sino como la educación que propiciará la convivencia y la colaboración en una sociedad multicultural.

B. Legislación y políticas lingüísticas

En Colombia, hasta la década del setenta del siglo culminado, las políticas lingüísticas privilegiaron el español, lo que originó un proceso de extinción de las lenguas nativas. Políticas derivadas en gran medida de la firma del Concordato con la Santa Sede en 1887, que se concretó al encomendar la educación de los pueblos indígenas a misiones católicas en el marco general de una acción civilizatoria de estos grupos a los que se les consideraba “salvajes”³¹. Así, los procesos educativos se orientaron hacia la evangelización y castellanización de los pueblos hablantes de lenguas diferentes al español. Sin embargo, es necesario resaltar algunas disposiciones que esporádicamente se dieron y que trataron de implementar políticas a favor de las lenguas indígenas, al seguir disposiciones emanadas de eventos y reuniones internacionales, entre los cuales pueden referenciarse: el Congreso de Patzcuaro (Instituto Indigenista, 1940), las orientaciones de la UNESCO (1951), la reunión de expertos de la UNESCO en San José (1981) y el Convenio 169 de la OIT (1989). Todas las anteriores, políticas internacionales ratificadas por el gobierno de turno que lograron permear el Concordato con la Santa Sede (1973). En la siguiente cronología se detallan acuerdos y disposiciones nacionales que intentaron implementar tales disposiciones:

Siglo XIX

- Ley 192 del 25 de mayo de 1824, cuyo objetivo fue recuperar los materiales, cartillas y vocabularios elaborados en la colonia.
- Decreto del 3 de octubre de 1826, mediante el cual se instituyen cátedras de lenguas aborígenes en las universidades del país (no fueron implementadas).

31 Ley 89 de 1890 (25 de noviembre), “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”.

- Firma del Concordato con la Santa Sede en 1887. En la década subsiguiente, diferentes misiones se acercan a las lenguas autóctonas e hacen intentos por describir las lenguas de los pueblos que catequizaban.
- El presbítero Rafael Celedón realiza descripciones gramaticales del wayú (1878) y de las lenguas de la Sierra Nevada: kogui (1886), kankuamo (1892).
- Juan Nepomuceno Rueda (1889) recoge vocabularios entre los sá-livas, tunebos, achaguas y guahibos.
- Eugenio Biffi elaboró un programa de misiones según el cual la evangelización debía hacerse en las lenguas nativas (Brioschi, 1941).
- La Orden de los Agustinos Recoletos se muestra interesada en el aprendizaje de las lenguas del Casanare (Rueda, 1889a, 1989b).
- Fray Esteban de Urteaga, de la Orden Capuchina, redacta un catecismo goajiro-español y las *Nociones elementales del idioma Goajiro con su correspondiente vocabulario* (1895).

Siglo XX

Principios de 1900

- Los misioneros monfortianos adoptaron el tucano como lengua general en los procesos de evangelización (Cabrera, 2019).

Década de los treinta

- En 1936, el misionero capuchino Marcelino Castelví propicia la Fundación del Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Amazonia Colombiana-CILEAC, en Sibundoy. El padre Castelví orienta el primer censo indolingüístico de Colombia, el cual fue publicado en 1962 (Martin Delfour, 1951).

Década de los cuarenta

En 1941, con la fundación del Instituto Indigenista de Colombia, el movimiento indigenista colombiano se institucionaliza como filial del Instituto Indigenista Interamericano, nacido en el Congreso de Pátzcuaro (Mé-

xico) en 1940. Como resultado de las políticas indigenistas promovidas por esta institución se asumió en el país una postura positiva frente a las lenguas nativas, las cuales fueron reconocidas como patrimonio cultural y vehículo de comunicación de los pueblos indígenas. También, se definió su utilización en las etapas iniciales en la escolarización de los niños (Roldán, 1990).

Hitos importantes de este periodo:

- Se funda el Instituto Etnológico Nacional, bajo la orientación de Paul Rivet, desde el cual se estimuló la descripción de las lenguas amerindias.
- Bajo la orientación de Joaquín Acosta Ortegón y varios miembros del Centro de Historia de Tunja, se funda en esta ciudad la Sociedad Colombiana de Lenguas Aborígenes.
- El Instituto Caro y Cuervo abre una sección de lenguas indígenas.

Década de los cincuenta

- Se inicia el debate acerca de la enseñanza en la lengua materna de los niños procedentes de los llamados “grupos minoritarios”.
- En 1951, la UNESCO celebra una reunión de especialistas que recomendó el uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza. Desde entonces, es citada con frecuencia. A continuación, una de sus conclusiones: “es axiomático que el mejor medio para enseñarle a un niño es su lengua materna”. Esta disposición ha inspirado casi todas las decisiones que se han tomado en el país, bien sea desde las propias comunidades o desde el mismo Estado, para impulsar la educación bilingüe e intercultural en las escuelas indígenas.
- Mediante contrato, se encomienda al Instituto Lingüístico de Verano – grupo misionero evangélico –, el estudio de las lenguas, la formación de lingüistas colombianos y la elaboración de trabajos de implementación de las lenguas en las escuelas (República de Colombia, 1962).
- En *Historia extensa de Colombia (1965)* se publica la obra de Sergio Elías Ortiz, “Lenguas y dialectos indígenas de Colombia”, la cual puede considerarse el primer estado del arte de la situación de las lenguas y las familias lingüísticas colombianas.

- Las misiones católicas y no católicas evidencian algún interés por las lenguas indígenas en diferentes regiones del país.

Década de los setenta

- En 1973, se firma un nuevo concordato con la Santa Sede, pero las órdenes misioneras son permeadas por el pensamiento renovador del Concilio Vaticano II. Se funda el Instituto de Antropología para las Misiones.
- El padre Álvaro Ulcué, de ascendencia nasayuwe, ayudado por un grupo de lingüistas implementa la educación bilingüe entre los paeces (CRIC, 1997);
- En la Sierra Nevada de Santa Marta, la Unión de Seglares Misioneras (USEMI) emprende una labor parecida (Mendoza, 1980).
- Se fortalece, desde diferentes puntos cardinales del país, la propuesta de los pueblos indígenas de orientar ellos mismos los procesos educativos de sus escuelas (ONIC, 1989).
- El Decreto 1142 de 1978 establece la Etnoeducación como política educativa para los pueblos indígenas, con un componente lingüístico bilingüe.

Década de los ochenta

- En 1982, el Departamento Nacional de Planeación presenta el Plan Nacional de Desarrollo de Poblaciones Indígenas, el cual recomienda la investigación lingüística (República de Colombia-DNP, 1983).
- En 1984, se entrega a los arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta el manejo de la educación y los capuchinos deben salir de sus predios. Se da un proceso de recuperación de la toponimia en la región (Echeverry, 1982).
- En 1984, se inician los programas de formación de Etnolingüística en la Universidad Nacional y en la Universidad de los Andes, con el objetivo de formar lingüistas que aborden el estudio de las lenguas colombianas.

- En 1986, se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen, presidido y coordinado por el Instituto Colombiano de Antropología (República de Colombia, 1986). Se elabora el Plan de investigación, protección y fomento de la lingüística aborigen y criolla en Colombia
- Se prorroga el contrato al ILV, cuyos trabajos seguían siendo objeto de polémicas (Asociación ILV, 2000).
- En 1987, profesores y egresados de la primera promoción de etnolingüistas fundan el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes - CCELA en la Universidad de los Andes. Su misión fundamental es la descripción de las lenguas aborígenes y criollas (Landaburu, 2001).
- La ONIC realiza una serie de reuniones para tratar específicamente el caso de las lenguas indígenas en la escuela (1989). Lo mismo hace el Ministerio de Educación a partir del Programa de Etnoeducación.
- La década culmina con una serie de encuentros en la sede Hacienda de Yerbabuena del Instituto Caro y Cuervo, donde se establecen criterios para la formalización de alfabetos para las lenguas indígenas. Se establece una especie de estado del arte sobre la clasificación de las lenguas indígenas colombianas (Rodríguez de Montes, 1993).

Década de los noventa

- Mediante la Ley 21 de marzo de 1991 se aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes; de acuerdo con esto, el Estado se compromete a respetar las aspiraciones, la autonomía y la identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, a los que se deben garantizar los derechos lingüísticos y la libertad de cultos religiosos. Reconoce a estos pueblos como sujetos de derechos inalienables que deben respetar los organismos nacionales e internacionales (República de Colombia, 1991b).
- Al inicio de esta década, el movimiento indígena irrumpe en la vida política nacional y toma asiento en la Constituyente que reforma la Constitución Política de 1991, donde se consagran de-

rechos relacionados con la diversidad cultural y lingüística, la identidad, la participación y la autonomía de los grupos étnicos (Rampf y Chavarro, 2014).

- Las acciones desarrolladas en la década de los noventa están enmarcadas en actos propiciados a partir de los eventos referenciados en los dos párrafos anteriores.
- En 1991, los planteamientos de los representantes indígenas ante la constituyente se vuelven noticia nacional que el pueblo colombiano acogió y apoyó (Rampf y Chavarro, 2014).
- En 1991, la Constitución Política reconoce que la diversidad cultural es una riqueza que el Estado está obligado a proteger. Sienta el principio de que las lenguas de las diferentes etnias son, al igual que el español, lenguas oficiales en los territorios indígenas donde se hablan. Estos derechos están registrados de la siguiente manera:
 - *Art. 7.:* Derecho a ser reconocidos y protegidos por el Estado en su diversidad étnica y cultural.
 - *Art. 10.:* Derecho a una enseñanza bilingüe en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias.
 - *Artículos 13, 18, 19 y 20:* Derecho a la igualdad ante la ley sin ningún tipo de discriminación por razones de su raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o religiosa.
 - *Art. 72.:* Derecho a ser reconocidas dignamente sus manifestaciones culturales, en igualdad de condiciones con las demás poblaciones que conviven en el país, como fundamento de la nacionalidad.
- En 1994, la Ley General de Educación (Ley 115) acoge una nueva condición para la educación que el Estado agencia en los territorios indígenas, ya que se refuerza su carácter de bilingüe y se impone la base de que deberá ser respetuosa y desarrollar los modelos culturales presentes en el país. Establece que la enseñanza de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas será bilingüe, en lengua materna y español; la selección de docentes se realizará en concertación con los grupos étnicos, preferiblemente, entre los

miembros de la comunidad; la vinculación, administración y formación de docentes será de conformidad con el Estatuto Docente y con las normas especiales que reglamentan la educación para los grupos étnicos.

- En 1994, mediante la descentralización, la Ley 30 o de Reforma de la Educación Superior abre las posibilidades de participación de los diferentes pueblos indígenas en programas que se nutren de los aportes de los procesos desarrollados por indígenas y asesores en los programas de profesionalización (Diario Oficial, 1992).
- En 1995, se inician las licenciaturas en Etnoeducación, (la Universidad de la Amazonia fue pionera en estas normas); las universidades abren sus puertas para acoger maestros bilingües originarios de los pueblos autóctonos. En estos programas se mezclan estudiantes indígenas con no indígenas, interesados por los temas relacionados con la diversidad cultural del país (Trillos -Amaya, 1998b).
- El artículo 2 del Decreto 804 de 1995 orienta a los departamentos y municipios a recoger en sus planes sectoriales la diversidad étnica y cultural de cada entidad territorial para reestructurar de manera concertada, los programas y proyectos educativos con dicha realidad (República de Colombia, 1995).

Al seguir esta secuencia cronológica fue posible observar que el Estado era zigzagueante en cuanto a las políticas que propiciaba para la protección de las lenguas indígenas, ofreciendo un apoyo parcial y contradictorio que delataba el escaso conocimiento de la realidad del país y su conceptualización de la diversidad cultural y lingüística como un problema y no como una riqueza. La posición ante el ILV nunca fue clara. La ambivalencia al mantenerlo como ente asesor del Ministerio del Interior, a la vez que se renovaba el contrato con la Santa Sede y se contrataban gupos misioneros para que siguieran orientando la educación en los resguardos, al igual que la creación del Comité Nacional de Lingüística Aborigen -de efímera gestión-, para orientar las decisiones en torno a las lenguas desde el Ministerio de Educación, demostraban un juego de poderes que no estaba a tono con la crisis que los organismos extranjeros generaban en el desarrollo de las lenguas nativas.

Por otra parte, en cada reforma del Ministerio de Educación, el Programa de Etnoeducación era fragmentado; las secretarías de educación — a

falta de sensibilización de sus encargados para los asuntos de la etnoeducación — manifestaban comportamientos divergentes de un ente a otro: inoperancia, indiferencia u hostilidad o simpatía y acercamiento, según la administración de turno. En ninguno de los dos casos se abordaba un tratamiento serio por la revitalización de las lenguas. Por otra parte, en algunas zonas, el grado de aculturación de los indígenas era tal, que manifestaban que de lo que se trataba era de adiestrar al niño para que lograra oportunidades entre los mestizos.

No obstante, puede considerarse que, en un principio, el Programa de Etnoeducación del MEN fue un esfuerzo oficial; el único que intentó desarrollar una política educativa y lingüística coherente para los grupos multiculturales del país, con un rol central de la lengua materna a partir de su componente lingüístico, la educación bilingüe e intercultural.

C. Los derechos lingüísticos a la luz de la reforma constitucional de 1991

Sin duda, la caracterización del Estado colombiano como un ente multicultural y plurilingüe sumada a los derechos lingüísticos y culturales consagrados en la Constitución de 1991, mostraban un avance importante para delinear la silueta de una Colombia mucho más democrática. No obstante, para concretar los derechos lingüísticos era necesario que se implementaran políticas lingüísticas, estrategias sociales más amplias y procesos de normalización y planificación lingüística coherentes con las tendencias sociolingüísticas de cada región. Era necesario impulsar programas de etnoeducación con el apoyo del Estado, que avanzaran en la dotación de escrituras a las lenguas nativas, promovieran la estandarización de dichas grafías, estimularan los programas de enseñanza bilingüe y produjeran materiales educativos para los diversos grados escolares.

La realidad histórica ha demostrado que en Colombia convergen dos tendencias marcadas por el origen étnico de las personas y las lenguas en que se expresan: una, la de los pueblos indígenas; y otra, la de los que no los son. En cuanto a los pueblos indígenas, existen dos necesidades fundamentales: i) la de mantener su identidad cultural, cuya continuidad histórica trasciende la memoria colectiva; ii) su participación en la cultura nacional institucionalizada del Estado colombiano en igualdad de condiciones, según los derechos establecidos en la Constitución Nacional.

La experiencia en otros países demostraba que era necesario un apoyo total del Estado para consolidar el real ejercicio de las lenguas minorizadas; lo que debía expresarse en el apoyo a los sistemas de educación bilingüe, pero también en las esferas socioeconómicas, de manera tal que las habilidades y conocimientos adquiridos pudieran ser aplicados y, de esta manera, ser útiles para los educandos. Como se ha expresado, la queja frecuente de los pueblos indígenas era que sus hijos salían de la escuela y sus oportunidades laborales seguían siendo bajas, no adquirían la proficiencia esperada en español.

