



Diálogos Latinoamericanos

ISSN: 1600-0110

au@au.dk

Aarhus Universitet

Dinamarca

Torres-Martínez, Sergio
Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia
Diálogos Latinoamericanos, núm. 15, 2009
Aarhus Universitet
Aarhus, Dinamarca

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia

Sergio Torres-Martínez¹

Caught in the turmoil of our troubled educational system, foreign language teaching in Colombia struggles to find its way into modernity despite extensive learning consumerism. Considered one of the linchpins of the country's cultural homologation in the international community, language teaching discourse remains aloft in its technocratic bubble eager to meet foreign standards. The present article seeks to present an overview of our educational scenario from a socio-cultural perspective, unveiling the political agenda behind language teaching policies, taken over by a neoliberal ideology that disregards the vexing truth: In Colombia, education is far from being considered an asset for people's progress.

Keywords: Foreign language teaching – education – linguistic policies – bilingualism – cultural homologation – globalisation.

1. Introducción

Si bien el centro de reflexión del presente artículo es la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país, considero necesario hacer una aclaración preliminar: no es posible hablar de enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia sin indagar en el trasegar de nuestra educación como metáfora formativa civilizadora y, a la vez, como un escenario más de las paradojas que caracterizan a los pueblos de América Latina. En efecto, la noción de educación en Colombia está atravesada por el conflicto entre lo jurídico y lo operativo enmarcado en un orden político-legal que se esfuerza por ser consecuente con los estándares internacionales pero que carece de los medios (¿o de la imaginación?) para operar un cambio real. Un conflicto que dilata con discusiones teóricas la acción hacia el mejoramiento de la calidad de la educación maquillando los verdaderos resultados con indicadores como la cobertura (escolarización= retención) o el aumento del número de estudiantes (uso del espacio= cupos escolares). Dicho estado de cosas ha determinado una dinámica esquizofrénica de producción de decretos y planes de desarrollo durante las últimas décadas

¹ Docente de lenguas extranjeras, Universidad de Antioquia, Medellín. Correo

que alimentan –en un círculo vicioso de reciclaje constante– el sueño del mejoramiento promovido por los gobiernos de turno. No es una gran sorpresa constatar que para de la ecuación desarrollista promovida por nuestros políticos y expertos en educación, la enseñanza de lenguas juegue un papel tan importante:

El Gobierno Nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua. Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos. (Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés: 2006)

Sin duda, era inevitable que el inglés, en su papel de lengua franca internacional, se convirtiera en la puerta al esquivo desarrollo económico de nuestro país, instrumentalizado desde una visión premoderna como medio seguro de inserción en el mundo global. Gracias a esto, un número creciente de institutos de educación no formal prosperan, más como hongos que como flores, nutriéndose de este discurso para convertir la lengua inglesa en un artículo de consumo. Colegios y universidades privadas, cada vez más inmersos en su rol de centros educativos con enfoque gerencial, lo exigen como requisito de grado junto con otra lengua extranjera. Por su parte, las instituciones públicas, cuyos estudiantes en gran medida terminarán su escolarización al graduarse del bachillerato, se conforman con certificar niveles de lectoescritura aceptables al terminar la educación media.

Paralelamente, las políticas lingüísticas han aumentado la presión sobre el trabajo docente en el área de idiomas, ante la imposibilidad manifiesta de abarcar la heterogeneidad de nuestras poblaciones con planes de acción coherentes y estructurados. A lo anterior se suma la falta de voluntad gubernamental para afrontar la desigualdad social, la violencia endémica en gran parte del territorio nacional y el desplazamiento forzado del campo a las ciudades.

Frente a este panorama, proyectos como el *Programa Nacional de Bilingüismo* se empeñan en promover la lengua inglesa como instrumento modernizador, una verdadera panacea contra la pobreza, creando la imagen de un país apolítico y homogeneizado sin regiones ni grupos étnicos,

ignorando en la práctica las lenguas indígenas, las tradiciones distintivas de los raizales² y de los afroamericanos:

El Programa Nacional de Bilingüismo se orienta 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. Este propósito implica un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo”. (Estándares Básicos de Competencias de Lenguas Extranjeras, 2006:6)

Y mientras la educación fenece bajo el cálculo financiero, la cultura mediática, como sucedánea espuria de la educación, se abalanza en rapiña sobre los antivalores de la nacionalidad para vender la miseria como un producto atractivo hecho en Colombia. La exposición cínica de nuestras desgracias ante el mundo alimenta el mercado de lo íntimo en la era del *reality* reemplazando la pedagogía de lo cotidiano y de los derechos humanos. Al ahondarse las brechas culturales entre lo urbano y lo rural, se ha reconfigurado una mentalidad del beneficio económico basado en la viveza y no en la planificación, en el ilícito más que en el trabajo y la educación. La sociedad colombiana continúa escindida entre aquellos que explotan y usan la pobreza para propulsar agendas personales bajo el mito de la equidad y la pujanza, manipulando con cifras la realidad del creciente número de desposeídos materiales y culturales. Es así como la educación en su papel de impugnadora de la nueva mitología nacional representada por narcotraficantes desafiantes del imperio, heroínas *stock character* de telenovela, y neopopulistas de derecha, nos recuerda que la verdadera *era del conocimiento* es, para nosotros, una exigencia moral (si se quiere un despertar a la razón) y no simplemente una condición de la globalización. Es precisamente desde los riesgos de abrazar la globalización a través de la instrumentalización irreflexiva de la educación sin un programa social, reduciendo de paso la enseñanza de las lenguas extranjeras a un simple ejercicio de instrucción, que abordaré el presente artículo.

