



INDÍGENAS BILINGÜES
Implicaciones del inglés como programa de segunda lengua en la Universidad
Nacional de Colombia

Requisito parcial para optar al título de
MAESTRÍA EN ESTUDIOS CULTURALES

Por:
Ruth Elena Cuasialpud Canchala

Director:
Eduardo Restrepo

Maestría en Estudios Culturales
Facultad de Ciencias Sociales
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá
2015

Certificado

Yo, RUTH ELENA CUASIALPUD CANCHALA declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

RUTH ELENA CUASIALPUD CANCHALA

C.C. 1.010.165.937

Febrero de 2015

*A mi papá, Celimo Cuasialpud, quien fue y siempre será
el gestor de todas mis preocupaciones sociales.*

A mi mamá, María Zoila Canchala, por su apoyo, confianza y amor.

A mis hermanos, Yomary, Andrea, Julio y Diana por su ánimo y eterna amistad.

A mi sobrino, Santiago, por ser como mi hijo.

A Edwin Alvarado, mi compañero de vida y de lucha.

Agradecimientos

A mi familia por su apoyo incondicional para emprender este trabajo. A mi papá quien durante su vida siempre fue mi ejemplo de paciencia, solidaridad y preocupación por lo social. A mi mamá por su constante apoyo y amor, ejemplo de verraquera, disciplina y generosidad. A mis hermanos por su amistad, por siempre estar ahí para darme bendiciones y ánimo. A mi sobrino por sus abrazos y descargas de cariño. A mi compañero de vida y de lucha por tantas noches llenas de discusiones y proyecciones, su paciencia, comprensión apropiación y dedicación han sido un apoyo fundamental para el desarrollo de la maestría.

Al profesor Eduardo Restrepo por su apoyo y constante comunicación y direccionamiento en el desarrollo del proyecto. Todos sus conocimientos han sido muy valiosos para comprender los discursos y prácticas de lo indígena, y llevarme a siempre cuestionar lo “natural”.

A mis compañeros y amigos de la maestría por su amistad, comprensión y por compartir sus opiniones, discusiones y conocimientos desde diferentes campos de acción. Ha sido muy valioso conocerlos en este camino: Mariana Valderrama, Nathy Gómez, Catalina Rodríguez, Diana Carolina Varón, Carlos Jacanamijoy, Juan José Rico, César Ballestas, Betty Sánchez, Aylin Torregroza, Catalina Agudelo, Margarita Mancera, Diana Varón, Diana Vernot, Stefany Ballesteros, Giovanni Viteri, Valerin López, Jorge Charry y Felipe Rocha.

A los profesores de la maestría que me permitieron conocer y abordar críticamente conceptos y panoramas completamente nuevos para mí: Alberto Bejarano, Diana Ojeda, Juan Carlos Segura, Eduardo Restrepo, Santiago Castro-Gómez, Juan Carlos Valencia y Constanza Mendoza.

A las profesoras Melba Libia Cárdenas y María Claudia Nieto por su apoyo académico en el desarrollo de este trabajo, por sus observaciones, opiniones y sugerencias para llevarlo más allá de su simple presentación y por inculcar mi preocupación por la investigación en esta área.

Finalmente a todos los estudiantes indígenas universitarios y egresados de las diferentes poblaciones indígenas del país, en especial a: Ruperto Chaparro Villafaña, Saúl Mindiola Romo, Rafael Mindiola Romo, indígenas arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta, William Jajoy Juajibioy de la comunidad Inga en el Putumayo, Jonatan Yamá, Emmerson Pastas, del pueblo de los Pastos, y a Diego Guevara, proveniente de Leticia (Amazonas) quien, aunque no pertenece a una comunidad indígena, quiso participar en esta investigación con sus opiniones.

Resumen

El presente trabajo buscó indagar y vislumbrar aquellos discursos y prácticas que configuraron el programa de segunda lengua en la Universidad Nacional de Colombia y qué implicaciones ha tenido el programa en los estudiantes indígenas que estudian o estudiaron en la sede Bogotá. En principio, se analizaron los documentos mediante los cuales se creó el programa de segunda lengua en la Universidad y posteriormente, a través de entrevistas e historias de vida, varios estudiantes y egresados indígenas compartieron su experiencia en relación con el aprendizaje del inglés como requisito de grado. A lo largo del análisis, tanto de los documentos como de las entrevistas, se pueden vislumbrar implicaciones que chocan tanto desde la configuración misma del programa como del contexto social y cultural de los estudiantes indígenas. Los resultados muestran que es necesaria una intervención en la manera como se concibe el inglés dentro de la institución al tiempo que hace una crítica a la postura de los mismos estudiantes frente a su aprendizaje. Asimismo, es necesaria la creación de proyectos pedagógicos más incluyentes no solo en la Universidad Nacional sino en aquellas universidades a las que ingresan estudiantes indígenas provenientes de diferentes partes del país.

Palabras clave: estudiantes indígenas universitarios, bilingüismo, educación superior, educación bilingüe intercultural, programa de segunda lengua

Abstract

This work aimed to explore those discourses and practices through which the second language program at Universidad Nacional de Colombia was created, and thus, what the implications have been to indigenous students admitted to the university at the Bogotá campus. First, official documents were analyzed in order, then, some students and graduates were interviewed and shared their experiences related to learning English as a graduation requirement. Implications of the program which clashes with the indigenous students social and economical context come out after the analysis of the official documents as well as of the interviews and life stories. Findings show that it is necessary to change the way in which English is thought inside the university. At the same time, it is necessary to analyze students' position on English learning at university level. Finally, it is also necessary to design more inclusive pedagogical projects not only at Universidad Nacional but also in those universities in which indigenous students, from around the country, are admitted.

Keywords: University indigenous students, bilingualism, higher education, intercultural bilingual education, Second Language Program

Contenido

Introducción	6
Capítulo 1. El inglés en la Universidad Nacional de Colombia	14
1.1. Las políticas de bilingüismo	14
1.1.1. <i>El Marco Común Europeo de Referencia en el contexto colombiano</i>	16
1.1.2. <i>Inglés: ¿segunda lengua y lengua extranjera?</i>	19
1.1.3. <i>¿Qué significa ser bilingüe en Colombia?</i>	23
1.2. Adopción de las políticas de bilingüismo en la Universidad Nacional	26
1.2.1. <i>El inglés como requisito de grado</i>	27
1.2.2. <i>Configuración de los programas de inglés en la Universidad Nacional de Colombia-sede Bogotá</i>	31
Capítulo 2. Estudiantes indígenas en la Universidad Nacional	33
2.1. Sobre el acceso de los estudiantes indígenas a la UN	34
2.1.1. <i>Programas de acompañamiento estudiantil a estudiantes indígenas que ingresan a la Universidad Nacional-sede Bogotá</i>	27
2.2. Los estudiantes indígenas en el contexto universitario	39
2.2.1. <i>Reconocimiento étnico, interculturalidad y universidad</i>	42
2.2.1.1. <i>Discursos y formas de acción política a partir del reconocimiento étnico</i>	44
2.2.1.2. <i>Implicaciones de los proyectos de educación para indígenas en el contexto universitario</i>	51
Capítulo 3. Acerca del aprendizaje del inglés	58
3.1. Perspectivas e implicaciones del inglés en los estudiantes indígenas de la Universidad Nacional-sede Bogotá	59
Conclusiones	78
Bibliografía	85

Introducción

En el 2004 fui admitida a la Universidad Nacional de Colombia (UN) por pertenecer a una población indígena y por haber aprobado el puntaje mínimo necesario en el examen de admisión. Decidí estudiar filología inglesa porque quería hablar otra lengua¹. Mi proceso de aprendizaje del inglés en la universidad no fue fácil, sobre todo porque la mayoría de mis compañeros habían estudiado en colegios bilingües y algunos, incluso, ya habían vivido en un país de habla inglesa. De hecho, perdí el primer nivel de inglés y tuve que repetirlo. Por supuesto, debido a la carrera que había decidido hacer, siempre estuve inmersa en la práctica del idioma.

Una vez graduada, tuve la oportunidad de comenzar a trabajar en el programa de segunda lengua como profesora de inglés para los estudiantes de la Universidad Nacional. Fue en ese momento cuando comencé a observar el contraste en el diseño y la ejecución de la enseñanza de la lengua. Encontré que el proceso de enseñanza ejecutado por el programa distaba de considerar, desde un principio, las desigualdades de aprendizaje que podían tener los estudiantes. El diseño del programa parece dar por sentado que todos los estudiantes cuentan con un mismo nivel o lo pueden alcanzar en un semestre.

En el 2008, y con la nueva reforma académica, el Consejo Superior Universitario (CSU) de la Universidad Nacional aprobó una propuesta presentada por el Departamento de Lenguas Extranjeras mediante la cual se reglamentaba que el aprendizaje del inglés como segunda lengua debía ser uno de los requisitos de grado de sus estudiantes. Esta decisión se tomó considerando principalmente:

[...] que la competencia comunicativa en Inglés con suficiencia en lectura y el conocimiento del léxico propio de las disciplinas son parte esencial de la formación integral de los estudiantes de la Universidad; que el idioma Inglés se constituye en la actualidad como la lengua franca universal dentro del

¹ Quiero mencionar que no soy hablante de una lengua indígena, de hecho, la población de donde provengo tampoco, salvo algunas expresiones o palabras conservadas de la lengua quechua hablada en el norte del Ecuador y que se utilizan en la cotidianidad y en el contexto específico del lugar. Nací en el Resguardo Indígena de Males situado dentro del municipio de Córdoba al sur occidente del departamento de Nariño.

contexto científico nacional e internacional y que además, el idioma Inglés es necesario para el buen desempeño de cualquier profesional (Acuerdo 035 de 2008).

Una vez aprobada la propuesta, el CSU delegó al Departamento de Lenguas Extranjeras como responsable de la ejecución del programa dentro de la universidad. Bajo este acuerdo, comenzó a aplicarse el Programa de Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras (Alex) que en la actualidad se conoce como Programa de Segunda Lengua (PSL). Dentro del diseño propuesto del programa, se encontraba la enseñanza de la lengua con base en el marco común europeo (Instituto Cervantes 2013), y se distinguían los temas característicos que debía tener cada nivel y las habilidades que debían certificar los estudiantes a través de evaluaciones. Paralelamente, se estaba diseñando un programa de enseñanza de inglés virtual, pues la oferta de cupos para cumplir el requisito no fue suficiente y se debía encontrar una salida; además, el programa virtual permitiría la inclusión de las nuevas tecnologías a la enseñanza-aprendizaje del inglés, tema que era y aún sigue siendo relevante dentro del campo de la investigación e innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Estos argumentos, bajo los cuales se configuró el diseño y el desarrollo en la enseñanza-aprendizaje del inglés, sugirieron brindar una formación integral como parte del camino que lleva al avance en la modernización y globalización y que por ende, obedece a unos requerimientos en la educación con base en el mercado actual, de ahí la consecuente necesidad de una “lengua franca universal” en la educación y su aplicación en los diferentes centros educativos, incluida la Universidad Nacional. No obstante, en el diseño y aplicación del programa no se ha logrado el fin propuesto.

Por supuesto, el programa a través del cual fui admitida ha permitido la llegada de más estudiantes indígenas a la Universidad, varios de los cuales asistieron a las clases de inglés que yo dictaba (niveles 3 y 4). En algunos casos supe que se motivaron a tomar mis clases porque sabían que yo era indígena. Mientras enseñaba, recordaba a menudo el proceso que tuve, como estudiante, aprendiendo inglés. Me di cuenta de que existen factores que, al menos en esta universidad, parecen no tenerse en cuenta a la hora de elaborar programas

pedagógicos para los estudiantes indígenas. Varias veces uno o dos estudiantes indígenas de los que inscribieron la clase conmigo preferían cancelar y “dejar eso para después” porque la clase era “difícil de entender”. Además, uno de los factores que siempre comprendí, por mi propia experiencia, era la timidez con la que asistían a clase; preferían no participar por temor a burlas y finalmente, ni ellos como estudiantes, ni yo como profesora, lográbamos alcanzar la meta propuesta por el programa. Lo anterior comenzó a crear en mí una constante preocupación pues, al parecer, hay una gran diferencia entre lo propuesto por la Universidad y los factores reales que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por supuesto, esto ha afectado a los estudiantes indígenas en varios aspectos, uno de los cuales es la dilación en su certificación como profesionales, pues el Acuerdo 035 de 2008 no contempla que un estudiante indígena puede ya tener una segunda lengua cuando, en algunos casos, mantienen su lengua indígena y pueden comunicarse muy bien en español.

Fue así como, durante el tiempo que tuve la oportunidad de estar en el Programa de Segunda Lengua de la UN como profesora de inglés, comencé a proyectar algunas ideas de lo que podría ser una estrategia pedagógica que buscara superar la desigualdad en el aprendizaje de la lengua inglesa; específicamente, con la población indígena de la universidad. Una de las primeras estrategias recurría a una propuesta hecha en 2008 por los mismos estudiantes indígenas en el marco de la reforma académica en la Universidad Nacional. Ellos sugerían la creación de un nivel cero “0” de inglés, en el que pudieran encontrar una nivelación antes de iniciar el primer curso. Posteriormente, en una conversación con uno de ellos, discutíamos que un proyecto más estructurado sería la integración de lo indígena (como *cultura*) dentro de los temas principales de la clase de inglés en todos los niveles propuestos por el programa. Sin embargo, este gran proyecto requería el visto bueno de las directivas de la Universidad, así como su apoyo en recursos humanos, de infraestructura y económicos, pues el planteamiento se basaba en la creación de cuatro niveles adicionales a los ya establecidos, enfocados en lo indígena y su integración con la pedagogía convencional para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, y dirigidos básicamente a estos estudiantes.

Con esta propuesta se buscaba no solo lograr el apoyo del programa de segunda lengua sino también el de la coordinación del Programa de Admisión Especial (PAES). De hecho, en una primera reunión me animaron a formular la idea en un proyecto escrito que permitiera comprenderla de manera más amplia y organizada, con lo cual emprendí la búsqueda de otras experiencias semejantes en el mundo. Uno de los reportes que encontré fue un proyecto llevado a cabo en Estados Unidos, el cual integraba claramente los temas de inglés en la clase con los aspectos indígenas, y cuyos resultados se percibieron como positivos, de modo que los autores recomendaban la ampliación de esta metodología en otros contextos (Barfield y Uzarski 2009). Estas experiencias me animaban a la formulación de un proyecto similar en Colombia, específicamente para el caso de los indígenas universitarios. Me emocionaba saber que esta podría ser una experiencia pionera dentro del contexto y lo más importante, tendría un impacto positivo en los estudiantes, pues podría permitir su inserción a una realidad global a través del aprendizaje de la lengua además de crecer como personas, ampliar sus horizontes, tener una vida mejor, o por lo menos, con más oportunidades profesionales.

No obstante, para formular la propuesta de manera estructurada, como me habían sugerido, debía buscar argumentos teóricos que apoyaran y avalaran mi pretensión. Necesitaba acercarme a bases teóricas y epistemológicas de la educación y asimismo, ahondar más sobre el contexto social indígena. Fue así como llegué a los estudios culturales. A primera vista su nombre resultó atractivo y muy relacionado con lo que buscaba: indígenas (*culturas*); luego, al cursar la Maestría en Estudios Culturales, el proyecto que buscaba sustentar cambió por completo.

Desde el primer día de clase supe que sería un camino difícil y lleno de conceptos nuevos y complejos para mí. Conocí una serie de nociones que no había tenido la oportunidad de estudiar durante mi carrera, teorías sociales y políticas que me permitieron entender el funcionamiento de la cuestión cultural como noción generadora de *diversidad* y *alteridad*. Empecé entonces a repensar mi proyecto inicial y me di cuenta de que el primer punto para analizar era la manera como se había planteado la política bilingüe en el país. Fue así como comencé a cuestionar las políticas de bilingüismo oficializadas por el gobierno nacional en

2006, inmersas en un discurso globalizante que recurre a lo competitivo para naturalizar la asimilación del inglés como necesidad de un profesional.

Adicionalmente, a partir de lecturas críticas sobre raza, etnicidad, multiculturalismo e interculturalidad, empecé a cuestionar la (re)afirmación de lo indígena dentro del juego de una categoría jurídica legitimada a partir de unos “discursos de reconocimiento” que se muestran en tiempo y espacio. Resultó curioso empezar a indagar la indianidad desde las mismas percepciones de estudiantes indígenas que viven y estudian en Bogotá. De hecho, siempre me había cuestionado el hecho de que para uno reconocerse como indígena debía inmediatamente inscribirse a un bagaje ancestral relacionado con el periodo colonialista; la necesidad o el reclamo de (re)surgir como indígena supone una adscripción con la historia, y, actualmente multiculturalista que más allá de reconocer a un país como multicultural o pluriétnico, no ha generado la disminución de la desigualdad étnica y racial tal como oficialmente se propone, pues no se ha llevado a términos materiales. En la práctica no se observa una disminución de la discriminación, esto es posible verlo desde la experiencia de los individuos que llegan desde diferentes regiones del país a una ciudad como Bogotá, considerada cosmopolita, y a una universidad pública como la Universidad Nacional de Colombia. El multiculturalismo entonces no debería quedarse en el nivel de reconocimiento y celebración (Wade 2011: 16).

Finalmente, otra de las discusiones clave para este trabajo fue la de la interculturalidad articulada a los proyectos de educación para indígenas. Teniendo en cuenta que varios estudiantes indígenas se gradúan de colegios etnoeducativos o interculturales, su proceso de formación profesional en la universidad se ve limitado, debido al bajo nivel educativo con el que llegan a la universidad. Existe entonces un desnivel, no solo en el contexto de calidad y cobertura que experimenta el país, sino también debido a los proyectos de educación intercultural bilingüe que se establecen como proyectos inclusivos pero que, al igual que el multiculturalismo, encaminan a los individuos a orientar su conducta en nombre de su diferencia cultural (Rojas 2011)².

² De ahí que el autor sostenga que la interculturalidad, más allá de ser una alternativa al multiculturalismo, es una tecnología de gobierno de la alteridad.

Más allá del tema político, otro de los aspectos que tuve que analizar y cuestionar es el de los discursos de reconocimiento a partir de lo cual se identifica (o diferencia) lo indígena de lo no indígena. El discurso de indianidad, que yo también tenía tan marcado, mi adscripción con la comunidad, situada dentro de la sociedad, fueron repensados a partir de mi inserción en los estudios culturales. Así, comencé a descartar la posibilidad de proyectar un nuevo método pedagógico e inicié con el cuestionamiento al discurso del bilingüismo y la manera en la que una universidad como la UN replica sus disposiciones³, al tiempo que conocí, desde las voces indígenas, lo que significa mostrarse como indígenas en el contexto universitario y cuáles son las implicaciones de la adopción de estas políticas bilingües en los niveles superiores de educación. Entonces formulé mi pregunta de investigación: ¿cuáles son esos discursos y esas prácticas que han configurado el programa de segunda lengua en la Universidad Nacional-sede Bogotá, y qué implicaciones ha tenido este programa para los estudiantes indígenas de esta universidad?

En respuesta a lo anterior, esta investigación se dividió en tres etapas. En primera instancia se hizo la recolección y análisis de los documentos base para la consolidación del programa (acuerdos, propuestas, modificaciones y el Plan Nacional de Bilingüismo). Posteriormente se abordó la política de admisión de los estudiantes indígenas a la UN y su realidad al ser identificados como indígenas en el espacio universitario. Por último, se realizaron entrevistas a partir de las cuales se analizan las perspectivas de los estudiantes indígenas inscritos en los cursos de inglés y egresados de la Universidad a partir del 2008, año en el que entró en vigencia la reforma académica y se estableció el idioma inglés como requisito de grado.

En primer lugar, se recolectaron los documentos emitidos por el Consejo Superior Universitario (CSU) que relacionan disposiciones para el aprendizaje de una lengua extranjera y acuerdos posteriores que han modificado los anteriores a lo largo de los años. Posteriormente, se analizó la propuesta presentada desde el Departamento de Lenguas

³ Con esto me refiero a la política establecida desde el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y segunda lengua en las instituciones de educación superior del país.

Extranjeras, en la que se expusieron los argumentos que finalmente el CSU aprobó para su aplicación en torno al aprendizaje-enseñanza del inglés en 2008. También se analizó lo expuesto en el Plan Nacional de Bilingüismo (inglés), presentado oficialmente en 2006, y las decisiones que se tomaron para la enseñanza-aprendizaje del inglés y su consecuente aplicación en los centros educativos, incluyendo la Universidad Nacional.

En segundo lugar, se hace un recuento del Acuerdo 022 de 1986 a través del cual se admiten estudiantes indígenas en la UN a través del Programa de Admisión Especial (PAES). Aquí también se exploran los apoyos académicos dirigidos a estos estudiantes, especialmente relacionados con la habilidad de dominar lingüísticamente el inglés. Posteriormente, se pone a consideración una discusión de lo que significa ser indígena en el contexto universitario. Desde sus voces y experiencias, se intenta describir los discursos a los cuales acuden los estudiantes indígenas para identificarse como tales en la Universidad. Asimismo, se muestran algunos ejemplos relacionados con las políticas de reconocimiento del Estado y la participación de los indígenas en otros contextos, para ilustrar finalmente su inclusión en el sistema educativo. Será interesante contemplar, a partir de estas voces, una figura homogénea del estudiante indígena que empata con los discursos de indianidad. Mi propósito con este capítulo es mostrar esos discursos de identidad indígena y tomar una distancia crítica.

