

ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: BALANCE Y PERSPECTIVAS

María Trillos Amaya



Vicente Álvarez J., *Rastrojo*, óleo sobre lienzo, 2000

RESUMEN

ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: BALANCE Y PERSPECTIVAS

La Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación involucran las lenguas amerindias y criollas en la transmisión de conocimientos en la escuela; por tanto, es fundamental construir una filosofía que aclare cuál es la misión de las escuelas bilingües e interculturales e induzca el desarrollo de una política que tome como punto de partida las aspiraciones de los usuarios de dichas lenguas. Este documento intenta iniciar dicho recorrido.

RÉSUMÉ

ENSEIGNEMENT DE LANGUES DANS DES CONTEXTES MULTICULTURELS : BILAN ET PERSPECTIVES

La Constitution Politique de Colombie et la Loi Générale de l'Éducation ont inclus les langues amérindiennes et créoles pour la transmission de connaissances à l'école ; par conséquent, il est fondamental de construire une philosophie éclaircisse la mission des écoles bilingües et interculturelles et qui encourage la mise en place d'une politique dont le point de départ soit constitué par les aspirations des utilisateurs de ces langues. Ce document essaye, donc d'entamer ce parcours.

ABSTRACT

TEACHING LANGUAGES IN MULTICULTURAL CONTEXTS: BALANCE AND PERSPECTIVE

The Political Constitution of Colombia and the General Law of Education include the Amerindian and Native languages in the passing-on of knowledge at school. For this reason, it is of vital importance to build a philosophy that clarifies the mission of bilingual and intercultural schools and introduces the development of a policy that takes as a starting point the aspirations of the users of those languages. This documents attempts to start on this topic.

PALABRAS CLAVE

*Etnoeducación, políticas lingüísticas, enseñanza de lenguas indígenas, escuelas bilingües, formación de maestros bilingües, gramáticas pedagógicas
Ethno-education, linguistic policies, language teaching, bilingual schools, fostering bilingual teachers, pedagogical grammar*

ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: BALANCE Y PERSPECTIVAS*

María Trillos Amaya**



La actual Constitución Política y la Ley General de Educación estatuyen que la cultura propia es el marco de referencia de todas las acciones de la etnoeducación. Si se la define como una política educativa para un pueblo multicultural y plurilingüe como Colombia, será necesario desarrollar un pensamiento pedagógico centrado en esta realidad y, además, trabajar porque los maestros, en su formación, la reciban como una herramienta de trascendencia práctica que les permita alcanzar estándares propios de la interculturalidad, como son la tolerancia y las relaciones equilibradas entre los diferentes pueblos que integran la nación. Desde su componente lingüístico, educación bilingüe e intercultural, se debe buscar que el maestro bilingüe hable y escriba bien la lengua materna y el español, para que luego pueda enseñarlas en óptimas condiciones; además, que valore las restantes lenguas de su región y del país.

Bajo los temas: el español como lengua única, la política estatal sobre etnoeducación, la lingüística en los procesos etnoeducativos, diseño de material didáctico, bilingüismo y enseñanza de lenguas, se presenta una síntesis del

trabajo que lingüistas y antropólogos comprometidos en la formación de docentes bilingües han desarrollado por más de veinte años. Como el objetivo es orientar “la búsqueda de alternativas”, se enuncian algunas prioridades y compromisos que coadyuvarían en este momento del proceso.

EL ESPAÑOL COMO LENGUA ÚNICA

Como es sabido, en Colombia, desde la época de la Colonia hasta la década del setenta del siglo XX, las políticas lingüísticas privilegiaron el español, lo que originó un proceso de extinción de las lenguas colombianas (indígenas y criollas). En la historia reciente de este proceso, el ámbito jurídico se sustentó en el Concordato que el Estado colombiano firmó con la Santa Sede en 1887, mediante el cual se encomendó, a grupos misioneros, la educación de los pueblos indígenas considerados “salvajes”. 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 algunos acuerdos emanados de

* Este artículo es producto de la investigación *Estudio preliminar para la enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*, proyecto de investigación realizado por convenio entre la Universidad del Atlántico y Colciencias. Ponencia presentada en el II Foro en Pedagogía y Diversidad Cultural, organizado por el Grupo de Investigación Diverser, Universidad de Antioquia, Medellín, marzo de 2003.

** Directora del Círculo de Estudios Lingüísticos, Sociales y Culturales (Celikud), Universidad del Atlántico.
E-mail: matrillo@gaitana.interred.net.co

eventos y reuniones internacionales, como el Congreso de Patzcuaro (1940), las orientaciones de la Unesco (1951), la reunión de expertos de la Unesco en San José (1981), el Convenio 169 de la OIT (1989), políticas internacionales ratificadas por el gobierno colombiano de turno, que permearon, en cierta forma, las acciones derivadas del Concordato, posibilitando políticas y acciones en favor de las lenguas indígenas.

El intento de imponer el español como lengua única de los colombianos es fruto de la preocupación nacionalista, de los ideales republicanos y de las políticas lingüísticas nacionalistas que predominaron hasta la década del setenta del siglo XX. Esta ideología, que sustentó el panorama político nacional, llegó a ocultar la dimensión del problema lingüístico e incluso a oscurecer el hecho de que miles de ciudadanos colombianos se comunican diariamente en un sin número de lenguas distintas al español. Sin embargo, la negativa a aceptar la pluralidad lingüística y cultural del Estado colombiano continúa siendo una actitud patente en una buena parte de los dirigentes de esta larguísima postindependencia, a pesar de los importantes cambios constitucionales que se han dado.

Como es lógico suponer, el español se ha ido imponiendo gradualmente con el soporte de instituciones como la administración pública, el puesto de salud, la escuela, la Iglesia y una economía de mercado, aunque precaria. Este dispositivo funcionó en forma desigual de una región a otra, pero fue sentido en todas como la desposesión de la lengua, la cultura y la historia. Tal imposición generó conflictos de identidad, ensayos forzados de interpretación y organización de nuevas simbologías. La interpretación ha sido desigual y oscilante entre lo nuevo y lo antiguo, lo moderno y lo tradicional. Lo cierto es que en muchos individuos quedó arraigado el impacto de la escuela y su lengua, el español. En estas condiciones, se dio un bilingüismo im-

puesto. Una vez aceptada, la escuela fue sometida a serias críticas y a finales de la década del setenta, una comisión de dirigentes arhuacos solicitó el nombramiento de maestros bilingües para que enseñaran a los niños su lengua materna. Sin embargo, el español sigue siendo un poderoso instrumento de asimilación que facilita las tendencias integracionistas que siguen dándose como una respuesta a las supuestas necesidades de la población, a las aspiraciones de “desarrollo” y “modernización” del país.

Todos estos procesos estuvieron matizados por las luchas políticas de diferentes movimientos de resistencia. Para la década del setenta, los indígenas asumieron cambios en las estrategias lingüístico-culturales anteriores, pasando de una posición defensiva, a exigir la alfabetización de los niños en su lengua materna, con lo que lograron la adopción de medidas legales que oficializaron los procesos educativos que se adelantaban por cuenta propia.

