

Bogotá D.C., 6 de enero de 2019

Políticas lingüísticas para estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Language policies for indigenous students of the Universidad Nacional de Colombia in Bogotá

Carlos Santiago Figueroa Londoño¹

Abstract

The world's native minority languages have been directly or indirectly affected after the colonisation processes that each country has had through history. There are 65 endangered indigenous languages in Colombia due to such processes and national institutional negligence. The Universidad Nacional de Colombia, being the most important educational institution of the country, is to take up actions that guarantee the conservation and preservation of our languages. The following article presents three proposals that should help attain the aforementioned objectives.

Keywords: language policies, indigenous languages, regulation, linguistic conservation, linguistic preservation

Resumen

Las lenguas nativas minoritarias del mundo se han visto afectadas directa o indirectamente luego de la colonización que cada país ha tenido a través de la historia. En Colombia, son 65 las lenguas indígenas que corren peligro de desaparecer a causa de lo anterior y de la negligencia institucional. A la Universidad Nacional de Colombia, como institución educativa prima del país, le corresponde hacer parte de las acciones que garanticen la conservación y preservación de estas lenguas. El presente artículo presenta tres propuestas que ayudarían alcanzar tales objetivos.

Palabras claves: políticas lingüísticas, lenguas indígenas, reglamentación, conservación lingüística, preservación lingüística

Recibido: 2 de marzo de 2018

Aceptado: 19 de diciembre de 2018

¹ Licenciado en Filología e Idiomas – Inglés, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Email: csfigueroal@unal.edu.co Hasta este momento no ha habido motor más poderoso en mi vida para mantenerme en pie que mi familia. Gracias de corazón a mis padres, Elena y Carlos, y a mis hermanas, Angélica y Diana, por darme aún hoy todas las herramientas que he necesitado para llegar a rincones que no esperaba. Este trabajo es uno de esos rincones que hoy recorro gracias a su inmarcesible apoyo. Gracias. Agradezco a Dios, todo poderoso, por llevarme de la mano y permitirme tomar decisiones más inteligentes, sabias y sensatas. A Carlos Andrés Pérez Garzón por sus incansables refutaciones y enseñanzas que sacaron de mí el ser reflexivo que ahora soy. Gracias por enseñarme a no claudicar. Finalmente, agradezco a Claudia Nieto por convertirse en algún momento de este proceso, más que en mi directora de tesis, en mi consejera emocional, por su incondicional capacidad de escucha, por su admirable paciencia y por no dejar de confiar en mí.

“Una de las manifestaciones del burocratismo es el relajamiento en el trabajo debido a la indiferencia o a la negligencia.”

— Mao Zedong

“El poder de controlar el idioma es más rentable que arrebatarse a la gente sus pueblos o tierras o que aplastarlos a través de la explotación. Los imperios del futuro son los imperios de la mente”.

— Winston Churchill

“La pàtria és la llengua; fonamentalment és la llengua.”

— August Rafanell

I. Introducción

La Organización de las Naciones Unidas describe la globalización como un fenómeno inevitable que une a las culturas del mundo, pero que también ha acarreado un proceso caótico que “[...] requiere ajustes y plantea desafíos y problemas importantes.”² Con el tiempo, las culturas han sufrido mutaciones que se explican en parte por la tendencia de los habitantes de cualquier región del mundo a adoptar costumbres extranjeras, costumbres no pertenecientes a sus lugares de origen, costumbres que no reflejan sus cosmovisiones. Dentro de los riesgos de pérdida cultural, el mayor y más grave se refleja en el aspecto lingüístico, que es el aspecto cultural que más fielmente logra representar una sociedad. Es aquí cuando las lenguas minoritarias encuentran un riesgo eminentemente mayor de desaparecer. Por ejemplo, el lingüista Eiríkur Rögnvaldsson comenta que el islandés cuenta con 350.000 hablantes y explica que el aumento del turismo en esa región y el fenómeno en el que no muchos niños en el país en cuestión aprenden el idioma representa “[...] probablemente el principio del fin para el islandés.”³

En un contexto más local, las lenguas indígenas en Colombia han venido desapareciendo paulatinamente sin que ello sea notado y por razones poco sospechadas. Las multinacionales, por ejemplo, tienen parte de la responsabilidad en ello: tal como se explica en el canal de YouTube de AriguanaboTV, en la Guajira, concretamente en la cuenca media del río Ranchería, habita una comunidad compuesta por negros e indígenas wayúu, que opuso resistencia a los procesos de colonización y esclavitud española durante 300 años y luego a la discriminación, para finalmente convivir en la zona ya mencionada hasta el día de hoy.⁴ Sin embargo, desde que el Gobierno

² Organización de las Naciones Unidas, <http://www.un.org/es/aboutun/booklet/globalization.shtml> (visitada por última vez el 5 de junio de 2017).

³ Semana, *Cuáles son los idiomas que están en peligro de extinción por culpa de la tecnología*, (30 de mayo, 2017), <http://www.semana.com/educacion/articulo/idiomas-en-peligro-de-extincion-por-culpa-de-la-tecnologia/523881>

⁴ YouTube, *Bárbaros Hoscos en "La Guajira"*, <https://www.youtube.com/watch?v=ajbL8WOWOsY> (visitado por última vez el 30 de mayo, 2017).

Nacional aprobó la explotación minera en 1976 en la misma zona,⁵ estas comunidades han sido desplazadas por las multinacionales Glencore, BHP Billiton y Anglo American, que hoy en día tienen poder territorial en la región. A raíz de estas atrocidades, además de las culturas que aquí entran en juego, la lengua que se encuentra en peligro es la wayuunaiki que, según El Heraldo, es la lengua oficial de la Guajira.⁶ Si bien el Gobierno tiene la autoridad para manejar las tierras del territorio nacional de manera que se exploten los recursos naturales eficiente y responsablemente, también se ha quebrantado en parte la Ley 21 de 1991, cuyo artículo catorce reza:

“[...] en los casos apropiados, deberán tomarse medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados a utilizar tierras que no estén exclusivamente ocupadas por ellos, pero a las que hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia.”⁷

La desaparición de una lengua y de su cultura generalmente ocurre paulatinamente. Las causas van desde las pacífico-pasivas (es decir, sin intención alguna y que generalmente se debe a la negligencia como en el caso del islandés) hasta las violentas y represivas, en cuyos casos se usa la fuerza para despojar (como en el caso anterior) a corregimientos o comunidades indígenas de sus tierras, lo cual puede afectar sus sentidos identitarios. El problema se atenúa porque, aun sin globalización, estas lenguas minoritarias resultan ser menos conocidas incluso dentro de su propia región y porque cada vez hay menos interés por (al menos) conservarlas. Está en manos de las instituciones lingüísticas y de los entes educacionales gubernamentales mantener vivas estas lenguas y fomentarlas de manera que se preserve las que serían el patrimonio más antiguo de la humanidad.

Ya en el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) había puesto en marcha el programa Colombia Bilingüe, que tenía como objetivo “desarrollar las competencias comunicativas en lengua materna y por lo menos en una segunda lengua” (énfasis mío),⁸ con el fin de potenciar oportunidades académicas y laborales de personas cuyos futuros se proyectan en territorios extranjeros. Este programa enfrenta un reto enorme ya que intenta ser inclusiva al hacer alusión a las lenguas indígenas del territorio colombiano cuando las aborda desde la idea de “lengua materna”; sin embargo, son entre sesenta y setenta las lenguas indígenas que entrarían en juego,⁹ y Colombia Bilingüe (como política lingüística) no ofrece ningún tipo de planeación lingüística (noción que será explicada en el marco teórico).

Por su parte, la Universidad Nacional de Colombia ha venido promoviendo la expansión lingüística en sus estudiantes a través del artículo 14 del Acuerdo 033 de 2007 que busca que los estudiantes logren una “formación en **una** de las lenguas extranjeras ofrecidas por las sedes de la Universidad” (énfasis mío).¹⁰ Sin embargo, la universidad ofrece únicamente el inglés como

⁵ Resolución Defensorial N° 54, [Defensoría del Pueblo], considerando.

⁶ El Heraldo, *Wayuunaiki es lengua oficial, pero no difundida en La Guajira*, (30 de mayo, 2017), <https://www.elheraldo.co/la-guajira/wayuunaiki-es-lengua-oficial-pero-no-difundida-en-la-guajira-213130>

⁷ Ley 21 de 1991, art. 14.

⁸ Ministerio de Educación Nacional (MEN), http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf (visitada por última vez el 1 de noviembre de 2018)

⁹ Jon Landaburu, *Lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte*, *Amérindia*, n° 29/30, 3, 3 (2004-2005)

¹⁰ Acuerdo 033 de 2007, [Universidad Nacional de Colombia (UNAL)], art. 14.

lengua extranjera y pasa por alto, primero, la oferta académica de otras lenguas allí ofrecidas tales como el francés, el alemán, el portugués, el japonés y el turco, entre otras y, segundo, así como el MEN, la existencia e importancia de las comunidades indígenas y sus lenguas dentro de la misma institución.

Aunque el MEN y la UN atinan a objetivos muy similares, encontramos que los actos administrativos expedidos por ambas instituciones chocan por una incongruencia en las definiciones que ambas exponen. Para entender esto, es fundamental saber que, en su labor por recuperar una cultura de bilingüismo, y en función de la Ley (de Lenguas Nativas) 1381 de 2010 expedida por el Congreso de la República de Colombia,¹¹ el MEN reconoció el español como L2 (es decir, como *segunda lengua*) en comunidades étnicas del territorio nacional. Ahora bien, el MEN habla de *segunda lengua* mientras que la UN, de *lengua extranjera*. El problema radica justamente en la exclusión de la importante noción de *segunda lengua* en la normativa universitaria que, a diferencia de *lengua extranjera*, implica un ambiente de inmersión y la segunda una de sumersión;¹² en otras palabras, una *segunda lengua* se habla dentro y una *lengua extranjera*, fuera de una comunidad.

El caso de los estudiantes indígenas es particular en la Universidad Nacional. Si bien es cierto que tienen derecho a ciertos porcentajes de condonación en el pago de sus matrículas, también es cierto que reciben dicho beneficio si llevan a cabo un período no inferior a un año de prestación de servicios profesionales que se traducen en servicios sociales en sus comunidades de origen. En este sentido, teniendo en cuenta lo que indica el ya mencionado artículo 14 del Consejo Superior Universitario, es muy difícil que un estudiante indígena brinde un servicio social integral a su comunidad de origen si no puede hacerlo con base en su propia lengua, que para ellos sería su lengua nativa o L1, así como el español lo sería para el resto de los habitantes del territorio nacional. El artículo 1 del Acuerdo 102 de 2013 da lugar a un problema hegemónico todavía más complejo pues la “suficiencia en lengua extranjera es [...] requisito de grado de cada estudiante”¹³ pero, como ya se explicó, esto sólo puede lograrse a través del idioma inglés.

A pesar del número de lenguas indígenas que existen en Colombia, menos del 1% del total de habitantes habla una de ellas.¹⁴ Si queremos que esta cifra tenga una representación numérica mayor debemos comenzar a fomentar desde la academia no solamente su protección sino, más importante aún, su uso.

El interés en este trabajo surge del relego sufrido por las lenguas indígenas en el estatuto estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia, en el que se evidencia una falta de reconocimiento que les permita tener un espacio propio dentro de la misma institución. Por ello, se procedió a analizar la reglamentación universitaria y los contrastes y similitudes que había entre ésta y la que propone el Gobierno a través del Ministerio de Educación Nacional respecto a lenguas diferentes al español. El resultado fue el hallazgo de una notoria incongruencia entre ambas instituciones cuando abordan, específicamente, conceptos básicos, aunque clave entendidos en lingüística como *segunda lengua* (L2) y *lengua extranjera* (LE). A raíz de esto surge la intención de proponer un modelo de política lingüística que, primero, esclarezca los conceptos

¹¹ Ley 1381 de 2010.

¹² Luisa Josefina Alarcón Neve, Bilingüismo y Adquisición de Segundas Lenguas, en *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* 127 (Alicante: Universidad de Alicante, 2004)

¹³ Acuerdo 102 de 2013, [Universidad Nacional de Colombia (UNAL)], art. 1.

¹⁴ *Supra* nota 8 en 4.

anteriormente mencionados y que, segundo, permita a las lenguas indígenas gozar de un espacio propio en el estatuto estudiantil de la Universidad que además garantice su preservación.

II. Marco teórico

La primera parte del conflicto que se aborda en este trabajo tiene que ver con una confusión entre los conceptos que describen las capacidades lingüísticas de una persona al poseer una o dos lenguas. Dicha confusión se evidencia en la falta de coherencia encontrada en la reglamentación de la Universidad Nacional de Colombia y del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con respecto a los conceptos clave necesarios para la inclusión del inglés en sus programas de bilingüismo. Por otra parte, los fenómenos que describen eventos de encuentros culturales y lingüísticos han tenido sus malinterpretaciones que intentan resolverse en este trabajo para describir a grandes rasgos las situaciones que negativa o positivamente pueden afectar la vitalidad de nuestras lenguas indígenas. Por lo anterior, en este apartado, se explican los siguientes conceptos en su respectivo orden: bilingüismo, segunda lengua, lengua extranjera, diglosia, aculturación, transculturación, *pseudomorfosis*, planeación lingüística, política lingüística, conservación lingüística y preservación lingüística.

a. Bilingüismo

Según el Blog SwiftKey, Israel, Egipto, Indonesia, Arabia Saudí y Suecia son los países que mayor número de habitantes tienen con respecto al dominio de dos lenguas.¹⁵ Estos son los criterios básicos que se tienen en cuenta a la hora de definir un hablante como bilingüe: el dominio de dos lenguas y la presencia de dicha lengua en el contexto en el que se desenvuelve. No obstante, cuando se quiere ahondar en el concepto, definirlo es una tarea compleja en cuanto hay diferentes maneras de abordarlo y, así mismo, diversos autores que han hecho sus contribuciones para lograr una mejor aproximación.

Dadas las influencias de la globalización, muchas personas en el mundo se dan a la tarea de aprender una lengua extranjera a través de plataformas, aplicaciones, seriados televisivos, música y muchos otros medios que pueden o no resultar exitosos dependiendo de la disciplina de cada uno. En estos casos, es probable que el idioma meta del aprendiz no sea hablado en su comunidad, región o país. Por lo tanto, este bilingüismo adquiere un carácter individual.

En contraste con el bilingüismo individual existe el bilingüismo social, que describe la relación y uso de dos lenguas “según el acontecimiento comunicativo que se produzca” en un mismo territorio.¹⁶ Como se cita en la columna de opinión de Albert Pla, Aracil sostiene que el bilingüismo social es un “mito que facilita un proceso de substitución.”¹⁷ Lo propuesto por Aracil describe la realidad lingüística nacional de casos como el del wayuunaiki y su relación con el español en la Guajira. Es tan substitutivo este tipo de bilingüismo social que fácilmente se le puede considerar un proceso de deculturación teniendo en cuenta que ni siquiera con la Ordenanza 01 de 1992 de

¹⁵ SwiftKey Blog, <https://blog.swiftkey.com/celebrating-international-mother-language-day/>, (visitado por última vez el 5 de junio de 2017).

¹⁶ Centro Virtual Cervantes, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingsoc.htm, (visitado por última vez el 4 de noviembre de 2018).

¹⁷ Albert Pla Naulart, *Bilingüisme*, Ara.cat, (7 de septiembre, 2011), http://www.ara.cat/opinio/Bilinguisme_0_550145050.html.

la Asamblea Departamental de la Guajira, en el que se reconoce esta lengua indígena como oficial en ese mismo departamento,¹⁸ se ha alcanzado una estabilidad lingüística.

