

PRIMERA PARTE: PRELIMINARES

CAPÍTULO 1: LA NACIÓN BILINGÜE PRIMIGENIA

La historia del género humano circunscribe la historia del bilingüismo. Difícilmente se puede hablar del desarrollo histórico del hombre sin hacer referencia a sus diferentes maneras de comunicarse. La naturaleza humana exige la existencia del otro para validar su propia presencia y es mediante esa relación de convivencia, que, el individuo se hace y se transforma. En la expansión natural de la especie, el encuentro con otros grupos fue inevitable; así como lo fue el contacto de las diversas maneras de comunicarse.

Este hecho, debido a múltiples circunstancias, permitió mayores y más complejas relaciones que se desarrollaron naturalmente y ofrecieron nuevos desafíos que, a su vez, abrieron nuevas maneras de abordajes. Hoy en día la situación persiste y se manifiesta en un fenómeno social mucho más complejo que comúnmente se conoce como globalización, pero que en su esencia mantiene la necesidad social de interacción comunicativa.

Conquista y colonia: génesis de la educación bilingüe

Paralelo al 'descubrimiento' de América en España, la lengua castellana encontraba su cenit con la publicación de la 'Gramática de la lengua castellana' en 1492, y las 'Reglas de orthographía de la lengua castellana', en 1517, por Elio Antonio de Nebrija, se constituyó en un verdadero acontecimiento político-lingüístico pues se trataba del triunfo sobre el islam y al afianzamiento de los Reinos de Castilla y de León, así como, la consolidación de España.

Esta gramática fue inspirada por la Reina Isabel quien había ordenado la publicación del *Universal Vocabulario en latín y romance*, y quien, además, se decía hablaba el castellano con 'gravedad y adornadamente' (Pineda, 2000, p. 49).

Gracias a la expansión de la imprenta, en los años subsiguientes, la lengua de Castilla se convirtió en la lengua de la corte, de manera que, su vínculo con el poder y la política era indiscutible. En este contexto, España y su política expansionista de búsqueda de nuevas riquezas, tropieza inesperadamente con un nuevo continente colmado de recursos valiosos que prometían unas reservas económicas y sociales inestimables. A partir de este momento, se inicia el proceso de conquista y colonización lo que marcó la imposición cultural y lingüística sobre los pueblos indígenas.

En términos generales, la Colombia histórica, considerando el proceso de colonización hasta la adopción de la Constitución de 1886, tuvo como objetivo central, con enorme influencia de la iglesia y por medio de la educación, la enseñanza del castellano. Esto significaba la supresión de las lenguas originarias al tiempo que promovía la educación de la fe cristiana y la civilización de los indios (Pineda, 2000).

Es así como en 1512, la corona española determinó que los colonizadores tenían que enseñar, además del catolicismo, el castellano a los hijos de los jefes indígenas³; sin embargo, las disposiciones oficiales no lograron superar las enormes barreras comunicativas que se presentaron en el ejercicio de la práctica católica, por ejemplo, en la confesión y en los rezos.

Por esta razón, al notar que los indígenas recitaban las oraciones sin comprender su significación, la iglesia resolvió promover el aprendizaje de las lenguas indígenas entre sus misioneros de manera que el proceso de evangelización surtiera un mejor resultado (Pineda, 2000).

De esta forma, se estableció un sistema de bilingüismo *in situ* impulsado más por razones de expansión religiosa y de consolidación del imperio español, que por motivos de integración y reconocimiento culturales de los pueblos aborígenes. La cédula real del 1 de junio de 1574 emitida por Felipe II establecía el conocimiento de la lengua vernácula como condición para proceder a la doctrinización de un pueblo indígena, y años después, mediante la cédula real de 1596, se reitera la orden de no asignar los curatos a quienes no supieran bien la lengua general⁴ de los indios además de “ir introduciendo la lengua castellana en la forma que se pueda, sin causar molestia a los naturales” (Ortega, 1978, pp. 31-32).

Dichas disposiciones condujeron a la elaboración de léxicos, gramáticas y otros textos de orden religioso para que los sacerdotes se apropiaran de los idiomas nativos generales con el fin de poder adelantar su catequesis. De igual modo, el rey autorizó el diseño e inclusión de varias cátedras en ciertas lenguas amerindias en las universidades y seminarios, entre ellas el uso del latín, las lenguas generales y el castellano.

³ La cédula real del 26 de septiembre de 1513 ordenó la organización curricular de la escuela primaria con el fin de “educar a los niños menores de 13 años, hijos de los caciques e indios principales” (Pineda, 2000, p. 50).