Por la historia de las lenguas se sabía que sobrevivían aquellas que eran funcionales en la vida de una comunidad, agrupación étnica o nación. Sin duda alguna, las lenguas nativas, como identidad, constituían en el nuevo contexto un marcador que motivaba a las poblaciones amerindias y otras minorías étnicas a mantener su lengua. Pero, era menester que estas adquirieran un estatuto literario, ampliaran su campo semántico, elaboraran metalenguajes para aprehender las nuevas experiencias pedagógicas y científicas, ampliaran los dominios de aplicación a las matemáticas, geografía, ciencias sociales, es decir, las diversas áreas del conocimiento, ya que de lo contrario se presentaría de hecho -como aún sucede- una nueva situación de diglosia que posiblemente tarde o temprano iría en detrimento de las reales motivaciones de los pueblos nativos para preservar y desarrollar su lengua. La supervivencia de una lengua estriba, en gran parte, en la voluntad de sus hablantes, dadas ciertas condiciones, en transmitirlos a las siguientes generaciones. Esto representaba un acto político que se pudo haber aprovechado, estableciendo políticas lingüísticas acordes con la vocación multilingüe de las regiones en que se divide el país. Es necesario destacar que una política lingüística acorde con la vocación multilingüe del país deberá garantizar igualdad jurídica para las lenguas en los diferentes dominios de uso, buscando un equilibrio entre los factores sociales y la igualdad que la norma prescribe.

Por otra parte, las disposiciones que fueron reglamentadas en 1994 con la Ley General de Educación (Ley 115), la cual induce a desarrollar los modelos culturales presentes en el país, establecen que la enseñanza de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas debe ser bilingüe, con la lengua materna del educando funcionando como primera, tanto en el aula como en la escuela y el español como segunda lengua. En 1995, comenzaron las licenciaturas en Etnoeducación. La Universidad de la Amazonia se había adelantado a estas normas, con el objetivo inicial de formar maestros indígenas. Simultáneamente, mediante el Decreto 804

se conmina a los departamentos y municipios a recoger en sus planes sectoriales la diversidad étnica y cultural de cada entidad territorial, la cual debe reestructurar, de manera concertada, los programas y proyectos educativos con dicha realidad.

A partir de estas disposiciones, que intentaban asegurar la preservación de las lenguas, era necesario que el Estado (en concertación con los pueblos indígenas) implementara estrategias sociales más amplias y procesos de planificación lingüística coherentes con las tendencias sociolingüísticas de cada región:

- *En lo educativo:* el apoyo efectivo del Ministerio de Educación en el desarrollo de los lineamientos generales que guiaran la enseñanza de las lenguas nativas, los procesos de planificación lingüística, el diseño de modelos pedagógicos y estrategias didácticas que posibilitaran el uso efectivo y eficiente de las lenguas en las escuelas y colegios ubicados en regiones multilingües.
- *En lo administrativo:* crear la conciencia de que los derechos culturales y lingüísticos -tanto individuales como colectivos- se concretan en el ejercicio pleno de los hablantes de las diferentes lenguas, en la posibilidad de que estas, siendo oficiales, tengan plena participación en la vida cotidiana, en el mundo de los medios de comunicación, de la administración, de la justicia, y en cada uno de los ámbitos políticos y administrativos del país.
- *En lo social:* Dotar a las emisoras comunitarias, cuyos programas el Ministerio de Comunicación podría reorientar hacia el uso dinámico de las lenguas. Además, implementar procesos que involucren a la prensa nacional, hablada y escrita, para impulsar una valoración positiva del patrimonio lingüístico cultural.

Para garantizar los derechos lingüísticos, derechos humanos fundamentales, era necesaria la participación:

- De los pueblos indígenas, con sus propuestas y sus políticas lingüísticas, desde el liderazgo de sus representantes ante el Senado y la Cámara.
- De los académicos y las universidades, velando porque los trabajos que se realizaran fueran de calidad y fieles al espíritu de una Colombia multilingüe y multicultural.

- De los funcionarios y administradores del Estado, no incurriendo en omisión o desacato a las normas constitucionales.
- De los planificadores, mediante la elaboración de planes concretos y específicos que garantizaran las normas lingüísticas constitucionales.
- De los jueces, garantizando los derechos lingüísticos.
- De la Corte Constitucional, estudiando las acciones de tutela a que dieran lugar las lesiones a este derecho inalienable.

Como la Constitución define el derecho a la lengua en virtud del principio de territorialidad, se encontró que esta definición dejaba por fuera la gran complejidad de situaciones en territorios indígenas en los cuales existe una multiplicidad de lenguas o incluso conviven colonos con indígenas. ¿Qué hacer en estas condiciones? Privilegiar una lengua nativa como instrumento vehicular, tal y como aconteció en la época de la colonia? ¿Promover más el español que, de hecho, ha adquirido esta función? Pero, ¿no significa esto contribuir a debilitar las lenguas indígenas, más necesitadas de fomento? Además, ¿qué hacer con los grupos y familias indígenas que están por fuera de sus territorios tradicionales y viven, incluso, en las ciudades? En este contexto, era necesario desarrollar el principio del derecho a la lengua en virtud del cual en ciertas condiciones el Estado debe garantizar “al individuo los servicios en su lengua materna, independiente del lugar en que se encuentre” (Pineda, 2000). Principio que se debe aplicar no solo a los indígenas y a los raizales, sino a los mestizos y a las poblaciones afrodescendientes que por diversas razones viven y trabajan en los resguardos o en los territorios indígenas. En otros términos, no sería adecuado obligar a los niños mestizos a aprender otra lengua, salvo como segunda lengua.

La experiencia en otros países demuestra que por muy dispuestos que estén los hablantes a transmitir sus lenguas de generación en generación, en casos como el colombiano -de un multilingüismo tan exuberante-, es indispensable el apoyo total del Estado para consolidar el real ejercicio de las lenguas que se suelen llamar minoritarias y minorizadas.

D. Bases para el desarrollo de una política lingüística

La enseñanza de lenguas indígenas, tanto en las licenciaturas en etnoeducación como en las escuelas bilingües, estuvo determinada por temas de profunda complejidad que atañen a las lenguas amerindias en su condición de idiomas de comunidades de tradición oral, que fueron proclamadas cooficiales del español por la Constitución Política de Colombia y designadas como fundamento escolar por la Ley General de Educación (1994) en los territorios donde se consideran lenguas maternas. Estas disposiciones inducían a pensar en los nuevos contextos en que se las involucraba, como son la transmisión de conocimientos en la escuela y la adquisición de la lectoescritura por parte de las nuevas generaciones.

Si se consideraba que la norma constitucional y la reforma educativa cubrirían 65 lenguas amerindias, dos criollas, más el español en sus múltiples variantes, era obvio pensar en la necesidad de diseñar una política lingüística para un país cuya característica básica era el multilingüismo. La política lingüística y su puesta en práctica -la planificación lingüística-, permitirían, en primer término, las proyecciones a que hubiera lugar en cuanto a las relaciones que se dan entre las lenguas y la sociedad, y, en segundo lugar, estandarizarlas y adaptarlas a las nuevas exigencias que se les hacía. Todo esto podría estar mediado por el diseño de un mapa sociolingüístico que ayudara a determinar los niveles de bilingüismo y los casos de multilingüismo a escala tanto regional como nacional.

Ahora, para determinar la funcionalidad de las lenguas en las escuelas bilingües era necesario precisar los grados de bilingüismo a que se aspiraba a llegar y entonces, en el terreno de la didáctica de las lenguas en contextos multiculturales decidir en qué lengua enseñar matemáticas o filosofía, por ejemplo; o en qué espacios y momentos de la clase introducir las y aún más, qué condiciones propiciarían las relaciones armónicas para el desarrollo de las lenguas que hacían presencia en las escuelas de acuerdo con las regiones donde eran habladas.

Esta situación dio lugar a una desigualdad entre el grupo dominante y los pueblos indígenas minorizados. Como se sabe, mediante Real Cédula³², en la época de la colonia se prohibió el uso de las lenguas nativas (1770). Al ganar los criollos las gestas de independencia, no cambiaron de manera fundamental el orden social establecido, pues constituyeron un Esa-

32 Real Cédula (1770). *Para que se destierren los diferentes idiomas que se usan en estos dominios, y solo se hable el castellano*. <https://www.biblioteca.tv>

do-nación que reafirmó el principio de igualdad como pilar de las nuevas condiciones sin tener en cuenta los intereses y las necesidades de los grupos aborígenes. Durante el periodo republicano anterior, los indígenas carecieron de espacios de participación social, pues solo hasta la Constitución de 1991 alcanzaron personalidad jurídica. Durante el siglo XIX, los ‘patriotas’ construyeron una nación bajo el modelo occidental donde las culturas indígenas no tuvieron cabida, lo que trajo como consecuencia el desconocimiento de su riqueza cultural y el descenso demográfico de los hablantes de las lenguas. Este acto se consolida en la Constitución de 1886, a partir de la declaración del español como lengua oficial y el contrato en virtud del Concordato con la Santa Sede³³ (1887) de grupos misioneros para que se encargaran de la educación de los pueblos nativos, lo que incluía los procesos de catequización y castellanización “para reducirlos a la vida de la civilización” (Ley 89 de 1890)³⁴.

El predominio del español es fruto de la preocupación nacionalista de poseer un único idioma nacional. Hasta la década de los sesenta del siglo pasado, los ideales republicanos llegaron a ocultar la dimensión del problema lingüístico e, incluso, a oscurecer el hecho de que miles de ciudadanos colombianos utilizaban en sus relaciones diarias 68 lenguas distintas al español. Es así como hasta la década de los setenta prima una política lingüística unitarista, pudiendo decirse que el nacionalismo integral fue la ideología más influyente y popularizada en el panorama político de mediados de siglo.

La negativa a aceptar la pluralidad lingüística y cultural del Estado colombiano fue una actitud patente en una buena parte de los dirigentes de esta larguísima post independencia, a pesar de los importantes cambios constitucionales que se han dado. Política de negación reforzada con la prohibición del uso de las lenguas, muchas de las cuales perdieron vitalidad o estaban en vías de extinción. El español seguía siendo un poderoso instrumento de asimilación con tendencias integracionistas que seguían dándose como una respuesta a las supuestas necesidades de la población, a las aspiraciones de “desarrollo” y “modernización” del país.

Pero los académicos y las organizaciones indígenas habían entendido que la valoración de las lenguas en igualdad de condiciones solo se daría cuando los protagonistas, en este caso los docentes, tuvieran los conoci-

33 República de Colombia (1887). *Concordato con la Santa Sede en 1887*. www.senado.gov.co

34 República de Colombia (1890). Ley 89 de 1890. “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”.

mientos suficientes de las dos lenguas y de las dos culturas; que mientras no existiera igualdad de condiciones para las lenguas, las nativas estarían en desventaja con respecto al español y condenadas a un proceso de extinción; que una política lingüística futura tendría que tomar como punto de partida la realidad sociocultural del país, partiendo específicamente de las realidades regionales; deberá tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural del país y las aspiraciones propias de las comunidades plurilingües.

La Constitución Política del 1991 reconoció que la diversidad cultural es una riqueza que el Estado está obligado a proteger. Para facilitar el cumplimiento de esta norma, estableció en el artículo 58 de la Ley General de Educación la obligación de promover y fomentar la formación de maestros indígenas en el dominio de sus culturas y lenguas, así como programas sociales de difusión de las mismas. Siendo coherente con lo dispuesto, se encargó al Ministerio de Educación Nacional que concretara con los grupos indígenas la asesoría especializada para el desarrollo curricular, la elaboración de textos y materiales educativos y la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística. Se dedujo de estos fundamentos una nueva condición para la educación que el Estado agenció en los territorios indígenas, y el tratamiento especial y cuidadoso que se le debía dar a sus lenguas. Al tener en cuenta la consideración de patrimonio lingüístico nacional, se reforzó el carácter de educación bilingüe e intercultural para los grupos étnicos y se impuso que debería ser respetuosa y desarrollar los modelos culturales presentes en el país.

La revolución cultural que suponían estas normas hizo pensar que todas las lenguas indígenas podían desarrollar sistemas de escritura y crear los medios para representar contenidos científicos, relaciones complejas, así como los conceptos del pensamiento científico occidental, a pesar de las ideologías que sostenían la opinión de que existía una jerarquía en las lenguas y que, por tanto, las de los pueblos "desarrollados" serían las más aptas para construir nociones abstractas y conceptos científicos. Evidentemente, esta nueva condición creó innumerables problemas y los más pesimistas dudaron de sus posibilidades prácticas, tildando las acciones encaminadas a concretarla como una utopía generosa, lo que en cierta forma tiene fundamento al observar que la reglamentación de los artículos constitucionales, y las acciones necesarias para desarrollarlos y para hacerlos realidad no andaban a la par de las necesidades.

Pasada la euforia inicial por los reconocimientos alcanzados, y ante la escasa voluntad política y administrativa para concretarlos, se llegó a pensar que se trataba de un reconocimiento romántico encaminado a proteger unos pueblos considerados ancestrales, pero que no observaba los aportes valiosos que desde una perspectiva de acumulación de conocimientos podían legarse a la humanidad; romántico, en el sentido de que la legislación vigente no era determinante, ni las acciones que se desarrollaban en el ámbito estatal mostraban que existiera la certeza de que estos pueblos crearon, desarrollaron, almacenaron y transmitieron conocimientos durante milenios a través de la tradición oral y que contaban con logros que podían mostrar al resto de la humanidad; uno solo a manera de ejemplo, proteger, como ningún otro pueblo del planeta, los diferentes ecosistemas donde construyen su diario vivir.

En síntesis, al pensar en una legislación no romántica, era necesario desplegar un conjunto de normas y acciones que impulsaran el desarrollo armónico de tales aportes desde las perspectivas de las propias comunidades, pero también desde los planteamientos que preservan los derechos lingüísticos a escala universal, para lo cual hubiera sido pertinente tener en cuenta los principios en que se fundamenta la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (Comité de Seguimiento, 1998), la cual promueve las ventajas que ofrece un mundo multilingüe donde se respeten las diferencias y los derechos del otro. A continuación, se transcriben los aspectos centrales de dicha declaración:

- Ninguna lengua tiene el monopolio de lo universal o de la modernidad. Todas son iguales en dignidad. Su preservación y valoración, sumado al diálogo de las culturas, enriquecen el patrimonio de la humanidad.
- La primera iniciación del niño en el mundo de la escuela y sus primeros aprendizajes cognitivos deben hacerse en la lengua familiar de su medio de origen.
- El aprendizaje de las lenguas contribuye al progreso intelectual, moral y afectivo de los que la hablan. Este aprendizaje es portador de tolerancia y factor de paz.
- El establecimiento de un bilingüismo o de un plurilingüismo funcional y respetuoso a la vez del derecho de cada cual a la preservación de su identidad, en íntima relación con su cultura, y de su

derecho a la universalidad, ligado al acceso a otras culturas, debe ser estimulado.

- La extrema diversidad del mundo multilingüe implica una gran diversidad de políticas susceptibles de convenir a cada situación particular. Toda política lingüística debe descansar en un amplio consenso popular y desterrar de la mente las nociones de lengua dominante y dominada.
- En materia de planificación lingüística, toda ayuda internacional deberá privilegiar el estudio y la presentación objetiva de la problemática, así como la formación de los agentes de la reforma.

E. Los compromisos

Para abordar el problema de la enseñanza de lenguas en las escuelas indígenas de Colombia fue necesario definir su condición y sus proporciones. Para la época convivían en el país 84 pueblos indígenas que hablan 65 lenguas, cuyas características hubo que analizar para elaborar el mapa sociolingüístico del país (Diversidad Lingüística de Colombia) y de esta manera establecer parámetros para la orientación tanto de la formación del recurso humano como de los programas curriculares y herramientas de trabajo indispensables para la realización de esta tarea. Se trataba, pues, de construir currículos que estimularan la creatividad y fomentaran las destrezas de aprendizaje, a partir de la elaboración de material didáctico adecuado.