El tipo de bilingüismo que nos compete a nosotros como país en cuanto a las lenguas indígenas sí es el social, pero es menester abordar el segundo tipo propuesto por Appel y Muysken, que se caracteriza como un fenómeno en el que “la totalidad de una población es bilingüe.”¹⁹

Como hemos visto, el bilingüismo puede tomar rangos de connotaciones que van desde lo muy positivo hasta lo no tan favorable. Desde la perspectiva de Altarriba y Heredia, como se citó en Bermúdez y Fandiño, “[...] depende, en muchos casos, del valor social que pueda derivarse de tal condición.”²⁰ Su percepción, por tanto, puede poner dos lenguas en un mismo nivel o puede ubicar, en menor o mayor medida, una a un nivel más alto que la otra teniendo en cuenta aspectos como el prestigio y/o la utilidad.

b. Segunda lengua vs. Lengua extranjera

Con toda la tecnología que el siglo XXI ha puesto a nuestra disposición, es casi imposible que alguien con determinación no aprenda una lengua distinta a su L1 o lengua nativa. Las probabilidades de lograr un mejor aprendizaje aumentan drásticamente si la persona tiene a su disposición el idioma que tiene como meta en el mismo medio en el cual se desenvuelve. Es así como se aborda el concepto de *segunda lengua* (L2), como un idioma que se aprende después de la L1 y que está presente en el territorio en donde vive la persona. Un claro ejemplo brindado por Stern habla de la enseñanza del inglés como segunda lengua (o Teaching of English as a Second Language, TESL) en los Estados Unidos cuando se imparte a inmigrantes que hablan otras lenguas.²¹

Por su parte, en Colombia se habla inglés específicamente en contextos académicos tales como en universidades con un pensum basado en dicha lengua o en entidades que pueden (aunque no necesariamente) requerir su uso, tales como embajadas y los llamados *call centers*. Ninguno de estos escenarios ofrece las condiciones para que las personas incluyan el inglés dentro de su cotidianidad y, por tanto, resulta insuficiente como para considerarle algún grado de oficialidad. Es así como, en la Colombia continental, el inglés adquiere naturaleza extranjera por no representar en grado alguno nuestra cultura. Habría sí trilingüismo en las islas de San Andrés y Providencia, pero este territorio tiene un contexto y una historia distinta. Volviendo al caso, una lengua extranjera es “[...] una lengua no nativa aprendida y usada con referencia a la que se habla en una comunidad fuera del área que delimita el territorio nacional [...]”²² También, “(u)na

¹⁸ Sueños que Tejen Saberes, <http://insajo.blogspot.com/2010/02/ordenanza-numero-01-de-1992-10.html>, (visitada por última vez el 4 de noviembre de 2018). Cabe resaltar que en la página oficial del Departamento de la Guajira no se encuentra consignada la presente Ordenanza, razón por la cual se hace un llamado a los entes gubernamentales a formalizar la publicación de dichos documentos de manera que su compromiso con la cultura sea evidenciado desde la academia.

¹⁹ *Supra* nota 16 en 6.

²⁰ Jenny Raquel Bermúdez Jiménez & Yamith José Fandiño Parra, El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo, *Revista de la Universidad de la Salle*, n° 59, 99, 110, 2012.

²¹ Hans Heinrich Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching* 16, (Oxford: Oxford University Press, 1983)

²² *Supra* nota 20 en 7. Original: “[...] a non-native language learnt and used with reference to a speech community *outside* national or territorial boundaries to which the term ‘foreign language’ is commonly given.”

‘segunda lengua’ generalmente tiene carácter oficial o función específica en un país, mientras que una lengua extranjera no la tiene”.²³

c. Diglosia

Bajo los marcos de prestigio y utilidad mencionados en el párrafo anterior, se deriva un fenómeno lingüístico que le permite o les impone a algunas personas elegir una lengua que, según sus necesidades, les favorezca más tenerla, saberla o simplemente usarla en contraste con una segunda o una tercera. Es preocupante que los hablantes de las lenguas indígenas colombianas perciban hacia sí mismos una carga de estigma social basada en la vergüenza al ubicarse en un nivel inferior respecto a aquellos que hablan español, percibiendo sus propias lenguas como ineficientes por no poder valerse de ellas para acceder a una educación más formal, a una sociedad más “civilizada” y a una economía más estable. Gimeno, acerca de la diglosia, dice que “plantea la descripción sociolingüística dentro de una comunidad de habla bilingüe, a través de las normas sociales que determinan el uso de variedades particulares, entre singulares individuos y en situaciones específicas.”²⁴ Desafortunadamente, la realidad lingüística de nuestro país nos ha demostrado que parte de la desaparición de nuestras lenguas y los vestigios que apenas quedan de muchas de ellas son el resultado de ese súper prestigio asignado al español y a la vergüenza que sienten los indígenas hacia su propia cultura.

Ninyoles (como se citó en Fernández) aborda la diglosia como un desequilibrio lingüístico. En sus palabras:

“Este desequilibrio apunta históricamente a dos direcciones fundamentales: 1) la normalización total de las lenguas no oficiales, o 2) su sustitución – igualmente definitiva – por asimilación al idioma dominante.”²⁵

Son muy pocas, no obstante, aquellas lenguas minoritarias que realmente han logrado alcanzar su oficialidad (véase el caso del maorí, del cual se hablará más adelante).

d. Aculturación y transculturación vs. deculturación (*pseudomorfosis*):

Aguirre, del Instituto Nacional Indigenista en México, propone la diferenciación entre los conceptos de este apartado y los contextualiza en el marco de fenómenos sociales que pueden provocar cambios en una cultura y, por tanto, en su lengua. El primer concepto para tener en cuenta es el de *aculturación*, que es descrito como aquél en el que dos o más culturas se encuentran e, incluso, se unen.²⁶ El segundo concepto, *transculturación*, hace alusión a un proceso en el que una cultura pasa de su propio espacio para adentrarse en el que otra ocupa.²⁷ Ambas definiciones, como expone Aguirre, han tenido inconvenientes en sus acepciones en español:

1. El prefijo de origen latino *ad-* (cuya consonante “d” se perdería por motivos fonológicos en español), que significa unión, ha sido confundido con el griego *a-*, que infiere la falta o

²³ *Id.* Original: “A ‘second language’ usually has official status or a recognized function within a country which a foreign language has not.”

²⁴ Francisco Gimeno Menéndez, Multilingüismo y multilectismo, *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, n° 2, 61, 68, (1984).

²⁵ Mauro Fernández, Bilingüismo y diglosia, 5 *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 377, 377 (1978).

²⁶ Gonzalo Aguirre Beltrán, *El Proceso de Aculturación* 9-11, (México: UNAM, 1957)

²⁷ *Id.*

pérdida de algo. “*Aculturación*, según la etimología errónea, connotaba la aportación que la cultura occidental superior hacía a las culturas primitivas inferiores.”²⁸

2. El prefijo *trans-* denotaría “[...] el tránsito de una cultura a otra y sus repercusiones.”²⁹ Inicialmente, este concepto había nacido de la necesidad de soslayar las confusiones puestas por el prefijo de la palabra *aculturación* siendo así un reemplazo de la misma palabra, pero terminó generando más confusiones que aclaraciones. Finalmente, concluye Aguirre, pareciera que se llegó al punto de usar “[...] la voz *aculturación* con exclusión de cualquier otra [...]”.³⁰

Hasta el momento, ninguno de los dos conceptos anteriores refleja la situación de los encuentros interculturales a los que se vieron sometidas las comunidades indígenas colombianas pues se sabe que las mismas, desde tiempos de la colonización, fueron objeto de *deculturación* por medio de la fuerza al expropiarlos de sus tierras y la imposición de la lengua española en detrimento de las que tenían. Lo que acabamos de denominar “deculturación” es, en su sentido más general, la pérdida de los factores identitarios de una comunidad. Oswald Spengler (como se citó en Cox & Schechter) habla más propiamente de *pseudomorfosis* (histórica) y la define como los “[...] casos en los que una cultura foránea más antigua ejerce tal influencia sobre [...] una cultura autóctona más joven que ésta no logra resistir [...] [y] pierde incluso su misma autoconsciencia.”³¹ Teniendo en cuenta las dinámicas de este concepto, desde ahora se hará mención al término *deculturación* en lugar de *pseudomorfosis* dada la sinonimia que se da entre ambos y la mayor familiaridad que se puede tener con el primero.

e. Políticas lingüísticas

A lo largo de la historia de la humanidad, las dinámicas de interacción que han resultado de los muy diversos fenómenos de aculturación han pasado por unas notorias evoluciones. Estas van desde las impuestas mediante conquistas por parte de imperios como el romano y el húngaro hasta aquéllas en las que suceden mediante consensos a los que pueden llegar tanto grupos locales como grupos de varias naciones (véase la Unión Europea). Dentro de las posibles consecuencias que traen las aculturaciones está el intercambio de dos o más lenguas que pueden alcanzar tal interacción como para crear un fenómeno de bilingüismo. Ante esto, muchos países han desarrollado políticas lingüísticas para incluir lenguas diferentes a las de sus territorios nacionales dentro de sus contextos cotidianos, académicos y/o administrativos a través de la enseñanza formal. El problema de enseñar una lengua distinta a la L1 radica justamente en que, como L2 o lengua extranjera, ésta puede no hacer parte de la cultura que está en juego. A raíz de esto se han generado diversas estrategias y diversos enfoques metodológicos que buscan abordar desde diferentes perspectivas la mejor manera de transmitir un conocimiento por medio de un código lingüístico que exige que los aprendices o aprendientes (este último es autónomo) conciban una cosmovisión en mayor o menor medida diferente a la que ya poseen dentro de su bagaje cultural.

1. Planeación lingüística vs. política lingüística

²⁸ *Id.*

²⁹ *Id.*

³⁰ *Id.*

³¹ Robert Cox & Michael Schechter, *The Political Economy of a Plural World* 206, nota 6 (Londres: Routledge, 2002).

La colonia portuguesa cambió la cosmovisión de los indígenas del Brasil, la inglesa la de los de los EE.UU., la neerlandesa la de las tribus del Congo y así sucesivamente si revisamos la historia de todos los países que han pasado por cualquier tipo de colonización que involucrara directa o indirectamente un dominio lingüístico. Basados en lo dicho anteriormente, se puede decir que, a raíz de los procesos de aculturación y bilingüismo que resultan de ellas, siempre se ha querido discernir cuáles podrían ser las estrategias o los pasos por seguir para plantear lineamientos que orienten de manera exitosa desde los comportamientos, los pensamientos y las prácticas hasta los temas básicos de gramática a través de la estandarización, todo esto con el fin de lograr encauzar cualquier decisión lingüística.³² Dichas estrategias se enmarcaban en el contexto de la “planeación lingüística”. Posteriormente, entraría en juego el término “política lingüística” definiéndose de manera general como el conjunto de reglamentaciones necesarias (creadas o disponibles) para dar cabida a la lengua que se planea implementar para los fines lingüísticos a los cuales esté destinado. Entonces, según Kaplan & Baldeuf (como se citó en Quiñonez), una **planeación lingüística** hará mención de los medios necesarios (cómo) para alcanzar los fines propuestos en una **política lingüística** (qué).³³

Durante los primeros siglos posteriores a la arribada de Colón a América, fue a través de la esclavitud, el apoderamiento de tierras, el adoctrinamiento e incluso la admiración, que tanto la iglesia católica como la corona española interactuaron con las comunidades autóctonas del continente. Aunque los conceptos de planeación lingüística y política lingüística no eran de preocupación para los anteriores actores, hubo sí una serie de fechas que resultaron positivamente relevantes para las lenguas nativas ya que, aunque de manera esporádica, se dedicaron cátedras universitarias de estudios lingüísticos indígenas en los años 1580 en México y Perú, 1627 en México a través de la Compañía de Jesús y 1715 en Guatemala también con auspicio de la Iglesia (aunque en este último año no necesariamente con base en una cátedra). No obstante, las fechas amargas de la historia indígena estuvieron más presentes que las de plenitud. Por ejemplo, para 1693 y 1694, la enseñanza en español se había vuelto obligatoria hasta, incluso, forzar a los indios a dejar ir a sus hijos a la escuela; en 1769, el obispo Miguel Álvarez sugería la erradicación de todas las lenguas indígenas en Oaxaca; finalmente, apenas se vieron vestigios de un muy bajo interés lingüístico cuando la Junta Superior de Hacienda del Virreinato del Reino de la Plata propuso en 1791 el empleo de un intérprete negro y, en 1792, de uno indio en aras de un posterior apropiamiento de las Islas Malvinas. Los últimos dos casos se dieron hasta el año 1793. En cuanto a los demás años, hasta 1806 se percibe principalmente una media de percepción de carácter bajo con tendencia a la nulidad.³⁴

Los primeros indicios de políticas lingüísticas para lenguas indígenas atisbaron en el siglo XX. Por ejemplo, en Perú en 1975, con el Decreto Ley 21156,³⁵ donde se reconocía “[...] el quechua, al igual que el castellano, como lengua oficial de la República.”³⁶ Nicaragua (1987, con la Ley 28), Colombia (1991), Paraguay (1992), Chile (1993), Ecuador (1998) y Venezuela (1999), harían sus

³² Jairo Alberto Quiñones Calderón, *Las políticas lingüísticas de la Universidad Nacional: Reflexiones y retos para el siglo XXI* (2013) (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia).

³³ *Id.*

³⁴ Felipe de Solano, *Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica (1492-1800)* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1991)

* Cada uno de los años consignados en el párrafo correspondiente a esta cita proviene del libro de Felipe de Solano.

³⁵ Ley 21156 de 1975, art. 1 (derogado).

³⁶ Lenka Zajíčková, Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos, *Onomázein*, n° especial, 171, 189-190 (2017).

posteriores contribuciones, los cuatro últimos a través de sus más recientes constituciones.³⁷ Ya en el siglo XXI, serían Bolivia (2000), México (2003), Guatemala (2003), Argentina (2004), Panamá (2010) y Chile (2013) los que velarían por la conservación de sus propias lenguas ya fuera por vía constitucional o legislativa.³⁸

Recordemos que un objetivo plasmado en una idea equivaldría a una política lingüística (el *qué*). Lamentablemente, en eso se quedaron los países mencionados anteriormente. Es aquí cuando surgen las primeras críticas a estos programas por no contar con una verdadera planeación lingüística (el *cómo*). Para hacer un estudio de caso focalizado, debemos acercarnos al primer trabajo de investigación, que corresponde a Jair Ayala, titulado “El Programa Nacional de Bilingüismo como fundamento para la política de bilingüismo lasallista”. En este trabajo investigativo, Ayala busca “[...] justificar la propuesta de una política de bilingüismo en la Universidad de La Salle que dé cuenta de los objetivos del PNB [...]”.³⁹ Lo primero que Ayala analiza aquí son los puntos clave del PNB (Programa Nacional de Bilingüismo) y sus implicaciones a la hora de decidir la lengua extranjera que debiese ser enseñada en el país. El autor hace una crítica al programa aludiendo a la poca eficacia que el mismo ha tenido desde el momento de su implementación, refiriéndose específicamente al fracaso de su objetivo general que era lograr un nivel B1 según el MCRE en los estudiantes de educación media y un nivel B2 en los estudiantes de educación superior.⁴⁰

Para entender dicho fracaso, Ayala se enfoca en las competencias lingüísticas de los docentes de inglés tanto de los colegios como de las universidades del territorio nacional ya que dichos docentes apenas logran un nivel B1 cuando debería estar entre B2 y C1. Con esto, sus estudiantes se ven relegados a alcanzar medianamente un nivel A1 en su gran mayoría. Así, Ayala propone una serie de pasos por seguir para garantizar que los profesores de su universidad sean todos capacitados para lograr una estandarización aproximada a la propuesta por el PNB, sugiriendo una mediación en los niveles requeridos por el mismo programa para finalmente poder exigir un nivel B1 a los estudiantes de dicha institución. Tenemos aquí el primer ejemplo de planeación lingüística.

