

**La escritura en Castellano y sus repercusiones  
en el estudiantado Nasa o Páez de la Universidad de Antioquia**

Trabajo de Investigación para optar al título de Magíster en Educación  
con énfasis en pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural

**BLANCA LUCÍA BUSTAMANTE VÉLEZ**  
Especialista en Didáctica Universitaria

**Manuel Morales Morales**  
Asesor

**Zayda Sierra**  
Directora Maestría

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, ÉNFASIS PEDAGOGÍA,  
SISTEMAS SIMBÓLICOS Y DIVERSIDAD CULTURAL  
Medellín  
2005

## DEDICATORIA

A Alicia, mi madre,  
quien con su bondad e inteligencia ha formado una bella familia  
y ha sabido darle su amor, comprensión y apoyo.

A Mariana, mi hermosa hija,  
mi mayor estímulo espiritual y académico.

A Marco, mi compañero,  
crítico en mis búsquedas y aliento en mis tropiezos.

A mis amigos y amigas indígenas de la Universidad,  
de quienes aprendí que las cosmogonías, por muy diversas que fueren,  
pueden compenetrarse por medio del afecto, la tolerancia, la confianza y el respeto,  
base de toda relación intercultural.

Al Resguardo de Caldono,  
especialmente a don Leonidas Chepe y doña Carmen Collazos, padre y madre de  
Gloria, Carlos y Luis , quienes me acogieron y me hicieron sentir como en mi casa.

A Lucelly, Daryeny, Gustavo, Marifelly, Fernando, Beatriz, Félix, Zoraida, Carlos,  
Eliana, y Patricia, mi afectuoso equipo de maestría,  
con quien compartí experiencias sin iguales.

A Amelia,  
mi amiga excepcional e incondicional.

A la Universidad de Antioquia, mi maestra,  
quien me ha enseñado a ser mejor persona, profesional, docente y madre.

## CONTENIDO

	Pág.
<b>RECONOCIMIENTOS</b> .....	7
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>I. PROBLEMA</b>	
1. Formulación del problema y preguntas de la investigación.....	14
2. Delimitación de la investigación.....	25
3. justificación .....	26
4. Objetivos	
4.1. General.....	27
4.2. Específicos .....	27
5. Antecedentes .....	28
6. Impacto esperado .....	30
7. Usuarios directos e indirectos de los resultados de la investigación.....	32
<b>II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS</b>	
1. Cultura, lengua y educación propias	
1.1. Ubicación geográfica, población, organización sociopolítica, vivienda y sistemas de producción.....	33
1.2. Concepción mágico-religiosa .....	39
1.3. Dimensión espacio-temporal.....	41
1.4. Lengua materna y tradición oral.....	44
1.5. Narratividad Nasa .....	46
1.6. Escritura del Nasa yuwe .....	47
1.6.1. Concepciones en contra de la escritura .....	50

1.7. Educación propia .....	56
2. Cultura, lengua y educación foráneas	
2.1. La colonización del pueblo Nasa por medio del Castellano .....	58
2.2. Conflictos a partir de la etnoeducación y de la educación intercultural bilingüe .....	61
2.2.1. Desvalorización del lenguaje oral frente a la escritura e impacto en la identidad social y cultural del Nasa .....	76
2.3. Uso social del Castellano .....	80
2.4. El estudiantado indígena, la ciudad y la Universidad .....	83
2.4.1. Relaciones proxémicas entre estudiantes indígenas, ciudad y universidad .....	89
2.4.2. El desconocimiento de la diversidad cultural y lingüística por parte de la Universidad y sus docentes .....	91

### **III. MARCO TEÓRICO O DE REFERENCIA**

Fundamentos teóricos a partir de:

1. Psicología cognitiva y pedagogía .....	101
1.1. Relación pensamiento-lenguaje .....	101
1.2. Relación lenguaje, cultura y conocimiento .....	104
2. La antropología .....	111
2.1. Cultura, lengua y tradiciones orales .....	113
2.2. Identidad social y cultural .....	118
3. La pragmática .....	120
3.1. Uso social de la lengua .....	121
4. La lingüística .....	123
4.1. Sistema lingüístico, lenguaje y actos de habla .....	124
4.2. Oralidad y escritura .....	126

4.2.1. Oposición oralidad-escritura .....	127
4.3. Escritura oral .....	135
4.4. Escritura descontextualizada o analítica .....	137
4.5. Monolingüismo y bilingüismo .....	138
4.6. Modos del lenguaje .....	143
5. Educación Intercultural Bilingüe.....	148
5.1. Etnoeducación .....	149
6. Estudios culturales y pedagogía crítica .....	154

#### **IV. DISEÑO METODOLÓGICO**

1. Enfoque metodológico de la investigación .....	161
2. Población participante .....	164
2.1. Criterios de selección .....	166
3. Procedimientos .....	166
3.1. Acercamiento a la comunidad participante .....	167
3.2. Posición ética.....	169
3.3. Fases de la investigación.....	170
3.3.1. Indagación .....	170
3.3.2. Análisis e interpretación .....	170
3.3.3. Socialización y escritura.....	172
3.4. Técnicas e instrumentos utilizados .....	172
4. Criterios para el análisis y la interpretación .....	174
4.1. Nivel descriptivo y de clasificación .....	175

4.2. Nivel explicatorio o relacional .....	179
4.3. Nivel selectivo o conceptual.....	184
<b>V. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>199</b>
<b>VI. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>207</b>
1. Propuestas que inducen a la reflexión y al diálogo intercultural.....	209
2. Sugerencias y propuestas .....	214
3. Futuras investigaciones.....	219
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>221</b>
<b>GLOSARIO .....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>244</b>

## RECONOCIMIENTOS

La presente investigación no hubiera sido posible sin la colaboración del estudiantado nasa participante\* de la Universidad de Antioquia a saber: Gloria Amparo Chepe Collazos, Lorenzo Piamba Zetty, Ofelia del Pilar Medina Menza, José Elías Tumbo Yafue y Maritza Liliana Chate Tumbo. Ellos, conscientes de la necesidad de poner en práctica una educación intercultural y de la importancia que tiene ésta para las comunidades indígenas y afrocolombianas, la Universidad y el país en general, pusieron todo su empeño e inteligencia para aportar elementos de análisis que nos permitan transformar en un futuro no muy lejano, las condiciones discriminatorias que rigen en las instituciones educativas por unas más justas y equitativas.

Igualmente extiendo mi agradecimiento al profesorado de las Facultades de Educación, Ingeniería, Comunicaciones, Salud Pública y Ciencias Económicas quien, con su disposición y preocupación por la difícil situación cultural a la que se enfrentan en las aulas con el estudiantado indígena y afrocolombiano, contribuyó con sus testimonios a darle mayor sentido a la investigación.

---

\* Aunque conté con su autorización para colocar sus nombres en los reconocimientos, en la investigación utilice pseudónimos porque así lo prefirieron.

Valoro también la cooperación del Departamento de Admisiones y Registro de la Universidad de Antioquia quien proporcionó la información necesaria para la investigación; así como la preocupación y el interés de las Vicerrectorías de Docencia y Extensión en la búsqueda de soluciones a la problemática indígena universitaria.

La experiencia docente e investigativa, la paciencia y buena orientación de Manuel, mi asesor, fueron fundamentales en la culminación de este trabajo, que durante buen tiempo, consideré interminable.

Por último, extendo mi reconocimiento a Zayda Sierra, Hilda Mar Rodríguez, Gene Díaz, Andrés Klaus Runge, Beatriz Mejía, docentes de la maestría, quienes tallaron en nuestras mentes y cuerpos conocimientos y sensaciones imborrables.



## INTRODUCCIÓN

Como docente universitaria, algunas experiencias con estudiantes indígenas, han logrado cuestionar y confrontar mi formación y práctica académica y pedagógica. Una de ellas, determinante para mí, tuvo lugar con una alumna guambiana en la asignatura de edición (Diseño y edición de publicaciones Electrónicas) del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Antioquia, quien en una ocasión me expresó sus temores relacionados con el manejo del computador. Sin embargo, sus prevenciones no se debían solamente al desconocimiento de las herramientas electrónicas utilizadas; a medida que avanzábamos en el curso, la estudiante mostraba dificultades en el dominio de competencias comunicativas relacionadas con la comprensión de lectura, pero particularmente, con la escritura en Castellano<sup>1</sup>. El asunto me parecía complicado, dado que Universidad, inspirada bajo el pensamiento occidental, basaba en la escritura la transmisión de conocimientos y, por tanto, el estudiantado en gene-

---

<sup>1</sup> Si bien en el habla cotidiana en Colombia se utiliza más frecuentemente el término “Español” que “Castellano” para referirse a la lengua oficial heredada de España, utilizaré el Castellano que alude al origen de esta lengua (la región de Castilla). La acepción “lengua española” no es reconocida por distintos pueblos en la misma España que hablan otras lenguas distintas (Catalán, Vasco, Gallego, etc). Según Colominas (2004), el Artículo 3 de la Constitución Española se refiere al Castellano como lengua oficial de los españoles, pero “muchos no la reconocen como tal”. En su opinión, “no es que no se reconozca al Catalán como lengua oficial sino que no forma parte del ordenamiento jurídico”. Por otra parte, la Constitución Nacional Colombiana (Art. 10) reconoce el Castellano como el idioma oficial de Colombia.

ral debía dar cuenta de sus conocimientos por medio de un buen manejo de la Lengua Castellana.

La situación con la estudiante me llevó a las siguientes reflexiones ¿De qué manera proporciona la Universidad una educación integral dada la diversidad cultural, y en algunos casos, lingüística de sus estudiantes? ¿Cómo puede orientar y guiar el profesorado universitario al estudiantado que proviene de otras culturas y habla otras lenguas? ¿Es la estructura gramatical de las lenguas indígenas similar a la del Castellano? ¿Cuál es el estado de utilización del Castellano en el que llega estudiantado indígena? ¿Qué estrategias didácticas serían apropiadas para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado indígena? ¿De qué manera se podrían evaluar los conocimientos que el estudiantado indígena<sup>2</sup> va adquiriendo, sin desmeritar sus habilidades cognitivas y comunicativas?

---

<sup>2</sup> Estoy de acuerdo con los planteamientos reivindicativos de género planteados por movimientos feministas, entre otros, en particular con el manejo sexista que se le ha dado al lenguaje en la cultura occidental. Si en la investigación, en algunas ocasiones, utilizo el artículo los, enténdase que no lo hago con propósitos discriminatorios ni excluyentes sino con fines estilísticos, según mi convicción. Considero que la crítica relacionada con el uso social de la lengua debe llevarnos a la detección de situaciones discriminatorias en el discurso y no a un mal manejo del lenguaje. No creo, por tanto, que el uso de genéricos en todos los textos dé lugar a discriminaciones y exclusiones. Pienso que la discriminación y el prejuicio, en cuanto al lenguaje, están en la mente de quien escribe más que en el mensaje mismo, por tanto, aunque se utilicen artículos como el y la, los y las, ellos y ellas en los textos escritos, los pensamientos y actuaciones de quienes los utilicen podrían reflejar conductas excluyentes y discriminatorias.

Los anteriores y otros interrogantes han dado origen a la presente investigación en la cual abordo la problemática relacionada con la comprensión de lectura y, particularmente, con la escritura en Castellano manifestada por estudiantes indígenas cuya segunda lengua es la Castellana, como en el caso de los nasas, y las repercusiones que dicha problemática provocan en su rendimiento académico cuando recién ingresan a la Universidad. Pretendo con ello buscar alternativas que permitan al cuerpo docente enseñar y evaluar los conocimientos del estudiantado indígena bilingüe a partir de sus habilidades cognitivas y comunicativas desarrolladas en sus respectivas culturas. Así mismo, invito a la reflexión no sólo a la Universidad de Antioquia (docentes, autoridades, estudiantes, empleados) sino al sistema educativo en general, sobre lo que significa hablar una lengua perteneciente a otra cultura en la que existe una cosmogonía totalmente diferente a la occidental.

Considero que las voces de estudiantes nasas<sup>3</sup> —largo tiempo silenciadas—y de sus docentes<sup>4</sup> puede conducirnos a una mayor comprensión de la discriminación lingüística que viven los miembros de las comunidades étnicas, personas que por pertenecer a minorías culturales, son asimiladas a la cultura y len-

---

<sup>3</sup> Véase formato de entrevistas a estudiantes en anexo 3

<sup>4</sup> Véase formato de entrevistas a docentes en anexo 4

gua mayoritarias desconociendo todo lo que significa su entorno cultural y lingüístico.

El alumnado indígena de la Universidad forma parte de la riqueza cultural y lingüística de nuestro país. Proviene de diferentes comunidades esparcidas por todo el territorio nacional, entre las que se encuentra la Comunidad Páez o Nasa<sup>5</sup>, a la cual pertenece el grupo de estudiantes indígenas que participa en la investigación. El conocimiento de sus rasgos más característicos, quizá, nos permitan entender cómo se han formado y desarrollado en la educación primaria y secundaria y cuál es el estado de las competencias comunicativas en Castellano, especialmente las relacionadas con la escritura.

El estudio también pretende aportar elementos críticos desde la pedagogía, por lo que es abordado desde la teoría crítica y está inscrito dentro de la Maestría en Educación con énfasis en pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural, posgrado de Formación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

---

<sup>5</sup> El Páez o Nasa es el grupo indígena de mayor importancia en Colombia conformado por 94.670 personas (21% del total de la población indígena nacional). Aunque existen asentamientos de esta comunidad en los departamentos del Cauca, Valle, Putumayo y Caquetá, en la presente investigación me refiero a los resguardos de Pueblo Nuevo y San Lorenzo de Caldon, ubicados en el Municipio de Caldon, Departamento de Cauca, región suroccidental de Colombia. Páez es el concepto externo que se le ha dado a la comunidad Nasa. Sin embargo, sus miembros se identifican y prefieren el Nasa. Personalmente considero más apropiado el término Nasa, por lo que preferí utilizarlo en el estudio.

El trabajo consta de seis capítulos especificados de la siguiente manera: en el primero formulo el problema, las preguntas, la delimitación de la investigación, la justificación y los objetivos. En el segundo abordo los antecedentes históricos, aludiendo a factores culturales, sociales, educativos y lingüísticos, entre otros, que inciden en el aprendizaje de estudiantes nasas de la Universidad de Antioquia, participantes en la investigación. En el tercero desarrollo el marco teórico, en el cual tomo aportes de disciplinas científicas como la psicología cognitiva, la pedagogía, la pragmática, la lingüística, la antropología, la etnoeducación, la educación intercultural bilingüe, los estudios culturales y la pedagogía crítica. En el cuarto explico el diseño metodológico, determinando el tipo de investigación, el enfoque, la población participante —criterios de selección y posición ética—, los procedimientos para la indagación —fases e instrumentos—, así como los procedimientos para el análisis y la interpretación. En el quinto expreso las conclusiones y los resultados obtenidos a través de los testimonios de docentes universitarios y estudiantes nasas participantes y los soportes teóricos revisados. En el capítulo sexto cuestiono, a la luz de la teoría crítica, las implicaciones pedagógicas del estudio que conduzcan a una mejor comprensión del problema y a contemplar una educación intercultural y bilingüe que posibilite alternativas para mejorar la situación del alumnado indígena bilingüe de la Universidad de Antioquia. Así mismo, hago explícitas algunas propuestas que inducen a la reflexión y al diálogo intercultural, algunas sugerencias y propuestas y futuras investigaciones que se derivan de la investigación. Por último, incluyo las referencias bibliográficas, el glosario y los anexos.

