

Escuelas monolingües en comunidades multilingües: *desplazamiento lingüístico e injusticia(s) en el Vaupés*

Monolingual schools in Multilingual Communities:
Linguistic Displacement and Injustice(s) in Vaupés

Artículo de reflexión | Reflection Article

Fecha de recepción: 09 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.emcm

RICARDO PALACIO-HERNÁNDEZ ✉

ricardo.palacioh@udea.edu.co

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3016-8950>

KATHERINE BOLAÑOS

direccion@fundacionpdel.org

FUNDACIÓN PARA LA PRESERVACIÓN DE LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y LINGÜÍSTICA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6308-7032>

Para citar este artículo | To cite this article

Palacio-Hernández, R. & Bolaños, K. (2024). Escuelas monolingües en comunidades multilingües: desplazamiento lingüístico e injusticia(s) en el Vaupés. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-28. doi: 10.11144/Javeriana.m17.emcm



Resumen

La región del Vaupés se destaca por su diversidad lingüística, con unas 25 lenguas pertenecientes a cuatro familias lingüísticas diferenciadas. Esta región atraviesa un proceso acelerado de pérdida de varias lenguas minorizadas. Existe un vacío teórico sobre las prácticas comunicativas de los hablantes multilingües y del desplazamiento lingüístico ligado, entre otros, a la educación que ha privilegiado la reproducción de los conocimientos hegemónicos y una orientación monolingüe (en español) en las escuelas, en detrimento de las lenguas y culturas indígenas. Este artículo tiene como propósito contribuir al estudio de las dinámicas de interacción lingüística, así como a la discusión y reflexión sobre propuestas de enseñanza inclusivas y sensibles a la diversidad de lenguas, culturas y sistemas de pensamiento de estos grupos. Los datos y las reflexiones que presentamos¹ se derivan de una investigación que combina la metodología de documentación lingüística y un enfoque etnográfico titulada *Retos de la educación intercultural y la enseñanza de lenguas indígenas en contextos multilingües. Una mirada a las dinámicas de uso, pérdida y a las valoraciones de la lengua de origen*² (2022-2024). Se encontró que la escuela en el Vaupés ha contribuido a la hispanización lingüística y cultural de estos grupos. Además, el desconocimiento de los repertorios lingüísticos de sus hablantes promueve procesos de desigualdad e injusticia social y epistémica.

Palabras clave

Multilingüismo; justicia social; lenguas indígenas; educación; Amazonia

Abstract

The Vaupés region is notable for its linguistic diversity, encompassing approximately 25 languages belonging to four distinct language families. This region is undergoing an accelerated process of language loss, particularly affecting several minoritized languages. There exists a theoretical gap concerning the communicative practices of multilingual speakers and the linguistic displacement associated with education that has favored the reproduction of hegemonic knowledge and a monolingual orientation (in Spanish) within schools, to the detriment of indigenous languages and cultures. This article aims to contribute to the study of linguistic interaction dynamics, as well as to the discussion and reflection on inclusive teaching proposals that are sensitive to the linguistic, cultural, and cognitive diversity of these groups. The data and reflections presented herein are derived from a research project³ that combined linguistic documentation methodology with an ethnographic approach: *Challenges of intercultural education and the teaching of indigenous languages in multilingual settings. A look at dynamics of use, loss and assessment of language origin* (2022-2024). Findings indicate that schools in Vaupés have contributed to the linguistic and cultural Hispanicization of these groups. Furthermore, the lack of awareness regarding the linguistic repertoires of these speakers fosters processes of inequality and social and epistemic injustice.

Keywords

Multilingualism; social justice; indigenous languages; education; Amazonia

-
- 1 Algunos datos etnográficos fueron recogidos en el marco del proyecto titulado: *Multilingüismo en la escuela: una mirada a la educación intercultural en el Vaupés colombiano (2019-2021)*, financiado por la Fundación para la Preservación de la Diversidad Étnica y Lingüística (PDEL) (<https://fundacionpdel.org/>).
 - 2 Financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), Universidad de Antioquia.
 - 3 Some of the ethnographic data was gathered also during the research project *Multilingualism in school: A look at intercultural education in the Colombian Vaupés*, funded by the Fundación para la Preservación de la Diversidad Étnica y Lingüística (PDEL) (<https://fundacionpdel.org/>).

Descripción del artículo / Article description

Este artículo se deriva de la investigación titulada: *Retos de la educación intercultural y la enseñanza de lenguas indígenas en contextos multilingües. Una mirada a las dinámicas de uso, pérdida y a las valoraciones de la lengua de origen*, financiada por la Universidad de Antioquia, Colombia y dirigida por Ricardo Palacio como investigador principal.

Introducción

La región del Vaupés, en el noroeste amazónico, se destaca por su variedad excepcional de lenguas y familias lingüísticas, por lo que ha sido considerada en la literatura lingüística y la antropológica clásica como un área multilingüe a pequeña escala (Stenzel & Williams, 2021). Allí se hablan unas 25 lenguas indígenas, pertenecientes a cuatro familias lingüísticas diferenciadas: tucano, arawak, kakua-nukak, naduhup (caribe, con algunos hablantes de carijona), además del español⁴. La mayoría de los habitantes de esta región crecen hablando más de una lengua (Epps, 2008; Jackson, 1983, 2012; Sorensen, 1967) e interactúan, además, con miembros de otros grupos que tienen distintos patrones de subsistencia: grupos con orientación de caza y recolección, altamente móviles, y grupos un poco más sedentarios, dependientes mayoritariamente de la pesca y la horticultura. Adicionalmente, miembros de estos últimos grupos, de orientación sedentaria, practican una red de intercambio marital denominada exogamia lingüística, que implica que los individuos se casen por fuera de su grupo lingüístico (ver Jackson, 1983, & Sorensen, 1967, para más detalles sobre la red exogámica). Así pues, la identidad de cada individuo está estrechamente vinculada a la lengua que identifica a su grupo étnico, y que es transmitida de manera patrilineal. De esta forma, independientemente del número de lenguas que hable un individuo, su identidad se constituye a partir de la filiación lingüística paterna, reconociéndose como perteneciente al grupo de la lengua hablada por su padre.

4 Si bien en esta región es posible encontrar hablantes de portugués, sobre todo personas que pertenecen a grupos transfronterizos, en las comunidades en donde realizamos trabajo de campo (Buenos Aires, Jirijirimo y Villa Real), ubicadas en los ríos Apaporis y Cananarí, no encontramos hablantes de este idioma. El portugués no es, entonces, un idioma con presencia significativa en las comunidades en las cuales nos enfocamos en el estudio para la realización de este documento.

escolar vigente, la cual debe dar respuesta a estos escenarios de diversidad lingüística y cultural.

Ante los diferentes enfoques existentes que abordan la discusión sobre la justicia social, en este trabajo nos acercamos a la noción de *justicia socio-lingüística* (Zabala, 2019), que nos permite pensar una educación lingüística orientada al empoderamiento de los individuos y grupos subordinados en relación con temas del lenguaje y remite a la superación de las desventajas lingüísticas estructurales. Para el mencionado autor, la complejidad y diversidad que caracterizan las prácticas comunicativas en los entornos educativos actuales exige superar la tendencia (propia de un discurso tecnocrático) a homogenizar y reducir las habilidades (competencias) que se imparten a los estudiantes, para lo cual se propone adoptar una perspectiva más amplia y profunda de la comunicación y la literacidad que trascienda los enfoques lingüísticos tradicionales. Estos enfoques suelen centrarse en la *corrección* y en el *dominio individual* de un conjunto de reglas, limitando la comprensión de las prácticas comunicativas reales. Por lo tanto, es esencial promover una visión más integral, que reconozca la complejidad y diversidad de los contextos comunicativos, incorporando aspectos sociales, culturales y situacionales que enriquecen el proceso de aprendizaje y uso del lenguaje.

Si bien el español como lengua vehicular en los procesos de enseñanza puede abrir posibilidades a los estudiantes en contextos sociales extracurriculares, en el caso de la población indígena plurilingüe del Vaupés, constriñe y limita su repertorio comunicativo. De esta manera, como también lo ha propuesto Zabala (2019, p. 5) para el contexto del Perú, este manejo aplicado al Vaupés también limitaría “los tipos de encuentros que podrían tener en diferentes contextos”. Consideramos que el desconocimiento, o el silenciamiento, que hace la escuela (que atiende a la población escolar indígena en esta región) de las diferencias y complejidades en las estructuras de los idiomas hablados por estos grupos, que también se reflejan en el lenguaje y en la estructura del pensamiento y de sus repertorios lingüísticos dinámicos, genera desventajas cognitivas y sociales y, por tanto, desigualdad e *injusticia epistémica* (en términos de Fricker, 2007) en las relaciones entre conocimientos distintos, lo que se traduce en barreras para el acceso y la permanencia de esta población en la educación media, secundaria y superior.