El segundo trabajo corresponde al profesor Jairo Alberto Quiñones (2013) titulado “Las políticas lingüísticas de la Universidad Nacional: Reflexiones y retos para el siglo XXI”. En este trabajo, el profesor Quiñones busca, en primera instancia, alcanzar su objetivo general que consiste en “[d]escribir las características actuales, la pertinencia y la coherencia de las políticas lingüísticas de la Universidad Nacional de Colombia en relación con sus procesos de internacionalización y de inclusión de comunidades minoritarias.”⁴¹ En este material, se encuentra disponible una amplia variedad de información relacionada con los tipos de políticas lingüísticas según la relación (interlingüística o intralingüística) y según la región que compete a la lengua en cuestión. En primera instancia, y ante lo mencionado acerca de las relaciones interlingüísticas e intralingüísticas, estas dos acepciones son importantes en la medida en que delimitan los alcances de las “responsabilidades” de una lengua para mantenerse viva con relación a otras; es decir, una relación interlingüística tiene que ver con la forma de interacción entre una lengua y otra(s) y las

³⁷ *Id.*

³⁸ *Id.*

³⁹ Jair Ayala Zárate, El Programa Nacional de Bilingüismo como fundamento para la política de bilingüismo lasallista, *Revista de la Universidad de la Salle*, n° 59, 143, 143, 2012.

⁴⁰ Ministerio de Educación Nacional (MEN), https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf (visitada por última vez el 6 de noviembre de 2018).

⁴¹ *Supra* nota 31 en 10.

relaciones de bilingüismo y diglosia que se pueden dar entre ellas, mientras que una relación intralingüística aborda concretamente un *metalenguaje* o las decisiones estilísticas, gramaticales y funcionales, entre otras, con base en la propia lengua para tomar dichas decisiones.⁴² Con base en esto se puede decir que entre menos interacción haya entre dos o más lenguas, mayor es la responsabilidad que una lengua tiene de preservarse a sí misma pues no existiría bilingüismo o diglosia alguna que pueda resultar de una influencia negativa proveniente de otra(s) lengua(s). Por lo anterior y según estos dos tipos de relaciones, la literatura de Quiñones permite concluir que la Universidad necesita políticas basadas en relaciones interlingüísticas ya que, en el contexto de los estudiantes indígenas, indudablemente los idiomas inglés, español y sus propias lenguas convergen en un ambiente que, si no son orientados, pueden generar la renuncia parcial o completa de cualquiera de estos idiomas según sean percibidos por parte de los estudiantes en cuestión, situación en la cual la hegemonía lingüística entraría en juego.

El aporte bibliográfico que la investigación del profesor Quiñones hace a la presente consiste en información acerca de un estudio de caso dentro de la misma Universidad Nacional sobre los eventos a analizar, es decir, los estudiantes indígenas y las políticas lingüísticas, por el importante papel que juegan. Entre los resultados arrojados por el profesor, encontramos que, para el año 2011, 1. “[m]uy pocos (estudiantes) pueden sostener una conversación en lengua extranjera” y 2. había 156 estudiantes “[...] con una adecuada competencia comunicativa en sus lenguas nativas.”⁴³ Es importante resaltar que el profesor Quiñones dedica buena parte de su investigación al análisis de las influencias internacionales en nuestra institución. Por ello, su investigación resulta ser importante para entender que gran parte del relego de las lenguas indígenas en nuestro país también ha sido causada por la preferencia y adopción de una lengua extranjera en detrimento de las primeras.

Hasta el momento se ha dicho que nuestras lenguas aborígenes han sido relegadas y estigmatizadas hasta llegar al punto de la desaparición de algunas de ellas. No obstante, no todas están en eminente peligro de morir y otras están en proceso de recuperación, momento en que la codificación (el proceso de asignación alfabética a una lengua oral) entra en juego. El Ministerio de Cultura de Colombia hace un listado en orden alfabético de gran parte de las lenguas indígenas colombianas: bara, barasana, bora, carapana, cocama, cofán, creole, cubeo, cuiba, curripaco, desano, embera, ikun (arhuaco), inga, jiw, jupda, kamentsä, kogui, kuna matapi, miraña, muinane, namtrik, nasa yuwe, ocaina, piapoco, piratapuyo, puinave, lengua ri palengue, sáliba, sikuani, siona, tatuyo, tikuna, tukano, tuyuca, uitoto, wanano, wayuunaiki, wiwa, wounnan, yagua, yucuna y yurutí.⁴⁴ Antes de la consulta al referendo sobre el Acuerdo de Paz en el año 2016, la “Síntesis de los Acuerdos Alcanzados en la Habana” se tradujo a estas 44 lenguas indígenas listadas. Adicionalmente, hubo 16 lenguas (achagua, awa, baniva, coregujae, chimila - ette enaka, hitnu, ñe’ngatú, pisamira, tanimuka, nukak, andoque, n+pode, murui bue, yeral, carijona y piaroa) que contaron con la traducción del “Acuerdo Final” en formato de audio por personas nativas de las comunidades de las lenguas listadas.⁴⁵ Esto implica una cobertura de traducción verbal o escrita en 60 de nuestras aproximadamente 65 lenguas indígenas, es decir, un 92% de ellas. Sin duda alguna, este hecho representa un hito para la historia de las lenguas indígenas al ser un enorme

⁴² *Id.*

⁴³ *Id.*

⁴⁴ Ministerio de Cultura de Colombia (MCC), <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx> (visitada por última vez el 28 de mayo de 2017).

⁴⁵ *Id.*

logro por parte del Gobierno Nacional para dar el primer paso a gran escala de lo que se propone en este trabajo, es decir, la preservación lingüística de nuestras lenguas precolombinas.

2. Conservación lingüística vs. Preservación lingüística

Como ya se ha expuesto, las lenguas indígenas en Colombia han venido sufriendo una desaparición relativamente paulatina a raíz del poco interés gubernamental en, por lo menos, conservar dichas lenguas. Para fines aclaratorios, se explican los términos *conservación* y *preservación* de carácter específicamente lingüístico. El primero es abordado aquí como las intenciones que han tenido las diversas instituciones lingüísticas y/o gubernamentales de no permitir que las lenguas en cuestión desaparezcan; el segundo, que va más allá de la *conservación*, es en el que entran en juego las **acciones** y los **esfuerzos** de las diversas instituciones lingüísticas o el Gobierno mismo para lograr no solamente que no mueran dichas lenguas, sino que sean protegidas y promovidas. La literatura es poco clara sobre ambos conceptos y, en muchos casos, se les puede ver usados indistintamente.

¿Qué documento, entonces, podría servirnos de guía para entender que lo descrito es correcto para ambos conceptos? Pues bien, la Resolución 256/262 sobre multilingüismo aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas pide en su artículo 13 que se “[...] informe sobre las medidas que pueden tomar los Estados Miembros y las organizaciones internacionales en el marco del sistema de las Naciones Unidas para fortalecer la protección, promoción y preservación de todos los idiomas” (énfasis míos).⁴⁶ Encontramos aquí la relación medidas-preservación. Se evidencia también, en la ya mencionada Ley de Lenguas Nativas, que sus artículos 2 y 19 hacen alusión a la conservación y a la preservación respectivamente de la siguiente manera:

3. “Artículo 2. *Preservación, salvaguarda y fortalecimiento de las lenguas nativas.*”⁴⁷
4. “Artículo 19: *Conservación y difusión de materiales sobre lenguas nativas.*”⁴⁸

De nuevo, aquí vemos las relaciones entre los términos salvaguarda/fortalecimiento-preservación y difusión-conservación. El primer caso sugiere una acción de mejoría, de cambio constante; el segundo, una de pasividad, casi de estancamiento.

Un ejemplo más de conservación (aunque bastante relevante por su contexto) se aprecia en 1966, año en que tuvo lugar un evento que reivindicaría el lugar propio de las lenguas minoritarias. Ese mismo año, en Barcelona, se firmó la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos en el cual se exhorta a todos los ciudadanos del mundo a hacerse partícipes en las dinámicas que garanticen la vitalidad de dichas lenguas.⁴⁹ La declaración contó con el apoyo de representantes lingüísticos de talla mundial como Octavio Paz (mexicano, Premio Nobel de Literatura en 1990) y Noam Chomsky (reconocido lingüista del Massachusetts Institute of Technology).

Del texto se puede apreciar una dicotomía que puede, de hecho, representar algo positivo bajo el marco descrito en este trabajo: a. puede resultar preocupante que no haya mención alguna respecto al tema de conservación y b. la preservación es mencionada solamente un par de veces,

⁴⁶ Asamblea General de las Naciones Unidas, http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/56/262&Lang=S (visitada por última vez el 7 de noviembre de 2018).

⁴⁷ *Supra* nota 10 en 5.

⁴⁸ *Id.*

⁴⁹ PEN Català, <https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/declaraciouniversaldretlinguistics.pdf> (visitada por última vez el 7 de noviembre de 2018).

pero esto puede significar el avance ya dado y que se propone en esta investigación: trabajar en aras de la vitalidad incondicional de las lenguas indígenas de modo que tengan un espacio propio dentro del campus universitario. Se puede entender, así, que esta declaración propende por acciones que no solamente reconozcan la existencia sino el(los) papel(es) específico(s) que puedan cumplir las lenguas minoritarias en cualquier sociedad. Las dos personas que hacen mención sobre preservación son, en primera instancia, Rigoberta Menchú (guatemalteca, Premio Nobel de la Paz en 1992), que defiende el movimiento de *recuperación* y sobre el cual cree que “[...] es muy importante para la supervivencia de nuestras culturas.”⁵⁰ Rigoberta, por tanto, apoya la idea del papel fundamental que cumple una lengua en cuanto a representante de una cosmovisión cultural. El Dalai Lama es quien hace el segundo aporte en el documento de la Declaración respecto a preservación. Él dice: “Considero que todas las comunidades con lengua propia tienen derecho a preservar su patrimonio lingüístico y cultural. El apoyo y la promoción de éstas propiciará el enriquecimiento de la diversidad lingüística y cultural del mundo que compartimos.”⁵¹ Cabe anotar, del aporte del Dalai Lama, que percibe las lenguas en cuestión como un aspecto necesario para lograr cambios sociales en cuanto a igualdad cultural y étnica a nivel mundial.

Luego de hacer una diferenciación entre los dos principales conceptos de este apartado, y apoyados en los lineamientos brindados por la UNESCO, se quiere explicitar los factores más importantes para la preservación de una lengua:⁵²

1. Transmisión intergeneracional de lenguas.
2. Número definitivo de hablantes.
3. Proporción de hablantes [con] relación al total de la población.
4. Cambios en los sectores en que la lengua es usada.
5. Repuesta a nuevos sectores y a los medios de comunicación.
6. Capacidad de los materiales para la educación y la formación lingüística.
7. Actitudes y políticas del gobierno y de las instituciones hacia el lenguaje, incluyendo el uso y la situación oficial.
8. Actitudes de los miembros de la comunidad con respecto a su propia lengua.
9. Cantidad y calidad de la documentación.

Se pueden apreciar concordancias entre lo establecido en este trabajo y los factores sugeridos por la UNESCO a la hora de medir la vitalidad de una lengua, por ejemplo, que la deculturación no se efectúa en su totalidad a menos que la lengua que está en juego se extinga por completo (punto 3). Por ello mismo, las culturas que no dejan desaparecer su lengua no permiten que las leyes gubernamentales extingan por completo sus distintas cosmovisiones. Es así como los maoríes, los catalanes y los guaraníes, entre otros, mantienen una endocultura fuerte en la que sus lenguas juegan el papel más importante de sus dinámicas sociales. Los maoríes, por ejemplo, proponen los siguientes lineamientos para dar lugar a una planeación lingüística que revitalice su

⁵⁰ *Id.*

⁵¹ *Id.* Original: “I believe that all language communities have the right to preserve their linguistic and cultural heritage. The encouragement and promotion of these will go a long way in enriching the linguistic and cultural diversity of our common world.” Al final de la cita habla de “mundo común”, que se interpreta como el medio en el cual las dinámicas sociales nos ubican a todos en un mismo nivel. Se considera, sin embargo, que la traducción dada a la cita expresa mejor en términos traductológicos lo que el Dalai Lama quiso decir.]

⁵² UNESCO, <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/language-policies/> (visitada por última vez el 20 de mayo 2017).

lengua. Dichos lineamientos se encuentran en la página oficial de la Comisión del Idioma Maorí del Gobierno neozelandés y se listan a continuación⁵³:

1. Proveer un análisis de la información disponible y de las investigaciones actuales sobre el idioma maorí.
2. Apoyar las decisiones acerca de políticas que estén basadas en evidencia rotunda.
3. Implementar la Estrategia Gubernamental de Idioma Maorí 2014.
4. Trabajar con otras agencias gubernamentales para alcanzar resultados positivos para el sector del idioma maorí.
5. Apoyar a los whānau, hapū e iwi para alcanzar sus metas respecto al idioma maorí.
6. Estar al tanto de los desarrollos sobre revitalización lingüística nacionales e internacionales.

Con base en la información provista por la UNESCO y la Comisión del Idioma Maorí, se puede hacer un par de observaciones tanto en el contexto de la Universidad Nacional como en el del Gobierno Nacional y el MEN:

- a. Según la intención del presente trabajo, son los puntos 7 y 8 de la ONU los que evidencian claramente que no puede haber vitalidad o preservación sin contar con la participación directa del Gobierno y las diferentes instituciones lingüísticas ni mucho menos sin la participación de los miembros de las comunidades indígenas. Es importante, pues, que la Universidad logre la creación de las primeras políticas lingüísticas orientadas a conservar y promulgar las lenguas indígenas que conviven dentro de su campus. Posteriormente, deben ser los actores primarios (los estudiantes indígenas) quienes, basados en los conocimientos de sus propias lenguas, orienten las decisiones, las actividades, las acciones, las metodologías necesarias para lograr que las políticas lingüísticas no queden sólo en el papel, es decir, deben trazar su propia planeación lingüística.
- b. Lo anterior debe realizarse en el marco de lo propuesto en el área 3 de la Comisión del Idioma Maorí. Esto quiere decir que, así como se implementó el PNB para el aprendizaje de una lengua de por sí extranjera, el MEN tiene la obligación de pasar de la conservación basada en la Ley de Lenguas y Ley 21 de 1991 a la preservación por medio de una nueva ley que garantice lo establecido en el artículo 13, inciso 2, de la Constitución Política de 1991 que vela por la igualdad de derechos y que reza: “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.”⁵⁴

Por otra parte, la idiosincrasia colombiana ha mostrado una tendencia absurda a idealizar los territorios extranjeros como algo que, *per se*, crean productos cuyos estándares de calidad superan cualquiera de los productos nacionales. En el campo del Derecho, existe un fenómeno conocido como trasplantes legales, que, a grandes rasgos, ocurren cuando parte de un sistema legal de un país (una ley, por ejemplo) es implementado en otro. El jurista Pierre Legrand es un opositor decisivo de estos trasplantes. En sus palabras: “Cualquiera que adopte la perspectiva de que “el derecho” o “las reglas del derecho” viajan de una jurisdicción a otra debe tener presente

⁵³ Te Taura Whiri i te Reo Māori, <http://www.tetaurawhiri.govt.nz/our-work/te-tumu-whanake-policy/> (visitada por última vez el 2 de junio de 2017). La página no registra estas áreas en orden numérico. Aquí son mostradas de tal manera con el fin de referenciarlas posteriormente.