## I. PROBLEMA

### 1. Formulación del problema y preguntas de la investigación

La problemática que se ha desencadenado a raíz del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística representa una situación compleja no sólo en nuestro país sino en todo el mundo<sup>6</sup>, puesto que implica transformaciones de diversa naturaleza.

En respuesta a dicho reconocimiento, el panorama social, cultural y lingüístico de la Universidad de Antioquia se ha transformado significativamente en la última década<sup>7</sup>, conformando un mosaico de lenguas y culturas. Así, cada semestre ingresan a la institución estudiantes provenientes de varias comunidades indígenas del país (Wayuú, Bora, Inga, Kamentza, Páez o Nasa, Guambiana, Emberá Chamí, Zenú, entre otras).

---

<sup>6</sup> Véase las diversas luchas y reivindicaciones étnicas que se han hecho en países como México, Perú, Ecuador y Canadá, entre otros. En nuestro país, por ejemplo, la Constitución Política de 1991 dispone que los integrantes de grupos étnicos tengan derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (Art. 68); así como “el deber del Estado de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades...” De la misma manera, el Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las culturas que conviven en el país (Art. 70).

<sup>7</sup> Específicamente desde la ejecución del Acuerdo Especial de Admisión para estudiantes indígenas en 1983, extendido desde el año 2002 a estudiantes de origen afrocolombiano. Dicho acuerdo permite el ingreso de los estudiantes, pertenecientes a grupos minoritarios, con un puntaje mínimo de 40 puntos sobre 53 que exige a los estudiantes provenientes de la cultura mayoritaria, además de asignarles dos cupos adicionales al total ofrecido en cada programa académico.

Sin embargo, la confluencia de estudiantes indígenas sitúa a la Universidad en una posición apremiante y, más propiamente, a sus docentes, ante la carencia de un modelo intercultural que promueva el entendimiento entre culturas y el diálogo de saberes. Los currículos y las prácticas pedagógicas en la Universidad, por el contrario, están inspirados en el modelo de pensamiento occidental que homogeniza la formación académica. Un pensamiento que, durante siglos, basado en la razón se ha constituido, validado y reconocido como única fuente de conocimiento válido, verdadero, serio, global y universal, invalidando e ignorando la existencia y los conocimientos de otras culturas. Así lo deja ver el diagnóstico realizado por la Universidad sobre el desarrollo del talento humano y del bienestar universitario (Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia 1995-2006: 47, capítulo III):

“...En particular, la Universidad no ha consolidado una comunidad académico-cultural que se proyecte a la sociedad. Son insuficientes los esfuerzos que hace para popularizar la historia, el conocimiento, los valores sociales y las manifestaciones artísticas de las etnias y comunidades de la sociedad mundial”.

Una manera de desconocer las culturas de origen, así como la diversidad lingüística del estudiantado indígena, es la clasificación que hace el Departamento de Admisiones y Registro de la Universidad al catalogarlo por su lugar de nacimiento, esto es, su ciudad de origen y Departamento<sup>8</sup>, y no por la comunidad

---

<sup>8</sup> Véanse anexos 1 y 2.

étnica a la que pertenece. Según el jefe de la Sección Técnica de Información el programa de sistematización no permite la clasificación por etnia ni por lengua, por lo que no es posible establecer a qué comunidades pertenecen los estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia y qué lenguas hablan y mucho menos saber quiénes conservan su lengua materna (conversación sostenida con el jefe de la Sección Técnica de Información del Departamento de Admisiones y Registro, Bloque Administrativo, noviembre 24 de 2004).

El estudiantado indígena que recién ingresa a la Universidad se ve sometido a grandes presiones, pues, no sólo debe aprender y demostrar suficiencia en lo académico sino también en el discurso universitario. Durante su permanencia el choque cultural se refleja en las nuevas y distintas simbolizaciones; en las relaciones con sus compañeros de estudio y sus docentes; en las dificultades para integrarse a la comunidad universitaria y en la importancia que el cuerpo docente confiere a la escritura para enseñar y evaluar los conocimientos.

También, de la misma manera como en la Universidad predomina el pensamiento occidental sobre otros conocimientos, prevalece el Castellano sobre otras lenguas, así como la escritura sobre otras formas de expresión, como la oralidad por ejemplo.



Un problema mayor se presenta en estudiantes indígenas que, por tener lenguas maternas distintas a la Castellana en la cual tienen poca competencia comunicativa, se ven enfrascados en la Universidad en un conflicto académico, cultural y lingüístico para el cual, aún, no se plantean soluciones. Es el caso de estudiantes de la comunidad Nasa que provienen de los resguardos de Caldon y Pueblo Nuevo y que continúan activos, habiendo diez, según afirman indígenas nasas participantes en la investigación, que hablan su propia lengua al igual que el Castellano y nueve que sólo hablan el Castellano, pues aunque entienden su lengua ya no la hablan.

Las experiencias narradas por estudiantes universitarios nasas, dejan ver cómo desde la educación primaria y secundaria, aparte de desconocerse la cosmovisión lingüística<sup>9</sup> propia de la comunidad Nasa, se pretende enseñar el Castellano de manera forzada y descontextualizada. Desde que niños y niñas indígenas ingresan a la escuela, el Nasa yuwe<sup>10</sup>, su lengua materna, es ignorada por el sistema educativo. Los conocimientos escolares son impartidos en función del Castellano, su segunda lengua, y no desde las dos lenguas o educa-

---

<sup>9</sup> Cada lengua analiza y organiza de manera distinta los datos de la realidad para estructurar el conocimiento (Sapir, 1966).

<sup>10</sup> Nasa significa “gente”, “ser humano”; yuwe significa “boca”, “palabra”, “idioma” (Rojas 1999:285).

ción bilingüe que es lo que determina la legislación escolar y las orientaciones de las autoridades y organizaciones indígenas:

“Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. [Por tanto,] La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (Art. 10, Constitución Nacional 1991).

Aparte de ello, la enseñanza en Castellano, impartida tanto por docentes indígenas como mestizos, en los distintos grados escolares de la comunidad Nasa, ha carecido de pedagogías y estrategias didácticas apropiadas para el desarrollo de la comprensión lectora y la escritura.

—¿Cómo califica usted la enseñanza de la escritura del Castellano que tuvo en la escuela y en el colegio? “Yo creo que en la universidad eso es cuestión de algo más superior de lo que vimos en la primaria y en el bachillerato. Ahorita llego a saber que siempre, siempre, nos faltó más comprensión de texto y escritura también. Aquí en la universidad es muy diferente porque en la universidad es otro cuento. Nos faltó mucho más conocer a nivel de la lectura y de la escritura” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

Las consecuencias de una enseñanza poco apropiada comienzan a hacerse visibles por el estudiantado indígena a su ingreso a la Universidad.

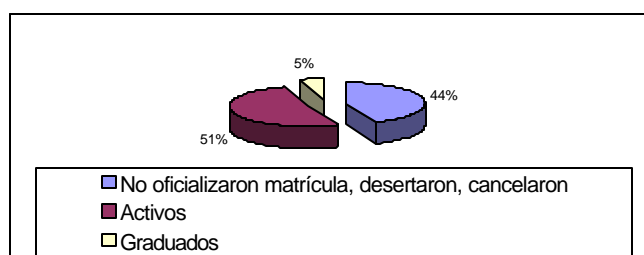
Algunas circunstancias planteadas, además de aspectos económicos, culturales, familiares, académicos, lingüísticos, entre otros, han obligado a que jóvenes indígenas abandonen la Universidad en los dos primeros semestres e incluso antes de ingresar a ella. Lo anterior se puede cotejar en el Informe del alumnado admitido como indígena, suministrado por el Departamento de

Admisiones y Registro de la Universidad de Antioquia (anexo 1)<sup>11</sup>, el cual revela que entre 1997/1 y el 2004/1 fueron admitidos 577 estudiantes indígenas, de los cuales 93 no oficializaron matrícula, 112 desertaron<sup>12</sup>, 49 cancelaron, 27 se graduaron y 296 continúan activos. Nótese que de los 577 estudiantes admitidos, un porcentaje bastante alto de ellos (44%) no oficializaron matrícula, cancelaron o desertaron (cuadro y gráfica 1).

**Cuadro 1.** Estudiantes indígenas admitidos en la U. de A. entre 1997/1 y 2004/1

No oficializaron matrícula	93
Deserciones	112
Cancelaciones	49
Activos	296
Graduados	27
<b>Total estudiantes</b>	<b>577</b>

**Gráfica 1.** Porcentaje de estudiantado indígena admitido en la U. de A. entre 1997/1 y 2004/1



<sup>11</sup> La información suministrada por el Departamento de Admisiones y Registro, y analizada en esta investigación, hace parte del proyecto “La situación del/la estudiante indígena universitario, necesidades y perspectivas. Un estudio en Antioquia y Chocó”, realizado por el Grupo de Investigación DIVERSER de la Universidad de Antioquia, con apoyo de Colciencias.

<sup>12</sup> Aunque en el anexo 1 dice que son 111 estudiantes indígenas desertores y 297 activos, en el anexo 2, de la cual se debió tomar dicha información, contabilicé 112 desertores y 296 activos, así que elaboré los análisis con base en estas últimas cifras.

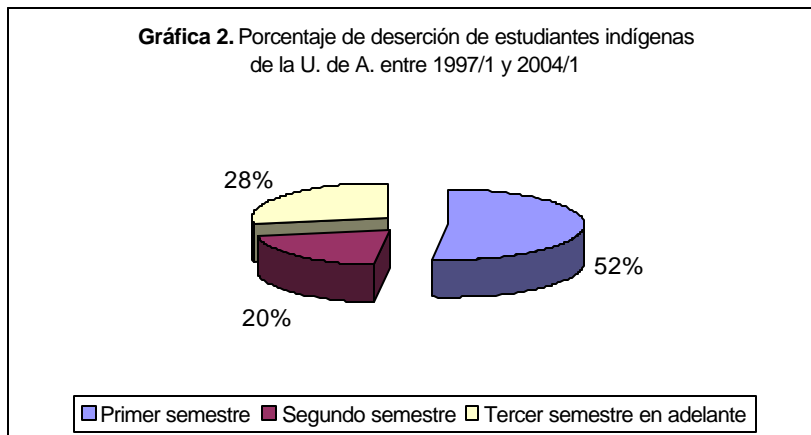
Obsérvese también que el número de deserciones es significativamente alto. Al analizar la información sobre estudiantes indígenas que desertaron, en un segundo informe del Departamento de Admisiones y Registro (anexo 2), se tiene que 82 (73%), de las 112 deserciones, corresponden a aquellos que cursan primer y segundo semestres (58 y 24 respectivamente); además, de los 82 estudiantes desertores en ambos semestres 63 (77%) obtuvieron promedios entre 0.00 y 2.99 y sólo 19 (23%) mantuvieron su promedio sobre 3.0. Las 30 (27%) deserciones restantes corresponden a estudiantes entre el tercero y noveno semestres<sup>13</sup>.

Para tener una idea más clara de la manera cómo el rendimiento académico afecta a los estudiantes indígenas que recién ingresan a la Universidad véanse el cuadro y la gráfica 2.

**Cuadro 2.** Informe sobre deserciones de estudiantes indígenas de la U. de A. entre 1997/1 y 2004/1 de acuerdo a su rendimiento académico.

Deserciones	No de estudiantes	%	Promedio entre 0:0 y 1.0	Promedio entre 1.0 y 2.0	Promedio entre 2.0 y 2.99	Promedio mayor de 3.0
Primer semestre	58	52	16	12	20	10
Segundo semestre	24	20	0	0	15	9
Tercer semestre en adelante	30	28	0	0	13	17
<b>TOTALES</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>48</b>	<b>36</b>

<sup>13</sup> En el informe (anexo 2) aparecen como desertores estudiantes que ya terminaron materias y sólo les falta la tesis para graduarse. Algunos de ellos se encontraban o encuentran en sus comunidades realizando su trabajo de grado (tengo conocimiento de tres mujeres, dos nasas y una guambiana que se graduaron en el 2004).

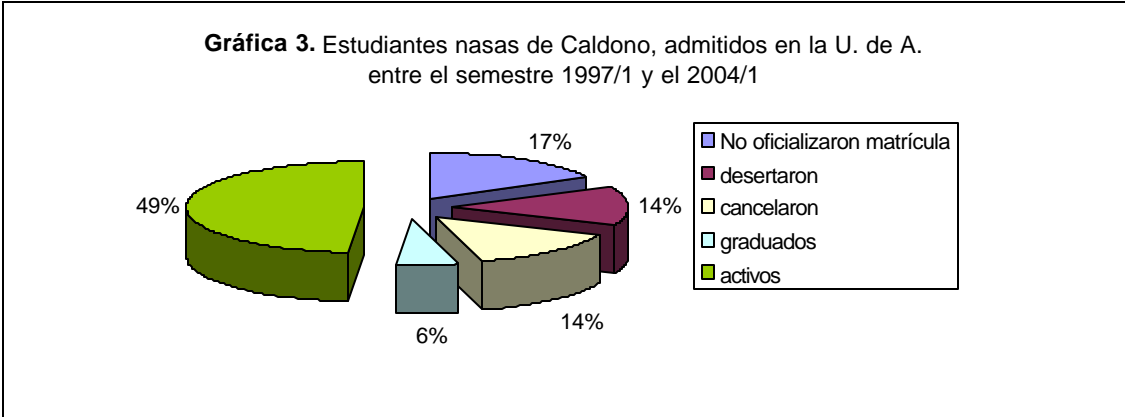


Considerando particularmente la situación de los estudiantes nasas de la U. de A. podemos ver que de los 35 estudiantes admitidos (anexo 2), pertenecientes a Caldon, no ingresaron, desertaron<sup>14</sup> o cancelaron matrícula 16, mientras 17 continúan sus estudios (cuadro y gráfica 3).

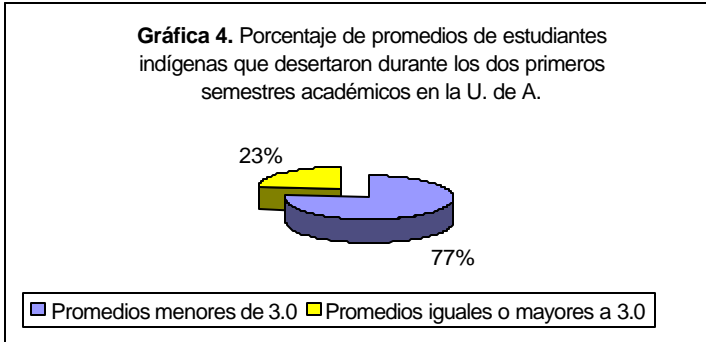
**Cuadro 3.** Estudiantes nasas de Caldon, admitidos en la U. de A. entre el semestre 1997/1 y el 2004/1

No oficializaron matrícula	desertaron	cancelaron	graduados	activos
6	5	5	2	17

<sup>14</sup> En dicho informe también aparece como desertor un estudiante Nasa que continúa activo. Además se registra a una estudiante Nasa con origen desconocido y cuyo pueblo natal es Caldon, así como dos estudiantes de la comunidad Bora que pertenecen al Amazonas. Para el análisis de esta información conté con la colaboración de Álvaro, estudiante Nasa participante en la investigación.