Este artículo tiene como propósito contribuir al estudio de las dinámicas de interacción lingüística en la región del Vaupés, así como a la discusión y reflexión sobre propuestas de enseñanza o aproximaciones pedagógicas que den lugar al diseño de currículos inclusivos y sensibles a la diversa gama de lenguas, culturas y sistemas de pensamiento propios de los grupos indígenas que habitan en contextos multilingües complejos. Se aspira a que dichas propuestas pedagógicas favorezcan no solo el acceso y la permanencia

de la población escolar indígena, sino que también permitan superar las barreras estructurales que el sistema educativo tradicional les ha impuesto históricamente. Los datos y las reflexiones que presentamos se derivan de dos investigaciones que combinan la metodología de documentación lingüística y un enfoque etnográfico. Sostenemos que la educación ofrecida por el Estado a la población escolar indígena en el Vaupés ha contribuido históricamente, junto con otros factores, a la hispanización lingüística y cultural de estos grupos, lo cual ha resultado en el desarraigo de sus propios *marcos de referencia* culturales y lingüísticos, a los cuales está anclada su identidad (Taylor, 2006,).

Este texto se divide en cuatro secciones: en la primera abordamos una breve descripción sobre la pérdida de la diversidad lingüística y cultural en esta región del Vaupés; luego, en la segunda sección presentamos algunos ejemplos que ilustran interacciones multilingües identificadas durante nuestros trabajos de campo (los datos aquí presentados hacen parte de la información recogida durante el trabajo empírico realizado entre los años 2020 y 2024), evidencias que usaremos para construir nuestro argumento sobre la posibilidad de incorporar un enfoque pedagógico de translenguaje para abrir espacios para una educación inclusiva, especialmente con hablantes de lenguas minorizadas, en contextos multilingües. En la tercera sección hacemos una descripción de la enseñanza monolingüe, como sucede en dos instituciones educativas del Vaupés, para presentar una reflexión final, en el cuarto apartado, en donde proponemos tener en cuenta la situación de desplazamiento lingüístico, los repertorios lingüísticos fluidos y dinámicos y la educación monolingüe como complejidades que deben ser abordadas para fomentar una justicia sociolingüística en la escuela cuando estas aparecen en contextos multilingües.

Pérdida de la diversidad lingüística y cultural en el noroeste amazónico

Para considerar una educación más justa, interesada en superar las condiciones de desigualdad y las injusticias epistémicas y sociales que afectan a la población indígena en las escuelas públicas en el Vaupés, es necesario tener en cuenta las complejidades de este tipo de contextos multilingües, así como los retos del contexto ecológico⁵ a los que nos enfrentamos. En esta sección hacemos referencia a la problemática de desplazamiento lingüístico (Fishman, 1971) acelerado que se da en la región del Vaupés, pues esta situación y la consecuente pérdida de lenguas o repertorios discursivos

5 Aquí apelando a la interrelación de las prácticas sociales, culturales y el ecosistema.

y lingüísticos, se ven acentuadas también por los procesos escolares cuando estos desconocen la diversidad lingüística, discursiva y cultural dentro de los programas de estudio ofrecidos en las instituciones.

Los fenómenos de cambio lingüístico y la extinción de lenguas son parte de la dinámica de las prácticas lingüísticas y han sucedido a través de la historia de la humanidad. La diferencia, hoy día, radica en su celeridad y extensión, y en las implicaciones de dichos procesos, los cuales a su vez hacen parte de cambios más profundos que implican la reducción de la diversidad cultural, cognitiva y epistémica en beneficio de idiomas, culturas y sistemas de conocimiento políticamente dominantes (Hale, 1992; Ospina Bozzi, 2015).

Actualmente, en el noroeste amazónico, particularmente en la región del Vaupés, como ocurre también en otras regiones de Latinoamérica, se están produciendo procesos de pérdida de varias lenguas minorizadas, particularmente aquellas que tienen pocos hablantes. Este fenómeno de desplazamiento lingüístico, en buena medida, está asociado al contacto con el español o al predominio de otras lenguas dominantes en ciertos lugares, además de otros factores. Podríamos decir que esto sucede con la mayoría de las lenguas de esta región, pero particularmente señalamos los casos del pisamira, el yurutí, el siriano, el kakua o el carapana, entre otros idiomas, que están siendo desplazados o han ido perdiendo dominios de habla, y que se han visto menguados frente a otras lenguas dominantes como el wanano, el cubeo y el español, en Mitú (capital del departamento del Vaupés) y en comunidades aledañas. Igualmente sucede con los idiomas kâviari y tatuyo en las comunidades de Buenos Aires, Jirijirimo y Villa Real (ubicadas en los ríos Apaporis y Cananarí), que están siendo desplazados por el barasano (eduria). Así está teniendo lugar un proceso acelerado de pérdida de estos idiomas en beneficio del uso del español y otras lenguas dominantes que han pasado a ser adquiridas como primera lengua para las nuevas generaciones⁶ (Bolaños & Palacio, 2022).

En Palacio y Bolaños (en prensa), se presenta una descripción detallada sobre el estado y tensiones de las dinámicas del desplazamiento lingüístico en esta zona. La lengua kâviarí, por ejemplo, cada vez más pierde

6 Hay otros factores diferentes al contacto lingüístico que inducen procesos de pérdida o desplazamiento de lenguas. Como ya se señaló, el contacto socioeconómico ha sido una característica histórica de interacción entre miembros de estos grupos, aunque no necesariamente ha conllevado a procesos de pérdida o desplazamiento de las distintas lenguas habladas en esta región. Otros factores de peso incluyen la superposición de poderes de otros grupos, así como genocidios, desplazamientos, abandono, voluntades individuales de los hablantes, discriminación, o destrucción de ecosistemas, lo que obliga a los hablantes a cambiar de idioma.

espacios de uso de la riqueza discursiva. Los hablantes de esta lengua comparten su territorio con grupos de gente que hablan idiomas de la familia lingüística tucano (rama oriental), particularmente con los barasano, los tatuyo y los taiwano, con quienes, además, han mantenido relaciones históricas de conflicto y alianza. Hoy en día, los kâuiarí son un grupo exiguo de aproximadamente unos 220-250 individuos⁷ ubicados, principalmente, en tres comunidades: Buenos Aires, Villa Real y Jirijirimo (situadas entre los ríos Cananarí y la región baja del medio Apaporis; ver figura 1)⁸. De esta población, que se reconoce étnicamente como parte del grupo, solo quedan unos 55-56 hablantes (este dato es resultado de un conteo⁹ detallado que hicimos con dos jóvenes hablantes de kâuiarí provenientes de la comunidad de Buenos Aires y Jirijirimo; es importante señalar aquí que entre los 57 individuos que conocen y hablan la lengua se incluyen también aquellas personas que no son consideradas étnicamente kâuiarí, pero que, por haber convivido con kâuiaríes, aprendieron también el idioma). En Buenos Aires (la principal de estas comunidades) habitan unas 136 personas que se reconocen como kâuiaríes. De estos, unos 40 individuos aún hablan la lengua, y solo unas 15 personas, pertenecientes a dos familias (en las que hay unos nueve niños y adolescentes, que han aprendido el idioma como lengua materna) la hablan cotidianamente. El idioma kâuiarí es utilizado en dominios limitados: en encuentros casuales entre hablantes, en reuniones, asambleas o actividades familiares en donde participan solo los miembros que hablan el idioma. La mayoría de los miembros del grupo kâuiarí que habitan esta comunidad hablan, como primera lengua, el idioma barasana (la lengua dominante); muchos de ellos hablan o entienden también taiwano¹⁰ y tatuyo, además de español. La rica producción discursiva del idioma kâuiarí se encuentra amenazada, reflejándose en la pérdida de algunos géneros, como las canciones tradicionalmente interpretadas por las mujeres, las curaciones y algunas

7 De acuerdo con el censo realizado por los líderes de la comunidad de Buenos Aires en el 2019 y a los conteos que realizamos con hablantes de la lengua entre los años 2020 y 2024.

