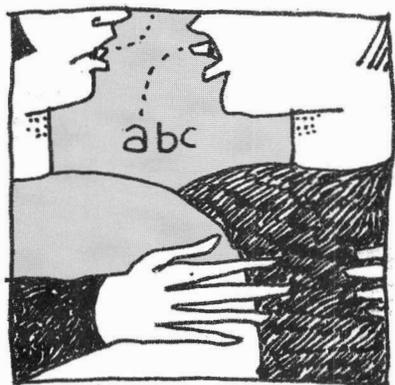


Diglosia y didáctica del español en contextos indígenas colombianos



* La profesora Olga Lucía Arbeláez Rojas es licenciada en Lingüística y Literatura y magíster en Desarrollo de la Universidad Pontificia Bolivariana. En la UPB ha sido docente de Introducción a la Lingüística, Análisis lingüístico, Sociolingüística, Lengua y Cultura, Procesos lecto-escriturales y Procesos orales: Habla y escucha. Actualmente es profesora y coordinadora del grupo de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB, y docente del convenio suscrito entre el Instituto Misionero de Antropología-IMA y la Universidad Pontificia Bolivariana.

** La Licenciada en Lingüística y Literatura, Adriana del Socorro Álvarez Correa, tiene formación posgradual en las maestrías de Enseñanza del Español como lengua extranjera y Maestría en Lingüística. Es coordinadora y profesora del área de Lengua Castellana y miembro del grupo de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, con amplia experiencia docente en los campos de Introducción a la lingüística, Análisis lingüístico, Sociolingüística, Lengua y cultura, Procesos lecto-escriturales y Procesos orales de habla y escucha. También es docente del convenio suscrito entre el Instituto Misionero de Antropología-IMA y la Universidad Pontificia Bolivariana.

*** El profesor Juan Eliseo Montoya Marín es filósofo, psicólogo y magíster en Teología con énfasis en Sagrada Escritura de la Universidad Pontificia Bolivariana. Se ha desempeñado como docente en pregrado y posgrado, y en semilleros de Griego, Hebreo y Latín. Es docente y miembro del grupo de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía, asimismo es docente de la Licenciatura en Etnoeducación que se ofrece a los indígenas y afrodescendientes mediante el convenio suscrito entre el Instituto Misionero de Antropología-IMA y la Universidad Pontificia Bolivariana. Actualmente es candidato a doctor en la misma Universidad.

Diglosia y didáctica del español en contextos indígenas colombianos

Olga Lucía Arbeláez Rojas - Adriana Álvarez Correa - Juan Eliseo Montoya Marín

Introducción

El interés del Grupo de Investigación Lengua y Cultura de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, Colombia, por levantar un estado del arte del fenómeno sociolingüístico y educativo de las lenguas en contacto (aborigen y español) es sumamente relevante en tanto oportunidad para aportar elementos que contribuyan a zanjar el fenómeno de diglosia, cultural y lingüística –tanto en lectura como en escritura–, en el que se encuentra la mayoría de los indígenas del país.

Colombia cuenta con una riqueza lingüística dada por la multiplicidad de grupos indígenas que la habitan, de los cuales se pueden identificar alrededor de 65 lenguas aborígenes. En la mayoría de los casos, las poblaciones indígenas entran en contacto con el español por razones del contexto, en el que de forma natural se dan relaciones entre

ambas lenguas, la propia o lengua indígena y el español, lo cual provoca varias consecuencias, generalmente de mayor impacto negativo para la L1: sustitución, conmutación o amalgamiento¹; «así en ambos sistemas se producen dos variables de fenómeno lingüístico, el propio y el adaptado, pero uno de ellos queda ambiguo» (1986: 84-85). Los casos más recurrentes son el de conmutación y el de sustitución, debido a que la mayoría de los niños llega a la escuela sin conocimiento de la lengua indígena, y, en el mejor de los casos, un conocimiento mínimo.

Estos fenómenos se evidencian en los trabajos de campo y de grado realizados por los estudiantes de la licenciatura, en los cuales se identifican algunos enfoques lingüísticos, didácticos y metodológicos, utilizados por los etnoeducadores (maestros de escuelas indígenas, quienes son, al mismo tiempo, estudiantes de la licenciatura ofrecida por la Universidad) para la enseñanza del

¹ Según J. FOURGUET, P. PEREGO y D. FRANCOIS, la sustitución consiste en que la lengua A se abandona en beneficio de B, siendo A la lengua materna (indígena) y B la L2; en la conmutación se da el uso alternado de A y B, y ocurre la amalgama cuando A y B se combinan en un nuevo sistema.

español en contextos indígenas. En última instancia se trata de entender con cuál(es) concepción(es) de lengua y cuál(es) concepción(es) de aprendizaje orientan el trabajo en el aula. Este trabajo de investigación, que se sigue ejecutando actualmente en una segunda fase, aporta a la enseñanza de lenguas en contextos aborígenes en la lógica de la promoción de competencias comunicativa y plurilingüística, coherente con la experiencia vital de los estudiantes de educación básica y secundaria, cuyo origen étnico les posibilita el bilingüismo como condición propia.