⁴ Las lenguas generales eran aquellas que, por su prestigio o número de hablantes, se seleccionaron como lenguas francas. Las lenguas náhuatl, quechua y chibcha fueron las elegidas por ser consideradas las más extendidas y las de mayor prestigio (Pineda, 2000, p. 51).

Fue así como en 1581, se fundó la cátedra general de muisca en cabeza del padre criollo Gonzalo Bermúdez quien redactó una gramática y vocabulario muisca de las que se desconoce su paradero (Ortega, 1978).

Esta iniciativa, sin embargo, tuvo resistencia, principalmente, en los dominicos, agustinos y franciscanos quienes argumentaban que no existía una lengua general sino una multiplicidad de dialectos que impedía agruparlos bajo una sola gramática.

Además, sostenían que sus léxicos difícilmente podían significar conceptos como 'cristo', 'gracia', 'caridad', etc. y, por el contrario, sus términos tenían sentidos impúdicos, y que lo importante para la difusión de la fe católica "no era saber la lengua de los indios sino conocer la teología y saber latín" (Gómez, 1986, citado por Pineda, 2000, p. 67).

Con lo anterior, es evidente que las tensiones ideológicas que se reflejaban en la adopción de las lenguas nativas por parte de los evangelizadores o en la opción de castellanización de los indígenas, se evidenciaba una enorme incertidumbre en cuanto a las políticas y planeación lingüísticas de aquel entonces.

Lo cierto es que las reformas de aprendizaje y uso de las lenguas en contextos de contacto de lenguas, difícilmente, se pueden lograr a partir de una serie de emisiones de reglamentaciones oficiales que normalmente desconocen la complejidad y naturaleza de las lenguas y de sus usuarios, particularmente en el contexto de interacción social.

No obstante, todas estas disposiciones, las contradicciones al interior de la iglesia se manifestaban en el sentido de que los misioneros españoles insistían en evangelizar por medio del castellano mientras que los misioneros mestizos deseaban hacerlo en la lengua indígena que ellos hablaban. Naturalmente, estas tensiones generaron deficiencias de aprendizaje del castellano por los indígenas o definitivamente no lo aprendieron.

Muchos años después, en el tiempo de reinado de Carlos III entre 1759 y 1788, se emitió una cédula real en la que ordenaba se 'destierren' todos los idiomas que se hablaban en los dominios de las Indias y se hable únicamente el castellano⁵. (Landaburu, 2005; Mar-Molinero, 2000; Patiño Rosselli, 2000, citados por Guerrero, 2009).

⁵ <http://www.javierortiz.net/ant/humor/HUMOR50.HTM>

La expansión del castellano se mantuvo durante toda la colonia, incluso hasta el punto que hablar castellano era requisito para obtener la ciudadanía. Para el tiempo de la república⁶, cuando la mayoría de la población era ‘criolla’⁷, esta dispersión no siempre fue exitosa en algunas regiones puesto que los criollos insistían en mantener a los indígenas lingüística y culturalmente segregados.

Esto en consideración a que, en primer lugar, esta discriminación se constituía en un mecanismo de control; en segundo lugar, los criollos sostenían que, si los indígenas aprendían el castellano, se volverían corruptos y perezosos; y finalmente, los criollos querían mantener la diferencia lingüística como una manera de discriminación (Pineda, 2000), es decir, si los indígenas percibían estar aislados de la sociedad, no tenían ningún propósito para aprender el castellano. Claramente, existía la necesidad de generar y mantener una separación clasista entre los españoles, criollos e indígenas.

Es indudable que la necesidad de catequización católica impulsó a los colonizadores eclesiásticos a interesarse por los idiomas nativos de manera que el proceso de propagación religiosa tuviera lugar⁸. Una variedad de bilingüismo instruccional entonces se desarrolló en los diversos modelos de educación de la época. Según Ahern (1947) las comunidades religiosas iniciaron su labor educativa en los conventos de la Nueva Granada alrededor de 1540.

De hecho, el rey Carlos V de España, había autorizado, en 1554, la apertura de un colegio indígena con la condición de ofrecer educación gratuita a los hijos de los caciques. En términos de enseñanza de lenguas, el primer logro reconocido fue la fundación, por parte de los frailes dominicos en 1563, de una cátedra de gramática seguida de otra de filosofía dirigida en 1572 o 1573; posteriormente, el seminario fue clausurado en 1590 por orden del Concilio de Trento.

⁶ A partir de finales del siglo XIX.

⁷ Nombre asignado a los hijos de los españoles nacidos en América.