Aunque no se puede desconocer que son muchos los factores que pudieran estar afectando la situación académica del estudiantado indígena de la Universidad de Antioquia, es muy diciente que las mayores deserciones se presenten entre el primer y segundo semestres y que la gran mayoría (77%) de los estudiantes desertores matriculados en ambos obtuvieran promedios menores de 3.0 y una minoría (23%) promedios iguales o mayores a 3.0, como podemos ver en la gráfica 4.



A partir de la indagación con docentes y estudiantes indígenas, acerca de la situación expuesta, se observa que los mayores obstáculos que tiene el estudiantado indígena en los dos primeros semestres en cuanto al aprendizaje y la comunicación, son las dificultades con la comprensión de lectura y la escritura en Castellano.

En consideración a lo anterior, la tesis planteada es la siguiente: 1) Institucionalmente la forma de trabajo académico en la Universidad de Antioquia se centra preferentemente en la escritura. 2) En la Universidad de Antioquia ingresan grupos étnicos de diferentes culturas en las cuales predomina la oralidad. 3) Como consecuencia, los Nasa tienen dificultades para responder a los procesos evaluativos debido a sus bajas competencias en la escritura.

Las bases teóricas con las cuales intento sustentar la tesis son: en primer lugar, el desarrollo cognitivo del ser humano va de acuerdo a la naturaleza de la cultura en la cual se desarrolla (Bruner, 1984; Vygotsky, 1977; Sapir, 1966; Goodman y Goodman, 1993; Moll, 1993; Luria, 1980; Cassirer, 1993; Ortiz, 2002). En segundo lugar, el uso del lenguaje oral es diferente al uso de la escritura (Denny, 1995; Ong, 1994; Olson y Torrance, 1995; Maurer, 1996; Corrales y Simmonds, 1999; Trillos, 2002; Aguirre, 2002). En tercer lugar, para utilizar el código de lectura y de la escritura se requiere desarrollar compe-

tencias comunicativas apropiadas (Landaburu, 2002; Jiménez, 2004; Trillos, 2002; Aguirre, 2002). En cuarto lugar, la existencia, en el caso de las personas bilingües, de algunas desviaciones debidas al interlenguaje de la persona (utilizar los verbos irregulares como regulares, reducir los marcadores de pluralización y tiempo, omitir palabras de función, simplificar la sintaxis, hacer hiperconexiones y omitir ciertas palabras y expresiones, entre otras). En otras palabras, las personas que escriben en función de lo hablado —o tienden a utilizar la escritura oral<sup>15</sup>—, en sus descripciones suelen enfatizar la adjetivación de los objetos, usar poco los tiempos verbales y confundirse en la utilización de la primera, segunda o tercera persona, por lo cual no cuentan con buena flexibilidad estilística, y ello, según Romero y Bedoya (1997) no permite la descontextualización, propia de la escritura analítica. Sin embargo, dichas desviaciones no representan un obstáculo para la comprensión de los mensajes que quieren transmitir, según investigaciones realizadas por Grosjean (1996) y Siguan (2001).

Por las anteriores razones, las preguntas que guían esta investigación son:

—¿Qué factores inciden en el rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia?

---

<sup>15</sup> Escritura elaborada en función de lo hablado y en la cual el escritor se acoge a las características del código oral y utiliza los recursos de éste (Romero y Bedoya, 1997:14).



—¿Qué prácticas pedagógicas y estrategias didácticas se utilizan en la Universidad de Antioquia para enseñar y evaluar al estudiantado Nasa?

—¿Cómo se percibe el rendimiento académico del alumnado Nasa en los dos primeros semestres?

—¿Qué propuestas de tipo pedagógico e institucional se podrían derivar de la presente investigación?

## **2. Delimitación de la investigación**

Sin desconocer las circunstancias de tipo social, cultural, económico y familiar que afectan y obligan al estudiantado indígena a abandonar la Universidad, mi interés en esta investigación se centró fundamentalmente en explorar las dificultades relacionadas con la lectura y la escritura en Castellano de cinco estudiantes nasas de la Universidad de Antioquia durante su primer y segundo semestre, cuya lengua materna es oral.

En síntesis, para la comprensión del problema, hice una revisión del estado actual en el que interactúa el estudiantado Nasa que ingresa a la Universidad, cuyo eje temático es la escritura; analizo por qué se encuentra en dicho estado y, finalmente, planteo algunas sugerencias y propuestas de tipo pedagógico que

permitan abrir la discusión y el análisis, pues considero que, de alguna manera, el conocimiento de esta realidad puede dar luces para comprender y atender la realidad cultural y lingüística amplia que se presenta en la Universidad de Antioquia, en las universidades del país y en general en el sistema educativo nacional relacionada con la presencia de estudiantes indígenas.

### **3. Justificación**

Considero importante la realización de esta investigación puesto que es una necesidad sentida en la Universidad como lo plantea el Plan de Desarrollo 1995-2006 (1998), el cual pretende: En primer lugar, promover el reconocimiento y el respeto de las diferencias que identifican a las etnias, las comunidades, los pueblos y naciones contemplando una visión cósmica del hombre y de la mujer (72). En segundo lugar, fortalecer los diseños curriculares, dotándolos de mayor pertinencia social, científica y cultural (31). En tercer lugar, velar “por la creación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad, orientadas al mejoramiento de la vida, al respeto a la dignidad del hombre [y de la mujer] y a la armonía de [éstos] con la naturaleza” (29). En cuarto lugar, la capacitación docente como parte sustancial del desarrollo académico y científico (66). En quinto lugar, formar profesionales integrales que aprendan a valorar, a reconocer e interactuar con lo otro y los otros, a partir del diálogo de saberes (76).

De igual manera, el Plan Decenal de Desarrollo de la Educación 1996-2005 (Colciencias) procura la pertinencia de los contenidos curriculares atendiendo a las exigencias y necesidades de las comunidades de origen del estudiantado en formación y busca la calidad académica, propiciando el desarrollo de la investigación de docentes y estudiantes.

#### **4. Objetivos**

##### **4.1. General**

Determinar los principales factores que intervienen en el rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia, con el fin de crear propuestas de tipo pedagógico e institucional.

##### **4.2. Específicos**

4.2.1. Identificar distintos aspectos (sociales, culturales, lingüísticos, educativos, lecto-escriturales) que intervienen en rendimiento académico de estudiantes nasas de la Universidad de Antioquia.

4.2.2. Explorar las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas que se utilizan en la Universidad de Antioquia para enseñar y evaluar al estudiantado Nasa.

4.2.3. Indagar cómo se percibe el rendimiento académico del alumnado Nasa en los dos primeros semestres.

4.2.4. Derivar propuestas de tipo pedagógico e institucional que contribuyan a brindar una mejor formación profesional del estudiantado indígena bilingüe de la Universidad de Antioquia y a fortalecer su cultura.

## **5. Antecedentes**

Colombia es uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística en el mundo. En su geografía, junto con otros sectores de la sociedad, conviven 81 pueblos indígenas, con 64 lenguas diferentes y una población de 574.482 habitantes, repartidos en 27 de los 33 departamentos (Gómez, 2000).

Sin embargo, la relación de igualdad y reconocimiento de las diversas culturas en el país no es la misma. Comunidades como las indígenas, que conservan sus culturas y algunas de ellas también sus lenguas, han sido insertadas en la dinámica social, económica, lingüística, política y jurídica del país, imponiéndose una uniformidad o unicidad jurídica y sociocultural —una sola ley, una sola lengua, una sola religión— con el pretexto de lograr la identidad y la unidad nacional. Con dicha disposición se ha puesto en peligro de extinción sus culturas y sus lenguas.

Más que a políticas de conservación del Estado, la existencia y permanencia de la diversidad en el ámbito nacional ha obedecido a la resistencia de los pueblos indígenas para que sus derechos fundamentales sean reconocidos. Sus luchas han sido tenidas en cuenta mediante la creación de leyes de protección, entre ellas, el Decreto 1142 de 1978 del Ministerio de Educación (MEN), primer marco legal para el acceso a una educación multicultural bilingüe que contempla el derecho a una educación propia; el Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), avalado por el Estado colombiano en la Ley 21 de 1991; la Constitución Política de 1991, la cual consagra los derechos fundamentales de las diversas comunidades del país, en especial en lo que se refiere a la educación y la cultura; la Ley General de Educación (115) de 1994; el Decreto 804 de 1995 del Ministerio de Educación Nacional, que faculta al Estado para implementar programas especializados de educación en todas y cada una de las comunidades indígenas del país y, por último, el establecimiento de la Etnoeducación en 1996, por el Ministerio de Educación Nacional como política educativa de grupos minoritarios como las comunidades indígenas y afrocolombianas.

Con todo, lo que se reconoce es que Colombia es un Estado multidiverso y pluricultural, mediante una política pluralista que propone un orden jurídico nacional basado en la coexistencia y articulación-coordinación del derecho

estatal con otros sistemas jurídicos culturales, lo cual implica transformaciones complejas al interior de las comunidades indígenas y afrocolombianas, entre otras, la de educar profesionalmente a sus miembros para que atiendan las necesidades de sus pueblos, aumentar los niveles de cobertura y los recursos económicos destinados a la educación pública.

En procura de sus derechos a acceder a una educación multicultural y bilingüe, cada semestre ingresan estudiantes provenientes de varias comunidades indígenas del país a los programas académicos de la Universidad de Antioquia y de otras universidades. Sin embargo, en sus primeros semestres, algunos comienzan a presentar dificultades en su desempeño académico, lo cual los lleva a la desmotivación y a la angustia y, en algunos casos, a la deserción, la cancelación de matrícula o a la expulsión de la institución por bajo rendimiento académico. Dada la situación, cabe preguntarse: ¿por qué, después de tantos esfuerzos para ingresar a la Universidad, estos estudiantes cancelan, desertan o salen por bajo rendimiento académico?

## **6. Impacto esperado**

Los resultados de la investigación incidirán en el mejoramiento de la formación del estudiantado indígena de la Universidad de Antioquia, puesto que los derechos otorgados por la Constitución Nacional del 91 reconocen la igualdad y

dignidad de todas las culturas que conviven en el país. En este sentido, los grupos indígenas pueden expresar su pensamiento por medio de sus propias lenguas y en favor de sus culturas.

Igualmente, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, Título III, capítulo 3, artículo 57) decreta una enseñanza bilingüe en los territorios donde habitan grupos étnicos con tradición lingüística propia, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo. Ello, aclara la Ley, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c del artículo 21 (Título II, capítulo 1):

“El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana..., así como el fomento de la afición por la lectura”.

El Plan de Desarrollo Institucional 1995-2005 de la Universidad de Antioquia (1998:31) busca fortalecer sus programas profesionales mediante el desarrollo de modelos pedagógicos que hagan viable la modernización de la enseñanza y el aprendizaje, así como los diseños curriculares, dotándolos de mayor pertinencia social, científica y cultural, con lo cual se beneficiará el estudiantado universitario perteneciente a las diversas culturas del país. En atención a lo establecido en el Estatuto General de la Institución:

“La Institución promueve la creación, el desarrollo y la adaptación del conocimiento en beneficio del crecimiento humano y científico; la reafirmación de los valores de la nacionalidad, en su diversidad lingüística y cultural; el respeto a las diferentes ideologías...”

Finalmente, el Plan Decenal de Desarrollo de la Educación 1996-2005 de Colombia procura la pertinencia de los contenidos curriculares de acuerdo con las exigencias y necesidades de las comunidades de origen del alumnado en formación; busca la calidad académica al propiciar el desarrollo de la investigación de docentes y estudiantes e invita a la construcción del conocimiento.

## **7. Usuarios directos e indirectos de los resultados de la investigación**

Los resultados de la investigación beneficiarán:

Directamente a la Universidad de Antioquia en su búsqueda por articular la interculturalidad en la conformación de los currículos y en la formación de docentes; al estudiantado indígena matriculado en programas de pregrado y posgrado de la Universidad; al profesorado y a la comunidad universitaria en general.

Indirectamente al sistema educativo departamental y nacional; comunidades indígenas en general, organizaciones indígenas regionales y nacionales, gubernamentales y las ONG, universidades, instituciones e investigadores, interesados en el proceso de la educación indígena en Colombia.



## II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

### 1. Cultura, lengua y educación propias

#### 1.1. Ubicación geográfica, población, organización sociopolítica, vivienda y sistemas de producción

El Páez o Nasa es el grupo indígena de mayor importancia en Colombia conformado por 94.670 personas —21% del total de la población indígena nacional—. A él pertenece el estudiantado indígena que participa en la presente investigación y proviene de los resguardos de Pueblo Nuevo y San Lorenzo de Caldon, ubicados en el Municipio de Caldon, Departamento de Cauca, región suroccidental de Colombia<sup>16</sup>. El Municipio se divide en seis resguardos indígenas<sup>17</sup>, siendo los restantes Pioyá, La Laguna, La Aguada y Las Mercedes.

---

<sup>16</sup> Véase ubicación geográfica de Caldon en anexo 5.

<sup>17</sup> Los resguardos indígenas son figuras jurídicas otorgadas por la ley para la protección de las comunidades indígenas. Es decir, globos de terreno baldío para ser usados con fines agrícolas, ocupados por una o varias comunidades. Se consideran tierras comunales y se adquieren a través de títulos. Durante la Esclavitud se otorgaron terrenos mediante títulos coloniales. Para el Estado también se vuelve importante el poder de la tierra y se resquebraja la línea de protección y comienzan a quitarse los títulos. Bolívar decía que los iba a proteger (a veces lo hacía, a veces no). En el período Republicano se discutió ¿cómo vamos a acabar con la memoria cultural? Y se reconocen nuevamente los títulos. Desde allí se inicia el reclamo de leyes sobre reforma de la tierra (Charla de Antonio Ruiz Ramírez, abogado en Derecho Administrativo de la Organización Jurídica del Departamento de Antioquia, con énfasis en indigenismo (atender desastres en la comunidad Nasa), invitado al Semillero de Estudiantes Indígenas de la U. de A. el lunes, 7 de abril de 2003.

Pueblo Nuevo y San Lorenzo de Caldono son regiones cercanas la una de la otra, pero, mientras Pueblo Nuevo se encuentra en la margen oriental del municipio limitando con el municipio de Silvia, San Lorenzo de Caldono se ubica en el centro de la cabecera municipal. La población aproximada de Pueblo Nuevo es de 4.000 habitantes, todos indígenas nasas y San Lorenzo de Caldono, por su ubicación, tiene una población de once mil habitantes, ocho mil indígenas y tres mil colonos, aproximadamente (Chepe<sup>18</sup>, 2003).

Debido a las características geográficas, históricas y culturales, los resguardos en el Departamento del Cauca están clasificados en tres zonas: norte, sur y occidental. Los habitantes de San Lorenzo de Caldono y Pueblo Nuevo

---

La legislación en materia de Resguardos está fundamentalmente integrada por la Ley 135 de 1961, la Ley 31 de 1967 (aprobatoria del convenio de la OIT de 1957) y la Ley de Nueva Reforma Agraria. La legislación colombiana garantiza a las comunidades indígenas su derecho al usufructo de los recursos naturales renovables de esos territorios, y con la participación y acuerdo de cada comunidad desde 1987 se han nombrado inspectores indígenas de los recursos naturales de los Resguardos. Actualmente existen 302 Resguardos, por un total de 26 millones de hectáreas que favorecen a 310.000 indígenas. Sesenta y tres de esos resguardos, que comprenden aproximadamente la mitad de los 26 millones de hectáreas y favorecen a 28.000 personas, fueron constituidos por INCORA (Instituto Colombiano de la Reforma Agraria) entre 1986 y 1989. Anteriormente los llamados resguardos constituían reservas indígenas. Existen también 19 reservas indígenas que favorecen a 1.535 familias. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, OEA: [www.cidh.org/countryrep/Colombia93sp/cap.11.htm](http://www.cidh.org/countryrep/Colombia93sp/cap.11.htm)).