ETNOEDUCACIÓN: POLÍTICA ESTATAL

Al seguir la historia de la enseñanza de las lenguas indígenas y criollas colombianas, se observa que el Estado ha sido zigzagueante en cuanto a las políticas que ha propiciado hacia la protección de las lenguas indígenas, apoyo parcial y contradictorio que delata el escaso conocimiento de la realidad lingüística del país y su percepción de la diversidad cultural más como un problema que como una riqueza. Un ejemplo es la posición ante el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (ILV, 1983), la cual fue ambivalente, al haberlo mantenido como ente asesor del Ministerio del Interior, y crear el Comité Nacional de Lingüística Aborigen—de efímera gestión—, para orientar, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) las decisiones en torno a las lenguas (Pineda, 1986).

Por otra parte, el Programa de Etnoeducación, en cada reforma del MEN, es fragmentado, y en las Secretarías de Educación se nota que faltan procesos de sensibilización acerca de las nuevas políticas, ya que los funcionarios manifiestan comportamientos divergentes de un ente a otro, siendo los más tristes la inoperancia, la indiferencia y hasta la hostilidad, cuando no una cierta simpatía benevolente que en nada beneficia el cumplimiento de los mandatos constitucional y educativo. En muchas zonas del país, el grado de aculturación que se ha propiciado entre los padres de familia (fueron formados en las misiones) es tal, que suelen manifestar claramente que de lo que se trata es de adiestrar a los niños para que más tarde logren oportunidades en la sociedad nacional.

A pesar de estos inconvenientes, puede considerarse el Programa de Etnoeducación del MEN (Bodnar, 2000) como un esfuerzo oficial que intentó desarrollar una política educativa y lingüística coherente frente al multiculturalismo y el plurilingüismo del país, al concederle un rol central a la lengua materna del educando e intentar la búsqueda de propuestas metodológicas que faciliten el uso de las lenguas aborígenes en las escuelas bilingües interculturales.

Como alternativa a los problemas académicos propiciados desde las escuelas bilingües e interculturales, diversos sectores indígenas y académicos propusieron el concepto *etnoeducación*, derivándolo del concepto *etnodeesarrollo*, el cual fue propuesto por Bonfill Battalla en la declaración de San José (Bodnar, 1990). La idea era centrar el trabajo en el fortalecimiento de la cultura propia, la autonomía y el ejercicio de la autodeterminación, lo que implica una organización equitativa y propia del poder. Pese a las connotaciones de las raíces que componen el concepto original, sus implicaciones genéticas, sociales y políticas (en el sentido de que la expresión "etnodeesarrollo" implica una política desarrollista para los grupos "minoritarios"), hoy en día pare-

ciera que el concepto *etnoeducación* se ha resemantizado y desde una perspectiva académica es tenido como orientador de las políticas educativas del Estado y, en cierta medida, de las organizaciones indígenas, a pesar de la insistencia en contraponerle la expresión *educación propia*. De cierta manera, el concepto se ha sintetizado para señalar la plena participación de los pueblos indígenas y afrocolombianos en la redefinición de sus procesos de formación, de su propio destino, de acuerdo con su historia, sus necesidades, intereses y aspiraciones, en cuanto a la relación que desean establecer con el Estado y la sociedad nacional, considerándose integrantes de una nación pluriétnica como lo es Colombia.

En la actualidad, se busca que la cultura autóctona sea el marco referencial de todas las acciones de la etnoeducación, estrategia que intenta la fijación de contenidos, metodologías de aprendizaje y formas de administración del sistema educativo. Debido al auge que alcanzó en la década del ochenta, puede decirse que la etnoeducación se ha convertido en la política educativa del Estado colombiano para las comunidades indígenas (Jiménez, 1998) y afrodescendientes. Desde esta perspectiva, la etnoeducación como proceso ha acogido movimientos culturales y pedagógicos propiciados desde las organizaciones indígenas, afrodescendientes y grupos académicos comprometidos como investigadores sociales con estos pueblos, todos tratando de responder lo mejor posible a la realidad cultural plural del país, de las escuelas y aulas de la Colombia pluriétnica que ha estado por siempre ausente en los manuales escolares. Esto equivale a decir que la etnoeducación, como expresión, se ha visto rebasada en su concepción inicial y, a la vez, ha desbordado los límites de la educación formal, ya que a partir del enfoque etnoeducativo se busca dotar a los alumnos al menos de una competencia bicultural, es decir, de la capacidad para desenvolverse adecuadamente en la sociedad nacional y en la propia, del dominio de más de una lengua, del conocimiento adecuado

de los valores centrales de las culturas que hacen presencia en la escuela, de actitudes positivas hacia los grupos diferentes y de la igualdad de oportunidades para los niños procedentes de comunidades “minorizadas”.

Sin embargo, con el correr del tiempo y debido a la falta de insumos en su orientación como política educativa de Estado, el concepto se ve deteriorado y la etnoeducación, que tiene una carga histórica de sucesivas crisis, sigue sin responder a las aspiraciones de los dirigentes indígenas y sin llenar los estándares establecidos por los académicos. De la década del ochenta a nuestros días, el debate ha sido creciente en torno a las implicaciones pedagógicas a que debe responder. Los motivos de esta polarización son variados, si se tiene en cuenta el reto que supone, para el sistema educativo colombiano, tener que cubrir a un alumnado procedente de un tejido social pluricultural, a lo que hay que añadir una mayor sensibilidad por la dimensión humana, el surgimiento de la conciencia histórica de un mayor compromiso con los valores derivados de la dignidad humana y la defensa intensa de todo lo que constituye la identidad cultural de los pueblos, su sentido comunitario, especialmente en estos tiempos en los que se da la tendencia a la uniformación.

Ante los nuevos compromisos y ante el escaso apoyo que se ha percibido en la división del MEN que tiene a su cargo los grupos poblacionales, para alcanzar una política lingüística y educativa acorde con las características plurales del país, el concepto aparece actualmente como una visión simple, humanista y romántica, a modo de ideología democrática, desde el punto de vista del respeto y la tolerancia, y no tanto un modo de entender y abordar la educación para adaptarla pedagógicamente a las características culturales de los niños socializados en contextos multiculturales, o para perseguir objetivos pragmáticos, en cuanto a la máxima igualdad de oportunidades para todos los niños colombianos.

En suma, la etnoeducación tiende a ser mirada, hoy, como una buena idea, pero carente de insumos que posibiliten llevarla a la práctica; desde las acciones estatales es conceptualizada de forma muy limitada, y a pesar de la existencia de lineamientos desde 1987 (MEN, 1987) y de la legislación que intenta implementar la Ley General de Educación, debido al escaso valor práctico y por la falta de herramientas pedagógicas y didácticas, no está integrada al currículo de las escuelas, de las que necesariamente debe ser el eje.

Se palpa, entonces, la necesidad de que se desarrollen las bases pedagógicas que permitan alimentar la vida de la escuela intercultural a partir de los principios que la fundamentan. Como esto no se ha logrado aún, se corre el riesgo de que quede en simples etiquetas de una política estatal tolerante a la diferencia, pero carente de herramientas que permitan hacerla realidad. Para superar estos inconvenientes y definir la *etnoeducación* como una política educativa para un pueblo multicultural y plurilingüe, sería indispensable desarrollar un pensamiento pedagógico centrado en las condiciones que impone la realidad multicultural del país y, además, trabajar porque los maestros la reciban como una herramienta de trascendencia práctica que permite alcanzar los estándares propios de la interculturalidad, como son la tolerancia y las relaciones equilibradas entre los diferentes pueblos que integran la nación.