⁸ Por ejemplo, el arzobispo franciscano Luis Zapata de Cárdenas, fundó hacia 1587 el Colegio Seminario de San Luis en donde se ofrecieron clases de música, latín, retórica y por orden del monarca se incluyó el idioma de los chibchas (muisca) gracias al “convencimiento de que, si el clero hablaba la lengua de los naturales, podría adelantar con mayor facilidad su misión evangelizadora” (p. 8)

En los colegios, fundados principalmente por los jesuitas en 1589, se enseñaba latín, filosofía, teología, y al final de la colonia, derecho civil y derecho canónico. En esa época sólo unos pocos podían acceder a la educación, por ejemplo, los hijos de los grandes comerciantes, de los hombres de negocios y de los funcionarios públicos.

Los ‘indios’ se consideraban un elemento de explotación que únicamente necesitaban aprender obediencia al rey, a sus amos y autoridades además de pagar el diezmo para garantizar la salvación de sus almas. En relación con las mayorías (criollos pobres y mestizos) la educación se circunscribía a una formación elemental y restringida, dado el escaso número de escuelas, y era impartida por personal, igualmente limitado en sus habilidades pedagógicas y disciplinares.

En general, en los colegios a los estudiantes se les instruía en latín, la lengua de las ciencias eclesiásticas, la medicina y el derecho civil y canónico, pero el estudio de la lengua castellana era considerado “una pérdida de tiempo”, porque, después de varios años de instrucción regular, los estudiantes eran incapaces de expresarse con propiedad en su propia lengua. Un venezolano culto de la época, M. J. Sanz afirmaba que los alumnos “terminan con la ilusión de que la totalidad de las ciencias están contenidas en la Gramática Latina de Nebrija y en la filosofía de Aristóteles” (p. 10).

De la independencia a la república: tensiones en la educación bilingüe

Fue Francisco de Paula Santander, vicepresidente y presidente encargado en ausencia de Simón Bolívar quien, en 1820, hizo los primeros avances en la instauración de un sistema de educación primaria, con la intención de divulgar la libertad recién conquistada. Sin embargo, se considera que Santander fue el precursor de la educación pública en la Gran Colombia quien, mediante el decreto expedido el 6 de octubre de 1820, ordenó que “se estableciera una escuela en toda comunidad de más de treinta familias para enseñar a los niños a leer, escribir y sumar, estudiar la religión e instruirlos en los derechos y deberes de los ciudadanos. Los niños indígenas debían ser educados en las mismas condiciones que los niños blancos” (p. 11).

Este hecho supone que en este contexto educacional se presentaría inexorablemente un encuentro de culturas y por supuesto de lenguas que, curiosamente, se daría en un ambiente de igualdad y reconocimiento de unas culturas a otras, es decir, en un ambiente escolar incluyente, democrático y democratizante de multilingüismo y de educación pública.

Más adelante, en 1822 se expidió un decreto que autorizaba la fundación de escuelas normales en Caracas, Bogotá y Quito las cuales desarrollaron el método lancasteriano⁹ para la preparación de los futuros maestros.

En 1821 el Congreso de Cúcuta decretó que en cada provincia debía haber, al menos, una institución que impartiera dos cátedras: una de gramática española, latín y principios de retórica, y otra de filosofía y de las ramas de las matemáticas, que fueran necesarias en cada provincia. Esta decisión obedeció a, que aún en 1820, el plan de estudios de la colonia se mantenía de manera que los alumnos podían aprender el latín sin conocer la gramática castellana.

Esta nueva medida normativa también incluía una cátedra de derecho civil, canónico y naturaleza. Por medio de estas regulaciones se materializa la inclusión del latín en el currículo nacional de la época como la lengua alterna en un proceso de formación multilingüe.

No obstante, se puede conjeturar acerca de una tensión política (educativa) frente al conflicto socio-lingüístico y socio-cultural que representaba la confluencia de tres grandes grupos sociales: los hegemónico-religiosos agrupados alrededor del latín, como lengua de la supremacía monarcal-religiosa, los hegemónico-político-económicos, asociados con el castellano, lengua de la nación conquistadora y colonizadora, y los hegemónico-étnicos, coligados con las lenguas vernáculas expandidas por todo el territorio conquistado¹⁰.

El encuentro de estas hegemonías resultaría necesariamente en un conflicto de poder que otorgaría la dominación a la más poderosa que, en términos de Bourdieu (2001), poseyera mayor capital cultural, económico y simbólico, para lograr imponerse sobre la(s) más débil(es).

La realidad es que los pueblos conquistados y, posteriormente, colonizados en el antiguo territorio colombiano fueron avasallados y doblegados política y socialmente, aunque en la actualidad sus culturas luchan por sobrevivir.