8 Hay unos tres hablantes dispersos en las comunidades de Mutanakua, Morroco y Altamira. Estos tres hablantes tampoco usan cotidianamente la lengua, sino solo en sus encuentros esporádicos con otros hablantes del kâuiarí.

9 Este conteo se hizo en el año 2020. Sin embargo, hemos continuado trabajando de manera permanente con miembros de la comunidad de Buenos Aires, lo que nos ha permitido tener información actualizada sobre la población. Entre los años 2023 y 2024 han fallecido tres sabedores kâuiaríes, pertenecientes a las comunidades de Jirijirimo, Villa Real y Buenos Aires.

10 De acuerdo con Gómez-Imbert (1986), el barasano y el taiwano son variedades dialectales de la misma lengua, manteniendo solo diferencias léxicas y tonales. Sin embargo, los habitantes de estas comunidades los reconocen como dos idiomas diferentes.

narraciones rituales, entre otros, los cuales son un componente esencial de su vida social y de su aparato ceremonial y ritual¹¹. A pesar de que aún hay algunos hablantes viejos que recuerdan las narraciones y las curaciones ceremoniales *kâuiarí*, estas se realizan, casi exclusivamente, en la lengua *barasana* y no en la lengua materna¹². Dicha pérdida puede atribuirse a las relaciones de contacto histórico, cultural, económico y lingüístico (relaciones intensas y desbalanceadas) que el grupo *kâuiarí* ha tenido con los hablantes de otras lenguas. Este desplazamiento lingüístico podría atribuirse, además, al contacto con el español, la creciente influencia de la cultura no-indígena y a la introducción del uso de tecnologías de comunicación (que solo ofrecen la opción de interacción en español), así como a la acción evangelizadora de la Iglesia católica y a la educación formal de los niños y jóvenes, escolarización que se ha dado en castellano y a la cual nos referiremos más adelante (para una discusión detallada, ver Palacio & Bolaños, en prensa).

El uso del español como medio de interacción con la sociedad no indígena y las instituciones estatales en esta región ha llevado, paulatinamente, a que este penetre casi todos los espacios tradicionales de uso de las lenguas indígenas; de este modo, los repertorios multilingües de estas gentes se van debilitando. Pese a que existen numerosos casos de cambio y pérdida de lenguas¹³, es importante señalar que a la fecha, no contamos con un documento publicado actualizado que consolide información estadística, etnográfica o sociolingüística sobre el estado del debilitamiento o desplazamiento lingüístico que atraviesan los grupos de esta región. Las nuevas

11 Los *kâuiarí* comparten con los otros grupos de la región del Vaupés (en particular, grupos pertenecientes a la familia tukano oriental) un sistema mitológico, así como un aparato ceremonial y ritual, siendo el más importante el ritual del *Yuruparí*, “exclusivo de la línea patrilínea” (Bourgue, 1976, p. 136). Más aun, el término ha sido usado tradicionalmente “para describir una amplia gama de costumbres y creencias aborígenes; de hecho, el *yuruparí* se ha dicho ser una ‘sociedad secreta’ de hombres, un ritual de la iniciación, un ciclo mitológico, o un conjunto de instrumentos musicales ‘sagrados’” (Reichel-Dolmatoff, 1996: XXV-XXVI, citado por Del Cairo Silva, 2004, p. 155).

12 Desde el año 2022, algunos miembros del grupo *kâuiarí* han iniciado un proceso de recuperación de la lengua y de las prácticas tradicionales, en un trabajo conducido por Hermes Sánchez, uno de los nuevos líderes de la comunidad de Buenos Aires, quien, con un apoyo del Ministerio de Cultura y de la Fundación PDEL, logró construir junto con los demás miembros de la comunidad de Buenos Aires una *maloca* tradicional. A partir de este momento, han iniciado un trabajo junto al sabedor *kâuiarí* José María para realizar los rituales y las fiestas tradicionales en la lengua *kâuiarí*.

13 Por ejemplo, el *pisamira* cuenta actualmente con solo unos 16 hablantes que han cedido a la lengua para favorecer el uso del *cubeo* y el *piratapuyo*, principalmente (ver Rodríguez, 2018); también hay hablantes de diversos idiomas, asentados en los centros urbanizados de *Mitú* y *Taraira*, que ceden la transmisión del idioma para dar paso al uso exclusivo del español.

generaciones de hablantes de idiomas indígenas, en tanto que habitan cascos urbanos, cada vez más van dejando de ser multi o bilingües para ser monolingües en español (Bolaños & Palacio, 2022).

Algunas evidencias de interacciones multilingües y eventos de translenguaje

En este artículo usamos el término *translenguaje* para referirnos a las prácticas lingüísticas fluidas y multilingües en comunidades indígenas del Vaupés, en donde los hablantes transitan por sus repertorios lingüísticos sin barreras discretas que compartimenten los diferentes idiomas. La práctica del translenguaje no es asumida entonces como una estrategia aditiva de idiomas por capas, o de cambio de códigos lingüísticos, sino más bien como una práctica lingüística en donde los idiomas conforman un único repertorio completo (pero también en construcción constante), que no distingue fronteras estrictas o prescriptivas de la actitud lingüística. Este enfoque de translenguaje para analizar las prácticas lingüísticas fluidas en las comunidades multilingües a las cuales hacemos referencia en este texto nos permite comprender y describir mejor la realidad lingüística de esta zona, en donde los hablantes no son concebidos como si contuvieran en sí mismos varios hablantes monolingües (siguiendo aquí el argumento de Grosjean, 1982) que encienden o apagan cada uno de estos hablantes en su interacción lingüística cotidiana, sino como un solo hablante multilingüe en todo lo que esto significa para su identidad lingüística (ver Palacio & Bolaños, en prensa, para una discusión sobre el enfoque de translenguaje en las prácticas multilingües asociadas a esta región del Vaupés).

En este apartado mostraremos unos ejemplos de cómo los hablantes de lenguas indígenas, particularmente de las comunidades de Buenos Aires y Villa Real, en el Apaporis, hacen uso de diversos repertorios lingüísticos en los que se evidencia un flujo dinámico entre varias lenguas indígenas, lo cual resulta importante para justificar la necesidad de implementar propuestas educativas que se ajusten a las prácticas reales de interacción multilingüe, tanto como a los repertorios comunicativos que traen los estudiantes de su casa y a aquellos que han sido aprendidos fuera de la escuela como parte de su contacto con hablantes de otras lenguas con quienes interactúan en sus comunidades (Zabala, 2019).

Consideramos que las evidencias de estas prácticas multilingües de interacción¹⁴ (prácticas que difieren radicalmente del monolingüismo) permi-

14 Tales prácticas, por cierto, fueron descritas como muy limitadas en la literatura clásica sobre el multilingüismo en el Vaupés (por ejemplo, Hugh-Jones, 1979a;

ten justificar la importancia de generar una propuesta educativa diferente que se adecúe a las necesidades lingüísticas de los estudiantes indígenas ubicados en contextos multilingües, permitiendo reconocer otras formas de adquirir y crear conocimiento. Reconocemos que los ejemplos aquí presentados no son exhaustivos, y es necesario continuar indagando sobre este fenómeno de prácticas de translenguaje que fueron registradas durante nuestro trabajo de campo (de 2020-2024) en las comunidades de Buenos Aires y Villa Real.

Los siguientes extractos fueron todos recopilados en comunidades donde el idioma principal es el barasana, pero que son habitadas por hablantes de taiwano, tatuyo, carapana, makuna, además de los hablantes de barasana (todas lenguas tucano oriental) y kâuiarí (arawak). Como ya hemos mencionado, los hablantes de kâuiarí son una minoría, aunque este territorio es reconocido por todos como un lugar de origen tradicionalmente kâuiarí, y además son en su mayoría identificados como personas étnicamente kâuiarí (a diferencia, por ejemplo, de lo que sucede con idiomas como el barasano o el cubeo, que están más extendidos en la región y son hablados por personas de múltiples grupos, funcionando como una suerte de lengua franca vehicular para la interacción general). Los hablantes de kâuiarí son, en su mayoría, individuos de una generación mayor, mientras que la generación más joven ya no aprende esta lengua como primera lengua (a excepción de dos familias); por ello, la mayoría de las interacciones socioeconómicas tienen lugar en barasana.