2. El leve empujón de la palabra

² Los raizales son los descendientes de los esclavos traídos al archipiélago de San Andrés y Providencia desde África y Jamaica por los británicos en el siglo XVIII. En la actualidad, el pueblo raizal (de lengua creole y religión protestante en su mayoría) se ubica en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, posesión de

(...) En la entrada del camino de la ciénaga se había puesto un anuncio que decía 'Macondo' y otro más grande en la calle central que decía 'Dios existe'. En todas las casas se habían escrito claves para memorizar los objetos y los sentimientos. Pero el sistema exigía tanta vigilancia y tanta fortaleza moral, que muchos sucumbieron al hechizo de una realidad imaginaria, inventada por ellos mismos, que les resultaba menos práctica pero más reconfortante. (...)

Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*

En nuestra peculiar realidad latinoamericana, el pensamiento no impugna la realidad para fundamentarla como diría Foucault, sino más bien para negarla, desmentirla o cubrirla con palabras que vayan bien con nuestra tendencia al escapismo. Consecuente con esta dialéctica, el pensamiento suspendido en palabras, gira sin orden ni dirección en una espiral de realidad soñada y autocomplaciente. De manera análoga al Macondo de García Márquez, donde la realidad se reinventa a voluntad a través del discurso, el discurso educativo en Colombia se refugia también en la palabra para justificar su existencia.

Desde principios de los años ochenta, y con mayor fuerza que en décadas anteriores, se ha venido operando una mutación en torno al mejoramiento de la enseñanza de lenguas extranjeras, convirtiéndose ésta en una constante en los planes de desarrollo educativo inscritos en el imaginario de la modernización. Preocupación epidérmica o reafirmación burocrática que se configura como respuesta a las intervenciones de la banca multinacional.

A un nivel colectivo más profundo, nos encontramos asimismo con el conflicto entre la herencia colonial (el no saber a ciencia cierta quiénes somos) y la consiguiente imperfección de nuestra relación con una cultura occidental a la que no pertenecemos del todo; una afiliación frágil vehiculada por la lengua y que apenas se reconoce en el espejo de la tradición racionalista del Viejo Continente. En este orden de ideas, el actual dilema del bilingüismo en Colombia es, como veremos, un capítulo más en la búsqueda común de todos los latinoamericanos de una identidad aceptada y aceptable en el seno de la cultura occidental y, por supuesto, reconciliada con la modernidad a través del anhelo de la redención económica:

No había, por supuesto, coincidencia respecto de aquello de la modernidad que constituía el futuro pleno de los latinoamericanos. Para unos podía significar Occidente; para otros, el Norte; para otros, la industria; para otros, la libertad de espíritu o la justicia social. Allí concurrió el desarrollismo, donde la modernización tenía como ejes la industrialización, la urbanización, el acceso a servicios modernos

y el mejoramiento de los indicadores sociales y culturales. También concurrió el marxismo (y su versión latinoamericana, el dependentismo), compartiendo con el desarrollismo la agenda de la industrialización y sus efectos ‘virtuosos’, pero poniendo el acento en los cambios de las relaciones de producción, en los mecanismos redistributivos entre clases sociales y en un reposicionamiento dentro de un orden global marcado por la guerra fría. Incluso, los enfoques más teñidos de funcionalismo compartían con los anteriores un énfasis en la organización de la sociedad que privilegiaba la modernización de normas y comportamientos, tal vez con mayor énfasis en la estabilidad social y en la contención de las dinámicas disruptivas. (Martín Hopenhayn, 2005:13)

3. ‘Invirtamos en el inglés’

De manera inevitable, el aprendizaje del inglés se convirtió en sinónimo del desarrollo en todas las encarnaciones posibles del término y, por ende, en medidor del ascenso social y económico. Y a pesar de que la lengua de Shakespeare es aún una inversión poco accesible para la mayoría, poco importa que ésta se convierta en un indicador más de exclusión para aquellos que carecen de un dominio adecuado de la misma. Incluso los programas de maestría y doctorado en educación en algunas universidades públicas han asumido que para el grueso de sus inscritos el inglés es aún una lengua separada de la práctica del investigador y de su formación personal (y por consiguiente del futuro del avance científico del país). No es de extrañar entonces que uno de los requisitos de admisión en dichos programas sea certificar un nivel aceptable de comprensión lectora en inglés y de comprensión oral en ésta u otra lengua extranjera para graduarse. ¿Qué investigador puede compartir sus ideas con colegas en el exterior con un dominio tan limitado? ¿Significa esto que el investigador colombiano debe continuar leyendo al otro, al investigador que usa la palabra para reportar su acción científica en otros países? Resurge aquí el dilema de la identidad del sujeto bilingüe y de su real campo de acción en un país poco preparado tecnológica y científicamente para asumir el reto lanzado por la globalización anglosajona. Por otro lado, conceptos ligados a dichos modelos de mejoramiento y desarrollo económico tales como la competitividad, el individualismo y la ética protestante del trabajo no encajan muy bien en el pensamiento del colombiano promedio. El conflicto se resuelve entonces a otro nivel como el de la inversión económica adicional en proyectos de alto impacto publicitario: vallas, señalización y folletos “bilingües” ven su época de esplendor en centros urbanos como Bogotá o Medellín, donde el autoproclamado título de ciudades de dos lenguas ha sido adoptado con entusiasmo asumiendo la ciudad como una gran aula didáctica, un laboratorio educativo importunado de vez en cuando

por las notorias asimetrías sociales de las grandes urbes colombianas ávidas de posicionarse en el mercado formativo. En efecto, queremos creer que señales de tránsito en inglés y español o anuncios en el metro también en las dos lenguas nos hacen bilingües. Lo queremos porque el deseo vende al subjetivar y reconfigurar nuestra necesidad de homologación cultural.