El estudio

Desde hace quince años la UPB ofrece la licenciatura en Etnoeducación a los docentes de comunidades indígenas y líderes comunitarios del país. Esta trayectoria permite inferir aspectos y características globalizadoras de la educación que han recibido los indígenas en sus escuelas, donde predomina una orientación tradicional, con deficiencias metodológicas y didácticas en el ejercicio de la enseñanza. Esto puede provenir de que los maestros, en su mayoría, son empíricos, y, cuando más, algunos son normalistas (bachillerato con énfasis en pedagogía). Esta realidad hace menester una formación profesional para estos etnoeducadores, de tal forma que se den las condiciones para que en las escuelas indígenas se den procesos adecuados, no sólo en lo pedagógico y en relación con los saberes, sino en cuanto a los diálogos interculturales indispensables para el desarrollo social con equidad.

El interés por hallar indicadores para que estos datos adquiridos de manera informal a través de los estudiantes de la licenciatura puedan ser corroborados y convertirse en objeto serio de análisis y hermenéutica, conduce al grupo de investigación a centrar su atención en las propuestas didácticas y metodológicas expuestas en los trabajos de grado, presentados por ellos, referentes a la enseñanza de la

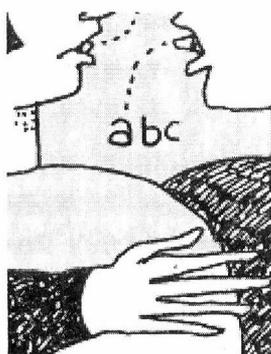
lengua. Para este efecto, entonces, se analizan las siguientes tesis de licenciatura, todas posteriores al año 2000:

- *La Educación Personalizada como una Alternativa en la Calidad de la Educación*, presentada por Diana Patricia Agudelo Cano y Claudia Sofía Nieto Parra, de la comunidad indígena Embera.
- *Cartilla Didáctica para la Enseñanza del Nasa Yuwe Lengua Materna Indígenas Paeces*, presentada por María del Carmen González Ceballos, quien lleva a cabo su misión educativa en la comunidad Paez.
- *Propuesta de Lectoescritura en Lengua Puinave Traducido al Castellano*, realizada por Jorge Aguilera, profesor de escuelas del Alto Inárida, principalmente de Matraca.
- *La educación en el grupo indígena embera chamí del corregimiento de Santa Cecilia, Departamento de Risaralda*, presentada por Lucero Palacio Machado y Luz Amparo Córdoba Perea.
- *La Escuela Escenario para Desarrollar Procesos de Recuperación de la Lengua Indígena Korebajú de Consaya en el Municipio de Solano - (Caquetá)*. Trabajo realizado por Alexandra Méndez Yaguara.
- *Propuesta metodológica para el aprendizaje de la lengua sía pedee y el español. Escuela Francisco Javier Puama, comunidad de Aguaclarita, resguardo indígena de Guanguí, municipio de Timbiquí, departamento del Cauca*. Trabajo de Valencia Puama y Pertiaga González.



Dada la falta de criterios comunes en el tratamiento de los objetos de indagación por parte de los estudiantes, el Grupo de Investigación opta por un enfoque cualitativo, en el paradigma interpretativo. La finalidad es comprender el papel de la lengua en las propuestas didácticas de los estudiantes, interpretar si se enseña

como estructura, si el enfoque reconoce su papel instrumental en la comunicación o si, por el contrario, se trabaja desde aspectos pragmáticos ligados con la cultura, es decir, si recibe un tratamiento como sistema de significación con el cual se construye la cultura. La identificación de una tipicidad en una o varias de estas perspectivas permitirá orientar con mayor claridad las necesidades educativas de los maestros y el diseño de materiales didácticos en cuanto a la comprensión de los enfoques teóricos y sus aplicaciones en el ámbito de la enseñanza de lengua, como un aporte a la pedagogía de la lengua, del texto escrito y de la lectura, como problemas sustanciales para el desarrollo humano en lo social, en lo cognitivo y en lo emocional².



Como los indígenas llegan a la segunda lengua por las vías tradicionales, arrastran consigo muchos vicios ancestrales que convierten la lengua más en un *patois* (mezcla de lengua aborigen con lengua occidental, hibridación) es decir, en una lengua mixta, que en un sistema perfectamente diferenciado. En contraste, se da la diglosia en el estado evidente de subordinación lingüística y cultural de la lengua indígena con relación al español. Otra situación de diglosia es la que viven muchos de los aborígenes que hablan su lengua nativa en contextos familiares e íntimos y utilizan el español en espacios públicos. Según esto, hay deficiencias en las dimensiones de la competencia comunicativa: conocimiento de la lengua, factibilidad, adecuación, pertinencia de contexto.