⁵⁴ Const. Pol. Col., art. 13, inc. 2, (reformada en 2018).

que el derecho es una entidad más o menos autónoma que no tropieza ni con el bagaje histórico, epistemológico ni cultural.”⁵⁵ Esta posición se ve refutada directamente por Alan Watson (como se citó en Reyes), que dio origen al concepto de trasplantes legales y que anota que “[...] las leyes se han prestado desde leyes preexistentes en otros sistemas legales sin relación inicial inherente alguna entre estas leyes (trasplantes) y la sociedad.”⁵⁶ Sin embargo, ante la posición de apoyo de Watson frente a los trasplantes, él mismo reconoce que “[...] una vez implementados, la interpretación y el impacto de la ley se adapta a nivel local.”⁵⁷ La pregunta en este caso es ¿qué utilidad tiene exportar productos si luego deben ser adecuados para que se adapten a su lugar de llegada? El gran tropiezo que tuvo Colombia con la implementación del PNB radicó en lo que anota Watson, pues el programa de inglés impuesto aquí tuvo sus bases en lineamientos extranjeros que no lograron dar respuesta a las necesidades lingüísticas del territorio nacional por responder las demandas hegemónicas de otros países. Todo esto se menciona para abordar el punto 6 de la Comisión del Idioma Maorí, pues es bastante pertinente estar enterados de la normatividad lingüística internacional, pero es un error pretender que las necesidades locales sean las mismas que las extranjeras y mucho más pensar que pueden ser resueltas con las mismas medidas.

III. Marco metodológico

La presente investigación (de corte cualitativo con alcance propositivo) se basa en un estudio de caso en el contexto de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

a. Investigación cualitativa:

Para Olabuénaga e Ispizua (como se citó en Valles), una investigación cualitativa se desenvuelve en cinco fases de trabajo: 1. Definición del problema, 2. Diseño del trabajo, 3. Recolección de datos, 4. Análisis de los datos y 5. Validación e informe.⁵⁸

Valles explica la “versión de dos paradigmas” para ayudar a entender mejor una investigación cualitativa. El siguiente cuadro reúne tal versión:

PARADIGMA 1	PARADIGMA 2
Prevaleciente	Emergente
Clásico	Alternativo
Racionalista	Naturalista

⁵⁵ Pierre Legrand, *The Impossibility of 'Legal Transplants'*, 4 *Maastricht Journal of European and Comparative Law*, 2, 111, 114 (1997). Original: “Anyone who takes the view that 'the law' or 'the rules of the law' travel across jurisdictions must have in mind that law is a somewhat autonomous entity unencumbered by historical, epistemological, or cultural baggage.”

⁵⁶ Maria Paula Reyes Gaitán, *The challenges of legal transplants in a globalized context* (2014) (tesis doctoral, Universidad de Warwick). Original: “[...] laws are borrowed from pre-existing laws in other legal systems without any initial inherent relationship between these laws (transplants) and society.”

⁵⁷ *Id.*

⁵⁸ Miguel S. Valles Martínez, *Técnicas cualitativas de investigación social* 52, (Madrid: Síntesis Sociología, 1999).

Positivista	Constructivista
	Interpretativista

Cuadro 1: Versión 1 de dos paradigmas como lo explica Valles.

La diferencia resumida para ambos paradigmas, tomando palabras de Erlandson et al. (citado también en Valles), radica en que el primero básicamente “[...] asume la existencia de una sola realidad objetiva [...]” mientras que el segundo “[...] asumiría la existencia de realidades múltiples [...]”.⁵⁹ En otras palabras, el paradigma 2 que explica Valles asigna las características cualitativas que enmarcan la presente investigación.

El carácter cualitativo en este trabajo consiste, en esencia, en las variadas respuestas que los estudiantes indígenas encuestados y entrevistados aportaron al brindar información con respecto a sus niveles lingüísticos tanto en lengua nativa como en español y en inglés, sobre sus perspectivas respecto al estatuto estudiantil y respecto a sus intereses y percepciones sobre sus propias lenguas frente a otras que pueden posicionarse en un nivel superior o inferior de acuerdo a sus propios criterios. Por otra parte, el trabajo es también cualitativo según a la información brindada por los profesores académico-administrativos, la cual se posiciona en un nivel más alto que en la que brindan los estudiantes ya que estos profesores tienen la potestad de ejercer una influencia mayor sobre el estatuto y las dinámicas que pueden crearse o promoverse según la forma como ellos mismos perciban a los estudiantes y sus propias lenguas y de si consideran o no que éstas pueden tener alguna utilidad dentro de la Universidad y, a gran escala, el país.

b. Alcance propositivo:

Las investigaciones pueden tener diferentes tipos de alcances según el objetivo final de las mismas. En el siguiente cuadro, Hurtado presenta un resumen de los tipos de objetivos y los niveles que pueden tener:

<i>Objetivo General</i>	<i>Tipo de Investigación</i>
Explorar	Investigación Exploratoria
Describir	Investigación Descriptiva
Analizar	Investigación Analítica
Comparar	Investigación Comparativa
Predecir	Investigación Predictiva
Proponer	Investigación Proyectiva
Modificar	Investigación Interactiva
Confirmar	Investigación de Confirmación
Evaluar	Investigación Evaluativa

Cuadro 2: Correspondencia entre el objetivo general y el tipo de investigación.⁶⁰

Ya que el presente trabajo apunta a plantear estrategias para la conservación y posterior preservación de las lenguas indígenas dentro de la Universidad Nacional, el mismo adquiere un nivel proyectivo y, a su vez, un carácter propositivo. Hurtado plantea el siguiente cuestionamiento para encauzar una investigación con dicho alcance: “¿cuáles serían las características de un diseño, propuesta, etc. que permita[n] lograr objetivos tales relacionados con este fenómeno?”⁶¹ Ante el ejemplo brindado por Hurtado, se plantea una pregunta con base en el objetivo general

⁵⁹ *Id.*

⁶⁰ Jacqueline Hurtado de Barrera, *Cómo formular objetivos de Investigación* 68 (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004).

⁶¹ Jacqueline Hurtado de Barrera, *El proyecto de investigación* 98 (Caracas: Ediciones Quirón, 2008)

para ofrecer un mejor foco al objetivo de esta investigación: ¿Qué estrategias pueden ser las más apropiadas para proponer la inclusión de las lenguas indígenas dentro de las políticas lingüísticas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá?

c. Participantes:

La investigación contó con la participación de 29 estudiantes indígenas de las facultades de Derecho y de Medicina. Localizar una población tan específica como la indígena dentro del campus universitario representó durante el proceso investigativo un reto enorme que se intentó resolver de diversas maneras.

Gracias a un registro ofrecido por la misma Universidad, se pudo establecer que la mayoría de dichos estudiantes estaban en las facultades de Medicina y de Derecho. La obtención de esta información se dio durante el primer semestre del año 2017. Por otra parte, la Corporación de Residencias Universitarias (CRU) ofrece servicios residenciales a estudiantes de bajos recursos y cuenta “[...] con 142 apartamentos en los cuales viven madres solteras, hombres solteros, mujeres solteras, parejas de casados”.⁶² Allí se encontró un número considerable de estos estudiantes (63 en total) y se procedió a contactarlos de manera personal, puerta por puerta, pues así se garantizaba, en cierta manera, un mayor número de participantes.

Para poder hacer cálculos generales de los estudiantes que pudieron haber hecho parte del estudio hay que decir que, por parte de la Facultad de Medicina, se contó con el contacto de 63 estudiantes; en cuanto a la Facultad de Derecho, el número de estudiantes contactados fue de 35; por su parte, el total de estudiantes indígenas residentes en la CRU fue de 68. En total, fueron 166 los posibles participantes en la encuesta, pero apenas 28 de ellos respondieron la encuesta: 4 lo hicieron virtualmente luego del envío de la misma en formato de Word y 7 más luego de la creación del mismo archivo en formato de Google Docs. Las 17 personas restantes fueron contactadas directamente en la CRU o en el campus de la Universidad. Este último grupo pudo ser mayor pero los estudiantes no estaban disponibles o manifestaban no querer participar en la encuesta.

El rango de participación en la investigación se considera bastante bajo si se calcula que, del total de posibles encuestados y entrevistados, hubo un porcentaje de (aproximadamente) apenas un 17%. Los resultados son analizados en más detalle en el apartado de *Análisis de resultados*.

El segundo grupo que participó en la investigación constó de 5 profesores con cargos académicos y administrativos. Entre los cargos ocupados por los profesores se incluían los profesores de inglés, profesor de lengua uitoto, directoras del programa de inglés como lengua extranjera y vicedecana de la facultad de Ciencias Humanas. Sus perspectivas, como se hizo mención anteriormente, resultan importantes en la medida en que pueden influenciar en mayor medida (respecto a los estudiantes en general) las decisiones sobre políticas lingüísticas que se puedan implementar en el estatuto universitario. A los 5 profesores se les hizo una entrevista que indagaba directamente acerca de sus perspectivas frente a las lenguas indígenas y el lugar que creían que ocupaban dentro del campus universitario.

d. Instrumentos:

⁶² Corporación de Residencias Universitarias, <http://cru10demayo.blogspot.com.co/p/quienes-somos.html> (visitada por última vez el 28 de mayo de 2017).

A la hora de recolectar información, siempre deben existir unos parámetros o unas guías que suelen traducirse en preguntas previamente redactadas con el fin de lograr respuestas que puedan ser codificadas para luego ser categorizadas y, posteriormente, analizadas. Esta investigación se basó en tres instrumentos diferentes que recogen las características anteriores.

1. Dado que el foco de estudio es la población indígena, se creó una encuesta que recogía aspectos básicos como su lengua materna, su nivel de comprensión en dicha lengua, sus competencias en español y en inglés, su calidad de ingreso a la Universidad, la percepción de sus lenguas frente a las primeras dos, entre otros. La encuesta costaba de tres secciones: **A. información básica** (nombre, edad y la región de origen), **B. acerca de su lengua materna** y **C. aspectos académicos**. (Ver el **Anexo I**).
2. La segunda herramienta de recolección de información se conoce como “historias de vida” y su función consiste en obtener información más amplia de la que se puede recolectar con la encuesta planteando preguntas de tipo más abiertas a quien participa, de manera que pueda contestar más subjetivamente logrando, generalmente, información que cubre categorías más variadas que con la encuesta. Entre la información requerida a los participantes se encontraba la experiencia lingüística tanto dentro como fuera de su región de origen, la percepción de sus propios idiomas frente al español y el inglés, anécdotas relacionadas a sensación de rechazo y, de modo contrario, los beneficios que hubiesen percibido por pertenecer a sus respectivas regiones. (Ver el **Anexo II**).
3. Finalmente se creó una tercera herramienta (una entrevista) con el fin de conocer las posturas de 5 docentes/coordinadores en lenguas extranjeras o que trabajaran con la reglamentación lingüística de la Universidad. El objetivo era recolectar información sobre sus posturas respecto al tema de las lenguas indígenas en el país y dentro del campus universitario. La información se obtuvo con base en preguntas como: “¿qué información tiene usted acerca de la Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas?” o “¿cómo deben ser consideradas las lenguas indígenas dentro de la reglamentación universitaria?” La entrevista fue dividida en tres secciones: **A. Sobre la situación lingüística del país**, **B. Sobre la situación en la Universidad Nacional** y **C. Sobre aspectos adicionales que quisiera comentar** (la persona entrevistada) (Ver el **Anexo III**).

e. Consideraciones éticas:

Al momento de conseguir el contacto de los estudiantes indígenas a través de las facultades de Derecho y de Medicina, no solamente se obtuvo acceso a los correos para la solicitud de participación sino también a datos tales como los lugares de procedencia, las edades y las carreras, entre otras. Dicha información puede suponer un riesgo ante el manejo de confidencialidad y puede, por lo tanto, poner en riesgo el nombre de la Universidad y del mismo investigador. Ante esto, en las solicitudes enviadas a las directivas académicas se hizo la aclaración de que los datos “[...] de los estudiantes en el reporte de investigación [serían] protegidos” dados los fines netamente académicos, de manera que no serían “[...] compartidos con terceros” (Ver **Anexo I y III**).

No hubiese sido posible conseguir la información por cuenta propia del investigador. Uno de los requisitos fundamentales para hacerlo fue contar con el respaldo de la directora de la tesis que estuvo constantemente al tanto de los requisitos para el mismo fin. Durante el semestre I del año 2017 y con ayuda de la directora de tesis del investigador, se redactaron dos cartas dirigidas a las oficinas de bienestar de las facultades de Medicina y de Derecho solicitando la obtención de correos de sus estudiantes (específicamente, claro está, de los indígenas). Por medio de otra

carta, dirigida al director de las residencias de la CRU, se pudo tener acceso a los estudiantes que allí residen para acudir a ellos personalmente y solicitar su colaboración en la encuesta.

Para garantizar la confidencialidad del manejo de datos obtenidos por parte de los estudiantes, la encuesta contó con un consentimiento informado que explicaba la finalidad de la obtención de su información personal, específicamente lingüística:

“La información que usted provea será un gran aporte para alcanzar el objetivo propuesto en esta investigación, que es “proponer un modelo de política lingüística que permita considerar dar un lugar propio a las lenguas indígenas en la UN”. Los datos aquí recopilados serán usados únicamente para alcanzar los objetivos de esta investigación, tendrán fines meramente académicos y no serán compartidos con terceros. Su participación es voluntaria y puede suspender la encuesta en cualquier momento si así lo desea. Las dudas que tenga pueden ser respondidas a través del correo electrónico que proveo al final de la encuesta. De antemano agradezco su valioso tiempo y su participación.”

El objetivo mencionado en el consentimiento informado difiere en cierto grado del definitivo por solicitud expresa de la Universidad. El objetivo, por tanto, fue modificado luego de haber realizado la recolección de información.

f. Triangulación:

La información que fue obtenida de las encuestas, de la herramienta “historias de vida” y de las entrevistas fue comparada entre los tres instrumentos de manera que se pudieran analizar las respuestas para, así, tener una visión global de las percepciones que reportaron tanto los estudiantes como los docentes y las coordinadoras en lenguas extranjeras. La triangulación pone en evidencia las desiguales posiciones que ambos focos de estudio (estudiantes y docentes) pueden tener al estar tanto a favor como en una posición neutra frente al tema de las lenguas indígenas ya sea dentro del campus universitario como a nivel nacional.

IV. Análisis de los resultados

La información obtenida por parte de los estudiantes se analizó con base en las 4 competencias básicas de un idioma (habla, escucha, lectura y escritura). A los estudiantes se les preguntó por la suficiencia que tenían en 3 idiomas distintos (sus respectivos idiomas nativos -dado el caso-, el español y el inglés). Con el fin de categorizar mejor sus niveles de destreza en cada uno, se les pidió que marcaran uno de los niveles (alto, medio, bajo o ninguno) en las 4 competencias y en los 3 idiomas ya mencionados.

