

Una mirada decolonial al aula de lengua materna



Photo by Freepik

RESUMEN

El artículo describe y analiza el enfoque intercultural para la enseñanza de la lengua española y focaliza una de sus fortalezas: el enfrentamiento a las formas de dominio y control sobre los sujetos. Una de las apuestas que se destaca es la que supone, en los procesos pedagógico-didácticos, los efectos de la colonización tal como se manifiestan en las prácticas comunicativas, los que usualmente aparecen ocultos en la estructura de la lengua. Se puntualiza tal tesis con casos comunes presentes en la versión dialectal andina del español colombiano. Los resultados revelan, por un lado, que no siempre en las prácticas lingüísticas sus usuarios tienen una conciencia intercultural de los orígenes y efectos de los rasgos identitarios que se ponen en escena; y, por otro lado, que pensar en la enseñanza de lenguas obliga a reafirmar que esta pasa por una reflexión de cómo se filtran y reflejan elementos de las ‘colonialidades del ser’ y ‘colonialidades del saber’ padecidas en Colombia desde el siglo XVI. Esto arroja la categoría de ‘lógica cultural mestiza’.

PALABRAS CLAVE

Colonialidad, español andino, enfoque intercultural, identidad, legado

UNE APPROCHE DÉCOLONIALE DE LA CLASSE DE LANGUE MATERNELLE

RÉSUMÉ

L'article décrit et analyse l'approche interculturelle pour l'enseignement de la langue espagnole tout en visant l'un de ses points forts: l'affrontement avec des formes de domination et de contrôle sur les individus. L'une des idées de départ les plus remarquables dans les processus pédagogiques et didactiques est celle des effets de la colonisation tels qu'ils se manifestent dans les pratiques communicatives, mais qui restent souvent inaperçus dans la structure de la langue. Cette thèse est appuyée sur des cas communs, présents dans la version dialectale andine de l'espagnol colombien. Les résultats montrent, d'un côté, que les usagers n'ont pas toujours une conscience des origines et des effets des traits identitaires présents dans les pratiques linguistiques;

et, d'un autre côté, que l'enseignement des langues implique une réflexion sur des éléments des “colonialités de l'être” et des “colonialités du savoir” dont la Colombie souffre depuis le XVI^e siècle et qui se mettent en évidence dans l'usage de la langue. Cela apporte la catégorie de “logique culturelle métisse”.

MOTS CLÉS

Colonialité, espagnol andin, approche interculturelle, identité, héritage

A DECOLONIAL APPROACH TO THE MOTHER LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT

The article describes and analyzes the intercultural approach to the teaching of the Spanish language and focuses on one of its strengths, the confrontation against forms of domination and control over the subjects. One of the standing-out bets assumes, in pedagogical-didactic processes, the effects of colonization as manifested in communicative practices, which usually appear hidden in the structure of the language. Such a thesis is pointed out with cases found in the Andean dialect version of the Colombian Spanish variant. The results reveal, on the one hand, that in linguistic practices its users do not always have an intercultural awareness of the origins and effects of the identity traits that are put on scene; and, on the other hand, that thinking about language teaching forces to acknowledge that it passes through a reflection on how elements of the ‘colonialities of being’ and ‘colonialities of knowledge’ have been undergone in Colombia since the sixteenth century. This casts the category of ‘Cultural Crossbreed logic’.

KEYWORDS

Coloniality, Andean Spanish, intercultural approach, identity, legacy.

Las clases de lengua materna presuponen un conocimiento disciplinar sobre el objeto de estudio, además de una toma de posición frente a aspectos pedagógicos por parte del profesor. De paso, esto lo define como actor de buenas prácticas de enseñanza (Gerbaudo, 2008). A partir de ello, se han construido

¹ Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Magíster en Filología Hispánica del Instituto de Lengua Española (CSIC, España). Doctor en Modelos de Enseñanza-Aprendizaje y Desarrollo de las Instituciones Educativas de la Universidad de Granada. Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: eagarciad@udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6635-2725>
Fecha de recibo: 19/04/2022 Fecha de aceptación: 31/05/2022



enfoques pedagógicos que guían la enseñanza de las lenguas, los cuales se asocian a ciertos métodos (Richards y Rodgers, 2003), generando cuatro pautas que focalizan diferentes objetivos: el desarrollo de habilidades de comprensión y/o producción; el énfasis en cómo se hace reflexión de las cualidades de la lengua; el desarrollo de destrezas comunicativas prácticas y las actitudes de los hablantes de esa lengua; y, finalmente, el modo histórico de ser y de actuar frente al otro en/de la comunicación.

Al asumir esto último con seriedad, algunas pedagogías de las lenguas y sus apuestas didácticas han valorado el estudio de estas como la asimilación de una herramienta de comunicación entre sujetos socioculturalmente determinados, donde el adiestramiento gramatical ya no es prioritario, razón por la cual se atienden con mayor vehemencia los niveles superiores al sintáctico y al semántico. Este interés, que resalta la dimensión contextual del aprendizaje y, por tanto, fomenta todo aquello que sucede entre los hablantes, implica dar espacio a reflexiones sobre la cultura del estudiante que asimila y la cultura² que encontrará al estudiar

sistemáticamente la lengua materna. Por ello, tales enfoques promocionan competencias que ayudan a una ciudadanía basada en la conciencia de sí mismo, del otro y de lo otro; esto es, una consciencia que se desplaza del yo al tú, y termina en el nosotros.

A partir del conjunto de orientaciones preliminares acabadas de esbozar, este artículo se propone especificar algunos fundamentos teóricos y metodológicos que involucran la enseñanza del español —como lengua materna o extranjera— dentro de los postulados y principios que ofrece la apuesta por una pedagogía del hablante intercultural; además, plantea derivar de allí una reflexión que une el estudio del español con el conocimiento de la identidad cultural, fundición reflejada en ciertas formas lingüísticas usadas en registros coloquiales y que dan cuenta de un pasado que, difícilmente, ha sido apropiado de manera consistente y consciente por parte de los hablantes. Por cierto, un pasado que se hace actual, recordando aquella máxima que afirma que quien no conoce su pasado está dispuesto a repetirlo y, a través de la lengua, se añade aquí.

² En este texto, “cultura” es entendida como el conjunto relacionado de maneras aprendidas de pensar, sentir y actuar y comunicar, compartidas por personas que constituyen una comunidad particular.

Este esfuerzo permitirá dar cuenta de algunas fórmulas usadas en las interacciones culturales y/o comunicativas entre hablantes del español colombiano actual y que, tras su detención reflexiva, dejan ver cómo solapan una “colonialidad del ser” en condiciones que reflejan aquello que Maldonado (2007) denomina el dominio del otro poderoso impactando en una lengua, estirándose hasta alcanzar una “colonialidad del saber”. De esta suerte, se confirmará que ciertos dialectos del español actúan como tableros mágicos donde se registran los traumas de la historia remota, aquel devenir en el cual los diferentes signos lingüísticos y estereotipos usados por el conquistador sobre el colonizado dan cuenta de los múltiples choques de ese encuentro entre culturas ocurrido hace 530 años, lo que el argentino Enrique Dussel (2010) llama “encubrimiento de América” en lugar de “descubrimiento de América”.