Los colombianos, en condición de hispanohablantes, debemos estimar la situación de la variedad lingüística del país. Se debe estudiar el problema de una manera más científica, menos colonialista, ya que los indígenas no son turistas, sino miembros de un Estado en donde deben gozar de todas las prerrogativas y aprender muy bien el superestrato dominante para encontrar caminos de homogenización, para lograrlo hay que hacer un inventario de las interferencias a todos los niveles y diseñar métodos que ofrece la lingüística moderna, especialmente la aplicada, para vencer esas interferencias, porque hoy el aprendizaje de las lenguas no es sólo aprender un catálogo de formas o reglas gramaticales, sino la manera de vencer los obstáculos que plantea la otra lengua para lograr una aproximación a ella con la mayor fidelidad. «El concepto de interferencia lingüística es de máxima importancia para la relación entre teoría y práctica. La teoría de la interferencia sociolingüística debe comenzar con situaciones heterogéneas, cuyas dimensiones sean tanto sociales como lingüísticas.» (LLOBERA, M. 1995:43). En este sentido se pretende como meta ideal el bilingüismo³, porque la situación actual es de diglosia⁴.

Por otro lado la concepción sociolingüística permite reconocer una estructura verbal y una estructura social; es decir, una concepción tal sólo opera en la interacción de la conducta verbal con la conducta social. Este fundamento teórico puede ser la base para diseñar modelos curriculares de formación de docentes que propicien concepciones didácticas adecuadas para la enseñanza de lenguas. Partir de un conocimiento básico de la lengua, como sistema general, para comprenderlo por niveles más específicos como: fonético, morfológico, sintáctico, semántico y supersintáctico, constituye un saber previo indispensable, pero no suficiente, para trabajar con la lengua. Este conocimiento debe ser integral con una perspectiva curricular desde la competencia comunicativa, sociolingüística –pragmática y discursiva–, que es, finalmente, la que permite vincular lengua y cultura.

Asimismo, se tienen en cuenta la lingüística comparada, la cual trabaja básicamente con lenguas en contacto; la sociolingüística (ver Dell Hymes), que también contempla una parte que compete a otros campos, como el sociológico; la disección minuciosa de las interferencias

2 Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004: 8).

3 El bilingüismo se puede entender como la capacidad de una persona para utilizar con propiedad dos lenguas. En este sentido hay tres enfoques:

- El individuo domina, como lengua nativa, dos lenguas.
- Se considera bilingüe a cualquiera que sea capaz de desarrollar alguna competencia (hablar, leer, entender, escribir) de una segunda lengua.
- En una postura intermedia, se define el bilingüismo como el uso alternante de dos o más lenguas por parte del mismo individuo.

4 Entendemos por diglosia el estado de subordinación de un sistema simbólico frente a otro, «se refiere -en palabras de FISHMAN, (1991)-, a cuando los hablantes de una lengua marginada utilizan su propia lengua en contextos íntimos (con su familia, amigos o conocidos) pero usan alguna otra lengua en espacios públicos».

(funcionalismo) (Roman Jakobson) y la contrastología, de las investigaciones de Pierre de Lattre (UCLA) y Bertil Malmberg, como la ciencia que estudia las interferencias lingüísticas y las maneras de resolverlas, en sus diversos niveles –foneticofonológico, morfológico, lexical, sintáctico, supersintáctico–.

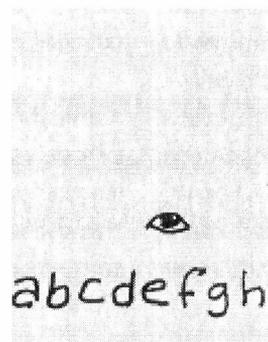
Por eso aspiramos, en el contexto particular de las lenguas indígenas, a diseñar modelos de enseñanza con metodologías basadas en la **neutralización** de las influencias de la primera lengua, que siempre plantean todas las interferencias. De acuerdo con este principio, cuando se aprende español después de los doce años se aprende en la lengua nativa –fonética, en su mayor proporción– de lo que se ha dado en llamar el **reacondicionamiento lingüístico**. (acondicionamiento lingüístico es la fijación de los moldes de la lengua materna de acuerdo con las condiciones diatópicas y diastráticas de la lengua materna del hablante).

En términos didácticos se concibe al estudiante como un sujeto activo, con un universo y conocimiento previos, que pone al servicio del aprendizaje y de su interacción con los otros, para que, mediante dicha interacción, emerja el conocimiento. En esta interacción es fundamental el reconocimiento del otro como un sujeto que acompaña y colabora con el proceso de aprendizaje, por lo que se concibe dicho proceso desde un enfoque sociocultural, en el cual se involucran procesos afectivos, cognitivos, volitivos, y otros, siempre ubicados en el contexto de los sujetos que aprenden. Desde esta perspectiva la lengua es una herramienta simbólica, una mediación. Interacción comunicativa entre maestro, estudiantes y pares, lengua, bagaje sociocultural y conocimientos previos confluyen en la construcción de los procesos de aprendizaje. La mediación es la tensión entre un sujeto y otro, en cuya relación ambos se transforman.