En la tercera etapa, se incluyen varias entrevistas tanto a estudiantes indígenas que estén inscritos en los cursos de inglés en la Universidad Nacional, como también a egresados indígenas de esta Universidad. Lo anterior con el fin de analizar las perspectivas sobre el programa y de esta manera, lograr un análisis crítico que contraste su diseño y ejecución, es decir, los discursos y las prácticas que lo han configurado y sus implicaciones en esta población. Adicionalmente, se presenta el análisis de una entrevista realizada a una de las creadoras del programa en el 2008, que permitirá ver la percepción de los estudiantes indígenas con respecto a este.

Para realizar las entrevistas, se buscaron estudiantes indígenas activos y egresados. En algunos casos se utilizan testimonios o solicitudes escritas por los mismos estudiantes en

relación con la supresión del inglés como requisito para su formación. Esto nos permitirá ver distintas perspectivas en relación con su aprendizaje-enseñanza en el contexto universitario.

En suma, La pertinencia de este trabajo radica en contribuir, desde el punto de vista de los estudios culturales, a la problematización de las políticas curriculares a partir de las cuales se ha configurado el programa de segunda lengua en la Universidad Nacional. Se pretende asimismo tomar una distancia crítica de la naturalización del aprendizaje-enseñanza del inglés, específicamente en el caso de los estudiantes indígenas de esta universidad, como “lengua franca universal”, y como parte de una formación integral que clave del camino que lleva al avance en la modernización y globalización y que por ende, obedece a unos requerimientos en la educación con base en el mercado actual. Es así como su propósito es generar nuevas acciones pedagógicas que puedan contemplar prácticas intelectuales y políticas en futuros programas de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, dirigidos a los estudiantes indígenas de Colombia.

Capítulo 1

El inglés en la Universidad Nacional de Colombia

La configuración de la enseñanza-aprendizaje del inglés en la Universidad Nacional de Colombia no solo está planteada en los documentos oficiales con base en los cuales se propicia esta disposición, sino también, y en principio, en las políticas gubernamentales que rigen la consolidación de políticas y estrategias para una institución pública de educación superior. Desde esta perspectiva, el presente capítulo aborda las políticas de bilingüismo que se han aplicado en Colombia, como fundamento para explorar el contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés a nivel nacional y, finalmente, en el contexto específico de la Universidad Nacional de Colombia-sede Bogotá. Para este propósito, se parte de un análisis del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), así como de los documentos “Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer”, y “Visión 2019-Educación”, elaborados y difundidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los cuales se plantean las políticas estatales en relación con el aprendizaje-enseñanza del inglés en Colombia.

1.1. Las políticas de bilingüismo

Según lo planteado en el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) formulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se estima que para el año 2019 Colombia será un país bilingüe, para lo cual se han establecido algunas metas en dirección a la creación y refuerzo de programas que ayuden a “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN 2004, 6). Si bien han pasado diez años desde su formulación,⁴ este plan ha tenido influencia en la modificación posterior de los programas de enseñanza del

⁴ Aunque ya a inicios de los ochenta se creaba en Colombia el Programa de Inglés liderado por el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Británico y el Centro Colombo Americano (Londono 2011, 89).

inglés en todos los niveles de educación en Colombia, razón por la cual constituye una referencia fundamental para el objetivo de este capítulo.

En primer lugar, el PNB expone los argumentos a partir de los cuales se configuran metas específicas para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia y establece unos ejes de acción entre el 2004 y el 2019 para dar cumplimiento a los objetivos. En segundo lugar, en “Formar en Lenguas Extranjeras: ¡el reto!”, el MEN dispone lineamientos para el ajuste curricular en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en todos los niveles de educación primaria, secundaria y superior. Finalmente, en “Visión 2019-Educación”, y con el fin de orientar las políticas educativas hacia una educación incluyente y de calidad, el MEN propone como requisito esencial para sustentar el desarrollo económico y la vida democrática, “tres programas estratégicos para mejorar la calidad y la competitividad de las personas y del país” y dentro de él, las siguientes propuestas: a) Dominio del inglés como lengua extranjera; b) Metas de desarrollo de competencias comunicativas en inglés; y c) Estrategias para el desarrollo de competencias comunicativas en inglés.

En suma, estos documentos se han escogido dada su importancia y relevancia como documentos base para la creación y modificación de los currículos de los diferentes niveles de educación. Dentro de estos, se pueden encontrar definiciones y estándares a través de los cuales el MEN pretende lograr un país bilingüe con base en los parámetros internacionales. Revisando su contenido, se hacen evidentes cuatro categorías de análisis a través de los discursos y definiciones que otorga cada uno. Estas categorías se presentan en la siguiente figura:



Figura 1. Categorías de análisis
Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se aborda un análisis sobre el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas realizando un contraste con el contexto colombiano y poniendo en relieve la manera en la que se ven desde esta perspectiva los estudiantes indígenas de una universidad pública en Colombia. En segundo lugar, se describe la concepción de la segunda lengua de acuerdo con los documentos. En tercer lugar, se aborda al inglés como lengua extranjera, que es un término común en los tres documentos y bajo el cual se ha clasificado el material escogido y se establece una diferencia en relación con la definición usada para segunda lengua con el propósito de entender el contexto en el que debe usarse y aprenderse, y, finalmente, se analiza lo que significa ser bilingüe en Colombia de acuerdo con las definiciones establecidas en los tres documentos

1.1.1. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en el contexto colombiano

A partir del 2006, el MEN estableció nuevos parámetros para la enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación colombiana, política que ha sido concebida como “bilingüe”. Los argumentos bajo los cuales se configuró el diseño y el desarrollo en la enseñanza-aprendizaje del inglés, sugirieron brindar una formación integral como parte del camino que lleva al avance en la modernización y globalización y que por ende, obedece a unos

requerimientos en la educación con base en el mercado actual. De ahí la consecuente necesidad de una “lengua franca universal” en la educación y su aplicación en los diferentes centros educativos, incluidas, por supuesto, las universidades públicas del país, lo que obedece igualmente a un proceso de internacionalización que se presenta como “inevitable”.

Como respuesta a esta disposición, se formula en Colombia un Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) dentro del cual se ha definido la adopción e implementación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la medición de unas metas específicas por las que se garantiza “el ciclo de la calidad” para la formación en inglés (figura 2). Este ciclo de la calidad consiste en implementar el MCER en un primer proceso para que, a partir de él, se evalúen los niveles adquiridos según lo establecido por el PNB. Después de la evaluación, el MEN propondrá unos planes de mejoramiento que permitirán la actualización de los estándares sin salir del MCER, con el fin de dar cumplimiento al plan bilingüe en 2019. En resumen, se aplican los estándares, se evalúa su aplicación y se proponen estrategias de mejoramiento de los estándares establecidos inicialmente.

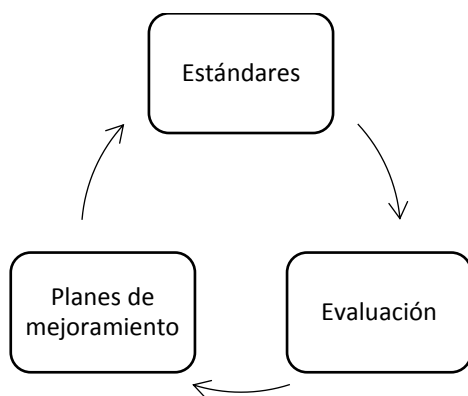


Figura 2. El ciclo de la calidad
Fuente: PNB (2004:9).

Es a partir de este ciclo y su aplicabilidad, como la “competencia esencial” que supone saber inglés en Colombia remite al objetivo de formar profesionales bilingües que deben tener ciertas habilidades que parecen naturalizarse a partir de lo dispuesto por este marco. Estas habilidades, o mejor dicho, competencias, parecen naturalizar a su vez a un

profesional bilingüe “necesario” y acreditado lingüísticamente, teniendo en cuenta la escala de niveles de dominio del inglés (figura 3).

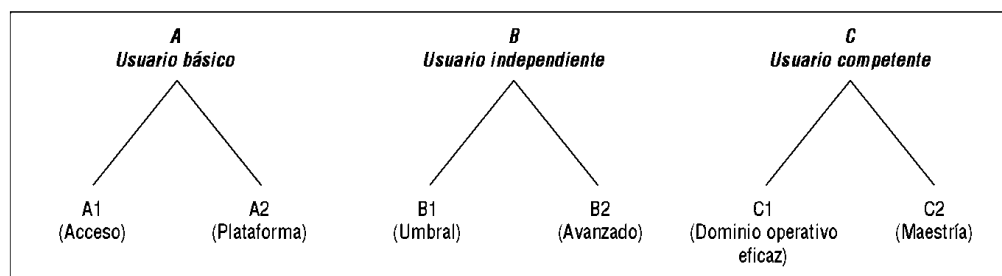


Figura 3. Niveles de dominio del inglés de acuerdo con el MCER

Fuente: Instituto Cervantes (2002: 25).

La acreditación lingüística en el dominio de la lengua inglesa, de acuerdo con la figura 3, remite a la categorización de tres tipos de usuarios de dominio: básicos, independientes y competentes que a su vez, categoriza al estudiante en una escala de competencia inferior o superior de acuerdo con su dominio de la lengua. En el caso particular del profesional bilingüe en Colombia, las condiciones que se dan del dominio del inglés comienzan a partir de la inclusión del MCER dentro de las políticas de educación en el país.

Para el caso de la educación superior, el MCER sugiere un nivel de competencia para los egresados de las universidades en Colombia, como también para otros actores del sistema educativo (tabla 1):

Tabla 1. Competencias comunicativas para los actores del sistema educativo

Población	Nivel de lengua
Docentes que enseñan inglés en la educación básica	B2
Docentes de educación básica primaria y docentes de otras áreas	A2
Estudiantes 11 grado	B1
Egresados de carreras en lenguas	B2-C1
Egresados de Educación Superior	B2

Fuente: MEN (2005).⁵

⁵ Bases para una nación bilingüe y competitiva. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>

De acuerdo con la tabla 1, para los egresados de la educación superior, el nivel de competencia debe ser el nivel B2, que se refiere a unos “usuarios independientes” en el dominio de la lengua. Esto quiere decir que estos egresados deben ser capaces de:

- Entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones (Instituto Cervantes, 2002).⁶

Todos estos estándares básicos en lenguas extranjeras recurren al MCER para la definición específica de las competencias a lograr a través del PNB, y en ese sentido, este marco se aplica a todos los niveles de educación. Así, lo que pretende lograr el MEN para el 2019 son “ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN 2006, 6).

1.1.2. Inglés: ¿segunda lengua o lengua extranjera?

EL PNB sitúa al inglés, por una parte, como lengua extranjera que se desarrollará en niveles de preescolar, básica, media, superior y programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano, y por otra, como una segunda lengua que podrá ser abordada como tal en los colegios bilingües. Así, se crearían entonces “alianzas entre el MEN, las universidades públicas y privadas, los gobiernos locales y los centros de idiomas para aplicar el programa que busca el “fortalecimiento del inglés como lengua extranjera” (MEN 2004: 8).

⁶Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

El concepto “segunda lengua”, dentro del documento oficial del PNB, se menciona en términos de la etnoeducación para “raizales y comunidades indígenas”, para quienes se relacionan unas lenguas de identificación cultural, español como segunda lengua, español en fronteras y otras lenguas Sin embargo, más adelante, en el mismo documento, se justifica que los fines de la educación en el siglo XXI tienen que ver con la globalización y la autonomía y para ello se deben “desarrollar las competencias comunicativas en lengua materna y por lo menos en una segunda lengua” (MEN, 2004: 3).

Sin embargo, no es claro qué pasa con el inglés en el caso de los hablantes de lenguas indígenas, pues el documento establece el inglés como lengua extranjera para el caso de los hablantes del español y al español como una segunda lengua para el caso de las lenguas indígenas. Podría entenderse, entonces, que los estudiantes indígenas que hablan una lengua nativa deben pasar por el proceso de dominar primero el español como segunda lengua, que además es la lengua oficial en Colombia, y luego de esto, dominar el inglés como una tercera lengua en calidad de lengua extranjera (figura 5). Sin embargo, ¿qué sucede cuando llegan a la universidad y deben enfrentarse al inglés como lengua extranjera, entendiendo que en este ciclo los estudiantes indígenas que hablan una lengua nativa y aprenden el español como segunda, deberán enfrentarse al inglés como lengua extranjera?

En una investigación previa abordé estos tres contextos a los que se enfrentan los estudiantes indígenas en la universidad, esto permite describir el proceso por el que deben pasar estos al iniciar en un contexto de primera lengua (L1), seguido por uno en segunda lengua (L2) y finalizando con el de tercera lengua (L3).

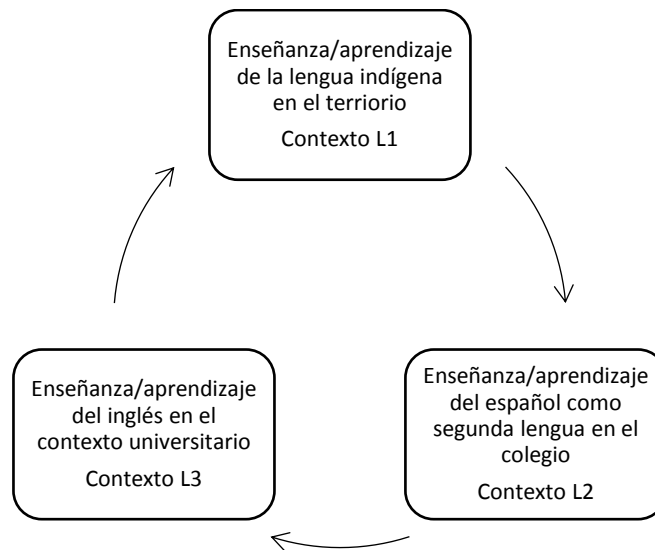


Figura 5. Contextos y lenguas en los que se desenvuelven los estudiantes indígenas
Fuente: Cuasialpud (2010).

Por otro lado, a diferencia del bilingüismo como una habilidad esencial, cuando una persona domina una segunda lengua, significa que su uso es imprescindible y necesario de acuerdo con lo mencionado por el MEN (2006). Así pues, en este documento, una segunda lengua puede ser la lengua oficial de un país; no obstante, no se contextualiza al español como una segunda lengua para el caso de los indígenas que hablan una lengua diferente en Colombia. En este sentido, el documento puede dar indicios de que el español no es una segunda lengua para algunos hablantes indígenas y no se define a las lenguas nativas como L1. En el caso de una lengua extranjera, el MEN (2006) plantea que no se trata de la lengua oficial de un país y su uso no es inmediato o necesario cotidianamente. Para el caso de este programa, entonces, ha sido el inglés la lengua escogida, dada su importancia como “lengua universal”.

Como se puede observar, los documentos oficiales no son claros para definir, en el caso de las lenguas nativas, y el español como segunda lengua, si los indígenas podrían considerarse bilingües. Bajo estos discursos, podría asumirse que sí lo son, pues tienen la habilidad de comunicarse en L1 y L2. Sin embargo, no se reconocen oficialmente como bilingües cuando se trata del Plan Nacional de Bilingüismo y las estrategias para lograrlo en

el 2019. Más adelante discutiré el hecho de que la noción de bilingüismo se generaliza como la habilidad de dominar específicamente el idioma inglés.

De otra parte, después del análisis, en el caso del inglés como lengua extranjera, se pueden encontrar conceptos que son, a menudo, relacionados con el inglés y su aprendizaje y enseñanza. Así, en el segundo documento en el que se definen los estándares, aparecen varios conceptos que se relacionan con la importancia, en la actualidad, de enseñar/aprender inglés en todos los niveles de educación. De este modo, los conceptos más relacionados con la lengua inglesa son:

- comunicación universal
- economía global
- apertura cultural
- acceso al y conocimiento del mundo actual
- mundo de hoy
- mundo globalizado
- pluralidad
- Marco Común Europeo de Referencia
- comunicación intercultural
- calidad educativa

Estos conceptos muestran al inglés como una lengua que abre caminos y oportunidades, y que hace de su aprendiz una persona más “competitiva”, más “actual”, más “globalizada” y por consiguiente, que introducirán al país dentro de los procesos de “desarrollo”. Llama la atención que este documento también argumente la importancia del inglés como la lengua que inculca la apertura cultural y disminuye el etnocentrismo dada la globalización en la comunicación.

Bajo este análisis, se podría argumentar entonces que el inglés aparece como una necesidad y, por tanto, hay una especie de ansiedad en el hecho de dominar la lengua, pues de lo contrario el estudiante o el profesional se “quedan atrás” de los demás, es decir, actuarían

como profesionales con cualidades insuficientes. Estos conceptos proveen una necesidad de dominar específicamente el inglés, lo que al mismo tiempo hace confuso entender si el MEN propende por una enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua, dado nuestro contexto.

Por otra parte, es posible que la aplicabilidad del concepto “lengua extranjera” es un juego de palabras que permite la obligatoriedad del aprendizaje del inglés. Seguir utilizando el concepto de “segunda lengua” tal vez dejaba posibilidades jurídicas para que un indígena alegara que el idioma español constituía, para él, una segunda lengua;⁷ no obstante, cuando se habla específicamente de una lengua extranjera se hace referencia al idioma que se maneja fuera de los límites del país, por tanto, sería poco probable para un indígena evadir el requisito de alcanzar competencias en inglés, porque la exigencia que debe cumplir es adquirir no un segundo idioma, sino un idioma extranjero, en este caso, el que se ha definido específicamente en las políticas de educación nacional y que tiene el carácter de idioma universal.

1.1.3. ¿Qué significa ser bilingüe en Colombia?

Escobar (2013) postula una problemática de relaciones de dominio y de la desproporcionada distribución de recursos en la enseñanza del inglés en Colombia, lo cual es perpetrado por discursos que moldean la identidad. En el documento “Educación: Visión 2019” publicado por el MEN, el autor caracteriza estrategias discursivas a través del análisis crítico del discurso que a su vez develan estructuras de sumisión y dominio en tres categorías: ser bilingüe, ser exitoso y ser colombiano. A partir de estos análisis, el estudio sugiere que el MEN está empleando discursos que manipulan y configuran imaginarios que pueden no ser compartidos por algún segmento de la población, es decir, por algunos grupos sociales, debido a que se desconocen intereses particulares de esos grupos y se imponen los de otros. En esa medida, se pueden presentar procesos de inequidad social.

⁷ Más adelante se presenta el caso de dos estudiantes indígenas en la Universidad que han recurrido a esta posibilidad jurídica con el propósito de validar su lengua nativa y el español como una habilidad bilingüe, y con el propósito de evitar el inglés exigido como requisito de grado.

Por su parte, González (2009) intenta argumentar que la definición estándar de lo bilingüe emitida por el MEN es solamente una de muchas definiciones que existen, y que dependen del contexto educativo de cada región. Bajo este punto de vista, Cárdenas (2006) y Guerrero (2008) coinciden en preguntarse si, dentro del contexto colombiano, es conveniente la adopción de MCER para el diseño de los estándares de aprendizaje-enseñanza del inglés en el país, dada su diversidad étnica y cultural, además de las diferencias educativas en los centros de enseñanza. Bajo estos mismos argumentos, Guerrero (2010) apuesta por una reflexión crítica dentro de estas desigualdades educativas, aplicadas principalmente a la enseñanza-aprendizaje del inglés, y clasifica como clasista la enseñanza dentro de centros educativos privados frente a la de los públicos, e incluso plantea la diferencia entre colegios públicos urbanos y colegios públicos rurales.

Estas reflexiones evidencian una necesidad en la reelaboración de unas políticas más acordes al contexto colombiano, pero a pesar de ello, no se refieren a la invisibilización de las lenguas indígenas colombianas (Pachón, 2012; Dávila, 2012). A pesar de que en el PNB, el MEN (2006) establece “favorecer” no solo el desarrollo de la lengua materna sino también las diversas lenguas indígenas y criollas en conjunto con el inglés, esto no se ve reflejado dentro de las políticas configuradas en las instituciones educativas.

Bajo esta perspectiva, y teniendo en cuenta los documentos analizados en este trabajo, ser bilingüe es dominar el inglés. Escobar (2013) argumenta, por ejemplo, que ser bilingüe en Colombia significa “en términos generales, la habilidad de hablar inglés únicamente” (51). Adicionalmente, los discursos alrededor de la política se sitúan dentro del contexto de la globalización y por eso se refieren a la enseñanza-aprendizaje de esta lengua como una “competencia esencial”.

El PNB establece el aprendizaje-enseñanza del inglés como una lengua extranjera y como una estrategia para la competitividad. Asimismo, en el documento “Visión 2019-Educación”, el MEN le otorga importancia al dominio del inglés debido a que “dominar una lengua extranjera representa una ventaja comparativa, un atributo de su competencia y competitividad”; por lo tanto, se debe “convertir esta competencia en una competencia para

todos” y en consecuencia “es necesario crear estrategias para el desarrollo de competencias comunicativas en inglés” (MEN 2006, 61).

El PNB presenta tres proyectos estratégicos para la competitividad (PEC), uno de los cuales define el bilingüismo como el “mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en todos los sectores educativos” (PNB, 2004). Adicional a todas estas definiciones, el PNB menciona la etnoeducación y, aunque no lo hace explícito aquí, parece apuntar al mismo discurso que presenta en el segundo documento “Formar en Lenguas Extranjeras: ¡el reto!”, dentro del cual busca fortalecer las lenguas indígenas. Sin embargo, ninguno de los dos abarca con mayor relevancia este tema a lo largo de la presentación y su contenido respectivamente, más bien continúa refiriéndose al inglés como lengua extranjera y a la importancia de su aprendizaje y enseñanza, así como de la implementación de las competencias internacionales para su evaluación.