LA HEGEMONÍA DEL HABLANTE INTERCULTURAL

Las actuales condiciones culturales confirman que “el hablante monolingüe monocultural es una especie que lentamente va desapareciendo” (Kramsch, 2001, p. 45); por tanto, la meta de toda enseñanza idiomática obliga a co-formar un hablante intercultural, razón por la cual el ambiente pedagógico debería incluir aspectos relacionados con la organización social y las interacciones efectuadas en esa lengua, tal como el análisis de saludos, celebraciones o las formas de felicitar o insultar (Cestero, 1999). Asimismo, esas interacciones incluirían las formas frásticas para invitar a alguien a algo o para iniciar una plática, como también estrategias para incluir en el diálogo humor situacional, maneras complementarias de comunicación no verbal propios de esa lengua —por ejemplo gestos, manejo de la distancia corporal, convenciones sociales de cómo comportarse y relacionarse físicamente en grupo— y el uso de marcadores culturales, estudiados por la paremiología, donde se instalan los refranes, los modismos y la fraseología particulares de esa lengua que sostienen todo su carácter idiosincrático (Penadés, 1999).

Visto así, el objetivo general de la formación de la que se habla aquí exigiría la integración de un saber-ser-cultural y un saber-hacer-intercultural que permita, al menos, asegurar estas dos metas: por una parte, (1) la integración

del aprendizaje lingüístico-cultural al estructural con base en recursos interdisciplinarios que incluyan la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas, las ciencias cognitivas, la sociolingüística, la psicología del desarrollo, la literatura, la historia y los estudios decoloniales³; y, por otra parte, (2) la comparación cultural a partir del balance de los fenómenos dialectales de la lengua materna, incluyendo aquellas fórmulas en la que el otro es enunciado y, en ese mismo acto, minorizado o situado en un lugar de déficit, siguiendo lógicas maniqueas reveladas en dicotomías blanco-negro, civilizado-bárbaro, cristiano-ateo, aristócrata-plebeyo, y similares.

SOBRE LOS ENFOQUES

Ahora, como se sabe, la Segunda Guerra Mundial obligó a mantener relaciones con los aliados y a desarrollar actividades de espionaje, lo que suscitó que algunos lingüistas comenzaran a reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas —materna y extranjera—, especialmente el alemán y el japonés. Esta situación indujo la aparición de la lingüística aplicada, asociada exclusivamente a la enseñanza de lenguas modernas (Payrató, 1998).

A pesar de estos inicios, con el paso de los años la lingüística aplicada se convirtió en la base de la reflexión sobre las condiciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, nutriéndose del conocimiento lingüístico sobre la lengua materna que se genera y asienta en funciones cognitivas y cognoscitivas. Esto se logró al acuñar, por un lado, las posturas innatistas o naturalistas que admiten que las lenguas extranjeras se aprenden a partir del conocimiento inconsciente de la lengua adquirida o desarrollada (Chomsky, 1998b) y, por otro lado, la hipótesis que las lenguas son vehículos de una cultura, así como de su pasado y su devenir (Pastor, 2006).

Aún más, desde las mismas teorías naturalistas de orientación chomskiana el Language Acquisition Decive adopta distintos estados internos; de suerte que, si hay unas seis mil lenguas vivas en el mundo, cualquier hablante puede afiliarse, igualmente, seis mil estados internos o sistemas-lengua, pues el órgano del lenguaje, común e igual en todos, suministra los principios responsables de esa variación lingüística, ya que todas

³ Se comprende por Estudios Decoloniales un grupo de aproximaciones igualmente interdisciplinarias que tratan el asunto del dominio y explotación de un pueblo sobre otro u otros, con la consecuente naturalización de jerarquías humanas, grupales y epistémicas (Quijano, 2000; Escobar, 2005)

las lenguas están regidas por las mismas leyes. Así, la diversidad lingüística resultaría ser apenas una cuestión de diferencias superficiales (Chomsky, 1998a). Y, aunque se asume que ninguna teoría, ni siquiera la chomskiana, explica el proceso del lenguaje cabalmente, a partir de algunas de esas teorías se han creado enfoques que están comprometidos con el devenir de los paradigmas científicos, falsándolos o complementándolos.

Efectivamente, la historia de los enfoques para la enseñanza de las lenguas ha pasado por muchas etapas (Cfr. Richards y T. Rodgers, 2003). Sin embargo, dado el actual contexto social y las nuevas interrelaciones globales entre los ciudadanos cosmopolitas, es engañoso pensar en términos de una lengua, pues las personas van adquiriendo a lo largo de sus contactos culturales una serie de habilidades que les permiten adaptarse a los diferentes contextos en los que participan. En esa medida, es utópico medir sus capacidades de comprensión y producción simbólicas desde normas fijas y unitarias, pues es cada vez más difícil encontrar una lengua aislada con otras en contextos abiertos y dinámicos. Así, por ejemplo, lenguas romances, germánicas, africanas, insulares e indígenas pueden estar presentes en un mismo espacio comunicativo, bien sea formal o informal.

Como se puede inferir de todo esto, el hablante intercultural se caracteriza por desenvolverse competentemente en escenarios donde se cruzan varias lenguas o una lengua y sus dialectos, empleando como primera arma sus abducciones para poder “jugar” lingüísticamente en las comunidades donde interactúa, pues debe descifrar claves geolectales, diafásicas, sociolectales y diacrónicas que marcan diferencias fonéticas, semánticas y, sobre todo, pragmáticas, tal como sucede entre los quince dialectos que se reconocen actualmente en Colombia, según la codificación sistematizada por el Instituto Caro y Cuervo (Montes, 2000). En este orden de ideas, lo más frecuente es que un profesor de lenguas se enfrente a conflictos lingüístico-culturales en su espacio, pues la caída de las fronteras físicas ha suscitado la multiculturalidad y, luego, la mezcla cultural (Martín-Barbero, 1992), convirtiendo el mapa lingüístico en una nueva Babilonia, debido al panorama de migración, desarraigos y destierros a nivel mundial (Lee, 1997).

EL ENFOQUE INTERCULTURAL

Con todo, las dinámicas interculturales irreprimibles obligan al aula de español a hacer propia la preocupación que ronda en los dos polos del modelo comunicativo general: primero, el origen cultural heterogéneo de los asistentes a estas aulas, sumado a sus expectativas y cualidades culturales y cognitivas; después, lo que debe enseñar de más el docente para que el aprendiz entienda qué se impulsa detrás cuando se usan ciertas expresiones dialectales de esa lengua. Esto último, de hecho, conduciría al interés por revisar la interculturalidad fracturada desde claves decoloniales; y, de asumirse este modelo-propuesta, implicaría conocer lo que se negocia entre líneas cuando se habla español que por cierto, no entró a coadyuvar en la comunicación primigenia de las comunidades vernáculas hace más de cinco siglos, sino a ser la lengua oficial, impidiendo legítimamente aquello que promueve la interculturalidad misma: el intercambio imparcial y el reconocimiento de la diversidad (Walsh, 2007)⁴.