Es decir, en el terreno de la didáctica, tres estratos o capas son necesarios para el estudio y comprensión de todo proceso de enseñanza y aprendizaje:

- En cuanto al objeto: es decir, el contenido que diferencia unas disciplinas de otras. El propio objeto puede incluir procesos y actividades que el sujeto debe hacer, como el caso de la lengua. Pueden considerarse como conjuntos de formas y significados que constituyen su sistema (contenido empírico y conceptual) o como sistema semiótico en cuya funcionalidad interviene necesariamente la actividad del sujeto que actualiza el sistema (contenido procedimental y vivencial). El conocimiento declarativo consiste en «saber cosas», el procedimental en «saber hacer cosas».
- En cuanto a los procedimientos, es decir, las distintas formas de promover el acceso al conocimiento del objeto, de lo que es aprender –ampliar el acervo de conocimientos–. El conocimiento no es otra cosa que la comprensión de significados. De esta relación surgen las distintas didácticas.
- En cuanto al sujeto. La persona que aprende, sus características individuales, experiencias personales, vivencias, actitudes y valores.

La relación entre didáctica y metodología tendría que ser armoniosa y lo es siempre que haya coherencia entre ambas, es decir, siempre que se establezca una correlación de vasos comunicantes, en la cual las tensiones son multidireccionales. La elección metodológica de orden tradicional, v. g., implica didácticas, concepción del sujeto que aprende, concepción del conocimiento, concepción de



maestro, donde no hay cabida a un aprendizaje como acción y participación del sujeto que aprende, sino vertical, como acción del sujeto que enseña. Deben promoverse modelos «de horizontalidad», donde los estudiantes aprenden con y de sus pares y el docente acompaña, media, encauza y direcciona la construcción del aprendizaje posible, susceptible de ponerse en práctica social, a partir del conocimiento y posibilidades actuales.

Hallazgos

El acercamiento a algunas tesis de grado de etnoeducadores de las comunidades indígenas del sur del país revela escasa apropiación de las propuestas didácticas o modelos propuestos por los sectores oficiales e intelectuales del país. Se encuentra alta frecuencia en el uso de los siguientes modelos didácticos:

1. La lectura y la escritura como saber que confiere autoridad académica, virtud moral y prestigio.
2. Activismo pedagógico.

No se encuentran enfoques didácticos como los basados en procesos cognitivos del aprendizaje de la lectoescritura, con enfoques constructivistas del conocimiento; enfoques lingüístico- sistémicos, con fundamento de la lingüística generativa transformacional; y modelos que hagan énfasis en las prácticas socioculturales y por lo tanto trabajen la lectura y la escritura como construcción social.

Otras observaciones atinentes a la revisión del material son:

- Se muestra un predominio en la discriminación perceptual y en los modelos alfabético-fonéticos, sobre el uso de los métodos por palabras o globales. Esto demanda una revisión exhaustiva de los alfabetos propuestos por maestros espontáneos, que han causado gran dispersión. La unificación de alfabetos

sencillos y útiles debe plantearse como un gran propósito de quienes nos ocupamos de las didácticas de las lenguas.

- La planeación de objetivos y contenidos revela una concepción de lengua escrita instrumentalizada y normativa basada en la teoría gramatical, por lo cual tiende a tomarse como objeto de estudio la lengua y no los actos de habla.
- Las orientaciones metodológicas están enmarcadas en concepciones poco pragmáticas, en la que los aspectos socioculturales son determinantes, aunque ésta es la búsqueda permanente de los maestros; lo anterior revela el desconocimiento en la aplicación didáctica de las dimensiones socio-cultural, ética y política del lenguaje.
- Con relación a los criterios de evaluación, los trabajos de grado hacen explícitos los criterios sobre los cuales puede evaluarse el nivel de competencia de los estudiantes respecto de las dos lenguas (aborigen y español). Aspecto relevante cuando se trata de reconocer las funciones sociales y culturales de una y otra lengua.
- En la descripción del material que es objeto de enseñanza y aprendizaje, los trabajos de grado coinciden en describir los sistemas lingüísticos desde la fonética, la morfología y la sintaxis, sin llegar al nivel semántico, donde se dinamiza el sentido, y menos a la descripción de actos de habla en los que se movilizan los procesos de significación.
- Los trabajos de grado son prolijos en otro material lingüístico y cultural relacionado con el aprendizaje de la lengua, como descripción, mitos fundacionales, relatos que hacen parte de la tradición oral, descripciones geográficas, de modos de producción, relaciones jerárquicas, descripciones de la vida cotidiana, como maneras de tejer, cocinar, pescar...

En general, se advierte un cierto conocimiento de aspectos lingüísticos propios del ejercicio de comparación entre el sistema nacional: el español, y los sistemas locales: las lenguas indígenas, por lo dicho anteriormente, sin llegar a descripciones exhaustivas de los niveles fonético, morfológico, sintáctico, mucho menos pragmático e intercultural.