Nuevamente, estos antecedentes sugieren que ser bilingüe en Colombia supone tener la habilidad de dominar el inglés, pero aclaran que para el caso de los indígenas que tienen una lengua nativa, el español puede dar esa habilidad de bilingüismo “oficial”. En Colombia ninguna lengua indígena es oficial (solamente lo es en su propio territorio), por lo tanto las poblaciones indígenas no se consideran oficialmente bilingües, aunque dentro de la definición lingüística sí lo sean.

Para finalizar este apartado, se concluye que las políticas del MEN sobre bilingüismo conciben una lengua materna y una segunda lengua, pero no se establece esta habilidad como una de bilingüismo en relación con su lengua y el español, es decir, hablar una lengua indígena además del español no es una habilidad bilingüe a lo largo del territorio nacional, solo lo es dentro de un territorio indígena. De este modo, el único bilingüismo viable, aceptable y oficial en Colombia es el que tiene al español como primera lengua y al inglés como segunda. Toda persona (y esto claramente incluye a los indígenas) se considera oficialmente bilingüe siempre y cuando hable español y domine el inglés, y este nivel de dominio se certifique a través de unos estándares “internacionalmente comparables”.

1.2. Adopción de las políticas de bilingüismo en la Universidad Nacional de Colombia

Los estándares publicados por el MEN en 2006 se concibieron como una guía para la consolidación de competencias de aprendizaje-enseñanza medibles en todos los niveles de educación. Así pues, en el 2008, el Consejo Superior Universitario (CSU) de la Universidad Nacional de Colombia definió el manejo del idioma inglés como esencial, igual que el MEN, y bajo este argumento sustentó la importancia de esta habilidad comunicativa. Esta decisión se basó en la propuesta hecha por el Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE) en 2008, que proponía el Programa de Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras (Alex) en tres modalidades: semestral, intensiva y virtual, todas ellas con el fin de cumplir con el requisito de grado en lengua extranjera exigido por la Universidad. Dentro de este documento, el DLE propone el aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera, escogida por el estudiante, enfocada en desarrollar una competencia comunicativa. A pesar de esto, el Acuerdo 035 de 2008 dispone que esa lengua extranjera debe ser el inglés, dada su importancia como “lengua franca universal”.

Asimismo, la propuesta presentada por el DLE hace evidente un enfoque en el que el aprendizaje autónomo significa la capacidad del estudiante para responsabilizarse de su propio aprendizaje (CSU, 2001), y en ese sentido, no solo el estudiante creará una conciencia sobre su aprendizaje, sino que el profesor será una guía de aprendizaje para el estudiante. Los profesores tienen autonomía para decidir los temas tratados en clase, sin necesidad de un libro guía que les disponga lo que deben enseñar. El programa propone unos descriptores que hay que cumplir pero el profesor decide cómo alcanza, con su grupo, tales objetivos. Sin embargo, a lo largo de la propuesta del DLE y del Acuerdo 035, no se percibe mención alguna de los estudiantes indígenas de la Universidad en esa medida, ¿Qué discursos oficiales son atribuidos a los indígenas admitidos a la Universidad Nacional dentro del Acuerdo 035 de 2008 aprobado por el CSU?, o ¿se está asumiendo que los admitidos representan un prototipo de individuo que ha contado con la misma calidad de educación y que por ende deben ser tomados como iguales?

Este interrogante pretende ser respondido a lo largo de este trabajo, teniendo un panorama actual del inglés como requisito de grado en la Universidad Nacional de Colombia, para lo cual, a través de una línea del tiempo, se muestra el cambio en el discurso acerca del aprendizaje de una lengua extranjera a partir de 1996 hasta el 2013, además de revelarse el funcionamiento del Programa de Segunda Lengua y los nuevos cambios estipulados para el segundo semestre de 2013 relacionados con la intensificación en inglés e internacionalización en varias lenguas.

1.2.1. El inglés como requisito de grado

El inglés como requisito de grado se oficializó en 2008, cuando se oficializó también la nueva reforma académica en la Universidad Nacional. Se estipulaba su adopción mediante el artículo 008 de 2008 y dentro de los requisitos que los estudiantes debían cumplir a partir de ese momento, se establecía al inglés con énfasis en comprensión de lectura como uno de los requisitos primordiales. El inglés se convirtió en un requisito en 2008, cuatro años después de que el Ministerio expusiera los estándares que deberían cumplirse en todos los niveles de educación. Antes de 2008, la Universidad Nacional no hablaba del inglés específicamente, sino de “lenguas extranjeras modernas” como uno de los requisitos de grado. Esto se evidencia en los documentos tomados a partir de 1996, pues en ese momento el gobierno comenzó a sensibilizar sobre la importancia de la lengua inglesa con la ayuda del Consejo Británico y el Centro Colombo-Americano. Estos acontecimientos se ilustran mejor en la figura 6, que muestra el proceso de cambio en el discurso de la Universidad Nacional desde 1996 hasta la actualidad.

A través del análisis de varios documentos que han venido reglamentando el aprendizaje-enseñanza del inglés en la Universidad Nacional, como se menciona anteriormente, se puede observar un cambio en el discurso que también coincide con el discurso vislumbrado en las políticas del MEN. En la figura 6 se muestra la forma como se ha definido la adquisición de una lengua extranjera como una competencia académica necesaria para obtener un grado profesional. Esta lengua extranjera, que en principio se definió como

moderna y que era escogida por el estudiante, se redefinió y pasó a, limitar al estudiante a adquirir la competencia de un idioma específico; en inglés.

Como se observa en la figura 6, desde 1996 hasta 2006 se habla de una lengua moderna extranjera o simplemente lengua extranjera. Esto coincide con que el MEN aún no especificaba el inglés como la lengua que debía aprenderse y enseñarse, y tampoco se habían estipulado unos estándares internacionales para su evaluación. Dentro de este periodo, el estudiante podía escoger la lengua extranjera de su preferencia y cumplir así con el requisito de grado (Acuerdo 023 de 2001). Por tanto, en ese periodo, el estudiante contaba con la facultad de elegir el idioma que era de su interés para su formación integral y con lo cual podía cumplir con el requisito de grado, es decir, el estudiante no contaba con una limitación en cuanto a la escogencia de una lengua extranjera.

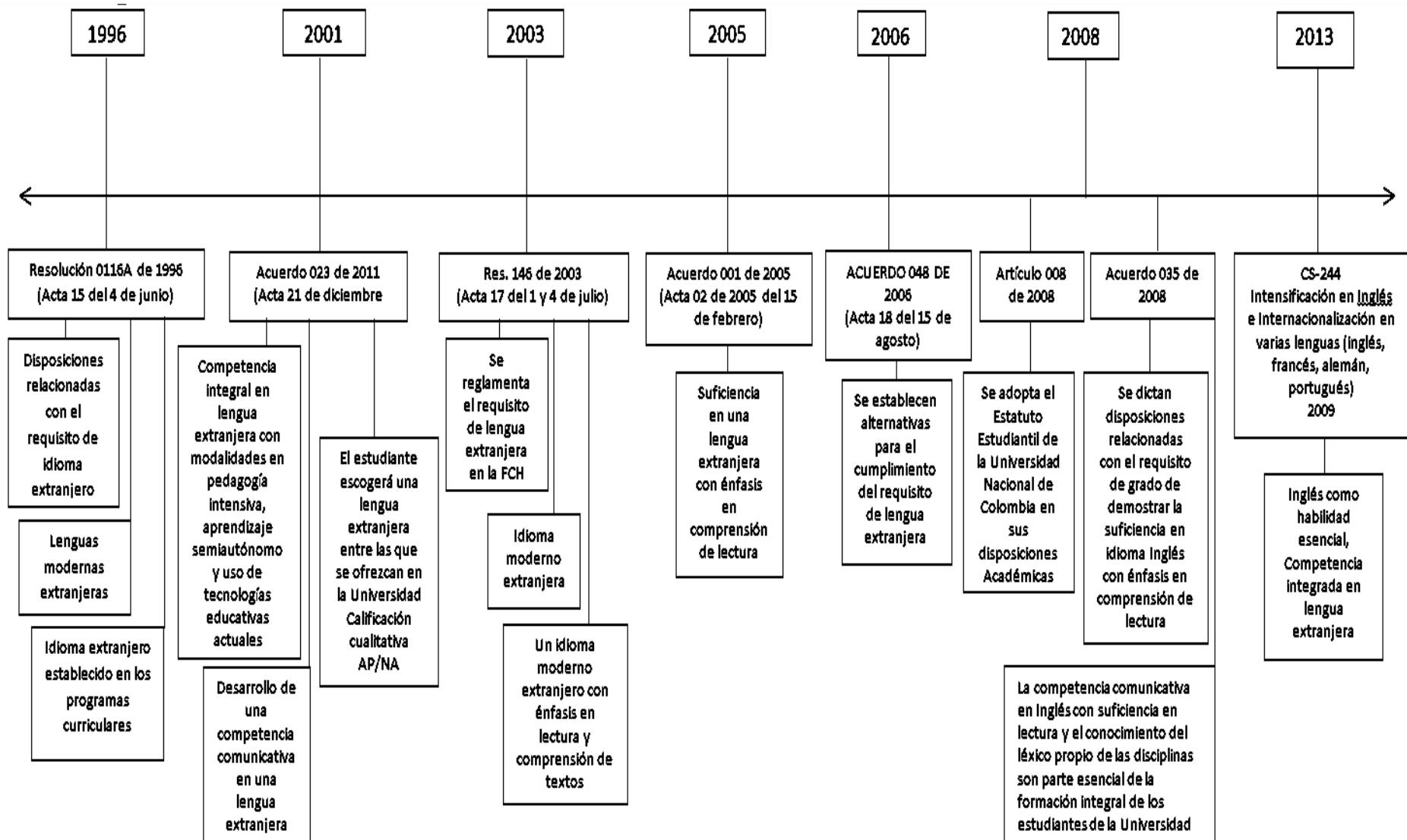


Figura 6. Conceptos de lengua extranjera en la Universidad Nacional de Colombia
Fuente: elaboración propia

Ahora bien, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, este se enfocaba en la comprensión de lectura, sobre todo de textos científicos y académicos, con el fin de estimular los intereses profesionales del estudiante. No obstante, a partir del 2008 y con la entrada en vigencia del nuevo estatuto estudiantil, el acuerdo 035 del CSU estipuló específicamente que el aprendizaje-enseñanza del inglés con énfasis en comprensión de lectura, y evaluado a través del MCER, sería uno de los requisitos primordiales para graduarse.

A esto se le suma que, en 2013, se conoció un documento que promovía la enseñanza-aprendizaje de una manera tal que se contara con una mayor “intensificación en inglés e internacionalización en varias lenguas” (Oficio CS-244 de 2013). No obstante, el documento no logró los efectos propuestos, debido a que no era muy claro y preciso en cuanto no presentaba una argumentación sólida en relación con el aprendizaje y enseñanza del inglés respecto de las otras lenguas, es decir, no establecía un énfasis detallado, como sí se podía apreciar en documentos anteriores.

Por último, el acuerdo más reciente oficializado por el CSU derogó el Acuerdo 035, para promover que la obtención del nivel de suficiencia en lengua extranjera es una obligación y requisito de grado de cada estudiante y que hace parte de la formación integral. Es así como en este acuerdo se establece un examen de suficiencia en inglés que el estudiante debe presentar una vez admitido en la Universidad, y se aclara que “únicamente los estudiantes con limitaciones auditivas usuarios de la lengua de señas como L1, podrán quedar exentos de demostrar competencia en la lengua extranjera establecida en el Acuerdo del Consejo Académico para su programa curricular”.⁸

⁸Acuerdo 102 de 2013. Recuperado de: <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=56987>

1.2.2. Configuración de los programas de inglés en la Universidad Nacional de Colombia-sede Bogotá

Como punto de partida, iniciaré desde el año 2008, cuando entró en vigencia la reforma académica, precisamente cuando se estableció el idioma inglés como requisito de grado. Cuando la reforma fue aprobada, estipulaba los parámetros para la evaluación de las competencias en el idioma a través del MCER. Con las nuevas disposiciones se generó un número alto de estudiantes que debían cumplir con este requisito para graduarse, por lo que la Universidad, o más bien el programa, debió establecer varias modalidades que pudieran disminuir el cuello de botella que generó este cambio. De este modo, se estipularon tres modalidades:

- *Modalidad presencial:* en esta modalidad, los estudiantes inscritos asisten a clase por un tiempo de cuatro horas a la semana con un profesor asignado. En esta modalidad, el estudiante cursará un nivel de inglés por semestre.
- *Modalidad intensiva:* en principio, y debido a la gran demanda de estudiantes, se creó esta modalidad para que los estudiantes que ya estaban próximos a graduarse y que no habían cursado ninguno de los niveles de inglés lo pudieran hacer en un semestre. En esta modalidad, los estudiantes podrían asistir a una clase presencial de lunes a viernes por dos horas y el sábado por cuatro horas. Los niveles de inglés en esta modalidad se certificaban una vez cumplidas las sesenta horas. Cada curso duraba alrededor de treinta días, al término de los cuales se continuaba con el siguiente curso, con el fin de terminar las horas requeridas de los cuatro niveles en un solo semestre.
- *Modalidad virtual:* esta modalidad fue pensada para aquellos estudiantes que por alguna razón no pudieran atender las clases presenciales en ninguna de las modalidades mencionadas anteriormente. En esta modalidad, un grupo de estudiantes inscritos se reunía con un tutor asignado una vez cada semana, con el fin de aclarar dudas acerca del contenido que se maneja a través de la plataforma Blackboard. Esta modalidad también le sirvió a los estudiantes que se encontraban lejos de la Universidad haciendo prácticas profesionales o internados.

En 2011, el nombre del programa cambió para llamarse Programa de Lengua Extranjera, pero los estudiantes siempre lo han reconocido como ALEX. El cambio de nombre no afectó el cambio en la metodología que se había venido consolidado en coordinación con los profesores de inglés que trabajan en el programa. Más adelante, en 2012, el programa volvió a cambiar de nombre, esta vez por Programa de Segunda Lengua (PSL), aunque cuando se hace referencia al programa dentro de la Universidad aún se conoce como ALEX.

No obstante, en el segundo semestre de 2013, aunque el nombre no se cambió, se propuso un énfasis nuevo al aprendizaje-enseñanza del inglés de la Universidad, concebido como una “intensificación en inglés e internacionalización en varias lenguas (inglés, francés, alemán, portugués)” (Oficio CS-244 de 2013). Con este nuevo enfoque, la coordinación de la Facultad de Ciencias Humanas promueve una mejora en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la Universidad Nacional. Según el oficio CS-244 de 2013, la forma en la que se venía enseñando la lengua en la Universidad no estaba teniendo efectos en sus egresados, para lo cual se propuso terminar las modalidades intensiva y virtual progresivamente y la introducción de un libro de texto que pueda ser guiado por el profesor asignado para el curso. Esta nueva modificación se inicia a partir del segundo semestre de 2013, por lo que valdría la pena hacer un seguimiento en el cambio de la metodología de enseñanza y sus implicaciones en los estudiantes indígenas.

Capítulo 2

Estudiantes indígenas en la Universidad Nacional

Una de las estrategias que la Universidad Nacional ha implementado desde la coordinación del Programa de Admisión Especial (PAES) es la consolidación de unas tutorías académicas que permitan la nivelación del conocimiento del estudiante indígena en áreas importantes como matemáticas, química, física y lenguaje, pero esta competencia lingüística no está relacionada con la adquisición de la lengua extranjera. Una primera discusión en este capítulo es mostrar cómo se dio el acceso de los estudiantes indígenas a la Universidad Nacional, los inconvenientes detectados en su rendimiento académico y la definición de cada una de las estrategias de acompañamiento que son ejecutadas desde la coordinación del PAES. Adicionalmente, se discute si estas estrategias son suficientes para el caso que concierne al presente trabajo o se deben proponer estrategias alternativas. En segundo lugar, a partir de la contextualización sobre el acceso de los estudiantes indígenas a la universidad, la intención es aterrizar su percepción de lo indígena dentro del mismo contexto universitario. Desde sus voces y experiencias se intentan describir los discursos a los cuales acuden algunos estudiantes indígenas para identificarse como tales en la Universidad.

Asimismo, se muestran algunos ejemplos relacionados con las políticas de reconocimiento del Estado y las formas de acción política de los indígenas en otros contextos, para ilustrar finalmente su inclusión en el sistema educativo y específicamente en la universidad. Será interesante ver entonces una figura homogénea del estudiante indígena que empata con los discursos de indianidad a partir de estas voces. Mi propósito en este capítulo es mostrar esos discursos de identidad indígena y tomar una distancia crítica, mostrando al mismo tiempo que la Universidad Nacional se da como un espacio que reafirma estos discursos de etnicidad y multiculturalismo, y estos discursos a su vez generan relaciones interculturales que actúan como dispositivos de control de conducta en nombre de la misma cultura a la que se adhieren.

2.1. Sobre el acceso de los estudiantes indígenas a la UN

En 1986, a través del Acuerdo 022, la Universidad Nacional de Colombia creó el Programa de Admisión Especial (PAES) con el fin de permitir o facilitar el ingreso de los estudiantes indígenas a esta institución, desde entonces muchos estudiantes indígenas se han beneficiado al igual que sus comunidades. En 1989, el CSU incluyó dentro del Programa a los mejores bachilleres de municipios pobres, con el propósito de sugerir igualdad de condiciones en los procesos de admisión (Acuerdo 093 de 1989). Un año después, los mejores bachilleres del país entraron a ser parte del mismo programa, y posteriormente, en 2009, se incluyen dentro de este a los mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal mediante el Acuerdo 013. Finalmente, en el 2012, las víctimas del conflicto armado interno en Colombia entran a ser parte del PAES a través del Acuerdo 075. Para el caso de los indígenas se establece un cupo equivalente al 2% de los cupos establecidos para cada carrera que ofrezca la Universidad en su sede Bogotá y seccionales.

Aunque son limitados, gracias a los beneficios de este programa los estudiantes indígenas de la Universidad Nacional vienen desde diferentes partes del país. Los estudiantes que semestralmente ingresan pertenecen a distintas poblaciones indígenas. Varios de ellos son arhuacos, koguis, wiwas y kankuamos (de la Sierra Nevada de Santa Marta); ingas y kamentsá (del Putumayo); coconucos, paeses y guambianos (del Cauca); y pastos (de Nariño), por mencionar solo a algunos. La mayoría de estas poblaciones indígenas están ubicadas en áreas rurales o apartadas de las zonas urbanas, por lo que algunos de estos estudiantes mantienen su lengua nativa⁹ y sus tradiciones.

Por otro lado, vivir en áreas rurales o apartadas de las zonas urbanas también ha afectado el proceso educativo de estos estudiantes. En estos lugares la calidad educativa es baja, razón por la cual los estudiantes generalmente tienen dificultades académicas para lograr el ingreso a una Institución de Educación Superior (IES). Una vez ingresados, también se

⁹ Me refiero a aquellos estudiantes indígenas que aún hablan una lengua indígena, pues existen otros estudiantes indígenas que ya han perdido la lengua y se comunican en idioma español.

presentan muchos casos en los que los estudiantes desertan. En el caso de la Universidad Nacional, por ejemplo, varios estudiantes indígenas no han continuado sus estudios debido al nivel de educación y conocimiento que la Universidad requiere o espera que el estudiante admitido posea. Esto se puede constatar con la percepción que se dio a conocer durante el I Encuentro de Estudiantes Indígenas del Distrito, en donde se enunció que no existen cifras concretas en cuanto a la deserción, pero se presume que es muy alta.¹⁰

El bajo nivel educativo que los estudiantes indígenas poseen en el momento de su ingreso en la universidad ha generado como consecuencia que la permanencia dentro de una IES se dificulte. El estudiante indígena no logra de manera inmediata adaptarse al proceso de exigencia académica que se imparte en la universidad.¹¹ Bustamante et al. (2004) discuten que a pesar de los esfuerzos del programa de admisión especial para estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia, este no se diferencia de la mayoría de centros de educación superior del país en su relación con esta población estudiantil, ya que “una vez admitidos, se espera que las y los estudiantes indígenas se integren a la vida académica y universitaria como cualquier otro/a estudiante, sin ningún reconocimiento a sus necesidades educativas específicas”. Posteriormente los autores concluyen que esta falta de reconocimiento “caracteriza la experiencia de admisión universitaria como eurocéntrica y *aculturizante*” (66).

Sin embargo, en contravía con estas dificultades que se presentan dentro del alma mater, los estudiantes indígenas admitidos a través del programa PAES generaron, en 2008, una organización estudiantil con el propósito de exponer una serie de propuestas encaminadas a modificar la reforma estudiantil cuyo objetivo se basaba en garantizar efectividad en el proceso de aprendizaje. En la primera asamblea general, los estudiantes se referían al proceso de admisión y a un proceso de nivelación académica, manifestando en primer lugar

¹⁰Nace Red Estudiantil Indígena del Distrito. Agencia de Noticias UN. 2013. Bogotá D. C., noviembre 12 de 2013. Recuperado de <http://www.agenciadenoticias.UN.edu.co/nc/ndetalle/pag/2/article/nace-red-estudiantil-indigena-del-distrito.html>. No obstante, datos presentados por la Dirección Nacional de Bienestar de la UN en 2007, revelan unos porcentajes mediante los cuales se puede establecer que existe una probabilidad cercana al 63% de deserción de estudiantes indígenas (p. 136).