En el siguiente ejemplo presentamos el extracto de una discusión que tuvo lugar en una reunión con miembros de la comunidad en la escuela local del pueblo de Buenos Aires¹⁵. En la reunión no estuvo presente ningún hablante de español como primera lengua. Los asistentes discutieron un tema polémico que giraba en torno a la decisión de permitir (o no) que miembros de la comunidad realizaran danzas tradicionales a manera de atracción turística para que los visitantes puedan “vivir la experiencia” en un pueblo indígena. El orador se dirige al público con el objetivo de persuadir a aquellos que están en contra de permitir la entrada de turistas a sus ceremonias rituales tradicionales. En el ejemplo vemos que el hablante comienza su intervención en barasana (abreviado como BAR) y luego alterna con algunas instancias de español. Es importante señalar que el español no

Jackson, 1983; Sorensen, 1967, entre otros, quienes primero describieron las dinámicas de este fenómeno en la zona). Es posible que hoy nos encontremos ante un panorama diferente de interacciones multilingües. Silva (2020) presenta también eventos concretos en donde las prácticas de cambio de código ocurren en contextos cotidianos, contrario a lo esperado de acuerdo a la literatura clásica.

15 Esta discusión fue grabada por Hermes Sánchez, joven líder kâuiarí, en el año 2021.

es un idioma que la mayoría de los miembros de la comunidad dominan, aunque es el idioma hegemónico cultural y político de todas las instituciones en Colombia.

Aunque podría ser posible analizar esta alternancia particular español/barasana como una estrategia del hablante para defender el beneficio de permitir la entrada de turistas al área, nuestro propósito aquí no es evaluar el valor/estatus social que promueven estos eventos de translenguaje, sino más bien presentar cómo ocurren.

Las líneas se han numerado para facilitar la referencia en nuestra discusión a continuación. Para cada entrada numerada en los ejemplos hay tres líneas de nivel. La primera línea corresponde a una transcripción fonética de los datos, la segunda línea corresponde a un intento de glosa lingüística, mientras que la línea inferior es una traducción libre al español. Las abreviaturas [BAR] y [ESP] indican que la transcripción corresponde a barasana o español, según corresponda.

Extracto de interacción barasana-español¹⁶:

En las líneas 1 a 6, el hablante se refiere a la importancia del dinero y al beneficio que representa para los miembros de la comunidad, en caso de permitir que los turistas presencien o participen en rituales ceremoniales:

1. [BAR] *ʔadíma gava dze-ɲáha*
 este.PROX no.indígena 3PL-ser
 [BAR] *bahírohímá* [ESP] **eso es de los blancos**
 de.esto.que.pasa
 ‘Esto pertenece a los blancos, **eso que es de los blancos**’
2. [BAR] *maní-dze: mehé ɲahá*
 1PL-POSS no.existir/no.ser ser
 ‘esto (que es), eso no es nuestro’
3. [BAR] *ĩhĩ,* [ESP] **pero entonces, la idea es que nosotros**
 sí,
 [ESP] **empecemos a conservar a regular**
 ‘sí, pero entonces, la idea es que nosotros empecemos a conservar, a regular’

16 Las instancias en español aparecen en negrilla y van precedidas de la abreviación [ESP], para diferenciar de las instancias en barasana, presentadas en cursiva simple, y precedidas de la abreviación [BAR].

4. [ESP] **desde nuestro punto de vista.**
 ‘desde nuestro punto de vista’

5. [BAR] *miá miá bikĩrá*
 2PL 2PL persona.vieja
 ‘ustedes, los mayores’

6. [BAR] *ado bahiro dzĩnãrã miá okáhe*
 aquí de.esto.que.pasa 3PL.hacer 2PL voz

[BAR] *disé* [ESP] **dice**
 expresar.REL **decir.3sg**
 ‘lo que hacen que las cosas pasen, los que organizan nuestra cultura, de las cosas que ustedes expresan, **de lo que dicen**’

En las líneas 7 y 8 siguientes, el interlocutor (que habla barasana como la lengua de identificación social de su padre) hace un uso inesperado de elecciones léxicas, que luego corrigen los miembros de la audiencia. En la línea 7 utiliza la construcción *dzitĩoriaro* ‘hacer que él regrese’, en lugar de *dzitúriaro* ‘hacer que él escriba’. Del mismo modo, en la línea 8, el hablante usa la construcción *hanáriahĩ* ‘estar.abierto’, donde los hablantes esperaban *hanária sohé* ‘abrir la puerta’. Se trata de una convergencia interesante de estructuras lingüísticas en esta interacción bilingüe particular. El uso de ‘hacer que alguien regrese’ se ajusta más bien a un uso local del discurso del español para referirse a las cosas escritas como elementos a los que la gente puede volver para corroborar. De la misma manera, los hablantes de barasana encontraron extraña la construcción *hanáriahĩ*, ‘estar abierto’, en la oración de la línea 8, dado que este verbo en barasana exige un objeto (verbo transitivo), donde en este contexto se hubiera esperado un calco semántico del español, la construcción ‘para dejar una puerta abierta’ en el sentido de acoger nuevas oportunidades mediante la adopción de determinadas acciones. Los elementos lingüísticos en cuestión están subrayados y en negrita en las líneas 7 y 8 siguientes:

7. [BAR] *ĩhĩ, dzitĩoria-ro hĩ adó*
 sí, **3sg-hacer.regresar-m** escrito/dibujado aquí
bahiro
 de.esto.que.pasa
 [BAR] *ti:-nãroto bahírone*
 eso-será de.esto.que.pasa/funciona
 ‘sí, (nosotros necesitamos) dejar (algo) escrito de cómo va a funcionar esto’

8. [BAR] hanáriahí hěně inna wadirihi haná
estar.abierto ya 3PL venir abrir
 ‘cuando ellos vengán (los turistas), (nosotros deberíamos tenerlo) abierto’ (si dejamos las cosas con una regulación apropiada, cuando los turistas vengán, se seguirán las reglas).

A continuación, presentamos un extracto de una conversación entre individuos hablantes de kâuiarí y que se reconocen étnicamente como tal, recopilado en la comunidad de Villa Real, durante una conversación sobre el lugar de origen del clan kâuiarí de esta comunidad. La conversación se llevó a cabo en la maloca de la comunidad¹⁷, y pretendía alimentar un proceso de reconstrucción de la historia de origen de todos los clanes pertenecientes a este grupo étnico¹⁸. Todos los individuos que participaron activamente en la conversación eran hablantes competentes de kâuiarí, por lo cual había la expectativa de que no hubiera necesidad de apelar al uso de otros idiomas. Las porciones en barasana (precedidas por la abreviación [BAR] en las transcripciones) aparecen en negrilla, mientras que las intervenciones en español aparecen subrayadas y precedidas con la abreviación [SPA]. Las instancias en kâuiarí son precedidas por la abreviación [KAV]. Llamamos la atención sobre la línea 2, después de una larga conversación en donde solo se usaba kâuiarí, el hablante *Hermes* introduce una pregunta usando el término en español (‘laguna leche’), a lo cual su interlocutor responde en barasana (líneas 3-4), para después retomar la conversación en kâuiarí (líneas 4-6):

Extracto de una conversación kâuiarí–barasana:

- Gregorio

1. [KAV] *nêdzi vêtapé*
 ‘Justo allí, sí!’

- Hermes

2. [SPA] Laguna leche [KAV] *nêmani dzam'á*
 ‘¿esa es la laguna que ellos llaman laguna leche?’

17 Casa multifamiliar tradicional en donde, además de actividades rituales, ceremoniales y de vivienda, se dan las discusiones para toma de decisiones, para las cuales están presentes miembros de la comunidad, incluyendo niños, al igual que líderes y personalidades cultural y políticamente reconocidos de la comunidad (Correa, 1996).

18 Esta conversación fue grabada y recolectada por los autores de este artículo, en el año 2021. La intención inicial de esta grabación fue la de realizar una documentación de las historias tradicionales de origen de los clanes kâuiarí. Pueden consultarse en <https://www.elararchive.org/dk0648/>

- Gregorio

3. [BAR] *ihí*
'sí'

- Belisario

4. [BAR] *õhé-kõã riagá* [KAV] *nêmakanamí mâratana n^hé*
agua-laguna leche 3PL.decir.HAB.PAS barasano 3PL
'la laguna de leche es como le dicen los barasanos'

5. [KAV] *idzí an^hú*
leche laguna
'laguna leche'

- Alejandro

6. [KAV] *nêdzivé ma:ka-pea pimípêta*
Justo.allí.INTS dejar-3SG.M otra.VEZ.TERM
'hasta allí llegaron otra vez'...