Existía la preocupación de que muchos de los asistentes a los programas de formación de maestros indígenas tuvieran una educación formal que los pusiera en condiciones de desventaja, ya que debían nivelar sus conocimientos para alcanzar el mínimo exigido al promedio nacional, a lo que se añadía la escasa competencia comunicativa en español para muchos de quienes lo tenían como segunda lengua.

En el caso de las licenciaturas en etnoeducación, se incrementaba el porcentaje de inscripciones para indígenas tradicionales hablantes de su lengua materna, intentando garantizar de esta manera, la presencia de las lenguas indígenas en las aulas y la carta de navegación para diseñar su vida en la escuela, ya que el adecuado funcionamiento del sistema educativo exigía el diseño de mecanismos de evaluación e indicadores de seguimiento permanentes que permitieran establecer la calidad y las

condiciones de la educación según normas nacionales. Se pensaba que de estas pautas podían surgir los programas, pues se tenían en cuenta las características del país a partir de la diversidad cultural.

Desde diferentes instituciones, se orientaron seminarios y coloquios en torno al tema de la formación del recurso humano con el fin de abordar la educación en las comunidades indígenas, los cuales permitieron establecer prioridades para mitigar la problemática que sufrían las escuelas, sus actores y las actividades que debían desarrollar. Entre otras pueden reseñarse las siguientes: la necesidad de avanzar en la conceptualización sobre etnoeducación y, especialmente, en educación para indígenas; desarrollar una filosofía de la etnoeducación a partir de las experiencias tanto a nivel de profesionalización como de las licenciaturas; aclarar la misión de las escuelas bilingües e interculturales existentes en las comunidades indígenas; diseñar una política lingüística que armonizara los avances en lingüística, los enfoques pedagógicos y las expectativas de uso de las lenguas en la escuela y en la comunidad. Un punto importante fue la claridad que se hizo sobre la labor primordial del lingüista como asesor en el diseño de alfabetos, gramáticas pedagógicas y diccionarios, al igual que en la elaboración de antologías de textos, material didáctico sin el cual la lengua no tendría funcionalidad en el aula.

Mención aparte merece la necesidad de desarrollar una competencia pedagógica. La situación educativa y comunicativa que el desarrollo de las actividades que se generaban en las aulas estaban planteando, señaló la necesidad de acceder a nuevas estrategias pedagógicas. Los puntos señalados en cuanto a competencias cognitivas, aportaban al asesor un bagaje de competencias pedagógicas adecuadas para intervenir de manera conveniente en la práctica educativa. Estrategias metodológicas para adaptar la enseñanza a las diferentes culturas presentes en los programas, competencia mínima para saber diagnosticar las necesidades educativas de los alumnos, así como para evaluar sus realizaciones escolares; analizar los textos existentes y diseñar el material indispensable para estas labores.

Para avanzar en la conceptualización en torno a la pedagogía de las lenguas indígenas habría sido necesario indagar sobre estilos cognitivos en las comunidades involucradas en estos procesos y en los métodos de trabajo a partir del aprendizaje cooperativo; investigar sobre los géneros discursivos, pues esto permitiría organizar el currículo del área de comunicación; establecer un diagnóstico sociolingüístico que permitiera decir

cómo se desarrollaban las lenguas en la comunidad, y a partir de este modelo, cómo deberían hacerlo en el aula. Eran aspectos que debían ser tenidos en cuenta por los lingüistas que abordaban estas disciplinas en los programas de formación, pero planteaban dificultades que esperaban superar en la medida en que se empezara a trabajar con los estudiantes que abordaran el énfasis de comunicación y lingüística de las licenciaturas.

Se pensaba que estos documentos constituirían herramientas que podrían orientar la construcción de estrategias pedagógicas que alimentarían los procesos educativos en el aula en todos los niveles. Para alcanzar esta meta se vislumbraron las necesidades que el Estado, los asesores y las organizaciones indígenas podían suplir y que para ese momento se sintetizaban de la siguiente manera:

a) En cuanto al Estado.

Era fundamental que las autoridades educativas a escala nacional tuvieran en cuenta que era necesario construir un documento de orientación que se nutriera de las experiencias educativas que se venían desarrollando en el país en todos los niveles. Este documento debía sintetizar políticas, enfoques y estrategias educativas en consonancia con el artículo 148 de la Ley 115 (Ley de Reforma de la Educación). También debía especificar las intenciones del Estado de acuerdo con los aportes de los sectores involucrados, y alimentar las bases del sistema educativo en cuanto a concepciones pedagógicas, sociológicas y disciplinarias adecuadas a los tiempos que se vivían. Es decir, sería un intento de aterrizar el deber ser de la educación para indígenas en hechos concretos de vivencias en el aula de clase. En consecuencia, que permitiera establecer el grado de respeto con la tradición escolar que se establecería en la formulación de los objetivos, contenidos y áreas de conocimiento para las escuelas bilingües.

Se aspiraba a que fuera un instrumento de orientación general para las diferentes etapas de la educación primaria y secundaria, que regulara los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de las áreas en el ámbito de actuación del Ministerio de Educación y demás entes con competencia en educación a escala nacional y regional; que fuera un referente inmediato a la hora de analizar los enfoques teóricos y didácticos adoptados a partir de las opciones disciplinarias y pedagógicas que, de forma más o menos expresa, se definieran como apropiadas para el diseño de los programas de áreas.

Finalmente, era necesario para que las universidades y organizaciones que lideraban los programas de formación de recursos humanos en los énfasis dedicados a la educación bilingüe intercultural, establecieran un norte en su trabajo que fuera más allá de la legislación establecida, en el sentido de concretar los procesos hasta hacerlos responder a los problemas que enfrentaba el maestro en su labor con el niño. Se aspiraba a que fueran orientaciones útiles para la adquisición de conocimientos que respondieran a las necesidades de las comunidades y del país, que se enfocaran hacia la ampliación de los horizontes lingüísticos y el desarrollo armónico de las lenguas como herramientas indispensables en los procesos educativos observados.

b) En cuanto a los asesores.

Se señaló, en primer orden, la necesidad de desarrollar competencias cognitivas en los maestros bilingües acerca de:

- *Los problemas de la etnoeducación*; en torno a los significados precisos de “educación multicultural”, las implicaciones que supone la práctica escolar en el ámbito de primaria y secundaria, la evaluación de este movimiento pedagógico, inmerso en problemas comunitarios regionales. El análisis de términos como *cultura, identidad cultural, etnicidad, indianidad, biculturalismo, bilingüismo, interculturalidad, escuela*, entre otros.
- *La filosofía de la educación intercultural o multicultural*. Es decir, la necesidad de discutir acerca de las implicaciones de cada uno de los conceptos. Además, de conocer diferentes temas del multiculturalismo y, a partir de allí, definir y elaborar una filosofía coherente con la realidad del país y unos objetivos que propiciaran el desarrollo armónico tanto de las lenguas como de las culturas que tienen presencia en las escuelas bilingües interculturales. Se recomendó la creación de un equipo que se encargara de sistematizar los avances que se iban logrando con el desarrollo de las licenciaturas y la profesionalización.
- *Las culturas presentes en los programas*. Se trataba de conocer de manera más concreta los valores centrales de estas culturas, sus modelos de socialización, sus estilos de aprendizaje y relación, las lenguas, la problemática legal, política y religiosa, y por supuesto, las relaciones actitudinales y de poder entre los grupos socioculturales.

La profundización de estos aspectos posibilitaría la superación de algunos niveles descriptivos superficiales en la presentación de los problemas y situaciones que los estudiantes planteaban. Así, los profesores podrían ayudarlos en la descripción detallada, el análisis coherente y la presentación de alternativas apropiadas, que son los objetivos que subyacen en los programas en curso.

c) En cuanto a las organizaciones indígenas.

- Era fundamental establecer parámetros que permitieran definir las funciones de la escuela, los usos de la escritura, el papel del maestro, los objetivos y las metas del proyecto pedagógico, los contenidos de los programas, el perfil del ser indígena del futuro, el desarrollo deseado para sus lenguas.
- Alimentar procesos que permitieran articular de manera coherente, y de acuerdo con las realidades de las comunidades que orientaban, las tendencias internas y nacionales de promoción socioeducativa para construir la carta de navegación en la planificación educativa y lingüística que el país debía desarrollar.

A lo largo de la exposición realizada hasta aquí nos hemos aproximado a algunas relaciones entre la evolución del conocimiento sobre las culturas y las lenguas indígenas, su comunicación y su enseñanza. Centrados en la cuestión lingüística, estas relaciones se movieron, al inicio de la profesionalización, entre la tentación de hacer lingüística aplicada y la de formar maestros indígenas lingüistas. En un segundo momento, la reflexión se orientó hacia la búsqueda de un espacio pedagógico para plantear las relaciones entre la lingüística y la didáctica de las lenguas, orientándola hacia la consideración de los fines sociales que se suelen atribuir a la enseñanza de las lenguas. Al observar la educación bilingüe e intercultural al final de los noventa y hacer comparaciones entre los fines señalados para la enseñanza de lenguas y la realidad de los programas, los métodos y los sistemas de control y evaluación que se aplican en las aulas, se encontró que había un gran trecho por recorrer.

Por otro lado, y de acuerdo con el desarrollo del movimiento pedagógico en el país, los fines sociales de la enseñanza de lenguas estaban enmarcados en el desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares, entendida como el conocimiento del sistema lingüístico, de los códigos verbales y no verbales, y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación. Como se habrá observado, el

problema estaba en plasmar esos fines en los dos niveles de planificación: los programas o currículos oficiales, y su concreción y desarrollo por parte del profesorado.

Se recalca que, de acuerdo con la Ley General de Educación en el primer nivel de planificación, el Ministerio de Educación debía trabajar los objetivos y contenidos, las indicaciones y las orientaciones sobre métodos didácticos, normas, criterios e instrumentos para la evaluación de la enseñanza de las lenguas en los grupos étnicos. Se esperaba que en el corto plazo se abordara este compromiso y se llegara a establecer la concepción a partir de la cual se delimitarían la enseñanza, los usos de las lenguas y las opciones de la escuela sobre la lingüística y el aprendizaje, manteniendo cierta coherencia con los postulados ideológicos generales que inspiran la Ley de Reforma a la Educación y la declaratoria del país como multilingüe y pluricultural a partir de la Constitución de 1991.

A manera de conclusión:

Como hemos convenido en que Colombia es un país plurilingüe y multicultural es natural que se piense en un marco teórico que permita fundamentar la pedagogía de las lenguas en contextos multiculturales. Para esto, era necesario empezar por reflexionar sobre *qué significa saber una o varias lenguas* y al buscar una respuesta sencilla, se encontró que es *saber hacer cosas con palabras*, lo que equivale a producir, comprender, repetir, reformular, recrear, resumir y ampliar enunciados en una o varias lenguas. Aunque este *saber hacer* no necesita de una teorización explícita, pues los hablantes nativos poseen saberes lingüísticos elaborados que se traducen en juicios sobre el uso que hacen de las lenguas. Por ejemplo, la posibilidad que tienen los usuarios de hacer apreciaciones acerca de su propia manera de hablar y expresarse, como también, de la de otros usuarios (Austin, 1962). Esos juicios son objetivados, codificados, y constituyen las normas de funcionamiento de las lenguas. Se trata de procesos sociolingüísticos y culturales que permiten al conjunto de hablantes construir las normas necesarias para la intercomprensión a partir de los contratos discursivos que establecen los integrantes de la comunidad lingüística (Charaudeau, 2009). Este complejo de saberes elaborados y utilizados por los usuarios se concreta en las competencias comunicativas del hablante nativo, quien se mueve a partir de tres rasgos universales: la diversidad, que le permite hacer uso de distintas lenguas y distintas variedades dentro de una misma lengua; la plasticidad, que lo lleva a adaptar los usos a distintos contextos; el movimiento histórico de la lengua, que le hace entender que los usos cambian, se modifican.

Estas consideraciones preliminares permitían abordar dos aspectos que centrarían la elaboración de un marco conceptual para la enseñanza de

lenguas en las escuelas indígenas: las bases epistemológicas que sustentan la labor del maestro y la necesidad de transformar la pedagogía de las lenguas en estos contextos a partir de unos lineamientos preliminares que orientaran la definición de una pedagogía de lenguas en contextos multiculturales.

Por otra parte, se encontró, como ya se ha dicho, que los maestros de las escuelas bilingües tenían como sustento teórico de sus rutinas didácticas la tradición ligada a la teoría gramatical, enfoque que se centraba en la descripción de las estructuras de las lenguas. Pero, los asuntos relacionados con los actos de habla, los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, el significado cultural e ideológico de las prácticas discursivas, los elementos no verbales de la interacción, en fin, la distribución y uso social de la lengua, no eran temas lingüísticos, disciplina en la que no se tiene en cuenta que lo que justifica la creación de un texto va más allá de su disposición formal, y que esta justificación se centra más bien en la intención del locutor de producir un efecto determinado en el interlocutor. Por otra parte, para la época, en los programas curriculares de las licenciaturas en etnoeducación, se le concedía un espacio importante a las disciplinas lingüísticas que, siendo tan útiles para la descripción de los aspectos fonológicos o sintácticos del sistema, marginan del estudio lingüístico, como postulado metodológico, la reflexión sobre la variedad de usos verbales y no verbales que los interlocutores ponen en juego en situaciones concretas de comunicación, de acuerdo con las intenciones y finalidades de los hablantes y sus interlocutores.

En este sentido, se manifestaba la necesidad de conectar los estudios lingüísticos con los de tipo comunicativo a fin de ampliar las capacidades expresivas y comprensivas del alumno y el desarrollo de la competencia comunicativa de los usuarios de las lenguas que tienen presencia en la escuela. Estas perspectivas, – comunicativa y funcional – de la enseñanza de las lenguas, supusieron la revisión de las tradiciones lingüísticas y didácticas ligadas a la teoría gramatical y a la descripción formal de los sistemas lingüísticos (fundamental para las lenguas que no han sido descritas y que, por lo tanto, es imposible conocer el sistema al cual corresponden), enfatiza que el trabajo escolar debe estar dirigido a que el alumno logre el dominio comprensivo y expresivo de la variedad de usos verbales y no verbales que las personas ponen en juego en situaciones concretas de comunicación. En esta línea, el profesor Justo Francisco Pérez, de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira, lo expresó de la siguiente manera:

La pedagogía, como ciencia fundante, podría apoyar el paso de lo 'doméstico' (docencia) a lo global (investigación), el acercamiento al fenómeno tipo. Esto demanda el paso de la pedagogía tradicional de la comunicación a la pedagogía crítica de la comunicación (la lingüística juega un papel muy importante aquí) y de la educación. La pedagogía crítica de la comunicación, medida por la investigación, integra la acción reflexiva, la comprensión de los fenómenos y la acción transformadora (1999).

De acuerdo con esto, los asesores, el profesorado y los alumnos-maestros de las licenciaturas se dieron a la tarea de problematizar la situación y empezó a abrirse camino la propuesta de que la reflexión gramatical debía estar ligada a la producción de textos, propuesta que abrió espacios para el diseño de una pedagogía de las lenguas que tenía presencia en las escuelas indígenas, lo que se priorizaba de la siguiente manera: la necesidad de un ajuste pragmático y discursivo orientado al logro por parte del alumno, de un dominio comprensivo y expresivo adecuado a los usos verbales y no verbales que configuran la comunicación humana, y una reflexión sobre la lengua enmarcada en las actividades gramaticales desde una perspectiva textual, trabajo didáctico que procuraba las finalidades comunicativas en las tareas escolares orientadas a que el alumno dominara la composición de textos cohesionados, coherentes y adecuados a las necesidades y circunstancias de los locutores. Las lingüistas del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca lo señalaron de la siguiente manera:

Así, entendemos la comunicación como el proceso vital por medio del cual los seres humanos se conocen en la expresión, intercambio y resignificación de sus sentimientos, conocimientos, saberes y expectativas, razón por la cual esta se constituye en un proceso fundamental en la construcción y fortalecimiento de una cultura, de una sociedad; y es en este sentido que podemos afirmar que la cultura y la sociedad son complejos sistemas de comunicación (Corrales, 2003).