Y es que, en un aula de español es difícil separar la presentación cotidiana de la lengua con lo que ella revela de la cultura. Desde Halliday (1994), la lengua es una práctica socio-semiótica en la cual el devenir cultural es el meollo de su composición que, en este caso, es la lengua que se instala a lo largo de cuatro siglos de Colonia (siglos XVI a XIX) y cuyos agentes depositarios fueron unos advenedizos, muchos de ellos echados, desterrados y excluidos por siglos de Europa (Castro-Gómez, 2005; Serrano, 2016). Asimismo, los profesores de lenguas están en el deber de crear en el aula un “dominio de interculturalidad” (Kramsh, 2001), donde se pueda reflexionar sobre la cultura que empieza a analizarse formal y funcionalmente a través de la lengua-sistema que es objeto de interés, ubicando en el mismo rango de importancia el devenir cultural; o lo que es igual, las variopintas formas de decir, las funciones sociales y las costumbres comunitarias, sobre todo aquellas que son inconscientes, pues es una de las formas de paralizar la violencia simbólica ejercida por las diferentes discriminaciones (Kendy, 2020).

Así las cosas, la valoración de elementos que identifican a cada cultura, en clave decolonial, se demuestra con un examen de los procesos comunicativos que hagan salir

⁴ A propósito de esto, William Ospina otrora opinaba: “Para un latinoamericano, como para un filósofo, entre las palabras y las cosas no hay una correspondencia plena, hay una zona de vacío, un desajuste, una demora. La lengua nació lejos y no llegó a dialogar con este mundo, sino a sobre imponerse a él como se impone el sello sobre el papel oficial, con un golpe y dejando una mancha” (2003, p. 45).

a la luz elementos como la supervivencia de prejuicios heredados y sistemas de estereotipos para que, en suma, puedan ser leídos como alternativas transformativas frente al racismo, la xenofobia y el rechazo y que, en conjunto, hacen que toda interculturalidad con validez social se reduzca a una mismidad excluyente. Además, a pesar de que se va más allá de lo estructural y prescriptivo, este enfoque apuesta por fortalecer la *competencia sociolingüística* asociada a la habilidad de “adecuación de las personas a las características del contexto y la situación” (Lomas, 2017, p. 63). Y este “va más allá” es cierto en tanto implica capacidades lingüísticas y conocimientos culturales que están latentes en la lengua por reconocer o aprender, lo cual se manifiesta en prácticas educativas que examinen conflictos relacionados con las asimetrías sociales, políticas y del poder que se adhieren a las estructuras formales y funcionales de esa lengua (Walsh, 2007).

Aún más, ello sirve de base para impulsar compromisos con la consciencia y la experiencia culturales; y, también, para fomentar la necesidad de co-construir una sociedad en búsqueda de su identidad y su equidad/igualdad, al incentivar la investigación e indagación socioculturales y, en el caso que aquí compete, tiene raíces en las tensiones y asimetrías sociales basadas en segregaciones, las cuales han permitido la manifestación de fenómenos que funcionan como sistemas de castas excluyentes (Esterman, 2009).

A partir de todo esto, lo ideal sería que, en el aula de español, el estudiante actuara como un incipiente arqueólogo y un etnógrafo capaz de “vincular los conocimientos y la sensibilización culturales al progreso de su propia competencia comunicativa” (Byram & Fleming, 2001, p. 82).

Moreno García (2004) resume lo que implica ‘entrar’ en un aula intercultural de lengua y lo hace en forma de consejos. Así, por ejemplo, poner en práctica factores afectivos como motivación, autoestima o respeto a los estilos de aprendizaje; la aceptación de la heterogeneidad; tener conciencia de que cada lengua es el vehículo de una cultura que no es mejor ni peor, sino sólo distinta; expulsar valoraciones negativas a quien no domina una lengua; no concebir las variantes de la lengua como inferiores o superiores, sino como dialectalmente funcionales; luchar por transformar estereotipos culturales y crear ambientes flexibles y plurales. A lo cual se sumaría la apuesta por aprovechar el aprendizaje de la lengua para descubrir su historia encubierta/disimulada que es, paradójicamente, el encubrimiento del otro.



Pues bien, desde tales recomendaciones es posible trazar un croquis pedagógico-didáctico sobre la didáctica de las lenguas que permita ejecutar el enfoque intercultural en espacios reales y concretos, ganando así, por un lado, que (1) el docente de español facilite un lazo entre el estudiante y la cultura iberoamericana en la que se le intenta introducir, tanto como promover el respeto y el reconocimiento de las diferencias entre los grupos étnicos que conforman los mosaicos internacionales (Comboni-Salinas, 1996); en este sentido, la interculturalidad es, sobre todo, una actitud de apertura que libera de los prejuicios y conduce a un conocimiento más profundo a propósito de las certezas históricas que explican estancamientos, conductas y perfiles colectivos sinuosos.

De otro lado, que (2) el docente asuma y enfrente la interculturalidad como integralidad, pues toda educabilidad de la lengua española se debe hacer con actos comunicativos conscientes o, al decir de Serrón (2002), dentro de una “cultura comunicativa”, la cual facilita el diálogo a saberes lingüísticos, culturales e históricos. Sin duda, ambos elementos preparan un ambiente para que una clase de lengua materna pueda tener provechos hasta ahora eclipsados o poco tratados, centrados en la noción de la ecuación *cultura = lengua = identidad = comunicación más feliz y comprensiva*.



LENGUA, IDENTIDAD CULTURAL Y COMUNICABILIDAD

Parece sensato sostener que la lengua es uno de los elementos básicos de la identidad cultural de una nación (Montes, 2000)⁵, puesto que esta se fragua usando el habla cotidianamente (Atienza y Van Dijk, 2010). En esa medida, la identidad cultural no es una realidad ahistórica, sino el resultado cambiante de un continuo proceso de producción y transformación de significados fundados cuando los sujetos hacen parte de unas formas comunes de decir (Hall, 1996). A partir de esto, la identificación hablante y grupo social puede ser releída bajo la fórmula coloquial “Dime qué hablas —y cómo hablas— y te diré quién eres, y cuánto vales”, puesto que “el uso lingüístico de las personas es un espejo diáfano de la diferencia y de la diversidad sociocultural de las comunidades humanas” (Lomas, 2017, p. 185).

En este sentido, urge dar a conocer al grupo de educandos del aula de español evidencias de una identidad

cristalizada en las prácticas comunicativas de quienes son usuarios de esa lengua; pero también, y sobre todo, que se muestre cómo parte de esa identidad se manifiesta lingüísticamente para hacer explícitas las desigualdades sociales ordenadas históricamente por la “colonialidad del poder” (Grosfoguel, 2013), pues comunicar no es únicamente un intercambio de información, sino también un despliegue de valores sociales identitarios atados a prácticas culturales pues, en suma, “el idioma no es simplemente una manera de referirse a lo que existe en el mundo objetivo, sino que conlleva connotaciones compartidas que ayudan al hablante a mantener su sensación de pertenecer a ciertos grupos sociales” (Byram y Fleming, 2001, p. 10).

Con todo, la lengua española refleja escenas culturales propias, con toda su complejidad social heredada (García-Dussán, 2015), tesis armónica con la postulada por Quijano (2014) cuando habla de la “colonialidad del ser”, en la cual la nominación usada por los poderosos deshumaniza e inferioriza al otro-diferente con ayuda de conceptos o expresiones ofensivas y/o peyorativas, o con estrategias discursivas de exclusión como la generalización, la abstracción o la naturalización; todo esto cuando las prácticas lingüísticas son valoradas desde la referencia de los dominantes (Bourdieu, 1985); es, en suma, lo que Moreno-Hofmann (2009) resume de esta manera:

Una impostura exitosa impuesta por la postura identitaria hegemónica: el criollato y sus aparatos ideológicos de blanqueamiento racial, social y cultural prestan, desde la cuna a la tumba, los siguientes servicios sociales: lavado cerebral, reprogramación ética, reconfiguración sexual, y cambio extremo de identidad (...) Colombia es un país formado sobre mares de equívocos, montañas de mentiras, selvas de secretos y llanuras de imposturas. En el nombre mismo de la república está contenido su designio imperial, colonial y subordinado (p. 409).