LA LINGÜÍSTICA EN LOS PROCESOS ETNOEDUCATIVOS

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 MEN, el cual fue ejecutado por los Centros Experimentales Pilotos (Agreda *et al.*, 1999) que, a su vez, contrataron con escuelas normales la expedición del título; en el mejor de

los casos, para el desarrollo de los cursos se invitó a investigadores involucrados en los procesos indígenas, procedentes por lo regular de organizaciones no gubernamentales y universidades. Por otra parte, a comienzos de la década del noventa se gestan 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 a través de 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, ayudando de hecho en los procesos de fortalecimiento de la cultura y de 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, en cierta forma, y la contratación exclusivamente para dictar los cursos en los talleres y seminarios, hicieron difícil 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 en muchos casos tuvieron limitaciones, debido a las condiciones en las cuales 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. En aquellos don-

de se hizo evaluación o se estableció un diagnóstico desde las escuelas, se encontró, por lo general, escasa referencia entre lo que se hacía en los seminarios y talleres, y la labor efectiva del maestro en su escuela; pero también fue posible captar que muchos maestros se las ingeniaban para implementar pedagogías alternativas en el desempeño de sus actividades y la enseñanza de las lenguas.

Como objetivos generales del programa de lenguaje fijado por el MEN, los Centros Experimentales Pilotos, 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 (MEN, 1998; 1999). 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 presentarlas claramente a sus alumnos.

En parte, la estrategia pedagógica consistió en mejorar el nivel de español, en especial la comprensión oral y escrita, incentivando la lectura y la escritura para facilitar 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, contacto de culturas, bilingüismo y lenguas en contacto y, en algunos casos, se inició a los maestros en aspectos literarios.

NORMALIZACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN DE LAS LENGUAS

Con altibajos y en forma no muy explícita, se empezaron, hace más de veinte 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 lin-

güística. Los esfuerzos fueron dirigidos a la creación de orientaciones que facilitarían la escritura de las lenguas y se produjeron estrategias para la elaboración de textos escritos y orales (Trillos, s. f.).

Como es sabido, las lenguas colombianas son habladas bajo formas dialectales variadas. Antes de la década del 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. Se da así, hasta finales de la década del ochenta, 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*, recomendaciones que fueron asumidas por el Comité Nacional de Lingüística Aborigen, el equipo de etnoeducación del MEN y los investigadores en general. Sin embargo, en muchos casos aún hoy se observa que aunque se haya acordado unificar los alfabetos (Reina, 1986) para algunas lenguas, subsisten instituciones y personas que, en la práctica, se resisten y continúan utilizando el alfabeto divergente.

Como parte de las dificultades planteadas en la elaboración e implementación de alfabetos en la primera etapa correspondiente a la estandarización de las lenguas (1970-1988), 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 casos, 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 fue, en muchos casos, 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 la 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 parte de la consideración de que la lengua escrita alfabética es paralela a la lengua oral respectiva 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 las interrelaciones paralelas entre fonema y grafema, estableciendo relaciones biunívocas entre grafía y fonema.¹ Esta técnica permitió salir de la idea de que crear alfabetos era algo así como un recurso mágico y reproductor seguro de grafías a partir de los sonidos; por otra parte, se suspendieron las disputas ideológicas centradas en los alfabetos diseñados por grupos misioneros que veían en su aporte un compromiso que debía ser recompensado por la comunidad a la que se le entregaba como una donación.

La generación de etnolingüistas de finales de la década del ochenta afianzó conceptos básicos que facilitaron el trabajo y apaciguaron las rencillas entre quienes venían de una lar-

1 El *fonema* es la unidad sonora mínima que en el sistema de una lengua establece contrastes de significación; por ejemplo: /koso/ y /goso/. En la escritura, los fonemas son interpretados como grafemas, letras o unidades simples que integran la grafía o escritura de una lengua: "coso", "gozo".

ga disputa centrada en el desarrollo de la escritura en los pueblos indígenas, originando interrogantes al estilo de “¿para qué 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. Es más, en muchos casos 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 período 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*: sistema complementario en el que cada entidad significativa mínima corresponde a una entidad análoga.
- *Correspondencia biunívoca*: relación ideal entre fonemas y grafemas; es decir, cada grafema del alfabeto se corresponde uno a uno con los fonemas que integran el sistema fonológico.
- *Correspondencias multívocas*: casos de polivalencias gráficas que rompen las condiciones de la correspondencia biunívoca.
- *Ortografía*: proceso de composición grafemática del significante de la lengua gráfica, basado en la composición fonemática de la lengua fonológica.

Por último, se tuvo en cuenta que la ortografía se constituye en reglamentación funcional de las correspondencias fonológicas y gráficas, que deviene, además, una norma precisa que sólo retendrá algunas de las formas de componer los significantes gráficos, rechazando las otras. Esta tarea normativa y suplementaria 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 (Trillos, 1988a; 1999).

En lo que concierne a la consolidación de las medidas de codificación lingüística, los avances más significativos tienen que ver con la selección de alfabetos fonémicos y unificados, y de reglas ortográficas. En algunos casos, persisten los problemas generados por los alfabetos desarrollados por los misioneros del ILV, quienes, basándose en un modelo de transición, adujeron razones de coherencia en el paso de la alfabetización en la lengua indígena al español escrito y elaboraron alfabetos a partir del principio de la semejanza con las grafías del alfabeto del español. Como bien es sabido, 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 establecía adaptar el fonema propio de la lengua indígena a un fonema y un grafema del español. Así, por ejemplo, se transfirieron a las lenguas indígenas las inconveniencias de la ortografía española, como el uso de las letras *c*, *qu* para el fonema /k/, y del dígrafo *gu* delante de *e*, *i*, para no confundir, supuestamente, como en castellano, la /g/ y la /j/, sin tener en cuenta que el desarrollo de las lenguas indígenas no se corresponde con la diacronía que establece estos usos en español (Reina, s. f.).

En resumen, el trabajo de quienes diseñaron alfabetos a finales de la década del ochenta e inicio de la del noventa, giró en torno del concepto *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 frecuentes de ortografía entre los usuarios y al desgaste de energías entre los aprendices, al transplantar a las lenguas indígenas los defectos en el paralelismo propio del alfabeto del español. Se hizo hincapié, entonces, en que la lengua escrita es un producto cultural y, como tal, sus unidades y relaciones internas son esencialmente 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.

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

El estudio de las normas relacionadas con los signos de puntuación ha sido más difícil y en muchos casos han quedado a la espera de estudios pertinentes que posibiliten abordar el trabajo a partir de la lingüística textual. Es posible que este trabajo sólo pueda realizarse cuando se haya traspasado las barreras de la lingüística oracional y se vaya 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 en el discurso, con los mecanismos de cohesión y coherencia, y la coincidencia de emisión-recepción del mensaje, todo lo cual exige un tratamiento pragmático que se aborda desde las técnicas retóricas propias del grupo en cuestión.