Pero lo que inquieta no es el despliegue mediático en torno al discurso del desarrollo a través del bilingüismo, sino la agenda política que ha promovido los cambios de dirección en el sistema educativo en la última década en un intento por invisibilizar la pobreza y la desigualdad (haciéndola, de manera paradójica, más conspicua). Tal vez la más desafortunada secuela de dicha visión sea la llamada *Revolución Educativa* (enmarcada en el Plan Nacional de Desarrollo para el cuatrienio 2002-2006), la cual ha llevado más lejos todavía la tesis que ata el funcionamiento del sistema educativo a la reestructuración del Estado (articulación del gasto educativo al planeamiento estructural del conjunto del gasto en la administración pública).

Portada de la guía de estándares de competencias en inglés:

SERIE GUÍAS N° 22

Estándares Básicos de Competencias
en Lenguas Extranjeras: Inglés

Formar en lenguas extranjeras:

el reto!

**Lo que necesitamos
saber y saber hacer**



Ya en los años noventa el viraje neoliberal en la educación sancionado a través de la Ley General (Ley 115), relevó al Estado de su responsabilidad efectiva con la educación trasladando la responsabilidad de financiación de éste a los municipios y a la iniciativa privada (comités de padres de familia, por ejemplo). El aporte estatal se convirtió así en un auxilio, un subsidio que no está destinado a financiar las necesidades educativas fundamentales, sobre todo en las comunidades más vulnerables:

Los departamentos y distritos que durante los cinco años anteriores a 1993 hayan invertido en promedio en educación una cuantía superior al quince por ciento (15%) de su presupuesto ordinario, recibirán prioridad y apoyo financiero adicional de la Nación para cofinanciar los gastos que realicen en educación. (Ley General de Educación, Artículo 177, 1994: 82)

4. Las políticas lingüísticas en Colombia

En Colombia en particular, las políticas lingüísticas han sido antecededas de procesos de estandarización basados en la necesidad de optimizar la inversión estatal, a su vez condicionada por las inyecciones de capital financiero externo. La Ley General de Educación (Ley 115, MEN 1994), tenía como objetivo fundamental el de modernizar el sistema de educación colombiano resaltando la necesidad del aprendizaje de por lo menos una lengua extranjera a partir de la primaria, introduciendo conceptos *democráticos* como el gobierno escolar, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la autonomía escolar. La Ley 115 de 1994 abrió el camino para la introducción de los Lineamientos Curriculares e Indicadores de Logros (MEN, 1998) garantizando por primera vez la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en la educación básica primaria. La resolución 2343 del 5 de junio de 1996 estableció los indicadores de logro curriculares para el área de humanidades, lengua materna y lenguas extranjeras en un intento por insertar los procesos educativos del país en la dinámica de la globalización:

- Reconoce relaciones entre sus costumbres y las de otras culturas y tradiciones expresadas en su lengua materna y otras lenguas.
- Entiende en otras lenguas códigos y formas para expresar la información de la vida diaria y de las tecnologías a las que tiene acceso.

La visión neoliberal es evidente, fundamentada en el supuesto uso extendido de sistemas interactivos, redes y bases de datos (en un país con un exiguo grado de informatización y de acceso a computadores) a través de la lengua de la tecnología: el inglés.

Más recientemente, el Programa Nacional de Bilingüismo adoptó de manera acrítica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (bajo la tutela del Consejo Británico) con el fin de ‘dar coherencia’ a la evaluación de las lenguas extranjeras. El experimento del MEN (Ministerio de Educación Nacional) no ha redundado, como era de esperarse, en un mejoramiento sustancial en la enseñanza de las lenguas ni en la comprensión de sus fundamentos. La intervención del Consejo Británico, por su parte, supuso una deslegitimación del desarrollo de las comunidades locales involucradas en el proceso, lanzando grandes sombras de duda sobre los criterios utilizados por el Ministerio de Educación a la hora de dejar en manos de una institución extranjera el futuro de la enseñanza del inglés en Colombia sin considerar el análisis en profundidad de otros modelos locales y extranjeros (verbigracia el *Canadian Language Benchmarks*, el *TESOL/NCATE ESL Standards*, entre otros). Por cierto que, como lo predice el mismo preámbulo de la presentación del Plan de

Bilingüismo, los cambios no aspiraban a ser algo más que una transición terminológica. Además del hecho de que ningún programa de familiarización con el Marco Común entre docentes o estudiantes fue desarrollado para ilustrar o sustentar dicha elección (ver tabla 1):

Si bien se adoptó la escala de niveles con la terminología que emplea el Marco Común Europeo, consideramos importante relacionarlos con los nombres que tradicionalmente utilizan los docentes para denominar los diversos niveles de desempeño. (2006:6)

Tabla 1: Correlación entre los niveles del Marco Común y los niveles esperados por el Ministerio de Educación Nacional.

Tabla No. 1

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Como hemos visto, las demandas actuales de éxito profesional, académico y económico ligadas al aprendizaje de las grandes lenguas nacionales como el francés o el inglés traen incorporados una serie de elementos que dificultan su afianzamiento en nuestro país. Algunos de ellos son:

- La extrema formalización en su enseñanza: formatos y pruebas estándar como el TKT³ para profesores de inglés colombianos con pobres conocimientos en tecnología, pruebas DELF y DALF⁴ diseñadas para tradiciones educativas diferentes con un gran componente neocolonial.
- Imposición de un autoritarismo reduccionista intrínseco (el pragmatismo anglosajón vs. racionalidad francesa).

³ El TKT (Teaching Knowledge Test) es un test del Cambridge ESOL para la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas.

⁴ El DELF (Diplôme d'Etudes de Langue Française - 1er et 2e degrés) y el DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) son dos diplomas de francés para extranjeros.

- El aprendizaje basado en una transformación objetivada de la realidad a través de ‘tareas’ por lograr (enfoque accional, Marco Común).