En el caso del español andino colombiano, el sistema clasificatorio racial-cultural de castas —sumado a la prevalencia de una ideología discriminatoria acentuada desde el siglo XVI, que asoció nación con proceso de blanqueamiento (Viveros, 2009)— hizo en conjunto que los sujetos y los espacios sociales se dividieran en Blancos Vs. Otros y en Centro Vs. Periferia (Páramo y Cuervo, 2009),

⁵ Al respecto valga la pena recordar la conocida frase del José Joaquín Cuervo Urisarri cuando afirmaba que ‘nada simboliza tan cumplidamente la patria como la lengua’, pues en ella se encarna el sujeto que la usa.

todo lo cual se ha depositado en las tramas estructurales de la lengua española a través de sutiles mecanismos lingüísticos, oscilando semánticamente en tópicos como la religión, los saberes culturales, el trato cortés con el otro o las actitudes políticas (Garcés, 2009).

En el centro de esta propuesta, llama la atención el perfil cultural y lingüístico de los colonizadores de las incipientes villas de las actuales Colombia y Venezuela, a saber: los judíos y los árabes conversos. Como se sabe, durante el siglo XV hubo presión para que los no cristianos se convirtieran a esta fe, una limpieza étnica ejecutada por medio del bautismo forzoso, cuyas campañas masivas se iniciaron en Granada —España— a partir de 1500. Desde entonces, comenzaron a ser llamados marranos —conversos que judaizaban secretamente— y moriscos —diminutivo de “moro”, esto es, musulmanes del al-Ándalus convertidos y oficialmente cristianos. Ahora, la presión se agudizó a lo largo de todo el siglo XVI, pues los cristianos vigilaban a unos y otros de manera exhaustiva, especialmente en la forma de alimentarse, de celebrar sus fiestas y de profesar su credo (Rincón, 2002).

Esta población en España fue asesinada, expulsada o convertida a la fuerza; mientras que otra parte de ella, para evadir la radical intolerancia, viajó clandestinamente a la Nueva España, justamente cuando muchos europeos se desplazaban para habitar las nuevas villas en América. Efectivamente, entre 1493 y 1600 el 55% de los colonizadores venía de Andalucía y Extremadura (Marimón, 2006), donde se apiñaban judíos y musulmanes tras la expulsión ordenada por los reyes católicos en 1492, pues “esta política afectó tanto a los árabes como a los judíos, los cuales compartían condiciones sociales e intelectuales similares, e impuso a muchos de ellos migrar al Nuevo Mundo” (Rincón, 2002, p. 99). Por tal razón, tanto judíos como moros fueron desembarcando subrepticamente por las Antillas, especialmente por Curazao, para asentarse y sobrevivir en tierras donde el control quisquilloso de los cristianos no los sobresaltara; y muchas veces lo lograron comprando apellidos vascos, o fingiendo una identidad como lusitanos (García de Prodán, 1966)⁶. Esta migración ilegal proveniente de la península española fue de unos quince mil aldeanos ibéricos por año (Lucena, 1992), cuyas filas estaban alimentadas por numerosos conversos o cristianos nuevos bajo múltiples identidades, ya que “el sistema

de ‘licencias’ no fue siempre estricto y hubo muchas prácticas fraudulentas y maneras de hurtar la ley” (García Arenal, 1992, p. 156).

Esta demografía inmigrante, sumada a la vasta geografía colombiana cruzada por tres cordilleras y numerosos paisajes tropicales, fue la causa de que muchos de estos advenedizos se asentaran en pequeñas villas, en promedio ciento cincuenta habitantes por población⁷; pero, sobre todo, villas dispersas, debido a la misma condición territorial, impidiendo una verdadera unidad nacional. La consecuencia de esto último fue también lingüística, pues no se logró una unidad dialectal, algo que aún percibimos claramente con la existencia de más de una docena de dialectos, lo cual se acrecentó con el perfil agorero de los moriscos, quienes refundaron ciudades frecuentemente cuando veían indicios de encantamientos, hechicerías o maldad sobrenatural.

Aún más, para sobrevivir los errabundos moriscos, con su pedigrí dudoso de cristianos nuevos, desarrollaron el valor de la Taqiyya, esto es, el disimulo y el encubrimiento, actitud que les permitía “pasar de agache” y, por tanto, hacer todo con disimulo. Algo similar sucedió con los marranos, quienes se acomodaron sigilosamente en las poblaciones colombianas como apóstatas-hipócritas (Liman, 2002). De esta suerte, unos y otros ocultaron su identidad para no ser nuevamente desterrados, a pesar de la prohibición de las leyes de Castilla que los proscibía como “servidores del demonio” y, por ende, no querían que “contaminaran” las nuevas tierras, puesto que suponían un mal ejemplo para “los indios” (Borja, 1998). Luego, como se sabe, este imaginario diabólico se extendería a los indígenas americanos mismos, encarnando el mal mismo (Sanabria, 2004).

De esta suerte, el perfil de fundadores, caracterizados por ser perseguidos, camuflados e hipócritas, fueron los que hicieron prosperar las poblaciones recién fundadas en tierra firme, haciendo mezcla con negros esclavos, indios y soldados españoles para generar una gran paradoja histórica, pues los conquistadores, facultados para poblar, se dedicaron a desterrar indígenas con ayuda de militares, sacerdotes y escribanos, mientras que quienes comenzaron soterradamente a ocupar sus territorios fueron desterrados, esta vez provenientes de la península ibérica. Así pues, los ancestros urbanos de Colombia eran campesinos ibéricos, con gustos y modas

⁶ De hecho, esto explica por qué a muchos descendientes de marranos, se les llamaba también portugueses.

⁷ Con excepción de la villa santafereña que, tras su tercera fundación, en agosto de 1538, contaba con unos cuatrocientos habitantes.

de árabes o judíos cristianizados (Todorov, 2007), sujetos que arrastraban la historia de acechanza por siglos y el conformismo a su destino nómada; unos arrieros sin terruño adaptables a cualquier ambiente y, por tanto, camaleónicos o mimetizadores que sobrevivían con la economía del pan coger (Serrano, 2016). Al tiempo, mantenían de puertas para afuera conductas cristianas, pero de puertas para adentro guardaban el sábado como día de mandato, se aseaban y cambiaban de ropa semanalmente —normalmente los viernes en la noche— y mantenían sus ideologías religiosas a pesar de carecer de sinagogas-mezquitas, porque no tenían clérigos-rabinos orientadores.

Otras características de estos primeros pobladores era que tenían un sentimiento de no-previsión y falta de consciencia de la Ley; por tanto, eran embaucadores que, con identidades variadas pero no esenciales, vivían dentro de comunidades cerradas, lo que les permitía estar y no estar en la sociedad general (Klick y Lesser, 1998). Además, eran astutos, sagaces y ladinos, todo esto como estrategias necesarias para no evidenciar su verdadera identidad y así evitar el peligro de un nuevo destierro o ser depurados con fuego por la Inquisición —en Sevilla o en Cartagena de Indias. De esta manera, se fue formando una enmarañada mixtura sociocultural estratificada: por un lado, la república de blancos; por otra, la de indios y negros, zona social que englobaba también a los árabes y judíos porque, finalmente, compartían la cualidad de ser minorías étnicas perseguidas (Ibid., 1998)⁸.