LA ARQUITECTURA DE LAS LENGUAS

Los cursos de lingüística, en los programas de formación de maestros bilingües hasta mediados de la década del noventa, se concibieron como el estudio de la estructura formal de la lengua. En consecuencia, el análisis

de los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos ocuparon 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 del 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 manera natural, al desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado.

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 (Houghton, 1998), lo cual fue muy productivo si se tiene en cuenta que ésta fue la base para el diseño de alfabetos, el estudio de neologismos y préstamos lingüísticos, la recuperación de léxicos en desuso, la traducción de textos a las lenguas indígenas y la creación de glosarios. Además, permitió a los maestros la reflexión de los sistemas que integran su lengua materna, los que pudo comparar con los del español. En muchos casos, propició avances en la descripción de las lenguas, cuando los propios hablantes entraron a analizar categorías de las mismas. Lamentablemente, todo este trabajo, por razones aún no claras, no redundó en el diseño de diccionarios ni de gramáticas pedagógicas.

En la actualidad, se tiene en cuenta que, en la medida en que el saber gramatical describe algunos de los mecanismos de funcionamiento de la lengua, 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.

La discusión en los diferentes eventos que se han desarrollado, ha concluido en 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 sólo 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 hay que 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 manera correcta, coherente y adecuada en las diversas situaciones de comunicación.

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. En la búsqueda de terminologías en desuso, se consultó a los mayores y ancianos; los procedimientos 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.
- Especial cuidado en la no agresión a los sistemas de las lenguas.

Para acuñar palabras en traducciones efectuadas en distintos 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 cuando los hablantes acuñaron nuevos términos y mostraron 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 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, lo que generó la participación fecunda de la comunidad,

estableciéndose una especie de vigilancia social mutua para el acatamiento de los alfabetos acordados y los criterios de normatización, sin haber llegado a la oficialización de los alfabetos y las normas de escritura.

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 trabajo concreto de creación léxica, entre otros se puede mencionar los que se realizaron entre sikuanis, coreguajes y wiwas, cuyos comités de educación reunieron a los ancianos y “mamas” para definir nombres de objetos y conceptos introducidos por el contacto con la sociedad nacional, llegando en muchos casos a estudiar objetos y analizar su función en la búsqueda del término apropiado (Queixalos, 1988). Así, se elaboraban 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. Como rasgos especiales de todo el proceso de recuperación es necesario destacar aquellas comunidades de hablantes donde la estandarización fue propuesta como una reivindicación cultural y acordaron tener en cuenta el dialecto más tradicional, es decir, aquel que guardara más celosamente las propiedades de la lengua; por lo que la sabiduría de los hablantes más viejos fue fundamental.

A manera de resultado, pudo aclararse que en la creación de palabras, es mucho mejor ir más allá de la analogía y de 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 de muchos de ellos, demostraron la dificultad de aceptar palabras no probadas en el uso, las que emer-

gieron del contexto de la lengua y no del habla, o de los procesos artificiales generados por los meros ejercicios académicos (Marín, 2003).

Bajo la conciencia de que las palabras aseguran el ulterior refuerzo de la unidad intrínseca del sistema, se observaron los tres procedimientos antes señalados, lo cuales están relacionados estrechamente con el léxico y la generación de palabras, que a su vez forman parte de los mecanismos internos de variación cuando se encuentran 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, determina la aceptación o negación de las formas variables producidas, su empleo o su rechazo.

DISEÑO Y ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

Fueron las grandes ausentes de este período (1980-2000). La escasez de propuestas (para trabajarlas), quizá se haya debido 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 o a la cualificación de las destrezas expresivas de maestros y aprendices. Algunas gramáticas se han propuesto en varios foros de discusión, y aún no se han abordado, probablemente porque no es nada fácil. Otras propuestas de investigación no se pudieron desarrollar por falta de subvención, muy a pesar de la valoración positiva de algunos proyectos por evaluadores del Programa Estudios Científicos de la Educación, de Colciencias (Trillos, 1998b).

En este momento es necesario considerar que la enseñanza de la gramática y la reflexión metalingüística en las aulas, especialmente en

las licenciaturas, son útiles, con la condición de que no se conviertan en un fin en sí mismas o en el hilo conductor de la selección de los contenidos lingüísticos de la enseñanza de la lengua. El eje de esa selección y de todo aquello cuanto se haga en las aulas debe ser el uso lingüístico y comunicativo de las personas y la voluntad de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. El saber lingüístico no tiene sentido en sí mismo, salvo para lingüistas, filólogos y enseñantes de lenguas, a no ser que se entienda como un conocimiento orientado al mejoramiento de las habilidades comunicativas de las personas y de su *saber hacer cosas con palabras*. De ahí la conveniencia de disponer de gramáticas pedagógicas. Sin embargo, es necesario ponerse de acuerdo en los conceptos y en la terminología específica de este campo de la lingüística como lo es el diseño de gramáticas pedagógicas. En este sentido, sería pertinente trabajar una gramática del uso, con inclusión de elementos retóricos, que responda a la pregunta: ¿qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre las lenguas que habla para poder usarlas con éxito? En el Anexo se presenta una lista tentativa de temas que podrían ser tratados en esa *gramática* (entendiendo el concepto en sentido amplio, como el conjunto de aspectos que podría tener en cuenta el maestro para responder el anterior interrogante).

CARTILLAS Y TEXTOS DE 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 trabajó por enseñar 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.

En cuanto a los textos de lectura, al principio muchos de los profesores a los que se les encomendó la educación bilingüe no sabían realmente de qué se trataba (en los programas de profesionalización kogui y wiwa asumieron esta responsabilidad, a falta de maestros, algunos adolescentes menores de quince años que no habían terminado la educación básica primaria), sólo que en las escuelas bilingües se enseñaría español y la lengua materna. Apareció, entonces, la necesidad de buscar textos en las lenguas indígenas. Se recurrió a los textos publicados por el ILV, muchos de los cuales, como es de suponer, no eran adecuados como textos didácticos para el nivel de enseñanza primaria; otros eran traducción de textos bíblicos y, por tanto, contrarios al espíritu y las prácticas religiosas de los pueblos indígenas y de los educandos.

El manejo de la literatura se hizo por lo general 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 y fueron muchos los talleres destinados a la expresión escrita, en los que predominó la elaboración de cartas, actas, memorandos y textos de tipo administrativo.

TRADUCCIÓN DE TEXTOS

Como actividad consustancial con la diversidad lingüística que vive 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 curas doctrineros o a los fines de la conquista. La traducción de textos a las lenguas indígenas puede inventariarse, por

el momento, 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; en la década del noventa, lingüistas del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA), de la Universidad de los Andes, la mayoría hablantes nativos, tradujeron apartes de la Constitución de 1991 a siete lenguas indígenas. Se ha observado, en algunos programas de formación, que estas cartillas son tomadas como material didáctico para hacer ejercicios al estilo tradicional de análisis gramatical, analizando las estructuras de las frases que luego son comparadas con las del español.