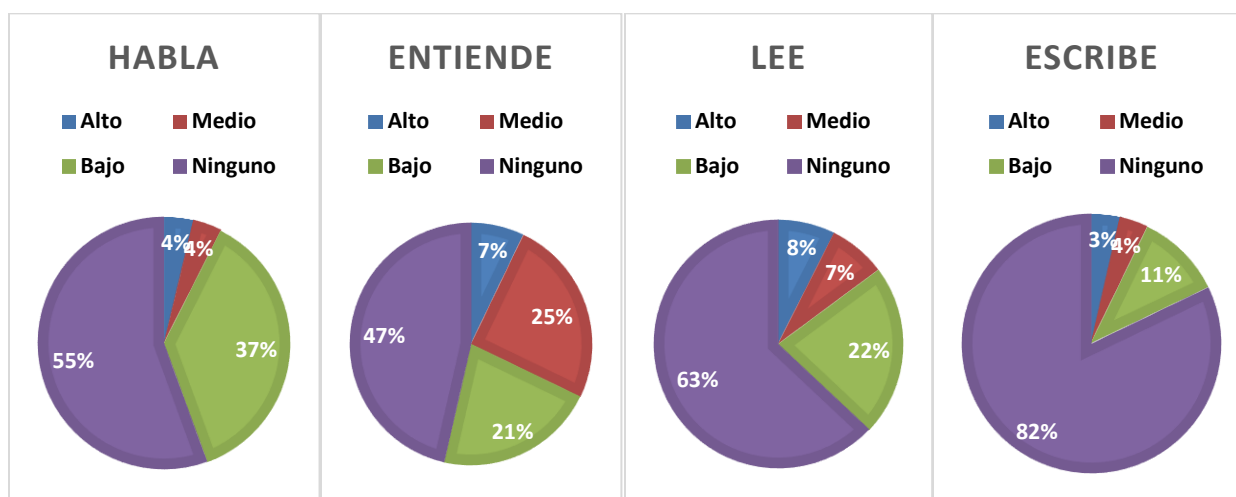
Entre las categorías resultantes a través del análisis, figuran las lenguas que hablan, los niveles de destreza de mayor incidencia entre los estudiantes en cuanto a competencias, las oportunidades que tienen de hablar entre ellos en el campus universitario y los idiomas que presentarían para dar cumplimiento al requisito del artículo 3 del Acuerdo 018 de 1999.

Por otra parte, la información brindada por los profesores entrevistados fue categorizada para hacer un análisis de las ideas que tuvieran en común. De esta manera, se encontró una perspectiva general que daba cuenta de los intereses en los que los 5 profesores concordaban.

Entre ellos resaltaron la hegemonía lingüística (HL), el acompañamiento (Acm), políticas lingüísticas (PoLin) y la preservación lingüística (PrLin).

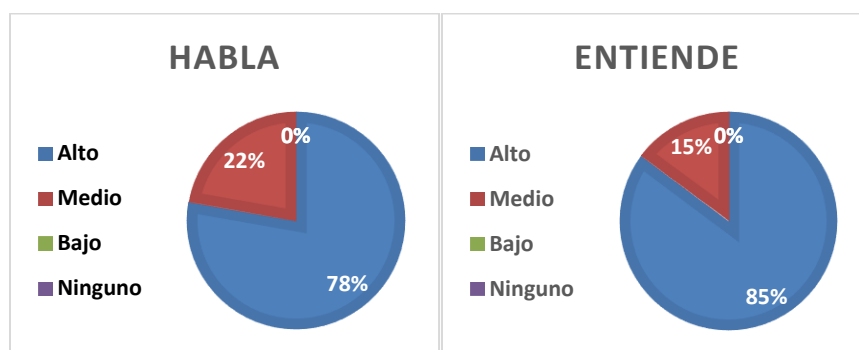
a. Perspectivas y apreciaciones de los estudiantes indígenas

El primer acercamiento a las respuestas de los niveles (alto, medio, bajo y ninguno) en las 4 competencias (habla, entiende, lee y escribe) de los estudiantes indígenas arroja los siguientes resultados:



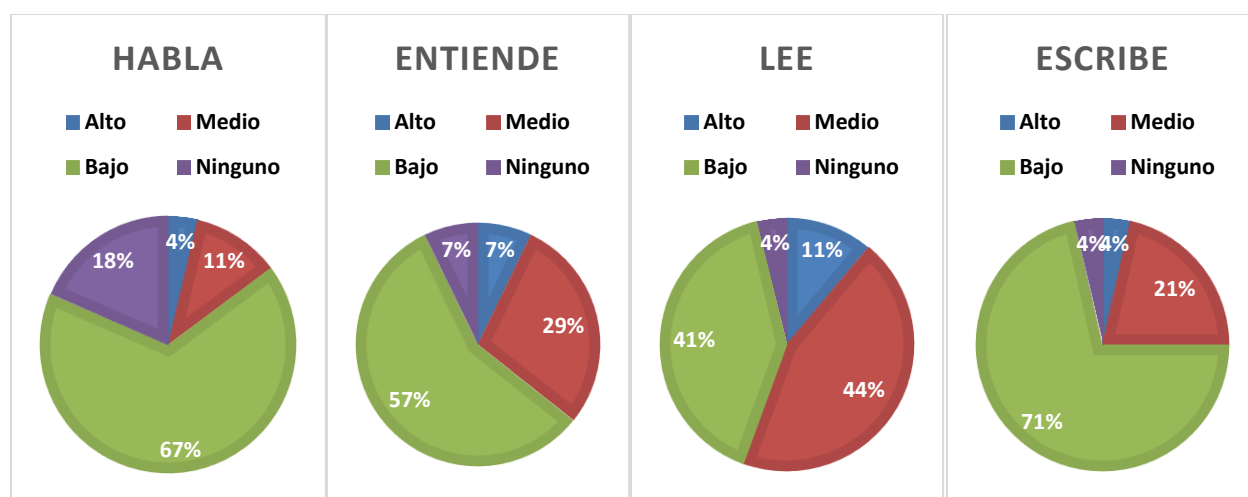
Gráfica 1: Porcentaje de competencias de los estudiantes indígenas en lengua regional.

La mayoría de los estudiantes reportó desconocer su propia lengua, aun proviniendo de una comunidad que pueda tener un idioma propio. Como se deduce de las respuestas obtenidas, fueron 23 estudiantes quienes reportaron desconocer el código escrito de sus lenguas endoregionales debido a la prevalencia de la oralidad de dichas lenguas, es decir, porque a pesar de contar con un código alfabético asignado, las personas tienen contextos comunicativos mayoritariamente orales antes que escritos. La mayoría de los estudiantes, por otra parte, no tiene ningún nivel de habilidad en ninguna de las competencias básicas. La pasividad lingüística entra en juego con 6 y 7 encuestados, correspondientes a los niveles *bajo* y *medio*, respectivamente, para la competencia **entiende**. Poco queda por decir con respecto al nivel *alto*, cuyo número de encuestados no excede el 2 para ninguna de las competencias.



Gráfica 2: Porcentaje de competencias de los estudiantes indígenas en lengua española.

Las competencias registradas en cuanto a la lengua española son interesantes. Primero, en orden descendente, los niveles registrados para el nivel *alto* son los siguientes: 23 **entiende**, 21 **habla**, 18 **lee** y 17 **escribe**. Cabe anotar que las competencias no llegan al nivel *bajo* o *ninguno* en ninguno de los encuestados. No obstante, es interesante resaltar que, para las competencias **habla** y **entiende**, 6 y 4 personas, respectivamente, tienen un nivel *medio*. Como fue indicado en el apartado de Oswald Spengler y la pseudomorfosis (como se citó en Cox y Schechter), una persona se atasca en un limbo lingüístico-cultural al tener que abandonar su propia cultura en detrimento de una externa con tal suerte que no logra conservar ninguna de las dos. Esto último se compagina con la información registrada en el párrafo anterior de manera que explica la problemática del proceso de deculturación a la cual se ven sujetos los indígenas. Este fenómeno puede influenciar a los estudiantes indígenas a concebir la idea de una lengua extranjera como más importante que la propia al entender, por ejemplo, que las “[...] investigaciones académicas [están] en inglés” o percibir que “sería una desventaja para [ellos mismos]” (citas tomadas de las respuestas dadas por los estudiantes encuestados).



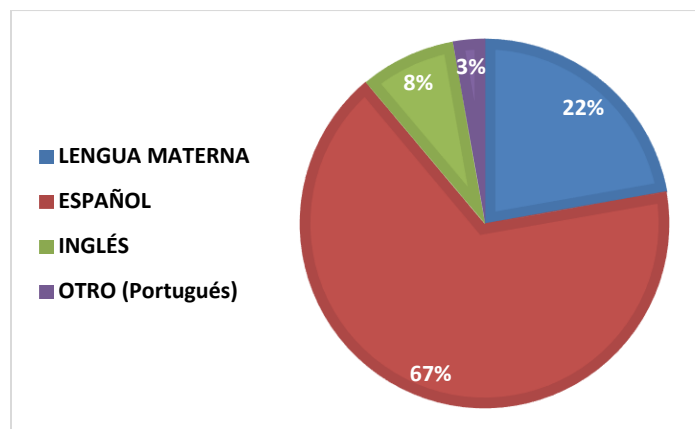
Gráfica 3: Porcentaje de competencias de los estudiantes indígenas en lengua inglesa.

Los resultados con respecto a los niveles en las cuatro competencias dejan mucho que decir:

1. La mayoría de los estudiantes indígenas tienen un nivel bajo en las 4 competencias básicas en lengua inglesa, lo cual es preocupante ya que éstos son los niveles mínimos que deberían tener en sus propias lenguas basándose en las mismas 4 competencias. En otras palabras, es preocupantes que los estudiantes indígenas sean más competentes en una lengua extranjera que en sus lenguas nativas.
2. Según cifras publicadas por El Tiempo, para el año 2018, apenas el 8% de los estudiantes bachilleres de grado 11 alcanzaría un nivel B1,⁶³ nivel proyectado como meta primaria del MEN a través del PNB. No obstante, si fuera por los resultados aquí obtenidos, la ambiciosa proyección del MEN alcanzaría un éxito un tanto mayor ya que poco más de un cuarto de los estudiantes (26.8%) alcanzaría un nivel B1 (porcentaje obtenido con la media de las cuatro competencias). La cifra, sin embargo, más que entusiasmo lingüístico debería generarnos preocupación. No hay justificación alguna para que nuestros indígenas

⁶³ Tatiana Lizarazo Correa, *En 2018, solo el 8% de los bachilleres tendrá nivel medio de inglés*, El Tiempo, (13 de junio, 2015), <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15947757>.

(estudiantes o no) sepan más y se sientan mejor identificados con una lengua extranjera que con sus lenguas autóctonas.



Gráfica 4: Porcentaje de idiomas en que prestarían su servicio social obligatorio.

De la gráfica anterior se desprenden directamente las preferencias de los estudiantes con respecto al reglamento estatutario del Acuerdo 018 de 1999 en el que los estudiantes que ingresan en calidad de indígenas deben responder por los servicios prestados por la Universidad con un trabajo social no inferior a un año en sus comunidades de origen.⁶⁴ El primer resultado y que resulta ser el más predictivo es el del español como lengua principal. Esta elección fue dada por 24 de los encuestados. A su vez, teniendo la opción de indicar más de una lengua, se encuentra que 8 de los estudiantes harían su trabajo comunitario en su lengua regional, lo que demuestra que aún hay cierto grado de interés en no permitir que sus lenguas desaparezcan del todo. Por otro lado, no es de menor interés notar que 3 estudiantes indicaron estar dispuestos a prestar dicho servicio en idioma inglés y que, además, un estudiante indicó estar dispuesto a hacerlo en idioma portugués por la situación de bilingüismo que se da a raíz del territorio brasilero que colinda con parte de su región de origen.

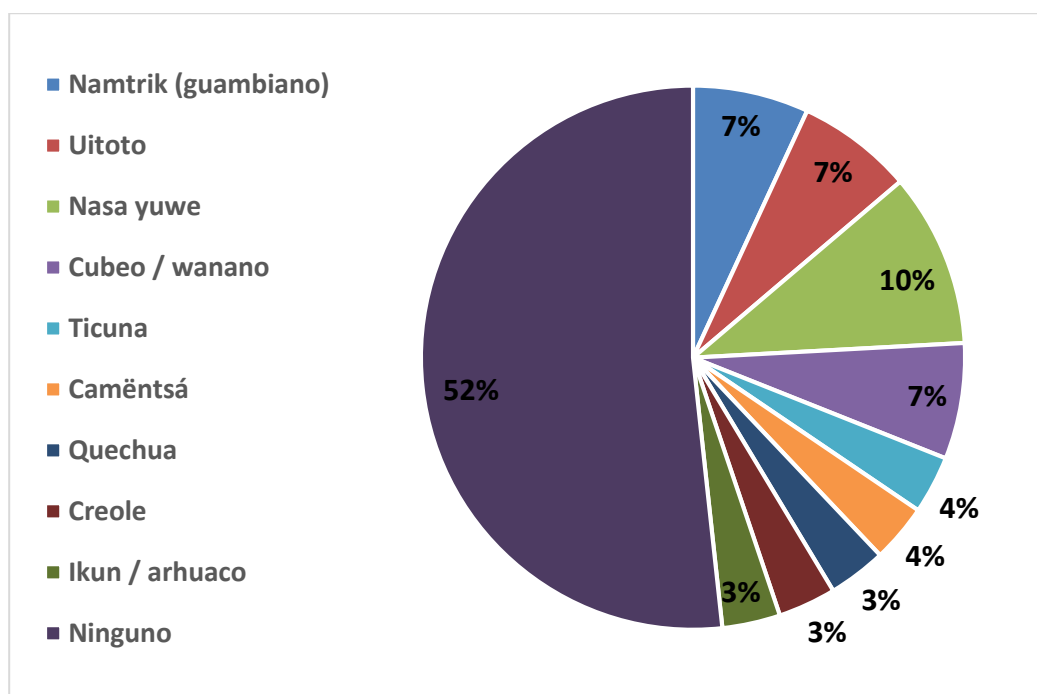
La posibilidad de interpretación que representa el dato sobre la opción de trabajo social ayudado del idioma inglés representa una dicotomía que debe tratarse con cuidado. Por un lado, están los estudiantes que, influenciados por la cosmovisión de la globalización y del éxito proyectado en territorio exterior, ven en “[...] el inglés[,] además de una imposición[,] un elemento fundamental de competitividad académica y laboral” (cita tomada de las respuestas dadas por uno de los encuestados). Pero estos tres son un número más pequeño comparado con los otros ocho que indicaron tener disposición de trabajar con base en sus lenguas endoregionales, es decir, una que no representa intereses extranjeros. Teniendo en cuenta el punto de vista del estudiante anterior y conociendo las implicaciones académico-culturales que el inglés conlleva, sería un grave error desconocer el rol que éste juega aun dentro de nuestro contexto universitario. No obstante, el número arrojado en estos datos demuestra en buena medida que se está desperdiciando un considerable potencial en cuanto al posible trabajo social que los estudiantes podrían llevar a cabo en sus respectivas comunidades. Esto, a pesar de todo, representa un inconveniente adicional traducido en la siguiente pregunta: ¿qué herramientas de acompañamiento están siendo implementadas para lograr una conciencia de *trabajo social*, el cual corresponde a un pensum específico de la UN, para que las labores que el estudiante lleve a cabo sean las apropiadas?

⁶⁴ Acuerdo 018 de 1999, [Universidad Nacional de Colombia], art. 3.

Obtener solamente un 17% de participación en una investigación que puede beneficiar a una comunidad y sus intereses es una muestra clara de que la mayor limitante encontrada en el intento de consecución de cualquier tipo de respuestas es la abstención de participación. Preocupa además obtener respuestas tales como “¿cuánto (dinero) me va a dar?” Puede que el tono jocoso sea más fuerte que la intención con la que se dicen tales palabras, pero no deja de ser inquietante, incluso molesto, que se pretenda sacar provecho monetario de algo tan invaluable como el patrimonio cultural.

IDIOMA	ESTUDIANTES QUE LO HABLAN
Namtrik (guambiano)	2
Uitoto	2
Nasa yuwe	3
Cubeo / wanano	2
Ticuna	1
Camëntsá	1
Quechua	1
Creole	1
Ikun / arhuaco	1
Ninguno	15
TOTAL	28

Cuadro 3: Lenguas nativas que hablan los estudiantes encuestados.



Gráfica 5: Porcentaje de las lenguas nativas que hablan los estudiantes encuestados.