El último ejemplo sobre el cual queremos llamar la atención en este apartado viene de una interacción tatuyo-kâuiarí, en donde los hablantes discutían sobre la posibilidad de producir una traducción de algunas expresiones ceremoniales/rituales a otros idiomas. La discusión tenía como propósito dar elementos para que los profesores de las escuelas locales pudieran incluir narrativas tradicionales dentro de los planes de estudio.

El desarrollo de esta discusión se dio en la comunidad de Villa Real, entre hablantes de kâuiarí que se reconocen étnicamente como parte de este grupo. La persona consultada, Gregorio, era un líder espiritual respetado, cuyos hijos (Andrés, Anastasia), y otro interlocutor (Hermes), también son étnicamente kâuiarí y hablantes de la lengua. En esta discusión participa Óscar, nieto de Gregorio, quien entiende kâuiarí, pero habla la lengua de su madre, tatuyo. Queremos resaltar aquí que, aunque las intervenciones de Óscar se dan en tatuyo (líneas 7-9; 11-13), él puede perfectamente entender la discusión en kâuiarí; sin embargo, cuando apelan a responderle a Óscar, los participantes cambian a tatuyo (líneas 1-3, 10), y regresan al kâuiarí (líneas 4-6, 14-16)¹⁹. Las porciones en tatuyo son precedidas por la abreviación [TAT], en negrilla y subrayadas.

¹⁹ Conversación recolectada en el año 2022 por los autores.

Extracto de una discusión tatuyo-kâuiarí:

- Gregorio

1. [TAT] tíe ná? uká kárena
eso aquí escribir no.poder
 'eso no puede ser escrito (no tiene significado traducible)'

2. [TAT] karona rětō-mái-rikě mâti
así/de.esta.manera pasar-saber-eso no.existir-INTS
 '(usted) tiene razón en eso, no existe una traducción para saber eso'

3. [TAT] baike to:tiá
nada eso
 'eso no puede ser (traducido)'

- Andrés

4. [KAV] ukáni um'há nêta nêmani dzâte-he
 NEG cómo saber.hacer 3PL.decir QUÉ/ESO-ENF
 'eso es algo que uno sabe, pero que uno no puede hacer nada (con eso)'

- Gregorio

5. [KAV] uká im'há
 NEG cómo
 'no hay forma (no hay cómo)'

- Andrés

6. [KAV] nê nána nidza, kárenahe
 de lo que uno escribe, pero

- Óscar

7. [TAT] kávame kitipiria karé
nombrar dónde-LOC eso
 'unas (cosas) pueden ser nombradas'

8. [TAT] ǎ perā kiána nakapa:ta
 'otras también'

9. [TAT] tíe-mená ápimahĩ kétti
eso-COM saber.escuchar no.más
 'otras (también) no pueden ser escuchadas (traducidas)'

- Anastasia

10. [TAT] ápimahĩ mahú kōãrãma
saber.escuchar poder.INTS ser.DEONTIC
 ‘(ellos) pueden entender’

- Óscar

11. [TAT] ápimahĩ mahú kōãrãma
 saber.escuchar poder.INTS ser.DEONTIC
 ‘(ellos) pueden entender’

- Gregorio

12. [TAT] ihĩ i:[KAV], [TAT]ápimahĩ mahú kōãrãma
sí, sí, saber.escuchar poder.INTS ser.DEONTIC
 ‘sí, sí, (ellos) pueden entender’

13. [TAT] áti otó makána
este aquí vivir.PL.NMLZ
 ‘ellos, los que viven aquí (en este territorio)’

- Hermes

14. [Kâu] *miká naman^{ha} uká-kaná idzémi miká dzadzá;*
 eso este NEG-NO existir eso aquel
 ‘de esto (tampoco) existe (traducción)’

15. [Kâu] *ʔîrakà:ti*
 consecuencia.negativa.por.no.guardar.dieta

16. [Kâu] *nakudzá um^{há} nêmapimi dzârane n^hé*
 de.esto cómo decir.3PL no.indígena.PL 3PL
 ‘como esa palabra de la consecuencia negativa por no guardar dieta [ʔîrakati], esa palabra no existe para los no indígenas [tampoco]’ (¿cómo dirían los blanco la palabra para la consecuencia negativa por no guardar dieta?)

- Andrés

17. [Kâu] *ʔîrakà:ti*
 ‘la consecuencia negativa por no guardar dieta’

Los ejemplos aquí presentados pretenden ilustrar estas prácticas de interacciones multilingües en el Vaupés, identificadas como *prácticas de trans-lenguaje*. Creemos que estos datos pueden contribuir, cómo han señalado

Stenzel y Williams (2021), al desarrollo de un cuerpo de estudios que recientemente han comenzado a desviar la atención de los contextos urbanos, poscoloniales y globalizados hacia sistemas multilingües (sociedades de pequeña escala) que ciertamente han sido ignorados y que se encuentran en las comunidades más rurales o en sociedades indígenas.

A pesar de que en nuestro *corpus* del estudio de prácticas de translenguaje hemos encontrado más instancias de alternancia entre español y otras lenguas indígenas, de lo que encontramos entre diferentes lenguas indígenas, podríamos analizar que esta prevalencia de cambio de código entre lenguas indígenas y español es un reflejo del estatus sociopolítico privilegiado que tiene esta lengua en el territorio colombiano, así como un indicador de las actitudes e ideologías lingüísticas hacia el cambio de códigos descritas en la literatura previa del multilingüismo en el Vaupés. Sin embargo, los eventos de translenguaje encontrados en nuestro *corpus* no son menores, y pueden servir como respaldos pragmáticos al argumento de atender la necesidad imperante de incluir prácticas de translenguaje en un contexto educativo, prácticas que de por sí ya existen en las interacciones cotidianas (como queda evidenciado en los ejemplos aquí presentados), a fin de aprovecharlas dentro de un modelo establecido más formal en las escuelas.

Escuelas monolingües en comunidades multilingües

Pese a la riqueza que caracteriza el complejo de prácticas y repertorios lingüísticos y culturales de los individuos y comunidades plurilingües que habitan en esta región, intentaremos mostrar, en este apartado, cómo la propuesta educativa ofrecida por el Estado para la población escolar indígena, centrada en el monolingüismo *castellanizante* y en la tradición cultural hispano-colombiana, eclipsa ese complejo de prácticas y repertorios, sus horizontes de sentido y sus marcos de referencia, lo cual pone a los estudiantes indígenas en desventaja social, cultural y educativa. Esto empobrece además dichos repertorios, así como la interacción entre los grupos que allí conviven, y reproduce situaciones de desigualdad e injusticia.

Las reflexiones y los datos que presentamos en este apartado provienen de un ejercicio etnográfico en el que aplicamos técnicas de observación participante, entrevistas a profundidad y entrevistas biográficas con directivos, maestros y estudiantes de dos instituciones educativas del departamento del Vaupés: Institución Educativa Departamental de Buenos Aires (IEDBA) y Escuela Normal Indígena María Reina de Mitú (Enosimar).

La IEDBA es un colegio público que funciona como internado en la comunidad de Buenos Aires. Es el hogar de estudiantes pertenecientes a por los menos seis o siete grupos étnicos diferentes, hablantes de barasana,

taiwano, tatuyo, kâviari, tucano, cubeo, entre otros. A pesar de que la mayoría de los estudiantes son bi o plurilingües en idiomas distintos al español, la enseñanza, desde el preescolar hasta el bachillerato, se imparte casi que exclusivamente en castellano. Los textos guías o los materiales de apoyo están también en español, y son usados por los docentes para el trabajo dentro de las aulas. En el caso de este colegio, podría decirse que se practica una inmersión radical, en la que se ignoran los repertorios comunicativos que los estudiantes traen desde sus hogares y comunidades de origen. Así, quienes proceden de comunidades en donde se hablan lenguas minorizadas terminan siendo asimilados a la cultura monolingüe dominante en la institución. Si bien, desde el año 2022, en el colegio se han contratado a sabedores tradicionales pertenecientes a la comunidad para que enseñen las prácticas, historias y saberes tradicionales²⁰, la especificidad histórica y cultural, así como los conocimientos y las epistemes propias de estos grupos, todo ello sigue sin ser abordado como un *corpus* legítimo y sistemático en los procesos educativos, pues el currículo, mayoritariamente, se centra en la historia oficial, los conocimientos y los valores de la cultura colombiana. Igualmente, los estudiantes siguen siendo evangelizados en la fe católica, principalmente desde la asignatura de religión. Esta imposición de tener que apelar a un marco de referencia (cultural, ritual y lingüístico) ajeno (y en cierto modo ininteligible), acaba por erosionar el proyecto de vida individual y colectivo de estos grupos. Como ilustración de lo anterior, presentamos apartes de una entrevista biográfica de un docente indígena (quien fue también estudiante de esta institución):