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 es un mero dualismo lingüístico. La posesión de dos lenguas, en este caso, refleja dos universos, lo que necesariamente produce consecuencias antagónicas tanto a nivel individual como social; las lenguas en presencia vehiculan dos culturas distintas y de estatus desigual ante la sociedad colombiana y aún ante el Estado, muy a pesar del mandato constitucional. En las zonas donde la colonización alcanzó a penetrar fuertemente las culturas nativas, se presentan interferencias lingüísticas y sociolingüísticas. En muchas zonas multilingües y bilingües del país se viven conflictos lingüísticos, culturales, sociales y hasta de identidad. El bilingüismo no es igualitario, no se da necesariamente

entre dos lenguas de igual estatus, y puede caracterizarse de la siguiente manera:

- Se dan diferentes clases de bilingüismo de una comunidad a otra.
- Las lenguas indígenas poseen estatus de lenguas minorizadas y minoritarias.
- El español es la lengua de las entidades oficiales.
- Las lenguas indígenas son las lenguas de la familia.

Esto determina un bilingüismo diglósico² y conflictivo, según el cual el hablante hace uso diferenciado de cada una de las lenguas. Utiliza el español en sus relaciones con el colono, con la administración nacional y en la escuela, mientras que reserva el uso de la lengua materna para las relaciones con su familia y el resto de la sociedad indígena. Para el hijo y para la familia, surge entonces el problema de la socialización, pues es posible que el padre dude entre socializarlo en español o en la lengua de la comunidad lingüística. Para el adulto es un problema de identidad cultural: si el padre socializa en español, está preparando los monolingües aculturados; si socializa en las lenguas de su comunidad, le deja al hijo dos posibilidades: poder integrarse a la sociedad monolingüe tradicional de su pueblo o ubicarse en la zona no tradicional monolingüe de español.

En el contexto escolar se da también un bilingüismo disglósico que se caracteriza porque las clases se hacen en español, lo que le confiere a esta lengua un prestigio de supremacía sobre las lenguas de los niños. Este fenómeno se origina en la formación de los maestros y en las condiciones de las lenguas indígenas que necesariamente tienen que ser sometidas a procesos de estandarización y modernización para que cumplan las funciones escolares que ahora se les impone.

2 En el bilingüismo diglósico, las lenguas desempeñan funciones diferenciadas según las hayan establecido los hablantes a partir de las imposiciones que se hacen desde la lengua dominante.

EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL

Las escuelas bilingües surgieron como la cristalización de la posición del cambio lingüístico asumida 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 aún persisten las siguientes:

- Los niños que acuden a las escuelas indígenas son de extracción lingüística heterogénea, lo que hace que la recomendación de la Unesco (1953), ampliamente aceptada por Colombia y ratificada en la Constitución y la Ley 115, de que el mejor medio de enseñar a los niños bilingües es la lengua materna, sea limitada en cuanto a su aplicabilidad e ineficaz en cuanto a los objetivos que se desean alcanzar.
- Aunque una porción importante de los profesores que imparten enseñanza en estas escuelas es de origen lingüístico bilingüe, han recibido e imparten la instrucción formal en español.
- Una experiencia educativa reciente, vivida en situación de desprotección, tiene problemas en lo que se refiere a libros y material pedagógico. Su costo no puede ser ignorado, porque influye en la dotación didáctica que podría facilitar el proceso.
- El dispositivo escolar de aprendizaje de las lenguas, en la mayoría de las escuelas, desconoce el proceso natural de adquisición de la lengua materna.

Para 1978, el Estado, siguiendo los procesos adelantados por las organizaciones indígenas, por sectores académicos y clericales progresistas, asume como política educativa para los pueblos indígenas la enseñanza bilingüe e intercultural. Entonces, se enfrentan, en la escuela, dos lenguas de estatus y condiciones diferentes que vehiculan dos universos semánticos desiguales, en una relación concurrente

que afecta a los locutores como actores principales de la escuela y de su medio social. En este momento se da una oscilación entre dos estatus no propiamente determinados por la legislación ni por las orientaciones de las autoridades de los pueblos indígenas: la enseñanza de las lenguas (español / lengua materna) y la lengua de enseñanza (español). Esta confrontación desigual pone a los escolares y también a los maestros en conflicto de identificación de los universos que subyacen a las dos lenguas.

Por otra parte, el desconocimiento de la adquisición verbal de los niños en la educación bilingüe anula formalmente la lengua materna, lo que origina conflictos tanto en el aprendizaje de las lenguas como en el proceso de adquisición escolar y hasta en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Esta situación puede ocasionar distorsiones en los conceptos naturales que están en formación en los niños al momento de entrar en la escuela, los cuales va adquiriendo del medio natural y físico. Además, altera sus representaciones simbólicas y, por tanto, lingüísticas. En este proceso de transición, la programación escolar es ambivalente, inestable y poco experimentada, ya que no establece conexión entre los sistemas lingüísticos presentes en las escuelas y los del medio social, lo cual impone diversos conflictos a maestros y alumnos.

Un programa de educación bilingüe, basado en los principios esbozados por los indígenas, presupone la definición de estrategias relacionadas con el tratamiento y uso de las lenguas involucradas. En el caso de las lenguas indígenas, se trata de tomar decisiones respecto a su papel en los programas educativos, lo que se concreta en el planteamiento de una política lingüística. Esta política no sólo debe tener en cuenta objetivos pedagógicos y lingüísticos, sino también la situación y el estatus social de las lenguas en contacto, además de aspectos técnicos relacionados con su escritura y uso en contextos formales.

Trabajar desde la escuela con lenguas de tradición oral implica el desarrollo de sistemas de escritura que viabilicen su uso como lenguas de la enseñanza. La ausencia de una tradición escrita y la diferenciación dialectal que va a la par con ella, obliga a tomar decisiones respecto a la creación de una norma escrita que apoye el proceso educativo y que, a la vez, contribuya al desarrollo de la lengua misma. Todo esto comenzó, como se ha dicho, con la definición de alfabetos, la determinación de reglas ortográficas y puntuación, la explicitación de la gramática, la elaboración de terminologías especializadas y el desarrollo de estilos que hagan posible la escritura en estas lenguas.

En suma, de lo que se trata es de trabajar las lenguas indígenas para que puedan responder como instrumentos válidos al reto de ingresar a nuevos contextos de uso que, además de formales, implican el uso como lenguas a través de las cuales se puede también crear y transmitir conocimientos en la escuela. Tales demandas pueden abordarse de diferentes maneras, según sea la orientación y el entendimiento del problema lingüístico-cultural tanto regional como nacional. Si se apunta hacia la recuperación y revitalización lingüístico-cultural, la política lingüística tiene que plantearse el desarrollo de las lenguas vernáculas a partir de sus propios recursos. A nivel del léxico, como ya se ha dicho, en el trabajo desarrollado en los últimos años se han hecho los siguientes recorridos:

- La recuperación de vocablos existentes, pero ahora en desuso, debido a la incursión del español.
- La creación de nuevos términos a partir de elementos de la misma lengua.

- El préstamo lingüístico, previa adaptación de su escritura según el sistema fonológico y gramatical de cada lengua.