La implantación del Marco Común introduce además un componente inesperado: la dudosa validez política, social y cultural de su visión del continente europeo mismo, como señala Karen Risager:

El Marco Común ha sido concebido para fortalecer las competencias lingüísticas en Europa por lo cual, como es natural, debe concentrarse en las relaciones dentro del continente. ¿Pero, qué pasa con la imagen que se crea de Europa? El contenido político del Marco Común se hace explícito solamente en el capítulo introductorio donde se hace una corta referencia a una serie de recomendaciones promulgadas por el Consejo de Europa, de las cuales extracto dos pasajes:

“Sólo a través de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre los europeos de diferentes lenguas, a fin de promover la movilidad en el continente, la mutua comprensión y cooperación para derrotar el prejuicio y la discriminación”(R (82) 18, extractado del Marco Común, p. 2)

“Para mantener y desarrollar la riqueza y diversidad de la vida cultural europea a través de un mayor conocimiento de las lenguas nacionales y regionales, incluso aquellas con una menor enseñanza” (R (98) 6, extractado del Marco Común, p. 3)

Las ‘lenguas europeas modernas’ a las que se hace mención en el extracto anterior son las lenguas nacionales (por ejemplo el alemán, el polaco, el danés, etc.) y las lenguas regionales (como el bretón, el catalán, el vasco, el galés, el sami, etc.). Sin embargo, no se dice nada sobre las lenguas de los inmigrantes (tales como el turco, el árabe o el urdu).

El no contar con las lenguas de los inmigrantes como parte del paisaje sociolingüístico de Europa puede interpretarse como una exclusión de orden lingüístico, cultural y social de todos los inmigrantes.

Considero legítimo buscar el desarrollo de una identidad europea común pero, en tal caso, ésta debe ser incluyente y abarcar todos los grupos poblacionales así como las lenguas que se usan en el continente.

Por lo demás, el Marco Común se refiere sólo a una movilidad intraeuropea, y no a una movilidad desde y hacia Europa, la cual es mucho mayor.

Además de lo anterior, la vida cultural europea probablemente pueda interpretarse como una relación cultural ligada a las lenguas nacionales y regionales mas no así a las culturas de los inmigrantes. Como lo plantea el Marco Común, su discurso se convierte en un nacionalismo restringido a un plano europeo, posición que no dudaría en calificar de europeísmo⁵. (Risager 2004: 25-26)

Dichas limitaciones comprometen seriamente todo el proceso: así, fuera del contexto ideal controlado y medible del aula de clase y de los formatos de evaluación ad hoc, los estudiantes encuentran dificultades para manipular la lengua extranjera a un nivel lingüístico, cultural o psicológico adecuado. En este sentido, la reducción de las instancias psicológicas involucradas da fe de una lógica utilitarista donde el producto lingüístico está determinado por los principios del capitalismo, es decir, la necesidad de una recuperación pronta de la inversión (lengua=producto).

Un producto bastante pobre en matices, de hecho. La reducción del bilingüismo a una relación entre dos lenguas, inglés-español (dejando de lado las complejidades lingüísticas y culturales del contexto colombiano) da testimonio de un doble déficit: por un lado aparece como legitimación de la acción postcolonial de antiguos imperios militares (representados por multinacionales de gestión cultural) a través de la imposición de modelos de pensamiento y aprendizaje foráneos que desconocen y subestiman la compleja realidad de nuestro país; y , al mismo tiempo, ignora de manera flagrante que el éxito de un proyecto educativo está cimentado en pilares fundamentales como la identidad, la responsabilidad y la historia. Tres ejes cuya orientación requiere de una revisión concienzuda del recorrido por parte de los locales. Y es innegable aquí que la identidad es el vector que recorre y marca el sentido de un camino de ida y vuelta que va desde la responsabilidad con la historia hacia la proyección hacia la historia misma como futuro posible. Identificar el quién de la responsabilidad y el cómo de la historia, la manera de articular su proceso de consolidación, sólo es posible con el reconocimiento de lo que somos y de lo que necesitamos.

5. El rol de los maestros

El impacto de las políticas lingüísticas sobre el trabajo docente ha sido poco estudiado. Se asume que el maestro debe adaptar su práctica a los vaivenes de los planes y de los marcos conceptuales de moda en aras del aprendizaje del estudiante, en un ambiente donde el papel del alumno-cliente lo es todo, y donde se pondera la certificación de competencias a través de la aplicación de pruebas estandarizadas de todo tipo tanto en inglés como en francés. El plan *Colombia Bilingüe* ha afectado el mismo

⁵ Karen Risager, Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med

proceso de formación de docentes a través de la aplicación de políticas caracterizadas por evidentes fallas conceptuales. En esencia, el plan en cuestión refuerza nociones insostenibles en la práctica como la supremacía del hablante nativo idealizado frente a las variedades del inglés desarrolladas por los profesionales colombianos de la docencia en dicha lengua y utilizadas por los hablantes del inglés locales. De hecho, la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia ha llevado a la creación de discursos propios a nivel local que rivalizan con la visión unívoca de instituciones como el Consejo Británico. Tales discursos reclaman, por ejemplo, la participación activa en el proceso de mejoramiento y adaptación de los modelos de enseñanza, más pertinentes con las necesidades locales, así como la revisión del modelo ICALT⁶ y su visión prescriptiva de los métodos de enseñanza como recetas aplicables en cualquier contexto (esencialismo). Por otra parte, la noción del docente como instructor apolítico reducido a su dominio específico de la lengua, ha dado lugar a dinámicas de trashumancia profesional y al reforzamiento de la idea de que cualquiera con un conocimiento de la lengua extranjera puede enseñarla tras un mínimo entrenamiento (profesionales no docentes, hablantes nativos de paso por el país, etc.).