⁹ La Asociación de colegios ingleses y extranjeros de Londres (British and Foreign School Society) se había hecho cargo de la propagación del método lancasteriano en Inglaterra (p. 14)

¹⁰ Se presume la hegemonía de cada grupo en su propio contexto social antes del encuentro forzado que tuvo lugar durante el proceso de conquista y colonia.

Tangencialmente a la modificación del plan de estudios, en 1823 el Congreso designó a Francisco Antonio Zea, representante de Colombia ante el gobierno francés para contactar a profesores foráneos que prepararan la fundación de escuelas de matemáticas, mineralogía y algunas ciencias médicas.

De este modo, el ingeniero Jean Bautiste Boussingault, el dibujante y fisiólogo Deseado Roulin, el zoólogo Goudot, el minerólogo de origen peruano Mariano de Rivero, el ingeniero mexicano José M. Lanz, el profesor de cirugía Bernardo Daste y el profesor de anatomía Pedro Pablo Broc fueron vinculados al sistema educativo de la época.

Por su formación religiosa, la mayoría de maestros no lograron adaptarse a las nuevas ideas que mantenían que la enseñanza fuera del latín iba en contravía de la doctrina cristiana. Este escenario obligó a la instauración de la enseñanza del español y otras lenguas activas, además de las asignaturas de matemáticas, física, química y ciencias naturales. Incluso en 1824 se dispuso que los cursos de filosofía, orientados en latín, fuesen ofrecidos en español.

Es claro que las enormes diferencias culturales y lingüísticas entre las comunidades sometidas al encuentro obligaron a replantear el currículo (política lingüística) para intentar un proceso de homogenización en la escuela, de manera que, no es difícil aceptar el supuesto que la reorganización social, sea por la causa que fuere, se manifiesta distante, y, difícilmente, se establecería en virtud de una reorganización normativa.

Ahern (1947), afirma que los hechos perturbadores¹¹ que se presentaron en el país entre 1826 y 1832 contribuyeron al estancamiento de los avances educativos que se habían presentado hasta entonces.

¹¹ Sucesos que principalmente tuvieron que ver con “la revuelta de Páez en 1826, la disolución del Congreso de Ocaña y la toma de poderes dictatoriales por parte de Bolívar en 1828; la conspiración del 25 de septiembre del mismo año que acabó en el arresto de Santander y su posterior exilio; la guerra contra el Perú, el retiro de Bolívar del gobierno en 1830, la disolución de la Gran Colombia y la inestabilidad política que le siguió” (p. 25).

En este panorama, y con el ánimo de reformar la influencia de Bentham¹² principalmente, Bolívar decide ampliar la instrucción religiosa y consagrar más tiempo a la enseñanza del latín, derecho civil, romano y eclesiástico ligado a los temas religiosos.

De igual manera, entre 1832 y 1842 el colegio para señoritas la Merced de Bogotá ofrecía clases de escritura, aritmética, gramática francesa y española, dibujo, principios de moral, religión entre otras. Un año más tarde, se instauró la cátedra de inglés en San Bartolomé, una en latín y gramática en el colegio de Guanentá, y una de filosofía, de griego, de inglés y de literatura en el colegio de Vélez. El Colegio del Rosario, que se consideraba la mejor institución de ese entonces, también inicia su cátedra de lengua y literatura inglesas en 1842.

A partir de este breve recorrido, se puede establecer que esta época fue determinante en la instauración de unos lineamientos oficiales sobre educación multilingüe en los que, aunque seguía predominando el latín por ser considerada la lengua de doctrina cristiana instituida en y por las sagradas escrituras, afloraban otros idiomas como el francés y el inglés, lenguas también de prestigio, pero lejos de la transcendencia que había heredado el latín.

A pesar que iniciaba una etapa hacia la consolidación de una nueva nación republicana, las diversas lenguas indígenas seguían siendo miradas con desdén, así como, sus culturas y cosmovisiones que, después de años de opresión, pero también de resistencia, se seguían considerando subordinadas. En virtud de lo anterior, es evidente que el sistema educativo de la época ponía de presente las diferencias sociales del sistema colonial y a los estudiantes se les educaba según el linaje y la clase social a la cual pertenecían.