Los grupos étnicos aborígenes, cuya lengua materna apenas ingresa a la cultura escrita por la mediación de agentes foráneos, se enfrentan a una doble problemática: enseñar la lengua materna en su doble dimensión oral y escrita, con los consabidos escollos de alfabetos todavía muy indefinidos, y enseñar el español como L2. En la mayoría de los casos el mismo sistema alfabético del español no ofrece las posibilidades y variantes fonéticas suficientes para plasmar la amplia panorámica de lo que son las lenguas indígenas habladas por las diferentes comunidades. En palabras de PALACIO M., LUCERO y CORDOBA P., LUZ AMPARO (1997: 1)

«Cabe resaltar que se han hecho trabajos incipientes como el I.L.V. (Instituto Lingüístico de Verano), el cual elabora unas cartillas, cosa que no ha tenido utilidad en el resguardo. Estos materiales representan sus propios intereses mas no el de las comunidades si apadara. La segunda cartilla fue publicada por la CRC (Corporación Regional del Cauca) bajo la dirección teórica y metodológica de la magíster Nelly Mercedes Prado. A pesar de que la cartilla fue elaborada con la colaboración de los docentes en los talleres, esto no fue suficiente, porque el fonema es muy complicado para la lecto-escritura en los niños del primer nivel».

Aún más, algunas lenguas de grupos minoritarios tienden a desaparecer, por un lado, porque como su metodología de enseñanza es la oralidad, no hay una sistematización que garantice la permanencia de la lengua en la comunidad

indígena; por otro lado, porque el ingreso al aprendizaje del español, como lengua dominante, opaca su propia lengua y la relega a un segundo plano, de tal suerte que, en muchas de las comunidades, sólo algunos «ancianos» conservan la lengua materna, mientras el resto de la comunidad interactúa sólo en español. Apenas desaparecen estos «viejos», la lengua muere, y con ella un acervo cultural riquísimo que ni la misma comunidad puede rescatar o recuperar. Se han dado casos, inclusive, en los cuales algunos abuelos no se entienden con su propia familia - hijos o nietos- porque aquellos hablan en *lengua* (como se refieren a su lengua materna) y éstos hablan español.

Debido, quizá, a esta necesidad de sistematización de la lengua oral, se ha ido generalizando la demanda, por parte de los maestros indígenas, de conocimientos sociolingüísticos que les permita estudiar y comprender sus lenguas: los oficios gramaticales, las estructuras, funciones, etc., por lo menos en ciertos grupos como tikunas, tukanos, huitotos, paeces, entre otros. Es lícito preguntarse si esta necesidad ha dado lugar a una tendencia en la didáctica de la lengua materna (aborigen en todos los casos) y en la didáctica del español. Tal vez los profesores que se forman en etnoeducación no han logrado establecer vínculo entre la formación sistemática en lingüística y la concepción pedagógica y didáctica de competencias en el aula. Así, en la mayoría de los casos, los maestros aborígenes enseñan a los estudiantes los usos gramaticales, sin dar el paso a las otras atribuciones que conforman la competencia comunicativa como: la sociolingüística, la pragmática, la discursiva y la estratégica.

Dos aspectos parecen esenciales en la consideración de la didáctica de «lenguas en contacto», aborigen y española: el primero se refiere a que, en su mayoría, las lenguas indígenas tienen un carácter aglutinante (lenguas polisintéticas) frente al carácter flexivo del español; el segundo, relacionado con el anterior, se refiere al valor

semántico de los símbolos que representan los suprasegmentos: acento, tono, entonación, nasalidad y duración en las lenguas indígenas, en clara distinción con el español, en el cual sólo el tono tiene valor expresivo, para la significación.

«... acerca de la organización y verificación del alfabeto korebaju, hemos retomado aportes fundamentales para escoger las letras y gráficas que presentan segmentos para establecer los fonemas y ordenarlas con criterios concertados en la comunidad korabaju... además de los símbolos que representan los suprasegmentos: acento, tono, entonación, nasalidad y duración, de tal manera que los estudiantes puedan resignificar su realidad de competencia lingüística en la lengua korebaju de su proceso de lectura y escritura.» (MÉNDEZ, Y., Alexandra 2004: 44).

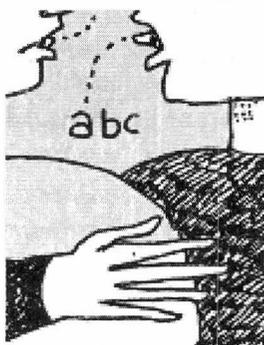
El reconocimiento de variedades lingüísticas implica la tarea de contrastar diferentes sistemas. V. gr., el witoto, una de las lenguas habladas en el sur del país, no tiene «s»; la enseñanza del español implica, en este caso, contemplar como contenido las distintas funciones que tiene este fonema en el español. Así, pues, tipificar interferencias entre algunas lenguas (principalmente lenguas madre) aborígenes y el español, allana el camino para la enseñanza y la comprensión del funcionamiento de los sistemas.