6. La reconversión

La llamada '*reconversión*' docente es un fenómeno de vieja data en la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia agudizado por el sistema semi-formal del mercado de consumo educativo actual, más precisamente en los centros de idiomas de las universidades privadas. Profesionales desempleados (reciclados, re-conversos o re-pontencializados como docentes) provenientes de carreras *no pedagógicas*, aprovechan sus conocimientos en idiomas para cubrir la demanda cada vez más creciente de profesores de inglés y de otras lenguas. Lo peculiar de dicha trashumancia profesional es la manera como ésta pone de relieve algunos problemas estructurales de la enseñanza de las lenguas en Colombia. En primer lugar, el de la formación de los maestros de idiomas. En efecto, algunas facultades formadoras de los futuros docentes de lenguas han optado por recortar el número de materias claves en el mercado laboral actual como son la fonética, la expresión oral, la literatura (como puerta a la comprensión cultural) etc., reduciendo las instancias de formación a los rudimentos de la gramática y la comprensión de lectura (¿retorno al estructuralismo?). A lo anterior se suma la poca investigación efectiva realizada desde las facultades de educación y la consiguiente falta de influencia de las mismas sobre las políticas lingüísticas del país. Se puede intuir que para las condiciones del mercado actual, tener título o

⁶ El ICALT (In-Service Certificate in English Language Teaching), es una certificación

licenciatura en lenguas extranjeras no es un requisito esencial. Así, los centros de idiomas se han convertido en facultades informales para el entrenamiento en didáctica y pedagogía (de prueba-error) de profesores novatos. Por su parte, los libros de texto inspirados en el Marco Común proveen a los nuevos docentes de un sinnúmero de recursos de último minuto que facilitan la gestión de la clase y el control de los ritmos de la misma (*resource packs, workbooks, student books, workshops*), reduciendo de paso el tiempo de administración de la clase por parte del docente-instructor. En esencia, el papel de los profesores de lenguas consiste en actuar como relacionistas públicos reemplazables en el engranaje del mercado del bienestar y del progreso garantizado por el entrenamiento en lenguas. Al igual que en la escuela no se habla ya de instituciones educativo-formativas (noción poco rentable), los centros de idiomas se han convertido asimismo en empresas prestadoras de servicios educativos, administradas y reguladas a partir de las leyes de la oferta y la demanda de un producto intangible pero aun así vendible como lo es la competencia en lenguas extranjeras. La formalización y la estandarización extremas en los procesos de regulación interna y externa de los centros de idiomas (formatos de evaluación, encuestas, etc.) coadyuvan a mostrar una imagen de probidad y eficiencia aparente frente al cliente. El reclutamiento masivo de docentes contingentes y pobremente entrenados, a su vez subproductos de un mercado sobresaturado de profesionales concentrados en pocas áreas del conocimiento, responde bien a las necesidades de las instituciones educativas quienes, gracias a la laxitud de la reglamentación laboral vigente (a favor del empleador-empresario), subcontratan por horas, sin prestaciones ni seguridad social y por un escaso salario. La reconversión pone en evidencia la vocación utilitarista de nuestra modernidad de segunda mano y la aspiración de nuestras ciudades a convertirse en máquinas de consumo cultural más eficientes, teniendo a la educación mercantilizada como punta de lanza de esta metamorfosis, en detrimento del ambiente laboral de los maestros en general:

El Estado perdió, igualmente, la definición de política social. En el espacio intercorporativo de la globalización neoliberal los “agentes privados” del mercado toman las decisiones políticas en función de sus negocios. Esto ha sido presentado por los técnicos liberales como un nuevo paradigma. El papel del Estado debe limitarse a garantizar que el “mercado social” funcione. Incluso la focalización del gasto posibilita el que los pobres accedan al “mercado de los bienes públicos”. A su vez, el “subsidio a la demanda” diluye el “mundo del trabajo”, en la esfera de la demanda, de los usuarios cliente. En el trasfondo de esta forma de asignación del gasto, se esconde una concepción de precarización del trabajo, que ha sido legislado con reducción salarial, desconociendo el escalafón profesional, [con]

intensificación del trabajo escolar sin contraprestación económica. Igualmente esta forma de asignación del gasto anuncia un desmonte paulatino de las instituciones reguladoras y la apropiación desigual de los recursos a favor de quienes ostentan la “posición dominante” en la economía, bajo la apariencia de igualdad de mercado. (Libreros, 2005: 182-183)

7. Las lenguas indígenas y criollas: testimonio del olvido

As bases e fundamentos de uma educação ética estão na Ética da Libertação. Uma ética que exige a transformação de todas as estruturas que excluem o Outro, o pobre, o diferente.

Alvori Ahlert

La promesa tiene fecha. De acuerdo con las proyecciones de Consejo Británico en su página de Internet, Bogotá será ‘bilingüe’ en diez años:

El proyecto busca diseñar una estrategia concertada entre distintos estamentos públicos y privados de la ciudad para lograr en diez años, que los bogotanos y bogotanas dominen el inglés como segunda lengua como uno de los factores que les permita estar mejor preparados y participar mas (sic) activa y productivamente en un mundo cada vez mas (sic) globalizado.

Por supuesto, no resulta evidente en las proyecciones y los fundamentos del plan de marras, que la noción de un bilingüismo artificial en nuestro país no puede consolidarse como una construcción cultural válida para los colombianos en general. Esto sin contar las evidentes dificultades inherentes a la implementación de un plan de tal envergadura en una ciudad que recibe cientos de desplazados por la violencia todos los días, además de los millones de pobres que ya la habitan. El bilingüismo de papel propuesto por el MEN y el British Council es una negación de la diversidad cultural del país representada por aquellos ya bilingües (y a la vez más marginados): los indígenas y los raizales. Una herramienta que clasifica las lenguas según su beneficio económico, negando el valor intrínseco de cada una de ellas como constructoras de la realidad, de nuestra realidad. La lengua no es un código ni un instrumento. Tampoco es una instancia cognitiva estructurada alrededor de la simple actuación como lo plantea el Marco Común. La lengua reúne, convoca o divide a sus hablantes, nativos o no; configura la construcción de la identidad convirtiéndose incluso en terreno habitable, más real incluso que la ciudadanía o la unión a un territorio específico. La lengua puede asimismo convertirse en territorio de reencuentro de los marginados...