<sup>18</sup> Líder de la comunidad Nasa del resguardo de Caldono. Egresó de Antropología a finales del año 2003. Durante la presente investigación aportó elementos de análisis a través de su tesis de grado “Nasa nau us yaki ka” (pensando en Páez) y a partir de la experiencia educativa vivida en su comunidad.

pertenece a la zona occidental por poseer similitudes en sus rasgos físicos, su forma de vestir y de hablar su propia lengua.

En el Departamento de Cauca también encontramos otros grupos indígenas como Yanaconas, Guambianos, Coconucos, Ingas y Eperaras. De ellos, aún se conservan las lenguas Nasa yuwe de los Nasas, Namui wam o Namtrik de los Guambianos y Totoroes, Quechua o Ingano de los Ingas y Sapidara de los Eperara (Triviño y otros, 1997). Los nasas conforman el grupo más grande del Departamento, además de estar distribuidos en otras regiones como el Valle del Cauca, Huila, Putumayo, Caquetá, Tolima y Llanos Orientales.

La mayoría de los habitantes indígenas, en estas regiones, viven en resguardos —unidad política básica de la población—, dirigidos por gobernadores y la máxima autoridad es el Cabildo<sup>19</sup>, el cual administra e imparte justicia a la

---

<sup>19</sup> Para Ruiz Ramírez (op. cit.) Cabildo es la entidad pública que específicamente representa la comunidad indígena. El cabildo hace parcelaciones para darla a sus familias en comodato (comunal, colectiva).

Según la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos, los Cabildos, instituciones de derecho público colombiano, si bien surgen originalmente como institución colonial hispánica, por su estructura representativa popular permiten mantener principios preexistentes comunitarios y procesos colectivos de toma de decisión. Como forma organizativa de los indígenas, los Cabildos fueron adoptados oficialmente por Ley 89 de 1890, como compromiso entre el auto gobierno y autonomía administrativa indígena, y el sistema político y legal unitario del Estado colombiano. Los miembros de cada Cabildo (entre 5 y 12, según los casos) son elegidos por cada comunidad por un año, sin remuneración ni privilegios, y eligen entre ellos un Gobernador. Aunque la Ley 89 les asigna amplios poderes internos en lo administrativo, ejecutivo y policial,

comunidad. Los médicos tradicionales (thé wala) ejercen gran influencia en los asuntos sobrenaturales. Los nasas se caracterizan por un complejo manejo social y configuración del mundo; una cosmología que parte del principio de creación y posterior organización del mundo y de la relación entre hombre, mujer y naturaleza; por tanto, el entorno natural juega un papel determinante en la vida social, cultural, política, económica y mágico-religiosa. La cultura constituye el fundamento de la existencia como pueblo y se expresa en el territorio y su manejo, en la cosmovisión, en sus símbolos y mitos, en su organización social y política y en general en sus usos y costumbres.

La familia constituye la unidad económica y social básica de los nasas, cuyos hijos crecen bajo la autoridad del padre. En ella niños y niñas, desde temprana edad, empiezan a convivir y van aprendiendo las estrategias, los saberes ancestrales y los valores culturales que son transmitidos a través de la palabra. Dentro de la familia indígena la división del trabajo genera pautas de comportamiento social y de aprendizaje para la vida. Los niños aprenden con sus padres

---

su autoridad sobre la comunidad no es decisiva vinculante, sino moral. Esto refuerza su compromiso democrático, pero lo debilita frente a desafíos o ataques de otras instituciones estatales con las que su poder se superpone o es paralela. Esto lleva a una práctica sistemática de ignorar o desechar su poder por instituciones estatales, inclusive la justicia, la policía y las instituciones municipales ([www.cidh.org/countryrep/Colombia93sp/cap.11.htm](http://www.cidh.org/countryrep/Colombia93sp/cap.11.htm)).

a arar la tierra y a conocerla profundamente, por ejemplo, qué, cuándo y cuánto sembrar. Las niñas, por su parte, aprenden oficios como el tejido y los quehaceres domésticos. Sobre las mujeres recae la mayor responsabilidad frente a sus hijos como es la educación.

El mayor valor ancestral es el Nasa yuwe<sup>20</sup> su lengua materna<sup>21</sup>, que hablan desde temprana edad en familia, pero que ha sido confinada a las esferas afectivas y a las actividades culturales tradicionales, familiares y comunitarias, ya que el Castellano ha sustituido el uso de la lengua materna en las prácticas educativas, administrativas y económicas.

Cada grupo maneja conocimientos y valores culturales complejos que les ha permitido mantenerse en el tiempo, representados en costumbres, tradiciones y su lengua. Sin embargo, algunos de los valores ancestrales, como el vestido tradicional, la alimentación, las formas de las viviendas y de comunicarse se han transformado por la influencia de la cultura occidental.

---

<sup>20</sup> Nasa significa “gente”, “ser humano”; yuwe significa “boca”, “palabra”, “idioma” (Rojas, 1999: 285).

<sup>21</sup> La denominación de lengua materna hace referencia a la primera lengua hablada por el niño y la niña en sus primeros siete u ocho años de vida, edad en que se fija o adquiere la estructura básica de la toda lengua. Por lo general ese contacto se establece por medio de la lengua de la madre (Siguan, 2001:80).

Cotidianamente las relaciones sociales de la vida de los nasas giran alrededor del grupo doméstico y se presenta escaso contacto con personas diferentes; el patrón de poblamiento es disperso, las distancias y los malos caminos entre las viviendas no facilitan una vida social activa (Pachón, 1997).

La vivienda presenta tres tipos de construcción, encontrándose un primer tipo en forma de choza rectangular, con un techo pequeño que tiene caída para dos aguas, paredes en caña entretejida, piso en tierra, una sola puerta y cocina. Un segundo tipo conserva el mismo corte, pero es más amplia pues cuenta con un cuarto adicional para la cocina y el techo es a cuatro aguas; las paredes son hechas en su mayoría en bahareque y se blanquean. El tercer tipo de vivienda es en forma de escuadra, con cuartos y cocina completamente independientes y paredes en material<sup>22</sup>.

La comunidad es agrícola; su mayor fuente de trabajo está en la agricultura, de gran valor tradicional; la tierra es la esencia de su vida y la fuente de seguridad; su economía está representada en el autoconsumo y se caracteriza por la modalidad del policultivo a pequeña escala. El ganado caballar es altamente valorado y necesario en la molienda de caña y el transporte de carga, al igual que la ganadería, la cual desarrollan para la comercialización y el consumo interno.

---

<sup>22</sup> [www.etniasdecolombia.org/documentos/ind\\_genas\\_p\\_ez.doc](http://www.etniasdecolombia.org/documentos/ind_genas_p_ez.doc)

En términos generales, la comunidad Nasa posee una economía de subsistencia con un manejo adecuado del entorno natural; preserva los sitios considerados como sagrados y, aunque cuenta con buenas fuentes naturales de agua, las regiones apartadas no poseen energía eléctrica, acueducto de agua potable ni alcantarillado.

## **1.2. Concepción mágico-religiosa**

Según el mito de origen nasa, los seres humanos son productos de la naturaleza y no de un acto de creación divino como lo concibe el mito judeocristiano de occidente. Dicha concepción, afirma Gómez (2000:170), une al ser humano con el cosmos y de ahí se explica que algunas partes del cuerpo, de manera toponímica, se denominen igual que algunos lugares de su geografía o fenómenos de la naturaleza o se expresen relaciones entre cuerpo y naturaleza como “yo soy árbol”, expresión de uso común entre los nasas que, como lo explica el mencionado autor, no es traducible a metáfora pues no alude a una relación de comparación, sino a una afirmación de identidad e isomorfismo dado que los nombres dados a las diferentes partes del árbol son los mismos con los que se designan a las del cuerpo.

La fisiología corporal y los acontecimientos, señala Gómez, se explican en la cosmovisión Nasa como producto de las *tay*, fuerzas o energías positivas y

negativas que dieron origen al universo y existen desde entonces en todo lo que hay o se presenta en el territorio, incluyendo el hombre y la mujer y todo lo que éstos realizan, y tienen la propiedad de dar la vida, quitarla o transformarla. Bajo este pensamiento, aunque el tiempo y los acontecimientos constituyan dos lapsos distintos (el de la creación del universo o del *kive*, conformado por tres mundos: el de arriba, el de abajo y el de la mitad donde habitan los nasas), son concebidos como dos períodos relacionados fuertemente. Así, lo ocurrido en el momento de la creación del universo no ha dejado de suceder y se manifiesta en el presente al formar parte del territorio y de todo lo que en éste existe; de igual manera, lo que suceda después es percibido bajo el corolario de que si una vez sucedió no hay razón para creer que no volverá a pasar; en este sentido, la historia no se concibe como lo que ya no es, sino como lo que puede volver a ser o a ocurrir pero, como lo aclara Gómez, no se trata de una concepción cíclica del tiempo (exceptuando los fenómenos de la naturaleza y algunos sociales que sí lo son) sino de un principio de causalidad y aceptación de los hechos sociales cotidianos o históricos.

En la región, la religión católica y la escuela están directamente relacionadas con las hermanas Laura, quienes, en la década de los 50 comenzaron el “adoctrinamiento del salvaje”, según lo expresa Chepe (2003: 73). Este autor recoge el siguiente testimonio de un maestro de escuela de la cabecera municipal de Caldon:



“... mandaron a construir una casa y desde allí comenzaron su proceso de adoctrinarnos, poco después hicieron una escuela, eso me lo contaron mis papás, y allí teníamos que ir, nos hacían rezar de rodillas todas las mañanas y nos hacían repetir: ‘yo no debo hablar la lengua indígena porque eso es hablado del demonio...”

Actualmente, aparte de la católica, existen otras prácticas religiosas, entre ellas las evangélicas, ante lo cual los nasas se ven enfrentados a una forma de dominio y exterminio de su cultura, adquiriendo las prácticas religiosas occidentales. Pese a ello, existen comunidades que aún conservan vivas sus costumbres y las tradiciones religiosas.

### **1.3. Dimensión espacio-temporal**

La concepción del tiempo y, por tanto, de memoria, no corresponde a la de la historia lineal y homogénea de occidente, en la que cada segmento corresponde a un suceso pudiéndose distinguir el pasado del presente y del futuro, como lo expresa Piñacué<sup>23</sup> (citado por Gómez, 2000:172):

“...Nuestro yakni se corresponde más con el punto donde se confunde el pasado y el presente como fundamento del futuro. El Us yakni [nuestra memoria] es la unidad de nuestra identidad: nuestros antepasados, los mayores, están al frente guiando nuestras acciones presentes, fundamento del futuro de nuestros pueblos. Nuestras acciones se corresponden con las enseñanzas de los mayores y determinan el futuro de nuestra existencia. (Yats Kate´c´indate tengc´a mecue), (Nuestros pueblos caminan observando las huellas de los ancianos de adelante)”.

---

<sup>23</sup> Jesús Enrique Piñacué Achicué es senador de la República y líder de la comunidad Nasa.

Según Gómez, dicha conceptualización se opone a la idea de un futuro esperado, a la de un futuro ajeno a la experiencia pasada y presente, a la de un futuro deseado o logrado sin la acción de los sujetos como protagonistas o constructores del mismo. Es un futuro, según explica, en el que el territorio como “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa”<sup>24</sup> siempre ha estado en tensión desde el pasado hasta el presente, al ocasionar que el espacio de experiencia acumulada actúe siempre en función de lograr, en un futuro próximo, la plena satisfacción de su aspiración territorial. Aspiración históricamente negada y quizá por ello culturalmente más deseada. La historia Nasa, dice, no separa el pasado del presente aunque lo distingue; tampoco percibe el tiempo por fuera del espacio aunque también lo distingue; su memoria no admite las diferencias de verosimilitud que la cultura occidental establece entre mito e historia, ni posee la taxonomía de un tiempo cosmogónico y otro histórico, pues, la historia y el mito, que significan en occidente ficción, cuento o leyenda, poseen entre los nasas un sentido de realidad, interioridad e identidad que no admite la separación y diferencia dadas por la sociedad occidental.

---

<sup>24</sup> Categorías creadas por Koselleck (1996, citado por Gómez, 2000) y utilizadas por el autor en el texto para significar que el “espacio de experiencia” tiene relación con el cúmulo de vivencias sucedidas en el pasado en el territorio Páez, en tanto que el “horizonte de expectativa” se refiere a los hechos de dicha experiencia y no a visiones futuristas sobre el territorio; o sea que la expectativa se construye con base en las posibilidades de realización que permite la experiencia previa.

Bajo la cosmovisión indígena la noción de desarrollo está ligada a la de territorio<sup>25</sup>, al retorno a lo tradicional. Para los nasas, el territorio es algo más que un espacio geográfico donde se habita o se produce, es algo que vive y permite la vida, necesario para desarrollar la cultura (Chepe, 2003); o como expresa Gómez (2002:173) es el texto donde se produce y lee la historia, el lugar donde se construye la memoria y el punto de partida y de llegada de las acciones políticas. Es por eso que las luchas indígenas por reclamar y preservar las tierras se dirige hacia el reconocimiento político como pueblo, con derechos para construir su gobierno, su justicia, su territorio y su autonomía, de conquistar nuevamente una relación de equilibrio con la madre naturaleza. La estrecha relación entre desarrollo y territorio es igualmente compartida por Green<sup>26</sup> (2001:3):

“El desarrollo para el hombre y la mujer indígenas es la necesidad de vida que se expresa en el conocer e indicar el horizonte de lo que ocurre en su territorio, saber de los nacimientos y de los ocasos, de las personas y de los pájaros, impedir que abran el corazón de la Madre, proteger los lugares sagrados de la profanación del dinero, habitarlo todo con el cuerpo, pero sobre todo con el pensamiento, enseñar al que pase, que cada piedra y cada hierba sostiene un sueño o una cordillera.”

---

<sup>25</sup> Nasakiwe es la denominación de territorio en lengua Páez. Nasa significa gente, vida y se refiere a todo lo que existe en el cosmos y en el territorio Páez en particular; kwe significa territorio.

<sup>26</sup> Indígena de la comunidad Olo Tule de Kuna Yala, Panamá. Filósofo de la UPB y Magíster en Etnolingüística de la Universidad de los Andes. Poeta y escritor. Ha liderado organizaciones como la OIA (Organización Indígena de Antioquia) y la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia).