Lo anterior quiere decir que la enseñanza de lenguas debía perseguir unos fines sociales centrados en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como el conocimiento de los sistemas lingüísticos, de los códigos verbales y no verbales, todo esto acorde con las condiciones de uso en contextos y situaciones concretas. Desde la Universidad de la Guajira, el profesor Francisco Pérez expresó al respecto:

La expresión en L1 puede ser libre y espontánea o un elemento de lucha. En el primer caso, la cultura se transmite de generación en generación. En el segundo caso, hay preguntas iniciales acerca del papel del idioma en la escuela y sobre el papel de esta en la comunidad porque se sabe que la enseñanza de la L1 plantea la re-educación de todos. Una evaluación contrastiva de los dos tipos de educación (propia y escolarizada) muestra que L1 “anda mal” en ambos (1999).

Al revisar la literatura pedagógica, se encontró que la educación intercultural es un tema transversal, lo que quiere decir que debía incluirse en los proyectos y programaciones didácticas tratando de impregnar con su finalidad la vida de la escuela, por lo tanto, reflejándose también en los temas transversales que el Ministerio de Educación debía establecer para responder al conjunto de problemas educativos para esa época. En el fondo, se trataba de apostar por una educación en valores que posibilitara una formación integral de la persona desde una concepción humanista, capaz de participar de manera activa en el mejoramiento de una sociedad democrática.

Los temas transversales estaban abiertos a incorporar nuevas enseñanzas, y la evolución de la sociedad colombiana obligaba a estar atentos a los problemas sociales que exigían la intervención de la escuela como institución estatal. La educación intercultural, en el conjunto de disposiciones reglamentarias sobre currículos, se consideraba un tema transversal nuevo que debía incluirse para responder a un problema social importante en el país: la convivencia entre diversas culturas desarrolladas por siglos, la integración de los grupos étnicos a los procesos nacionales, la integración del país al contexto latinoamericano en especial, y al mundo, en general, y el éxodo creciente de colombianos tanto al interior de las fronteras como hacia el exterior, lo cual exigía una respuesta de la sociedad y de la escuela. En este contexto era conveniente considerar la educación intercultural e incluirla en el conjunto de temas transversales de la programación curricular.

En las escuelas situadas en zonas de contacto de lenguas se encontraron casos que, de manera sucinta, se pueden tipificar así: i) escuelas con niños hablantes monolingües de español, monolingües de una lengua indígena, bilingües de español más una lengua indígena; ii) escuelas donde estaban en contacto dos o más lenguas indígenas, más el español; iii) en los dos extremos del país se encontró que, por una parte, en el archipiélago de San Andrés los niños descendientes de raizales solían expresarse

en creole, inglés caribeño, más español; por otra parte, en la Amazonia, frontera con Brasil, los niños aprendían en la maloca³⁵ más de dos lenguas indígenas, español y portugués. Era fundamental captar la situación en las zonas donde entraban en contacto solamente lenguas indígenas.

Por norma constitucional, en la escuela los niños debían ser alfabetizados en su lengua materna y en español. Sin embargo, primaba la alfabetización en español. Tampoco se atendían los casos de hablantes de dos o más lenguas indígenas, problemática que no suele preocupar a las autoridades pedagógicas regionales. Las complicaciones pedagógicas surgían, por una parte, de la compleja interrelación y el tejido lingüístico heterogéneo que caracterizaba a la Colombia multilingüe hasta hace poco descubierta por las autoridades educativas; por otro lado, por la falta de modelos pedagógicos y metodológicos que le faciliten al maestro solventar la situación.

Hasta los años 70 predominó la enseñanza del español, considerada lengua oficial. A finales de esta década, los programas de lenguas y culturas amerindias se empezaron a incorporar al currículo. Tratando de cumplir con lo pactado en la Constitución de 1991, la tendencia para la década de los noventa varió hacia la educación bilingüe, ya que la legislación obligaba a que los programas de formación de maestros prestaran atención lingüística especial, bien dentro de la misma clase, bien en sesiones intensivas en aulas de apoyo. Si bien los resultados obtenidos no fueron tan satisfactorios como se deseaba, la tendencia era que las lenguas fueran vistas como materias y, al mismo tiempo, constituyeran vehículos de comunicación en las escuelas. Estos programas tenían una gran importancia para el desarrollo de una educación intercultural, pero requerían planificación adecuada, instrumentación técnica, seguimiento y evaluación. Exigían que el Ministerio de Educación se decidiera a diseñar los lineamientos curriculares para la enseñanza de las lenguas en las escuelas que siguen el Programa de Etnoeducación. Todo esto suponía convenios de cooperación con las universidades, intercambios, formación eficiente de profesores bilingües, material didáctico adecuado y apoyo a los programas de formación docente y a los maestros en las escuelas.

No era posible hablar, en términos estrictos, de la existencia programas bilingües ni de programas de inmersión en las escuelas llamadas bilin-

35 Centros del quehacer cultural, social, político y religioso de comunidades indígenas amazónicas.

gües, pues para un desarrollo eficaz de los mismos se requerían las siguientes condiciones:

- Actitud favorable de los padres hacia la lengua originaria.
- Adecuado dominio de la propia lengua originaria.
- Que no se pusieran en peligro la pervivencia de la lengua y la cultura del medio familiar.
- Que existiera un equilibrio en cuanto al prestigio social de las lenguas.
- Que en la escuela y en el entorno social no se depreciara el uso de ninguna de las lenguas del medio, incluido el español.

En el debate fue claro que el desarrollo adecuado de la lengua materna del alumno multilingüe contribuye positivamente a la formación de su identidad personal, ya que le da confianza en sí mismo, autoestima y seguridad. El aprendizaje de la lengua materna en la escuela constituye un valor en sí mismo para el desarrollo cognitivo del estudiante, pues le permite desarrollar su autoestima y habilidades para desempeñarse eficientemente en aquellos programas que demanden el dominio de las lenguas indígenas (educación, medios de comunicación, empresas de salud, juzgados, entre otros); también, los dota de fidelidad lingüística y, por lo tanto, de la capacidad de mantener lazos sociales con sus pueblos. Además, un buen dominio de la lengua materna contribuye de manera significativa a la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, muchos maestros y padres de familia afirmaban que el aprendizaje del español era el principal objetivo, al que debía dedicarse el mayor esfuerzo en las primeras etapas de la incorporación de los niños indígenas a los centros educativos.

Como el dominio pleno del español en muchos casos seguía siendo el requisito previo más importante para el éxito académico en el sistema educativo, se recomendó la inclusión de programas de inmersión para que los estudiantes alcanzaran la proficiencia deseada en esta lengua, cuidando, por supuesto, las condiciones antes dichas. El problema principal era la formación del profesorado de español para enseñar esta lengua a los niños que no la hablaban, esfuerzo que además requería una metodología específica y materiales adecuados.

En este proceso el papel del docente era primordial. La multiculturalidad y el multilingüismo exigían un tratamiento especial en las escuelas y un conocimiento de las realidades con las que se enfrentaban al tener en el aula niños de diversas culturas. No bastaba la buena voluntad. Era menester que los profesores que llegaban de fuera respetaran la diversidad lingüística, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las ideas religiosas; que estuvieran preparados para manejar los conflictos que surgieran y supieran aprovechar la situación para enriquecer a cada uno de sus alumnos. En realidad, la formación de los docentes era la pieza clave de la educación intercultural.

Los maestros de las escuelas etnoeducativas sentían esta necesidad y así lo manifestaban. Su desorientación en cuanto a métodos, la falta de preparación específica en materia de educación intercultural, y de enseñanza de las lenguas primeras y del español como segunda, daba lugar a acciones improvisadas que en muchas ocasiones no se adaptaban a las necesidades educativas y, por tanto, no producían resultados óptimos.

Los recursos didácticos específicos eran escasos. Había mucho trabajo que realizar. Se definieron, entonces, tres fines inmediatos:

- Revisión de libros de texto y material existente.
- Material específico para la enseñanza de las lenguas de toda la población escolar.
- Medios específicos para el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas y criollas.

Por otra parte, teniendo en cuenta que en las orientaciones de la Ley General de Educación en el apartado dedicado a los grupos étnicos (en este caso, contextos multiculturales) se estableció el uso escolar de dos lenguas, eran necesarios procesos investigativos que abordaran:

- La relación lenguaje, pensamiento, cultura.
- El desarrollo del pensamiento de los niños bilingües y multilingües.
- Las diferencias en la adquisición de primeras y segundas lenguas.
- Las interrelaciones en el desarrollo de la primera y la segunda lengua.

- Las condiciones sociolingüísticas y socioculturales del bilingüismo y el multilingüismo en las regiones.

Era necesario tener en cuenta que en muchas comunidades la lengua indígena había sufrido un proceso de sustitución y el español había ocupado el lugar de primera lengua. También, que los pueblos indígenas que perdieron su lengua en los procesos de castellanización estaban pidiendo el rescate de la lengua originaria a través de la escuela.

La designación que desde la Ley General de Educación se hacía de las lenguas indígenas para que funcionaran como vehículos de comunicación en las aulas determinó la necesidad de someterlas a procesos de estandarización que facilitarían su adaptación para que pudieran ser funcionales en los nuevos contextos en que se las involucraba, como lo son la transmisión de conocimientos en la escuela y la adquisición de la lecto-escritura por parte de las nuevas generaciones de hablantes. En este caso, la funcionalidad de estas lenguas estaba determinada por los grados de bilingüismo a que se aspiraba llegar y por los roles que les eran asignados en la transmisión de los contenidos provenientes tanto de la cultura nacional como de las culturas indígenas. Era obligatorio seguir principios de equidad lingüística, si se deseaba propiciar relaciones equilibradas entre las lenguas y alcanzar el desarrollo armónico de las mismas. También era propicio darle una mirada a los principios lingüísticos universales que orientaban los aspectos relacionados con los derechos lingüísticos, como los sugeridos en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, entre los cuales destacamos el siguiente:

Debe estimularse el establecimiento de un bilingüismo o de un plurilingüismo funcional y respetuoso a la vez del derecho de cada cual a la preservación de su identidad, en íntima relación con su cultura, y de su derecho a la universalidad, ligado al acceso a otras culturas (Comité de Seguimiento, 1998).

El recorrido seguido para el establecimiento de la situación pedagógica se inició con la pregunta ¿para qué y cómo sería conveniente enseñar las lenguas en las escuelas bilingües interculturales? A medida que se avanzaba en la búsqueda fueron surgiendo otros interrogantes relacionados con los contenidos, la planificación curricular y de aula, para desembocar en la inquietud acerca de qué debía saber una persona para desenvolverse de manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social y, por lo tanto, definir qué debía saber hacer el

profesor para enseñar las lenguas y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos de las escuelas bilingües.

Como respuestas a estos interrogantes, maestros bilingües, asesores, profesores de las licenciaturas, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos estuvieron de acuerdo en que los objetivos esenciales eran el mejoramiento de las capacidades expresivas y comprensivas, que los alumnos alcanzaran destrezas en las habilidades comunicativas cotidianas como hablar y escuchar, leer y escribir. Apareció, entonces, la idea del papel que juega la literatura en el desarrollo del lenguaje y de las lenguas, y en el caso concreto de las comunidades que tienen como escenario las escuelas bilingües, el tratamiento que se le debía dar a la tradición oral que por generaciones ha alimentado las prácticas culturales de estos pueblos. También, que en este empeño el maestro bilingüe debía coadyuvar en la adquisición y el mejoramiento del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que permitieran a los individuos desenvolverse en una sociedad tan compleja. Se requería a la vez que la sociedad manejara de manera adecuada y competente las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana de un pueblo multicultural y plurilingüe como Colombia.

Una idea fundamental fue la de que los currículos para el área correspondiente a comunicación y lenguaje se orientaran hacia el afianzamiento y el desarrollo de las capacidades de uso lingüístico y comunicativo del alumnado. Esto quiere decir que, más allá del conocimiento de los aspectos fonológicos o morfosintácticos de las lenguas se debía avanzar hacia el dominio de los diversos usos verbales y no verbales que las personas empleaban habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención. En principio, la literatura propiciaría la adquisición de hábitos lectores y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento, la transmisión y el estudio de textos fundamentales tanto de la tradición oral como de autores significativos de la literatura infantil colombiana, e incluso, el estímulo de la escritura con intenciones literarias.

La inducción que se hizo para obtener respuestas a las preguntas iniciales fue generando una gama de interrogantes relacionados con los hechos que permiten hacer y expresar las palabras. Las situaciones y las intenciones comunicativas, las cuales se materializan en los debates, la presentación de informes, el resumen de textos, la comprensión lectora, la expresión adecuada de las ideas, los sentimientos o las fantasías, el

disfrute y la investigación que proporciona la lectura, la redacción y la presentación de una noticia, el arte de la conversación, el descubrimiento del universo ético que connota un anuncio o la manipulación informativa en televisión, fueron algunos de los aspectos señalados. Se recogió un cúmulo de habilidades expresivas y comprensivas requeridas para la actuación de las personas en sociedad, en este caso, la nacional y la de la cultura de origen, pero también de cara al mundo, si lo que se perseguía era formar personas con competencias para participar de manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación entre las personas.

Si se está de acuerdo en que la enseñanza de las lenguas debía favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices, el aula debía ser un escenario de producción e interpretación de textos (verbales y no verbales) de diversa índole e intención, guiados por la perspectiva de mejorar sus capacidades expresivas y comprensivas, favorecer su reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas.

Lo anterior equivalía a decir que, en el ámbito escolar, las lenguas y la literatura debían coadyuvar en la ampliación de la competencia comunicativa del alumnado y, por tanto, propiciar el aprendizaje escolar y social. Se trataba de ayudar al estudiantado para que lograra el dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y de representación que constituyen la base de toda interacción comunicativa. La educación lingüística y literaria debía favorecer el mayor grado posible de competencias comunicativas del alumnado en el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales – escuchar, hablar, leer, entender y escribir – en la vida de las personas. De acuerdo con estas intenciones, los contenidos, los métodos de enseñanza, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación de las áreas lingüísticas debían subordinarse a los objetivos comunicativos que el sistema educativo – y el conjunto de la sociedad – encomendaban a los profesores encargados de guiar la enseñanza de las lenguas en las escuelas indígenas.

De 1990 a 1999, el Ministerio de Educación Nacional orientó a los pueblos indígenas, y especialmente a los maestros bilingües, en el desarrollo de programaciones en etnoeducación y proyectos educativos comunitarios. Sin embargo, no se planificó la vida de las lenguas en el aula. Los lingüis-

tas del CCELA recorrieron casi todo el país colaborando con las autoridades indígenas y los maestros en el diseño de alfabetos, normas de escritura, elaboración de material didáctico y cartillas de lectoescritura, pero los temas relacionados con la enseñanza de lenguas y en las lenguas solo alcanzaron a vislumbrarse. En la profesionalización de los maestros bilingües se trabajaron los principios de la etnoeducación y su componente lingüístico, la educación bilingüe intercultural en términos del deber ser, pero no se abordó la tarea de aterrizarlos hasta el acto comunicativo que pone en presencia de sus alumnos al maestro.