La enseñanza de las lenguas indígenas implica no sólo consideraciones de política lingüística, sino también la definición de estrategias pedagógicas frente a las posturas del sistema educativo oficial. Las diferencias fonológicas y alfabéticas son las que primero saltan a la vista, al comparar las lenguas indígenas y el español. Aunque algunos grafismos complejos y la orientación izquierda-derecha de la escritura, recientemente adoptada por estas culturas, constituyen los principales factores que perturban el aprendizaje y manejo de la lectoescritura, también podrían mencionarse las siguientes:

- Sólo algunas letras se corresponden fonéticamente de un alfabeto a otro.
- En español, algunos fonemas se han desfonologizado como producto de su evolución.
- En algunas lenguas indígenas existen vocales nasales y sordas que no tienen equivalencia en español.
- En las lenguas indígenas también existen grafías dobles que son producto de geminaciones fonológicas, fenómeno que no se da en español.³

Las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura son numerosas:

- En lectura es frecuente que se confundan e inviertan los signos en la discriminación fónica.
- Las perturbaciones en la escritura son de confusión e inversión de letras y de cifras.

3 A nivel fonético, en el español caribeño se da cierta geminación entre las consonantes oclusivas; por tanto, no tiene representación gráfica. Trabajos de este tipo han sido elaborados por los profesores Rocío Nieves Oviedo, de la Universidad del Valle, y Genubath Roa, de la Universidad del Atlántico (inéditos).

- Igualmente, las diferencias morfosintácticas entre los dos sistemas lingüísticos enfrentados son importantes.
- En lo que concierne a la estructura de la frase, en las lenguas indígenas ella se forma siguiendo el orden sujeto-objeto-verbo, mientras que en español el objeto generalmente sigue al verbo.
- En las lenguas indígenas, el aspecto suele tener más relevancia que el tiempo; un gran número de sustantivos surge de las raíces verbales.
- Los verbos ser, estar y haber no son simples auxiliares; más bien cumplen funciones esenciales en el enunciado. Además, existen diferentes formas según que manifiesten acciones, estados o procesos.
- Contrariamente a la variedad de tiempos en español, las lenguas indígenas suelen tener dos tiempos: pasado opuesto a no pasado.
- Finalmente, hay que mencionar las diferencias léxicas y semánticas, las cuales constituyen una fuente de confusión y de conflicto permanentes en los procedimientos de adquisición verbal y cognitiva.

Muchos de los escritos recogidos entre los escolares permiten decir que se está en presencia de un fenómeno de interferencias entre los dos sistemas lingüísticos. El español es a menudo utilizado según las características de la lengua materna del niño y los procedimientos lingüísticos de ésta. El estudiante indígena reorganiza su escrito y su habla a partir del soporte fonético y gramatical de su lengua materna. Además de las estructurales, las dificultades encontradas en el aprendizaje de las dos lenguas surgen de la particularidad y del sentido espacial del grafismo. La falta de una metodología y de ejercicios de aprestamiento adecuados está produciendo ciertas condiciones que pueden originar perturbaciones lingüísticas tales como la dislexia y la disgrafía, como lo hemos encontrado en las producciones de *algunos* niños.

En fin, todo lo dicho permite entender que haya dificultades considerables que interfieran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela. A pesar de que la mayoría de los maestros son conscientes de estos problemas, la falta de métodos y de estrategias para tratarlos en el aula de clases les está causando problemas. Sin embargo, se espera que en un tiempo no muy largo se haya logrado construir modelos pedagógicos y diseñar metodologías y herramientas didácticas adecuadas a la situación que se viene describiendo.

Las situaciones de contacto de lenguas se observan en aquellas regiones en donde diversos grupos indígenas convergen. Como es lógico, a las escuelas bilingües situadas en estas zonas —que hemos llamado *zonas de transición*—, asisten niños hablantes bilingües de español más una lengua indígena. En zonas donde entran en contacto dos o más lenguas indígenas y, por supuesto, el español, amén de las zonas de contacto de lenguas indígenas solamente, muchos de estos niños no están siendo alfabetizados en su lengua materna, sino en la lengua predominante de la región o la del maestro. Tampoco se atienden los casos de hablantes de dos o más lenguas indígenas. Esta problemática no parece ser motivo de preocupación para las autoridades pedagógicas de la región, tampoco para las nacionales. Como puede observarse, es una situación complicada que merece ser tomada en cuenta por los problemas pedagógicos y lingüísticos que implican.

ENSEÑANZA DE LENGUAS Y ENSEÑANZA EN LENGUAS

Un programa de educación bilingüe que contemple la realidad sociolingüística del país, presupone la definición de estrategias relacionadas con el tratamiento y uso de las lenguas involucradas. En este caso, se deben tomar decisiones respecto al papel de las lenguas indígenas y del español en los programas edu-

cativos bilingües. Estas decisiones deben concretar los planteamientos de una política lingüística, que necesariamente deberá tener en cuenta no sólo 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 posibles equívocos, que inciden directamente en la formación del profesorado bilingüe, se hace indispensable, en primer lugar, buscar las diferencias existentes entre las expresiones enseñanza *de* lenguas y enseñanza *en* lenguas, tema eminentemente pedagógico y de escasa presencia en los diferentes debates que se vienen dando, pero que por el momento bosqueja algunos interrogantes: ¿la enseñanza de las lenguas indígenas tiene que comprender tan sólo unos determinados niveles escolares?, o bien, ¿tiene que cubrir toda la escolarización normal y obligatoria según las leyes educativas vigentes en Colombia? Es decir, esta enseñanza, ¿debe presentarse a los alumnos-maestros 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, ¿se ha de entender como un proceso que se inicia cuando empieza la escolarización y que gradualmente va diferenciándose como si se tratase de una materia o un área determinada hasta convertirse en una asignatura?

El primer interrogante hace referencia a la enseñanza de las lenguas indígenas, práctica prevista con carácter muy restringido y cuyo estatuto depende de la relación que éstas establecen con el español. El segundo, parte del respeto de la norma pedagógica reconocida hoy por las mismas disposiciones derivadas de la Ley de Educación que se aplica a los niños que tienen como lengua propia una lengua indígena, es decir, que en lugar de la enseñanza de lenguas indígenas, se trata lógicamente, de la enseñanza del español frente a la de las lenguas indígenas, por una parte, y por

otra, de la distinción entre enseñanza *de* y enseñanza *en* lenguas indígenas.

Al escoger una opción pedagógica que siga las normas constitucionales y educativas, necesariamente habría que decir que la preparación del profesorado bilingüe tiene que tener en cuenta todos los grados y niveles de conocimiento y de escolaridad, es decir, debe 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 motiva otras preguntas: ¿qué niveles del conocimiento ancestral se pueden llevar al español? Y, por el contrario, ¿cómo manejar los conocimientos occidentales desde la perspectiva científica en la lengua vernácula? Estas preguntas necesitan respuestas concretas para avanzar en la educación para indígenas, 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 ciencia a partir de los principios del conocimiento que se establecen en las propias comunidades y que se reflejan a través de las lenguas autóctonas.