La necesidad de hacer un reconocimiento de las metodologías de la enseñanza del español en contextos indígenas en nuestro país es tan imperiosa por las razones antedichas como por estadísticas demográficas. Dos ejemplos: «... en el departamento del Vaupés habría 16.569 indígenas; eso significa el 87.5 de la población (...).» (GONZÁLEZ, M. E. 2000: 317), y en el Guainía la población indígena corresponde al 64.81%.

La pertinencia de adelantar estudios en este sentido está ligada a que se realicen con las comunidades indígenas, no por fuera de ellas, para lo cual se requieren diseños endometodológicos, que tienen, por principio, la participación directa de los sujetos de las comunidades, quienes, no sólo aportan la información, sino que se describen desde su cotidianidad; tanto el observador como el observado hacen parte del proceso investigativo. Es imposible que el observador se enajene del proceso, pues hace parte de sí.

Conclusiones

En Colombia, los grupos étnicos son reducidos y han sido obligados a lo largo de la historia a dispersarse con el fin de protegerse. En este sentido, es necesario reconocer que hay un imperativo fundamental en cuanto a la enseñanza del español como cohesionador de la riqueza plural que tiene el territorio nacional en sus poblaciones indígenas, representada en sus lenguas y en los demás aspectos de su cultura.



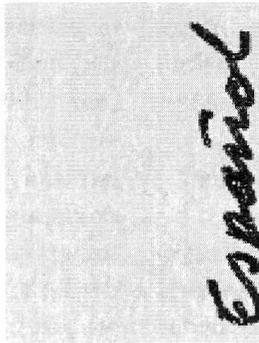
La recuperación de lenguas aborígenes, como lenguas maternas, es una tendencia de los maestros y comunidades en la escuela rural indígena y en este sentido se plantea una demanda por modelos de «educación propia». Se entiende que para los indígenas, de nuestro país en este caso, la lengua de su etnia es la lengua materna y el español se

constituye en segunda lengua, como lengua dominante en el territorio nacional, que es también su territorio. Precisamente por esta razón, el Gobierno Nacional plantea la necesidad de estudios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua, prueba de ello es que todos los documentos oficiales y las tendencias educativas en el contexto nacional plantean siempre la enseñanza del español -o como se le denomine: lengua española, castellano, lengua materna-, como lengua materna, lo cual es, al mismo tiempo, excluyente,

desde el punto de vista del reconocimiento oficial de la existencia de grupos indígenas con identidad cultural propia dentro del territorio nacional.

El concepto tradicional de educación para los grupos indígenas, desde dentro, está orientado por la enseñanza «del 'abuelo', mediante consejos, oraciones y mitos, también (...) los diferentes tejidos (matafrío, canasto, cernidor, mallas y otros), y sobre todo prepararse para la convivencia en pareja. (...) otra [enseñanza] estaba dedicada a mujeres jóvenes dirigidas por la abuela que mediante la tradición oral enseñaba todo lo necesario para la vida en pareja. Además, la convivencia en la comunidad, a preparar los alimentos (casabe, fariña, casaramano, ají, entre otros)». (MÉNDEZ, 2004: 31)⁵. Esto indica claramente que las tradiciones de nuestras comunidades indígenas parten de la oralidad, lo cual permite que, por un lado, se mantenga el nexo interno de la comunidad, por otro, que todos los miembros de la misma tengan contacto con su cultura, ancestral y propia, a partir de la lengua, en el aprendizaje de mitos, oficios y costumbres.

Una pregunta fundamental por resolver es, si las funciones significativas de la oralidad pueden estar claramente ligadas a las funciones comunicativas de la lengua materna-aborigen, es decir, la vida en comunidad, entonces las funciones de la segunda lengua podrían vincularse a las relaciones políticas, legales, comerciales y de intercambio cultural, en las cuales el aprendizaje de ese nuevo sistema tendría que pasar por el manejo competente de la escritura, como una manera de inclusión en la cultura oficial. Lo que sí es un hecho es que en la mayoría de los casos, los conocimientos tradicionales y la cultura oficial, la forma de representar y habitar el mundo expresada en español, como segunda lengua, no ha sido puesta por escrito por parte de los miembros de los grupos aborígenes, por lo cual, a pesar de que están en contacto con el español, no hay una



apropiación del sistema que posibilite proponer didácticas y currículos pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas; casi siempre porque no hay un desarrollo de escritura en estas comunidades, y tampoco una formación profesional: en el mejor de los casos los maestros son normalistas. También falta una sistematización de las metodologías

de enseñanza que utilizan las comunidades para la transmisión cultural.