Asimismo, desde la Edad Media tanto los mozárabes como los judíos eran bilingües en distinto grado, fruto del contacto cultural y lingüístico en la península Ibérica, por lo que la lengua con la que llegaron comunicándose a América los moriscos fue el romance andalusí o mozárabe, caracterizado por el uso frecuente de cortesías, por la moderación y economía al hablar y por la exactitud retórica, todo esto para no ser sorprendidos, pues se asentaron ilícita y soterradamente. De la misma forma, los marranos o judíos conversos —después de 1492, sefarditas— hablaban el judeoespañol o ladino, derivado del castellano antiguo, idioma que no difería sustancialmente del castellano de los siglos XV y XVI, a excepción de algún léxico hebreo, especialmente el uso palabras religiosas y nombres de pila —por ejemplo *aleluya, amén, Cristo, Edén, Gólem, Jehová, Yod, Satanás,*

Ana, Davis, Esther, Elías, Josué, Miguel, Raquel, entre otras— que, interactuaron, hasta la expulsión de 1492 — incluso un siglo después — junto con otros dialectos de España, tales como el castellano, el catalán o el aragonés (San Román, 2015).

Con todo, estas situaciones y cualidades de los expatriados colonizadores que acomodaban la forma de usar la lengua y de comportarse comunicativamente frente al otro de acuerdo a su fatal destino tuvieron necesariamente que dejar huellas en las tradiciones culturales y ciertos objetos —por ejemplo, aún se conservan en muchas familias el *mezuzah* y el *menorah*—, pero sobre todo en la lengua hasta nuestros días puesto que, como se ha afirmado antes, las lengua son tesoros culturales que heredan elementos de esos primogénitos pueblos errantes. Y no sólo se piensa en los arabismos, unos cuatro mil en la actualidad —almojábana, alcázar, arroz, azúcar, zanahoria, naranja, entre otros—, ni aún en palabras y refranes del judeoespañol, sefardí o ladino — *El ke se eça kon kriaturas se alevanta pişado*: el que con niños se acuesta amanece meado—, sino en expresiones menos evidentes, amontonadas en varios de sus niveles de la lengua, que se disfrazan para insinuar esa herencia cultural, y todo lo que de ella se filtra en la constitución inconsciente de la identidad nacional.

Todo esto, pasmosamente, se manifiesta en el nivel semántico-pragmático del español actual a través de ciertos insultos, refranes, expresiones populares, colombianismos; además del uso del diminutivo y el uso de fórmulas cortesés, utilizados con mayor frecuencia en el corazón geográfico de Colombia, la zona andina, ubicada entre las cordilleras central y oriental, y cuyo correlato lingüístico es el super-dialecto andino colombiano, donde aparecen subdialectos como el cundi-boyacense y el santandereano (Montes, 2000). No obstante, esto no es gratuito, porque “las principales ciudades creadas por los colonizadores se ubican, sobre todo, en la región andina, ‘colonizada’ antes por tribus indígenas, de donde serían expulsadas o aniquiladas” (Yunis, 2019, p. 24); pero también donde se acentuó la esclavitud, dado que Santafé se convirtió, superada las etapas de saqueo y conquista, en “un centro de primer orden en lo administrativo, en lo militar y en lo económico” (Williams, 2018, p. 47). Ahora bien, como afirma Rincón (2002), muchos de aquellos judíos participaron en la colonización de zonas montañosas del país, como el eje

⁸ Al respecto, la idea de Eduardo Caballero Calderón es pertinente cuando afirmaba en 1974 que “somos un mosaico de razas dentro de un mosaico geográfico que conspira continuamente contra nuestra identidad cultural. Muchas veces he dicho que nos somos un país sino varios países, no una raza sino varias razas en descomposición, y así, lo que llamaos colombiano sólo es una entelequía, pues el colombiano como entidad internacional no existe” (en Montes, 2000, p. 138)

cafetero —Armenia, Arma Viejo, Anserma, entre otras— y Antioquia —Caramanta, Santafé de Antioquia—, entre otros lugares (Mesa, 1997). Tal como se muestra en el siguiente mapa, a finales del siglo XVI la red de caminos estaba aglutinada en la zona andina y

cafetera, donde arrieros de todos los semblantes desplazaban cereales como trigo, ganado y oro; y, como es natural, en las rutas comerciales también circulaba la lengua adaptada y funcional, sus usuarios y sus escenas culturales.

IMAGEN 1
CAMINOS QUE CONVERGÍAN A SANTAFÉ EN EL SIGLO XVI



Fuente: tomada de Williams (2018)

De esta suerte, se confirma que “el hijo se rebela contra el padre con el lenguaje del padre, y así va construyendo su propia lengua” (Dussel, 2010, p. 102), pero lo hace arrastrando en ella su pasado. Ahora bien, para soportar esta tesis, se comentan algunos de esos efluvios lingüísticos que reviven este panorama, siendo la categoría de los insultos una de las más ilustrativas frente a lo que se desea defender. Así, por caso, insultos referidos al otro como *viejo brujo*, *bandido del demonio* o simplemente *demonio*, los cuales recuerdan ese estigma de los judíos y moros en España y América, asociados con el mal mismo; o insultos como *mugre*, *mugroso*, *muérgano*, *inmundo*, *jediondo-hediondo* o *cochambroso* —maloliente, grasiento— o, incluso, *arrastrado*, los que recuerdan la cualidad de los moriscos una vez eran villanos en las ciudades del centro del país desde el siglo XVI quienes, debido a sus costumbres, sólo se cambiaban de ropa y bañaban los viernes⁹. Además, aparecen con frecuencia insultos más transparentes para evocar la condición de los primeros pobladores, tales como *marrano* o *hijuepuerca*, a los que se suman, con la misma intención pragmática peyorativa, injurias como *indio bruto* o *pendejo*, *montañero*, *sinvergüenza* o *alcahueta* —rufián. Aunque también se puede añadir otro tipo de ofensas que evocan la condición impura de los villanos conversos, tales como *maldito*, *animal de monte*, *bestia*, *bruto*, *inmoral*, *mala hierba*, *atrevido*, *descarado* o *sonsadador corrompido* —degenerado-perverso— o *chafarote* —inculto.

En esta misma línea de sentido se encuentran ciertos dichos o refranes como “ando como el judío errante” o “más falso que el beso de Judas”¹⁰, los cuales evidencian una clara identificación con los colonizadores primigenios y, por extensión, con las minorías étnicas que hacían parte de la República de no blancos en la actual Colombia, pero durante La Colonia. Además, refranes como “indio, mula y mujer, si no te la han hecho, te la van a hacer”; “negro con saco, se pierde el negro y se pierde el saco”; “negro, ni el caballo”, “¿Quién sufre? El indio por bestia” o “Se nos creció el enano” evidencian lo mismo. Asimismo, expresiones frásticas populares como “Más o menos”, un signo de falta de ambición, algo típico de los primeros urbanitas colombianos; o también expresiones como “me toca hacer”, en lugar de “debo hacer”, que recuerdan una marca clara del desvío a la ley social, característico de los moriscos y su forma evasiva de actuar y de hablar

el mozárabe en estas tierras para poder asentarse con identidades variadas y que sigue caracterizando el perfil caracterológico de la sociedad actual.