Según la información que arrojan las cifras y los porcentajes anteriores, habría por lo menos 9 lenguas diferentes que conviven dentro del campus de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá. Lamentablemente, los resultados muestran que son más los estudiantes que desconocen o no tienen una lengua indígena que aquéllos que sí tienen una.

De menor a mayor, entre los idiomas que más hablantes se registran figuran el nasa yuwe, el namtrik, el uitoto y el cubeo.⁶⁵ No sorprende que el nasa yuwe haya arrojado el mayor número de hablantes (aunque fuesen solamente 3) ya que el Ministerio de Cultura de Colombia registra alrededor de unos 186.000 habitantes de ese pueblo lo que representaría “[...] una cifra superior al 13% de la población indígena total.”⁶⁶

¿PRESENTARÍA SUFICIENCIA DE IDIOMA EN ESPAÑOL?	
SÍ	17
NO	11

Cuadro 4: Interés en presentar suficiencia de idioma en español.

A pesar de lo discutido a lo largo de este texto con respecto a la negligencia y la falta de interés frente a nuestras lenguas precolombinas, aún queda mucho que podamos hacer para rescatar sus tradiciones lingüísticas e, indirectamente, sus culturas. Es muy difícil lograr implementar políticas que propendan por la revitalización de cualquier lengua si sus propios hablantes no se comprometen a ser partícipes en el proceso. Según los resultados, los estudiantes indígenas de la Universidad se están adelantando (sin saberlo) con el proceso: los resultados indican que 16 de los estudiantes que dijeron que sí presentarían el español para demostrar suficiencia de idioma se quedan en el nivel de conservación al decir que les “interesaría” adelantar este requisito de grado en español. El estudiante restante que también presentaría el español como requisito de grado alcanza el nivel de preservación lingüística al aseverar que “[s]i mi lengua primaria fuera la indígena, el español sería mi segunda lengua y, por supuesto, la Universidad debería aceptar el idioma español como esa otra (lengua) que exige.” Los restantes 11 estudiantes no estarían dispuestos a llevar a cabo este proceso. Dentro de las razones expuestas, ellos mencionan, por ejemplo, que “[...] [e]l inglés permite ampliar el campo profesional” o que “[e]staría[n] en desventaja al momento de aspirar a un posgrado o a un trabajo”. Esto se puede traducir en una posición en la que sus propias lenguas nativas representan un aspecto negativo respecto a otras extranjeras como el mismo inglés. Es decir, para ellos, hablar sus propias lenguas es un impedimento para alcanzar logros profesionales y laborales.

⁶⁵ Centro Virtual Cervantes, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pidgin.htm (visitada por última vez el 7 de octubre de 2018). El creole figura entre los idiomas reportados por los estudiantes, pero no se le considera una lengua indígena debido al contexto único del idioma y los procesos de formación desde una perspectiva histórica-lingüística a los que se vio sujeto. El mismo se considera una lengua pidgin, que se deriva del contacto entre dos o más comunidades que no tienen una lengua en común y que mezcla diversos aspectos de las lenguas de dichas comunidades para dar origen a una única lengua que dé respuesta a las necesidades comunicativas allí habidas.

⁶⁶ Ministerio de Cultura de Colombia, <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Estudios%20Nasa%20yuwe.pdf> (visitada por última vez el 8 de noviembre de 2018).

Son 17 estudiantes interesados en presentar el mencionado requisito en español contra 11 que no lo harían influenciados por las hegemonías lingüística y cultural. Sin embargo, la prevalencia positiva es de aproximadamente un 60%, lo que sugiere que los estudiantes que poseen una lengua nativa aún tienen interés en conservarlas, pero se les debe orientar en el proceso para que puedan lograrlo.

b. Perspectivas y apreciaciones de los profesores/coordinadores

A continuación, se hará un recuento de los aspectos en común que comparten los cinco profesores/coordinadores basado en el número de veces que hacen mención sobre un tema específico en las entrevistas. [Para fines precisos de comprensión, no se menciona el nombre de ningún profesor/coordinadora; en su lugar, se usarán las iniciales E1, E2, E3, E4 y E5 refiriéndose a los entrevistados y su respectivo número en las entrevistas. Las categorías listadas a continuación se mostrarán según el número de veces que fueron mencionadas por los profesores/coordinadores y por las veces que se compartan dichas categorías entre los mismos entrevistados.]

Hegemonía lingüística (HL): primer aspecto que sobresale de las entrevistas y que comparten en mayor medida los entrevistados. Según la información obtenida, los profesores/coordinadores concuerdan en la insistente prevalencia dada a las lenguas extranjeras, especialmente al inglés, por sobre otras que puedan apreciarse como “inferiores” por el hecho de no garantizar las mismas oportunidades que las que tienen una mayor demanda-oferta. Cabe anotar que la entrevistada E3 no hace referencia a este aspecto. En ocasiones hace referencia a aspectos como *hegemonía cultural* y *lenguas indígenas o extranjeras*, pero ninguna de estas categorías se configura exactamente dentro de HL. Las perspectivas de los diferentes coordinadores pueden retratar más fielmente la realidad de ciertos contextos en los que la HL ha sido tan fuerte que resulta imposible evitar una situación de deculturación. Tal es el caso mencionado por el entrevistado E5, cuya experiencia habla de sus vivencias de infancia en las que la iglesia católica ejerció un fuerte dominio sobre su región para imponer no solamente su religión sino las costumbres de las culturas de occidente, que consideran las tradiciones indígenas como paganas. La aculturación, por tanto (en este caso intencional), pone en grave peligro la vitalidad de esta comunidad al ignorar la directa relación que existe entre lengua y cultura a través de sus cosmovisiones.

Acompañamiento (Acm): los entrevistados apoyan la idea, esta vez unos más que otros, de que los estudiantes provenientes de comunidades indígenas, por el mismo hecho de pertenecer a poblaciones con necesidades específicas, requieren atenciones especiales que les permitan adaptarse mejor a la vida universitaria. En palabras de la entrevistada E2: “La Universidad Nacional, como cualquier otra universidad que recibe estudiantes diversos, lingüísticamente, debería tener dentro de sus acciones la detección, por ejemplo, [...] de problemas lingüísticos, de bilingüismo [...] Luego de esta detección, un programa de soporte para [...] ver qué se necesita.” Es interesante notar que, a pesar de haber mostrado el mayor interés en el proceso de protección lingüística y, a diferencia de los demás entrevistados, la entrevistada E4 fue la única que no hizo mención alguna respecto al tema de *acompañamiento* estudiantil, lo cual sorprende ya que fue quién más insistió en la necesidad de proteger a las diferentes comunidades indígenas del país.

Los aspectos que se listarán a continuación fueron mencionados por cada uno de los entrevistados, individualmente, unos con mayor incidencia que otros, pero que hacen evidentes sus posiciones con respecto a sus respectivos temas. De igual manera, se mostrarán los aspectos en orden de prevalencia de forma descendente:

A: Entrevistada E2 – *Políticas lingüísticas* (PoLin), la mayor prevalencia notada. El resultado aquí obtenido representa fielmente el compromiso que la entrevistada E2 ha tenido con la implementación de su novedoso método de aprendizaje de inglés para los estudiantes de Filología e Idiomas con énfasis en inglés de la misma Universidad Nacional para luego adaptarlo al programa de Inglés Intensivo III y IV que, hasta la fecha, abarcó el total de la comunidad académica que estuviera habilitado para el respectivo nivel. La entrevistada E2 apoya ampliamente la idea que tanto la Universidad como el Gobierno Nacional tienen la mayor responsabilidad en cuanto a la ejecución de políticas lingüísticas y su correcto cumplimiento para la meta de alcanzar la preservación lingüística.

B: Entrevistada E4 – *Preservación lingüística* (PrL). A pesar de lo señalado anteriormente sobre la entrevistada E4 y su no mención respecto a *acompañamiento*, vale la pena resaltar que su interés respecto a esta categoría es la más alta y que, desde la entrevista, fue quien con mayor énfasis en el tema hizo su aporte. Como caso opuesto a esto, la entrevistada E2 no hace alusión a este aspecto, llegando únicamente al nivel de *conservación lingüística* (ConL).

De las respuestas de los coordinadores/profesores en las entrevistas, se esperaba que tuvieran mayor conocimiento acerca de las políticas lingüísticas, lo cual fue desmentido. Sus intenciones, por otro lado, aunque buenas, son un claro ejemplo de lo que el poco interés institucional y gubernamental generan aún en las personas que están más empapadas del tema. En la mayoría de las veces que se hizo mención sobre las lenguas y su importancia, el nivel de interés no superaba el de la conservación, es decir, reflejaban un engañoso inconsciente que podría indicar que es suficiente con generar un reporte escrito de la situación lingüística de nuestras comunidades o con crear una codificación de su oralidad. Por esta razón se hace hincapié en crear conciencia sobre la necesidad de fomentar la preservación lingüística de modo que tanto profesores, directivos y estudiantes estén comprometidos con esta tarea.

A pesar de indicar conciencia sobre la existencia de las políticas lingüísticas proteccionistas, también concuerdan los profesores/coordinadores que la tinta en el papel no sirve si primero no se generan *acciones* (Acc) pero este mismo aspecto fue mencionado apenas tres veces contando sólo dos de los coordinadores entrevistados. Esto quiere decir que todavía hay una gran falencia en cuanto a atención, a interés, a investigación, a acompañamiento, a inclusive políticas lingüísticas y a todos los factores que garanticen que los estudiantes puedan tener un espacio propio dentro de la Universidad Nacional.

Los profesores entrevistados, a pesar de su bagaje académico con respecto a lenguas y sus estatus regionales, demuestran no concordar con la categoría en que deberían ser ubicadas las lenguas indígenas dentro de la reglamentación universitaria. Dos de los profesores mencionaron que deberían ser L1 y los otros tres las ubican como L2. Esto es ciertamente preocupante ya que son ellos desde sus posiciones quienes más claramente deberían tener estos conceptos.

V. Propuesta

Como se ha puesto en evidencia a lo largo del trabajo, las acciones llevadas a cabo para velar por la preservación de nuestras lenguas nativas no han sido del todo exitosas, por lo que es necesario actuar desde la academia y ser el cañamazo de referencia. Así pues, a continuación, se ofrecen los lineamientos de políticas que podrían ser implementadas en el estatuto de la Universidad Nacional para los objetivos que se han venido planteando desde el principio. La idea,

por supuesto, es exhortar a todos los actores a vincularse en las medidas propuestas para que puedan ser estudiadas y ponderadas para lograr un acuerdo que concrete la implementación de los objetivos.

a. Antecedentes

Por ejemplo, a nivel comparado, en una época álgida de inestabilidad lingüística en la que el catalán fue declarado prohibido en contextos que iban desde lo cotidiano hasta lo institucional y lo político, una de las mejores respuestas culturales en su época fue la convocatoria a la participación a un gran número de poetas catalanes desde 1854 en un evento sinigual denominado *Els Jocs Florals* (Los Juegos Florales) de *Barcelona*, que no necesariamente incluían juego alguno, pero sí galardones al poeta que hiciese la mejor composición en lengua catalana.⁶⁷ La idea de llevar a cabo este certamen surgió por el interés de retomar un evento prácticamente igual que había nacido hacía aproximadamente 500 años antes de la creación de *Els Jocs*. Su éxito tuvo alcances sin precedentes: el exilio de los años 40 no fue impedimento para que se realizaran incluso en el exterior, llegando, entre otros lugares, a Bogotá en 1945. Este evento se sigue llevando a cabo anualmente.

b. Propuesta

La presente propuesta representa la columna vertebral que motiva la creación de esta tesis y es seguramente la más densa y ambiciosa, ya que sugiere que el estatuto de la Universidad Nacional sea modificado de manera que se pueda concretar la inclusión de al menos una política lingüística para los estudiantes indígenas.

1. En primer lugar, y volviendo a abordar el problema de las incongruencias encontradas entre el estatuto universitario y la normatividad gubernamental, es necesario que la Universidad Nacional haga un replanteamiento en cuanto a los conceptos (L2 y LE) que mejor definan la situación lingüística de sus estudiantes. Nuestra institución no se equivoca al referirse al inglés como una lengua extranjera, pero ya que la propuesta se basa en la inclusión lingüística, es necesario que la misma Universidad acuñe el término segunda lengua en el estatuto para darles cabida y validez a las lenguas indígenas.
2. En segundo lugar, entendiendo a los grupos focales de estudio, cuyas perspectivas se enmarcan en la pasividad lingüística, la Universidad tiene la enorme tarea de generar un cambio estatutario que no solamente permita, sino que comprometa a los actores a quienes compete este estudio encargarse de la preservación de sus propias lenguas. En el artículo 1 del Acuerdo 102 de 2013, que exige el nivel B1 en inglés como requisito de grado,⁶⁸ podría anexarse el siguiente párrafo que rece lo siguiente:

>> Parágrafo: Los estudiantes que tengan calidad de indígena podrán demostrar suficiencia en segunda lengua, es decir, en lengua española en

⁶⁷ Enciclopèdia Catalana, <http://www.enciclopedia.cat/EC-GEC-0034693.xml> (visitada por última vez el 8 de noviembre de 2018).

⁶⁸ Acuerdo 102 de 2013, [Universidad Nacional de Colombia], art 1.

El artículo reza: "Para demostrar suficiencia en lengua extranjera los estudiantes de pregrado deberán acreditar el nivel B1, de acuerdo con las equivalencias dadas por el *Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas*. La obtención del nivel de suficiencia en lengua extranjera es una obligación y requisito de grado de cada estudiante."

lugar de presentar suficiencia en lengua inglesa siempre y cuando provean a la Universidad un material a cambio ya sea en formato audiovisual, sonoro, escrito o en cualquier otro formato mientras sea en su propia lengua indígena. Los criterios del formato, la extensión y la calidad del material provisto contarán con la aprobación (o no) de al menos dos (2) profesores del Departamento de Lingüística. Al igual que con los estudiantes regulares, la obtención del nivel de suficiencia en segunda lengua es una obligación y requisito de grado de cada estudiante indígena.

c. Razones

1. Porque el inglés, como se vio al principio de este trabajo, no puede ser considerado una L2 en territorio colombiano al no haber un contexto cotidiano delimitado en el que las personas lo usen ni siquiera como lengua franca. Por su parte, además de L1, cualquiera de nuestras lenguas indígenas sí que pueden adquirir características de L2 por tener un contexto propio (si bien exiguo) dentro del territorio nacional.
2. Porque de esta manera se podría asegurar que hubiera un aporte constante al patrimonio no sólo de la Universidad sino también del país y, más puntualmente, de las mismas comunidades indígenas a través de la creación de una biblioteca con temática netamente indígena. Además, según el noveno y último punto de los lineamientos propuestos por la UNESCO para medir la vitalidad de las lenguas (cantidad y calidad de la documentación), con esta acción se daría un paso más hacia la garantía de la vitalidad de estas lenguas. El mejor trabajo lingüístico, con base en lo expuesto en los antecedentes, podría contar con un reconocimiento meritorio al estudiante que lo proponga.
3. Porque la calidad del material provisto por el estudiante que acuda a esta opción de requisito de grado se puede garantizar a lo largo del semestre, contando con una orientación que tenga la misma intensidad horaria que un curso formal de nivel I, II, III o IV de inglés.
4. Porque, al haber un acercamiento directo con la Facultad de Lingüística, los estudiantes que estén interesados en hacer estudios relacionados con este tema tendrán información de primera mano mediante la colaboración de la revisión de los posibles trabajos que los jurados debieren aprobar o no.
5. Porque, desde el marco del Seminario de Español para Extranjeros I y II orientado por la profesora Claudia Nieto, se tendería un puente que permitiría a sus futuros estudiantes no solamente acceder a la propuesta hecha por el estudiante Erikson Pechene (ver Propuesta Anexa 1) sino enlazar las finalidades de su seminario que consisten en:
 - i. Cimentar esta línea de investigación en el Departamento de Lenguas Extranjeras.
 - ii. Propiciar un nuevo espacio de reflexión sobre nuestro propio idioma y su enseñanza.
 - iii. Ofrecer al estudiante nuevas posibilidades de desarrollo profesional.
 - iv. Suministrar herramientas para transformar el ejercicio profesional del futuro docente.