Recuerdo mientras escribo estas líneas el conflicto de Derrida con su lengua ‘prestada’ (el francés) y su patria de desarraigo (Argelia), y su posterior reconciliación a través de la literatura. Las palabras convierten al aunar la identidad con la historia, no la lengua con la oportunidad económica:

Algunos años más tarde, [atrapado] en la estela aún brillante de este extraño momento de gloria, fui, por así decirlo, arponeado por la literatura y la filosofía francesas, una y otra, una u otra: flechas de metal o de madera, cuerpos que penetraban con palabras envidiables, dudosas, inaccesibles tanto más cuanto más entraban en mí, frases que debía a la vez apropiarme, domesticar, engatusar, es decir, amar incendiando, quemar (la yesca no está jamás lejos), quizás destruir, en todo caso marcar, transformar, tallar, cortar, forjar, pasar por el fuego, hacer volver, en otras palabras, el sí en sí.

Derrida, 1996: 84 (mi traducción⁷)

8. ¿Bilingüismo inglés-español?

Aunque para la inmensa mayoría de los colombianos el castellano es la única lengua, la realidad lingüística del país es un poco más compleja. Además del español, existen alrededor de 65 lenguas indígenas, habladas por aproximadamente 400.000 personas en 22 de los 32 departamentos de Colombia así como dos lenguas criollas habladas por poblaciones de origen africano: el criollo del palenque de San Basilio cerca de Cartagena (alrededor de 3.000 personas), creado por los esclavos negros en la época de la colonia para comunicarse entre sí sin ser comprendidos por sus amos, y el criollo de las islas de San Andrés y Providencia, hablado por unas 30.000 personas y cuya génesis se nutre de la influencia del inglés aunque con elementos gramaticales bien distintivos.

La desaparición de las culturas indígenas y sus lenguas no se ha detenido desde la época de la conquista. En el siglo XX se tiene evidencia de la extinción de ocho lenguas, entre ellas el kankuamo de la familia Chibcha, en la Sierra Nevada de Santa Marta; el opón-carare de la familia Caribe, el pijao (también de la familia Caribe) en el valle del río Magdalena; el resígaro de la familia Arahua, en la Amazonía, entre otras.

Así las cosas, parece que el futuro de las lenguas indígenas en Colombia está en entredicho. De las 65 lenguas habladas en el país sólo

⁷ Quelques années plus tard, dans le sillage encore brillant de cet étrange moment de gloire, j'ai été comme harponné par la littérature et par la philosophie françaises, l'une et l'autre, l'une ou l'autre: flèches de métal ou de bois, corps pénétrant de paroles enviables, redoutables, inaccesibles alors même qu'elles entraient en moi, phrases qu'il fallait à la fois s'approprier, domestiquer, amadouer, c'est-à-dire aimer en enflammant, brûler (l'amadou n'est jamais loin), peut-être détruire, en tout cas marquer, transformer,

tres tienen más de 50.000 hablantes: el wayú, el paez y el embera. Entre siete u ocho tienen entre 10.000 y 50.000 hablantes activos: el guahibo o sikuni, el guambiano, el arhuaco, el inga, el ticuna, el tucano, el cuna y el piaroa. Once lenguas tienen alrededor de 1.000 y 5.000 hablantes: el tunebo o u'wa, el cubeo, el camsá, el wiwa, el barí, el cofán, el cuiba, el coreguaje, el sáliba, el guayabero y el yagua. Y la mayoría, 34 lenguas, tienen menos de 1.000 hablantes: el totoró, el barasano, el desano, el wanano, el piratapuyo, el achagua, el andoke, el bará, el bora, el cabiyarí, el carapana, el carijona, el chimila, el cocama, el hitnu, el macuna, el cacua, el nukak, el hupda, el yuhup, el miraña, el muinane, el nonuya, el ocaina, el pisamira, el siona, el siriano, el tanimuka, el tariano, el tatuyo, el tinigua, el tuyuca, el yucuna y el yurutí...

9. La etnoeducación como resistencia

Desde tiempos coloniales hasta la fundación de la república, los criterios para abordar la educación de los grupos indígenas en Colombia se caracterizaron por la poca unidad conceptual y por la percepción de los nativos como seres que necesitaban de una u otra forma de la lengua de la civilización (el castellano) para sobrevivir y configurar una visión de nacionalidad en armonía con la visión de los blancos. Los primeros pasos hacia una política indigenista colombiana fueron dados el 10 de septiembre de 1810 a través de un decreto que declaraba 'la igualación y ciudadanía' para los indígenas, sancionado por la Junta Suprema de Santafé. La intención era restituir los plenos derechos de los indios en virtud de la entrega de territorios llamados *resguardos*.