A partir de esta realidad, que tiene muchas caras, se descubre la imperiosa necesidad de proponer a estas culturas, por un lado, mecanismos para el desarrollo de la escritura como forma indispensable para el fortalecimiento de su propia identidad y la lucha contra la desaparición de, tal vez, la más significativa de sus posesiones culturales e identitarias; por otro lado, metodologías de enseñanza del español como segunda lengua, respetando la propia, para que sea posible el diálogo con el resto del país y del mundo, el intercambio cultural y el desarrollo de las regiones. En este sentido la etnoeducación, desde la perspectiva de la Universidad Pontificia Bolivariana, se concibe como un saber inter y transdisciplinario que posibilita establecer una relación entre la pedagogía, la lingüística, la antropología y una línea de etnodesarrollo, articuladas por la investigación. Modelo que posibilita a los grupos étnicos centrar sus propuestas pedagógicas y curriculares en el fundamento de la identidad cultural de los grupos, pues, se ha visto que, en la mayoría de los casos, la metodología para la enseñanza de las distintas disciplinas no puede ser la misma para los grupos indígenas -que tienen otra cosmovisión- que para el resto del país; con mayor razón las metodologías para la enseñanza de una segunda lengua no pueden ser las mismas que para la enseñanza de la lengua materna.

En otras palabras, el modelo de comunicación propuesto por la escuela occidental -como

⁵ Tesis de licenciatura de un estudiante indígena, cuya lengua materna es el korebaju. El texto se transcribe tal como aparece en el original en ésta y las citas sucesivas.

nombran los indígenas a quienes no son indígenas ni negros-, no responde a los modelos comunicativos propuestos por las relaciones culturales tradicionales suyas, en los cuales la oralidad tiene un lugar preponderante para la transmisión de valores y saberes, necesarios para la convivencia en el grupo, la subsistencia y la relación con el medio ambiente. De manera que la escuela propone formas de interacción que resultan exóticas y extrañas al niño indígena que termina por silenciarse o asumir una actitud pasiva frente al modelo escolar. En la mayoría de los casos, inclusive, el indígena, cuando opta por aprender el español, lo hace abandonando su propia lengua, bajo el estigma de minusvalía, de vergüenza o de ausencia de autorreconocimiento.

«Se pueden concebir los códigos de cada contexto cultural como una manera de almacenamiento de información, con el fin de transmitir los conocimientos sobre la realidad cosmogónica, la organización social, que han sido adquiridos previamente mediante la interacción comunicacional (tradicción oral) de generación en generación. Así la actividad del proceso comunicacional no debe ser unidireccional...» (MÉNDEZ, op. cit. p. 41). Entendidos como maneras de almacenar y transmitir la información, los códigos son, en las culturas aborígenes, altamente ritualizados, esto se traduce en la interacción en formas socializadas e internalizadas; los roles están muy establecidos, lo que facilita el desempeño de las personas en el grupo y la jerarquía social. Cualquier aprendizaje en las comunidades indígenas no constituye un ente aislado dentro del panorama de aprendizaje, sino que hace parte de un entramado religioso, cultural, tradicional, vital y cotidiano, que es imposible reducir a un simple manejo de la herramienta comunicativa, pues la lengua para ellos es mucho más que eso.

Por último, sería pertinente incursionar con pruebas que evalúen, más que conocimientos de áreas diversas, los niveles de competencia de los niños y las niñas indígenas en ambas lenguas, de

manera que permitan hacer propuestas curriculares, metodológicas y, en especial, de diseño de materiales didácticos, acordes con los resultados. La concepción de evaluación subyacente a esta propuesta pretende ofrecer información sobre el estado de la competencia y, en ningún caso, ser instrumento de exclusión o generar sentimientos de frustración. En una concepción transdisciplinar, evaluar el nivel de competencia de la lengua no se traduce en pérdida o ganancia, pues la lengua simplemente existe en cada sujeto, como el contexto socioafectivo y el desarrollo biológico y mental se lo permite.

Bibliografía

- SUÁREZ, E., MIQUILENA, Elizabeth, ZABALA, Carmen y QUINTERO, Jeannine, (2006): *Uso de las tecnologías de información y comunicación en la difusión de la enseñanza de la lengua*, en: Synergies Venezuela, N°. 2. Maracaibo.
- MORRIS BERMÚDEZ, Roberto, (2007): *Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del Estado mexicano en torno a sus comunidades indígenas*, Subdirección de promoción y publicidad del forum de las culturas, Monterrey, CONFINES 3-5 enero-mayo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2004): *Estándares básicos de competencias ciudadanas*.
- FOURGUET, Jean, PEREGO, Pierre y FRANCOIS, Dennise, (1986): *El lenguaje y los grupos humanos*, nueva visión, Buenos Aires.
- MUÑOZ, Carmen, (2000): Editora, *Segundas lenguas, adquisición del aula*, Ariel, Barcelona, 315 p.
- FERNÁNDEZ, G. Tomás y MOLINA, José, (2005): *Multiculturalidad y educación, teorías, ámbitos y prácticas*, Alianza, España, 349 p.