¹¹En la Universidad Nacional, el mismo documento presentado por la Dirección Nacional de Bienestar estima que para el 2007, el 75% de los estudiantes indígenas admitidos a la Universidad tienen solamente el 49% de posibilidad de graduarse.

que una vez admitidos a la universidad, los estudiantes de las comunidades indígenas no debían hacer todo el proceso de registro a través de internet. Para esto, se proponía la asignación de una persona que trabajara en la oficina del programa PAES y quien se encargara de atender personalmente el proceso de documentación, teniendo en cuenta la falta de acceso a este servicio en las comunidades indígenas y las dificultades del proceso de registro. Asimismo proponían que dentro de las estrategias de nivelación ejecutadas por la universidad, se implementaran tutorías dirigidas a mejorar las habilidades de los estudiantes, principalmente en ciencias básicas. En concreto, en el caso del idioma inglés, los estudiantes indígenas sugirieron que se configurara un “curso de nivelación mixto” o un “nivel 0” en el que pudieran sentirse más cómodos para aprender y practicar la lengua.¹²

Esta última propuesta se presenta también como una alternativa para evitar una “muerte académica”¹³ y en la misma medida, para generar un mayor acompañamiento evitando la deserción estudiantil. No obstante, las propuestas generadas desde este grupo estudiantil afectado en el proceso de aprendizaje académico no tuvieron efecto dentro de la administración de la Universidad, por lo que la reforma continuó su implementación y el proceso de acompañamiento estudiantil continuó manejándose desde de la Dirección Académica, bajo el argumento de que cumplía con el propósito de un:

[...] mejoramiento continuo en la gestión de las actividades académicas de acompañamiento para la excelencia, monitoreo de los factores de deserción y permanencia, y, dentro de este marco, desarrolla el programa de tutorías, con el fin de dar acompañamiento a los estudiantes en las áreas en las que presentan más repitencia y deserción, como matemáticas, química, estadística y física.¹⁴

¹² Esta iniciativa se propuso en el marco de las asambleas convocadas por un colectivo estudiantil que se denominó: Organización de Estudiantes PAES de la Universidad Nacional de Colombia-sede Bogotá (OEPAESUNAL-Bogotá), creado en el 2008, a raíz de las controversias generadas por la reforma estudiantil de ese año. Esta organización estudiantil se configuró con el propósito de diseñar propuestas alternativas a las aprobadas en la reforma esperando algún tipo de negociación con el CSU. No obstante, este colectivo se mantuvo activo de manera parcial por el periodo que duraron las marchas y protestas en oposición a la reforma y se disolvió en el mismo año (2008).

¹³ Es decir, el retiro de los estudiantes indígenas de su carrera profesional o la dilación en su graduación.

¹⁴ Dirección Académica Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.unal.edu.co/diracad/proyectos/intensive.html>

Para el caso de los estudiantes indígenas, este seguimiento se continuó haciendo desde la coordinación del programa PAES.

2.1.1. Programas de acompañamiento estudiantil para los indígenas que ingresan a la Universidad Nacional-sede Bogotá

Con el propósito de garantizar el cumplimiento del principio de acceso con equidad al sistema de educación superior, la Universidad Nacional, dentro de sus planes de desarrollo, ha fijado como uno de sus principios fundamentales la creación del programa PAES (Mayorga y Bautista, 2009). Pero además de su simple creación, este programa contempla una serie de estrategias que buscan enfrentar los factores que inciden negativamente en los procesos de formación académica, salud, sostenimiento, alimentación, y vivienda. A continuación se hace una breve descripción de las estrategias contempladas hasta el momento:

- *Apoyo académico.* De acuerdo con Mayorga y Bautista (2009, 58) en el primer semestre académico (para 2005), los estudiantes indígenas perdieron entre el 24% y el 46% de las materias inscritas. De ahí que una de las estrategias creadas se relacionara con la intención de nivelar y apoyar el rendimiento de aquellos estudiantes con dificultades en matemáticas, ciencias, informática y lenguaje.
- *Salud.* Una vez ingresan los estudiantes a la Universidad, la División de Salud de esta institución facilita las jornadas de citas médica, odontológica, psicológica y nutricional con el propósito de impulsar unas buenas condiciones de salud física, emocional y ambiental, con las cuales se pueda incidir en su proceso de adaptación, desempeño y permanencia en la universidad.
- *Préstamo estudiantil.* A nivel económico, y teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes indígenas provienen de regiones apartadas del centro del país y zonas rurales, la universidad institucionalizó, a partir de 1985, un sistema de apoyo económico a los estudiantes con menores recursos desde el momento en que estos

estudiantes se vinculan a la Universidad. Para esta estrategia de acompañamiento, existen unas condiciones de condonación de la deuda a través, por ejemplo, del retorno del estudiante indígena a su comunidad y su trabajo comunitario por cuatro (4) años.

- *Apoyo para alojamiento.* Para cubrir de alguna manera la necesidad de vivienda que requieren los estudiantes indígenas que llegan a la ciudad, desde 1992 se abre el espacio en las residencias universitarias “10 de mayo” para que los estudiantes indígenas tengan asignado un cupo de vivienda durante su permanencia en la Universidad.
- *Acompañamiento personal.* A través de talleres de seguimiento se pretende acompañar a los estudiantes desde su ingreso hasta su graduación e inserción en la vida laboral. Estos talleres se llevan a cabo en distintos espacios de la universidad con el propósito de conversar con los estudiantes sobre dificultades en su proceso de formación y adaptación a la vida académica.

A pesar de los esfuerzos proyectados y desarrollados a lo largo de la creación del programa, y teniendo en cuenta el tema central de este trabajo, se puede resumir que el inglés no está considerado dentro de las tutorías de apoyo pensadas dentro de estas estrategias. Los estudiantes indígenas son apoyados en otras áreas del conocimiento, además de las necesidades socioeconómicas. No hay registro de un acompañamiento en la lengua inglesa a pesar de las solicitudes que los mismos estudiantes indígenas han sugerido en debates previos. No tienen un acompañamiento y, por lo tanto, a los estudiantes aún se les dificulta el proceso de aprendizaje y cumplimiento del requisito. Sería este el primer acercamiento a una propuesta pedagógica que es necesaria implementar en la Universidad Nacional.

2.2. Los estudiantes indígenas en el contexto universitario

En términos de inclusión educativa, la Universidad Nacional se ha anticipado a la Constitución Política de 1991 en la medida en que el programa PAES es creado en 1986. Su creación se argumentó bajo la posición de “facilitar un acceso con equidad a la población indígena reconociendo no solo la exclusión a la cual estaba sometida sino las condiciones sociales y económicas que le impedían a sus miembros ingresar a niveles superiores de educación así como las distantes zonas en las que se hallaban ubicados” (Mayorga, s.f., 1).

Cinco años después, al reconocer oficialmente la diversidad étnica y cultural del país, los discursos sobre lo indígena, además de basarse en una posición de lo excluido, consecuencia de una “representación colonialista” se desplazan hacia una categoría jurídica, mediada por unos discursos de “representación multiculturalista” (Rojas y Castillo, 2005: 19). Esto permite que la identidad indígena se refuerce, como argumenta Gros (2012), en tiempo y espacio. En el primer caso, el indígena se reconoce como tal en la medida en que se suscribe a una comunidad, a una etnia, que se puede ver como parte de una sociedad dada, anclada a una historia. Consecuentemente, es en este punto donde se puede ver un refuerzo de la identidad indígena en el espacio. Lo indígena también se reafirma mediante la relación con el otro en el presente, pero que tiene un lugar en la historia. Esa misma categoría jurídica promueve el reconocimiento de lo indígena a identificarse como “miembro de una comunidad que por su origen y su historia puede, a los ojos de la ley colombiana, pretender el reconocimiento o el respeto de un derecho ejercido sobre un territorio” (Gros 2012, 64).

Estos discursos de reconocimiento, tanto en la Universidad Nacional como en la Constitución del 91, desde el indígena como excluido hasta el indígena como categoría jurídica, representan para los estudiantes indígenas la apertura de un reconocimiento de las disposiciones jurídicas y los derechos particulares como el acceso a la educación y otros “beneficios” otorgados. Como este “nuevo reconocimiento” considera la multietnicidad y el pluriculturalismo, como características inherentes del país, los estudiantes indígenas que

acceden a una IES a través de un programa especial de admisión se autorreconocen como indígenas documental y socialmente. En este sentido, vemos cómo en una carta escrita por un estudiante indígena en el 2009, en la que principalmente solicitaba ser exonerado de cursar el idioma extranjero (inglés) como requisito para graduarse, se muestra como primer argumento su adscripción a una comunidad indígena:

En mi calidad de estudiante de la Facultad de Economía de esta prestigiosa universidad, con fundamento en el acuerdo 22/86 y 18/99 del Consejo Superior Universitario (CSU), de manera muy respetuosa me dirijo a usted con el fin de solicitarle tenga en cuenta mi situación. Soy parte de la comunidad “Arhuaca” Iku de la Sierra Nevada de Santa Marta, tal como lo certifica el documento expedido y firmado por el cabildo oficial del resguardo Iku Arhuaco, que he presentado en múltiples ocasiones a esta institución por requisito de ingreso como de beneficiario de los programas que me cubren la reglamentación interna de esta institución; ingresé por el programa especial para indígenas PAES en el primer semestre del 2005.¹⁵

Bajo los argumentos presentados por el estudiante, se puede observar que el autorreconocimiento o la adscripción a lo indígena se adhieren a una identidad en tiempo y espacio, pues sirven para defender un derecho particular como la educación. La inscripción a lo indígena en el tiempo, hace referencia a la afirmación del estudiante indígena sobre su pertenencia a una comunidad que se encuentra reconocida como etnia o resguardo en el país. En el momento de acceder a la universidad a través del PAES, él debe reconocerse como miembro de una etnia dentro de la lista predeterminada de opciones que tiene el formulario de inscripción. Una vez seleccionada la opción, el aspirante indígena debe certificar su pertenencia a la comunidad antes seleccionada a través de un documento

¹⁵Solicitud de exoneración del idioma inglés como requisito de grado; Saúl Mindiola Romo, 29 de mayo de 2009. Esta carta está dirigida al Director del Programa de Aprendizaje autónomo de Lenguas Extranjeras (ALEX) de ese año. A lo largo del presente trabajo se expondrán otros apartes de este mismo documento pero ya relacionados con el caso específico del inglés.

oficial expedido por el cabildo¹⁶ o el Ministerio del Interior en la oficina de Asuntos Indígenas.

En relación con una adscripción a lo indígena en el espacio, se puede mencionar el campus universitario, donde es posible conocer a estudiantes indígenas provenientes de otras poblaciones, con quienes se interactúa y se organizan grupos estudiantiles, como el caso de la OEPAESUN-Bogotá en 2008. Con ello es posible también que la figura de indígena se reafirme en medio del choque cultural al que las personas provenientes de estas poblaciones se enfrentan al llegar a Bogotá. Al mismo tiempo, estas interacciones producen otros procesos de afirmación, pues entre los mismos estudiantes indígenas es posible observar una adscripción a un grupo particular como los que se mencionan en el capítulo 1 (iku, kankuamo, kamentsá, etc.), mientras que dentro de la universidad es posible el predominio de un indígena general (un indígena genérico), muchas veces mediado por el desconocimiento de los grupos étnicos que existen en el país (Rojas, 2004).

Ese encuentro con el *otro no indígena*, como resalta Rojas (2004, 173), con un mundo urbano en contraste con una identidad indígena frente a otra que no lo es, genera procesos de autorreflexión permanentes. El choque cultural generado por esta situación es movido no solo por su llegada a la universidad, sino también por la tensión de dejar su comunidad para insertarse en una ciudad como Bogotá. En el relato de un estudiante indígena en relación con su llegada a esta ciudad y su inserción en la universidad, manifiesta:

Con el transcurrir del tiempo fui dándome cuenta que en la ciudad de Bogotá nos encontrábamos muchos indígenas provenientes de todas las regiones del país, la gran mayoría persiguiendo el mismo sueño que el mío. A diario evidenciaba gestos de sorpresa, de desconfianza, intriga, atención, al ver a un miembro de la comunidad arhuaca caminar por las calles de la capital que alberga a personas de todo el país, lo que me llevó a pensar más de una vez,

¹⁶ El cabildo es la autoridad máxima de las poblaciones indígenas. Esta forma de gobierno se reconoció también en el marco de la Constitución del 91, pero no ha sido una práctica novedosa, se trató de una disposición jurídica que reconoció la forma de gobierno de los indígenas. El gobernador de un cabildo indígena gobierna generalmente por un año, y el territorio sobre el cual gobierna se denomina resguardo indígena.

que existe en el país y más aún en la capital un desconocimiento de la riqueza cultural que se tiene, a pesar que en ella vivimos muchos miembros de comunidades indígenas que en ocasiones pasan desapercibidas y en otras ocasiones llaman la atención de los transeúntes porque antes no habían visto persona alguna vestida de ese modo, esto me hizo en un momento ser una persona poco social, prefería mantener distancia y más bien vivir la vida universitaria casi solo y la vida fuera de la universidad en compañía de mi hermano, unos compañeros de la sierra que ya estaban en Bogotá y los amigos que había conocido a través de él.¹⁷

Como consecuencia del choque cultural mencionado anteriormente, y los procesos de afirmación de lo indígena, se observa también que la Universidad Nacional ha permitido que existan procesos de interculturalidad, a través, por ejemplo, de actividades lúdico-culturales en tiempos y espacios específicos, es decir, eventos en los que se muestran o se comparten tradiciones y saberes de los grupos étnicos con presencia en la Universidad.¹⁸ Pero antes de explorar la interculturalidad, es importante conocer el proceso de etnización a partir del cual emergen las relaciones culturales y la necesidad de mostrar una identidad y adscripción a lo indígena, para luego aterrizarlo al caso colombiano y específicamente al contexto universitario.

2.2.1. Reconocimiento étnico, interculturalidad y universidad

A partir de lo promulgado en la Constitución del 91, se inicia la creación de “proyectos incluyentes” dirigidos a los grupos históricamente excluidos. Para ello, el primer paso

¹⁷ Este relato fue enviado por Rafael Mindiola Romo en 2012, como aporte a un trabajo cartográfico que desarrollé para la clase de Metodologías de Investigación de la maestría. Rafael pertenece a la comunidad indígena arhuaca y fue estudiante de Zootecnia en la Universidad Nacional- sede Bogotá. Actualmente, es egresado de este programa y trabaja en diferentes proyectos de producción animal en Nabusimake (Sierra Nevada de Santa Marta). Más adelante se mencionará otro caso relacionado con Rafael y que involucra el aprendizaje del inglés en la universidad. Fecha de reporte: 17 de noviembre de 2012.

¹⁸ Como ejemplo específico puedo mencionar el desarrollo de las primeras Olimpiadas Interculturales en la Universidad Nacional en 2007, cuyo propósito principal fue el de realzar la variedad de culturas y costumbres reunidas en una comunidad universitaria. Su liderazgo estuvo a cargo de la coordinación del PAES.

recurrió al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, beneficiando en consecuencia a la población indígena. Las políticas de reconocimiento promulgadas por la nueva Constitución incluyeron en su discurso los conceptos de multiculturalismo y diversidad (Rojas y Castillo, 2011) y bajo estos, emerge la pregunta sobre lo étnico, la interculturalidad y, para el caso de este trabajo, sus efectos en el contexto universitario con población estudiantil indígena.

Rojas y Castillo (2005) indican que el reconocimiento étnico es un proceso de “conflicto y negociación entre las organizaciones indígenas y el Estado”, en donde se estableció “un nuevo referente para la alteridad nacional consolidando un imaginario del Otro, solo que ahora en una versión positiva” (53), es decir, un “referente indígena marcado por lo étnico”, que en términos de Coral et al. (2007) se refiere a un proceso de “discriminación positiva” (9).

Por otro lado, este nuevo referente para la alteridad se puede entender también como un proceso de posicionamiento, ubicación o categorización social de una población específica. Este tipo de procesos, como lo destaca Gros (2012), se han presentado en otros momentos históricos en Colombia. Con la Constitución de Cúcuta de 1821, luego de la independencia, surge una reconfiguración del orden social, en el que se mantienen las posiciones sociales de inferioridad y minoría de las poblaciones indígenas y negras, siendo entonces los criollos quienes ostentaron la posición social más alta, justificados por el hecho de tener sangre española. Por esta razón, “las poblaciones indígenas han vivido un proceso de *etnización*, esto es, de-construcción histórica de una imagen de sí que ha llegado a ser definida como ‘étnica’, así como los discursos y formas de acción política propias de dicha representación” (Rojas y Castillo 2005:, 43).

A propósito del marco conceptual de lo étnico, Rojas y Castillo (2007) describen que este surge también como un nuevo referente para hablar de la alteridad nacional. Los autores sugieren que lo étnico nace a partir de un desplazamiento que se da desde una forma particular de lo indígena hacia un nuevo imaginario del Otro: del *indigenismo al multiculturalismo*. En otras palabras, “el referente indígena marcado por lo étnico ha tenido

una fuerte incidencia en las formas de comprensión de la multiculturalidad, a la vez que lo étnico ha sido comprendido desde un “molde indígena” (Rojas y Castillo 2007, 53).

Ahora bien, con este proceso de etnización se inician de manera paralela los procesos de inclusión y relaciones culturales entre los grupos étnicos; en otras palabras, de una integración de las diferentes poblaciones nacionales en los proyectos de desarrollo social. Así, emerge la noción intercultural. Pero las simples relaciones y espacios de contacto entre poblaciones indígenas y mestizos no completan actualmente la discusión de la interculturalidad. Es importante también señalar la relevancia que este concepto ha tenido a través de “programas y proyectos que se promueven como alternativas para modificar las relaciones históricas de subordinación entre grupos que conviven en espacios multiculturales” (Rojas 2011, 175) como los espacios políticos, jurídicos y educativos.

2.2.1.1. Discursos y formas de acción política a partir del reconocimiento étnico

Históricamente, las luchas indígenas, y en general las luchas sociales, han generado grandes cambios en los Estados del mundo. En Latinoamérica, en los últimos años, estas luchas indígenas han forjado la apertura a nuevas constituciones nacionales (por ejemplo, Bolivia y Ecuador) que reconocen unos Estados diversos y multiculturales. Hale (2002) sustenta que como resultado de las luchas indígenas y los movimientos sociales, los Estados latinoamericanos han reconocido la “diversidad” entre un grupo dominante y las “minorías” dentro de cada nación. Hale define este reconocimiento como un “multiculturalismo neoliberal” (2009: 289) que pareciera representar un Estado moderno, incluyente y democrático.

No obstante, aunque pueda aplaudirse el reconocimiento de los derechos indígenas, lo que permitió que se pudiera avanzar en la configuración de acceso a una educación propia y una participación política más activa, se percibe aún el dominio de una historicidad hegemónica que permite evidenciar que a los indígenas se les sigue considerando como una minoría. Por esto, Hale lo considera como un “reconocimiento” que es incompleto y engañoso, pues:

[...] descuida un aspecto de la relación que [denomina] “multiculturalidad neoliberal”, mediante la cual los propulsores de la doctrina neoliberal apoyan de modo proactivo una versión importante, si bien limitada, de los derechos culturales indígenas, como medio de resolver sus propios problemas y avanzar sus propias agendas políticas. Si la sabiduría convencional encuentra que la mayor amenaza del neoliberalismo a los pueblos indígenas son los efectos negativos de las políticas promulgadas y las oportunidades perdidas, la indagación del multiculturalismo neoliberal consiste en explorar la “amenaza” inherente a los espacios políticos que se han abierto (2002, 289).

La apreciación de Hale nos ayuda a interpretar que, pese a las luchas sociales y los reconocimientos logrados, la intención real de la política neoliberal de los Estados es reconocer una nación multicultural y diversa pero de una manera condicionada, limitada y bajo su supervisión. Al tiempo que los Estados “reconocen” los derechos culturales indígenas, también condicionan su promulgación, de modo tal que este nuevo reconocimiento (discurso) apacigüe las luchas que puedan surgir y de todos modos continuar con su agenda política.¹⁹ En palabras coloquiales, la política neoliberal no da puntada sin dedal.