De esta manera, la finalidad del seminario se podría ampliar de modo que el objetivo *ii*. logre el cubrimiento/reforzamiento del aprendizaje de las lenguas indígenas dentro de las mismas comunidades autóctonas que existen en el país a la vez que ayude a estudiantes indígenas a ser mejor versados en el dominio de la lengua nacional.

6. Porque implementar esta propuesta no impide que los estudiantes indígenas puedan acceder al inglés como una *segunda lengua* (según el estatuto de la Universidad). Téngase en cuenta la razón número 3 de esta propuesta, que funcionaría directamente como un filtro de selección si sabemos que muchos estudiantes (como se evidencia en los resultados obtenidos de ellos) apenas alcanzan un nivel de bilingüismo pasivo, es decir, una situación en la que apenas logran entender su propio idioma cuando lo escuchan.
7. Porque esto podría significar incluso una ventaja cultural en algunos estudiantes indígenas por sobre la que tienen los estudiantes regulares (aquellos que no entran por ningún medio de admisión especial) por el hecho de poder tener un mayor bagaje lingüístico y cultural mediante el acceso a un tercer idioma (en este caso, el inglés). Es decir, estos estudiantes podrían llegar a alcanzar el multilingüismo.
8. Porque, así como con la ordenanza mencionada en el Marco Teórico que posiciona el wayuunaiki como lengua oficial junto con el español en la Guajira, generar más políticas lingüísticas ayudaría a promover una idiosincrasia nacional de la importancia de nuestras lenguas. Así mismo, porque la misma ordenanza, a través de su artículo quinto, promueve la colección WUOMMAINPA, “dentro de la cual se publicarán obras escritas en wayuunaiki o castellano destinada a difundir y promocionar los valores culturales wayuu como también estudios sobre dichas lenguas y textos para su enseñanza,”⁶⁹ ejemplo que respalda la presente propuesta.

VI. Propuestas anexas

a. Propuesta anexa 1

Antecedentes

Erikson Pechene, indígena nasa yuwe y estudiante de agronomía de tercer semestre, acudió al investigador personalmente para proponerle un trabajo de campo en aras de la promoción educativa autónoma de su región. El trabajo de campo, como lo propuso el estudiante, se daría mediante la apertura o la creación de una opción de práctica docente o pasantía que permitiera al interesado llevar a cabo planeaciones y diseños de estrategias educativas para los estudiantes regionales de manera que no sólo se lleve el inglés y el francés como lenguas extranjeras, sino que se trabaje en su L2, es decir, el español, con los estudiantes de educación media. En palabras de Erikson, la propuesta requiere una acción “agresiva” pues el Gobierno ha hecho caso omiso a las peticiones de acompañamiento educativo para la preservación de su propia lengua. Por ello, además del español, el inglés y el francés, Erikson propone trabajar por la preservación del nasa yuwe con métodos integrales (que ya se han puesto en marcha) para los niños de educación básica de la región. El estudiante pertenece al resguardo indígena La Gaitana, ubicado en el departamento del Cauca. Allí podría concretarse la siguiente propuesta.

Propuesta

Según el estudiante Erikson, dicho tipo de convenios ya se habían celebrado con un estudiante de agronomía. Para lograr tales convenios, es necesario que tanto la Universidad como la comunidad de dicha región estén de acuerdo en la cooperación de la realización de actividades

⁶⁹ *Supra* nota 17 en 7.

específicas que garanticen el cumplimiento de sus respectivas labores. La Universidad EAFIT proporciona información al respecto con los denominados convenios marco, definidos de la siguiente manera:

“Un convenio marco es un documento en el que las partes manifiestan su voluntad de cooperar en determinadas áreas y mediante la realización de actividades tales como el intercambio de docentes y estudiantes, el intercambio de publicaciones, la elaboración conjunta de investigaciones entre otras. El desarrollo de las actividades se concreta con la suscripción de convenios específicos, en los cuales se definen las condiciones particulares para llevar a cabo dichas actividades.”⁷⁰

Teniendo en cuenta esto, la Universidad Nacional está en la capacidad de permitir a los estudiantes de los programas curriculares de Filología e Idiomas y de Lingüística establecer vínculos con comunidades indígenas para realizar trabajos tales como prácticas docentes o pasantías que les sirvan como requisito de grado.

Razones

1. Las salidas de campo como medio de interacción-práctica ofrecen una mayor riqueza disciplinar en comparación con el conocimiento que pueden recibir los estudiantes que abordan problemáticas reales meramente desde la teoría. No hacer una pasantía puede ocurrir debido a la falta de interés o de compromiso de los mismos estudiantes, pero vale recalcar que una norma creada influye en mayor o menor medida en la toma de decisiones de los estudiantes a la hora de realizar acciones. Si la normativa se crea, muy seguramente (aunque represente apenas una opción) algún estudiante que demuestre interés real podría optar por ella.
2. Como garantía dada por el estudiante indígena Erikson, el gobernador de su comunidad ofrecía una contribución económica al estudiante practicante o pasante para que pudiera llevar a cabo sus labores de planeación educativa. La situación colaborativa no sería ajena a otras comunidades en cuanto al ofrecimiento de manutención y sostenimiento local, de manera que la Universidad sólo tendría que hacer un mínimo aporte económico sin que esto representara un gasto mayor considerando la crisis económica por la que atraviesa.
3. Gracias a la constante presencia y los trabajos realizados por profesores como John Fredy Chaparro del Departamento de Lingüística, quien programa visitas semestrales con sus estudiantes de la materia de Sociolingüística al municipio de Jambaló en el Cauca, la comunidad nasa yuwe ha recibido favorablemente al cuerpo profesoral y estudiantil de la Universidad Nacional en cuanto a visitas regionales que incluyan trabajos de campo, investigativos o básicos como el de la observación analítica. En otras palabras, la aculturación dada entre los nasa y la comunidad universitaria podría representar el primer paso ya dado para consolidar esta propuesta.

b. Propuesta anexa 2

Antecedentes

⁷⁰ Universidad EAFIT, <http://www.eafit.edu.co/international/esp/convenios/Paginas/convenios-marco.aspx> (visitada por última vez el 3 de junio de 2017).

Una de las grandes preguntas para la Universidad es “¿cuál es el propósito de exigir como requisito de grado que sus estudiantes tengan mínimo un nivel B1 en inglés?” Si la respuesta es incrementar el nivel de competitividad de nuestro país con respecto a otros que manejan el inglés como L2 y que nos dé un lugar importante a nivel mundial en campos como el laboral, el del comercio y el de tan importantes para nosotros como la ingeniería, entonces la Universidad no debería destinar los pocos recursos que tiene en ello (recuérdese la crisis económica actual de la Universidad) pues de esto ya se debió encargar el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el año 2009 con su PNB (Programa Nacional de Bilingüismo). A nuestra institución tampoco le corresponde enmendar el fracaso del MEN previsto para el año 2018 en el que apenas el 8% de los bachilleres del territorio nacional lograría el nivel propuesto por el mismo PNB.⁷¹ En otros términos, el gran error de la Universidad Nacional de Colombia es actuar con negligencia y dar cabida a la *inglesización*, también concebida como la errónea aceptación del inglés como medio de acercamiento global,⁷² en detrimento de la importancia que tienen las culturas indígenas (sus lenguas incluidas); es decir, este error no se puede repetir. Lo que la Universidad Nacional debería hacer es lograr lo que describe Phillipson cuando señala que “algunos países europeos están desarrollando políticas comunicacionales para restringir el uso del inglés sólo en un plano secundario.”⁷³ En el caso particular de la Universidad, esto se traduciría en: <<los estudiantes usarán el inglés en casos específicos tales como la lectura de material bibliográfico que sean requeridos en sus *pensa* académicos. Para ello, la Universidad asignará clases con énfasis en lectura que garanticen dicho objetivo>>.

Propuesta

Dado que la Universidad Nacional vela por lograr una mejor enseñanza en idioma inglés, la institución debería adoptar metodologías educativas que den cuenta de las necesidades reales de sus estudiantes de manera que no haya sentimiento de frustración ni falencias en el cumplimiento de las metas establecidas por la Universidad. Es así como la propuesta de la profesora Claudia Ordóñez resulta ser realmente eficaz si se quiere propender por un programa que genere con éxito un aprendizaje significativo en estudiantes de inglés como lengua extranjera.⁷⁴ En este caso, sería interesante preguntarse por las posibilidades que pueda haber respecto a su misma implementación en la enseñanza de lenguas indígenas (y del mismo español pero para estudiantes indígenas) sabiendo que la misma metodología está siendo implementada (al menos hasta el 2017) por el programa LEA de la UN en idioma español y ha demostrado de igual manera promover un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Razones

1. Porque este proyecto sigue abordando, a diferencia del MEN y el PNB, el inglés como una lengua extranjera y no como segunda lengua.

⁷¹ *Supra* 65 en 25.

⁷² Robert Phillipson, Americanización e inglesización como procesos de ocupación global. 5 *Discurso y Sociedad*, n° 1, 96, 115-116 (2011).

⁷³ *Id.*

⁷⁴ La profesora Claudia Lucía Ordoñez (doctora en educación), diseñó y dirigió el programa “Programa Lengua Extranjera - Inglés Intensivo III y IV” en la Universidad Nacional de Colombia, donde fue implementado con los estudiantes de *Filología e Idiomas, Inglés* y luego con los estudiantes de todas las carreras de la misma universidad.

2. Porque los objetivos y la metodología se adaptarían mejor a las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas.

c. Propuesta anexa 3

Antecedentes

¿Qué acción llevó a cabo el Gobierno de Juan Manuel Santos que representa un importante hito en la historia de las lenguas indígenas en Colombia? La traducción del tratado final del proceso de paz a 60 de nuestras lenguas nativas. Con esto se trae al ruedo el tema de la justicia social y sus implicaciones frente a la Constitución Política de 1991 en la que se establece que todas las personas nacemos iguales ante la ley y el artículo 13 del que se hizo mención en este trabajo.⁷⁵ Si bien es cierto que las lenguas fueron reconocidas como lenguas oficiales en Colombia, también es cierto que adquieren dicha naturaleza únicamente en las delimitaciones de sus propias regiones. La traducción del tratado final para la paz a las 60 lenguas indígenas representa un paso más allá con respecto al mero reconocimiento oficial regional, ya que las ubica al mismo nivel que tienen idiomas como el español, el inglés, y el francés, idiomas de reconocimiento internacional por el número de hablantes en el mundo. Lo que refleja este gran trabajo múltiple de traducción es el reconocimiento de la participación de las comunidades indígenas en la toma de las decisiones más importantes del país.

Propuesta

Así como procedió el Gobierno Santos con los documentos del tratado de paz, la Universidad Nacional debería redactar sus documentos oficiales en al menos un 10% de las lenguas a las que lo hizo el Estado, es decir, unas 6 de ellas, lo que representaría un paso adelante en la labor de, por lo menos, conservación lingüística.

Limitaciones:

Es válido pensar que esta propuesta puede tener un carácter mediocre al no considerar las tres competencias básicas restantes en el dominio de cualquier idioma. Sin embargo, se hace hincapié en decir que las políticas aquí propuestas son más realistas y ajustables a la realidad del contexto educativo nacional que las que el mismo PNB y la Universidad Nacional han implementado hasta el momento.

Por otra parte, la traducción sugerida es un trabajo arduo que requiere experticia. Las personas que sea designadas para llevar a cabo esta labor deben ser, seguramente, nativas para garantizar un mínimo de calidad traductológica. Adicionalmente, el reconocimiento monetario sería de seguro un requisito por parte de quien haga la labor de traducción a modo de compensación de su trabajo. No obstante, la Universidad pasa por una etapa de crisis en la que fácilmente podría no aprobar este proyecto. El inconveniente podría superarse si hubiese personal dispuesto a

⁷⁵ *Supra* 55 en 17. Véase, también, Carlos Andrés Pérez-Garzón, Unveiling the meaning of social justice in Colombia, 10 *Mexican Law Review*, n.º 2, 27-66 (2018); Carlos Andrés Pérez-Garzón, ¿Qué es justicia social? Una nueva historia de su significado en el discurso jurídico transnacional, *Revista Derecho del Estado*, n.º 43 (2019).

donar parte de su trabajo de manera que el costo en el pago del trabajo se redujera en algún porcentaje acordado y la Universidad pudiera materializar la propuesta.

VII. Investigaciones futuras

Dado que la problemática que da origen a este trabajo radica en la exigua existencia de políticas lingüísticas (referidas como PoLin) para los estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Colombia, sería imposible hablar de planeación lingüística (referidas a su vez como PlaLin). Por ello se brindaron algunas propuestas de PoLin para ser tenidas en cuenta por la misma institución. Los académicos interesados en continuar esta línea de investigación deberían trabajar en PlaLin que cuenten con la participación activa de los mismos estudiantes indígenas, de manera que ellos decidan qué medios pueden garantizar un cabal cumplimiento de los objetivos aquí propuestos o de otros que puedan mejorar la finalidad de esta investigación.

VIII. Recomendaciones

1. Conociendo un poco mejor el panorama de la situación lingüística dentro de la Universidad Nacional de Colombia, vale la pena retomar una de las conclusiones anteriores a modo de recomendación: implementar metodologías educativas foráneas que ignoran las necesidades reales de las personas del territorio nacional puede ser pernicioso pues, por una parte, no sólo está el riesgo latente de no cumplir con las expectativas planteadas en la propuesta sin importar qué tan “bien estructurada” esté la idea (hay que ver nuevamente el caso del MEN con el PNB), sino que podríamos sufrir, más que un atraso, un retroceso educativo a causa de la desorganización teórica que debería ajustarse, de nuevo, a las necesidades locales. Así pues, es necesario hacer, primero, un escaneo nacional para conocer las demandas reales que tienen los estudiantes al afrontarse a una lengua extranjera y, segundo, un sondeo más profundo a los estudiantes indígenas de la Universidad para conocer qué esperan ellos por parte de la institución, sus proyecciones y sus expectativas en términos lingüísticos para atender tales necesidades (ver la propuesta de la entrevistada E2).
2. En este trabajo se hizo una crítica constante a la falta de planeaciones lingüísticas halladas en los programas propuestos por el MEN y la UNAL. Por esta razón, desde el título del trabajo se entendía que el mismo ofrecería un *qué* antes que un *cómo*. Aun así, en las propuestas aquí ofrecidas, se procuró ofrecer una guía de las acciones por llevar a cabo para poder cumplir con las mismas. Así pues, no está de más que los futuros investigadores propongan lineamientos más detallados en aras de ofrecer una planeación lingüística que dé una mejor orientación a ésta y a futuras políticas lingüísticas.
3. Cuando se quiera contactar poblaciones tan específicas como la indígena es preferible establecer contacto de manera directa con ellas. La labor puede resultar más compleja y dispendiosa pero así es más probable y viable conseguir la información esperada.

IX. Conclusiones

Con el presente trabajo, se logró demostrar que, para lograr implementar una política lingüística con éxito, no basta con tener la intención de trabajar por la supervivencia de las lenguas indígenas,

sino que se necesita despertar interés en los actores a quienes más compete estas acciones, a saber, los habitantes de comunidades indígenas y, de manera más puntual, los estudiantes de nuestra *alma mater*.