La oposición frente a la dinámica del desarrollo occidental está directamente relacionada con el temor a perder el territorio como lo expresa el mismo autor:

“Para volver a llenar las lagunas de la memoria y el saber, con los ríos que nacen de nuestro propio cuerpo, es necesario rehacer la geografía de nuestros cuerpos, juntarnos sin la presión del desarrollo, sin la angustia del tiempo electoral, sin la obligación de decidir dónde invertir un dinero que no sabemos qué es ni cómo nació: pero lo más difícil es juntarnos a pensar en nosotros mismos, cuando muchos de los nuestros tienen la vista puesta sobre el afuera... Los riowa (hombre blanco) que acumulan dinero, no quieren esta justicia del tiempo y de nuestros dioses, y quieren sacarnos de los últimos pedazos de territorio que nos quedan (4).”

#### **1.4. Lengua materna y tradición oral**

El Nasa yuwe es la lengua materna del Nasa y se considera única, pues, según Landaburu, no se identifica con ninguna familia lingüística existente. Pese a las amenazas lingüísticas por parte de la sociedad occidental, el Nasa yuwe ha resistido y sobrevivido, considerándose la lengua indígena más importante hablada en el territorio colombiano y se calcula que alrededor de 60.000 personas continúan utilizándola cotidianamente (Pachón, 1997).

Así como los resguardos ubicados en el Departamento del Cauca fueron clasificados por zonas, de acuerdo a sus características geográficas, históricas y culturales, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) consideró pertinente, con fines pedagógicos e investigativos, que el territorio caucano, dada su diversidad lingüística, fuera dividido en tres grandes zonas: Tierradentro, Toribío

y Caldono. En cada una de estas zonas se habla de una manera particular el Nasa yuwe, presentándose fonéticas, léxicas y semánticas. Según Nieves (1995, citada por Rojas, 1999: 286), los hablantes indígenas de Caldono, Pioyá y Pueblo Nuevo pertenecen a una misma zonificación dialectal, no obstante, advierte que no existen muchos estudios que permitan establecer isoglosas que lleven a una distribución precisa de las variedades regionales.

Entre las lenguas indígenas, el Nasa yuwe se caracteriza por su complejidad, pues maneja el doble de fonemas que el Castellano y otras lenguas nativas; su pronunciación es de cuidado ya que la acentuación de una palabra puede tener varios significados, aspecto que dificulta la escritura en esta lengua, exigiendo variedad de signos para expresar los sonidos.

La comunidad Nasa, mediante su lengua ancestral, ha mantenido una tradición oral por cientos de años, legado que se ha transmitido de generación a generación. La tradición oral permite recrear los principales momentos del origen del Nasa y evocar el pasado —presente cosmológico—, el entendimiento del mundo y la relación hombre-naturaleza, así como la convivencia armónica. El conocimiento y el legado ancestral es transmitido de boca por las personas ancianas (sabias), a partir de las cuales se establecen las relaciones de autoridad dentro de la familia. Anteriormente esta práctica era realizada

alrededor del fogón, en donde se contaban las historias, los mitos y las leyendas ancestrales y, en general, los saberes adquiridos a través del tiempo, lo que hoy se ha ido perdiendo. El pasado se recrea constantemente en el diario vivir, en el trabajo, en las mingas o trabajo comunitario, en las elaboraciones manuales, en los encuentros comunales, y en todo momento que se hace uso de la lengua (Chepe, 2003).

### **1.5. Narratividad Nasa**

Según Gómez (2000), los nasas tienen unas formas específicas de narrar la historia —una especie de economía narrativa— que se corresponden con las economías comunicativas del lenguaje gráfico, visual y oral, propias de la caricatura, las propagandas televisivas y los chistes y para entenderlas se necesita pertenecer o conocer el sistema de referencias culturales que las produce o del que forman parte, de lo contrario se cae en el error de tipologizar o calificar las narraciones históricas, por miembros de la cultura occidental de la siguiente manera: en su estructura como “crónicas de lo imposible”, en su estilo como “formulaicas, episódicas y cortas”, en su contenido como “difusas y confusas”, en su sentido como “no históricas” y en su objeto como moralistas. Según las anteriores apreciaciones, los nasas no documentan lo que realmente ocurrió sino que recurren a imágenes de lo que debió de haber sucedido.

El desconocimiento por parte de la historiografía occidental del lugar de la enunciación, desde donde narran la historia sociedades nativas, ha llevado a calificar sus narraciones como “acrónicas” y lo que es peor aún, a valorar muchas de sus prácticas culturales como “anacrónicas” (186). Gómez aconseja que, teniendo en cuenta la fuerte relación que los indígenas establecen entre espacio y hechos, sería más indicado caracterizar la historia nativa no como anacrónica sino como policronotópica<sup>27</sup>. Así mismo, manifiesta el autor, atendiendo a la fuerte relación entre tiempo y sucesos establecida por la historiografía académica y que obedece a una obsesión o necesidad de delimitar, definir y dividir siempre el tiempo en épocas (colonial, republicana), períodos (primera y segunda guerra mundial) y en tiempos (premodernidad, modernidad, posmodernidad), se diría que la narración que hacen los indígenas es policronológica<sup>28</sup>.

#### **1.6. Escritura del Nasa yuwe**

La escritura del Nasa yuwe tuvo sus primeros inicios con el misionero Castillo y Orozco en 1755. Luego, en 1962, el Instituto Lingüístico de Verano desarrolla la evangelización escribiendo el Nasa yuwe con el alfabeto castellano elaborado con 28 consonantes y dos diacríticos. En 1983, el Instituto Misionero de

---

<sup>27</sup> Narración condensada de muchos tiempos (épocas) y sucesos en un mismo espacio (Gómez, 2000: 187).

<sup>28</sup> Aquella que procura dar cuenta del orden, la lógica y el sentido a través del tiempo, o en un mismo tiempo, de lo acontecido en múltiples espacios, op cit.

Antropología publica la cartilla de lecto-escritura “Cuesh luwe” impulsada por el padre Álvaro Ulcué Chocué. Sin embargo, el uso del alfabeto castellano resultó inoperante al no representar los diversos sonidos de la lengua Nasa, ya que no incluía la oclusión glotal y la nasalización, entre otros aspectos. Por esa misma fecha, atendiendo a las sugerencias de Jon Landaburu, se suspendió su uso en las escuelas por problemas de imprecisión en la grafía y en la gramática hasta no disponer de suficiente investigación lingüística.

En 1987 el CRIC, buscando una mayor diferenciación entre el Castellano y el Nasa yuwe como elemento de identidad, presentó una propuesta de alfabeto propio, con 22 consonantes y diacríticos para la palatalización y nasalización, elaborada por dos estudiantes nasas del posgrado de etnolingüística de la Universidad de los Andes. Dicho alfabeto, mediante una sistemática investigación lingüística, fundamentada en las investigaciones de descripción fonética, fonológica y morfológica de la lengua Nasa se encuentra aún en proceso de experimentación (Pachón, 1997). Según Rojas (1999) la lengua Nasa presenta una particular complejidad en su fonética y en su fonología, por lo que es posible encontrar varios segmentos consonánticos sucesivos. Igualmente, la estructura silábica consta de vocales simples —una sola vocal— y complejas —nasales, glotalizadas y aspiradas—, razón por la cual era conveniente buscar una grafía que simplificara la escritura.



Ramos (2002) señala que para el CRIC el uso de la escritura de las lenguas indígenas constituye una herramienta muy importante en el fortalecimiento de ellas como componentes esenciales en el proceso de reafirmación de la identidad cultural, que un alfabeto unificado para escribir las lenguas es un logro de incalculable valor y de carácter histórico para los pueblos indígenas que los asumen. Por tanto, el CRIC crea el Programa de Educación Bilingüe (PEB), el cual considera el uso oral y escrito de los idiomas del contexto en las escuelas e inicia la adopción de un alfabeto. Después de estudiarse las conveniencias o no de escribir la lengua, las comunidades indígenas aceptan su escritura, con la premisa de que si otros idiomas se escriben, las lenguas indígenas tienen el mismo derecho.

Una vez realizado un diagnóstico acerca del contexto del bilingüismo, que muestra una gran complejidad en el uso y valoración de la lengua indígena con relación al Castellano, se experimentan los procesos de lectura y escritura, mediante la conformación de los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBS). Desde estos se viene promoviendo la aplicación integral de la propuesta pedagógica, la cual ha sido apropiada por la comunidad. La apertura de estos espacios ha permitido la investigación y experimentación pedagógica en las distintas áreas, para lo cual el Nasa yuwe y el Castellano se han constituido en los principales medios de comunicación en el acceso al conocimiento. En matemáticas, por ejemplo, se ha desarrollado un metalenguaje básico teniendo en cuenta la cosmovisión nasa. Se adelantan,

también, procesos de lectura y escritura en escuelas y CECIBS, procesos de reflexión y conceptualización emprendidos por médicos y algunos maestros así como manifestaciones expresivas y simbólicas que las culturas recrean en su cotidianidad mediante el juego, la expresión artesanal y estética, la expresión corporal, la danza, la música y otros elementos de identidad cultural. De igual manera, se llevan a cabo procesos de formación de maestros en educación bilingüe, especialmente, la profesionalización de maestros en etnoeducación y en la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria.

Las opiniones acerca de la conveniencia o no de la escritura de la lengua están muy divididas en la comunidad Nasa, según lo señala Pachón (1997). Algunos miembros de la cultura muestran favoritismo por considerar que ésta puede fortalecer la lengua y la cultura; opinan, así mismo, que mediante ella, se pueden reconocer y explicar los fenómenos que presenta la lengua como las variaciones dialectales, analizar la estructura y las diferencias con el Castellano y otras lenguas, además de posibilitar la escritura de la historia de las comunidades y del pueblo Nasa.

#### 1.6.1. Concepciones en contra de la escritura

Para Pachón (1997), a pesar de los esfuerzos del CRIC por desarrollar la escritura del Nasa yuwe, ésta no ha dejado de representar una inquietud para algunos miembros de la cultura Nasa que piensan que va en contra de la tradición oral y que puede crear pereza de pensar y, por lo tanto, llevar a la

pérdida de la memoria. Algunas personas opinan que al escribir todo lo de la cultura, se puede frenar su dinamismo y entonces ésta se “estatiza” y “condiciona”. Otras argumentan la posibilidad de que mediante el dominio de la escritura surja una nueva clase entre ellas, unos grupos nuevos de poder; además, que ella pueda dar lugar a que las nuevas generaciones tengan más argumentos para refutar a sus padres y madres, para rechazar a sus mayores y para independizarse frente a dichas generaciones.

Las inquietudes, relacionadas con la escritura de la lengua, señaladas por los miembros de la comunidad Nasa también son referidas por los miembros de la comunidad Sikuani, como lo relata Roelens (2001), pues existe prevención porque los pobladores tienen la concepción de que si las personas blancas anotan lo que ven u oyen es porque les falta la memoria, pero si son personas indias las que lo hacen es porque han empezado a perderla. Asimismo, se tienen diferentes concepciones como que el escrito excluye las otras versiones del mito, vulnera al individuo, vulnera a la comunidad y que escribir es transgredir la norma que hace identidad; o que la escritura alfabética es del mundo de los blancos, que como un pictograma representa un clan ajeno. También se argumenta que el uso del alfabeto sustituye a la inteligencia ancestral del territorio, pues “se sospecha que la escritura es contraria a la sabiduría natural de los pueblos, a la espontaneidad imaginativa...” (33).

Las anteriores versiones son confirmadas por Ortiz (2002), quien sugiere que los indígenas frente a la escritura, y en particular frente al libro impreso, manifiestan una actitud de desconfianza. Pero, según argumenta el autor, en el ámbito de la educación indígena la oralidad, lejos de constituirse en un obstáculo, es un recurso para desarrollar la escritura.

La resistencia de algunas comunidades indígenas por mantener la oralidad y, de paso, rechazar la escritura, es analizada por Jiménez (2004:8), indígena Sikuni, de la siguiente manera:

“...hay pueblos indígenas que no quieren leer ni escribir su lengua y eso es respetable; quieren trabajar nada más en la oralidad. Entonces hay que manejar una educación oral, trabajar una metodología y una didáctica”.

Las discusiones entre escritura o no escritura en las comunidades de tradición oral, de alguna manera, va a repercutir en la falta de convencimiento social pleno de las bondades de la escritura, de la cual participa el profesorado y, en alguna medida, el estudiantado. Ello, se va a reflejar, por tanto, en la escolaridad y, específicamente, en la poca importancia que le dan los profesores a la escritura, para quienes la oralidad sigue teniendo preponderancia sobre ésta, con la consecuente incidencia en la formación de competencias comunicativas tanto en la lengua materna como en el Castellano. Así lo corroboran estudiantes nasas, quienes manifiestan comprensión sobre algunos temas en sus cursos universitarios pero tienen dificultades para expresarlo a través de la escritura:

“Con la escritura falta también muchas cosas, porque uno llega acá, a la universidad, no es como en la primaria o como en el bachiller que el profesor empieza a dictar, bueno, esto es esto; sino que llega y explica un tema que solamente da una exposición de tal cosa, entonces uno es el que tiene que recoger toda la información, ante eso creo que al escribir hay muchas equivocaciones y creo que hay muchas deficiencias también en la escritura” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

Los tropiezos y dificultades para implementar la escritura de la lengua en la comunidad no han dejado de sentirse como lo señala Chepe (2003), quien en observaciones y conversatorios realizados en la comunidad Nasa de Caldon, encontró que la niñez ha aprendido poco en el campo de la escritura. La comprensión escrita también se hace difícil porque no se aproxima a la totalidad de lo que se quiere decir o recopilar. Según Chepe, tal vez, las dificultades se presentan porque se está utilizando el mismo alfabeto del Castellano, agregándose una cantidad de signos que buscan aproximarse a una pronunciación de la lengua<sup>29</sup>. Una estudiante nasa respondió así ante la pregunta de si estaban escribiendo y enseñando la lengua materna en la comunidad:

“Hay escritura pero muy poquita. Hay pocos lingüistas que la están escribiendo ahora, entonces por decir qué libros escritos, qué documentos, es muy poco lo que hay y los que hay escritos son algunos objetos como silla que se dice “pangu” y

---

<sup>29</sup> Según Álvaro, estudiante nasa participante, esto se ha hecho para facilitar la escritura del Nasa yuwe, el cual, como dije antes, goza de una variedad dialectal de acuerdo a las zonas en las que se habla. Actualmente se le ha hecho algunas modificaciones que conllevan a una mayor precisión y unidad, como por ejemplo “este árbol” que antes se escribía “tas’ fith” y ahora se escribe “fxit’ taxx”.

como decir machete que uno le dice “cxilx wala” y en general palabras como muy concretas, pero escribir escritos bien largos no hay”. —¿No están enseñando la escritura del Nasa yuwe en la escuela? “No en la escuela no, eso se ha ido perdiendo mucho”. —¿Pero sí la enseñaban? “Sí, más que todo cuando hay profesores nasas nos enseñan mucho lengua, pero la escritura del Nasa yuwe sí hace falta mucho enseñarla”. —¿Qué piensan los representantes de tu comunidad ante la importancia que tiene que los niños escriban la lengua? “Yo creo que en esa parte no hay ese acompañamiento, o alguien que diga, vea escribamos que eso es muy importante. Allá dicen, él habla Nasa yuwe y ya, pero entonces yo creo que en la comunidad hace falta alguien que lidere el proceso de escritura, alguien que la escriba bien y hacer un grupo de estudiantes que enseñe la escritura y pronunciación correctas” (Carmen, estudiante nasa de Comunicación Social, diciembre de 2003).