Existen, por otro lado, locuciones como “aquí hay gato encerrado”, que revelan el peligro de ser engañados por un embaucador, cualidad típica atribuida a los judíos. En esta misma línea de sentido, es muy dicente el uso de colombianismos como el verbo *envolatar* o *embolatar*, voz nacida en el departamento de Antioquia y usada en todo el país con el sentido de confundir, engañar y que proviene de “volate”, esto es, del “afán, confusión, barullo”, más el prefijo *en-* y el sufijo *-ar* que significa entrar o meterse en volates o confusiones (Montes, 1985); a lo cual se une la expresión tan popular de “*No dar papaya*”, con el sentido de evitar una situación que puede ser potencialmente mala para sí mismo y connota la acción de exponerse, de volverse blanco fácil o bajar la guardia; esto es, de dejarse pillar por el otro y ser castigado o expulsado.

Finalmente, se encuentra el uso del diminutivo apiñado, especialmente, en hablantes explotados y sufrientes como marcas de su posición inferior y solapada —diastatías desfavorecidas—, ante todo cuando se usa para generar compasión o lástima por los otros —*pobrecita*, *buenita*, entre otras— y así ganar indultos o no ser castigado. A este empleo pragmático del diminutivo se puede sumar el uso exagerado de los tratamientos respetuosos o corteses, notorios por ejemplo en el uso de reductores de amenaza, tal como sucede con expresiones como *sumersecito*, pero también en el uso de reparadores o locuciones para pedir perdón y la práctica de utilizar en la cotidianidad expresiones para atenuar afirmaciones, tal como sucede en expresiones como “yo creo que”, “me parece que”, todo esto con la intención de seguir reproduciendo cualidades que nos viene del mozárabe o romance andalusí tardío, correlato de su condición de ilegales en los dominios del Nuevo Mundo.

EL AULA COMO LUGAR DE DENUNCIA: SOBRE LA LÓGICA CULTURAL MESTIZA

En este orden de ideas, el habla andina colombiana parece delatar un Yo cultural concreto, al mestizo; ese “hijo del pecado” (Dueñas, 1999) que guarda en su interior el legado europeo “puro e impuro”, africano e indoamericano. Se

⁹ Al respecto, la idea de la elección del día viernes para asearse y cambiarse de debe a que dentro de los pilares del islam oficial se debe orar cinco veces al día, siempre mirando a

¹⁰ La Meca, pero especialmente los días viernes (Djait, 1990).

Recuérdese que Judas fue el único judío entre los 12 discípulos que Jesús eligió, pues los otros once compañeros eran galileos.

infiere, entonces, que ese hablante del que se ha ocupado al final esta reflexión tiene una identidad cultural híbrida, resumida en la de un Yo-mestizo-siniestro que, para sobrevivir en un mundo adverso, tal como lo hicieron en el siglo XVI y XVII los advenedizos, tiene que asimilar una lengua con relieves estratégicos de ocultamiento frente al escamoteo primigenio de los nuevos conquistadores, sumado a unas conductas basadas en la simulación y la disimulación, lo cual encarna el perfil identitario en sujetos sinuosos, tramposos y proclives al desvío, puesto que

[...] el mestizo es el avivato, el que no tiene leyes, el que no tiene cómo participar, pero participa, el que no puede casarse pero que produce mestizos todos los días, el que no puede blanquearse porque está prohibido, pero que se blanquea constantemente, que estás al margen de la ley, pero que le saca ventajas a la ley, que trampea, que contrabandea. Nuestra sociedad colonial es de contrabandistas, porque no existen vías legales al comercio, los mestizos no comercian, les está prohibido participar en el comercio, pero entonces se inventan el contrabando, y éste fue una de las actividades más robustas, sistemáticas, permanente, durante el período colonial (Dueñas, 1998, p. 17).

Así las cosas, es posible hablar que el español dialectal referido obedece a una *lógica mestiza*, esto es, una forma de comunicación mezclada y comandada por el imperativo de la producción de un disfrute perverso que dilata al semejante (Pommier, 1996), el cual está al servicio de una ideología de blanqueamiento cultural instintivo: exterminar con el uso del buen hablar al diferente. Todo esto ocurre, dentro de un lazo social que se transforma inmediatamente en lazo camaleónico, dejando al otro y lo otro-constitutivo dentro de un juego lingüístico que se efectúa, por supuesto, pero para que el otro quede expulsado o diezmado, y también negado. Claramente, esto no es más que un juego diacrónico ominoso: negar en/con la lengua lo que con la lengua el otro se negaba¹¹.

Se trata de una lógica cultural mestiza caracterizada por el estado de cosificación en el que el sujeto-emisor toma la palabra ante el otro y deja enunciado un insulto o una provocación —por ejemplo, olvidando rápidamente tal

acto—; es decir, un ataque a la alteridad que entraña una amnesia como actualización del olvido sobre el pasado común que funda la actual comunidad. Así las cosas, en la cotidianidad se evita degradarse como negro, indio o mestizo, como antes de evitaba deshonorarse como marrano o morisco, todo para no caer en ese conjunto de diferentes y evitar ser definido como mugroso, guache, desordenado, pícaro, morisco-moroso, impuro e inmoral. De esta suerte, el análisis sobre elementos de la “colonialidad del ser” que aquí se analizaron, y que termina proponiendo el dominio comunicativo de una lógica cultural mestiza-siniestra que domeña toda cultura ladino-americana, se conecta con la “colonialidad del saber”, esto es, con el asunto de una hegemonización representacional y epistémica impuesta por la cultura europea —española— en relación con la otredad (Lander, 2000). Efectivamente, el carácter local del conocimiento español, que tiene su origen en el Consejo de Toledo sucedido 43 años antes de la llegada de Colón a América, y que deja instalada la escisión social entre cristianos viejos —los limpios de sangre, los no judíos o no moriscos— y cristianos nuevos —hijos de judíos conversos o de moros—, llegando a instalarse sociolingüísticamente sin premuras durante cuatro siglos coloniales, desplazándose hacia la época republicana y a la actualidad.

Efectivamente, este esquema social en tensión se uniformiza en la Nueva Granada bajo el modelo de una élite de terratenientes españoles, acompañados de encomenderos y escribanos, que se oponen a los aborígenes y esclavos. Luego esta “tensión social”, en el decir de José Luis Romero (1999), se convierte en dos Repúblicas: la de blancos y la de indios, quienes evolucionan en la casta española —hidalgos, luego criollos— y la casta de tierra —indios, negros, los demás. Ya entre los siglos XVII y XVIII son quince las clases dentro de la casta de tierra (Castro-Gómez, 2005)¹²; y, en el siglo XIX, esa partición social tomó la representación del cacique o patrono contra el siervo para evolucionar, hacia sus finales, en los burgueses y la clase popular u “orejones”, para terminar en la aristocracia y los guaches, también llamados lobos (García-Dussán, 2020). Este es el breviario de siglos de segregación, que fluctúa y persiste gracias a esa lógica cultural mestiza que hasta bien entrado el siglo XX se manifestaba nuevamente contra los judíos inmigrantes en la capital colombiana.