El “reconocimiento multiétnico y pluricultural” que la Constitución colombiana del 91 oficializó en el país, ha permitido que los indígenas continúen sus luchas y organizaciones teniendo ya una posibilidad de participar políticamente, pero a la vez, esta participación es limitada. Tal es el caso de su participación en el Congreso de la República, que se conforma de 102 curules, de las cuales, para el 2014, solo dos senadores pertenecen a un movimiento indígena. Esto además es fruto del reconocimiento de las poblaciones indígenas dentro de la Constitución, pese a que la Ley 649 de 2001 condiciona su participación política señalando que “habrá cinco curules distribuidas así: ‘dos para las comunidades negras, una para las comunidades indígenas, una para las minorías políticas y una para los colombianos residentes en el exterior’. Los requisitos que establece para los candidatos de las

¹⁹ Cabe aclarar que las luchas políticas no han cesado, sin embargo, sí han logrado estar limitadas precisamente por las condiciones de este “multiculturalismo neoliberal”.

comunidades indígenas son similares a los de la circunscripción especial para Senado” (Londoño 2002).²⁰

Al mismo tiempo, Londoño celebra este reconocimiento argumentando que esta ley:

[...] abre nuevas oportunidades a los movimientos indígenas para llegar a la Cámara e incluso para presentar candidatos a ambas corporaciones que puedan trabajar en equipo para impulsar proyectos de interés para los grupos étnicos. Igualmente puede permitir alianzas interesantes al interior del Congreso entre estas minorías étnicas y políticas reconocidas por la Constitución.²¹

Estos discursos de “reconocimiento”, tomando el argumento de Hale, podrían representar a Colombia como un Estado incluyente que se ha tomado en serio la diversidad cultural de la nación y por ello le ha apostado a una política “multicultural incluyente”. Sin embargo, podemos notar al mismo tiempo que el Estado limita y condiciona la participación política del indígena, al tiempo que el indígena (o el que habla por él) celebra el discurso y apacigua su lucha. Y es que esas “políticas de reconocimiento”, como sustenta Gros, han llevado a que el Estado haga del indígena una categoría jurídica que se identifica como perteneciente de una comunidad avalada por la ley colombiana y a través de lo cual la voz indígena o indigenista propende por el reconocimiento de ciertas disposiciones jurídicas como el sistema de gobierno a través del cabildo o del reclamo por el respeto de derechos particulares como:

[...] la atención gratuita en hospitales, educación bilingüe y bicultural, acceso gratuito a la universidad, exención del servicio militar, impuestos sobre la tierra, derecho a ser juzgado mediante sus usos y costumbres, y a partir del 91, la transferencia del presupuesto nacional a la protección del medio ambiente así como

²⁰ La Constitución de 1991 y los indígenas. Nuevos espacios de participación política. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2002/laconstitucion>

²¹ La Constitución de 1991 y los indígenas. Nuevos espacios de participación política. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2002/laconstitucion>

la participación política de movimientos indígenas en el gobierno a través de dos senadores elegidos a nivel nacional (2012: 64).

Con todas estas nuevas disposiciones, tanto el indígena como aquel saber experto que habla por él, se sustentan para avalar el reconocimiento de su identidad pero, al mismo tiempo, reafirmar un marcador étnico que debe ser mostrado a través de manifestaciones públicas apoyadas en el pasado, en una tradición y una cultura que pareciera haber estado ahí, estar ahí y seguir estando ahí.

Por su parte, con estas manifestaciones públicas de reconocimiento, el Estado neoliberal ha explorado la “amenaza” que supone no reconocer una participación política dentro de la nación y la ha limitado de acuerdo con sus intereses. Al mismo tiempo, el indígena, y su adscripción a una etnia, entra en una paradoja en la que politiza su identidad como indígena y miembro de un grupo étnico específico, lo que no significa el abandono de otras adscripciones identitarias, ni el rechazo de una pertenencia a una sociedad mayor (Gros 2012:, 8), pues es necesaria una reactualización de la identidad étnica cuando esta se vuelve más eficaz para defender los intereses colectivos y los derechos particulares.

Estas formas de participación política, pero limitada, a partir del reconocimiento étnico, se pueden ver también reflejadas en los discursos y prácticas de la justicia indígena versus la justicia tradicional. En una entrevista realizada a líderes indígenas en Colombia y a un abogado egresado de una universidad reconocida en el país, se planteaba discutir acerca de la aplicación del debido proceso en el marco de un castigo que los indígenas habían imputado a dos guerrilleros por el asesinato de dos guardias indígenas nasa (departamento del Cauca, Colombia).

Dentro de la discusión, los líderes indígenas resaltaban su derecho al ejercicio autónomo de la justicia indígena sustentados en la Constitución del 91 y en la sentencia 254 de la Corte Constitucional, además de argumentar que su justicia se basa en la tradición oral, es decir, en esos “usos y costumbres” que son anteriores al Estado social de derecho y que son desconocidos en el resto del país. Por su parte, el académico (saber experto), argumentaba

con seguridad que aunque respetara la aplicación de la justicia dentro de las comunidades, estas debían comprender que el resto de la sociedad colombiana no puede estar sometida a ese tipo de justicia por cuanto “el debido proceso es un solo concepto, y es universal, por consiguiente, no puede ser violado” (Colombia Nativa, 2014). Por su parte, los líderes indígenas replicaban que mientras la justicia indígena juzga desde la colectividad, la justicia ordinaria juzga desde la individualidad. Es consecuente observar que una de las sugerencias hechas al final del debate, es la de lograr mayores alcances de la justicia indígena dentro de la tradicional u “occidental”.²² Surge entonces una pregunta por la finalidad de estas reclamaciones, cuál es el objetivo de los movimientos indígenas más allá de reclamar sus derechos colectivos y particulares.

La anterior experiencia, muestra un lugar específico de los indígenas para la práctica de su justicia pero al mismo tiempo, como lo argumentan Rojas y Castillo (2011), tienen limitada la capacidad de definir su propio destino, pues existen unas normas superiores que dominan sobre aquellas “minorizadas” y que disminuyen las posibilidades de participación en condiciones de igualdad. Aunque se “respetan” y se “reconoce” una manera de juzgar, esto solamente debe ocurrir dentro de determinados espacios y cuando sucede, como en este caso, debe ser vigilado por lo establecido dentro de los códigos universales de derecho.

Bajo estas prácticas de reconocimiento, otra de las formas de acción política de las poblaciones indígenas también se puede ver dentro de la configuración de un proyecto educativo que busca lograr “una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida” (Ley 115 de 1994). Es a partir de este nuevo espacio desde donde surge precisamente la noción de una educación propia ligada a los proyectos de etnoeducación y actualmente de Educación Bilingüe Intercultural (EIB).

²² Ejemplo tomado de la revista *Semana*. El artículo informa sobre la sentencia que recibieron varios guerrilleros de las FARC involucrados en la muerte de dos guardias indígenas cerca de Toribío, Cauca, a partir de la aclamación y mano alzada de las personas que presenciaron los hechos (*Semana*, 2014).

Desde la misma voz de un estudiante indígena, la noción de educación propia se refiere a aquello que respeta las creencias y tradiciones particulares de una población:²³

[sic] si lo dicen las leyes dijeran: “bueno, el Estado colombiano va a promulgar la ley que reconoce el *sistema educativo propio* [...]” En el momento hay un reconocimiento. Entonces dice, “yo [el estado] te reconozco que eres indígena y que tú debes ser educada en tu territorio. Entonces ¿qué hago para garantizarte eso? te monto una escuela, un edificio”, inclusive a veces es un atentado contra la *cultura* porque si tú vas donde los amazónicos, ellos no te van a aceptar una *escuela* así como estos edificios (para) ellos es más como contacto con la *naturaleza*: su maloca, su taita, su familia ¿(es) ese el enfoque diferencial que tanto se habla? y ¿las acciones afirmativas que tanto se hablan? [...] se hace un discurso del Estado para hacer politiquería, para quedar bien.²⁴

Hablar de educación propia dentro del discurso nacional supone un reconocimiento importante para las poblaciones indígenas o aquellos que cumplen un tipo de acción política y por ende se involucran en estos proyectos. Pero al mismo tiempo, se evidencia el rechazo hacia la manera en la que el Estado actúa en nombre de este reconocimiento. Así, el desarrollo de proyectos de etnoeducación y EIB son iniciativas de inclusión cuestionables en la medida en que se interpretan como un atentado a esa “educación propia” mediada por la institucionalización de la enseñanza. También es posible destacar el hecho de problematizar las acciones afirmativas como un atentado a la *cultura*. Y es que en suma, la noción de educación propia, no solo desde las voces indígenas sino desde aquellos que los perciben desde “afuera”, es aquella educación basada en el reconocimiento y preservación de su *cultura* que, desde sus propias perspectivas, puede definirse como:

²³ Aunque en realidad no se trata de un proyecto totalmente nuevo, pues los proyectos de educación para indígenas ya se incluían dentro de las políticas hacia la primera mitad del siglo XX (Rojas, 2011), lo novedoso aquí es el concepto de “etnoeducación” muy ligado al discurso de reconocimiento y reafirmación del indígena en relación con su derecho a la educación.

²⁴ Entrevista a Emmerson Pastas. Estudiante indígena perteneciente al pueblo de los Pastos. Actualmente egresado de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia-sede Bogotá. Trabaja en el Instituto Humboldt. Fue el líder de la OEPAESUNAL Bogotá en 2008. Fecha de entrevista: 6 de marzo de 2014.

[sic] un conjunto de saberes y costumbres que están ligados a un territorio o a un pueblo específico y que se comparten entre los miembros de la misma comunidad [...] lo que identifica a ese grupo específico de otros son esos saberes y costumbres que se transmiten a través de las siguientes generaciones con el propósito de conservar esa cultura.²⁵

Nuevamente, a partir de la configuración de un indígena como categoría jurídica, la adscripción a una etnia, que al tiempo se ubica en la historia, es esencial en la medida en la que se presenta como un instrumento de la identidad étnica que es necesario defender y consolidar. Y es que la importancia del pasado para lo indígena se sustenta en tradiciones y cultura, a partir de lo cual se construye el futuro (Gros, 2012). Es así como el reclamo por un proyecto etnoeducativo incluye la apelación a la noción de cultura, a través de un discurso diferenciador basado en saberes y costumbres distintas; un discurso, como diría Quijano (1995: 2), marcado por la producción de nuevas identidades históricas, “indio”, “negro”, “blanco” y “mestizo”, que se imponen o naturalizan posteriormente como categorías básicas de las relaciones de dominación y como fundamento de una cultura de racismo y etnicismo, ligados al proceso de modernización que llegaba con la colonización y que fundamentaron desde ese momento la especificidad de las relaciones de poder entre Europa y las poblaciones del resto del mundo.

Se hace necesario entonces ver cómo estos proyectos, que incluyen la educación propia como base principal, han perpetrado o promovido una reproducción de lo indígena y su reafirmación a través de prácticas propias relacionadas con esos discursos, pues al igual que las formas de participación política anteriormente mencionadas, también han sido limitados a unas normas superiores. En resumen, la política multicultural ha oficializado un reconocimiento étnico con participación limitada al menos en ámbitos de intervención política, jurídica y educativa.

²⁵ Entrevista a Diego García: estudiante de Ingeniería de Sistemas proveniente del Amazonas. Aunque no pertenece a una comunidad indígena particular quiso participar en el presente proyecto compartiendo su opinión sobre el tema. Hablante de español. Bogotá, 24 de marzo de 2014.

2.2.1.2. Implicaciones de los proyectos de educación para indígenas en el contexto universitario

Con base en los argumentos presentados por la Universidad Nacional para la aprobación del Acuerdo 22 del 86, la población indígena requería la inclusión a la educación teniendo en cuenta la exclusión a la que era sometida y por sus condiciones sociales y económicas. Este primer discurso de reconocimiento al interior de la Universidad refuerza las condiciones históricas previamente asignadas a lo indígena como poblaciones aisladas y excluidas “reconocidas” por la Constitución del 91 (aunque no tan novedosas, pues ya eran asimiladas desde mucho antes de la Constitución). Aunque la Universidad en este documento aún no se refiere a los conceptos oficiales de reconocimiento multiétnico y pluricultural de la nación, la apertura del ingreso a estudiantes indígenas a niveles superiores de educación puede interpretarse como un acto que impulsa en cierta medida una política de multiculturalismo y un proyecto intercultural al interior del espacio universitario.

Posteriormente, cuando las políticas de reconocimiento multiétnico y pluricultural son oficializadas en Colombia, el Estado manifiesta la promoción de condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, a la vez que se adoptan medidas “en favor de los marginados o discriminados”, dando apertura a la formulación de proyectos dirigidos a las poblaciones indígenas como el de los programas de admisión especial y becas en beneficio de ellas. A pesar de ello, estos proyectos de apertura de cupos educativos y becas en centros de educación superior convencionales en el país contrastan con aquellos proyectos de etnoeducación o Educación Bilingüe Intercultural (EBI) que se promueven “desde y para” estas poblaciones y que están limitados a la educación básica y media.

En los países latinoamericanos, los estudios sobre proyectos de EBI para poblaciones indígenas son amplios, sobre todo porque la presencia de estas poblaciones es notable. Dentro de estos estudios, se pueden evidenciar las apuestas interculturales como proyectos de transformación social y política. Walsh (2009) apuesta por el proyecto intercultural, como un proyecto que puede transformar las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar,

amar y vivir; en Ecuador, este proyecto buscó una inclusión del “buen vivir”²⁶ en la Constitución nacional, y logró profundizar la comprensión de la interculturalidad con relación al bienestar colectivo y al “buen vivir”, dándole así un sentido claro y concreto al proyecto denominado “decolonialidad”. Por su parte, Castillo y Caicedo (2008) reflexionan acerca de la situación del proyecto intercultural bilingüe en Colombia, donde los efectos de su aplicación son positivos, aunque no del todo completos, así como Rojas y Castillo (2007) apuestan por el proyecto intercultural como una apuesta que permite la disminución de la desigualdad en la educación en Colombia.

Siguiendo estos últimos planteamientos, el desarrollo de estos proyectos educativos tiene un límite también conceptual. Teniendo en cuenta una apuesta por la disminución de la desigualdad, se han diseñado también programas de EBI enfocados principalmente en la recuperación de las lenguas indígenas, a raíz de la preocupación por su desaparición (López, s.f.; Soto, 2008; Vásquez, 2009), a través de un proceso de reconocimiento de la pluralidad lingüístico-cultural, así como de la diversidad cultural en relación con la educación para estas poblaciones (Calbó-Martínez, 1997; Díaz-Couder, 1998; Quishpe, 2001; Castro, 2009).

En esta medida, dentro de estos proyectos de EBI, el concepto de bilingüismo se entiende, por un lado, como la conservación de la lengua indígena como primera lengua (L1) en un diálogo de saberes con el aprendizaje del español como segunda (L2), y por otro, de acuerdo con Chaparro (2011), como el establecimiento de habilidades que correspondan dentro de una definición general a una habilidad de bilingüismo. No obstante, para aquellos estudiantes indígenas²⁷ que desean insertarse en la educación superior convencional, es necesario considerar dentro de estos proyectos de educación un enfoque no solamente

²⁶Dentro de la cosmovisión indígena, el “buen vivir” es la contemplación de la tierra como nuestra madre. Los seres humanos somos hijos de ella y es ella la que nos da el espacio para convivir con las demás especies. Contraria a esta cosmovisión, encontramos la occidental dentro de la cual es el hombre el que está por encima de la naturaleza y es él quien decide sobre ella (Walsh, 2009).

²⁷ Debo aclarar que no todos los estudiantes indígenas que ingresan a la Universidad Nacional provienen de colegios en los que se desarrollen proyectos de etnoeducación o EBI. Varios, incluyéndome, han estudiado en colegios oficiales en los que el inglés hace parte del currículo; no obstante, su enseñanza/aprendizaje se ve condicionada tal vez por la limitación en la formación permanente de los docentes en estas regiones.

desde lo “bilingüe”, sino que tenga en cuenta su inevitable inserción a un tercer contexto: el dominio de una lengua extranjera (L3) que deberán cumplir como requisito de grado y teniendo en cuenta la adopción de las políticas nacionales de educación. En este sentido, vale la pena resaltar un choque entre dos discursos.

Por un lado está el hecho de que desde el Estado colombiano se anuncien políticas de “bilingüismo” obviando las lenguas nativas desde el mismo uso del concepto. Con los nuevos parámetros establecidos por el MEN en 2006 para la enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación colombiana, la política asumió este concepto de bilingüismo, ligado directamente con el aprendizaje del inglés. Los argumentos, bajo los cuales se configuró el diseño y el desarrollo en la enseñanza-aprendizaje del inglés, sugirieron brindar una formación integral como parte del camino que lleva al avance en la modernización y globalización y que por ende, obedece a unos requerimientos en la educación con base en el mercado actual. De ahí la consecuente necesidad de una “lengua franca universal” en la educación y su aplicación en los diferentes centros educativos, incluida la Universidad Nacional de Colombia, obedeciendo igualmente a un proceso de internacionalización.

Por otro lado, los proyectos de EBI adoptan también el concepto de “bilingüismo” considerando la recuperación y el mantenimiento de las lenguas nativas y la adquisición del español, dejando por fuera el inglés, lo que genera un choque importante en el momento de la inserción del estudiante indígena en el ámbito universitario. Al respecto, un estudiante indígena de la Universidad Nacional, expresa su reflexión personal en torno al choque entre la educación en dos contextos de la lengua (L1 y L2) y su choque posterior con una tercera (L3):

[sic] en el colegio donde yo estudié cuentan que antes sí había inglés pero lo sacaron porque precisamente estaban pensando de que estamos en un rescate de lo propio y no una pérdida y estar pensando en otras cosas pues nos va a traer serias consecuencias en el sentido en el que vamos a tener más tiempo para lo de afuera y lo de adentro no lo vamos a tener. Un temor a que la gente

joven va a aprender otros idiomas, otros valores, y lo propio va a tener menos espacio entonces por eso se sacó²⁸

Se puede apreciar desde esta voz indígena, que el inglés no es aceptable dentro de una comunidad jurídicamente constituida debido a las implicaciones que el conocimiento de este idioma puede tener para su población. Su principal sustento se basa en un reclamo por el respeto de su identidad y pone en consideración el hecho de que la lengua extranjera pueda interrumpir este terreno ya ganado. Existe con esta expulsión un temor también a que la población joven se inserte en el aprendizaje de una lengua que no es la nativa, no la oficial, y que pueda acarrearle diferentes perspectivas occidentales que empezarán por el rechazo a ser un indígena “políticamente correcto”. Un indígena que se suscriba a esa categoría jurídica con derechos y deberes. Al respecto, se exponen a continuación los argumentos presentados por otro estudiante:

[sic] Mi comunidad me brindó la oportunidad de estudiar administración de empresas, con el propósito de buscar maneras de contribuir desde esa óptica a la preservación de mi grupo étnico y su ubicación en el ámbito político y económico “colombiano”, con la finalidad de exponer mis enseñanzas a futuras generaciones y así disminuir el atropello al que se han visto sometidos los pueblos indígenas desde hace más de quinientos años, que inicia con la imposición de otras lenguas; desconociendo nuestra riqueza cultural. Se manifiesta en la vulneración presente en el día a día con el permanente ataque y desconocimiento de nuestros derechos.²⁹

Es posible apreciar, además del reclamo por la imposición de una lengua extranjera, el temor a un “nuevo colonialismo lingüístico” que implica, para ellos, la absorción de su autenticidad. Es paradójico también observar que mientras el estudiante indígena aboga por

²⁸ Entrevista a Ruperto Chaparro Villafaña. Estudiante indígena arhuaco de Nabusimake (Sierra Nevada de Santa Marta). Hablante de Iku y español. Actualmente ha terminado las materias básicas de Economía y tiene pendiente la aprobación del nivel III y IV de inglés para poder graduarse. Bogotá, 6 de marzo de 2014.

²⁹ Solicitud de exoneración del idioma inglés como requisito de grado; Saúl Mindiola Romo, 29 de mayo de 2009.

la preservación de su grupo étnico y la transición de conocimientos a futuras generaciones, no discute el hecho de legitimar dicho conocimiento a partir de una educación occidental, con conocimientos externos y que de alguna u otra forma configuran el perfil profesional de la Universidad Nacional. Vale la pena preguntarse por qué la administración de empresas sí contribuye, desde la perspectiva de este estudiante, a la preservación de su grupo étnico y el inglés no puede cumplir la misma función. Responder este interrogante es difícil porque la respuesta que se percibe es ante todo ideológica. El inglés, por ser la “lengua franca universal” y por ser el idioma oficial del país más influyente y poderoso del mundo, se percibe como una amenaza globalizante de la que hay que apartarse, pues su adopción acarrearía “daños irreparables”.

Otra de las características que llama la atención es el hecho de que este último estudiante fue enviado por el mismo cabildo, la misma comunidad, avalando su inserción en el programa de administración de empresas con la finalidad de preservar su grupo étnico. Aquí, la misma comunidad o autoridades gobernantes del resguardo sugieren la integración de este estudiante en niveles superiores de educación. No obstante, cuando se enfrentan a la vida académica de la Universidad Nacional, las falencias en el conocimiento del idioma se vislumbran por su enfrentamiento con los discursos de reconocimiento que quedaron en un nivel inferior:

[sic] Sin embargo, ya cuando uno viene aquí a lo que se enfrenta es a ese mundo [...] vamos a estar en la Universidad Nacional [que] tiene su propio proyecto y ahí es donde vamos a tener que estar [sic]. Entonces, ha sido complicado porque uno llega de cero cuando hay estudiantes que han estudiado en colegios bilingües, y uno llega sin poder leer un texto porque está en inglés entonces de alguna forma se ve que *está quedado*, no tiene como ese nivel de competitividad que se espera entonces es difícil.³⁰

³⁰ Entrevista a Ruperto Chaparro Villafaña. Estudiante indígena arhuaco de Nabusimake (Sierra Nevada de Santa Marta). Hablante de Iku y español. Actualmente ha terminado las materias básicas de Economía y tiene pendiente la aprobación del nivel III y IV de inglés para poder graduarse. Bogotá, 6 de marzo de 2014. Énfasis agregado

De acuerdo con lo anterior, valdría la pena analizar las perspectivas de la EBI en aquellos estudiantes indígenas que deseen insertarse en una universidad de educación convencional. Como se puede percibir, los proyectos de EBI adoptan la noción de bilingüismo que básicamente se remonta a las habilidades en lengua indígena y el español. Dentro de varios de estos proyectos no se considera al inglés como obligatorio en su formación, y en consecuencia, aquellos estudiantes que se insertan en la universidad chocan con los niveles que deben cursar como requisito para graduarse.