“Hace seis u ocho años incluyeron dentro del currículo de las escuelas la enseñanza del Nasa yuwe y han incluido lo de bilingüe, entonces han metido un profesor nasa (bilingüe), ahorita ya se está tratando de recuperar. Igualmente en los cabildos, como ya hay tantas autoridades allá y están trabajando en esa cuestión. Un tema que tenemos es la emisora que fundamos, que también les inculca mucho lo que es nuestro Nasa yuwe; uno de los lemas clave es: “por la recuperación y el fortalecimiento de la palabra nasa” y ahorita también se está trabajando mucho, o sea para uno recuperar, porque los nasas no estamos únicamente en el Cauca sino que estamos en Huila, Putumayo, Caquetá y un poquito en el Valle, pero en el Cauca es donde más se habla el Nasa yuwe, la gente que se ha ido, prácticamente ya no lo habla. Dentro del Cauca estamos trabajando mucho en la recuperación de la lengua y de pronto todos tengamos el Castellano como segunda lengua” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

Según estudiantes participantes, en Caldono hay dos escuelas —una mixta y una de varones— y un colegio —mixto—. En una de las escuelas se enseña actualmente a hablar y escribir en Nasa yuwe, particularmente en los grados 3°, 4° y 5°. El colegio, dirigido por las hermanas Laura, reúne cerca de 250 estudiantes, de los cuales el 70% proviene de las veredas del Resguardo de Caldono. Dicha situación se tornó un tanto complicada dado que el profesorado mestizo, sólo hablante del castellano, no se relacionaba con los indígenas, por lo que ahora, mediante docentes bilingües, se les enseña la escritura de la

lengua y hay una mejor relación docente-alumno. Paradójicamente en las escuelas del Resguardo de Caldono no se enseña a escribir en Nasa yuwe. Por otro lado, en la escuela del Resguardo de Pueblo Nuevo dan clases de lectura y escritura en Nasa yuwe en los grados 4° y 5°; mientras que en el colegio se enseña desde 7° hasta 11°.

En relación con las posibilidades y condiciones de uso de la escritura en los pueblos indígenas, Landaburu (2002) hace las siguientes críticas, entre otras: antes que tener en cuenta un marco pedagógico para el uso social de la escritura de la lengua, debería tenerse en cuenta el plan de vida de estas comunidades, en el cual, los aspectos demográficos, la comunicación a distancia, los intereses religiosos, económicos y políticos no pueden ser obviados a la hora de hacer un estimativo del uso social de la escritura; la escuela debería preocuparse mucho más por reforzar la competencia en los distintos registros de la oralidad, compatibles con la esfera escolar que por crear y potenciar competencias en la literalidad; no se debe confundir una práctica pedagógica interesante con una necesidad social que puede llevar a tratar de crear materiales muy costosos, innecesarios para el desarrollo curricular. Si se cree que la alfabetización en lengua materna ayuda al aprendizaje ulterior de la escritura de otras lenguas (Castellano, lengua extranjera), la producción de cartillas y de textos sencillos es suficiente. De hecho es lo que se hace. Es mejor no mantener la ilusión que habría que ir más allá y crear materiales

pedagógicos hasta el bachillerato; se debe reconsiderar el uso de la escritura en lengua vernácula según sus posibilidades de uso y fomentar desde el aula la práctica y la valoración del uso oral de la lengua.

En opinión de Landaburu, en algunos casos, se podría dar un trasfondo social favorable para el uso de la escritura de la lengua vernácula pero habría que medir para cada uno cuidadosamente los usos correspondientes en las escuelas y diseñar currículos más contextuales.

### **1.7. Educación propia**

Según Chepe (2003), la educación tradicional Nasa depende de la familia; en ella se forman niños y niñas para acoplarse a la vida comunitaria. Así, desde temprana edad, aprenden la convivencia con el medio, los saberes ancestrales y los valores culturales, conocimientos que se transmiten a partir de la tradición oral. Revivir el pasado en familia alrededor del fogón, por ejemplo, es parte de la tradición ancestral. Los roles familiares señalan la división del trabajo, pues desde la infancia, los hijos van aprendiendo su relación social posterior.

Es así como los niños acompañan a sus padres en las labores del campo y en aquellas actividades a las que se dedica el hombre. El aprendizaje de las tareas agrícolas va desde el cultivo hasta el arado de la tierra y se adquieren conoci-



mientos profundos sobre los momentos apropiados para la siembra y la cosecha, el tipo de plantas a sembrar, etc. Las niñas, también, aprenden las tareas que realizan sus madres, como el tejido o los oficios de la casa. El tejer involucra un alto grado de simbolismo para la comunidad Nasa puesto que, según la mitología, la procedencia de la tierra y la humanidad fue tejida por *Um'a* que personifica a la mujer Nasa; de modo tal que el tejido o la elaboración de prendas de vestir no se hace sólo para protegerse el cuerpo sino por representar el pasado ancestral, pues, en los trabajos manuales se recrea a través de dibujos geométricos, la realidad de poderse mantener a través del tiempo como pueblo indígena.

La mujer nasa carga a sus hijos en la espalda, que simboliza el pasado, pues ellos son el pasado, el presente y el futuro de la comunidad y los que van a preservar la historia. Así mismo, la mujer nasa desde niña debe aprender lo fundamental para enseñarlo a las nuevas generaciones, pues es la mayor responsable de la educación, empezando por la lengua materna y, con ella, la tradición oral (Chepe 2003).

El aprendizaje del Nasa yuwe es de suma importancia para algunas familias, como lo muestran los siguientes testimonios de estudiantes indígenas de esta comunidad:

“La lengua Nasa se aprende en la familia desde el hogar, pues [...] desde la comunidad misma nos enseñan es hablar la lengua materna. En Castellano venimos a aprender es en la escuela. Por ejemplo yo aprendí es cuando estaba en tercero de primaria y tenía ocho años. Cuando es pequeño se habla el Nasa yuwe en la familia; mis padres hablan también en Nasa yuwe”. (Carmen, Estudiante de Comunicación Social, entrevista diciembre de 2003).

“La lengua hay que fortalecerla con la familia porque en el pueblo se habla poco. Incluso los demás niños que están allá no quieren hablar el Nasa yuwe, aunque enredadito hablan es en Castellano. Por eso en el hogar hablamos es en Nasa yuwe y con eso tienen” (Rosa, Estudiante de Pedagogía Infantil, entrevista febrero de 2004).

Algunas de esas prácticas familiares, como el vestido tradicional y la lengua, han ido desapareciendo debido a la influencia cultural occidental y a la presencia mestiza en la comunidad Nasa, dándose casos en la niñez que ya no quieren saber sobre su pasado y de familias que ya no enseñan el Nasa yuwe por el temor a que sus hijos sean rechazados debido a su lengua, según observaciones realizadas por Chepe (2003).

## **2. Cultura, lengua y educación foráneas**

### **2.1. La colonización del pueblo Nasa por medio del Castellano**

La lengua constituye no sólo el reflejo fiel e histórico de la cultura de un pueblo, sino que es, al mismo tiempo, el medio fundamental para su perpetuación; por esa razón, anota Triana (1997), los españoles encontraron inconveniente el empleo de las lenguas indígenas, pues constituían un elemento cultural importante en torno al cual se mantenían vivas las tradiciones indígenas y usos

ceremoniales. Igualmente por las lenguas y hablas maternas se organizaban todos los valores y estructuraba la memoria colectiva de los diferentes grupos culturales. Este autor narra que el plurilingüismo que las autoridades civiles y eclesiásticas encontraron en el Nuevo Reino de Granada hacía difíciles e inoperantes los esfuerzos de aculturación, además de despertar tensiones y hostilidades entre los diferentes grupos poblacionales. Por tanto, la Corona Española, por conveniencia introdujo el Castellano como el primer y único lenguaje de los vasallos americanos.

Sin embargo, el aprendizaje del Castellano implicó dificultades de aprendizaje para los indígenas, como lo expresa Humboldt (citado por Triana, 1997:145):

“Lo que más me llamó la atención y no sólo en los chaima, sino en todas las apartadas misiones, fue el enorme trabajo que representa para los indígenas coordinar los pensamientos más sencillos y expresarlos en lengua española, aun en el caso de conocer el significado de las palabras y la construcción de la frase. Los misioneros aseguran que esto no se debe a la timidez sino a la incapacidad de manejar el mecanismo de cualquier lengua que no sea la materna”.

Estas dificultades que tenían los indígenas para aprender el Castellano, expresadas por Humboldt, y otras más, llevaron en el siglo XVI a que el Concilio de Trento, en cabeza de Felipe II, ordenara a los doctrineros emplear la lengua materna de los indígenas en la evangelización. Sin embargo, continuaba el problema frente a tantas lenguas y, en América, se comenzaron a utilizar las

lenguas francas o generales<sup>30</sup> como el quechua y el náhuatl. En 1580, Felipe II autorizó el establecimiento de cátedras de lenguas generales, y el muisca o mosca fue considerado como lengua general en el Nuevo Reino de Granada. El argumento que esgrimieron los clérigos criollos fue el siguiente:

“Es absurdo exigir que más de 500.000 indígenas que pueblan los valles de Bogotá y Tunja aprendan el Castellano y sean obligados a asistir a la escuela, cuando la mayoría de ellos son hombres maduros y ancianos, mujeres, gente que tiene que trabajar para atender a su sustento. Los mismos muchachos indígenas tienen gran dificultad de aprender el Castellano, mientras que el que treinta o cuarenta sacerdotes, hombres preparados, aprendan la lengua de los indios es realmente factible” (Lee López, citado por Triana, 1997:146).

Durante la Colonia, empero, se utilizaron en nuestro país otras lenguas generales como el Quechua o Inga, el Siona, el Sáliva y el Maipure; lenguas que implicaron la marginalización de otras lenguas locales. Pero, el Muisca también entró en competencia muy desigual con el Castellano, siendo esta última la lengua de cultura, administración y comercio y, la primera, destinada a las prácticas religiosas, eclesiásticas y hogareñas; no se cultivó literariamente y los indígenas no aprendieron a escribirla ni a leerla. Finalmente, los fenómenos del mundo colonial y de la república (leyes, derechos, normas, impuestos, obligaciones, tecnología, etc.) llevaron al uso forzado del Castellano, pues, éste se

---

<sup>30</sup> Lengua franca o general es el idioma empleado por grupos y personas cuyas lenguas maternas son diferentes, para facilitar la comunicación entre sí (Triana, 1997).

impuso como lengua de cultura, de administración, de adoctrinamiento religioso y de justicia y llevó a la decadencia a muchas lenguas nativas, entre ellas la Muisca, a la marginalización de otras tantas y en muchos casos a la desaparición en masa de las lenguas<sup>31</sup> (Triana, 1997).

## **2.2. Conflictos a partir de la etnoeducación y la Educación Intercultural y**

### **Bilingüe**

La educación formal está íntimamente relacionada con la pérdida de la lengua en el territorio Páez, pues con la evangelización y la escuela comenzó la imposición del Castellano en las comunidades, adquiriendo éste el status de lengua civilizada, mientras el Nasa yuwe fue considerada una lengua incivilizada e inculta y sus hablantes fueron objeto de burlas, desprecios y castigos físicos por parte de maestros, evangelizadores y mestizos, así lo revela Pachón (1997:295) en los testimonios de indígenas nasas entrevistados:

“...si los maestros lo veían a uno hablando lengua, lo castigaban, le pegaban y jalaban las orejas, lo hacían arrodillar sobre granos de maíz y a veces sobre guijarros pequeños.

...eran tantos los problemas que nos causaba hablar la lengua, que llegábamos a odiarla y nos enfurecía llegar a la casa y ver que los padres nos hablaban en Páez”.

---

<sup>31</sup> A este fenómeno Louis-Jean Calvet (Rico, 1989, citado por Montes, 1997), lo define como glotofagia.

El conflicto entre la cultura Nasa y la cultura occidental se evidencia, fundamentalmente, en la escuela, ya que la educación formal se ha caracterizado por una función civilizadora que invade cada espacio, tiempo y relaciones culturales; y ha desestimado el saber, las costumbres, los valores y las creencias de dicha cultura, hasta el punto de considerarla incivilizada. Pachón (1997) observa que las prácticas pedagógicas escolares de los nasas se caracterizan por ser autoritarias y dogmáticas; proveer un espacio escolar propicio para hacer cumplir los propósitos civilizadores, y por tener un profesorado, en su gran mayoría, perteneciente a una ideología cristiana que valida solamente una realidad cultural y cuyo método pedagógico apropiado y pertinente es la dominación.

De esta manera, continúa la autora, las actividades escolares de los nasas giran en función del Castellano, representando la utilización de una u otra lengua “el elemento fundamental que acerca o aleja a niños y niñas indígenas del mundo ‘blanco y civilizado’” (296).

—¿Qué piensas de la enseñanza en Castellano que recibiste en la escuela?  
“Pienso que me sirvió mucho porque uno siendo de la comunidad indígena y sale a la ciudad se defiende y ahora más que vamos a ser profesionales, aunque no hablemos bien el Castellano, pero en sí, muchos de mis compañeros mestizos dicen que usted habla muy bien el Castellano teniendo dos lenguas, yo creo que en eso el Castellano también nos ha servido mucho, pero también nos está enseñando a olvidar, por ejemplo los niños que ya no quieren hablar el Nasa yuwe sino que quieren hablar el Castellano, entonces una parte es buena y la otra es el lado negativo” (Carmen, estudiante nasa de Comunicación Social, diciembre de 2003).

—¿El profesorado era exigente con ustedes en cuanto a la lectura y la escritura en Castellano? “No, y yo creo que por eso es que yo tuve choques en la Universidad

porque ellos casi no nos exigían en la lectura ni en la escritura; inclusive en la escuela uno casi no leía, sino que en el colegio fue que nos pusieron a leer ya libros y obras, por eso yo creo que se dan tantos choques en la Universidad”. — ¿Cómo evaluaban entonces en la escuela y en el colegio los trabajos escritos? “En la escuela no nos mandaban trabajos escritos, en el colegio la profesora lo que calificaba era la ortografía, que uno redactara bien y eso no más, pero yo creo que ella debió enseñarnos más porque yo creo que en la redacción nos falta mucho y también comprensión de lectura” (María, estudiante Ingeniería Sanitaria, Pueblo Nuevo, junio 29 de 2004).

Según los testimonios, pese a que la enseñanza en Castellano predominaba sobre el Nasa yuwe, en Castellano también prevalecía la oralidad sobre la escritura, dada la poca exigencia del profesorado y las características de la cultura antes mencionadas<sup>32</sup>.

Las escuelas formales, en su mayoría, son espacios de aculturación y debilitamiento cultural, pues en sus prácticas cotidianas desarrollan una concepción de vida más desde referentes externos y supeditando sus raíces culturales a vivencias poco valoradas. En un documento presentado por el CRIC (1997:52) durante el Seminario-Taller sobre etnoeducación y lingüística, organizado por la Universidad de Antioquia en 1996, se presenta la problemática educativa de las comunidades indígenas del Cauca de la siguiente manera:

“...A pesar de que en la mayoría de comunidades indígenas conservan y usan sus lenguas vernáculas, en las escuelas sólo se practica el español porque los

---

<sup>32</sup> Dichas carencias en la competencia lingüística y comunicativa agravarán el impacto que genera su ingreso a la Universidad.

maestros no son bilingües o no tienen la formación lingüística, pedagógica, ni la valoración cultural ni política para crear en sus escuelas procesos bilingües de calidad.