- RICHARDS, Jack C., PLATT, John & Platt, Heidi, (1997): Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas, Ariel, Barcelona, 519 p.
- MONTES GIRALDO, José Joaquín, (1995): Dialectología general de hispanoamericana, orientación teórica, metodológica y bibliográfica, Instituto Caro y Cuervo, Santafé de Bogotá, 311 p.
- ZIMMERMANN, Klaus, (1995): Lenguas en contacto en Hispanoamérica, nuevos enfoques, Biblioteca Ibero-Americana, Vervuert, Madrid, 255 p.
- MORA, Siervo; LOZANO, Mariano; RAMIREZ, Ricardo; ESPEJO, María Bernarda; DUARTE, Gloria Esperanza, (2004): Caracterización léxica de los dialectos del español de Colombia según el ALEC. Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 223 p.
- QUEIXALOS, Francisco, (1985): Fonología Sicuani, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 139 p.
- MOGUÍ SÁNCHEZ, José Raúl, (1981): La lengua Kam. ntzá, Fonética y fonología, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 225 p.
- MONTES, Joaquín, (1995), Dialectología general e hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 305 p.
- ZIMMERMANN, Klaus (1995): (ed.), Lenguas en contacto en Hispanoamérica, Iberoamericana, Alemania, 255 p.
- GONZÁLEZ de Pérez, María Stella, (1987), Diccionario de gramática chibcha, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 387 p.
- GONZÁLEZ de Pérez, María Stella; RODRIGUEZ, de Montes María Luisa. Lenguas indígenas de Colombia, una visión descriptiva, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 889 p.
- BUSTAMANTE Z., Guillermo, JURADO V., Fabio, (2002): (Compiladores), Entre la lectura y la escritura, magisterio, Bogotá.
- ARBEALEZ, R. O., ALVAREZ, A., MONTOYA, J.E. (2007): Diccionario Tukano-Español / Español-Tukano, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- BUSTAMANTE, Z. G. y JURADO, V. F. (2002): El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia en los procesos de lectura y escritura. CARVAJAL JAIMES, Gladis, en: Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos, Com. Magisterio, Bogotá.
- FERREIRO, Emilia. Situaciones didácticas desarrolladas en jardín y primer grado.
- FRIAS NAVARRO, Matilde, (1996): Procesos creativos para la construcción de textos, interpretación y composición cooperativa, Editorial Magisterio, Bogotá.
- GARCÍA ROJAS, D. (1991): La construcción de la lengua escrita, MEN. Bogotá D.C.
- GONZÁLEZ, de P. M. E. (2000): Lenguas indígenas de Colombia. Una visión descriptiva, Instituto Caro y Cuervo, Santafé de Bogotá.
- HURTADO VERGARA, R. D. (1998): La lengua viva, una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y escritura en niños de preescolar y primer grado de educación básica primaria, Centro de Pedagogía Participativa, Medellín.
- La tradición oral embera en la enseñanza de la lengua castellana, (2006): Un aporte en la recuperación de la cultura para la conservación y la educación ambiental, Organización Indígena de Antioquia y el Instituto para la Educación Indígena-INDEI-, Cali, Colombia.

- LERNER, Delia y PALACIOS, A. (1992): El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela, Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista, Argentina.
- MENDEZ, Y. A. (2004): La escuela, escenario para desarrollar procesos de recuperación de la lengua indígena korebajú de consaya en el Municipio de Solano - (Caquetá), Universidad Pontificia Bolivariana, Instituto Misionero de Antropología.
- Ministerio de Educación Nacional, (1998): Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana, áreas obligatorias y fundamentales.
- MORENO M., H. (2004): Pedagogía y otros conceptos afines. Servicios educativos del magisterio Ltda. Ingenieros Gráficos Andinos S.A.
- RINCON B, G. (1993): La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Editorial Arango editores.
- VALENCIA, P. Y PERTIAGA, G. (2003): Propuesta metodológica para el aprendizaje de la lengua sía pedee y el español, Universidad Pontificia Bolivariana, Instituto Misionero de Antropología, Medellín.
- LLOBERA, Miguel, (1995): Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras, en: Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Edelsa, Madrid.
- PALACIO MACHADO, Lucero Y CÓRDOBA PEREA, Luz Amparo, (1997): *La educación en el grupo indígena embera chamí del corregimiento de Santa Cecilia, Departamento de Risaralda, IMA.*
- MENDEZYAGUARA. Alexandra, (2004): *La escuela, escenario para desarrollar procesos de la lengua indígena korebajú de consaya en el municipio de Solano - Caquetá.* Tesis de licenciatura en etnoeducación, Universidad Pontificia Bolivariana, Instituto Misionero de Antropología.
- AGUILERA LUZARDO, Jorge, (2003): Propuesta de lectoescritura en lengua puinave traducido al castellano, Tesis de licenciatura en etnoeducación, UPB, Medellín.
- SERNA URREA, Juan Manuel, (2007): Introducción a la Lingüística, UPB, Medellín.