Yo empecé a ir a la escuela como a los 8 años. El que ahora es el líder de la comunidad, fue mi primer profesor. Él normalmente enseñaba en español. Nos enseñaban la religión y todas esas cosas. En comparación con la actualidad de la educación, eso era una cosa muy brutal. Teníamos que entrar al salón y él todo el tiempo nos enseñaba en español, y escribía en español y todo. Para mí fue muy difícil aprender ese idioma. Yo le dije a mi mamá que ya no quería ir a la escuela porque siempre nos enseñaban lo mismo. En esa escuelita Pukumí (ubicada en la comunidad de Jirijirimo) estudié preescolar, primero y segundo. Después de ahí me fui a la comunidad de Buenos Aires. Cuando llegué al internado, yo no sabía muy bien el español, solamente sabía las letras y los números, así, muy básicamente, porque no sabía ni leer. Yo era muy tímido, porque no hablaba ni entendía lo que me decían, porque los profesores solo

20 Hasta el año 2021 en la IEDBA no existía la figura del profesor tradicional. Si bien el rector y varios profesores pertenecían a comunidades indígenas, la escuela seguía el currículo estándar de las escuelas en Colombia, y la lengua de enseñanza era el castellano.

hablaban en español, no hablaban ningún idioma de los de ahí, sino solo el español. Me costó bastante para poder entender o poder hablar. Y me daba mucha timidez también porque no sabía pronunciar, yo hablaba todo al contrario, así como si estuviera hablando en mi idioma. También se enseñaba mucha religión. La religión hacía parte del Manual de convivencia [...] Yo era muy desobediente, a mí no me gustaba ir a la misa. Los domingos era obligatorio ir a misa, todos teníamos que ir. En la época que yo estuve en Buenos Aires [2002-2010] lo que a uno le enseñaban era la historia de Colombia, le hablaban de los libertadores, muchas cosas, de la religión, esos personajes. Ellos desconocían totalmente lo que éramos nosotros, en vez de incentivar que nosotros también somos un grupo de personas que tenemos nuestro propio origen, costumbres y todo, ellos lo desconocían totalmente. O sea, lo que ellos trataban de decirle a uno es que aprendiera el español, pero así de manera muy drástica. Yo estuve allí desde tercero hasta noveno. Había profesores mestizos y algunos indígenas. Ahí entendía ya un poquito de español, pero aprendí a hablar bien, cuando estaba cursando noveno [...] Allí en ese colegio yo estudiaba con gente de varios grupos, habían tatuyos, carapanos, taiwanos, barasanos, tucanos. (Leonel Câviari Castillo, tomado de Bolaños & Palacio, 2022, p. 30)

Como deja ver este relato, el desconocimiento de los idiomas, la ritualidad, la historia, los conocimientos y cultura de los estudiantes (y sus grupos) en la escuela, por la imposición del español y la cultura hispanocolombiana, no contribuye al propósito de la “valoración” (según Zabala, 2019, pp. 6-8), es decir que impide promover la conciencia y apreciación de la riqueza y diversidad lingüística propias, así como comprender la complejidad y el valor cultural de las prácticas lingüísticas multilingües de estos grupos. Esta dinámica de *borramiento cultural* no contribuye a una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad; por el contrario, profundiza las desigualdades, desvaloriza las identidades de los estudiantes y limita el desarrollo de una pedagogía que reconozca y celebre la diversidad lingüística y cultural como un recurso invaluable para un aprendizaje significativo y para la resistencia epistémica. Los estudiantes indígenas son tratados como si fueran hablantes nativos de español, sin considerar las complejidades estructurales de sus lenguas, las cuales influyen profundamente en sus formas de pensamiento. Además, se ignoran los repertorios comunicativos que han adquirido a través de su socialización primaria y aquellos que continúan desarrollando fuera del entorno escolar mediante su interacción con diversas comunidades de práctica. Esto les acarrea problemas de tipo social y académico, pues, en general, tienen un conocimiento deficiente o nulo del español, sobre todo en los primeros años de su trayectoria escolar. La mayoría de los egresados obtienen puntajes muy bajos en las pruebas de Estado (pruebas

estandarizadas), especialmente en las áreas de lengua castellana y matemática, lo que los pone en desventaja con los estudiantes no indígenas²¹.

En el caso de la Enosimar, de los 24 grupos étnicos que habitan en el departamento del Vaupés, hay presencia de estudiantes pertenecientes a por lo menos 16 grupos indígenas. La mayoría de los niños que ingresan a los primeros grados de la primaria provienen de familias donde ya no hablan sus lenguas vernáculas y, por tanto, son monolingües en español. El mayor nivel de deserción escolar se da en los grados sexto y noveno de secundaria. Muchos de estos estudiantes provienen de comunidades alejadas de la capital del departamento, Mitú, lo cual hace que su dominio del español sea más bajo que el de los estudiantes locales y, por tanto, que presenten un desempeño académico inferior, especialmente en lectura, escritura y matemática. Los resultados en las pruebas académicas estandarizadas (o de acceso a la universidad) obtenidos por los estudiantes que logran terminar el bachillerato son deficientes, dadas las dificultades de comprensión de lectura asociadas, en buena medida, a que el vocabulario y el contexto, o las referencias empleadas en la formulación o el planteamiento de las preguntas en este tipo de exámenes, les resultan ajenos o desconocidos. La mayoría de los estudiantes que logran terminar la secundaria tienen un nivel en la lengua español muy bajo. Al respecto de esta situación, el rector de este colegio nos dijo:

[...] mientras los niños en las ciudades, normalmente, llegan a la escuela a aprender a leer y a escribir, los niños indígenas que ingresan a la Escuela Normal Superior llegan a aprender el español, además de aprender a leer y a escribir [...] Frente a los pobres resultados o el bajo puntaje obtenido por los estudiantes del colegio en las pruebas de Estado, tengo que decirle que es como si a uno, que entendiéndolo, más o menos el inglés, lo pusieran a presentar una prueba completamente en ese idioma. (Plinio Restrepo, rector de la Enosimar, enero de 2020)

Si bien, en la Enosimar se implementan proyectos de aula que buscan promover algunas de las tradiciones y prácticas culturales propias de los grupos indígenas a los que pertenecen sus estudiantes²², existen diferentes

21 De acuerdo con Sánchez (2011), en Colombia, los estudiantes pertenecientes a un grupo étnico mantienen un rendimiento académico inferior al de sus pares no indígenas en las pruebas académicas estandarizadas, especialmente en estas áreas.

22 Como por ejemplo los proyectos de danza tradicional y de museo, con los cuales se pretende rescatar algunos elementos tradicionales, dando a conocer a los niños aspectos como el tipo de viviendas tradicionales, los vestidos, los bailes tradicionales, etc.

factores que impiden la implementación sistemática de un modelo de educación propio o intercultural, así como de enseñanza de algunas de las lenguas indígenas habladas en esta región. Entre los principales obstáculos, se puede mencionar la resistencia de los maestros y de muchos padres de familia frente a este tipo de propuestas, pues las considerarían poco relevantes, ya que para ellos lo fundamental en el proceso de formación de los estudiantes indígenas es el aprendizaje del español y de los conocimientos occidentales.

La situación descrita en este apartado contrasta con la política pública y la política lingüística que rige en Colombia (Ospina Bozzi, 2015), que en términos formales favorece la conservación de la diversidad cultural y las lenguas nativas del país. Sin embargo, consideramos que la situación de pérdida de esta diversidad y las desventajas que experimenta la población escolar en esta región del país no dependen exclusivamente de la precariedad de la oferta educativa del Estado, sino del hecho de que la socialización vivida en sus cotidianidades no es compatible con el proceso de escolarización.

Reflexiones finales

La orientación monolingüe en los planes de estudio, así como los currículos aplicados a los estudiantes multilingües en las instituciones educativas a las cuales hicimos referencia en este trabajo, generan condiciones de desigualdad y desventaja para la población escolar indígena. Sus prácticas lingüísticas y los repertorios comunicativos cotidianos, tanto como los conocimientos y las epistemologías propias, siguen ocupando actualmente un lugar subsidiario. Los estudiantes “se ven presionados a utilizar un lente monolingüe para dar sentido al mundo y a quiénes son” (Makalela, 2015, p. 15). Este condicionamiento de expresión del mundo exterior, de tener que narrarse a través de una lengua distinta a la propia, les exige apelar a un marco de referencia ajeno (y en cierto modo también ininteligible), que acaba erosionando su proyecto de vida individual y colectivo.