Para lograr que las lenguas indígenas puedan gozar de un lugar propio en la academia, es menester que la Universidad Nacional ponga dichas lenguas al mismo nivel en que se encuentra el español o por lo menos al que se encuentran las lenguas extranjeras ofrecidas a todos los estudiantes.

La conservación es sinónimo de negligencia, mediocridad e indiferencia; la conservación es la equivocada idea de la contribución mediante la inactividad. La preservación, en cambio, es sinónimo de voluntad, activismo, defensa, recuperación, promoción, y una eventual tolerancia social que permita equipararnos como seres humanos ante quienes hablan diferente y, por lo tanto, perciben el mundo de manera diferente.

El contraste entre números reportados por el profesor Quiñones sobre los 156 estudiantes con adecuada (se podría equiparar con un nivel medio) competencia comunicativa en sus lenguas nativas contrasta con el obtenido en esta investigación que demuestra que apenas alrededor de un 23% de los participantes logra un nivel bajo en las 4 competencias (habla, entiende, lee y escribe), lo que arrojaría que, ya sea por desinterés, por falta de inmersión lingüística o por una baja vitalidad de sus lenguas, los estudiantes indígenas cada vez tienen menor capacidad comunicativa en lengua nativa. En contraste, los estudiantes demuestran tener mejores habilidades en idioma inglés (aunque sea apenas en nivel bajo), lo que demuestra que la hegemonía lingüística está influyendo más fuertemente esta población que en años anteriores.

Teniendo en cuenta la descripción de Ninyoles (como se citó en Fernández) sobre diglosia, vale la pena apostarle a una situación lingüística dentro del campus universitario en la que nuestras lenguas indígenas puedan convivir sin problema alguno con el español, de manera que su oficialidad se incluya dentro de la normatividad para que tengan reconocimiento y aceptación total. Tal es el caso analizado por el lingüista de la Universidad Nacional, Felipe Solano, en el que el nasa yuwe en la vereda El Trapiche del municipio de Jambaló, Cauca, se enmarca dentro de las condiciones de bilingüismo sin diglosia, ya que “no hay especialización contextual de las lenguas implicadas en la situación de contacto lingüístico,”⁷⁶ es decir, los hablantes son libres de elegir el código lingüístico con el cual comunicarse, teniendo en cuenta, sí, el interlocutor y sus necesidades y/o preferencias lingüísticas.

Además de los resultados y las conclusiones ofrecidos en este trabajo, se logró recopilar lineamientos de instituciones nacionales e internacionales que pueden adaptarse al contexto lingüístico de la Universidad, de manera que se generó una propuesta general para orientar la preservación de las lenguas indígenas que conviven dentro del campus universitario. A partir de esto, se desprenden 3 propuestas anexas que darían una mayor justificación a la implementación de la primera y ofrecerían una mejor orientación con respecto a los pasos a seguir para garantizar que las propuestas tengan una alta efectividad. Así pues, los lineamientos y los planteamientos expuestos en el siguiente apartado dan validez a la creación de esta tesis y dan cumplimiento al objetivo general de la misma que consiste en “[p]ropone lineamientos para la inclusión de las lenguas indígenas dentro de las políticas lingüísticas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.” De igual manera, esta tesis logra discernir la importante diferencia acerca de la

⁷⁶ Felipe Solano Fitzgerald, *Elementos para un diagnóstico sociolingüístico del nasa yuwe en el resguardo municipio de Jambaló, departamento del Cauca. Caso: vereda El Trapiche* (2008) (tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia).

responsabilidad que tienen las instituciones gubernamentales y educativas a la hora de incluir leyes o normas para la protección y fomentación lingüística y, por otra parte, la responsabilidad que tienen los estudiantes en cuestión de buscar los medios para concretar todo esfuerzo de recuperación lingüístico-cultural. Se entiende, por lo tanto, que se ha creado conciencia acerca del papel que cumplen los estudiantes si quieren que sus lenguas alcancen la preservación y no meramente la conservación. Para lograr esta conciencia, se dejó en claro que las percepciones negativas de sus lenguas aborígenes frente a las extranjeras no son más que el resultado de una errónea acepción de que lo que viene de afuera es mejor que lo que poseemos, pero que se refuta al entender los nefastos resultados de implementar medidas de una región con unas necesidades diferentes en el contexto nacional. Asimismo, se crea conciencia del papel fundamental que cumplen las lenguas nativas en el proceso de identificación y de creación de cultura nacional. De esta manera se cumple con el primer objetivo de esta investigación: “Determinar qué factores posicionan positiva y negativamente las lenguas indígenas en la comunidad académica de la Universidad Nacional de Colombia.” Finalmente, por medio de las cuatro propuestas de la tesis, se logra el tercer objetivo, que consiste en “[g]enerar políticas lingüísticas para dar un lugar propio a las lenguas indígenas en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá”.

X. Anexos

a. Anexo I

LENGUAS INDÍGENAS HABLADAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ, DURANTE EL PERÍODO 2017-I

ENCUESTA A ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ

Mi nombre es Carlos Figueroa. Soy estudiante de Filología e Idiomas: inglés. La presente encuesta hace parte de la investigación que estoy llevando a cabo y que tiene como título *Políticas Lingüísticas para estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Colombia*.

La información que usted provea será un gran aporte para alcanzar el objetivo propuesto en esta investigación, que es “proponer un modelo de política lingüística que permita considerar dar un lugar propio a las lenguas indígenas en la UN”. Los datos aquí recopilados serán usados únicamente para alcanzar los objetivos de esta investigación, tendrán fines meramente académicos y no serán compartidos con terceros. Su participación es voluntaria y puede suspender la encuesta en cualquier momento si así lo desea. Las dudas que tenga pueden ser respondidas a través del correo electrónico que proveo al final de la encuesta. De antemano agradezco su valioso tiempo y su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO: conozco y acepto la finalidad de esta investigación en la cual seré partícipe a través de esta encuesta. Asimismo, entiendo que los datos aquí suministrados no serán compartidos con terceros. Entiendo también que puedo suspender la encuesta en cualquier momento si así lo deseo.

Nombre: _____

Firma: _____

A. INFORMACIÓN BÁSICA:

1. Para empezar, sería de gran ayuda contar con los siguientes datos:

Nombre: _____

Edad: _____

Ciudad/región de origen: _____

B. ACERCA DE SU LENGUA MATERNA:

2. Teniendo en cuenta sus raíces indígenas, ¿habla o entiende usted el/algún idioma autóctono de su región?

No Sí ¿cuál(es)? _____

3. Dentro de los niveles *alto*, *medio*, *bajo* o *ninguno*, ¿qué nivel considera tener en su lengua materna según las siguientes competencias?

	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
- Habla:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Entiende:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lee:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Escribe:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Tiene o ha tenido alguna oportunidad de interactuar en su lengua materna con algún otro estudiante o profesor de la Universidad dentro del mismo campus?

No Sí

Si marcó Sí, por favor, indique en qué momento y circunstancias:

C. ASPECTOS ACADÉMICOS:

5. Dentro de los niveles *alto*, *medio*, *bajo* o *ninguno*, ¿qué nivel considera tener en el idioma **español** según las siguientes competencias?

	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
- Habla:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Entiende:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lee:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Escribe:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Dentro de los niveles *alto*, *medio*, *bajo* o *ninguno*, ¿qué nivel considera tener en el idioma **inglés** según las siguientes competencias?

	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
- Habla:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Entiende:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lee:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Escribe:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ¿Con cuál de las siguientes modalidades ingresó usted a la UN?

- Programa PAES:
- Programa PEAMA:

- Municipios pobres:
- Municipios pobres:
- Estudiante regular:

8. El artículo 3 del Acuerdo 018 de 1999 dice que: “[l]os estudiantes admitidos por el (...) programa especial de ingreso a la Universidad de integrantes de comunidades indígenas, deberán prestar obligatoriamente sus servicios profesionales en las comunidades de origen por un término no inferior a un año.”

Independientemente de su modalidad de ingreso a la UN y dado el caso en que debiera regresar a su comunidad de origen, ¿en cuál de los siguientes idiomas prestaría sus servicios profesionales?

- Español:
- Inglés:
- Su lengua materna:

9. El artículo 1 del Acuerdo 102 de 2013 indica que la “(...) suficiencia en lengua extranjera es (...) requisito de grado de cada estudiante.” Sin embargo, dicha suficiencia sólo puede ser presentada en inglés. Si la Universidad le permitiera presentar dicha suficiencia de idioma en español como requisito de grado, teniendo en cuenta que ya posee una lengua materna indígena, ¿lo haría?

No Sí

Por favor, explique brevemente sus razones para decir Sí o No:

Gracias por participar en esta encuesta. Si tiene interés en conocer los resultados de la encuesta al final de la investigación, puede solicitarlos a través del correo cfigueroal@unal.edu.co.

Carlos Santiago Figueroa Londoño
Orientador de la encuesta

b. Anexo II

LENGUAS INDÍGENAS HABLADAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ, DURANTE EL PERÍODO 2017-I

HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ, QUE HABLAN UNA LENGUA INDÍGENA COMO SU LENGUA MATERNA DENTRO DEL CAMPUS UNIVERSITARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ

Mi nombre es Carlos Figueroa. Soy estudiante de Filología e Idiomas: inglés. La presente actividad tiene como fin contribuir a la investigación que estoy llevando a cabo y que tiene como título *Políticas Lingüísticas para estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Colombia*.

La experiencia lingüística que usted comparta a continuación será un gran aporte para alcanzar el objetivo propuesto en esta investigación, que es “proponer un modelo de política lingüística que permita considerar dar un lugar propio a las lenguas indígenas en la UN”. Los datos aquí recopilados serán usados únicamente para alcanzar los objetivos de esta investigación, tendrán fines meramente académicos y no serán compartidos con terceros. Su participación es voluntaria y puede suspender esta actividad cualquier momento si así lo desea. Si tiene alguna duda o algún comentario respecto a esta actividad, no dude en escribirme al correo que proveo al final de la actividad. Gracias por su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO: Conozco y acepto la finalidad de esta investigación en la cual seré partícipe a través de esta actividad (historias de vida). Asimismo, entiendo que los datos aquí suministrados no serán compartidos con terceros. Entiendo también que puedo retirarme en cualquier momento de la actividad si así lo deseo.

Nombre: _____

Firma: _____

1. Por favor, cuénteme brevemente cómo ha sido su experiencia lingüística en su comunidad de origen tanto con el español como con su lengua nativa:
-

2. Sería muy interesante conocer su experiencia lingüística fuera de su comunidad de origen. Me gustaría saber si tiene o ha tenido alguna oportunidad de interactuar en su idioma autóctono con otras personas dentro del campus universitario. Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué circunstancias ha sucedido?
-

3. ¿Cómo percibe usted el lugar que ocupa su idioma autóctono con respecto al español y al inglés?
-

4. ¿Alguna vez ha sentido rechazo por pertenecer a su comunidad indígena y/o por hablar su idioma autóctono?
-

5. ¿Ha encontrado usted algún espacio o actividad dentro del campus que haya sido propuesto por la misma universidad para integrar a los estudiantes indígenas? Si la respuesta es “sí”, ¿cómo participó usted en dicha actividad?
-

6. ¿Se ha visto alguna vez que beneficiado(a) por hablar el idioma autóctono de su región? Si la respuesta es “sí”, ¿cómo fue y cómo se sintió?
-

Gracias por participar en esta recopilación de información. Si tiene interés en conocer los resultados al final de la investigación, puede solicitarlos a través del correo csfigueroal@unal.edu.co.

Carlos Santiago Figueroa Londoño

Orientador de la recopilación sobre historias de vida

c. Anexo III

EL LUGAR QUE OCUPAN LAS LENGUAS INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ,
DURANTE EL PERÍODO 2017-I

ENTREVISTA A COORDINADORES ACADÉMICOS EN LENGUAS EXTRANJERAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ

Mi nombre es Carlos Figueroa. Soy estudiante de Filología e Idiomas: inglés. La presente entrevista hace parte de la investigación que estoy llevando a cabo y que tiene como título *Políticas Lingüísticas para estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Colombia*.

La información que usted provea es fundamental para llevar a cabo esta investigación en curso. Los datos aquí recopilados serán usados únicamente para alcanzar los objetivos de esta investigación, tendrán fines meramente académicos y no serán compartidos con terceros. Su participación es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento de la entrevista si así lo desea. Las dudas que tenga pueden ser respondidas antes, durante y/o después de la encuesta. De antemano agradezco su valioso tiempo y su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO: conozco y acepto la finalidad de esta investigación en la cual seré partícipe a través de esta entrevista. Asimismo, entiendo que los datos aquí suministrados no serán compartidos con terceros. Entiendo también que puedo retirarme en cualquier momento de la entrevista si así lo deseo.

Doy consentimiento para que la entrevista sea registrada por medio de una grabación.

Sí No

Nombre: _____

Firma: _____

ENTREVISTA SOBRE EL LUGAR QUE OCUPAN LAS LENGUAS INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ, DURANTE EL AÑO 2017-I

A. SOBRE LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DEL PAÍS.

1. Colombia cuenta con alrededor de 65 lenguas indígenas. A pesar de las políticas lingüísticas implementadas desde el año 2010 para su protección y promoción, las mismas ha venido desapareciendo paulatinamente. ¿Qué posición tiene usted respecto a las lenguas indígenas en Colombia?

2. Las lenguas indígenas en Colombia representan apenas un 1% de la realidad lingüística de nuestro país. No obstante, el wayúu y el nasa yuwe cuentan con alrededor de 250.000 y 180.000 hablantes respectivamente, lo que demuestra que aún se conservan. ¿Ha tenido algún tipo de interacción lingüística en o acercamiento a una de las lenguas indígenas de Colombia? ¿De qué manera?

3. En el 2009 el MEN propuso un PNB en el que únicamente integró los idiomas español e inglés para las instituciones de educación media y superior. ¿Cree usted que en este plan debieron haber tenido en cuenta además alguna lengua extranjera o segunda lengua?

4. ¿Qué información tiene usted acerca de la reglamentación del MEN sobre lenguas indígenas ley 1381 de 2010?

B. SOBRE LA SITUACIÓN EN LA UN.

5. La Universidad Nacional es el centro educativo más importante de Colombia ya que recibe estudiantes de todos los rincones del país. La diversidad, por tanto, es uno de los pilares más relevantes de nuestra comunidad y las lenguas aquí habladas son un reflejo de ello. ¿Cuál es la situación de las lenguas indígenas y qué papel considera usted que juegan las mismas en nuestra academia?

6. A pesar de la ley de protección lingüística mencionada al inicio, no ha habido un fomento nacional más allá que el de reconocer la existencia de las lenguas indígenas. La UN siguió los pasos del MEN con la implementación del Acuerdo 033 de 2007, cuyo artículo 14 establece que “Todo estudiante deberá tener formación en una de las lenguas extranjeras ofrecidas por las sedes de la Universidad [...]”. Sin embargo, este programa únicamente reconoce el inglés como la lengua extranjera a ser aprendida. ¿Se han llevado a cabo acciones para poder considerar un idioma diferente al inglés de modo que sea enseñado a los estudiantes y que sea tenido en cuenta como requisito de grado?

7. ¿Cómo deben ser consideradas las lenguas indígenas dentro de la reglamentación universitaria? ¿Como segunda lengua o como lengua extranjera?

8. ¿Qué debería considerar una política lingüística incluyente en la UN con respecto a las lenguas que aquí entran en juego?

C. SOBRE ASPECTOS ADICIONALES QUE QUISIERA COMENTAR.

9. Para terminar, me gustaría saber si tiene usted algún aspecto que quisiera agregar a esta entrevista y que no haya sido abordado.

Muchas gracias por su contribución en esta entrevista.

Carlos Santiago Figueroa Londoño,
Orientador de la entrevista.