¹¹ No gratuitamente García Márquez expresaba que suele haber en nuestra cultura un trueque entre lo real y lo simbólico que desaparece tan pronto como llega, haciendo “(...) de un bandolero un rey, de un prófugo un almirante, de una prostituta una gobernadora, y también todo lo contrario” (1999, p. 154).

¹² En efecto, esta diversidad clasificaba sujetos en mestizos, castizos, españoles, mulatos, moriscos, chinos, saltatrás, lobos, jibaros, albarazados, cambujos, zambiagos, calpamulatos, tente en el aire y no te entiendo, tal como antes los primeros colonizadores representaron los no-blancos como monstruos, caníbales, enanos y habitantes de las antípodas (Vignolo, 2008) y luego en loros, rojizos, cochos, negros, castaños, leonados y morenos (Hering, 2011).

De la misma manera, tal segregación del otro-diferente se manifestó recientemente contra el poco número de inmigrantes judíos en la ciudad de Bogotá. Como se sabe, algunas familias llegaron hacia la década de 1930 provenientes de Rusia, Rumania y Polonia, e influyeron en la transformación de la capital a través actividades económicas incipientes transformando la Bogotá provinciana.

Pero, a pesar de esto, fueron llamados despectivamente polacos o quincalleros¹³, porque vendían ropa, calzado y artículos para el hogar puerta a puerta y a crédito, acción que permitió que las clases populares de la Bogotá del siglo XX accedieran a productos europeos que antes eran exclusivos de la burguesía. Aún resuena en la memoria colectiva la firma Jota Glottmann, primera comercializadora de electrodomésticos¹⁴, al igual que las familias Cohen y Rozanes, empresarios que lograron montar tiendas en el casco histórico de Bogotá, rejuveneciendo la zona, antes ocupada por tiendecillas de baja categoría.

Sin embargo, esta humilde revuelta urbana fue mal vista por una capa de ciudadanos de orientación conservadora, muchos de ellos simpatizantes del nazismo, por lo que el partido conservador incitó a sus partidarios a desaparecer sus negocios, como sucedió en El Bogotazo. Una década antes de este traumático episodio, Luis López de Mesa, ministro de Relaciones Exteriores, había cerrado las puertas de Colombia a los judíos sobrevivientes de la Segunda Guerra Mundial, a quienes consideraba usureros y de costumbres malsanas, instituyendo tasas burocráticas para aquellos inmigrantes que buscaran traer a sus parientes del exterior. Se invita, curiosamente, a una limpieza de sangre en una nación mestiza.

A propósito de todo esto, la antropóloga peruana Marisol de la Cadena (2000; 2006) explica cómo el mestizaje representa la hibridez, pero el concepto mismo tiene una naturaleza híbrida, puesto que se refiere, como las dos caras de una misma moneda, a lo biológico-racial y a lo epistémico. Como se sabe, en los preludios de la colonia el mestizo era quien no tenía pureza de sangre; por tanto, su estigma no era el color de piel, sino no ser hábil en

demostrar públicamente una historia genealógica de linaje puro. De esta manera, quien no demostraba su estirpe, libre de moros o judíos, era un “manchado” —del latín macūla, impuro social y moralmente— perdiendo, entonces, estatus social y descarriando el código de honor¹⁵, tan importante para sostener un lugar de privilegio ante sí y ante los demás y quedando reducidos a epítetos como salvajes, perezosos y desordenados. Es así como, bajo el concepto de mestizo y sus múltiples formas de ser nominado, se transita por la “colonialidad del ser” y se llega a la “colonialidad de saber”. Y, lo que se puede constatar es que, lejos de extinguirse esta episteme y su lingüistería, se ha ido modificando con los siglos la batería de adjetivos y otros modos de decir para mantener esas dos repúblicas opuestas, que viven juntas, pero no revueltas.

Finalmente, con la ya mencionada investigación de Guiomar Dueñas (1999) sabemos que en el siglo XVIII el mestizo estuvo cualificado por ser impuro sexualmente, con lo cual se dio una simple reinscripción de vetustas fórmulas para ser nombrado. Entonces, si saltamos al siglo XXI, es notorio ver cómo ese mestizo, nominado peyorativamente por parte de colectivos llamados “gente de bien”, son ahora denominados con adjetivos muy parecidos a los de la colonia. De esta forma, se mantienen efectivas las jerarquías y su racismo adjunto, con lo cual se confirma que la “colonialidad del ser” es efectiva en la medida en que descansa y se alimenta de una “colonialidad del saber”.

A MANERA DE CIERRE

Si todo esto está bien razonado, la pregunta sobre qué se insinúa cuando se comunica cotidianamente al usar el español en la zona andina colombiana aparece como fundamental en lo general, y vital en la enseñanza de la lengua-idioma hablada en este país. Se sostiene, entonces, que desde un enfoque intercultural con bases decoloniales el estudio del español andino colombiano puede tratarse como un crisol que irradia datos sobre la obsesión por sostener una “corrupción mestiza”, la cual ha servido de asiento a la cultura de superiores e inferiores

¹³ Quincallero: que vende quincallas; esto es, objetos de metal, generalmente de escaso valor, como tijeras, dedales, imitaciones de joyas, etc.

¹⁴ El inmigrante rumano Jack Glottmann, llegó al país en 1929 y fundó su empresa en Bogotá hacia 1935. Su actividad se centró en importar y comercializar electrodomésticos y venderlos a crédito. Efectivamente, el nueve de abril de 1948 su principal almacén fue incinerado, al igual que sus oficinas.

¹⁵ Lejos de creer que el código de honor es cuento viejo, baste recordar que es la base de novelas como *Crónica de una muerte anunciada*, de García Márquez (1981) donde la ausencia de una macha de honor en la sábana del tálamo de Ángela Vicario, obliga a que sus hermanos ejecuten venganza, con presencia de la sangre del supuesto ofensor, el hijo de foráneos, Santiago Nasar. De esta manera, la muerte de Nasar reparaba la vertida sangre virginal de la hermana por medio de la vertida sangre de un advenedizo. El código de honor, entonces, se sigue dando en Colombia bajo la forma de una ley simple: venganza o deshonor. Y como en la novela, no importa si la víctima es inocente; basta con que sea impuro.



que, aunque diferentes, comparten algo común: su perfil ladino y clientelista, ese que para Emilio Yunis (2019) está caracterizado por

la actitud permanente de desconocer y poner trampas a la ley, buscar el rodeo, el atajo, mimetizarse mediante el engaño, utilizar todo tipo de subterfugios, no apreciar como valor supremo la verdad, aprovechar cualquier ventaja, la oportunidad (es la cultura del ‘aprovecha’, “sin dar papaya”), del pacto y la conciliación con todo en medio de un Estado inoperante” (pp. 25-26).

De esta suerte, aunque distintos, como colombianos quedamos abrazados por cualidades que nos hacen semejantes. Por ejemplo, actores sociales desde la

política y la educación llaman a la decencia frente a las multitudes y sus revoluciones, como lo acontecido en 2021 en pleno Paro Nacional, cuando ciertas voces desde los micrófonos de la radio nacional definían los indígenas del sur del país como vándalos e incivilizados; o aquella voz de doña Paraca, en redes sociales, defendiendo un mundo blanco y los lugares de tortura, como Almacenes Éxito, palacio del consumo que consumía al consumidor; o de profesores y estudiantes de universidades prestigiosas hablando, no de un joven muerto, sino de una mancha de la sociedad menos —nótese aquí el concepto colonial, el de sujeto como un manchado— y todo porque los jóvenes “dieron papaya”, algo que otros por supuesto aprovecharon, sólo porque se actualizó, sin saberse, toda una capa de exclusiones que iniciaron con la llegada de los advenedizos al centro del país.