¹² Jeremy Bentham (1748- 1832) pensador, filósofo, economista y escritor inglés tuvo una marcada influencia en el currículo colombiano en tiempos de la colonia. Por su doctrina utilitarista muchos lo consideraban una amenaza al credo cristiano. El principio de UTILIDAD se puede sintetizar como a) el bien (felicidad) de una sociedad es la suma de la felicidad de los individuos en esta sociedad; b) el fin de la moral es promover el (bien) felicidad de sociedad; c) un principio moral es ideal sí y solamente sí, su conformidad universal maximizaría la felicidad (bien) de la sociedad; y d) la conformidad Universal a principios de UTILIDAD ("Siempre actuar con el fin de maximizar el equilibrio neto total de los placeres y de los dolores") maximizaría la felicidad (bien) de sociedad. Para mayor información se puede visitar: <http://utilitarianphilosophy.com/jeremybentham.es.html>.

No es sorprendente que en los tiempos de una neocolonización estas desigualdades sociales se manifiesten marcadamente en nuestra sociedad actual; ejemplo de este fenómeno, es el fortalecimiento de la educación privada sobre la educación pública en cuyas instituciones los currículos de lengua extranjera, principalmente el del inglés, se presentan disímiles en términos de calidad y exposición pedagógica de su contraparte privada.

La república: el bilingüismo invisibilizado desde 1886

Años después de la independencia de Colombia de la corona española -alrededor de 1810- la nueva república proclama su carta política con una fuerte connotación de los principios conservadores como una respuesta contundente a la constitución de 1863 de tinte liberal. En la Constitución de 1886 se asume que el español es la lengua oficial y única en los territorios.

De hecho, la fuerte cohesión y homogeneidad, centralismo, y una formidable influencia de la iglesia son características de esa constitución en la que se evidencia la negligencia oficial frente a la aceptación del contexto multilingüístico y pluricultural de la época¹³ (Pineda, 2000).

Esta situación se mantuvo por más de 100 años en los cuales las lenguas indígenas y criollas se consideraron dialectos y se esperaba el uso del español como único medio de comunicación. Esta falta de reconocimiento condujo a una considerable pero lógica depreciación de las lenguas ancestrales que, además, terminó por agravarse por el hecho de que el ejercicio de la educación de las comunidades indígenas era regentado por la iglesia (De Mejía, 2006).

Cabe anotar que, durante la mayor parte de la existencia del país como un Estado republicano, Colombia ha asumido una política separatista y persecutoria de la diversidad cultural y lingüística de ese entonces que se tradujo en una formulación oficial de "castellanización voluntaria o forzada de la población aborígen y negra" (Pineda, 2000, p. 14).

¹³ El artículo 13 de la ley 153 de 1887 promulgó que "la costumbre, siendo general y conforme a la moral cristiana, constituye derecho a falta de legislación positiva". Este acto restablecía una especie de absolutismo gubernamental con clara inspiración colonial que proponía una hostilidad legitimada por la Constitución en contra de la diferencia cultural y lingüística indígenas (Pineda, 2000, p. 14).

De hecho, la Constitución de 1886 -ordenanza que estuvo vigente hasta 1991- no hace ninguna referencia a los pueblos indígenas o afrocolombianos, en cuanto al uso y promulgación de sus lenguas, no obstante, la ley 153 de 1887, nomina a los pueblos ancestrales como 'tribus bárbaras' o 'salvajes' que debían estar sujetas a las misiones católicas.

De igual manera, la ley en mención, autorizó al gobierno para establecer legalmente "el derecho común para la reducción y régimen de las tribus bárbaras y salvajes en todo el territorio nacional" (Pineda, 2000, p. 14). No es difícil inferir, la tarea de evangelización mediada por su correspondiente misión de imposición de lengua y cultura. Esta animadversión en contra de las diferencias lingüísticas y culturales tuvo asiento, principalmente, por parte de un grupo minoritario que ostentaba el poder político y social representados en el pensamiento de que "la gramática española significaba fuente de autoridad y legitimidad" (Pineda, 2000, p. 14)¹⁴.

Por ejemplo, la ley 89 de 1890 determinaba la manera como "deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada" (p. 15) y estableció, además, un régimen para aquellos ya 'reducidos' a la vida civil. Las comunidades indígenas, igualmente, fueron asimiladas en una condición de 'menores de edad' en lo que tiene que ver con su requisito de civilidad. Sin embargo, la misma ley reconoció la existencia oficial de los resguardos indígenas, hecho que más adelante, se constituyó en un cimiento jurídico importante en la defensa de los derechos de posesión de la tierra para los pueblos ancestrales.

Es bastante curioso que, a pesar del contexto multilingüe de la época y de la convivencia inevitable con comunidades indígenas, se haya ignorado este hecho social tan contundente, especialmente, por parte de la clase política y administrativa del país.