De acuerdo con Taylor (2006), es en virtud de estos marcos (en este caso lingüísticos y culturales) que encontramos el sentido moral y espiritual de nuestras vidas, y por lo tanto, despojar a los estudiantes de sus marcos de referencia propios es empujarlos a una vida sin sentido. La hispanización lingüística y cultural (e incluso espiritual, a través de la evangelización) de estos grupos, con prácticas culturales, conocimientos, habilidades y experiencias lingüísticas tan radicalmente distintas a la hispánica, y que ha sido ejercida, entre otros, mediante el proceso de escolarización, sin duda ha tenido un impacto muy fuerte en la conservación de sus lenguas y culturas. Además, los jóvenes después de culminar su proceso educativo tampoco logran ser

funcionales ni integrarse completamente a sus propios contextos sociales y culturales, dada la ruptura y el desencanto en el que terminan tras su paso por la escuela.

Por otro lado, la escuela no logra cumplir el *ideal* o el propósito del discurso de la calidad educativa, puesto que los estudiantes no logran desarrollar las habilidades (competencias) suficientes para superar las pruebas estandarizadas ni acceder a la educación superior; a pesar de que la expectativa de la oferta educativa se enfoca casi exclusivamente en prepararlos para superar estas pruebas, esta expectativa a todas luces no es cumplida (ver Sánchez, 2011, sobre resultados de pruebas estandarizadas y grupos étnicos). Fundamentalmente, el proceso educativo pone todo el acento en un proceso de alfabetización²³ que desconoce las prácticas localizadas de los estudiantes, quienes no logran integrar sus maneras sociales y culturales propias. Este *entrenamiento* termina siendo un ejercicio poco exitoso, pues el nivel de competencia en castellano de aquellos estudiantes que logran culminar la secundaria es insuficiente y considerablemente inferior al de la población escolar no indígena, lo que invisibiliza las desventajas estructurales de estos grupos minorizados y reproduce la desigualdad.

Teniendo en cuenta la evidencia de dinámicas comunicativas fluidas ilustradas en los ejemplos presentados en la sección 2 de este artículo, consideramos que, para lograr una educación con justicia sociolingüística en contextos multilingües (como los abordados en este documento), las escuelas podrían adoptar el translenguaje como una aproximación pedagógica adecuada para crear espacios de aprendizaje inclusivo, dada la evidencia de que esta práctica ya existe en contextos extraescolares, acomodándose así la escuela al repertorio y las prácticas cotidianas de sus estudiantes (siguiendo lo propuesto en Zabala, 2019). Creemos que este enfoque constituye una alternativa a la propuesta tradicional monolingüe antes descrita y contribuye a desarrollar una educación con justicia sociolingüística en la medida en que conduce a superar barreras y desventajas de esta población (desventajas académicas, sociales, culturales, etc.), permitiendo a los estudiantes multilingües desarrollar habilidades cognitivas y sociales en el marco de aprendizajes culturales significativos (que son ignorados en el modelo monolingüe castellanizante), y posibilitando tender puentes entre la casa, la escuela y la lengua (y los repertorios comunicativos) de la familia y la comunidad en las que se han desenvuelto, dando lugar a los conocimientos allí implicados (Creese & Blackledge, 2010). El enfoque pedagógico de translenguaje se configura como una perspectiva crítica, creativa y transformadora que permite abarcar las identidades de los individuos y comunidades plurilingües, pues resiste los

23 Diferente a la idea de literacidad (como definida por Zavala *et al.*, 2004).

límites sociopolíticos asociados con las lenguas dominantes (García & Wei, 2014; Makalela, 2015).

Además de considerar el enfoque pedagógico del translenguaje como alternativa al actual programa oficial en castellano (con su currículo estandarizado), podrían considerarse otras alternativas que ayuden a combatir las injusticias sociolingüísticas que enfrentan los grupos indígenas asentados en estas comunidades y que contribuyan a su empoderamiento identitario y lingüístico. Una de estas opciones es pensar en escuelas indígenas monolingües, que utilicen como lengua vehicular uno de los idiomas hablados entre estas comunidades. Si bien hay experiencias exitosas en otros países similares al nuestro, en términos de su diversidad lingüística y cultural, como es el caso de las escuelas p'urhepechas de la meseta tarasca en el centro-oeste mexicano (Hamel *et al.*, 2018), encontramos al menos tres razones por las cuales una escuela indígena monolingüe no sería una mejor opción que el enfoque pedagógico del translenguaje propuesto: 1) una escuela monolingüe continuaría desconociendo las realidades multilingües y las dinámicas sociolingüísticas de los habitantes de las comunidades del Vaupés, donde los individuos, incluso cuando se adhieren ideológicamente a una lengua como vehículo de identidad social, tienen interacciones multilingües intensas y cotidianas en sus espacios sociales y familiares (Chernela, 1989; Epps, 2008; Sorensen, 1967), además de que elegir una de las varias lenguas presentes en una comunidad significaría también una elección política y social que pondría en desventaja a las otras lenguas presentes en la comunidad; 2) un modelo indígena monolingüe (en una lengua indígena) no lograría capitalizar las habilidades y capacidades lingüísticas y epistémicas de los hablantes ya multilingües, al igual que el modelo monolingüe centrado en el español, limitando así las posibilidades para que los estudiantes puedan incluir en la experiencia escolar sus repertorios fluidos sociolingüísticos; y 3) dadas las condiciones materiales de la educación pública en las escuelas rurales indígenas colombianas, sería estructural, logística y materialmente imposible pensar en tener una oferta de una escuela monolingüe para cada uno de los 4, 5 o 6 idiomas que se hablan de manera cotidiana en cada comunidad, además de representar también un desconocimiento de las dinámicas sociolingüísticas ya señaladas.

Consideramos que este enfoque pedagógico de translenguaje puede aportar a una discusión sobre las posibilidades de construir una educación propia indígena que reflexione y reconozca las realidades multilingües en las escuelas con estudiantes de poblaciones indígenas en Colombia, una discusión que merece abordar preguntas sobre cómo incluir, dentro de los procesos educativos de estas poblaciones, la promoción de las prácticas y usos lingüísticos sociales particulares, el reconocimiento de la diversidad lingüística y epistémica de su población escolar y, en última instancia, la cuestión

de la articulación (o compatibilidad) de las formas tradicionales de educación de estos grupos humanos con la institución escolar occidental.

Aclaraciones y agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento a los habitantes de las comunidades de Buenos Aires, Villa Real y Jirijirimo en el Vaupés. Agradecemos especialmente a Hermes Sánchez y Bladimir Sánchez, quienes contribuyeron con el trabajo de campo y las discusiones sobre translenguaje en su pueblo de Buenos Aires, y a Leonel Cabiary Castillo y Plinio Restrepo, con quienes tuvimos varias conversaciones y entrevistas sobre la educación en los colegios a los que hacemos referencia en este trabajo. Agradecemos también a los editores de la revista por sus detalladas sugerencias y su paciencia hacia esta contribución. Agradecemos a los revisores anónimos por las detalladas sugerencias que enriquecieron esta contribución. Las investigaciones que dieron lugar a este trabajo recibieron apoyo financiero principalmente de la Universidad de Antioquia, Colombia. También, la Fundación para la Preservación de la Diversidad Étnica y Lingüística (PDEL) contribuyó con apoyo financiero para algunos de los periodos de trabajo de campo y, para el reconocimiento económico de Hermes Sánchez, el Programa de Documentación de Lenguas en Peligro de Extinción (ELDP) y la Universidad de los Andes, Colombia.

Sobre los autores

Ricardo Palacio-Hernández es doctor en pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, España. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Sus intereses investigativos se enfocan en la documentación y revitalización de lenguas indígenas en peligro, las epistemologías indígenas, la educación intercultural y los estudios narrativos.

Katherine Bolaños es doctora en lingüística de la Universidad de Ámsterdam, Países Bajos, y el Instituto Max Planck de Antropología Evolutiva, Leipzig, Alemania. Es directora de la Fundación para la Preservación de la Diversidad Étnica y Lingüística y asesora del Instituto Caro y Cuervo en el área de lenguas indígenas. Sus intereses en investigación son la documentación y descripción lingüística, historia —y (pre)historia— de las lenguas, lingüística histórica, lenguas amazónicas, lingüística antropológica, lenguas y culturas indígenas, cultura, memoria histórica de grupos étnicos, tipología y contacto lingüístico.