En este sentido, López y Küper (1999) realizan un trabajo interesante al situar la EBI dentro de un balance de su aplicación en el continente latinoamericano con miras a contribuir a la formulación de políticas educativas en contextos multilingües, pluriculturales y multiétnicos. Dentro de su trabajo, los autores hacen un recorrido histórico, así como una caracterización global del multilingüismo indolatinoamericano, base sobre la cual realizan una rápida presentación de la situación indígena en la región y para centrarse en algunas de las más importantes contribuciones que la EBI ha hecho a la pedagogía latinoamericana. Este trabajo es valioso, por cuanto se puede considerar en un replanteamiento metodológico para la enseñanza de las lenguas dentro de estos proyectos pedagógicos considerando los tres contextos a los que se enfrenta un estudiante indígena en la universidad. Adicionalmente, sería importante también repensar el término que limita a la educación intercultural como bilingüe, para lo cual resulta interesante el planteamiento de un proyecto de Educación Intercultural Multilingüe que proponga un diálogo de saberes no solo entre L1 y L2, sino que implique también el inglés (L3) sin que necesariamente esto involucre la pérdida de “lo propio”, como se contempla en la reflexión del mismo estudiante. Una preocupación que de hecho resulta importante por cuanto la relación con lo propio se asimila como lo de adentro, y esto en contraste con lo de afuera (*lo externo o lo ajeno*), que muestra cómo desde las mismas comunidades se performa una indianidad como otredad radical.

Es así como, más allá de los procesos inclusivos, estos proyectos representan la posibilidad de reafirmar una identidad de lo indígena frente a lo no indígena, de saberes y costumbres propios, a través, por ejemplo, de espacios que promueven, directa o indirectamente,

relaciones culturales. Así, aunque un proyecto de EBI no se aplique aun en niveles superiores de educación, la promoción de esos espacios para eventos específicos o las simples situaciones cotidianas de la universidad, genera un autorreconocimiento del estudiante indígena frente al estudiante no indígena, así como su adscripción a un grupo étnico específico cuando su interacción esté relacionada con otros estudiantes indígenas.

Encontramos que la universidad es un espacio de reconocimiento y reafirmación étnica y multicultural por excelencia, pues en ella convergen estudiantes provenientes de diferentes lugares del país que se adhieren a programas especiales de admisión como el PAES. Así entonces, las interacciones que dentro de este espacio se dan corresponden a un evento de interculturalidad que moldea su comportamiento como los otros, su reconocimiento como indígenas (en el sentido político y jurídico) dentro de las relaciones sociales con los no indígenas

Capítulo 3

Acerca del aprendizaje del inglés

Como se ha mencionado antes, uno de los motivos por los que se evidencia el bajo rendimiento y deserción de los estudiantes indígenas de la universidad se relaciona con el bajo nivel educativo que reciben en la educación media. Los esfuerzos promovidos por la coordinación del programa PAES han llevado a desarrollar tutorías en áreas específicas y centrales (matemáticas, química, física y lenguaje), sin considerar, no obstante, el idioma inglés como uno de los factores que inciden en la dilación de los procesos de formación profesional de esta población dentro del contexto universitario.

Como contrapropuesta a esta omisión, una de las sugerencias de los estudiantes indígenas organizados en 2008, consistió en la proposición de un “curso de nivelación mixto” o “nivel 0” dirigido a aquellos estudiantes con antecedentes limitados del idioma. Esto permite entrever que existe un interés en el aprendizaje que considera el aprendizaje de este idioma como necesario en el proceso de formación profesional y con el propósito de disminuir los riesgos de muerte académica o deserción.

Por otro lado, también se pueden encontrar experiencias de estudiantes indígenas que intentan evitar el cumplimiento del requisito de la lengua y para ello recurren a argumentos basados en un discurso de reconocimiento étnico dentro del cual se cuestiona la habilidad de bilingüismo que supone saber inglés en la Universidad, con el apoyo de un discurso sobre la legislación en favor de las poblaciones indígenas. En este capítulo se relacionan tres ejemplos encontrados en los años posteriores a la implementación de la nueva reforma y la solicitud de la omisión del inglés como requisito de grado.

Será importante ver entonces cómo desde las perspectivas de los estudiantes indígenas estos dos escenarios se contrastan dentro del espacio universitario. Así, en este capítulo se presentará el análisis desde estas dos perspectivas frente al aprendizaje del inglés, promoviendo una discusión sobre la política bilingüe y su adopción en la Universidad Nacional.

3.1. Perspectivas e implicaciones del inglés en los estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Colombia

A partir de la reforma aprobada en la Universidad Nacional en 2008, varios han sido los inconvenientes que se pueden apreciar en la enseñanza-aprendizaje del inglés, teniendo en cuenta a los estudiantes indígenas que quedaron incluidos en la reforma. Uno de los puntos de esta, implicaba la inclusión específicamente del inglés como requisito de grado en todas las carreras profesionales ofrecidas por la Universidad. A este nuevo programa se le denominó ALEX (Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras), a través del cual se dictaron disposiciones relacionadas con el requisito de grado de demostrar suficiencia en idioma inglés con énfasis en comprensión de lectura.

Desde la ejecución de este nuevo acuerdo, la Universidad dispuso tres modalidades de aprendizaje con el propósito de dar cobertura a todos los estudiantes que necesitaban tomar los cursos de inglés para graduarse. Esto, por supuesto, incluía a todos los estudiantes activos de la universidad, entre ellos los estudiantes indígenas, pues el documento no especifica ningún caso o excepción especial. En consecuencia, al iniciar su ejecución, el programa ALEX tuvo varios inconvenientes reportados por los estudiantes que debían aprobar el requisito del idioma, y desde las mismas facultades. Uno de los grandes cuestionamientos que se presentan es el hecho de que la Universidad, mediante sus acuerdos, se dispone a cambiar lo que antes se conocía como el requisito de una lengua extranjera (el estudiante tenía opciones de escogerla dentro de la oferta vigente en la Universidad) a que sea básicamente el inglés la lengua que podía ser avalada para certificar la formación profesional de los estudiantes, lo que “causó desconcierto a muchas áreas de la Universidad Nacional porque no necesariamente era el inglés la lengua que ellos creían que necesitaban, pero también se ha demostrado con la experiencia y todo, que el inglés es la lengua franca universal entonces sí, el inglés tiene que tener un lugar importante”.³¹

³¹ Entrevista a Claudia Nieto, profesora del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional. Fue una de las gestoras del Acuerdo 035 de 2008, mediante el cual se establecía el inglés como requisito de grado. Luego de su aprobación estuvo a cargo del programa por cerca de dos años. Actualmente volvió a estar al frente del Programa de Segunda Lengua (PSL). Bogotá, 3 de febrero de 2015.

De acuerdo con lo anterior, la respuesta a todas las inquietudes que se forjaron alrededor del programa se sustentaba en considerar la importancia del inglés como aquella lengua que da acceso al conocimiento científico y que por lo tanto debe estar a la disposición de los estudiantes de una universidad como la Nacional.

Paralelo a la exigencia del idioma, se dispuso que los estudiantes también pudieran tener la posibilidad de validar su conocimiento del inglés presentando algún documento que certifique que cumplen con el nivel B1. Estos certificados debían ser expedidos por las instituciones avaladas dentro del mismo acuerdo. No obstante, aquellos estudiantes que definitivamente no pudieran demostrar suficiencia en el dominio del inglés debían tomar los cursos ofrecidos por el PSL y aprobar los cuatro niveles requeridos.

Dentro de la reglamentación más reciente (Acuerdo 102 de 2013), la universidad ya no es responsable de ofertar los cursos de inglés a aquellos estudiantes que no hayan presentado el examen de suficiencia una vez admitidos a la Universidad y es claro en declarar que las únicas excepciones que hará son las de aquellos estudiantes que tengan problemas de audición y que se comuniquen a través del lenguaje de señas. Esto quiere decir que la posibilidad que tenían algunos estudiantes indígenas de demostrar su habilidad de bilingüismo queda más cerrada con este acuerdo, el cual considera además que la universidad “ha hecho grandes avances en acciones de movilidad internacional que requieren una competencia comunicativa cada vez más alta en lengua extranjera” (Acuerdo 102 de 2013),³² por lo que se hace necesaria la inclusión de todos los estudiantes de la Universidad dentro de la exigencia del inglés, pues, en el caso de los estudiantes indígenas, “estos quedarían en desventaja con respecto a los estudiantes de la Universidad Nacional, es decir, no se toma desde el punto de vista indígena sino como estudiantes de la Universidad Nacional genérico y que por lo tanto debe tener ciertas características”.³³

³² Recuperado de: <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=56987>

³³ Entrevista a Claudia Nieto, profesora del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional. Fue una de las gestoras del Acuerdo 035 de 2008, mediante el cual se establecía al inglés como requisito de grado. Luego de su aprobación estuvo a cargo del programa por cerca de dos años. Cuando fue coordinadora del programa, la profesora Nieto recibió la solicitud de Saúl Mindiola, en la que pedía que la Universidad lo exonere de este requisito.

Esto significa entonces que lo indígena se promueve dentro de la Universidad en espacios diferentes a la reglamentación del idioma extranjero, pues como bien se menciona, la institución requiere de un profesional genérico. Adicional a esto, se puede observar que de todas maneras el nuevo acuerdo continúa reforzando el hecho de que debe ser el inglés la lengua exigida a un nivel B1.

A pesar de esta exigencia y de la asimilación como requisito, se han presentado algunos casos de estudiantes indígenas que han solicitado la exoneración del inglés justificando principalmente que ya han cumplido con la adquisición de una segunda lengua que para ellos es el español. Al respecto, en 2009, un estudiante indígena me consultó sobre la posibilidad de argumentar que no debía cumplir con el requisito del inglés pues ya el hecho de saber iku³⁴ y español lo convertían en un estudiante “bilingüe”, requisito suficiente para poder graduarse de administrador de empresas. Mi respuesta fue positiva en ese momento, para lo cual, el estudiante redactó un documento de seis páginas y lo presentó ante el Director del Programa ALEX³⁵ y, posteriormente, ante el Consejo Superior Universitario. Uno de los principales argumentos vertidos en el documento era que:

[sic] el dominio del idioma extranjero (inglés) como una condición para desempeñarse en el ámbito de la competencia internacional, es válido para un estudiante colombiano que, pretenda desempeñarse en un campo laboral a nivel nacional e internacional. Sin embargo, mi situación es diferente en tanto que, como lo mencioné, pertenezco a la comunidad “arhuaca”, la cual contempla unos principios rectores distintos. [...] además, sustentar el requisito de la lengua extranjera (inglés) en la competitividad dentro del mercado es imponer al concepto de diversidad cultural una carga inminente sustentada en un valor “liberal”, contrapeso de un Estado social de derecho justo y equitativo.³⁶

³⁴El iku es la lengua de los arhuacos de Nabusimake, en la Sierra Nevada.

³⁵Actualmente es el Programa de Segunda Lengua

³⁶Solicitud de exoneración del idioma inglés como requisito de grado; Saúl Mindiola Romo, 29 de mayo de 2009. Los argumentos presentados en este documento fueron finalmente aprobados y el estudiante logró graduarse de la Universidad sin tener que cumplir con el requisito del idioma.

Adicional a la solicitud general de ser exonerado del idioma siendo ya bilingüe, es interesante ver la manera como el estudiante indígena expresa sus argumentos. Se hace necesario acudir nuevamente a Gros (2012) para explicar una performatividad de la indianidad como instrumento utilizado para el reclamo de derechos particulares otorgados a lo indígena. No obstante, estos mismos reclamos, y esta reafirmación de pertenencia a una comunidad específica, juegan un papel importante en la configuración de una otredad radical. Esto es, una argumentación ideológica basada en la reclamación de unos derechos constitucionales y sustentados además en saberes expertos:

[sic] Edgar Morín, en su libro *Los siete saberes para una educación del futuro* (coautoría con la UNESCO) afirma: *la cultura no consiste en saberlo todo, sino en saber cómo contextualizar lo que uno sabe*. Si dicha frase es vigente en este contexto, resulta contradictorio la exigencia de un idioma adicional a quien ya ostenta a dos lenguas, aún más cuando el contexto en el cual se exteriorizará el conocimiento adquirido, no comparte con la necesidad de globalizarse.³⁷

Esta primera referencia se trae al contexto para intentar mostrar que la exigencia del inglés para el caso de este estudiante indígena (y los de su comunidad) resulta contradictorio en la medida en que para él no es prioritario su uso y en consecuencia su aprendizaje. Adicionalmente, se recurre al reclamo por el respeto a la lengua indígena cuyo uso constituye un marcador étnico indispensable de lo indígena. Al respecto, el estudiante continúa su sustentación trayendo a un nuevo referente:

[sic] Jhon Landabur, doctor en letras y Ciencias Humanas y Sociales de la Sorbona de París, autoridad en el tema dice que: dentro del ámbito de complejidad de los significados, el Kogui y Arhuaco son las lenguas más difíciles; las lenguas indígenas tienen gramáticas tan sofisticadas como el

³⁷Solicitud de exoneración del idioma inglés como requisito de grado; Saúl Mindiola Romo, 29 de mayo de 2009. Esta carta está dirigida al Director del Programa de Aprendizaje autónomo de Lenguas Extranjeras (ALEX) de ese año.

castellano, el ruso, latín, el griego y el alemán, que hoy están en peligro de extinción, y que por eso se les debe prestar especial atención.³⁸

Este argumento teórico constituye una base de sustentación relacionada con la reafirmación de la manifestación pública para el reclamo de la identidad y su conservación. Esto nos puede dar luces, una vez más, para observar cómo se adhieren los estudiantes indígenas a sus comunidades y en consecuencia, pretenden y propenden por el reconocimiento o el respeto del derecho colectivo y particular:

[sic] Teniendo en cuenta que la Constitución colombiana protege el derecho a la identidad y autonomía, con el fin de promover todas las formas de expresión cultural, sería razonable homologar el inglés u otro idioma por el idioma Ikun o Español en este caso, por parte de la Universidad, de lo contrario se violaría el derecho a la diversidad étnica, art. 7, el derecho de proteger las riquezas culturales y naturales de la nación, art. 8. El castellano es el idioma oficial de Colombia, las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios (la igualdad dentro de la diversidad). El derecho a la diferencia es un derecho a la igualdad que tenemos todos los ciudadanos colombianos ante la ley, lo cual está regulado en el art. 1 de la Constitución Política de Colombia.³⁹

Es así como la necesidad del estudiante de enfatizar en que su pretensión profesional no tiene que ver con un campo laboral nacional o internacional, muestra un arraigo a una comunidad específica que contempla unas formas de comportamiento distintas a otros. Es posible vislumbrar también que su adscripción al discurso de reconocimiento étnico se vuelve importante para esta solicitud, por cuanto se remite a un momento histórico colonial específico a partir del cual emerge una organización social en el país con posiciones

³⁸Solicitud de exoneración del idioma inglés como requisito de grado; Saúl Mindiola Romo, 29 de mayo de 2009. Esta carta está dirigida al Director del Programa de Aprendizaje autónomo de Lenguas Extranjeras (ALEX) de ese año.

³⁹Solicitud de exoneración del idioma inglés como requisito de grado; Saúl Mindiola Romo, 29 de mayo de 2009. Esta carta está dirigida al Director del Programa de Aprendizaje autónomo de Lenguas Extranjeras (ALEX) de ese año.

prestigiosas y de exclusión. Finalmente, se torna interesante destacar que para este estudiante indígena el inglés como requisito inminente para la competitividad profesional significa un rompimiento de ese discurso de diversidad étnica reconocido oficialmente en la Constitución de 1991, y debido a ello reclaman constantemente el respeto de las disposiciones jurídicas y derechos particulares. En este caso, el reclamo a proteger la riqueza cultural y natural de la nación, el mantenimiento de las lenguas nativas, y el derecho a la diferencia entendido como un derecho a la igualdad.

En 2012, bajo argumentos similares, otro estudiante indígena solicitó ese mismo reconocimiento “bilingüe” pero, en esta ocasión, el Consejo Superior Universitario le negó la posibilidad argumentando que no encontraba suficientes razones para exonerarlo de la normatividad ya establecida por la universidad. Además, sustentó en su respuesta, entre otras razones, que:

[...] la exclusión de un estudiante de esta dinámica formativa lo pondría en evidente desventaja frente a sus compañeros de academia y frente a sus futuros colegas profesionales, pues en el mundo contemporáneo el inglés es la lengua para la interacción profesional. Esto es lo que motiva a la Universidad a exigir y estimular en todos sus estudiantes un desenvolvimiento básico en idioma inglés durante su permanencia en la Institución (CSU, 2012).⁴⁰

A este respecto, se puede destacar la manera como la Universidad está proyectando lo que será la vida profesional de este estudiante, pues sugiere que necesita del inglés para poder competir en el mercado laboral una vez se gradúe. Un aspecto importante sobre el que hay que llamar la atención es el hecho de que la universidad no está de acuerdo con excluir al estudiante indígena de sus demás compañeros, es decir, no contempla un curso diferente dirigido a esta población específica, por lo que podría considerarse una propuesta a este respecto. Valdría la pena también poner en la mesa de discusión el siguiente aspecto: cuando el estudiante indígena propende por disminuir el atropello y sometimiento de los

⁴⁰ Sesión número 15 de 2012 del Consejo Superior Universitario. Recuperado de: http://www.representantes.unal.edu.co/Adjuntos/20121222_131155_Informe%20CSU%2011-11%202012%20OZ.docx

pueblos indígenas por el hecho de aprender una lengua extranjera, entonces también es un atropello el hecho en sí de acceder a niveles convencionales de educación superior, pues el proceso de formación profesional supone la adquisición de conocimientos legítimos y homogenizantes a los que el estudiante indígena previamente se ha sometido:

[sic] Si bien es cierto que en el momento en que ingresé a esta universidad, acepté las condiciones académicas ofrecidas por ésta, también es cierto que el mismo reglamento actualmente no prevé lo relativo a los estudiantes indígenas, no está definido con claridad según artículo del capítulo primero, referido al proceso de formación de la calidad del estudiante, de la propuesta del estatuto estudiantil presentado a los estudiantes para enero del 2008. Es el CSU de la Universidad Nacional el llamado a “crear, modificar y reglamentar los programas de admisión especiales; deben establecer las condiciones académicas y de bienestar particulares que tendrán los admitidos a través de estos programas [...] es importante resaltar que, no se puede pretender que en una sociedad multicultural y multilingüe, la lengua castellana, inglesa, portuguesa, francesa, italiana o alemana sean las únicas válidas en obediencia a la globalización para ser competitivo a nivel económico.⁴¹

Se observa, no obstante, que el objetivo de este argumento es el de cuestionar la exigencia del idioma a partir de la falta de apoyo académico por parte de la universidad, pero al mismo tiempo, se cuestiona el hecho de que una lengua extranjera, que además es occidental, reproduce para ellos patrones culturales de un pasado marcado por el período colonial. No obstante, el concepto mismo de universidad es occidental, así como lo es su institucionalización en los países marcados por esa época histórica. La universidad como institución pretende legitimar en el individuo unos conocimientos específicos, dependiendo de su necesidad intelectual, bajo unos parámetros genéricos, y a medida que evoluciona la Universidad en Occidente se empiezan a evidenciar también cambios en las universidades de América Latina. Con esto, la pretensión es mostrar que el solo hecho de ingresar a la

⁴¹Solicitud de exoneración del idioma inglés como requisito de grado; Saúl Mindiola Romo, 29 de mayo de 2009. Esta carta está dirigida al Director del Programa de Aprendizaje autónomo de Lenguas Extranjeras (ALEX) de ese año.

Universidad representa la inserción a un modelo occidental hegemónico y que por lo tanto, el inglés como otra asignatura, representa el mismo interés de la institución superior, producir y reproducir un profesional que cuente con una serie de herramientas específicas. En consecuencia, dominar el inglés no podría ser tan nocivo si se tiene en cuenta el aprendizaje y aplicación de otros conocimientos occidentales legitimados a través de su inserción a la Universidad y la aceptación de dichas condiciones.

Un tercer caso, muy relacionado con los argumentos presentados por estos dos estudiantes indígenas, afirma que el inglés es una imposición, además de ser un atropello a su *cultura*:

[sic] Señores, como estudiante de ciencia política, muy respetuosamente me dirijo a ustedes con el fin de expresar lo siguiente: estoy en desacuerdo respecto al reglamento de la Universidad Nacional de Colombia, donde se obliga a cursar inglés como segunda lengua, siendo la Universidad Nacional de carácter público donde convergen diferentes culturas y pensamientos se debería dar la opción de escoger el idioma que el estudiante quiera, y no uno impuesto. Seguidamente, para mí, como procedente de una comunidad indígena cuya admisión a la universidad fue por **PAES-indígena**, veo en el inglés un referente cultural impuesto, a lo cual hago objeción de conciencia, no deseo cursar inglés, porque va contra mis principios culturales, principios inculcados desde mi condición de indígena defensor y férreo promulgador de velar y conservar lo nuestro, porque ello es nuestra gran riqueza, que nos las quieren arrebatar y expropiar, nosotros hemos ganado batallas y aún seguimos en la guerra, para que se respeten nuestros derechos y nuestra autonomía, sobre todo la defensa a nuestra cultura propia. Desde mi formación académica, mi lucha, es la lucha de mi gente, de mis comunidades, de mi pueblo. Es por ello que no cesaré y no desfalleceré, porque tengo un compromiso. No necesito el idioma inglés, para trabajar con mis comunidades, no necesito imposiciones perjudiciales a mis ideales y a mi cultura.