"El maestro generalmente no es de la comunidad y está motivado por un salario, en muchos casos muy insuficiente que procura ganárselo con el menor esfuerzo de trabajo posible. El llegar los lunes por la tarde y volverse los jueves es práctica generalizada.

"La formación de la mayoría de maestros es insuficiente y carece de los fundamentos principales para asumir la orientación de la educación en comunidades indígenas".

Tenemos, entonces, que el modelo de educación constituye un problema para la población Nasa, debido a que la educación crea relaciones asimétricas en relación con la cultura occidental en la misma comunidad indígena. Igualmente, propicia condiciones desfavorables e inequitativas entre las escuelas de las veredas y las de la cabecera municipal, lo cual resta posibilidades a la juventud que estudia en las escuelas veredales a su ingreso a la universidad.

—¿Por qué niños y niñas no estudian en el resguardo? "Yo diría que porque la educación en el resguardo no es tan avanzada como en el pueblo. En el pueblo ya la gente ha adquirido más experiencia, los profesores como que ya están más formados, ya tienen más bases; mientras que en el campo son profesores bilingües y no profundizan mucho los temas, entonces ahí está el problema" (Rosa, Estudiante de Pedagogía Infantil, entrevista febrero de 2004).

En cuanto al desarrollo de las competencias lingüísticas en Castellano adquiridas por el estudiantado Nasa que logra ingresar a la universidad, se observan niveles diferenciados en el manejo del Castellano entre quienes aún hablan su lengua materna y los que la han perdido, siendo más difícil para los primeros. Igualmente se presentan dificultades de adaptación en el aula en quienes



estudiaron en contextos rurales frente a los que realizaron estudios en contextos urbanos.

—¿Cómo fue la educación que recibiste en Caldon? “La secundaria fue en una escuela de vereda que yo estudié. [...] la educación que yo recibí es muy poca de lo que uno debe saber” (Manuel, Gerencia en Sistemas de Información en Salud, noviembre 30 de 2002).

“La primaria fue en una veredita, mucho más adentro de donde yo vivía y nos tocaba caminar una hora casi y todos los días. Antes se daba clase desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde, entonces, eso es una experiencia muy buena [...] Por ejemplo, yo estudié en un colegio agrícola y me tocaba trabajar sembrando y limpiando café y uno tenía esa responsabilidad muy grande y los trabajos en sí que le exigían los profesores, entonces, la secundaria me ha parecido muy...(no termina la frase) ...aunque uno dice que la educación que ha recibido por allá en el Cauca es muy mala, pero mi opinión personal es que me ha parecido buena. Yo no estuve en un solo colegio, sino que me cambié, del municipio de Caldon pasé al municipio de Piendamó y terminé mi bachiller en el Instituto Agrícola Tunía. Me parece que ese colegio ha sido muy bueno, aunque es un colegio agrícola, pero ha ocupado como el tercer puesto de los colegios mejores del departamento del Cauca...” (Carmen, estudiante nasa de Comunicación Social, diciembre de 2003).

En un análisis sobre la cobertura escolar, realizado por el CRIC (1997:52), se encontró que sólo un promedio del 65% de la niñez en edad escolar accede a la escuela, de ellos el 50% llega sólo hasta tercero de primaria, edad que coincide con la primera comunión y vinculación del niño a la vida productiva de la comunidad. Sólo un promedio de 18% termina la primaria completa y 13% termina la secundaria. A la universidad sólo acceden cinco personas por 1.000 habitantes. El informe también advierte que casi la totalidad de las escuelas carecen de “primerito” (preescolar) que sustente una nueva relación de conocimiento y cultura desde el espacio escolar. Este nivel sólo se encuentra en muy pocas escuelas, sobre todo las situadas en los poblados.

Por otra parte, Chepe (2003) considera que la cobertura de la educación formal en Caldono es amplia pero su calidad muy pobre. Igual lo indican algunos estudiantes participantes en la investigación, para quienes la mayoría del profesorado indígena no está preparado profesionalmente y únicamente posee su título de bachiller o algunos que aún no concluyen sus estudios secundarios.

“[...] Fue muy baja la educación porque allá, en esas épocas había unos profesores que apenas han terminado quinto de primaria y uno en esa época, terminando quinto de primaria ya sabía mucho. Entonces ya podía ser un profesor, no es como ahora que la cosa cambió...” (Manuel, Gerencia en Sistemas de Información en Salud, noviembre 30 de 2002).

“Yo creo que nosotros, ahorita, analizando el nivel de educación en el resguardo donde vivimos, la forma de enseñar es baja, entonces por eso también los compañeros de allá mismo y otros que han terminado su bachiller y van a presentar lcfes tienen puntajes muy bajos, entonces las autoridades indígenas analizaron que la educación allá en Caldono era muy baja” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

Como se puede observar en los testimonios de estudiantes nasas el profesorado mestizo de la cabecera municipal no habla el Nasa yuwe, lo mismo que algunos maestros nasas residenciados en el pueblo que han preferido enseñar en Castellano, debido a que están olvidando hablar en su lengua, según lo afirmó uno de ellos en conversación que sostuvimos en Caldono en julio 3 de 2004.

—¿El profesorado en la escuela hablaba en Nasa yuwe y en Castellano? —“No, solamente en Castellano porque en esa época en la primaria no había maestros bilingües, eran mestizos. Estuve estudiando en un centro de hermanas Lauritas, entonces las hermanitas eran las maestras y no eran bilingües”. —¿O sea que todas las clases las recibían en Castellano? —“Sí, prácticamente sí” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

—¿El profesorado mestizo hablaba y escribía bien en Castellano? —“De pronto ellos sí pero no se esforzaban para que uno aprendiera. O sea, ellos cumplían con darnos una clase, decimos por lo menos en una materia, por ejemplo, que la geografía tal y tal cosa pero nunca miraban a ver qué errores habíamos cometido, si estaba bien, si estaba mal, o sea, el profesor que llega enseña y se va” (Rosa, Estudiante de Pedagogía Infantil, entrevista febrero de 2004).

—¿El profesorado que usted tuvo en la escuela hablaba y escribía bien el Castellano? —“En primero de primaria yo tuve una profesora mestiza. En segundo era un profesor Nasa, ya cuando entré a tercero fue una hermana la que me enseñó y él hablaba todo en Castellano y de ahí se hablaba más en Castellano que en Nasa yuwe” (María, estudiante Ingeniería Sanitaria, Pueblo Nuevo, junio 29 de 2004).

Por las anteriores, y otras razones, se hace difícil hablar de calidad en la educación en los Resguardos de Caldon y Pueblo Nuevo, máxime cuando esta calidad propende por una educación bilingüe.

Según se advierte, la orientación que se le ha dado a la etnoeducación ha generado muchos conflictos entre las culturas indígenas y la cultura occidental, especialmente relacionados con las lenguas en contacto. Los deseos por mantener la lengua propia y hablar bien el Castellano han llevado, como lo advierte Aguirre (2002:269), a la contradicción de dos propósitos educativos en las escuelas indígenas: transmitir de manera ideal la lengua propia y transmitir de manera ideal el Castellano.

Lo anterior ha generado en las comunidades indígenas una permanente tensión entre la resistencia cultural por reafirmar lo endógeno para incorporar la niñez al modelo de vida y de pensamiento de la cultura propia, y la cultura exógena que

busca asimilarla. Pérez (1999:50) pone como ejemplo a la cultura U'wa, en donde los niños y niñas de ocho o nueve años cuando ingresan a la escuela — espacio ajeno al pensamiento y construcción propios—, son completamente absorbidos por el modelo económico, político y cultural hegemónico que desconoce lo que son y lo que saben<sup>33</sup> y suplanta todo su modelo de desarrollo-aprendizaje. Bajo dicho paradigma se intenta “hacer” un nuevo hombre o mujer que desconozca y, finalmente, reniegue de su cultura. Las escuelas indígenas son denominadas por Pérez “concentraciones infantiles”, cuyo objetivo es re-educar a niños y niñas; lugares donde se les enseña desde saber sentarse, hablar, comer, hasta dirigirse a los mayores y, fundamentalmente, ‘pensar’ en otra lógica cognitiva<sup>34</sup>.

“... aprendí la lengua castellana a los nueve años cuando ingresé a la escuela. Fui el primer hijo en la familia y tenía que cuidar de los otros, así que permanecía en la casa; hasta allí sólo hablaba el Nasa yuwe” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

—¿Qué pasa con el Nasa yuwe en niños y niñas que empiezan en la escuela a hablar el Castellano, usted tiene una niña, cuénteme cómo se da ese proceso? —  
“La lengua hay que fortalecerla con la familia porque en el pueblo se habla poco. Incluso los demás niños que están allá no quieren hablar el Nasa yuwe, aunque enredadito hablan es en Castellano. Por eso en el hogar hablamos es en Nasa yuwe y con eso tienen” (Rosa, Estudiante de Pedagogía Infantil, entrevista febrero de 2004).

---

<sup>33</sup> Funciones que han sido desarrolladas a través de su lengua materna y no del Castellano, cuya estructura, como se dijo antes, es adquirida en los niños hasta los siete u ocho años.

<sup>34</sup> Algo similar a lo que ocurre con el estudiantado indígena bilingüe de la Universidad de Antioquia, quien es asimilado a la cultura occidental sin que la institución establezca un puente, una inducción que les haga tomar conciencia tanto de su cultura como de la mayoritaria.

También Green (1996:6), frente a la orientación dada a la etnoeducación, afirma que las experiencias de la educación indígena se han desarrollado de forma diversa e incluso accidentada. Por ejemplo, expone el autor las dificultades que enfrentan niñas y niños formados en escuelas nativas bilingües ya que al ingresar a la educación media, urbana en su mayoría, continúan sus estudios bajo los “programas occidentales”. Ante dicha situación, quien egresa de la primaria no logra insertarse en un sistema donde se habla en Castellano del mundo industrial y se prepara para ingresar al mercado laboral. Caso análogo ocurría antes de la etnoeducación cuando aquellos que hablaban su lengua nativa eran obligados en la escuela a hablar el Castellano, sin que mediara ningún proceso para ello.

La escuela intercultural, según Trillos (1999), debiera desarrollar un modelo educativo que contemplara y potenciara las características lingüísticas y culturales de los grupos étnicos, como lo exige la Constitución Nacional. Sin embargo, en las escuelas indígenas las lenguas propias han sido disminuidas, manteniendo su preponderancia sólo en las esferas afectivas y en las actividades culturales tradicionales, al interior del hogar y de la comunidad, en lo

que se denomina bilingüismo diglósico<sup>35</sup>.

—¿Y cómo hizo usted para no dejar de hablar el Nasa yuwe en la escuela? “Pues como estaba estudiando en la vereda todos los niños y niñas hablábamos el Nasa yuwe y nos tocaba hablar en el salón en Castellano y ya salíamos a jugar y todo el mundo a hablar Nasa yuwe” (Rosa, Estudiante de Pedagogía Infantil, entrevista febrero de 2004).

La evangelización, la escuela, el mestizaje, el trabajo y el comercio, son entre otras, las principales causas externas que motivan el contacto entre el Castellano y el Nasa yuwe en la comunidad Nasa. La influencia entre una y otra lengua ha producido una variación denominada por Chepe (2003) nasañol<sup>36</sup>, además de propiciar el bilingüismo diglósico. Podría decirse, entonces, que directa o indirectamente la norma estatal es la que está incidiendo en que la lengua indígena sólo se hable en algunos contextos excluyéndose de otros como la escuela y el comercio.

---

<sup>35</sup> El bilingüismo diglósico se caracteriza por el predominio en el uso de una lengua sobre la otra. En la comunidad Nasa se utiliza el Castellano en las relaciones con el colono, con la administración nacional, con el comercio y en la escuela, mientras que se reserva el uso de la lengua materna para las relaciones con la familia, los miembros de la comunidad y en los oficios religiosos de la cultura.

<sup>36</sup> Este fenómeno está relacionado con la apropiación de vocablos y expresiones provenientes tanto del Castellano como del Nasa yuwe, con las consecuentes interferencias lingüísticas que son definidas por Grosjean (1997) como desviaciones específicas del hablante de dos lenguas que al utilizar uno de ellas recibe la influencia del otro lenguaje que se encuentra desactivado. En algunos casos, las interferencias entre las lenguas indígenas han permitido la formación de creoles, esto es, dialectos que se forman a partir de las mezclas entre las lenguas nativas.

Al preguntársele a una estudiante indígena si le daba alguna dificultad hablar en Nasa yuwe cuando iba a la comunidad o en Castellano cuando regresaba a la ciudad, contestó:

“Yo creo que la dificultad no es tanto hablar Nasa yuwe en mi comunidad, sino que la dificultad se presenta es en cuanto al Castellano, pues cuando uno ha estado un tiempo, digamos uno o dos meses, en su comunidad hablando el Nasa yuwe y regresa a la ciudad a hablar el Castellano entonces como que se le enredan algunas palabras o se le traba la lengua, pero no en la lengua nasa, pues al ser nuestra lengua materna no tenemos tanta dificultad para hablar, pero sí revolvemos el Castellano y el Nasa yuwe” (Carmen, estudiante nasa de Comunicación Social, diciembre de 2003).

Un profesor dijo lo siguiente frente a los problemas lingüísticos que enfrentan los estudiantes indígenas en la universidad:

“Yo diría que las dificultades académicas de ellos se derivan de dificultades culturales y lingüísticas; pensaría que el problema no radica en las representaciones de ellos, ni en las expectativas de conocimiento, inclusive, me atrevería a pensar que ni siquiera las competencias enciclopédicas, los saberes de ellos son limitados en relación con el estudiante regular nuestro; pensaría que el problema de él está en los usos lingüísticos y en los intercambios y las formas de los intercambios comunicativos que son usuales en la vida académica de la Universidad. Creo que es un problema más de extracto lingüístico, creo que el problema está más por ese lado” (César, Facultad de Educación, marzo 31 de 2004).

Sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en las escuelas bilingües Trillos (1999) opina que los pueblos indígenas con su diversidad lingüística ofrecen una gama de situaciones peculiares que dificultan la aprehensión del problema y, por lo tanto, la búsqueda y definición de alternativas. Señala que la enseñanza bilingüe e intercultural asumida por el Estado origina un bilingüismo escolar en el que las lenguas reflejan y vehiculan dos

culturas distintas y de estatus desigual que se caracteriza por presentar diferentes clases y grados de bilingüismo de una comunidad lingüística a otra; posesión de un estatus de lenguas minorizadas y minoritarias por parte de las lenguas indígenas; diglosia en las relaciones entre las lenguas; el hecho de que las lenguas indígenas sean las lenguas de la familia y las sociedades indígenas. También para la familia la socialización de niños y niñas se convierte en un problema, ya que tiene tres posibilidades: socializarlo en la lengua del grupo, en Castellano o en ambas lenguas. Lo que implica resolver un dilema: fortalecer la cultura y la lengua o garantizarle a la niñez el acceso a la sociedad nacional mediante el uso de un Castellano fluido.

Trillos denuncia que en los actuales momentos, en las escuelas bilingües se da una oscilación entre dos estatus que no es propiamente lo determinado por la legislación escolar ni por las orientaciones de las organizaciones indígenas y sus autoridades: pese a que la enseñanza en la escuela debiera ser en Castellano y en Nasa yuwe, se tiende a privilegiar la enseñanza en Castellano.