REFERENCIAS

- Atiienza, E. y van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de textos españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353: 67-106.
- Borja Gómez, J. H. (1998). Rostros y rastros del demonio en la Nueva Granada. Indios, negros, judíos, mujeres y otras huestes de Satanás. Ariel.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. University Press.
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Akal.
- Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. *Javegraf*.
- Cestero, A. M. (1999). Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras. Arco.
- Chomsky, N. (1988a). El lenguaje y los problemas del conocimiento. Visor.
- Chomsky, N. (1998b). Minimalist Program and the philosophy of mind. An Interview.
- Comboni-Salinas, S. (1996). La educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. Nueva Sociedad, 146: 122-135.
- De la Cadena, M. (2000). Indigenous mestizos: The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991. Duke University Press.
- De la Cadena, M. (2006). ¿Are mestizos hybrids? The conceptual politics of Andean identities. *Journal of Latin American Studies* 37: 250-284.
- Djait, H. (1990). Europa y el Islam. Al-Qibla Libertarias.
- Dueñas, G. (1998). Familia, mestizaje y formación de Estado. *Post-data*, 3: 14-29.
- Dueñas, G. (1999). Los hijos del pecado: Illegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial. UN.
- Dussel, E. y Merçon, J. (2010). Entrevista a Enrique Dussel por Juliana Merçon. *Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 14: 102-112.
- Escobar, A. (2005). Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia. ICAH.
- Esterman, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la filosofía intercultural (pp. 52-66). En Mora, D. (Comp.). *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate*. III-CAB.
- Garcés, F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada (pp. 21-51). En Mora, D. (Comp.). *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate*. III-CAB.
- García de Prodián, L. (1966). Los judíos en América. Sus actividades en los Virreinos de Nueva Castilla y Nueva Granada en el siglo XVII. CSIC.
- García-Arenal, M. (1992). Moriscos e indios. Para un estudio comparado de métodos de conquista y evangelización. *Chronica Nova*, 20: 153-175.
- García-Dussán, E. (2015). Prácticas discursivas orales, dialectos e identidad social. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 26 (1): 49-74.
- García-Dussán, E. (2020). Ciudad de lobos y fugitivos. Una lectura semiótica de Bogotá. UD editorial.
- García Márquez, G. (1999). Obra periodística 5. 1961-1984. Mondadori
- García Márquez, G. (1981). Crónica de una muerte anunciada. Oveja negra.
- Gerbaudo, A. I. (2008). La literatura en la escuela secundaria argentina de la postdictadura. *Horizontes Educativos*, 13(1), 55-66.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19: 31-58.
- Hall, S. (2003). Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu.
- Halliday, M. (1994). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica.
- Hering, M. (2011). Color, pureza, raza: la calidad de los sujetos coloniales. En H. Bonilla (ed.), *La cuestión colonial* (pp. 451- 469). Universidad Nacional de Colombia.
- Kendi, I. (2020). Cómo ser antirracista. Ciclogénesis.
- Klick, I. y Lesser, J. (eds.) (1998). *Arab and Jewish immigrants in Latin America. Images and realities*. Routledge.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. M. Byram & M. Fleming, (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 34-56). University Press.
- Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.11-40) CLACSO.
- Lee, M. (1997). El intersticio liminal de los encuentros transculturales. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 25: 45-60.
- Liman, T. (2002). Lenguaje híbrido de los moriscos: entre el arraigo de su acervo cultural y las vicisitudes del entorno. *Anaquel de Estudios Árabes*, 13: 67-86.
- Lomas, C. (2017). El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación. Santillana.
- Lucena, M. (1992). Piratas, bucaneros, filibusteros y corsarios en América. Mapfre.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 34-67). Siglo del Hombre Editores.
- Marimón, C. (2016). El español en América: de la conquista a la época colonial. <https://biblioteca.org.ar/libros/154128.pdf>
- Martín-Barbero, J. (1992). Dinámicas urbanas de la cultura. En: *Revista Gaceta*, 12: 3-7.
- Mesa, D. (1997). De los judíos en la historia de Colombia. Planeta.
- Montes, J. J. (1985). Estudios sobre el español de Colombia. I.C.C.
- Montes, J. J. (2000). Otros estudios sobre el español de Colombia. ICC.
- Moreno, C. (2004). La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua. Catarata.
- Moreno-Hofmann, Á. (2009). Taxidermi mestiza como identity managment. En Vignolo, P. (ed.). *Ciudadanías en escena. Performance y derechos culturales en Colombia* (pp. 408-410). Universidad Nacional de Colombia.
- Ospina, W. (2003). El renacer de la conquista. Encuentro de Revista Número en la 16ª Feria Internacional del Libro de Bogotá, 26 de mayo de 2003. *Revista Número*, 37: 40-47.
- Párama, P. y Cuervo, M. (2009). La experiencia urbana en el espacio público de Bogotá en el siglo XX. Una mirada desde las prácticas sociales. *Javegraf*.
- Pastor, S. (2006). Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Universidad de Alicante.
- Payrató, Ll. (1998). De profesión, lingüista. *Panorama de la lingüística aplicada*. Ariel.
- Penadés, I. (1999). La enseñanza de las unidades fraseológicas. *ArcoLibros*.
- Pommier, G. (1996). Porqué el psicoanálisis es revolucionario. Aldabón.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*. (2): 342-386.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO, Colección Antologías.
- Rincón, N. (2002). Árabes y judíos en Colombia: un modelo de integración social. *Memoria y Sociedad*, 7(13): 97-115.
- Rodgers, Th. y Richards, J. (2003). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Lavel.
- Sanabria, F. (2004). La virgen sigue apareciendo. Un estudio antropológico. UN.
- San Román, T. (2015). Ladino, una lengua 'castellana' que lucha por sobrevivir. https://www.inclusion.gov.es/cartaspana/es/noticias/Noticia_0484.htm
- Serrano, E. (2016). ¿Por qué fracasa Colombia? Delirios de una nación que se desconoce a sí misma. Planeta.
- Serrón, S. (2002). El Enfoque Comunicativo y sus implicaciones. Una visión desde la enseñanza de la lengua materna en un marco democrático. *Letras*, 63: 73-108.
- Todorov, Tz. (2007). La conquista de América. La cuestión del Otro. Siglo XXI.
- Vignolo, P. (2008). De los seres plinianos al mito del homunculus. El enanismo en la construcción de un sujeto moderno. En M. Hering (ed.), *Cuerpos anómalos* (pp. 29-64). Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros, M. (2009). Mestizaje y occidentalización. En Vignolo, P. (ed.). *Ciudadanías en escena. Performance y derechos culturales en Colombia* (pp. 381-383). Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, K. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y pedagogía*, XIX (48): 25-35.
- Williams, Jh. (2018). De la ciudad hidalga a la metrópoli globalizada. Una historiografía urbana y regional de Bogotá. UN.
- Yunis, E. (2019). ¡Somos así! Temis.