LA BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS

La enseñanza de lenguas tanto en las licenciaturas en etnoeducación como en las escuelas bilingües está determinada por temas de profunda complejidad, que atañen a las lenguas amerindias en su condición de idiomas de comunidades de tradición oral, que han sido proclamadas cooficiales del español en los territorios indígenas respectivos por la Constitución Política de Colombia y designadas como fundamento escolar por la Ley General de Educación en los territorios donde sean consideradas como lengua materna. Estas disposiciones inducen a pensar en los nue-

vos contextos en que se las involucra, como son la transmisión de conocimientos en la escuela y la adquisición de la lectoescritura por parte de las nuevas generaciones.

Si se considera que la norma constitucional y la reforma educativa cubre setenta y dos lenguas amerindias, dos criollas, más el español en sus múltiples variantes (Trillos, 2003), es obvio pensar en la necesidad de diseñar una política lingüística para un país cuya característica básica es el multilingüismo. Así las cosas, la política lingüística y su puesta en práctica, la planificación lingüística, permitirían, en primer lugar, las proyecciones a que haya lugar en cuanto a las relaciones que se dan entre las lenguas y la sociedad, y en segundo lugar, estandarizarlas, modernizarlas y adaptarlas a las nuevas exigencias que se les hace. Todo esto podría estar mediado por el diseño de un mapa sociolingüístico que ayude 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, se haría necesario precisar los grados de bilingüismo a que se aspira 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 hacen presencia en las escuelas de acuerdo con las regiones donde sean habladas.

PRIORIDADES Y COMPROMISOS

El desarrollo de las lenguas en igualdad de condiciones sólo se dará cuando los protagonistas, en este caso los docentes, tengan las herramientas que les permita un proceso de transmisión de la lectoescritura en condiciones favorables. Mientras no exista igualdad de condiciones para las lenguas, las indígenas y

criollas estarán en desventaja con respecto al español y estarán condenadas a un proceso de extinción.

Una política lingüística futura tendrá que tomar como punto de partida la realidad sociocultural del país, basada en las realidades regionales. Deberá tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural de la región, y las aspiraciones propias de las comunidades.

En síntesis, al pensar en una legislación no romántica, sería necesario desplegar un conjunto de normas y acciones que impulsen el desarrollo armónico desde la perspectiva de la realidad sociolingüística de cada región, pero también desde los planteamientos que preservan los derechos lingüísticos a escala universal, para lo cual sería pertinente tener en cuenta los principios en que se fundamenta la Cátedra Unesco-Mons-Hainaut que promociona las ventajas que ofrece un mundo multilingüe donde se respeten las diferencias y los derechos del otro.

Para abordar el problema de la enseñanza de lenguas en las escuelas indígenas de Colombia es necesario definir inicialmente su actual condición y sus proporciones. En este país, además de la población mestiza que se expresa generalmente en español, conviven unos ochenta pueblos indígenas y dos afrocolombianos, con lenguas y culturas propias cuyas características habría que analizar para elaborar un mapa sociolingüístico del país que permita establecer los parámetros para la orientación tanto de la formación de recursos como de los programas curriculares y herramientas de trabajo indispensables para la realización de esta tarea. Se marcha hacia la elaboración de un currículo que estimule la creatividad y fomente las destrezas de aprendizaje, se está en la búsqueda de información actualizada y la elaboración de materiales adecuados.

Existe la preocupación de que muchos de los asistentes a los programas de formación de

maestros indígenas tienen una educación formal que los pone en condiciones de desventaja, ya que sus conocimientos están por debajo del mínimo exigido al promedio nacional y habría que agregar la escasa competencia comunicativa en español para quienes tienen ésta como segunda lengua.

En el caso de las licenciaturas en etnoeducación, se tiende a incrementar el porcentaje de inscripciones para indígenas tradicionales hablantes de su lengua materna, intentando garantizar, así, 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 exige el diseño de mecanismos de evaluación e indicadores de seguimiento permanentes que permitan establecer la calidad y las condiciones de la educación según normas nacionales. Se piensa que estas pautas pueden surgir de los programas en curso, ya que tienen en cuenta las características del país a partir de la diversidad cultural.

Desde diferentes instituciones se han orientado seminarios y coloquios en torno al tema de la formación de recursos humanos para que aborden la educación en las comunidades indígenas, los cuales, como conclusiones, evidencian prioridades en las actuales condiciones de la escuela, sus actores y las actividades que deben desarrollar. Entre otras, pueden reseñarse las siguientes: es indispensable avanzar en la conceptualización sobre etnoeducación y especialmente en educación para indígenas; es fundamental construir una filosofía de la etnoeducación a partir de las experiencias en vigencia tanto a nivel de profesionalización como de las licenciaturas, que aclare cuál es la misión de las escuelas bilingües e interculturales que existen en las comunidades indígenas; es preciso diseñar una política lingüística que armonice los actuales avances de las ciencias lingüísticas, enfoques pedagógicos y expectativas de uso de las lenguas en la escuela y en la comunidad. Se piensa que estos documentos constituirían herra-

mientas que podrían orientar la construcción de estrategias pedagógicas que alimentarían los procesos educativos en el aula —en todos los niveles—.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGREDA, A. *et alt.*, 1999, "La formación de los etnoeducadores indígenas", en: *Memorias del Primer congreso de etnoeducación*, Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia.

BODNAR, Y., 1990, "Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica", en: *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*, Bogotá, Ministerio de Educación, CORPRODIG.

_____, 2000, "Perspectivas y tendencias de la educación indígena en Colombia", en: *Lenguas indígenas de Colombia. Una visión descriptiva*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

HOUGHTON, J., 1998, "¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? Algunas hipótesis", en: TRILLOS AMAYA, M., comp., *Educación endógena frente a educación formal*, Bogotá, Centro colombiano de lenguas aborígenes, Universidad de los Andes, Siglo XXI. INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO, 1983, *Bibliografía del Instituto Lingüístico de Verano en Colombia*, Lomalinda, Editorial Towsen.

_____, 1997, *35 años de servicio y esperanza*, Bibliografía, Bogotá.

JIMÉNEZ, N., 1998, "Etnoeducación: política oficial para la educación en comunidades indígenas", en: TRILLOS AMAYA, M., comp., *Educación endógena frente a educación formal*, Bogotá, Centro colombiano de lenguas aborígenes, Universidad de los Andes, Siglo XXI.

MARÍN, P., 2003, "Neologismos y préstamos en la lengua coreguaje", en: TRILLOS AMAYA, M., ed., *Memorias del simposio Participa-*

ción armoniosa de las lenguas en la construcción de sentidos sociales, Bogotá, Universidad del Atlántico, Instituto Caro y Cuervo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1987, *Lineamientos generales de educación indígena*, 6.ª ed., modificada, Bogotá, Universidad INCCA.

_____, 1998, *Lengua castellana. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*, Bogotá.

_____, 1999, *Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*, Bogotá.

PINEDA GIRALDO, R., 1986, "Comité Nacional de Lingüística Aborigen", en: *Glotta*, Vol. 1, N.º 3, Bogotá.

QUEIXALÓS, F., 1989, "El papel de la lingüística en la etnoeducación. Informe", en: *Lingüística y etnoeducación. Centro colombiano de estudios de lenguas aborígenes*, Bogotá, Centro de publicaciones de la Universidad de los Andes.