Desde 1996³⁶, en cinco eventos nacionales consecutivos se trabajaron temas relacionados con la enseñanza de lenguas en contextos multiculturales y la participación de las lenguas colombianas en la construcción de sentidos sociales. En estos eventos se discutieron tópicos como: políticas y planificación lingüística, oralidad y escritura en sociedades de tradición oral, enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales, planificación curricular y campo de formación en lenguaje de las Licenciaturas en Etnoeducación de las Universidades de La Guajira, Cauca, Pereira, Tunja, Amazonia y Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Además, se desarrollaron espacios en que los maestros bilingües mostraban sus avances y sus inquietudes, puesta en común que intentaba evitar esfuerzos aislados y lograr el análisis cooperativo de las dificultades que genera un aula multilingüe.

Los coloquios que se desarrollaron en diferentes instituciones académicas concluyeron en la necesidad de dar un viraje hacia los estudios sociolingüísticos y trabajar por una pedagogía de lenguas en contacto.

Tal como pudo observarse a lo largo del recorrido y el análisis propuesto por el estudio, los vínculos e intersecciones que tocan la enseñanza de lenguas en contextos multiculturales son múltiples. Se previeron varios ejes prioritarios de trabajo, entendiendo que no se trataba de encajonar las necesidades y los insumos teóricos para enfrentar la compleja rea-

36 Con el auspicio de la Universidad del Atlántico, el Instituto Caro y Cuervo y Orstom-Francia, Ministerio de Educación, se realizaron los eventos: "Educación endógena frente a educación formal", CCELA, 1996; "Etnoeducación. VII Congreso de Antropología", Universidad Nacional, 1997; "I Congreso de Etnoeducación", Universidad de la Guajira, 1998; "Seminario-Taller: Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales", Sede Yerbabuena, Instituto Caro y Cuervo, 1999; "Simposio *Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales*. II Congreso de Etnoeducación", Universidad del Cauca, 2000.

lidad lingüística de las aulas multiculturales, sino de dominios con innumerables y constantes interrelaciones que deben abordarse en forma organizada. Las áreas señaladas son las siguientes:

- Adquisición y aprendizaje de lenguas.
- Enseñanza de primeras y segundas lenguas.
- Metodología para primeras y segundas lenguas.
- Protección de las lenguas en peligro de extinción.
- Proficiencia en español.
- Lenguaje, competencia gramatical y competencia comunicativa.
- Lenguaje, cultura y sociedad.
- Políticas y planificación lingüística.

Estos ejes implican en principio abordar estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios relacionados con la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática y la pedagogía de lenguas.

La propuesta se centró en constituir un campo interdisciplinario de las ciencias del lenguaje que tuviera en cuenta tanto al sujeto que aprende como al contexto social. Fue algo así como la constitución de un nuevo objeto de estudio que tuviera en cuenta la diversidad lingüística y cultural del país, las situaciones diglósicas y poliglósicas que se viven en la sociedad y en las escuelas. En fin, se trataba de mirar las lenguas para ser enseñadas mediante métodos y procesos didácticos coherentes con los usos sociales en que se desarrollan.

Desde esta perspectiva, la sociolingüística se centraría en el estudio de las relaciones entre las estructuras lingüísticas y las estructuras sociales. En nuestro caso, la lengua sería concebida como el conjunto de discursos marcados socialmente por comunidades lingüísticas que tienen dominio de estructuras heterogéneas (diversas lenguas agrupadas en diferentes familias lingüísticas), que forman parte de la competencia lingüística y comunicativa de seres multilingües. Las investigaciones puntuales en los contextos sociales en que operan los hablantes multilingües muestran que, en cierta forma, a las lenguas los grupos humanos les integran variantes que reflejan cambios lingüísticos relacionados con procesos socia-

les extralingüísticos. Por ejemplo, utilizar en determinado momento una lengua que lo identifique, en una comunidad lingüística jerarquizada, con un linaje en especial. Desde esta perspectiva no se puede hablar de las lenguas como sistemas homogéneos, sino como sistemas de sistemas instalados en subgrupos que conforman comunidades lingüísticas globales.

Era evidente que estos aportes al discurso pedagógico de las escuelas indígenas, daban cuenta de la complejidad de las estrategias que ponían en juego en sus comportamientos lingüísticos, los hablantes que se desarrollaron en contextos multiculturales. La pedagogización de estos conocimientos suponía la constitución de un nuevo objeto de estudio compatible con las capacidades y competencias de los alumnos, y además, con las características de comunidades lingüísticas complejas. Sin embargo, el contrato pedagógico establecido en las aulas indígenas proponía una simplificación de los contenidos para que el saber del sujeto se hiciera explícito y le permitiera operar con generalizaciones, interrelaciones, oposiciones e identidades que lo hicieran avanzar en su conocimiento.

En este documento se ha dado un primer paso hacia la constitución de un marco teórico explícito al proponer la sistematización del campo interdisciplinario de la lingüística con vista a construir el campo problemático de la pedagogía de las lenguas en contextos multiculturales. Como se ha visto, una pedagogía de las lenguas debe sustentarse en disciplinas que provean herramientas descriptivas y analíticas del medio social de la persona que aprende en tanto hablante. También, se nutre de disciplinas que dan cuenta de los procesos individuales de adquisición y conocimiento lingüístico de los hablantes.

No se trata de una pedagogía concebida como tecnología general de la enseñanza de las lenguas, sino de una cuidadosa selección del marco referencial dentro de un universo lingüístico interdisciplinario. La pedagogización implica saberes relacionados con la enseñanza aprendizaje de la lengua materna, donde coexisten dos finalidades: las que atañen al funcionamiento lingüístico, el saber hacer y las que atañen al conocimiento explícito de normas y el dominio progresivo de sistemas de control sobre el saber hacer. Una consideración especial también sería necesaria para el caso de las segundas lenguas. De allí que la pregunta por el objeto del conocimiento, y aun su delimitación, debe necesariamente apuntar a los distintos planos de complejidad de este objeto: saber una lengua es saber acerca del universo general de los signos (semiótica), es reconocer

la variedad como marca propia de las lenguas, y también es reconocer los planos sistemáticos como nivel abstracto y base de sustentación del edificio lingüístico.

Posfacio

Muy a pesar de los avances legales y de la apertura democrática que parece darse en el país, la descentralización de las universidades y la posibilidad de que lleguen a las comunidades indígenas con los programas de etnoeducación, los procesos que se desarrollan a partir de esta modalidad aparecen mediados por conflictos políticos que amenazan la supervivencia física y cultural de los pueblos, lo cual se manifiesta en su desplazamiento de sus territorios ancestrales, los daños ecológicos ocasionados al suelo y al subsuelo, la participación forzada en los conflictos militares, la amenaza constante a la unidad familiar, a la cohesión comunitaria y a la conservación de los valores culturales.

En este sentido, tal vez la principal conquista de los pueblos indígenas en las tres últimas décadas haya sido el reconocimiento constitucional de su derecho a formas de autodeterminación, las cuales pueden sintetizarse en la autonomía administrativa, la conservación de sus territorios y la validez del 'derecho mayor indígena', el respeto a la especificidad lingüística y cultural, así como la facultad de darse una educación acorde con sus características culturales, cuya máxima expresión es el rasgo de bilingüe e intercultural.

En lo relacionado con la educación, estas reivindicaciones tienen una cronología histórica que desemboca en la formación de los maestros bilingües y en las licenciaturas en etnoeducación: a mediados de la década de los sesenta se desarrollan procesos educativos centrados en la revitalización cultural; a finales de los setenta el Decreto 1142 explicita el derecho que estos pueblos tienen a una educación acorde con sus características y necesidades; en los años ochenta las organizaciones indígenas propician

una serie de intercambios y reflexiones que permiten vislumbrar que, al interior de las comunidades, se dan procesos educativos propios, alimentados por los conocimientos y saberes ancestrales y, además, una educación escolarizada a través de la cual la Iglesia o el Estado, según la región, propician la desintegración cultural y la asimilación de conocimientos y valores ajenos a las necesidades que constituyen la realidad de estos pueblos; en los noventa, ante las quejas contra la educación formal, las organizaciones indígenas plantean la necesidad de una educación propia basada en conceptos filosóficos indígenas. Puede decirse, entonces, que la etnoeducación acogió un movimiento cultural y pedagógico representado por organizaciones indígenas y académicas comprometidas en el proceso, pretendiendo responder lo mejor posible a la realidad culturalmente plural de las aulas indígenas, desbordando los límites de la educación normatizada y formal.

A la par de estas acciones, se desarrollan debates que no fueron precisamente pedagógicos, más bien de tipo político, pero fundamentales en los procesos que se vienen describiendo: la política educativa estatal, centrada en el concepto de etnoeducación y las estrategias para impulsarla; los planteamientos de las organizaciones indígenas con respecto a esta política, y los fines de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) para los planes educativos asumidos. Al hacer un esbozo de las prioridades del momento, estas parecían centrarse en la idea de que los asesores debían desarrollar competencias que les permitieran dinamizar y potenciar su trabajo con los maestros y las comunidades, con la intención de propiciar situaciones educativas satisfactorias tanto para los indígenas como para la sociedad nacional.

Hoy se entiende que estos discursos colorearon los programas de etnoeducación, las actividades en las escuelas interculturales y la formación de los maestros bilingües a partir de las concepciones que sostienen los procesos educativos de las escuelas indígenas: educación multicultural, etnoeducación, educación bilingüe intercultural.

Desde organismos internacionales llegan enfoques como la educación multicultural, modalidad educativa promocionada en los países donde conviven grupos diversos y multiculturales. Se considera la educación intercultural bilingüe como característica particular de la anterior, apropiada para colectividades que se encuentran en situación socioeconómica desventajosa, que son minoritarias en el contexto de los Estados nacionales, y poseen lenguas y culturas particulares. La educación bilingüe es

el componente lingüístico de los programas interculturales, componente que ocupa un lugar importante en las reivindicaciones lingüísticas y culturales, especialmente, en los países latinoamericanos (Cunso, 1991).

En Colombia, el modelo educativo para los pueblos indígenas fue desarrollado a partir del concepto de etnodesarrollo (Bonfil, 1982), por el grupo que coordinaba el Programa de Etnoeducación en el Ministerio en la década de los ochenta. Entre otros objetivos, se buscó dotar a los alumnos de una competencia intercultural, del dominio de dos lenguas, del conocimiento mínimo de los valores centrales de las culturas presentes en la escuela, de actitudes positivas hacia los grupos diferentes, de igualdad de oportunidades para los niños procedentes de grupos minorizados (Bodnar, 1990). En los noventa, este concepto es reelaborado en el seno del Laboratorio Kuibi Urraga³⁷ desde la perspectiva del diálogo de saberes culturales, entendiéndose con ello que debe permitir la creación de conocimientos y prácticas que se procesan para ser transmitidas de una generación a otra en la escuela intercultural.

Se observa entonces, la producción interna tanto de una cultura como de la otra y la que resulta del contacto cultural. De esta reelaboración se seleccionan las producciones que deben ser llevadas a la escuela, lo que implica que para cada tipo de saberes se debe definir quién decide los contenidos curriculares desde la visión y los intereses de cada uno de los grupos involucrados (Pérez, 1999). Por ende, la escuela intercultural debía, según estos presupuestos, desarrollar un modelo educativo que contemplara y potenciara las características lingüísticas y culturales de los pueblos multiculturales.

La educación bilingüe es conceptualizada entonces como un modelo acorde a las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas; además, como un componente estratégico de un proyecto de mayor alcance en pro de la decolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas por más de cinco siglos de políticas lingüísticas desafortunadas que dieron prioridad al español. Hoy, a partir de la constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, en las escuelas bilingües interculturales la lengua materna del niño debe cumplir la totalidad de las funciones cognoscitivas. Surgen ciertos problemas, ya que son lenguas que mantienen su predominio en las esferas afectivas y

37 Este laboratorio fue un intento en la Universidad de La Guajira por establecer una unidad de investigación en lingüística cognitiva como apoyo a la Licenciatura en Etnoeducación.

en las actividades culturales tradicionales, al interior del hogar y de la comunidad, apareciendo disminuidas ante el español, en términos de su funcionalidad en la escuela.

La situación de desventaja de las lenguas indígenas demanda urgentemente la puesta en marcha de medidas de planeación lingüística que las conduzcan hacia su modernización y estandarización, compromiso que han asumido algunos lingüistas de campo y maestros bilingües con trabajos que se desarrollan desde universidades regionales a partir de las licenciaturas en etnoeducación, solo que para decirlo de alguna forma, se está trabajando sin el acompañamiento de políticas estatales que procuren mejorar la situación lingüística y pedagógica de las escuelas interculturales; situación que, mientras perdure, neutralizará los esfuerzos de salvaguardia y desarrollo de las culturas y las lenguas colombianas ancestrales.

Referencias bibliográficas

Ada, A. F., & Baker, C. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.

Ágreda, A. et al. (1998). Formación de los etnoeducadores indígenas. *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación*. Universidad de la Guajira. Imprenta Nacional.

Aguirre, D. (1993). Lenguas sobrevivientes del Pacífico colombiano. En *Colombia Pacífico*, I, (pp. 310-325). Bogotá: FEN - Universidad Nacional de Colombia.

Alisedo, G., Melgar, S. & Chiocci, C. (2004). Códigos paralelos y teoría ortográfica. En *Didácticas de las ciencias del lenguaje. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Alvarado, L. (2008). *Glosario de voces indígenas de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.

Angulo, C. (1984). Relaciones de intercambio entre tres regiones arqueológicas del norte de Colombia. *Hacia una arqueología social. Actas del primer simposio de la Fundación de Arqueología del Caribe*.

Angulo, C. (1995). *Modos de vida en la prehistoria de la llanura atlántica de Colombia*. Universidad del Norte.

Arango, R. y Sánchez, E. (1998). *Los pueblos indígenas de Colombia (desarrollo y territorio)*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación (DNP).

- Arango, R. y Sánchez, E. (2004). Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio. *Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación (DNP).
- Asociación Instituto Lingüístico de Verano -ILV (1983). 35 años de servicio y esperanza. *Bibliografía del Instituto Lingüístico de Verano en Colombia*. Editorial Towsen.
- Asociación Instituto Lingüístico de Verano -ILV (2000). *Recuerdos y reflexiones. La Asociación Instituto Lingüístico de Verano y su labor en Colombia (1962-2000)*, Bogotá, Asociación Instituto Lingüístico de Verano.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard College.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Bonfil, G. (1982) El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En Rojas, F. (Ed.), *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio* (131-146). San José de Costa Rica: Ediciones Flasco.
- Becerra Bigidima, E (2002). Riaku Rafue: Palabra de Consejo sobre la cacería. *Enseñanza de Lenguas en Contextos Multiculturales*. Instituto Caro y Cuervo Imprenta Patriótica
- Benot, E. (1943). *Arquitectura de las lenguas*. Buenos Aires: Editorial Araujo.
- Bodnar, Y. (1990). Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica. En Y. MEN-PRODIC (Ed.), *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*, 41-96.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal. [Ed. original: (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard].
- Botiva, A. (1992). La socialización de la geografía aborigen: el arte rupestre en Colombia. En *La diversidad es riqueza. Ensayos sobre la realidad colombiana*, 14-17. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Cultura-Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.
- Brioschi, P. (1941). Un Apóstol de dos continentes, Vida del Excmo. Señor Eugenio Biffi. Editora Bolívar.