Una carta magna que descarte un sector poblacional y cultural de existencia incuestionable no es más sino el reflejo de una sociedad que se construye a partir de la exclusión y consecuente inequidad ¿Cómo se podría cimentar una nueva nación sin la construcción de una identidad nacional que permita el reconocimiento de todos sus miembros? Lo cierto fue que la exclusión estatal de las comunidades minoritarias, tanto en lo cultural, social y lingüístico, sirvió para la consolidación de una sociedad, claramente, definida por la diferencia de clases y, por lo tanto, marginada del progreso y justicia social.

¹⁴ Pineda (2000) destaca que por lo menos cuatro presidentes de finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX produjeron textos de gramática y ortografía.

Solo hasta 1962 se presentó un interés oficial por el estudio de las lenguas indígenas bajo la tutela del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) originado por el deseo político de modernización del Estado a partir de la evangelización de las comunidades indígenas no por el interés auténtico de estudio lingüístico y cultural (Guerrero, 2009).

El ILV, junto con Traductores de la Biblia *Wycliffe* fundaron a mediados de los años 30 una iniciativa de William Townsend y Richard Legster en los Estados Unidos de América¹⁵.

Estas organizaciones buscaban la formación de jóvenes cristianos con el fin de realizar trabajos de lingüística comparada en aproximadamente 2.000 tribus¹⁶. Entre sus objetivos principales estaba la traducción de himnos cristianos y por lo menos el nuevo testamento en su propia lengua. Con el fin de “llevar la escritura hasta las ahora desconocidas lenguas de los grupos tribales” (Guerrero, 2009, p. 129), el Instituto se planteó dos alternativas: o contar con un buen número de educadores locales con formación en lingüística y antropología, o formar educadores indígenas.

La organización decidió que “la segunda es la que se presenta como la más fácil, la más obvia y la más eficaz para la educación e integración del indio... a esta solución la llamamos “educación bilingüe” (Pineda, 2000). Este hecho marca el comienzo de la educación para las comunidades minoritarias (indígenas, negras y gitanas) más conocida como etnoeducación¹⁷.

Sin embargo, desde una perspectiva cultural, se puede afirmar que esta selección de jóvenes y potenciales etnoeducadores poco podrían aportar en términos de transmisores de la esencia cultural de sus pueblos puesto que estaban sometidos a una interferencia lingüística, por lo tanto, cultural, que muy posiblemente iba a distorsionar su auténtica perspectiva idiosincrática.

¹⁵ Wycliffe Bible Translation y Summer Institute of Linguistics.

¹⁶ Para los años 50, el ILV hacía presencia en Guatemala, Ecuador, Bolivia, Brasil y Colombia, además, inicia labores en Filipinas, Vietnam y Nueva Guinea. En la década de los 60, se instala en Honduras y Surinam; en los 70 en Panamá y Costa de Marfil. En total, para 1972, existían 252 misiones del ILV en América latina, y un total de 3000 misiones-lingüísticas fuera de los Estados Unidos de América.

¹⁷ La etnoeducación buscaba responder a las necesidades específicas de las comunidades minoritarias en cuanto a diversidad, cultura y lenguas. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87223.html>

Más allá de la intencionalidad del ILV, hay que reconocer el trabajo lingüístico-antropológico pionero en cuanto al reconocimiento y auto-reconocimiento identitario de los pueblos originarios y del desarrollo de algunos sistemas escriturales (Landaburu, 2005). Posterior a esto, durante las últimas décadas del siglo XX fueron los académicos colombianos quienes se apropiaron, paulatinamente, de la investigación lingüística y despliegan un interés sistemático hacia las lenguas indígenas¹⁸.

Finalmente, para la década de los 70, las organizaciones indígenas colombianas empezaron una carrera en cuanto a la reclamación de tierras y la demanda del reconocimiento de sus culturas y lenguas. Frente a estas solicitudes, el Estado ha venido respondiendo de manera relativamente positiva; por ejemplo, en 1978, el gobierno nacional reconoció por primera vez el derecho de los indígenas a un currículo pertinente a su idiosincrasia y ser educados en su lengua nativa¹⁹.

Posteriormente, y después de muchas perturbaciones sociales generadas, principalmente, por hechos de violencia social, se establece en Colombia un nuevo orden social que generó la sustitución de la Constitución de 1886 (Guerrero, 2009).

Con la aparición de la nueva Constitución en 1991, Colombia se reconoce como una nación plurilingüe y multicultural en donde sus grupos minoritarios y comunidades indígenas se consideran como ciudadanos legítimos.