Más tarde, mientras se establecía el esquema de organización de las enseñanza de lenguas modernas (inglés-francés) en las universidades a través de la implementación de la clase de literatura (facultad), como parte de la reglamentación de la educación pública de 1826, la educación en lenguas indígenas fue relativizada a decisiones de las así llamadas subdirecciones de estudios (Triana y Antorverza: 2005). Dicha educación fue abolida tres años más tarde por Simón Bolívar bajo el criterio de la poca viabilidad de dicha disposición. Más tarde, el presidente Rafael Uribe Uribe reconoció la necesidad de incluir a los indígenas en el ámbito ciudadano. Triana y Antorverza (2005: 14) reporta el estado de cosas durante el gobierno de Uribe Uribe:

En 1907, Rafael Uribe Uribe, tras viajar por varios países de América del Sur, criticó las políticas indigenistas estatales, siendo éste el único análisis serio realizado hasta esa fecha para lograr una adecuada incorporación de nuestras etnias a la vida ciudadana, el trabajo y a la nacionalidad. Afirmó con razón que la mayor parte de los colombianos tenía ideas falsas sobre el país. Uribe Uribe

reconoció la importancia del castellano como instrumento de comunicación de los naturales, pero que debería colocarse paralelamente a las lenguas indígenas. Por ello se mostró preocupado por el forzado tránsito de culturas ágrafas a una cultura escrita, y del plurilingüismo a la castellanización. Consideró como una falacia el hecho de que los nativos al hablar únicamente su idioma pudieran quedar protegidos de los blancos. La lengua oficial por lo tanto, debería ser como un instrumento de liberación social, puesto que su empleo les facilitaría la comunicación con las demás gentes y un mejor conocimiento de la situación que debían afrontar. El castellano tenía que ser como un eslabón entre blancos e indios; en consecuencia, la solución consistía en castellanizar a los indígenas, mientras que funcionarios y misioneros debían aprender las lenguas nativas.

Lo llamativo de estos primeros intentos por configurar modelos de etnoeducación es la visión reduccionista de los gobernantes, quienes no encontraban otra salida para relacionarse con los indígenas que la asimilación. Se les caracterizaba como criaturas ingenuas y sin la complejidad mental suficiente para comprender su situación y guiar su existencia en el mundo. Al ser culturas ágrafas, se sospechaba asimismo de su capacidad para rastrear su pasado. Por supuesto, estaba también la intención de controlarlos en virtud de la imposición de los esquemas de pensamiento occidental. En la actualidad, la etnoeducación ha visto un resurgir de las reivindicaciones de los derechos de los propios grupos étnicos a través de un marco legal sólido que reconoce en las diferentes comunidades étnicas elementos de enriquecimiento de la nacionalidad y que es asumido de manera activa por muchas etnias para reivindicar sus derechos frente al Estado:

La educación en los grupos étnicos estará orientada con los principios y fines generales, establecidos en la presente Ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura

Artículo 56 de la Ley 115, Ley General de Educación de 1.994.

La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo, se sustenta en un compromiso de construcción colectivo, donde los distintos miembros de la comunidad en general

intercambian saberes, vivencias, en donde se busca desarrollar su proyecto global de vida de acuerdo a las necesidades, aspiraciones y con su cultura, lengua, tradiciones y sus fueros propios'. (art.10)

No obstante, la realidad contradice el marco legal. Se trata en todo caso de un reconocimiento institucional parcial, configurado alrededor de modelos de nacionalidad rígidos y, en la práctica, excluyentes frente a los grupos étnicos minoritarios. En su exposición de motivos para el Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Indígena de Colombia del 15 agosto de 2001, el senador indígena Francisco Rojas Pirry (2001) caracteriza el estado de los grupos étnicos en Colombia como sigue:

Se reconoce la diversidad y existe el marco jurídico y legal para el desarrollo de la etnocultura y etnoeducación en el contexto de una Colombia verdaderamente intercultural, pero existe poco desarrollo real en la transformación de las mentalidades y las instituciones para asumir en lo cotidiano la legitimidad social de los actores étnicos en la redefinición de un nuevo país.

10. La enseñanza del francés en Colombia

A diferencia de la enseñanza del inglés, beneficiaria natural de la cercanía e influencia de los Estados Unidos en el país, la historia de la enseñanza del francés ha visto períodos de apogeo y estancamiento que han afectado de manera directa su estatus de lengua extranjera, desapareciendo y reapareciendo una y otra vez del panorama educativo colombiano.

En efecto, el Decreto 080 de 1974 establecía la enseñanza de una lengua extranjera única para toda la enseñanza secundaria (el inglés), mientras que el Decreto 1313 de 1979 restablecía la enseñanza obligatoria del francés durante los dos últimos años del bachillerato general y nocturno. Más recientemente, en 1984, el francés vuelve a desaparecer de la enseñanza secundaria a favor del inglés, quedando a la discreción de los colegios asumirlo como segunda lengua extranjera. Dicha situación continúa hasta el día de hoy.

Cabe anotar que el francés nunca ha sido percibido como una lengua de utilidad profesional ni un 'capital lingüístico' con especial aplicación como el inglés. Se le ha definido como lengua de cultura y tradición, portadora de valores republicanos y de la racionalidad, en suma, un plus de refinamiento y erudición para las elites del país. Dicha percepción tiene sus antecedentes. La fascinación ejercida por la lengua y la cultura francesas en la Europa del siglo XVIII se trasladó a América Latina, primero como ejercicio estético y más tarde, a principios del siglo XIX, como eje inspirador de los movimientos independentistas locales. Sucesos como la Revolución francesa, idealizada como el punto máximo de la

autodeterminación de los pueblos oprimidos, así como la subsiguiente Declaración de los Derechos Humanos, fungieron como inspiradores directos del sueño republicano, logrando atraer hacia el francés la simpatía de muchos, entre ellos los próceres de nuestra independencia. La difusión de la lengua francesa se vio asimismo catapultada por el trabajo de los enciclopedistas cuyas obras ganaron popularidad inmediata entre estudiantes de colegios de elite de Santafé de Bogotá como el San Bartolomé y Nuestra Señora del Rosario. Dicha predilección de la elite ilustrada por el francés signó definitivamente el estatus y la percepción de la lengua en años posteriores.