TRILLOS AMAYA, M., s. f., "Conclusiones y recomendaciones para el Comité Nacional de Lingüística Aborigen y el Ministerio de Educación Nacional", en: REINA, L., comp., *Cuadernos de Tierradentro 2*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología.

_____, 1988a, *Propuesta de alfabeto para la lengua damana*, Bogotá, Convenio CCELA-MEN.

_____, 1998b, *Programa de etnoeducación: balance y perspectivas (Informe 1996-1998)*, Bogotá, CCELA-Universidad de los Andes.

_____, 1999, *Cursos de lingüística. Formación de docentes bilingües de la Sierra Nevada de Santa Marta*, CEP Cesar y Magdalena, (Informes).

_____, 2003, *Pasión y vida de las lenguas colombianas*, Colección Colombia Ciencia y Tecnología, Bogotá, Colciencias, 2003.

BIBLIOGRAFÍA

APAOLAZA, J. M., "Lengua, etnicidad y nacionalismo", *Cuadernos de Antropología*, N.º 13, Barcelona, Anthropos, 1993.

COLOM, F., *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*, Barcelona, Anthropos, 1998.

DERRIDA, J., *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1989.

GARCÍA CANCLINI, N., *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990.

ALINE, H., *La educación en Colombia, 1918-1957*, Bogotá, 1987.

AMADIO, M. et al., "Educación y pueblos indígenas", en: *Un balance crítico*, Unesco, OREALC, 1987.

BATALLA, B., "Utopía y Revolución", en: *Nueva Imagen*, México, 1981.

CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES CCELA. LINGÜÍSTICA Y ETNOEDUCACIÓN, *Memorias*, Bogotá, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes, Universidad de los Andes, 1988.

CORTES, P. et al., *Socialización del niño indígena*, Popayán, Universidad del Cauca, Plan Nacional de Rehabilitación, DNP, 1989.

CUNSO, M., "Educación e identidad étnica", Quito, Abya Yala, 1991.

DELVALLE DE R., A., *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*, Buenos Aires, Aique, 1998.

EATSMAN, J. M., *Política indigenista*, Bogotá, Ministerio de Gobierno, 1982.

“Educación Bilingüe Intercultural”, *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, Madrid, OEI, N.º 13, 1998.

FUNDACIÓN SOCIAL, *Ley General de Educación. Alcances y perspectivas*, Bogotá, Tercer Milenio, Arte Joven.

GIMENO, S. et al., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 1994

HERNÁNDEZ R., *La acción educativa en las áreas indígenas*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.

INSTITUTO CARO Y CUERVO, *Noticias culturales*, Segunda Época, N.º 25, (jul-ag.), 1986.

JUNCOSA, J., comp., *Educación indígena. Transmisión de valores. Bilingüismo e interculturalismo*, Quito, Abya Yala, 1989.

LANDABURU, J. y JUNG, I., “Problemas de unificación de divergencias de las propuestas de alfabeto para el nasayuwe”, en: REINA, L., comp., *Cuadernos de Tierradentro 2*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, Brasilia, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*, Valledupar, Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación de Educadores del Cesar, 1994.

_____, *Decreto 804 de 1995. Reglamentario del título III, capítulo 3º de la Ley 115: Educación para grupos étnicos*, Bogotá, Serie Normas, 1996.

_____, *Etnoeducación. Conceptualización y ensayos*, Bogotá, Prodic, El Griot, 1990.

_____, *Guía para seleccionar proyectos educativos significativos. Comunidades indígenas y afrocolombianas*, Bogotá, 1999.

_____, *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Documento 1*, Bogotá, Serie Lineamientos Curriculares, 1999.

_____, *Relación de textos de etnoeducación en la Biblioteca del Ministerio. Información general*, (Lista suministrada por la oficina de Etnoeducación del MEN), (fotocopias).

_____, *Resolución N.º 2343 de junio 5 de 1996*, Bogotá, Serie Documentos Especiales, 1996.

MINISTERIO DE GOBIERNO, *Fuero indígena. Disposiciones legales del orden nacional, departamental y comisarial —jurisprudencia y conceptos—*, Recopilación y textos: Roque Roldán, Bogotá, 1983.

MUÑOZ, H., *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, México, Talleres de Gráficas Antares, 1993.

MUÑOZ CRUZ, H., coord., *Para ser gente de razón. Alfabetización bilingüe y transición improbable de mujeres mazahuas a la escritura alfabética*, Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional, 1997.

MUÑOZ S., A., *Educación intercultural. Teoría y práctica*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1997.

NOT, Louis, *Las pedagogías del conocimiento*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994.

ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA, *Política educativa de la Organización Nacional Indígena de Colombia*, (fotocopias).

POMAR, M. T., "Cultura popular y educación bilingüe", en: *América Indígena*, Vol. XLI, N.º 1, México, pp. 311-318.

REICHEL-DOLMATOFF, G., "La educación del niño entre los kogui", en: *Estudios antropológicos*, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1997.

REINA, L., comp., s. f., *Cuadernos de Tierradentro 2*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, "Constitución Política de Colombia", en: *El Pensador*, Bogotá, 1998.

_____, "El salto educativo", en: *El salto social. Política del actual gobierno de la República de Colombia*, Bogotá, 1996.

_____, "Ley General de Educación", en: *El Pensador*, Bogotá, 1998.

_____, *Plan decenal de Educación*. Programa decenal de trabajo del Ministerio de Educación.

RODRÍGUEZ, A. y A. MARTÍNEZ, *Diseño de un currículo comunitario*, FUCAI, ACIN, Santander de Quilichao, 1996.

ROMERO, F., *El desarrollo del niño nasa*, Popayán, CRIC, 1992.

SERRANO, J. et al., *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*, Bogotá, Serie Estudios, Ministerio de Educación Nacional, GTZ, 1996.

TRILLOS AMAYA, M., comp., *Educación endógena frente a educación formal*, Bogotá, CCELA, Universidad de los Andes, 1998.

_____, *Informes de investigación*, CCELA, CEP (Cesar, Magdalena), MEN, 1999, Manuscritos.

UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Memorias del Primer Congreso de Etnoeducación*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1999.

ZALABATA, R., *La etnoeducación pensada desde los arhuacos*, Ponencia presentada en el II Congreso Universitario de Etnoeducación, Popayán, 2000.

ANEXO

TEMAS TENTATIVOS PARA UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

— *Adecuación del texto al contexto*

- 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; len-

gua 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, argumentativo, etc.), relación entre las ideas que se exponen, contradicciones, repeticiones, entre otros aspectos.

— *Cohesión textual*

- Conexión: conectores, formulas habituales para empezar un texto y para relacionar entre sí los párrafos.
- Referencia: recursos que evitan la repetición excesiva de palabras.
- Puntuación: cambios en el significado del texto de acuerdo con la puntuación; malentendidos a que conduce la puntuación deficiente.
- 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.

REFERENCIA

TRILLOS AMAYA, María "Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: balance y perspectivas", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 39, (mayo-agosto), 2004, pp. 43-64.

Original recibido: noviembre 2003

Aceptado: marzo 2004

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.