Petición: de acuerdo a lo anterior exijo de manera respetuosa, no se me obligue a cursar el idioma extranjero inglés, como segunda lengua, alego mi objeción de conciencia consagrado en la carta política en el ARTÍCULO 18- Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia. Siento que estoy obligado a actuar en contra de mis convicciones y creencias culturales y personales. Exijo de igual forma, que sea revisado el reglamento de la universidad que obliga a cursar inglés como segunda lengua, para que haya libre escogencia de segundo idioma y no imposición, porque, esto es un referente cultural impuesto.⁴²

Es claro ver nuevamente cómo este estudiante indígena recurre a un discurso condicionado por las particularidades del reconocimiento étnico. Esto puede verse desde su posición social como indígena y en este sentido, todo lo que políticamente acarrea el hecho de serlo (principios culturales, lo propio, riqueza [cultural]). A ello se le suman los conceptos adheridos social y jurídicamente al indígena (comunidad, autonomía, cultura propia, gente y pueblo). Se puede también interpretar una tensión por un posible arrebato o expropiación de su “riqueza cultural” y una posición ideológica al expresar que aunque haya ganado una batalla aún sigue peleando la guerra.

Es evidente aquí el rechazo específico al aprendizaje-enseñanza de la lengua inglesa bajo el argumento de ser esta una imposición dada a partir de la reforma de 2008 y por considerarse perjudicial para la autorreafirmación de lo indígena. Por otra parte, el rechazo específico del inglés como un referente cultural impuesto da pie para reflexionar sobre los efectos o implicaciones que generaría el aprendizaje de otra lengua extranjera diferente (francés, alemán, mandarín, etc.), asunto que, en respuesta, es cuestionado por uno de los

⁴²Solicitud presentada por un estudiante indígena de la comunidad Quintín Lame los Colorados, del municipio de Ortega Tolima. Se reserva el nombre por cuanto el texto es tomado del informe de la representación profesoral de la Universidad Nacional de Colombia. La solicitud fue leída y respondida por el Consejo Superior Universitario en la sesión número 15 de 2012. El documento se encuentra disponible en http://www.representantes.unal.edu.co/Adjuntos/20121222_131155_Informe%20CSU%2011-11%202012%20OZ.docx. Fecha de la sesión: martes 11 de diciembre de 2012.

integrantes del CSU al recomendar que se solicite al estudiante especificar qué otro idioma no agrede *su cultura y condiciones culturales*.

De hecho, estos tres casos presentados tienen una solicitud clara y común, los tres estudiantes indígenas quieren ser exonerados del requisito del idioma al tiempo que argumentan tener ya una habilidad de bilingüismo (aunque no es claro en el tercer ejemplo), y una tensión entre su aprendizaje y el hecho de ser el inglés el idioma de la globalización, de lo externo, de lo de afuera. Adicional a esto, en ninguno de los casos mencionados se discute el hecho de que los demás conocimientos relacionados con su carrera profesional, occidentales y “legítimos”, tengan los mismos efectos que tiene específicamente el inglés. ¿Por qué el rechazo tiene que ver directamente con el aprendizaje-enseñanza del inglés?

En el primer caso presentado aquí, la respuesta a esa pregunta es contradictoria. Por un lado, la defensa de su carrera (administración de empresas) se ve como la búsqueda de maneras de contribuir a la preservación de su grupo étnico y su ubicación en el ámbito político y económico del país; en cambio, se percibe claramente una tensión cuando se trata del inglés, pues se refiere a la reproducción de patrones culturales del pasado colonial y al atropello al que se han visto enfrentados los pueblos indígenas desde esa época con la imposición de otras lenguas.

Iguals argumentos se pueden percibir en el último ejemplo. Se hace objeción al aprendizaje del inglés bajo la percepción de ser este un referente cultural impuesto que va en contra de unos principios inculcados desde su posición de indígena cuyo anclaje se remonta al pasado y se adhiere también al periodo colonial. Por su parte, la culminación de su carrera (ciencia política) es considerada como una estrategia de lucha y defensa particular y colectiva de aquellos derechos reconocidos en la Constitución.

Así las cosas, la respuesta al rechazo del inglés se basa en que aún se perciben implicaciones de aquel hecho histórico de la colonización, en el que la imposición de un lenguaje específico trajo consigo consecuencias que afectaron a las poblaciones indígenas y

que propendieron por una naturalización del Otro. En cambio, el acceso a un conocimiento “científico” o “profesional” es visto desde otra perspectiva; desde una que se asimila como herramienta o estrategia de encontrar, reanudar y consolidar una identidad indígena.

Resulta pertinente integrar en este punto a Frantz Fanon con la preocupación por resolver la pregunta por el rechazo específico de una lengua externa. En su libro *Piel negra, máscaras blancas*, de 1952, Fanon muestra un claro ejemplo de lo esclavos que permanecen los individuos a pesar de que ya se ha declarado una independencia o una libertad. Aunque Fanon se refiere en su libro a la población negra, esta situación puede ser contextualizada dentro de otros grupos colonizados o sometidos (lo grupos indígenas por ejemplo). No obstante, se ha “intentado” borrar la palabra sometido o esclavo, dando a entender que ya no existen y que todo el pueblo es libre desde 1810 en el caso colombiano. A pesar de no ser llamados esclavos, las comunidades colonizadas de todas maneras han quedado penetradas con muchas características de los colonizadores (el lenguaje, por ejemplo, es una de esas). Las palabras de Fanon no pueden estar más de acuerdo con lo que ya se conoce por parte de los lingüistas y sociolingüistas, y es el hecho de que aprender una lengua es aprender de una nueva cultura. Sin embargo, para el caso de las comunidades colonizadas, Fanon (1952) utiliza palabras más adecuadas: “Hablar es emplear determinada sintaxis, poseer la morfología de tal o cual idioma, pero es, sobre todo, asumir una cultura, soportar el peso de una civilización” (49).

Asumir una cultura y absorber el contenido de una civilización a través de su idioma parece ser el temor general y algo sobre lo que se ha trabajado dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la actualidad. No obstante, si se hace un análisis minucioso del material a través del cual se desarrollan indirectamente estos conceptos, se puede observar que los contenidos que se absorben de una civilización externa son los que esa civilización (sus dirigentes) quiere que los estudiantes absorban y no lo que realmente sucede en de la civilización interna. Ahora bien, ese material que llega a los colegios y universidades colombianas debe ser mostrado a los estudiantes para que aprendan su idioma. Indirectamente, los estudiantes están absorbiendo una nueva cultura, y una nueva civilización. Como sucede con otras áreas, los textos usados para la enseñanza de la lengua

inglesa también refuerzan y reproducen imaginarios relacionados con un estereotipo generalmente del latinoamericano versus el norteamericano o versus el europeo. Del mismo modo, cuando los textos utilizan ejemplos que incluyen lo indígena, estos son presentados desde el imaginario del salvaje, el Otro o el diferente. En consecuencia con todas estas afirmaciones, se puede vislumbrar un rechazo específico al aprendizaje de la lengua con base a ese pasado colonial que trajo consigo la absorción del español como idioma oficial y que ha afectado sin duda la preservación de las lenguas indígenas. Lo principal que se debe destacar aquí es la adscripción a ese pasado colonial que debe perdurar fuertemente para reclamar, a través del discurso étnico, seguir mostrándose como los otros.

Por último, también se debe tener en cuenta uno de los cuestionamientos del tercer estudiante en relación con la imposición del inglés como requisito de grado, pues la Universidad Nacional está limitando las opciones de escoger otro idioma, sustentada en que el inglés es la lengua franca universal y la que da el acceso al conocimiento científico, es decir, que le apuesta claramente a las políticas gubernamentales de promover la competitividad en la globalización.

Por ello, es importante resaltar que la formación de un profesional bilingüe en el contexto universitario no exonera la inclusión del estudiante indígena dentro de las políticas de bilingüismo adoptadas, al menos, por la Universidad Nacional. De este modo, se hace relevante destacar también que esta asimilación de las políticas, así como la inclusión del estudiante indígena, acarrea consigo una normalización en nombre de esa formación profesional que incluye conocimientos legítimos y requisitos necesarios. Así, cuando un estudiante indígena ingresa al contexto universitario, se inserta y atiende la necesidad de “formarse profesionalmente competitivo”, lo que incluye en la actualidad la habilidad de dominar el inglés. Bajo esta perspectiva, podemos encontrar experiencias de estudiantes indígenas que asimilan la importancia del inglés no sólo como requisito de grado sino también para desempeñar su carrera:

[sic] en mi carrera, todas las actualizaciones están en inglés y si yo no sé leerlo bien o no puedo de alguna forma eso retrasa mi conocimiento. [...] Y

sigu aprendiendo y reteniendo lo que he aprendido, sobre todo lo de gramática que es lo que más se le dificulta a uno. Luego quiero aprenderlo como una herramienta porque en esta sociedad es útil; una herramienta más del conocimiento.⁴³

Las perspectivas de este estudiante se pueden evidenciar alrededor de la legitimidad de su conocimiento. Lo importante de aprender inglés para él es el hecho de poder actualizarse en temas de medicina y así legitimar este nuevo conocimiento o “saber”. En este sentido, la asimilación de las políticas de bilingüismo adoptadas por la Universidad, crea en el contexto de la educación superior una necesidad del acceso al “conocimiento científico” que parece validar su actualización al estar escrito en el idioma de la globalización: el inglés. Para acceder a este “conocimiento científico”, los estudiantes indígenas asimilan, y naturalizan, nuevamente, la necesidad de dominar el idioma con el propósito de integrarse dentro de la posición de un sujeto educado en una disciplina particular, esto se puede evidenciar en el relato del estudiante al afirmar que debe dominar el inglés, al menos en su lectura, con el propósito de no “retrasar su conocimiento”.

Es evidente, en este contexto, que la supremacía del inglés juega un papel esencial. Acertadamente, y al hablar de la reproducción del conocimiento científico, Renato Ortiz promulga que “la globalización se conjuga en inglés” (Juárez y Moisset de Espanés, 2010). Esto hace referencia a la validación de un conocimiento bueno frente a uno malo, un conocimiento cuya calidad es validada de acuerdo con un factor de medición mayor frente a otra menor. ¿Y qué es necesario actualmente para validar la “calidad del conocimiento científico”? La respuesta es clara, el inglés es esencial. Retomemos la entrevista mencionada, particularmente la medicina es una de las disciplinas que aparentemente se actualiza en inglés. Los estudiantes deben, por lo tanto, actualizarse para ser buenos médicos; médicos con calidad de “conocimiento científico”.

⁴³ Entrevista a William Jajoy Juajibioy, egresado del programa de Medicina. Fue uno de los estudiantes que, luego de presentar el examen de nivelación de inglés quedó en nivel cuatro, nivel que inscribió conmigo, pero lo canceló un mes después por considerar que no tenía los conocimientos previos necesarios para este nivel. Finalmente, aprobó el requisito a través de la metodología virtual. Proviene de la comunidad kamentsá en el departamento del Putumayo y actualmente vive en el Huila. Fecha: 6 de marzo de 2014.

Cuestionar estas apreciaciones, que se dan a partir de modelos de medición extranjeros, es relevante para nuestro contexto y por supuesto, para los procesos de formación que implican estudiantes indígenas. Por esto, la afirmación de Renato Ortiz es acertada al asegurar que: “[...] en un universo que se jacta de valorar la diversidad pero que tiende a establecer jerarquías, es fundamental analizar las condiciones de producción del conocimiento, para que éste no se empobrezca al aceptar la uniformidad de una lengua global” (Juárez y Moisset de Espanés 2010, 18).

Podemos aterrizar esta afirmación al caso que nos corresponde en este trabajo y es que, en el contexto universitario, y dentro de la política de reconocimiento en general, la diversidad es aparentemente valorada, pues establece jerarquías que limitan las formas de acción política, lo que en términos de Hale (2002) constituye un multiculturalismo neoliberal que es importante analizar. Por lo tanto, es clave saber hacia dónde se está llevando la política de bilingüismo y las implicaciones que genera en los estudiantes indígenas. Es claro, como se ha visto en el primer capítulo, que las disposiciones del aprendizaje-enseñanza del inglés se han modificado durante los años, esperando conseguir resultados positivos en la adquisición del idioma, pero al mismo tiempo tienden a unificar la educación superior al condicionar una “lengua global” que en este caso es el inglés.

En cuanto a otras experiencias, podemos marcar la de otro estudiante indígena que destaca la necesidad del idioma como herramienta para el desarrollo de proyectos en defensa de su territorio:

[sic] de alguna forma nos están presionando para que nos abramos también y ofrezcamos todo lo que tenemos como los recursos genéticos en beneficio de grandes empresas de biotecnología, y toda esa cuestión, en donde el lenguaje común es el inglés entonces es ahí donde también pienso que puede ser un

proyecto para nosotros que nos vaya a defender y por lo tanto tenemos que hacerlo bien.⁴⁴

Se describe aquí una presión ejercida por el actual contexto, no se refiere estrictamente a una obligación o imposición inmediata, más bien debe interpretarse como un proceso de asimilación, y en esa medida como un proceso naturalizador, de la necesidad de ser bilingüe en el marco actual de la globalización. Asimismo, otro estudiante manifiesta:

[sic] puedes ser el ducho de todas las materias pero si no sabes inglés no sirves, si tú no sabes lo básico del inglés tampoco sirves, y no es un capricho, es una necesidad porque a mí ya me ha pasado [...] Cuando entré al Instituto Humboldt fue un choque durísimo con el inglés porque resulta que [...] son contextos internacionales, son artículos científicos en su mayoría en inglés.⁴⁵

Teniendo en cuenta este tipo de argumentaciones, el inglés como política, actualmente es una de las más hegemónicas dentro del sistema educativo. Esto se puede corroborar por una percepción de la necesidad de aprender inglés con el propósito de encajar al país dentro de una economía global incitada por los Tratados de Libre Comercio firmados con Estados Unidos y Europa, por ejemplo, y al individuo dentro de este “mercado laboral”. Esto significa, en otras palabras, que para que el país “encaje” dentro de esta economía global (sistema político y económico), y conocimiento legítimo (sistema educativo), sus políticas deben encaminarse a partir de un discurso de “desarrollo” que de todas maneras ejerce un acondicionamiento del indígena a un sistema económico global.

Es así como el estudiante indígena no solo ha asimilado esta “necesidad”, sino que intenta al mismo tiempo apropiarse de las herramientas como defensa o protección de lo que ellos

⁴⁴ Entrevista a Ruperto Chaparro Villafaña. Estudiante indígena arhuaco de Nabusimake (Sierra Nevada de Santa Marta). Hablante de iku y español. Actualmente ha terminado las materias básicas de Economía y tiene pendiente la aprobación de los niveles 3 y 4 de inglés para poder graduarse. Bogotá, 6 de marzo de 2014.

⁴⁵ Emmerson Pastas. Egresado de Derecho. Pertenece al pueblo de los pastos en el municipio de Muellamues, Nariño. Habla español y actualmente trabaja el Instituto Humboldt. Sus intereses están primordialmente en la defensa de los territorios indígenas. Bogotá, 6 de marzo de 2014.

consideran como suyo. En otras palabras, desde estas percepciones, el estudiante indígena sabe que aprender inglés en el contexto moderno, y universitario, puede beneficiar a los demás integrantes de su comunidad:

[sic] pienso que mientras estoy acá, para efectos de grado [...] me toca ver *inglés* pero también está mi motivación de que tengo que aprenderlo porque es un objetivo no solo para mí, pensado en términos laborales, sino para los proyectos comunitarios que se tienen. Entonces sí quisiera hacer otros cursos, buscar otras formas de aprender y quizás inclusive saliendo donde me toque hablar todos los días en inglés.⁴⁶

Esto nos permite interpretar que varios de los estudiantes indígenas se han metido en el juego de la política nacional. En este contexto, por ejemplo, el estudiante indígena ha asimilado el discurso oficial y toma al inglés como una herramienta para generar o atraer unos beneficios “comunitarios” o la búsqueda de apoyo internacional. En este punto, ya no es necesario que alguien experto hable por ellos, son ellos mismos los que han asimilado esta herramienta como un medio negociador.

Otro de los aspectos interesantes que menciona el estudiante indígena en esta entrevista está relacionado con el proceso de aprender inglés específicamente en la Universidad Nacional. Al mencionar que su aprendizaje se relaciona con el requisito de grado que debe cumplir, se puede identificar una nueva perspectiva acerca del programa y de la manera como está formulado el acuerdo. Tanto el aprendizaje del inglés como su enseñanza parecen no tenerse en cuenta como el acercamiento a un objetivo en sí, sino como un requisito que se debe cumplir para terminar la carrera universitaria. Esto puede evidenciarse también desde la opinión de otro entrevistado:

⁴⁶ Entrevista a Ruperto Chaparro Villafaña. Estudiante indígena arhuaco de Nabusimake (Sierra Nevada de Santa Marta). Hablante de iku y español. Actualmente ha terminado las materias básicas de Economía y tiene pendiente la aprobación de los niveles 3 y 4 de inglés para poder graduarse. Bogotá, 6 de marzo de 2014.

[sic] El nivel cuatro, uno, me retiré con usted y luego lo vi virtual. Lo vi virtual por el tiempo para ir allá y además el cuatro era otro nivel. Yo no había visto ni el uno ni el dos ni el tres entonces todas las clases iban a hacer en inglés y sí, yo lo leía pero de escribir o escuchar o hablar era otro cuento, entonces yo decía ¡no!, llegar a una clase de esas y que le pregunten a uno y uno quedar en ridículo entonces no, yo lo hice virtual que de todas maneras uno busca las formas de ayudarse con otras personas o uno busca en internet y eso le garantiza a uno hacerlo más fácil, claro que pues también a mí esta forma virtual me parece una forma mediocre de aprender; hay gente que le gusta.⁴⁷

En este caso, se mencionan dos de las metodologías ofrecidas por el PSL: presencial y virtual. En relación con la primera modalidad, se puede percibir una baja motivación por el hecho de no tener los conocimientos previos del idioma y la tensión a estar en una clase en la que probablemente su rendimiento sería bajo. En este mismo sentido, quiero traer una experiencia publicada en 2007. Se trata de un proyecto de grado realizado por una estudiante regular de la Universidad Nacional que implicó un estudio de caso que consistió en la implementación de un plan tutorial basado en la metodología de aprendizaje por tareas, para apoyar el desarrollo de la habilidad oral de un estudiante indígena inga quien presentaba dificultades en aprendizaje del inglés. Uno de los resultados más importantes de este reporte sugiere implicaciones pedagógicas acordes con el nivel educativo del estudiante. La autora concluye que las tutorías personales desarrolladas con el estudiante inga, enfocadas solamente en vocabulario, gramática o pronunciación, no benefician a un estudiante con un desempeño bajo del idioma. Por el contrario, se beneficiarían más si se diseñan clases completas con nociones que incluyan estrategias de aprendizaje y comunicación, habilidades de estudio y aprendizaje autónomo (Velandia 2007, 129).

⁴⁷ Entrevista a William Jajoy Juajibioy, egresado del programa de Medicina. Fue uno de los estudiantes que, luego de presentar el examen de nivelación de inglés, quedó en nivel cuatro, nivel que inscribió conmigo pero lo canceló un mes después por considerar que no tenía los conocimientos previos necesarios para este. Finalmente, aprobó el requisito a través de la metodología virtual. Proviene de la comunidad kamentsá en el departamento del Putumayo y actualmente vive en el Huila. Fecha: 6 de marzo de 2014.

En relación con la modalidad virtual, la desmotivación se presenta por el hecho del vago aprendizaje de la lengua, aunque se señala un aspecto positivo en el hecho de mejorar las habilidades de autoaprendizaje. Al respecto, en 2009, como estudiante indígena de la carrera de filología inglesa, y como parte de mi proyecto de grado, busqué explorar las actitudes de los estudiantes indígenas de esta Universidad frente al aprendizaje de esta lengua en contextos virtuales, encontrando que su motivación es baja y esto causa a la vez su retiro de los cursos y frustración frente al aprendizaje de este idioma. Esto, además, obedece a otros factores como el limitado o nulo dominio de esta lengua y su adaptación a la ciudad, sumado, en algunos casos, al hecho de ser un requisito de grado. Bajo una perspectiva similar, Guevara (2012) indagó acerca de las actitudes de los estudiantes indígenas frente a un software específico de aprendizaje del inglés que además ha sido diseñado bajo los parámetros internacionales. A manera de sugerencia, estos dos trabajos coinciden en que son necesarias nuevas y diferentes iniciativas, que apoyen el aprendizaje-enseñanza del inglés en la Universidad Nacional teniendo en cuenta que el número de estudiantes indígenas que ingresan semestralmente es importante.

Vale la pena llamar la atención sobre los pocos antecedentes que pueden encontrarse en la Universidad, relacionados con investigaciones realizadas sobre las implicaciones de las políticas de bilingüismo específicamente en los estudiantes indígenas. Esto muestra que estos temas no han sido explorados con profundidad⁴⁸ o que su estudio no ha sido motivado dentro del desarrollo de la licenciatura de filología inglesa, lo que es esencial para promover el debate y reflexión sobre la manera como se asimilan dentro de la universidad.