- Brown, J. y J. Miller. (2006). Interrupted Schooling and the Acquisition of Literacy: Experiences of Sudanese Refugees in Victorian Secondary Schools. *The Australian Journal of Language and Literacy*. 29 (2), 150-162.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología y aplicaciones*. Editorial Antártica/Empuries.
- Cabrera, G. (2019). Los trabajos de la Compañía de María y el misionero Pedro Kok en el Vaupés colombiano, 1914-1949. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 350-376.
- Camargo, P. (1987). *Crítica a la Constitución colombiana de 1886*. Bogotá: Editorial Temis.
- Castro, C. (2014). En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (23), 180-206.
- Celedón, R. (1878). *Gramática, catecismo i vocabulario de la lengua goajira. Con una introducción y un apéndice por E. Uricochea, Maisonneuve Frères & Ch. Leclerc*.
- Celedón, R. (1886). *Gramática de la lengua köggaba. Con vocabularios y catecismos*, Maisonneuve Frères & Ch. Leclerc.
- Celedón, R. (1892). Vocabulario de la lengua de Atánquez. *Actas del VIII CIA*, 591-599.
- Cerón, B. y Calvache, R. (1990). Condiciones sociales en que se desarrolla la lengua indígena de los Awa-Cuaiquer (Awa Pit). *Pueblos Indígenas y Educación*, 4, 7-52.
- Comité de Seguimiento (1998). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (1997). *Cartilla de lectura transición del páez al español*. Ministerio de Educación Nacional.
- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (1997). *Conclusiones del X Congreso Regional Indígena del Cauca*.
- Contreras, J. (1994). *Ortografía y grafémica*. Visor.

- Corrales, M. (2003). Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca: componente de comunicación y lenguaje. En Trillos -Amaya, M. (2003). *Participación de las lenguas nativas en la construcción de sentidos sociales*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Correa, F. (1997). Organización social y ejercicio lingüístico en la región del Vaupés colombiano. Pachón, X. y Correa, F. (eds.), *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*, 443-489. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Cunso, M. (1991). *Educación e identidad étnica*. Abya Yala.
- Charaudeau, P. (2009). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: convenciones psicosociales y convenciones discursivas. <http://www.patrick-charaudeau.com/El-contrato-de-comunicacion-en-una.html>
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANE. (2007). Colombia Nación Multicultural. Su diversidad étnica. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). <http://www.dane.gov.co>
- De Acosta, J. (1950). *Historia natural y moral de las Indias*. Editorial Edmundo de Gorman.
- De Castellanos, J. (1955). *Elegías de varones ilustres de Indias*. Bogotá, Colombia: Editorial ABC.
- Delgado, C. A., y Mercado, R. (2009). La blasonería y el arte rupestre wayuu. *Revista latinoamericana de arte rupestre*.
- Derrida, J. (1967). *De la Gramatología*. Siglo XXI Editores.
- Duque, L. (1965). Prehistoria. Vol. I. *Historia extensa de Colombia*. Bogotá: Ediciones Lerner.
- Echeverry, A. M. (1982). En la Sierra Nevada comenzó la rebelión de los arhuacos. *Revista Cromos*, 18-23.
- Edwards, J. (1970) *African Influences on the English of San Andres Island, Colombia. Pidgins and Creoles, Current Trends and Prospects*. Georgetown University Press.

- Escalante, A. (1967). *El negro en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Escalante, A. (1955). Los mocaná. Prehistoria y conquista del Departamento del Atlántico. *Divulgaciones etnológicas*, 5(6). Centro de Investigaciones Etnológicas de la Universidad del Atlántico.
- Escobar, R. A. (2000). Aproximación a la fonología del bora. En González de Pérez, M. S. y Rodríguez de Montes, M. L. (Eds.), *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*, 243-253. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Estrada, H. (1996). *La lengua sáliba: Clases nominales y Sistema de Concordancia*. Tercer Mundo Editores.
- Estrada, H. (2012). Comparación léxica preliminar entre las lenguas sáliba y pia-roa. En *El lenguaje en Colombia. Tomo I: Realidad lingüística de Colombia* (535 - 554). Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Falchetti, A. M. (2010). El ocaso del Gran Zenú. En Calvo H. y A. Meisel (eds.), *Cartagena de Indias en el siglo XVI*, 73-90. Bogotá, Colombia: Banco de la República.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Fernández de Oviedo, G. (1959). *Historia general y natural de las Indias, islas y tierra-firme del mar océano*. En Pérez de Tudela, J. (Ed.), *Atlas*, I-V.
- Fernández de Piedrahita, L. (1688). *Historia General de la conquista del Nuevo Reino de Granada*. Imprenta de Medardo Rivas.
- Fishman, J.A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia. Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 29-38.
- Fishman, J.A. (1980). Minority Language Maintenance and the Ethnic Mother Tongue School. *The Modern Language Journal*, 64, 167-172.
- Forbes, O. (2002). Cultura y lenguaje criollo en el Caribe colombiano. *Cuadernos del Caribe*, 3, 23-29.
- Fraser, A. (1992). *The Gypsies*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Friede, J. (1944). *El indio en lucha por la tierra: historia de los resguardos del macizo central colombiano*. Bogotá, Colombia: Editorial Espiral.

- Gómez-Imbert, E. (1986). Puesto que hablamos distinto... ¿quiere usted casarse conmigo? *Glotta. Órgano de difusión lingüística*, 3(1), 18 - 22.
- González de Pérez, M. S. y Rodríguez de Montes, M.E. (2000). *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25(3), pp. 375-406.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Heller, M. (2003) *Eléments d'une sociolinguistique critique*. París: L'Harmattan.
- Houghton, J. (1996). ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? En Trillos -Amaya, M. (Ed.), *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá: Universidad de los Andes/CCELA.
- Hoyos, G. (2003). Hermenéutica práctica: Habermas vs. Gadamer. *Folios*, (17), 31-46.
- Igarza, R. (2013). Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica. *CERLALC-UNESCO*.
- Instituto Indigenista Interamericano (1940). Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano. Patzcuaro, Mich. México. En: *Primer Congreso Indigenista Interamericano*. Instituto Indigenista Interamericano. I, 1-42.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Barcelona: Taurus.
- Jamiouy, J. N. (1998). Proceso de educación en el pueblo camsá. En Trillos -Amaya, M. (ed.), *Lenguas indígenas de Colombia. Educación endógena frente a educación formal* (123-134). Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Jardel, J. P. (1982). Le concept de "diglossie" de Psichiari à Ferguson. *LENGAS, Revue de sociolinguistique*, 11, 5-15.
- Keller, N. (ed.). (1998). *El léxico del cuerpo humano a través de la gramática y la semántica*. Bogotá: Universidad de los Andes/CCELA.
- Kelley, D. (1996). El giro cultural en la investigación histórica. En Olabarri, I y Caspitegui, F. J. (comps.), *La nueva historia cultural: la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid: Complutense.

- Landaburu, J. (2001). Últimos desarrollos de la lingüística amerindia en Colombia: El Programa de la base de datos del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes. *Liames*, 1, 11-18.
- Landaburu, J. (1993). Conclusiones del seminario sobre clasificación de lenguas indígenas de Colombia. *Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Landaburu, J. (1997). Historia de la traducción de la Constitución de Colombia a siete lenguas indígenas (1992-1994). *Amerindia: Revue d'Ethnolinguistique Américaine*. 22, 109-118.
- Landaburu, J. (2000). Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. En González de Pérez, M. y Rodríguez de Montes, M. L. (Eds.), *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva* (25-43). Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Landry, R., y Allard, R. (1994). Diglossia, Ethnolinguistic Vitality, and Language Behavior. *International Journal of The Sociology of Languages*, 108, 15-42.
- Languebaek, C. (1992). *Historia de Caciques muy mayores: origen y desarrollo de sociedades complejas en el nororiente de Colombia y el norte de Venezuela*. Ediciones Uniandes-Editorial Universidad de Antioquia.
- Laurente, V (1997). Población indígena y participación política en Colombia: las elecciones de 1994. *Análisis político*, (31), 63-81.
- López Morales, H. (1998). *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa Fórum.
- Llerena, R. (1987). Relación y determinación en el predicado de la lengua kuna. En: *Lenguas aborígenes de Colombia*. Bogotá, Colombia: CCELA-Universidad de los Andes.
- Llinás, R. (1995). El reto. Ciencia, educación y desarrollo: Colombia en el siglo XXI. En *Colombia al filo de la oportunidad*. Colciencias.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Mahecha, D., Cabrera, G., Franky, C.E. (2000). Algunos aspectos fonético-fonológicos del idioma nukak (makú del Guaviare). En González de Pérez, M. S. y Rodríguez de Montes, M. L. (eds.), *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva* (547-560). Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.

- Marín, P. T. (2000). *Lenguas en contacto. Análisis de neologismos y préstamos lingüísticos en la lengua coreguaje - cultura tucano occidental, Colombia*. En Trillos -Amaya, M. (ed.), *Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Martin Delfour, H. (1951). P. Marcelino de Castellví (1908-1951). *B.B.A.A. Boletín Bibliográfico de Antropología Americana*, 14(1), 283-285.
- Martinus, F. (1999). The Origin of the Adjectival Participle in Papiamentu. En Zimmermann, K. (ed.), *Lenguas criollas de base lexical española y portuguesa*. Madrid: Biblioteca Ibero-Americana.
- Marulanda, E (1988). *Aplicación y efectos de la Ley 2000 de 1936 en la Región de Sumapaz*. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Historia.
- Mendoza, E. (1980). *Educación y capacitación de indígenas en la Sierra Nevada de Santa Marta: evaluación de impacto de USEMI*. USEMI.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2009). *Informe Preliminar sobre la Primera Campaña del Autodiagnóstico del Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística – PPDE*. Recuperado de: http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/Despacho/Lenguas/informe_preliminar_autodiagnostico_sociolingüistico.pdf.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2010). *Atlas de las lenguas nativas. Ñengatú*. Recuperado de: onic.org.co
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1987). *Lineamientos generales de educación indígena*. 6ª ed.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Lineamientos generales de procesos curriculares: hacia la construcción de comunidades educativas autónomas (documento 1)*.
- Mogollón, M. (1995). Los barí: Definición y realidad etnográfica. En *Poblamiento regional, etnohistoria y etnografía en Pamplona*. En Memorias del I Simposio de Historia Regional “Pamplona 445 años”. Instituto Departamental de Cultura, 260-274.
- Nieves, R. (1993). El nasa yuwe, la lengua de los nasa o páez. *Boletín de lingüística amerindia y afroamericana* (2), 28-40.

- Oficina Internacional del Trabajo (1989). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. www.ilo.org
- Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC. (1989). Política educativa de la Organización Nacional Indígena de Colombia.
- Ortiz, F. (1995). Licenciatura en Etnoeducación. Universidad de Tunja. (*copias inéditas*).
- Ortiz, F. (1976). Taxonomía de los grupos guahibo. *Revista colombiana de antropología*, 20, 281-294.
- Ortiz, S. (1965). Lenguas y dialectos indígenas en Colombia. *Historia extensa de Colombia*. Academia Colombiana de Historia. Bogotá: Ediciones Lerner.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Instituto Cervantes. Madrid: Aguilar/Santillana Ediciones.
- Patiño, C. (2000). Lenguas aborígenes de la Amazonia meridional de Colombia. En González de Pérez, M. S. y Rodríguez de Montes, M. L. (eds.), *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva (169-178)*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Patiño, C., y Bernal, J. (2012). *El Lenguaje en Colombia. Tomo I: Realidad lingüística de Colombia*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Patiño, C. (2002). Lingüística y lenguas criollas. *Cuadernos Caribe*, 3, 13-18.
- Pérez, F. (1996). *Wayuunaiki: estado, sociedad y contacto*. Universidad del Zulia.
- Pérez, F. (1999). Educación con futuro. En *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación*. Riohacha, Colombia: Universidad de La Guajira.
- Pérez, J. P. (2004). *El criollo de Palenque de San Basilio: una visión estructural de su lengua*. Bogotá: CCELA-Universidad de los Andes.
- Perl, M. (1999). Problemas actuales de la estandarización del papiamento. En Zimmermann, K. (ed.). *Lenguas criollas de base lexical española y portuguesa*. Madrid: Biblioteca Ibero-Americana.
- Petersen, G. (2000). *El idioma huitoto*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Pineda, R. (2000). *El derecho a la lengua*. Bogotá, Colombia: Uniandes. Bogotá□.

- Pineda, R. (2005). Historia, metamorfosis y poder en la orfebrería prehispánica de Colombia. *Boletín de historia y antigüedades*, XLIII, (830), 645-658.
- Pradilla, H. (1981). *Los Tunebo*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Queixalos, F. (1986) Neologismos metalingüísticos en Sikuani. *Maguaré*, 4, (4), 67- 71.
- Quilis, A. y Casado, C. (2008). La lengua española en Filipinas: Historia. Situación actual. El chabacano. *Antología de textos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1951). Los Kogi: Una tribu indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta. Tomos I y II. Editorial Iqueima.
- Ramírez, M. C. y Pinzón C. (1987). Indígenas del Valle de Sibundoy. En *Introducción a la Colombia Amerindia*, 189-202. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Rampf, D. y Chavarro, D. (2014). La Asamblea Nacional Constituyente de Colombia de 1991 – De la exclusión a la inclusión o ¿un esfuerzo en vano? Berlín: Berghof Foundation Operations GmbH – CINEP,
- Real Academia Española. (1984). Diccionario de la lengua castellana. 12ª. Edición. Imprenta de Don Gregorio Hernado.
- República de Colombia. (1824). Ley 192 del 25 de mayo de 1824, por recuperar los materiales, cartillas y vocabularios elaborados en la colonia.
- República de Colombia (1826). Decreto 3 de 1826 sobre Plan de Estudios de 1826 -instituyen cátedras de lenguas aborígenes en las universidades del país. *Gaceta de Colombia* 282-
- República de Colombia. (1886). Constitución de la República de Colombia de 1886. (Edición oficial). Imprenta de Vapor de Zalamea HS, Bogotá. Recuperado de www.funcionpublica.gov.co
- República de Colombia. (1890). Ley 89 de 1890, “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. www.funsionpublica.gov.co

- República de Colombia. (1887). *Concordato con la Santa Sede en 1887*. www.senado.gov.co
- República de Colombia. (1962). Convenio entre el Instituto Lingüístico de Verano y la República de Colombia. Ministerio de Relaciones Exteriores.
- República de Colombia. (1973). *Concordato de 1973 entre la Santa Sede y la República de Colombia*. Ministerio de Relaciones Exteriores, 221-225.
- República de Colombia. (1976). Decreto Ley 088 de 1976, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional
- República de Colombia. (1978). Decreto 1142 de 1978, por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – Ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.
- República de Colombia. (1983). Cambio con equidad. Plan nacional de desarrollo 1983-1986. Departamento Nacional de Planeación -DNP.
- República de Colombia. (1985). Atlas de cartografía histórica de Colombia. Instituto Geográfico Agustín Codazzi, Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (1986). Decreto 2230 de 1986, “Por el cual se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen”. www.suin.juriscol.gov.co
- República de Colombia. (1991a). Constitución Política Nacional. www.senado.gov.co
- República de Colombia. (1991b). Ley 21 de 1991, “Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra, 1989”. www.senado.gov.co
- República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992, “Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior”. Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992.
- República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, “Por la cual se expide la Ley General de Educación”.
- República de Colombia. (1995). Decreto 804 de 1995, “Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”. Diario Oficial No 41.853.