En la última década, el francés ha adquirido una notoria relevancia dentro de la planificación profesional de muchos colombianos debido en gran parte al atractivo de las provincias francófonas de Canadá como destino de emigración. Esto ha llevado a un aumento del mercado de los exámenes de suficiencia como el DELF y el DALF o, en su defecto, a la toma de cursos por parte de los aspirantes con el fin de lograr la certificación de horas de clase ante las embajadas correspondientes. Se puede hablar asimismo de un resurgimiento de Francia como centro de estudios importante, por ejemplo, en el área de la administración y los negocios internacionales, así como centro de prácticas estudiantiles (*stages*). Paradójicamente, la enseñanza de la lengua, en especial la formación docente, se enfrenta a una crisis importante similar a la del inglés en lo que respecta al nivel y preparación de los profesores. Factores como la demanda creciente de cursos de francés y la poca preparación, tanto de los docentes nativos como de los colombianos, se han conjugado para configurar una enseñanza de baja calidad. En efecto, la mayoría de los profesores nativos de francés carecen de formación o son graduados de carreras que poco o nada tienen que ver con la enseñanza. Dada la preferencia de los estudiantes por el uso nativo de la lengua, la baja preparación de dichos profesores se ve compensada por el rédito económico que éstos aportan a las instituciones prestadoras del servicio educativo en su calidad de ‘representantes auténticos’ de los usos lingüísticos y culturales del idioma (aunque con pocos recursos pedagógicos a su haber). En cuanto a los profesores colombianos, su práctica está comprometida por las escasas posibilidades de actualización. Esto redundando en una visión estructuralista de la enseñanza, orientada al reforzamiento de la gramática con el texto guía como centro de la clase. Se nota también una marcada rigidez conceptual y pedagógica así como dificultades para asumir el francés como lengua para la vida (y no sólo para la lectura), cimentada en la real interacción socio-cultural a partir de estrategias comunicativas. Por otro lado, los textos utilizados para la enseñanza de la lengua promueven una visión idealizada tanto de los hablantes como de los contextos de uso del idioma, centrados en un uso controlado e hiperestructurado de la lengua: por ninguna parte se avizora la

contribución de los inmigrantes a la cultura francófona ni mucho menos el aporte de sus lenguas al enriquecimiento del francés. ¿Eurocentrismo? ¿Visión tecnocrática de la lengua? ¿Política contra cultural soterrada orquestada desde los libros de texto? ¿Todo lo anterior? No se debe olvidar que la visión europea de las lenguas implica el concepto del binomio lengua-cultura como constructos en mutua interacción. Esto puede llevar en un momento dado a la manipulación de los medios de difusión (y gestión) cultural en un intento por disminuir el impacto de las minorías emergentes en el continente a través de su invisibilización, instaurando una dinámica de consolidación de lenguas nacionales (a la defensiva) desde su enseñanza fuera de Europa. En efecto, cada vez más en Europa los grupos así llamados minoritarios reivindican el estatus particular de sus lenguas por encima de las definiciones y taxonomías establecidas de lengua y cultura. Como anota Wilken (2004: 40):

Sin embargo, la ‘lengua’ no es un marcador objetivo ni neutral para la cultura, y una de las consecuencias que ya se observan es el importante crecimiento del número de grupos en la Unión Europea que pretenden tener una lengua singular y digna de reivindicación.⁸

11. Conclusión

La enseñanza de lenguas en Colombia se ve abocada a una reformulación urgente de los paradigmas que tradicionalmente han regido sus construcciones culturales, sociales y políticas. La creciente desigualdad social, la violencia, y la necesidad de progreso económico son retos que deben llevarnos a la concreción de acciones efectivas que garanticen la educación como derecho, no sólo desde un marco legal coherente en el papel, sino en calidad de constructor de una nacionalidad sustentada en la diversidad y la tolerancia. Nuestras singularidades como latinoamericanos suponen el reconocimiento de una mentalidad sui generis que nos separa de la Europa conquistadora y de la América conquistada en la así llamada era del conocimiento. Hablar otras lenguas y comprender otras culturas es un ejercicio que comienza desde el interior de nosotros mismos, desde la comprensión de nuestra identidad. He ahí el verdadero reto de nuestra educación.

Referencias

⁸ Lissane Wilken, Sproglige minoriteter og kulturpolitik i Den Europæiske Union: “Men ‘sprog’ er hverken en objektiv eller neutral markør for kultur, og en af de konsekvenser, man allerede kan iagttage, er, at der er sket en markant vækst i antallet af grupper i EU,

Diálogos Latinoamericanos 15, 2009

British Council Colombia <http://www.britishcouncil.org/es/colombia> Visitado en mayo de 2008.

Derbyshire, Desmond & Pullum, Geoffrey (1986). *Handbook of South American languages*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. París: Galilée.

Durbin, M. (1977). *A survey of the Carib Language Family, Carib Speaking Indians. Culture, Society and language*. Tucson: Univ. of Arizona.

Galeano, E. (1983): *Las venas abiertas de América Latina*. Bogotá: Siglo veintiuno de Colombia.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006) Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Hopenhayn, M. (2005). *América Latina desigual y descentrada*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Ley General de Educación. Ley 115 febrero 8 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Libreros, D. (2005). En D. Libreros, (Compilador) (2005). *Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia. Balance y Perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 182-183.

Risager, K. (2004). Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger. *Sprogforum* 31.
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr31/Risager.pdf>

Rojas Pirry, F. *Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Indígena de Colombia*
http://www.etniasdecolombia.org/grupos_etno_universidad2.asp?cid=652&did=1012

Triana y Antorverza, H. (2005): *Las lenguas indígenas en la historia de Colombia*, en

M.S. González de Pérez (ed) (2005). *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 14-19.

Wilken, L. (2004). Sproglige minoriteter og kulturpolitik i Den Europæiske Union. *Sprogforum* 31. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr31/Wilken.pdf>