¹⁸ Muestra de esto es la instalación del laboratorio de Etnolingüística amerindia dirigido entonces por Bernard Pottier y Jon Landaburu en 1984, que inicia en la Universidad de los Andes de Bogotá con una operación de cooperación internacional franco-colombiana de formación de lingüistas colombianos (Landaburu, 2005, p. 15). Más adelante, en el año 2000, el Instituto Caro y Cuervo publica una obra colectiva denominada: Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva, (editoras: González de Pérez y Rodríguez de Montes) que presenta un resumen detallado de trabajos descriptivos procedentes de distintas instituciones y autores como CCELA (Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes), ILV, Universidad Nacional de Colombia, Instituto Caro y Cuervo, Fundación Etnollano, Esteban Emilio Mosonyi de la Universidad Central de Caracas e Ingrid Jung de la Universidad de Osnabrück. La abundante información compilada sigue siendo un referente en el estado del arte en el campo (Guerrero, 2009).

¹⁹ Información más completa en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102752_archivo_pdf.pdf

Además, se confirma el español como la lengua oficial, pero al mismo tiempo se incluyen las lenguas aborígenes como oficiales lo que garantiza la educación bilingüe indígena y el respeto por su identidad cultural (Art. 10, Constitución Política de Colombia, 1991). De igual manera, la ley 115 de 1994, ratifica los derechos de los pueblos indígenas a una etno-educación que deberá ser dirigida en su lengua y en español y, los profesores deben ser bilingües, preferiblemente, miembros de la misma comunidad.

Recientemente, se publica la ley 1381 de 2010 la cual regula “el reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”²⁰. En todo caso, las normas están establecidas y ojalá no sigan siendo letra muerta porque existen aún muchos vacíos en términos de medidas políticas e inversiones para que su aplicabilidad y ejecución puedan salir de la incertidumbre que todavía persiste.

Etnoeducación: bilingüismo pendiente

No obstante, la permanencia de las comunidades étnicas a lo largo de la historia colombiana, las políticas de Estado que han regulado su participación social no han alcanzado una realización equitativa e incluyente verdaderas (Restrepo y Rojas, 2004; Rojas y Castillo, 2005; Arbeláez y Vélez, 2008).

De hecho, el proceso reciente de reconocimiento de las relaciones entre el Estado y las comunidades étnicas obedece a una serie de reivindicaciones sociales propuestas, particularmente por las comunidades indígenas²¹ y afrodescendientes antes que a una aceptación institucional incluyente. Es así, por ejemplo, que el concepto de etnia es una categoría social reciente en los discursos académicos y políticos que, de una u otra manera, redefinen las relaciones entre el Estado y los pueblos minoritarios²² (Rojas y Castillo, 2005).

²⁰ Se puede consultar el texto completo de la ley en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741#:~:text=Los%20hablantes%20de%20lengua%20nativa,culturales%20y%20religiosas%2C%20entre%20otras>.

²¹ La emergencia de la etnoeducación es el resultado de luchas políticas de movimientos indígenas en la década del setenta como el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), AISO (Autoridades indígenas del Suroccidente Colombiano) y ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) (Castillo, 2008, p. 16.)

²² Rojas y Castillo (2005) sostienen que la Constitución política de 1991, coadyuva en la materialización de un multiculturalismo evidenciado como un ‘hecho social global’ que, junto con los movimientos sociales, consolidan reconfiguraciones políticas y culturales desde lo étnico, que, a su vez, empiezan a ser constitutivas de las políticas actuales (p. 42).

En esencia, la etnoeducación se debería entender como una posibilidad de protección y fomento cultural y lingüístico de las comunidades minoritarias bajo el amparo de las disposiciones oficiales emitidas desde hace algunas décadas, especialmente, desde la Constitución de 1991. No obstante, aún prevalece la idea de una especie de inclusión forzada de los grupos étnicos en el ámbito de estandarización y unificación que impulsa el marco general del sistema educativo colombiano.

Esta situación latente ha generado una serie de tensiones entre la visión de las comunidades étnicas, fundamentalmente las indígenas y en menor medida las afrodescendientes, sobre el significado de la educación para las etnias, por una parte, y el Estado y su intensión normatizadora y normalizadora de la educación²³.

Por otra parte, la noción de etnoeducación empieza a ser reconocida oficialmente a partir de 1976 cuando se emite el decreto 088 que contempla, en el artículo 11, que:

"Los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país"²⁴.

Aparentemente, el Estado colombiano muestra interés no solo en la preservación de las culturas indígenas, sino en su difusión por medio de los 'programas regulares' de educación²⁵; además, con la inclusión de las comunidades de y en la organización y distribución financiera necesaria. Sin embargo, este decreto excluyó abiertamente las otras comunidades étnicas minoritarias del país: afrodescendientes, raizales y rom-gitanos.