- Rivet, P. (1947). Les indiens Malibu. *Journal de la Société d'Américanistes*, XXXVII, 139-144.
- Robayo, C. (1997). Los carijona. Babel de nuevo erigida. En Correa, F. y Pachón, X. (eds.). *Lenguas amerindias: condiciones sociolingüísticas en Colombia*, 541-586. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología.
- Rodríguez de Montes, M. L. (Ed.). (1993). Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Rodríguez de Montes M. L. (1998) Estudio de la tradición oral, la formación de maestros indígenas y la elaboración de textos. En Trillos -Amaya, M. (Eds.). *Educación endógena frente a educación formal*. CCELA-Universidad De Los Andes.
- Roldán, R. (1990) *Fuero indígena colombiano*, Bogotá: Presidencia de la República, 46-56.
- Rueda, J. N. (1889a) Informe que el Obispo de Sebastópolis y Vicario de Casanare da a S.S. Ministro de Hacienda Nacional sobre la visita a las tribus de Casanare. E. Zalamea Editor.
- Semper, F. (2006). Los derechos de los pueblos indígenas de Colombia en la jurisprudencia de la corte constitucional. *Anuario de derecho constitucional latinoamericano*. UNAM. www.juridicas.unam.mx
- Stall, M. (1999). The Importance of Oral Tradition for Children: Case of Countries of the Sahel. *65th International Federation of Library Associations and Institutions Council and General Conference*. <http://www.ifla.org/iv/ifla65/65mb-e.htm> 20/07/2001
- Tobar, N. (2000). La lengua tinigua: anotaciones fonológicas y morfológicas. En González de Pérez, M. y Rodríguez de Montes, M. L. (Eds.), *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*. Instituto Caro y Cuervo Imprenta Patriótica, 669-679.
- Tobar, M. E., Pérez, O., Pérez, A., Giraldo, M. (2004). Pueblo Cofán. Navegantes del río Putumayo. Fundación Zlo-A>i, Instituto de Tovesnqeotón de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt.
- Torres, V. (1978). *Los indígenas arhuacos y la vida de la civilización*. Bogotá: Editorial América Latina.

- Tovar, A. (1986). Las lenguas arahuacas. Hacia una delimitación y clasificación más precisa de la familia arhuaca. *Thesaurus*, XLI (1,2,3).
- Trillos-Amaya, M. (1986). Conclusiones y recomendaciones para el Comité Nacional de Lingüística Aborígen y el Ministerio de Educación Nacional. En Reina, L. (Ed.). *Unificación del Alfabeto de la Lengua Páez*. Cuadernos de Tierra Adentro. Instituto Colombiano de Antropología, 13-20.
- Trillos-Amaya, M. (1995). Ette Taara: del ocultamiento a la revitalización lingüística, En Pabón, M. (comp.). *La recuperación de las lenguas nativas como búsqueda de identidad étnica*. CCELA-Universidad de los Andes, 75-89.
- Trillos-Amaya, M. (1996). (Comp.). Educación Endógena frente a Educación formal. Mesas Redondas sobre Etnoeducación. CCELA-Universidad de los Andes.
- Trillos-Amaya, M. (1997). La Sierra: un mundo plurilingüe. En X. Pachón y F. Correa (Eds.), *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Instituto Caro y Cuervo, 443-489
- Trillos-Amaya, M. (1998a). *Bilingüismo desigual en las escuelas de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Fondo de Publicaciones de la Universidad Del Atlántico.
- Trillos-Amaya, M. (1998b). La educación indígena en Colombia. Síntesis del estado del arte presentado en Antigua, Guatemala. En Trillos, M. (Comp.), *Educación endógena frente a educación formal* (pp. 69-96). Bogotá: CCELA-Universidad de los Andes.
- Trillos-Amaya, M. (1999). Informes de investigación, CCELA-CEP (Cesar, Magdalena)-MEN, Manuscritos.
- Trillos-Amaya, M. (2002a). (Comp.) Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. Simposio-Taller. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Trillos-Amaya, M. (2002b). Primer acercamiento a la realidad sociolingüística del Caribe colombiano. Informe Proyecto de Investigación Colciencias-Universidad del Atlántico (Manuscrito).
- Trillos-Amaya, M. (2003). *Pasión y vida de las lenguas colombianas*. Colección Colombia Ciencia y Tecnología. Bogotá: Colciencias.
- Trillos-Amaya, M. (2003b). (Ed.). Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales. Simposio. Instituto Caro y Cuervo.

- Trillos-Amaya, M. (2004). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: Balance y perspectivas. *Revista Educación y Pedagogía*. 16 (39), 41-64.
- UNESCO. (1951). Orientaciones de la UNESCO en 1951. www.unesdoc.unesco.org
- UNESCO. (1953). The Use of The Vernacular Languages in Education. Monographs on Foundations of Education, No. 8. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1981). Reunión de expertos sobre el etnodesarrollo y el etnocidio en América Latina. www.unesdoc.unesco.org
- UNESCO. (2016). La educación para el bilingüismo aditivo. En: *Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena*. Recuperado de www.unesco.org/publicaciones.guidocente2016
- Urteaga, E. de (1895). Nociones elementales de la lengua goajira con su correspondiente vocabulario. Tipografía de la Sagrada Congregación de Propaganda Fide.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Van Dijk, T. (1997b). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vansina, J. (1967). *La tradición oral*. Nueva Colección Labor.
- Vásquez B. (1988). La predicación en guambiano. *Lenguas aborígenes de Colombia*. Bogotá, Colombia: CCELA- Universidad de los Andes.
- Wiesner, L. E. (2000). Etnografía muisca: el resguardo de Cota. En *Geografía humana de Colombia. Región Andina Central*, IV. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Anexos

Anexo A. Terminología utilizada.

Actitudes lingüísticas	Habla
Actos de habla	Identidad
Alternancia de lenguas	Inmersión lingüística
Aprendizaje significativo	Interferencias lingüísticas
Argot	Jerga
Bilingüe	Lengua A / Lengua B
Bilingüismo	Lengua mayoritaria / Lengua minoritaria
Código elaborado	Lengua minorizada
Código restringido	Lingüística aplicada
Competencia comunicativa	Lingüística educativa
Comunidad de habla	Mito de la deficiencia lingüística
Comunidad lingüística	Monolingüe
Contacto de lenguas	Normalización lingüística
Currículo	Normativización lingüística
Dialecto	Objetivos educativos
Diglosia	Objetivos didácticos
Educación bilingüe	Prejuicios lingüísticos
Educación plurilingüe	Programación didáctica
Enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas	Programación de aula
Estándar	Programas formales
Estandarización	Relatividad lingüística
Etnometodología	Segunda lengua
Fuentes del currículo	Situación de comunicación
Gramática	

Teoría de la variación lingüística
(Sociolingüística correlacional)

Sumersión lingüística

Tabú

Temas o contenidos transversales

Transferencia lingüística

Variedades lingüísticas

Unidad didáctica

Anexo B. Bibliografía consultada en la biblioteca del Ministerio de Educación Nacional a partir de la lista suministrada

Textos de lectura

1. *Cómo hacer materiales operativos para la lectura y escritura.*
2. *Lenguaje: español-huitoto.*
3. *Rudimentos de lingüística, pedagogía y didáctica para el maestro indígena en el marco de la educación bilingüe y para la enseñanza de la lectoescritura.*
4. *Rudimentos de lingüística, pedagogía y didáctica para el maestro indígena en el marco de la educación bilingüe para la enseñanza de la lectoescritura (libro rojo).*
5. *Problemas de alfabetización de las lenguas indígenas.*
6. *Así contó el viejito.*
7. *Historia de mi región.*
9. *Lecturas para adultos indígenas.*
10. *Aprestamiento.*
11. *Para qué investigamos / kih' yuy a'tkh'w ya'papeyi',*
12. *Lengua y pedagogía en la antigua provincia de Guambia: un análisis socio-lingüístico del páez y el español en la escuela y comunidad en general.*
13. *Idioma uitoto: dialecto nipode,*
14. *Historia breve de algunos clanes,*
15. *Cartilla de aprestamiento curripaco,*
16. *Religión y mitología de los uitoto. Segunda parte. Textos y diccionarios.*
17. *Relatos astronómicos curripaco.*
18. *Nuestras plantas medicinales.*
19. *Nuestros recursos. Comunidad sáliba.*

20. *Como ellos la cuentan. La ocupación de la Orinoquia según la historia oral de un grupo maipure del norte,*
21. *Calendario ecológico curripaco,*
22. *Tradición oral tsaze,*
23. *Orígenes de los peces. Clasificación de los peces. Teoría sobre el origen del hombre piaroa.*
24. *Tradiciones coreguajes.*
25. *La historia de Kutzikutzi y otros relatos.*
26. *Pabajutota Nakujarubaju Matapania.*
27. *Cartilla de lectoescritura. Chiwene weñutu ucuocu chuwojula.*
28. *¿Si puede leer en castellano, puede leer en desano!*
29. *Cartilla para la lengua ocaina.*
30. *Las hormigas en la cultura piapoco.*
31. *Cartilla de lectoescritura arsaria.*
32. *Cartilla de lectoescritura kaggabachi muligaba.*
33. *Aprestamiento "Programa de Escuela Nueva".*
34. *¿Si puede leer en castellano, puede leer en guanano!*
35. *Cartilla de leer y escribir guambiano,*
36. *Cartilla bilingüe maach kartia waunaan.*
37. *Guía para la cartilla waunana,*
38. *Cartilla Wunaan maach meua. Waunana, esap gaai k'augtarrau,*
39. *Cartilla Embera dazhi ebera be'dea,*
40. *El origen de la tierra.*
41. *El primer libro para niños (bora).*
42. *Sea gente motilada del Cesar, Perijá colombo venezolana.*
43. *Yofueraima yoite rabeniko, el primer libro de los niños.*

44. *Así aprendemos visita al Cerro de los Avechuchos y a la tumba de Quintín Lame.*
45. *Nuestra huerta comunitaria.*
46. *Representando nuestro mundo,*
47. *Conociendo nuestra vida,*
48. *Lo que cuentan nuestros abuelos,*
49. *Cuaderno de ejercicios para la cartilla cubea.*
50. *Nuestra historia.*
51. *Leyendas cubeas del Vaupés.*
52. *Juegos tradicionales cubeos.*
53. *Conozcamos nuestra comunidad.*
54. *Departamento del Vaupés. Historia del grupo étnico.*
55. *Cartilla Puinave.*
56. *Cartilla de aprestamiento arhuaca.*
57. *Cartilla de pre-lectoescritura.*
58. *Geografía de la zona de acuaricuara.*
59. *Cartilla de pre-lectura y pre-escritura en barasano del norte,*
60. *Etnia uitoto. Historia breve de algunos clanes.*
61. *Cartilla de aprestamiento idioma andoque.*
62. *Idioma inga.*
63. *Cartilla de lectura en arhuaco.*
64. *Mitica korebaju – español,*
65. *El horno está cocinando la miel - lectura chamí,*
66. *El abecedario chamí,*
67. *Ampliando nuestro conocimiento. Visita a la laguna de Juan Tama.*

68. *Cartilla de lectura y escritura wiwa.*
69. *Historia de Ana Julia,*
70. *Cartilla 1 en cacua.*
71. *Fragmentos de mitologías coreguajes.*
72. *Cartilla de alfabetización iku-español.*
73. *Conociendo nuestras plantas.*
74. *Los nombres de los animales. L' ame m'emehañe.*
75. *Mitos cosmológicos tsaze.*
76. *Tengo los pies en la cabeza, bericha.*
77. *Animales que viven en la selva, en carapana.*
78. *Cartilla cuaiquer.*
79. *Sa't uus.*
80. *Libro de lectoescritura.*
81. *Las letras de nuestro idioma. Guía para los maestros curripaco.*
82. *Cartilla de lectura, transición del páez al español.*
83. *Algunos pájaros que se encuentran en el Valle de Sibundoy.*
84. *El abecedario embera (chamí).*
85. *Cartilla inga. Bajo Putumayo.*
86. *Leamos en barasano del sur. Cartilla quinta.*
87. *Historias guambianas,*
88. *Cartilla de lectoescritura.*
89. *El maíz es como el corazón de la humanidad.*
90. *Relatos ancestrales del folclor camëntsá.*
91. *Cartilla eberara I 'di b'aera ab'a.*
92. *Cartilla embera.*

93. *Tradición oral embera.*
94. *Papá abuelito nos contaba...*
95. *Cartilla primera. Queremos leer en barasano del sur,*
96. *Fábulas niños de la escuela de yuanu'sui.*
97. *Cartilla para leer y escribir en curripaco.*
98. *Libro de cuentos tucano.*
99. *Cartilla de lectura en cubeo.*
100. *Leyendas cubeas.*
101. *Constitución Política de Colombia en nasayuwe.*
102. *Constitución Política de Colombia en inga.*
103. *Constitución Política de Colombia en cubeo.*
104. *Constitución Política de Colombia en guambiano.*
105. *Cuentos de nuestros antepasados.*
106. *Aprestamiento comunidad guayabera, departamento del Guaviare.*
107. *Este es mi amigo no. 2, "ue an ai".*
108. *Este es mi amigo no. 1. "ue an ai".*
109. *Constitución Política de Colombia en ikun.*
110. *Constitución Política de Colombia en kamentsa.*

Anexo C. Denominaciones de lenguas y pueblos amerindios colombianos³⁸

Nombres con que se les suele citar en la literatura

1. Achagua:
2. Andoque: Andoke, cho'oje, patsiaeché, andoquero, miraña-carapaná-tapuya.
3. Awabit: [awuabit], /awapit/, arbit, awa cuaiquer, kwaiker, coaiquer.
4. Baniva del Isana: Baniva, baiua, maniva, baniba.
5. Baniva del Guainía: Baniwa, baniba.
6. Bará: Barasano del norte, poganga, waimasa, bará.
7. Barasana: Barasano del sur, barazana, palanöa, panera, eduria, yebamasa, hanera, barasano, waimaja, barasana-taiwano.
8. Barí: Motilones del sur, dobokubí, dobukubí, cunaguasayá, bari, Motilón, bariaa.
9. Bora: Meamuyna, miraña.
10. Cagua: Kakua, macu, makú, ubdé, cacao.
11. Carapana: Karapana, karapana-tupuyo, carapauna, mehta, möxdöá, möcda, muxtea.
12. Carijona: Kalihóna, karixóna, carifona, karijona, karihona, umawa, omagua, hianacoto-umaua, umaua-hianakoto,

38 En la primera columna se registran los nombres de las lenguas inventariadas en este texto. Se adopta la ortografía acordada en el seminario *Denominaciones de lenguas y etnias indígenas de Colombia*. Instituto Caro y Cuervo, Yerbabuena, 1988. (Cf. Trillos, M, *Cuadernos de Tierra Adentro 2*. Instituto Colombiano de Antropología, 1986). En las columnas subsiguientes se sigue la *Bibliografía de los idiomas indígenas de Colombia*, fichero elaborado por el antropólogo Miguel Lobo Guerrero, jefe de la Sección de Lingüística Indígena del Instituto Caro y Cuervo, Yerbabuena (1984) (Fotocopias). En las citas textuales se respeta la ortografía utilizada por el autor.