Referencias

Aikhenvald, A. Y. (1999). Areal diffusion and language contact in the Içana-Vaupés basin, north-west Amazonia. En R. Dixon & A. Aikhenvald (ed), *The Amazonian Languages* (pp. 385–413). Cambridge University Press.

- Aikhenvald, A. Y. (2001). Language awareness and correct speech among the Tariana of Northwest Amazonia. *Anthropological Linguistics*, 43(4), 43–30. <http://www.jstor.org/stable/30028810>
- Aikhenvald, A. Y. (2002). *Language Contact in Amazonia*. Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2003a). *A Grammar of Tariana*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107050952>
- Aikhenvald, A. Y. (2003b). Multilingualism and ethnic stereotypes: The Tariana of northwest Amazonia. *Language in Society*, 32, 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0047404503321013>
- Bolaños, K. (2016). *A grammar of Kakuá*. LOT.
- Bolaños, K. & Palacio, R. (2022). *Narraciones Kâviari. Contribuciones para la enseñanza y preservación de la lengua y la cultura*. Instituto Caro y Cuervo.
- Bourgue, F. (1976). Los caminos de los hijos del cielo. Estudio socioterritorial de los kawillari del Cananarí y del Apaporis. *Revista Colombiana de Antropología*, 20, 101-146. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1703>
- Correa, F. (1996). *Por el camino de la anaconda remedio. Dinámica de la organización social entre los taiwano del Vaupés*. Universidad Nacional de Colombia.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Chacon, T. (2012). *The Phonology and Morphology of Kubeo: The Documentation, Theory, and Description of an Amazonian Language* [Tesis de doctorado, University of Hawai'i at Manoa]. <http://hdl.handle.net/10125/101344>
- Chernela, J. M. (1983). *Hierarchy and economy of the Uanano (Kotiria)-speaking peoples of the Middle Uaupes Basin* [PhD dissertation]. Columbia University. <https://search.worldcat.org/es/title/hierarchy-and-economy-of-the-uanano-kotiria-speaking-peoples-of-the-middle-uaupes-basin/oclc/58779308>
- Chernela, J. M. (1989). Marriage, language, and history among Eastern Tukanoan speaking peoples of the Northwest Amazon. *The Latin American Anthropology Review*, 1, 36–41. <https://doi.org/10.1525/jlca.1989.1.2.36>
- Del Cairo Silva, C. L. (2004). Analogía, mito y ritual: Perspectivas sobre el Yuruparí. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 6, 164–185. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/6272>
- Di Carlo, P. (2018). Towards an understanding of African endogenous multilingualism: ethnography, language ideologies, and the supernatural. *De Gruyter Mouton*, 254, 139–163. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-0037>
- Dobrushina, N., & Khanina, O. (2021). A typology of small-scale multilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 25(4), 835-859. <https://doi.org/10.1177/13670069211023137>
- Epps, P. (2008). *A Grammar of Hup* [Mouton Grammar Library, vol. 43]. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199079>
- Epps, P. (2006). The Vaupés melting pot: Tucanoan influence on Hup. En A., Y. Aikhenvald & R. M. Dixon (ed). *Grammar in Contact: A Cross-Linguistic Typology* (pp. 267–289). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199207831.003.0011>

- Epps, P. (2009). Hup's typological treasures: description and explanation in the study of an Amazonian language. *Linguistic Typology*, 12, 169–193. <https://doi.org/10.1515/lity.2008.036>
- Epps, P. (2012). On the form and function in language contact: A case study from the Amazonia Vaupés region. *Language Contact and Bilingualism*. En C. Chamoreau & I. Le'glise (eds), *Dynamics of Contact-Induced Language Change (Language Contact and Bilingualism Series 2)* (pp. 195–229). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110271430.195>
- Epps, P. & Bolaños, K. (2017). Reconsidering the 'Makú' family of Northwest Amazonia. *International Journal of American Linguistics. IJAL*, 83(3), 467–507. <https://doi.org/10.1086/691586>
- Epps, P. & Stenzel, K. (2013). Introduction: cultural and linguistic interaction in the upper Río Negro. En P. Epps & K. Stenzel (Eds.), *Upper Rio Negro: Cultural and Linguistic Interaction in Northwestern Amazonia* (pp. 14–50). Museu Nacional, FUNAI.
- Fishman, J. (1971). *Advances in the Sociology of Language 1*. Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111417509>
- Fleming, L. (2015). Taxonomy and taboo: the (meta)pragmatic sources of semantic abstraction in avoidance registers. *Linguistic Anthropology*, 25(1), 43–65. <https://doi.org/10.1111/jola.12073>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.965361>
- Gómez-Imbert, E. (1986). 'Puesto que hablamos distinto... ¿quiere casarse conmigo?' *Revista Glotta*, 1(3). <https://biblat.unam.mx/es/revista/glotta-bogota/articulo/puesto-que-hablamos-distinto-quiere-ud-casarse-conmigo>
- Gómez-Imbert, E. (1991). Force des langues vernaculaires en situation d'exogamie linguistique: Le cas du Vaupés colombien, Nord-ouest amazonien. *Cahiers des Sciences Humaines*, 27, 535–559. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_4/sci_hum/35827.pdf
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Hale, K. (1992). Endangered Languages. On endangered languages and the safeguarding of diversity. *Linguistic Society of America*, 68(1), 1–42. <https://doi.org/10.1353/lan.1992.0052>
- Hamel, R. E., Erape, A. E., & Márquez, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1377–1412. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653739444541>
- Hugh-Jones, C. (1979a). *From the Milk River: Spatial and temporal processes in Northwest Amazonia*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511558030>
- Hugh-Jones, S. (1979b). *The Palm and the Pleiades: Initiation and Cosmology in Northwest Amazonia*. Cambridge University Press.

- Jackson, J. E. (1983). *The Fish People. Linguistic Exogamy and Tukanoan Identity in Northwest Amazonia*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511621901>
- Jackson, J. E. (2012). Language Identity of the Colombian Vaupés Indians. En R. Bauman and J. Sherzer (eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking: Studies in the Social and Cultural Foundations of Language* (2ª ed., pp. 50–64). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611810>
- Lüpke, F. (2016). Uncovering small-scale multilingualism. *Critical Multilingualism Studies*, 42, 35–74. https://www.researchgate.net/publication/311137532_Uncovering_small-scale_multilingualism
- Makalela, L. (2015). Translanguaging as a vehicle for epistemic access: cases for reading comprehension and multilingual interactions. *Per Linguam*, 31(1), 15-29. <https://doi.org/10.5785/31-1-628>
- Ospina Bozzi, A. (2002). *Les structures élémentaires du "Yuhup Makú", langue de l'Amazonie Colombienne: morphologie et syntaxe* [Doctoral dissertation]. Université de Paris 7 - Denis Diderot.
- Ospina Bozzi, A. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48.
- Palacio, R. & Bolaños, K. (en prensa). Multilingualism, translanguaging, and education in the Vaupés, Northwest Amazonia: dynamics of language use, and language loss. *Applied Linguistics Review*.
- Rodríguez, I. (2018). *Aspectos de la morfología nominal y verbal de la lengua pisamira: una lengua de la familia tucano oriental del noroeste amazónico* [Tesis de maestría, Universidad de Brasilia].
- Sánchez, A. (2011). Etnia y rendimiento académico en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 14(2), 189–227. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/economia/article/view/2158>
- Silva, W. L. (2012). *A descriptive grammar of Desano* [Doctoral dissertation, University of Utah].
- Silva, W. L. (2020). Multilingual interactions and code-mixing in northwest Amazonia. *International Journal of American Linguistics*, 86(1), 133–154. <https://doi.org/10.1086/705756>
- Sorensen Jr., A. (1967). Multilingualism in the northwest Amazon. *American Anthropologist*, 69, 670-684. <https://doi.org/10.1525/aa.1967.69.6.02a00030>
- Stenzel, K. (2013). *A Reference Grammar of Kotiria (Wanano)*. University of Nebraska Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1ddr99n>
- Stenzel, K., & Williams, N. (2021). Toward an interactional approach to multilingualism: Ideologies and practices in the northwest Amazon. *Language & Communication*, 80, 136–164. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.05.010>
- Taylor, C. (2006). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Paidós Surcos 21.
- Vaughan, J., & Singer, R. (2018). Indigenous multilingualisms past and present. *Language & Communication*, 62, 83–90. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.06.003>
- Zabala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359.
- Zavala, V., Niño, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.