En este punto también cabe recordar la propuesta presentada por la OEPAESUNAL-Bogotá en 2008 y que tiene que ver con la iniciativa de abrir un “nivel cero” en el que los conocimientos previos del inglés empiecen a nivelarse y que pueda ser tomado no solo por los estudiantes indígenas, sino también por aquellos que consideren tener un nivel nulo o

⁴⁸ Por supuesto existen muchos proyectos de grado relacionados con poblaciones indígenas pero estos se desarrollan desde otras aplicaciones y áreas. Para el caso específico que me interesa abordar en este trabajo, solo se encontraron tres tesis presentadas por estudiantes de pregrado egresadas del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional.

muy bajo del idioma. Lo anterior soportado además en experiencias relatadas por los estudiantes indígenas entrevistados para este trabajo, como la que sigue:

A mí en el colegio nunca me fue mal yo nunca reprobé inglés a mí me gustaba muchísimo pero fue porque era muy diferente [...] como se trabaja allá a como se trabaja acá. Allá [...] rara vez nos enseñaban lo que es pronunciación y a escuchar entonces ese es el choque más grande.⁴⁹

Por su parte, otro estudiante menciona: [sic]“Uno llega con un nivel dependiendo del colegio donde esté y pues a mí me iba muy bien en el inglés y pues sí, algo sabía, sabía algunas palabras más o menos trataba de leer”.⁵⁰

A partir de estas reflexiones, se puede percibir que la universidad articula las políticas de bilingüismo que empiezan a ejercer, una vez más, una presión directa en el proceso de formalización y profesionalización del estudiante indígena, pues genera y legitima a un profesional competitivo acorde con lo solicitado por las políticas de bilingüismo categorizadas a su vez a través del MCER.

No obstante, la Universidad debe tener en cuenta que el número de estudiantes indígenas que ingresan semestralmente es relevante, y por tanto, se deben analizar las implicaciones del proceso que tiene que hacer un estudiante indígena para llegar a ser un profesional bilingüe, sin ignorar su proceso previo de formación.

⁴⁹ Entrevista a Jonatan Yamá, estudiante de Zootecnia, aunque ingresó a la Universidad a la carrera de Ingeniería Agrónoma, solicitó cambio en 2013, el cual fue aprobado. Pertenece a la etnia de los pastos, resguardo de San Juan. Bogotá, 24 de marzo de 2014.

⁵⁰ Entrevista a William Jajoy Juajibioy, egresado del programa de Medicina. Fue uno de los estudiantes que, luego de presentar el examen de nivelación de inglés quedó en nivel 4, nivel que inscribió conmigo pero lo canceló un mes después por considerar que no tenía los conocimientos previos necesarios para este nivel. Finalmente, aprobó el requisito a través de la metodología virtual. Proviene de la comunidad kamentsá en el departamento del Putumayo y actualmente vive en el Huila. Fecha: 6 de marzo de 2014.

Conclusiones

Con base en lo analizado a lo largo del trabajo, se pueden concluir tres aspectos relevantes. El primero tiene que ver con la formulación de las políticas de bilingüismo en Colombia y su adecuación en la Universidad Nacional de Colombia. El segundo, con los efectos de los discursos de reconocimiento indígena en los estudiantes indígenas que se insertan a los niveles superiores de educación y su implicación en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Y el tercero, con el estado actual del programa de segunda lengua, su implicación en los estudiantes indígenas y la propuesta de creación de un nivel “0” como aporte pedagógico de este proyecto..

En primer lugar, como se ha analizado a lo largo del trabajo, la adopción de las políticas bilingües en el país se alinea de manera general, con la dominación del inglés en todos los niveles de educación estatales. Estas políticas que se dispusieron bajo la adopción del MCER al contexto colombiano avalan unos “estándares internacionalmente comparables” cuyo resultado se derivó de un anclaje geográfico y geopolítico europeo. No obstante, Colombia es un país de contexto diferente, en donde un marco occidental no produce los mismos resultados que en otros países.

Ayala y Álvarez (2005) mencionan en su análisis que “una de las contradicciones de las políticas sobre la educación en lenguas extranjeras en nuestro país es el hecho de que hablamos acerca de bilingüismo desconociendo nuestra naturaleza o contexto multicultural y multilingüe” (17). Así, podría establecerse otro tipo de marco de referencia más adecuado a nuestro contexto geopolítico y geográfico, a partir de un estudio cuidadoso de nuestro entorno, y que este estudio enmarque los estándares que se equilibren con esa “competencia internacional”. ¿Se ha hecho algún tipo de investigación para concluir que estos estándares son los adecuados para el caso colombiano, o suramericano? Adicionalmente, no existen estándares básicos en otras lenguas extranjeras por parte del MEN publicadas en un formato especial como el que se lanzó en el 2006, solamente las que regulan el aprendizaje del inglés. Las otras lenguas extranjeras se miden a partir de los estándares estipulados por

el MCER, pero no hay una política que establezca a estas lenguas como extranjeras y válidas para el caso de la educación en todos sus niveles.⁵¹

A lo anterior se debe sumar el hecho de que la política estatal debe reconsiderar el concepto de bilingüismo del que se ha apropiado ampliamente para impulsar el aprendizaje-enseñanza del inglés, olvidando al mismo tiempo a un país multiétnico y pluricultural dentro del que se reconocen las lenguas nativas y por tanto, debe quedar claro, al menos para el caso indígena, que muchos de ellos ya tienen una primera lengua, por lo que el español es su segunda lengua, lo que los hace ya bilingües. En cambio, la política estatal considera una política de bilingüismo para el país dejando por fuera las lenguas nativas. En el documento Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!, aunque menciona un favorecimiento de las lenguas indígenas y criollas, no se mencionan como caso concreto de la definición que se da de segunda lengua cuando se describe lo que para el MEN es bilingüismo.

En definitiva, ser bilingüe en Colombia significa saber inglés, dominarlo o estar expuesto de alguna forma a él. Ser bilingüe (saber inglés) significa, desde el discurso del MEN, ser competitivo en el mercado laboral, situarse en el marco actual de la globalización, tener acceso a la apertura cultural, al mundo de hoy, a la comunicación intercultural, al conocimiento del mundo actual y a la certificación de una calidad educativa e integral. Es decir, el inglés es una “competencia esencial” en los estudiantes que se insertan a los niveles de educación básica, media o superior. De este modo, el afán por lograr un país bilingüe que se inserte en la economía global está produciendo a un profesional genérico. La política deja entrever que para lograr el objetivo, no es necesario hacer excepciones con estudiantes indígenas que hablan ya dos lenguas, sino que el verdadero referente de lo bilingüe es el idioma inglés. Esta política busca perfilar a un sujeto bilingüe que de hecho no es aquel que ya habla una lengua nativa aparte del español.

Con la implementación del PNB por parte del MEN, el país se ha encaminado a cumplir con el objetivo de ser un país hablante de la lengua inglesa para el año 2019, no obstante,

⁵¹ Obviamente se pueden aprender, a lo que me refiero es al hecho de definir el inglés como la competencia fundamental en la educación en Colombia y por lo tanto, su adopción es obligatoria en las instituciones públicas del país.

esta es concluyentemente una medida estratégica que facilita y dinamiza la inserción del país en un mercado globalizado. Por otra parte, es también interesante encontrar una proyección del pasado colonial en esta situación en que se ha puesto a la población colombiana; nuevamente se impone el aprendizaje de una lengua y constituye una obligación, puesto que sin pasar por este proceso de adquisición del inglés, no puedes graduarte de ningún nivel educativo, y no estudiar implica no competir en el mercado laboral. En esa misma medida de proyección colonial, este proceso de una Colombia bilingüe se encuentra bajo la supervisión de Occidente, pues la categorización lingüística que se hace de acuerdo con los niveles de dominio de la lengua, dependen de los establecidos en el MCER.

Al mismo tiempo, adoptar el inglés como segunda lengua dentro de la Universidad Nacional, es desconocer que allí existen también estudiantes indígenas para quienes el español cumple ese papel. Al declarar el inglés como segunda lengua, la Universidad Nacional olvida los argumentos por los cuales se aprueba el Acuerdo 022 de 1986, dentro del cual se reconocen estas poblaciones y sus necesidades de acceder a niveles superiores de educación. Esto quiere decir, en otras palabras, que en nombre de la formación integral de sus estudiantes, la Universidad legitima la enseñanza-aprendizaje del inglés y lo impulsa como requisito esencial del nuevo profesional, sin darle relevancia a las lenguas indígenas. Y lo que argumenta para sustentar esta omisión es que el estudiante de la Universidad Nacional debe limitarse a un profesional general con características que lo diferencien de otras universidades colombianas, por lo tanto hacer algún tipo de excepción en relación con el cumplimiento del requisito es dejar en desventaja al estudiante indígena en relación con los estudiantes regulares de la Universidad Nacional, es decir, la Universidad no considera el contexto indígena para este caso, mientras que sí lo hace para destacar su acciones de “inclusión”.

Como segunda conclusión, se pueden evidenciar dos aspectos. Primero, el proceso de admisión, aunque limitado, ha permitido la llegada de muchos estudiantes indígenas desde diferentes partes del país. No obstante, debido al problema general de cobertura y calidad, muchos de ellos presentan desventaja educativa en su proceso de formación, por lo que las

estrategias de nivelación coordinadas desde el programa PAES han sido útiles. No obstante, aún se debe considerar que el aprendizaje del inglés debe ser apoyado igual que otras áreas del conocimiento, pues este mismo nivel educativo con el que llegan los estudiantes causa que ellos no quieran inscribir inglés o que deserten a mitad de camino y por lo tanto se enfrenten a problemas de dilación o deserción de sus carreras universitarias, y en el caso de los egresados, presenten inconvenientes a la hora de insertarse en el sistema laboral. El segundo aspecto, y el más relevante de este trabajo, es sin duda el reclamo de derechos colectivos y particulares desde las voces indígenas y su relación con la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los estudiantes indígenas educados bajo un proyecto etnoeducativo que propenda por la educación bilingüe intercultural, chocarán en una institución que promueve el bilingüismo como la habilidad de hablar español e inglés. Dentro de las perspectivas e implicaciones en el aprendizaje del inglés a través del Programa de Segunda Lengua de la Universidad Nacional, podemos encontrar dos miradas. Por un lado, los argumentos que presentan algunos estudiantes indígenas para evitar su aprendizaje. Para ello, recurren a los discursos de reconocimiento étnico, lo que al mismo tiempo genera la asimilación de una posición social interpretada como otredad. Su negativa hacia el aprendizaje produce que ellos se definan a sí mismos como indígenas jurídicamente constituidos, esto es, como pertenecientes a una comunidad que por su origen y su historia permite que pretendan el reconocimiento o el respeto de un derecho colectivo o de unos derechos particulares. Así por ejemplo, los casos mostrados en el trabajo dejan entrever que el rechazo hacia el aprendizaje de la lengua inglesa se basa en el argumento de la colonización e imposición. Paradójicamente, esto no es discutido en relación con su inserción a la Universidad como tal, y en este caso, el argumento se basa en una herramienta de lucha y preservación del marcador étnico.

Por otro lado, encontramos a quienes asimilan la necesidad de aprender el idioma como una herramienta útil de conocimiento, pero para quienes el programa de segunda lengua en la Universidad debe considerar varios aspectos socioculturales. En este caso, los estudiantes indígenas naturalizan al inglés como una competencia que hace parte de su formación como

profesionales. Tienen la convicción de que el inglés es necesario en el mundo actual y han entrado en el juego del discurso de la globalización para sustentar su aprendizaje. Aunque presenten falencias similares a aquellos estudiantes indígenas que no quisieron tomar los cursos, en este caso, se percibe el ánimo de aprenderlo y de insertarse en el mercado laboral. Aquí es importante también destacar el hecho de que no todos los estudiantes que están de acuerdo con el aprendizaje-enseñanza del inglés vienen de colegios oficiales. También hay quienes se gradúan de colegios etnoeducativos en los que el inglés no es estudiado y por lo tanto, experimentan conflictos en su inserción a la universidad y el manejo de la segunda lengua.

Por ello, la noción de bilingüismo debe ser reconsiderada tanto en los proyectos de EBI como en la política estatal. Los proyectos EBI deben considerar el hecho de que sus estudiantes seguramente puedan ingresar a niveles superiores de educación y en ese sentido, favorecer el inglés, evitando un choque con su aprendizaje en la Universidad. Adicionalmente, se debe reconsiderar el concepto mismo de bilingüismo que se enfoca en la habilidad de mantener o recuperar la lengua nativa y el aprendizaje del español reconocido como la lengua oficial del país. En este caso, entonces, los proyectos de EBI cierran la noción bilingüe a dos lenguas desconsiderando que el inglés está presente en otros niveles de educación como la superior.

No obstante, se debe mencionar el hecho de que tener un nivel educativo limitado en el idioma genera cierta desmotivación en su aprendizaje que lleva a estos estudiantes indígenas a dejarlo “para después”, lo que puede generar, en algunos casos, la dilación en su proceso de graduación. Es recomendable entonces que la Universidad no solo reconozca la diversidad de lenguas nativas dentro del campus, sino las limitaciones en el idioma inglés. Asimismo, dentro de los planes de tutoría formulados desde la coordinación del PAES, es recomendable impulsar una que tenga que ver con la adquisición del inglés para el cumplimiento del objetivo propuesto en el papel y que no quede solamente como el acatamiento de un requisito adicional de la formación profesional.

Por último, el tercer aspecto que se destaca tiene que ver específicamente con el programa de segunda lengua, el cual claramente presenta desconexiones con el contexto indígena dentro de la universidad. El PSL formuló un examen de nivelación a partir del cual se evalúan las competencias lingüísticas de un estudiante desde la comprensión de lectura. No obstante, esta metodología no coincide con el diseño pedagógico que se imparte dentro de los salones de clase. Un estudiante indígena tomó el curso de nivelación y quedó propuesto para ver únicamente el nivel 4; no obstante, su experiencia en el salón fue muy diferente porque aunque sabía comprender un texto en inglés, no podía desempeñarse con excelencia en habilidad auditiva, escritura o expresión oral, por lo que su frustración fue mayor y su percepción sobre el examen muy baja. Estos casos no solamente pueden sucederle a los estudiantes indígenas, considerando que hay otros estudiantes que llegan con desventaja en su conocimiento. En este sentido, la Universidad debe reflexionar sobre nuevas estrategias que le permitan resarcir la incompatibilidad entre lo que se evalúa versus lo que se enseña.

El programa también debe reconsiderar el concepto de segunda lengua versus una lengua extranjera. Para el caso colombiano, una segunda lengua sería aquella que se utiliza casi igual que la lengua materna, no obstante, esto no sucede con el inglés. Esta confusión en los conceptos, su cambio a través de los años, generan que se oculten las lenguas indígenas que están presentes en la universidad, desconociendo su uso y la posición del español como segunda lengua para el caso de los estudiantes indígenas. Así las cosas, se prioriza entonces el español como la lengua oficial y se destaca la importancia del inglés como la lengua franca universal que permite el acceso al conocimiento científico al que se deben insertar todos los profesionales de la Universidad Nacional de Colombia.

Pero en resumen, lo que creo que hace falta en el programa, más allá de las discusiones conceptuales, es la intervención pedagógica y metodológica que se ha venido aplicando desde su creación y limitación al inglés. La creación de un nivel “0” permitiría a los estudiantes, no solo los indígenas, que pudieran tener unos conocimientos previos de formación en la lengua inglesa para que esto no genere un desnivel en el momento de cumplir con los otros cuatro niveles. Este programa no estaría abierto solamente a estudiantes indígenas pues ello reivindicaría aún más una condición de otredad, exclusión y

alteridad, sino a aquellos que tienen un bagaje limitado en el idioma inglés, fruto de la mala cobertura y calidad que se imparte en los colegios de los municipios considerados “pobres” o colegios rurales del país.

Referencias citadas

- Ayala, Jair y Álvarez, José. 2005. A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context. *Colombian Applied Linguistics* (7): 7-26.
- Barfield, Susan y Uzarski, Joelle. 2009. Integrating Indigenous Cultures into English Language Teaching. *English Teaching Forum*, 1(47): 2-7.
- Calbó-Martínez, Ernesto. 1997. La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, 13: 11-30.
- Castillo, Elizabeth y Caicedo, José Antonio. 2008. *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorios de Políticas Públicas (FLAPE).
- Cárdenas, Melba Libia. 2006. Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? 19th Annual EA Education Conference 2006.
- Castro, Celmira. 2009. Estudios sobre la educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Memorias*, 6(10): 358-375.
- Colombia, Congreso de la República. Ley 115, Ley General de Educación (18 febrero 1994).
- Colombia Nativa. 2014. Panel: jurisdicción especial indígena: alcances, desafíos y futuro. Fecha de emisión: 23 de noviembre de 2014. Bogotá: Canal Capital.
- Cuasialpud, Ruth. 2010. Indigenous Students' Attitudes towards Learning English through a Virtual Program: A Study in a Colombian Public University. *Profile*, 12(2): 133-152.
- Chaparro, John. 2011. "Tipología del bilingüismo en Jambaló, cartografía de la situación actual". Tesis de maestría. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.
- Dávila, Diana. 2012. "Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: exploración en dos colegios oficiales de Bogotá". Tesis de maestría. Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz-Couder, Ernesto. 1998. Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, (17): 11-30.

- Escobar, Wilder. 2013. Identity-Forming Discourses: A Critical Discourse Analysis on Policy Making Processes Concerning English Language Teaching in Colombia. *Profile*, 15(1), 45-60.
- Fanon, Frantz. 2009. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- González, Adriana. 2009. Reflexiones sobre el Bilingüismo en Colombia. *Revista Eleducador* 7(2), 24-30.
- Gros, Christian. 2012. *Políticas de la etnicidad. Identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Insituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Guerrero, Carmen Helena. 2008. Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile* 10(1), 27-45.
- Guerrero, Carmen Helena. 2010. Elite Vs. Folk Bilingualism: The Mismatch between Theories and Educational and Social Conditions. *How* (17), pp 165-179.
- Guevara, Daisury. 2012. “What are indigenous students’ perceptions from intensive courses of English levels 1 and 2 from the PLE program regarding the use of the “tell me more” platform in an autonomous learning process?” Trabajo de grado, Licenciatura en Filología e Idiomas. Departamento de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Hale, Charles. 2002. *¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala* (Trad. Hernando Calla Ortega). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de http://www.centrodesarrollohumano.org/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1465
- Instituto Cervantes para la traducción en español. 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Instituto Cervantes. 2013. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Juárez, Fernanda y Moisset de Espanés, Consuelo. 2010. Renato Ortiz: El arte de escribir un texto. *e+e*, (2): 15-20.

- López, Luis Enrique. s.f. “Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina”. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1311>
- López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang. 1999. La educación intercultural bilingüe en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 17-86.
- Londoño Toro, Beatriz. 2002. La constitución de 1991 y los indígenas. Nuevos espacios de participación política. *Revista Credencial Historia*, (146). Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2002/laconstitucion>
- Mayorga, Martha y Bautista, Marcela. 2009. *Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la Educación Superior: Programa de Admisión Especial - PAES*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Mayorga, Martha. s.f. *La universidad como espacio de reconocimiento intercultural*. Recuperado de www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174720_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. 2006. *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés* (Serie Guías, No. 22). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. 2005. Bases para una nación bilingüe y competitiva. (2005, octubre/diciembre). *Al tablero*, no. 37. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- OEPAESUN-Bogotá (Organización Estudiantil Programa PAES, Universidad Nacional de Colombia-sede Bogotá) (2008). Primera asamblea general programa PAES. (Acta 001 del 5 de abril de 2008). Bogotá: OEPAESUN.
- Pachón, Óscar. 2012. “Análisis etnográfico sociolingüístico del Programa de inmersión en inglés estándar”. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Quijano, Aníbal. 1995. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. En *José Carlos Mariátegui y Europa. El otro aspecto del descubrimiento*. Lima: Editorial Amauta.

- Quishpe, Cristobal. 2001. Educación intercultural y bilingüe. *Revista Iberoamericana de educación*, (3). Recuperado de icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html
- Rojas, Alba Lucia. 2004. ¿Qué significa ser indígena en la universidad? ¿Cómo están abordando su proceso de identidad los y las estudiantes indígenas universitarios? En Zayda Sierra (ed), *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rojas, Axel y Catillo, Elizabeth. 2005. *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. 2007. Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía* 19(48): 11-24.
- Rojas, Axel. 2011. Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.
- Soto, Jairo. 2008. *El currículo intercultural bilingüe. La naturaleza humana integrada a su mundo cultural*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Universidad Nacional de Colombia. 1986. Disposiciones acerca del ingreso a la Universidad de integrantes de Comunidades Indígenas. Acta 022 de 1986. Recuperado de <http://www.legal.UN.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=35252>
- Universidad Nacional de Colombia. 1986. Disposiciones acerca del ingreso a la Universidad de integrantes de comunidades indígenas. Acuerdo 022 de 1986 (Acuerdo 22 del 5 de abril de 1986). Bogotá: Consejo Superior Universitario.
- Universidad Nacional de Colombia. 1989. Programa de admisión para estudiantes de municipios pobres. Acuerdo 093 de 1989 (Acta 22 del 1 de noviembre de 1989). Bogotá: Consejo Superior Universitario.
- Universidad Nacional de Colombia. 2007. Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Dirección Nacional de Bienestar.
- Universidad Nacional de Colombia. 2008. Disposiciones relacionadas con el requisito de grado de demostrar la suficiencia en idioma Inglés con énfasis en comprensión de lectura. Acuerdo 035 de 2008. Bogotá: Consejo de Facultad.

- Universidad Nacional de Colombia. 2012. Informe de la representación profesoral. Sesión número 15 del Consejo Superior Universitario (11 de diciembre de 2012).
- Vásquez, Enrique., Chumpitaz, Annie y Jara, César. 2009. *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes*. Lima: Asociación Gráfica Educativa Tarea.
- Velandia, Deisy. 2007. Tutorial plan to support the English speaking skill of an inga student of an initial teacher education program. *Profile*, (8), 121-130.
- Wade, Peter. 2011. Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología* 47(2): 15-35.
- Wallace, Arturo. 2014. La justicia indígena que unió a los colombianos. *Revista Semana*. 12 de noviembre
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.