- umáua, máua, hianákoto-umáuna, saha, tsahátsaha; guaque, guake, guagua, guate, gwate, huake, huaque, hwake, murciélago.
13. Curripaco: Curripako, kurripaco, yavarete-tapuya.
14. Cocama: Kokama.
15. Cofán: Kofán, caxfán, cofane.
16. Coreguaje: Koreguaxe, coreguaje.
17. Cubeo: Kubeo, cobewa, kubeua, hahanana, kobéua, kaniwa, tucano central.
18. Damana: Sanja, wiwa, sanká, sanhá, guamaca, [dðmðna] marocaseros, morocaseros, arsarios, arsayu, uica, wiwa, nabela, malayo, marokaseros.
19. Desano: Desana, winá.
20. Embera: Emberá, epera, eperara, siapidara, catio, katio, cholo, saija.
21. Ette taara: Chimila, ette e'nenka, simiza.
22. Guayabero: Guyaverun.
23. Ikan: Ika, ijka, arhuaco, ijca, ikë, busintana, businka, ica.
24. Inga: Ingano.
25. Jitnu: Hitnu, macaguane, macahuan, makawan, hutnun, hítnü, mella, ptamo, cuiloto.
26. Kabiyaquí: Kawiyarí, kawillarí, cabiyarí, cariyarí, kabuyarí, kawiyerí, cabiyerí, cauyarí, cabillarí, cabuyarí, acaroa.
27. Kamsá: Kamtsá, kamëntsá, camsá, sibundoy, sebondoy, coche, coche, mocoa.
28. Koguián: Kogui, kogi, caggaba, cágaba, koggaba, kággaba, cogui, köggaba, kougia, koghi, teyuna.
29. Kuiba: Kuiba, cuiva, chiricoa.
30. Makaguaje: Makaguaxe
31. Macuna: Sara.
32. Miraña

33. Muinane: Muinane de la sabana.
34. Namtrik: Guambiano.
35. Nasayuwe: Páez, paez, pitayó o nasayuwá.
36. Ñeengatú: Yeral, geral.
37. Nonuya
38. Nukak
39. Ocaina: Okaina, dukaiya.
40. Piapoco: Piapoko, dzase, dzane, kaberre, kuipoko, cabro, caviirri, mitúa.
41. Piaroa
42. Piratapuyo: Uaicama, uaikana, waiekes, urabá -tapuya, iratapuya.
43. Pisamira
44. Puinabe: Puinave, guaipunabi.
45. Sáliba: Sáliva.
46. Sikuaní: Guajibo goajibo, wakibi, sikwani, siwane.
47. Siona: Ceona, zeona, kokakañú.
48. Siriano: Ciranga.
49. Taiwano: Taibano, eduria, erulia.
50. Tama
51. Tanimuca: Tanimuca, opaima, tanimbuka, ufaina.
52. Tariano: Iyaina.
53. Tatuyo: Suna, sura, sära, pámoa, tatútapuyo.
54. Terruna: Shayama.
55. Teyuan: Teyuna, tezhuan.
56. Ticuna: Tukuna, tikuna, quicama.
57. Tinigua: Pamigua, panigua.
58. Tucano: Tucano, tokano, dogseje, doxsea, dajseje, dijséa, dachceié.
59. Tule: Cuna, kuna, bayano, mandinga, San Blas, karibe-cuna, yule.
60. Tuyuca: Tuyuka, doxkapura, dojkapura, odojkapura.
61. Uitoto: Huitoto, witoto, outhoto, guitoto, murui, murui-muinane.

62. Uwa: u'wa, tunebo.
63. Wanano: Guanano, wanana, kotiria.
64. Waunana: Noanama, waumeu.
65. Wayunaiki: Wayuu, wayu, guajiro, guajira, goajiro,
goajira, uáira.
66. Yagua: Mishara.
67. Yaruro
68. Yujup: Jupda, jupde, macú, makú.
69. Yukpa: Yucpa, yuko, ayiwanki, yucpa, motilones
del norte, chake, yuco, yucamara.
70. Yurí: Caraballo.
71. Yukuna: Yucuna, matapí, matapí-tapuyo, yacúa,
yacuna, yokuna, chucuna, yucuna-matapí.
72. Yurutí: Yuritapuyos, yuruti-tapuya, waiana,
huréwayra, wadyana, wadzana, patsoka.

Lenguas criollas

73. Palenquero: Lengua ri palengue.
74. Creole: Sanandresano, isleño.

Lenguas indoeuropeas

75. Español
76. Inglés
77. Portugués
78. Romani

Anexo D. Derechos culturales y lingüísticos

En la década de los noventa, el movimiento indígena irrumpe en la vida política nacional; tiene asiento en la constituyente, lo cual se refleja en la Constitución Política de 1991, donde se consagran derechos fundamentales relacionados con la diversidad cultural y lingüística, la identidad, la participación y la autonomía de los grupos étnicos, a saber:

- Derecho a ser reconocidos y protegidos por el Estado en su diversidad étnica y cultural (art. 7).
- Derecho al reconocimiento de las lenguas y dialectos como oficiales en sus territorios (art. 10).
- Derecho a una enseñanza bilingüe en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias (art. 10).
- Derecho a la libertad e igualdad ante la ley sin ningún tipo de discriminación por razones de su raza, origen nacional o familiar, lengua religión, opinión política o religiosa (art. 63).
- Derecho a participar en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales (art. 68).
- Derecho a ser reconocidos dignamente en sus manifestaciones culturales, en igualdad a las demás poblaciones que conviven en el país, como fundamento de la nacionalidad (art. 96).
- Derecho a la participación política con dos senadores indígenas y dos representantes a la Cámara, elegidos en circunscripción nacional especial (art. 171 y 176).
- Derecho a tener autoridades indígenas y resolver los problemas y conflictos que se presenten dentro de su territorio, de conformidad con sus usos y costumbres (art. 246 y 330).
- Derecho a constituir los territorios indígenas como entidades territoriales, con autonomía para gobernarse con autoridades propias, administrar los recursos y establecer los tributos necesarios, y con participación en las rentas nacionales (art. 286, 287, 328, 329, 330).

- Derecho a que la explotación de los recursos naturales en los territorios indígenas respete la integridad cultural, social y económicas de las comunidades y consulte sus representantes (art. 330).
- Derecho a considerar los resguardos indígenas como municipios a efectos de participar en los ingresos corrientes de la nación (art. 357).

Decreto 1142 de 1978. Contempla los siguientes aspectos: La educación indígena debe estar de acuerdo con sus características culturales y necesidades; las comunidades participarán en el diseño de sus programas educativos; la alfabetización se hará en lengua materna; la educación para comunidades indígenas será gratuita; se promoverá la investigación realizada con la participación de los indígenas; la educación para comunidades indígenas tenderá al desarrollo tecnológico autóctono, estimulando la creatividad en el marco de la interculturalidad; prevé la posibilidad de horarios y calendarios especiales de acuerdo con las características de las comunidades; se establecen criterios para la selección y formación de maestros indígenas.

Decreto 85 de 1980. Faculta el nombramiento en las comunidades indígenas de personal bilingüe que no reúna los requisitos académicos exigidos a los demás docentes.

Resolución 3454 de 1984. Crea el grupo de etnoeducación en el Ministerio de Educación Nacional con el fin de impulsar programas de etnoeducación en comunidades indígenas.

Decreto 1498 de 1986. Establece que los nombramientos de los maestros indígenas están sometidos a los criterios y selección que sus comunidades determinen.

Decreto 2230 de 1986. Legaliza la existencia del Comité Nacional de Lingüística Aborígen, ente que cuenta con representantes del Ministerio de Educación, la Universidad Nacional, el Centro Colombiano de Antropología, el Instituto Caro y Cuervo, y cuya finalidad es asesorar al Estado colombiano en cuanto a políticas lingüísticas en el caso de la educación de las comunidades indígenas.

Resolución 9549 de 1986. Establece el sistema especial de profesionalización de maestros indígenas que laboran en las comunidades indígenas, dirigido por el Centro Experimental Piloto, en coordinación con las ins-

tancias educativas de la región, con el fin de que obtengan el título de Bachiller Pedagógico.

Decreto 1217 de 1987. Establece la exoneración de título profesional para los directivos docentes de los niveles básico, secundario y medio vocacional en zonas de difícil acceso y comunidades indígenas.

Decreto 1490 de 1987. Exceptúa a las poblaciones étnicas minoritarias que cuenten con programa de etnoeducación de la aplicación del Programa de **Escuela Nueva**.

Decreto 2127 de 1992. Establece la División de Etnoeducación, con sus funciones como parte de la estructura orgánica del Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 115 de 1994. Establece los siguientes criterios para la educación ofrecida a las comunidades con tradiciones culturales propias: la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística será bilingüe, en concertación con los grupos étnicos, preferiblemente entre los miembros de la comunidad; la vinculación, administración y formación de docentes será de conformidad con el Estatuto Docente y con las normas especiales que hasta este momento reglamentaban la educación para grupos étnicos, las cuales siguen siendo vigentes.

El Ministerio de Educación Nacional, con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos, establecerá programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes para dar cumplimiento a lo dispuesto en la ley. Los programas y proyectos educativos que vienen adelantando las organizaciones de los grupos étnicos continuarán ajustados a los planes educativos regionales y locales. Asesoría especializada del Ministerio de Educación en concertación con grupos étnicos para el desarrollo curricular y elaboración de textos y materiales, así como para la ejecución de programas de investigación y capacitación.

Anexo D. Leyes y decretos garantes de la educación para los pueblos indígenas

La Ley 21 del 4 marzo de 1991 aprueba el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, convenio N^o. 169 de la 76^a. Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo de 1989, donde se reconocen sus aspiraciones, autonomía, identidad, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven, que los hace sujetos de derecho y responsabilidad inalienables por parte de organismos internacionales y nacionales:

- Derecho a la autodeterminación cultural, social, política y económica.
- Derecho a su identidad cultural y a la utilización, transmisión y desarrollo de este patrimonio.
- Derecho a construir su futuro aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, y de las demás culturas, las que libremente quieran acceder, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones.
- Derecho a gobernarse según sus formas propias de organización interna: sistemas jurídicos, sistema de control social y de manejo de su economía.
- Derecho a los territorios que poseen y a reivindicar las tierras de las cuales han sido despojados.
- Derecho exclusivo al patrimonio natural y cultural que sus territorios contengan.
- Derecho a decidir en cuanto a la adopción y desarrollo de los programas que pretendan directa o indirectamente afectar su vida económica, social, cultural y política.
- Derecho a un tratamiento justo en todos los órdenes de su vida y a rechazar y a conseguir que sean ejemplarmente sancionados los actos discriminatorios de cualquier tipo que por su condición de indígenas puedan afectar su situación como seres humanos y como pueblo.

Anexo E. Declaración Universal de Derechos Lingüísticos

Apartados tenidos en cuenta

Artículo 7. Todas las lenguas son la expresión de una entidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por tanto, tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las funciones. Cada lengua es una realidad constituida colectivamente y es en el seno de una comunidad que se hace disponible para el uso individual, como instrumento de cohesión, identificación, comunicación y expresividad creadora.

Artículo 8. Todas las comunidades lingüísticas tienen derecho a disponer de los medios necesarios para asegurar la transmisión y la proyección futura de la lengua.

Artículo 9. Toda comunidad lingüística tiene derecho a codificar, estandarizar, preservar, desarrollar y promover su sistema lingüístico, sin interferencias inducidas o forzadas.

Artículo 15.1. Toda comunidad lingüística tiene derecho a que su lengua sea utilizada como oficial dentro de su territorio.

Artículo 15.2. Toda comunidad lingüística tiene derecho a que las actuaciones judiciales y administrativas, los documentos públicos y privados y los asientos en registros públicos realizados en la lengua propia del territorio sean válidos y eficaces y nadie pueda alegar el desconocimiento.

Artículo 16. Todo miembro de una comunidad lingüística tiene derecho a relacionarse y a ser atendido en su lengua por los servicios de los poderes públicos o de las divisiones administrativas centrales, territoriales, locales y supraterritoriales a los cuales pertenece el territorio de donde es propia la lengua.

Artículo 17. Toda comunidad lingüística tiene derecho a disponer y obtener toda la documentación oficial en su lengua, en forma de papel, informática o cualquier otra, para las relaciones que afecten al territorio donde es propia esta lengua.

Artículo 18. Toda comunidad lingüística tiene derecho a que las leyes y otras disposiciones jurídicas que le conciernan se publiquen en la lengua propia del territorio.

Artículo 23. La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida.

Artículo 26. Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer.

Artículo 31. Toda comunidad lingüística tiene derecho a preservar y usar en todos los ámbitos y ocasiones su sistema onomástico.

Artículo 32.1. Toda comunidad lingüística tiene derecho a hacer uso de los topónimos en la lengua propia del territorio, en los usos orales y escritos, y en los ámbitos privados, públicos y oficiales.

Artículo 32.2. Toda comunidad lingüística tiene derecho a establecer, preservar y revisar la toponimia autóctona. Está puede no ser suprimida, alterada o adaptada arbitrariamente, como tampoco puede ser sustituida en caso de cambios de coyunturas políticas o de otro tipo.

Artículo 35. Toda comunidad lingüística tiene derecho a decidir cuál debe ser el grado de presencia de su lengua en los medios de comunicación de su territorio, tanto en los locales y tradicionales como en los de mayor ámbito de difusión y de tecnología más avanzada, independientemente del sistema de difusión o transmisión utilizado.

Artículo 41. Toda comunidad lingüística tiene derecho a usar su lengua y a mantenerla y potenciarla en todas las expresiones culturales.

Artículo 42. Toda comunidad lingüística tiene derecho a desarrollarse plenamente en el propio ámbito cultural.

Artículo 47.1. Toda comunidad lingüística tiene derecho a establecer el uso de su lengua en todas las actividades socioeconómicas dentro de su territorio.

Artículo 47.2. Cualquier miembro de una comunidad lingüística tiene derecho a disponer en su lengua de todos los medios que requiere el ejercicio de la actividad profesional, como por ejemplo, documentos y libros de consulta, instrucciones, impresos, formularios, y equipos, herramientas y programas informáticos.

Artículo 48.1. En el territorio de la propia comunidad lingüística, todo el mundo tiene derecho a usar su lengua, con plena validez jurídica, en las transacciones económicas de todo tipo, como por ejemplo la compra-venta de bienes y servicios, las operaciones bancarias, los seguros, los contratos laborales y otros.

- Disposiciones adicionales

Primera. Los poderes públicos deben tomar todas las medidas oportunas para la aplicación de los derechos proclamados en esta Declaración en su ámbito de actuación, concretamente, deben habilitar fondos internacionales para que las comunidades ostensiblemente faltas de recursos puedan ejercer los derechos lingüísticos. Asimismo, los poderes públicos deben aportar el apoyo necesario para la codificación, la transcripción escrita, la enseñanza de las lenguas de las diversas comunidades y su utilización en la administración.

Segunda. Los poderes públicos deben garantizar que las autoridades, las organizaciones y las personas concernidas sean informadas de los derechos y los deberes correlativos que se desprenden de esta Declaración.

Tercera. Los poderes públicos deben prever, según las legislaciones vigentes, las sanciones derivadas de la violación de los derechos lingüísticos de esta declaración.

La autora

MARÍA TRILLOS AMAYA

Doctora en lingüística teórica por la Universidad del País Vasco. Investigadora emérita y par evaluadora de Minciencias y el Consejo Nacional de Acreditación. Profesora titular de la Universidad del Atlántico y Associate Professor en Western University, Canadá. Más de 35 años dedicados a la investigación de las lenguas chibchas de la Sierra Nevada Santa Marta. Asesora y consultora en proyectos de revitalización lingüística y diseño de modelos pedagógicos para el desarrollo de competencias comunicativas bilingües en centros etnoeducativos, en convenio con Colciencias, Mineducación, Mincultura, GTZ-Alemania, IRD-Francia y el Banco Mundial. Ha emprendido proyectos editoriales en diversas instituciones: CCELA-Universidad de los Andes, Instituto Caro y Cuervo, Museo de Antropología de la Universidad del Atlántico entre otros.

Correo electrónico: mariatrillos@mail.uniatlantico.edu.co