²³ Castillo (2008), sostiene que durante la década del setenta las comunidades indígenas del Cauca y de la Sierra Nevada de Santa Marta organizaron una resistencia política frente a un Estado eclesial en busca del derecho a la educación, la cultura y la autonomía. Igualmente, en la década de los ochenta, las poblaciones afrodescendientes de Tumaco, Buenaventura, norte del Cauca, y del Palenque de San Basilio también buscaron la renovación e inclusión en el sistema educativo de la época (p. 17).

²⁴ https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf

²⁵ No se logra inferir si se trata de programas especiales para grupos étnicos indígenas o por el contrario se refiere a la inclusión de programas para todo el conjunto del sistema educativo.

Más tarde, durante la década de los ochenta, se institucionaliza el concepto de etnoeducación a partir del desarrollo de la noción de 'etnodesarrollo' propuesto, inicialmente, por Bonfil (1982, citado por Castillo, 2008) quien enfatiza la significación de autonomía como "la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales" (p. 18).

En este sentido, la etnoeducación abarca elementos básicos que constituyen el derecho de los pueblos a su autonomía para decidir sobre el mejor sistema educacional que se ajuste a sus aspiraciones y necesidades culturales. Dicho concepto se cristaliza con la emisión del decreto 804 de 1995 que asegura en el artículo 14 que "...Su diseño o construcción (curricular) será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales"²⁶.

Sin embargo, aunque la etnoeducación históricamente ha experimentado un origen más político en cuanto a lo étnico que institucional más que a su implementación. La situación es que a la fecha no se ha logrado un equilibrio entre el sistema de educación formal y la etnoeducación la cual tiende a ser una escolarización de las culturas, sumando el reconocimiento y aceptación de la diversidad antes que un modelo estandarizador basado en competencias propuesto por el Estado.

Según Castillo (2008), la combinación de "las políticas estatales de reconocimiento a la multiculturalidad y la reforma educativa neoliberal le ha restado valor simbólico y político a la etnoeducación, confinada ahora a la propia discursividad institucional" (p. 21). Lo que significa que el sentido político-cultural de la etnoeducación se ve reducido al concepto institucional de la política educativa por medio de un modelo integracionista.

Dentro de este panorama y a pesar del reconocimiento constitucional hacia los grupos étnicos en su autonomía educacional, parece que la intención de inclusión y respeto de las comunidades minoritarias sigue sin resolverse y, por el contrario, tiende a agudizarse puesto que son los lineamientos generales en educación basados en políticas de aseguramiento de calidad (no de la calidad como requerimiento *sine qua non*) e índices de cobertura y eficiencia los que generan las directrices curriculares actuales.

²⁶ https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Así también, la negligencia constante del Estado en cuanto a la reorganización y financiación adecuada para el desarrollo e implementación de la etnoeducación, se constituye en una grave violación a los Derechos Fundamentales por omisión, pues al destinar los recursos a otros ámbitos, evade el cumplimiento de sus deberes, derivados del mandato constitucional. Se desconocen el Derecho Fundamental de la igualdad, la diversidad étnica y cultural, ligados al derecho a la educación, que como servicio público debe estar garantizado y priorizado por el Estado (Arbeláez y Vélez, 2008, p. 82).

Finalmente, vale anotar que, durante las últimas décadas Colombia viene sufriendo un período crítico de marginalización en cuanto al reconocimiento y aceptación de las comunidades étnicas por parte del Estado y los gobiernos. Los conflictos socio-políticos generados por ideologías antagónicas y excesos de poder en la disputa por el apoderamiento de recursos naturales y de territorios siguen impulsando destierro y despojo en las diferentes etnias.

Esta grave situación empeora una posible y necesitada reestructuración de un modelo educativo incluyente que sigue siendo esquivo a pesar de ciertos avances nacionales e internacionales en materia de regulaciones oficiales.

Sin duda, la etnoeducación se debe entender como un procedimiento de formación académica y cultural a la cual subyacen elementos de comunicación bilingüe como estrategia de preservación étnica y lingüística. Desde esta perspectiva, la formación académica para esta clase de comunidades minoritarias también hace parte de un proceso de educación bilingüe, que, de alguna manera, se ha excluido del macro proceso de bilingüización en las lenguas mayoritarias español e inglés.

Es decir, si se considera aspectos de multiculturalidad y plurilingüismo, tal como lo instituye la Constitución de 1991, las iniciativas oficiales de bilingüización tendrían que incluir en un etno-currículo al idioma inglés como una posible segunda lengua extranjera, después de la lengua originaria y el español.