En el contexto escolar, afirma Trillos (1999), se da un bilingüismo diglósico que se caracteriza porque las clases se hacen en Castellano, lo que sigue garantizándole a esta lengua un prestigio de supremacía sobre las lenguas indígenas. Este fenómeno se origina en la formación de maestros y en las con-



diciones de las lenguas indígenas que necesariamente tienen que ser sometidas a procesos de normalización y estandarización para que cumplan las funciones escolares que ahora se les impone. La apreciación de Trillos se puede entender a partir de los siguientes testimonios:

—¿Cuénteme cómo era la comprensión de las matemáticas, la geografía, la historia al impartirse en Castellano y no en la lengua de ustedes? —“Yo creo que las matemáticas, aunque era muy difícil de entender, creo que nosotros poco a poco nos íbamos acostumbrando a esto. O sea, uno decía tal cosa, entonces sí era una cosa nueva pero nos tocaba que aprender. Por ejemplo yo llegaba a la casa, repasaba, bueno esto era tal cosa; ya mis papás no eran tan estudiados, no eran bachilleres tampoco, en esa época les tocó estudiar hasta primero o segundo grado de primaria, entonces ellos nos apoyaban con algunos conocimientos y también con algunos compañeros indígenas que habían estudiado y ya estaban en el quinto grado y ya sabían algo de matemáticas” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

—¿Los conocimientos en la escuela ustedes los reciben en Nasa yuwe o en Castellano? —“En Castellano”. —¿Integraban la lengua materna a la enseñanza de los conocimientos? —“No” (María, estudiante Ingeniería Sanitaria, Pueblo Nuevo, junio 29 de 2004).

—¿Cómo les evaluaban los maestros el conocimiento en la escuela o en el colegio? —“Uno no se ponía a analizar nada. Uno todo se lo aprendía de memoria porque el profesor llegaba y empezaba y colocaba las preguntas y uno se leía todo lo que había escrito y uno no se ponía a analizar nada, sino que ¡fu!, bueno, ahí decía tal cosa, esa es la respuesta y contestaba y con eso uno tenía, pero uno no se ponía a ver por qué esa respuesta ahí, no analizaba nada”. —¿Las actividades escolares en la primaria y en la secundaria incluían la lectura y la escritura de cuentos, poesías, ensayos, novelas y otros? ¿Recuerda cómo se llevaban a cabo estas actividades? —“Únicamente los cuentos, las fábulas, pero yo nunca supe lo que era un ensayo. Me vine a dar cuenta acá, incluso me pusieron a hacer un ensayo acá en la Universidad y yo no tenía ni idea qué era un ensayo y yo preguntando por ahí a otros muchachos que eran de otras carreras qué era un ensayo y me decían que no, que nunca habían hecho un ensayo, pero en mi colegio nunca supe lo que era un ensayo” (Rosa, Estudiante de Pedagogía Infantil, entrevista febrero de 2004).

De acuerdo con Trillos, pese a que en Colombia aún se hablan sesenta y cuatro lenguas amerindias, sólo tres de estas lenguas cuentan con más de cien mil

hablantes; veintinueve tienen comunidades de habla que oscilan entre mil y cincuenta mil; treinta y tres cuentan con menos de mil hablantes, encontrándose en este último grupo casos extremos de lenguas habladas por menos de quinientos hablantes y lenguas próximas a la extinción, ya que al contabilizar sus usuarios alcanzan sólo a sumar setenta, cincuenta y hasta dos hablantes. Indica, igualmente la autora, que en las escuelas bilingües se encuentran procesos desiguales con algunas consecuencias pedagógicas, entre las que destaca: incumplimiento de las recomendaciones de organismos internacionales, el mandato constitucional y la normatividad señalada en la Ley 115 para que los procesos de socialización, alfabetización y enseñanza de los niños bilingües se haga en su lengua materna; los docentes han recibido e imparten la instrucción en Castellano; problemas en cuanto a libros y material pedagógico, modelos y métodos didácticos de enseñanza-aprendizaje de primeras y segundas lenguas; en la mayoría de las escuelas se desconoce el proceso natural de adquisición de la lengua materna.

Las consecuencias pedagógicas sobre una enseñanza bilingüe inadecuada son sentidas duramente por el estudiantado indígena en la Universidad, como se puede entender en el siguiente testimonio:

“Lo que me ha afectado mucho es la comprensión de lectura, bastante, porque en mi carrera de Contaduría Pública hay muchas cosas que para mí son nuevas, que no las había visto nombrar o mencionar, entonces queda muy difícil comprender de

esa manera. Yo busco las palabras en el diccionario, pero no logro comprender de todas maneras<sup>37</sup> (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

Desde el punto de vista cognitivo, las actividades humanas implican la manipulación de representaciones mentales que, con frecuencia, son simplificaciones o generalizaciones de objetos, personas y acontecimientos que hacen parte de nuestras vidas. En otras palabras, los seres humanos interpretamos nuestras experiencias a partir de patrones de significado a los que llamamos conceptos. Dichos conceptos representan categorías de objetos, atributos, funciones, emociones, entre otros, abstraídos de nuestra experiencia con el entorno y su proceso se realiza gracias a través del lenguaje. Los conceptos permiten, entonces, clasificar elementos del entorno y estados internos de nuestro organismo en categorías. Por tanto, cuando no se puede categorizar elementos nuevos, nuestra capacidad de comprensión sobre esos elementos es escasa o nula (Tubau, en prensa).

---

<sup>37</sup> Vygotsky (citado por García,1999:61) consideraba que era posible adquirir un lenguaje extranjero si se tenía el dominio de un sistema de significados en el idioma nativo el cual sería transferido a la esfera del otro lenguaje. Esto es posible porque el individuo produce una negociación de significados, un proceso de interpretación, coordinación o transferencia desde su lengua y conciencia. Frente a las dificultades de comprensión de lectura y escritura en Castellano, expresadas por los estudiantes nasas participantes, dicha consideración no es tomada en cuenta.

Los criterios de categorización, según Tubau, evolucionan paralelamente con la adquisición del lenguaje y, posteriormente, con la adquisición de conocimiento. Por tanto, “los conceptos a partir de los cuales interpretamos nuestro mundo exterior e interior evolucionan a medida que incrementa nuestro conocimiento”. Desde esta perspectiva es posible entender las dificultades a las que se enfrenta el estudiantado indígena que proviene de otra cultura y de una representación simbólica del mundo diferente, para intentar soluciones al conflicto de la etnoeducación y del bilingüismo en la educación.

#### 2.2.1. Desvalorización del lenguaje oral frente a la escritura e Impacto en la identidad social y cultural del Nasa

La realidad sociolingüística que se vivió en tiempos coloniales y republicanos no es diferente a la que se vive hoy en el país. A lo largo de la historia y a través de la lingüística se ha planteado y mantenido una subvaloración y minimización del lenguaje oral frente a la escritura, lo cual ha generado una oposición entre la dualidad oralidad-escritura. Ortiz (2002) afirma que la estratificación social sigue vigente en la valoración de las lenguas y se traslada a la relación entre las lenguas nacionales dominantes y las lenguas amerindias minorizadas y plantea que esta oposición y las correspondientes valoraciones se acentúan aún más en el contexto de choque cultural entre las lenguas amerindias y las lenguas

nacionales, oposición en la que lo oral caracteriza a las lenguas indígenas, mientras que lo escrito es lo propio del Castellano, lengua en la cual se escribe y se transmiten los conocimientos. Se concibe, incluso, que las lenguas indígenas no son aptas para ser escritas, son aleatorias, divergen en un laberinto de dialectos, no tienen estructura gramatical, las hablan un número cada vez más reducido de personas y, en últimas, no merecen atención.

Según manifiesta Pachón (1997: 296) mediante la imposición ideológica los niños van internalizando el patrón de una cultura superior de la cual el Castellano es la esencia fundamental, en contraposición a su lengua que asocian con el mundo ‘incivilizado y salvaje’ y que significa conflictos y penas; que además, los va llevando al desprecio y a la consecuente pérdida de su lengua, así como al distanciamiento de su comunidad y su tradición. Como resultado de una práctica educativa rutinaria, puntualiza la autora, los niños a las veces empiezan a avergonzarse de su cultura y de su lengua, y también a sentir temor de expresarse en Castellano, porque la escuela no les dio la oportunidad de aprender a desempeñarse bien en ella (296). La vergüenza de expresarse en Castellano también puede observarse en los jóvenes universitarios, según el siguiente testimonio de una docente universitaria:

—¿Por qué cree usted que a los estudiantes indígenas les da pena preguntar?  
¿Ha notado que los compañeros mestizos se burlan de ellos? “No, de hecho, los

compañeros les ayudan mucho. Creo que ellos se sienten inferiores y por eso no se atreven a hablar” (Ana, profesora de Estadística y Cálculo, Facultad de Salud Pública, octubre 28 de 2004).

Las implicaciones afectivas señaladas por Pachón son igualmente confirmadas por Siguan (2001:84), quien advierte que a medida que los niños se desarrollan y aumentan sus contactos sociales, las actitudes ante las lenguas dependerán menos de sus relaciones personales en el interior de la familia y más de las opiniones de sus compañeros y en general de los comportamientos lingüísticos ambientales, por lo que tienden a valorar la lengua que se habla en su grupo escolar y a compartir sus valoraciones lingüísticas. Cuando, además, los compañeros tienen actitudes despectivas frente a su lengua materna, suelen sentirse incómodos o avergonzados.

“Yo me sentí prácticamente rechazado, porque nosotros, como se dice por acá, éramos unas pandillas de nasas, de indígenas [...] A veces nos trataban mal, que nosotros éramos... Cuando no entendíamos alguna cosa y le preguntábamos al profesor, los otros que entendían decían: no, que eso era más claro que otro tema. Siempre tuvimos conflictos con ellos, incluso después de la clase nos criticaban, nos decían que nosotros no podíamos entender y no sé, con el tiempo uno como que ya va cogiendo esa experiencia todo el año en un grado, entonces como que ya no le importaba tanto” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

De igual manera, Corrales y Simmonds (1999:155) consideran que la etnoeducación se enmarca en ambientes académicos y letrados, y centra su desarrollo, fundamentalmente, en la palabra escrita, ignorando la lengua oral. Las autoras argumentan sus afirmaciones a partir de un estudio realizado en la Universidad

del Cauca, en el cual se encontró que los estudiantes del programa de etnoeducación se veían perturbados, en su mayoría, al incursionar en espacios escolarizados, cuyo centro de su quehacer académico era la escritura alfabética, pues ello les exigía otras dinámicas y los confrontaba con otras lógicas.

La problemática también es sentida en las diferentes licenciaturas en educación indígena de cinco universidades del país (Guajira, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tecnológica de Pereira, de la Amazonía y Cauca), como lo señala Aguirre (2002), quien afirma que existe consenso sobre el hecho de que los más grandes problemas que tienen los maestros indígenas son la comprensión de lectura y la redacción en Castellano. Argumenta el autor que aprender el Castellano —como aprender a leer y escribir— es una actividad que se hace fuera del contexto natural del devenir social de la comunidad y que esto, por ser una situación creada y dirigida, necesita de la adquisición de ciertas habilidades. Recalca, además, que si bien los maestros indígenas adquieren estas habilidades en sus cursos de profesionalización, esto no les garantiza su éxito en el aula debido a la inmensa variedad de situaciones que se presentan en ella como, por ejemplo, la heterogeneidad del grado de competencia lingüística en Castellano que tienen sus alumnos o la concurrencia de varias etnias en una misma aula.

La tendencia de privilegiar lo escrito sobre lo oral, no se presenta solamente en los programas de formación de etnoeducadores, como lo advierten Corrales y Simmonds (1999), sino también en los otros programas universitarios, lo cual se traduce en exclusiones de unos hacia otros; exclusiones de uso académico que en el campo social se han manifestado en privilegios y discriminaciones, entre quienes usan y poseen con más competencia una u otra lengua. Caso similar se presenta en los distintos programas académicos de la Universidad de Antioquia, puesto que al estudiantado indígena, con una variedad de etnias y de lenguas se le exige un dominio de la escritura en Castellano, el cual no desarrolló en su formación escolarizada, con las consecuentes repercusiones en el rendimiento académico y en su identidad cultural y lingüística.

### **2.3. Uso social del Castellano**

Muchas de las dificultades relacionadas con las competencias en lectura y escritura en Castellano presentadas por el estudiantado indígena tienen que ver con el uso social que se le da al Castellano. Así lo demuestra un estudio realizado por Chepe (2003) en Caldon, en el cual observó que existen familias que sólo usan el Nasa yuwe y tienen muy poco contacto con el mestizo y otras que hablan más en Castellano y tienen mayor contacto con el mestizo. Esta situación evidencia cómo niños y niñas en las primeras familias no tienen



contacto con el Castellano hasta los ocho años<sup>38</sup>, edad en que ingresan a la escuela y su uso sólo se reduce a ese ámbito; mientras en las segundas familias hablan el Castellano desde que nacen, encontrándose algunas personas que usan la lengua ancestral y otras que no la aprendieron, pues a pesar del bilingüismo, en las comunidades de Pueblo Nuevo y San Lorenzo de Caldon se encuentran grupos importantes de población que sólo hablan el Nasa yuwe.

El estudiantado indígena que participa en la investigación aprendió el Castellano al ingresar a la escuela. Al igual que sus familias han permanecido la mayor parte de su vida en el resguardo y utilizado su lengua materna en las actividades de su comunidad, exceptuando las escolares y las relativas al comercio, cuyas transacciones se realizan con hablantes hispanos.

—A ver cuéntame, ¿cuándo usas tú el Castellano y cuándo el Nasa yuwe? —“En la ciudad hablo Castellano y en la comunidad hablo Nasa yuwe, pero hay veces que hablo en Castellano con otros compañeros que no hablan Nasa yuwe”. —¿Y cuando vas a la comunidad utilizas la escritura en Castellano? —“La escritura en Castellano yo creo que todos la utilizamos porque al escribir escribimos es en Castellano y no en Nasa yuwe, pues aún no la tenemos escrita; hay muy pocos lingüistas que escriben la lengua materna, entonces más que todo la escritura es en Castellano y la utilizamos con mucha frecuencia en la comunidad”. —¿En qué casos, por ejemplo? —“El Castellano en la comunidad lo hablamos cuando, en una asamblea por ejemplo, hay personas mestizas que no hablan la lengua, entonces toca hablar o traducir del Nasa yuwe al Castellano, pero en buena parte se habla es el Nasa yuwe” (Carmen, estudiante nasa de Comunicación Social, diciembre de 2003).

---

<sup>38</sup> Téngase en cuenta que hasta esta edad aproximadamente se fija en el cerebro la estructura de toda lengua.

“En la comunidad se practica más es el Nasa yuwe, pero ahorita en nuestra época como que esta cultura se nos va perdiendo, se nos está saliendo de las manos, como dicen los mayores, porque ahorita hay muchas parejas que ya tienen hijos y les van enseñando el Castellano y entonces ya los niños crecen con eso, o sea, como no quieren hablar o no aprenden el idioma propio que nosotros tenemos. La utilización del Castellano, de pronto más frecuente, es en las reuniones con mestizos o gente del pueblo o cuando hay gente indígena de otras comunidades como los guambianos, entonces para que haya una comprensión de todos uno utiliza es el Castellano. Si hay solamente indígenas nasa en esas reuniones no hay necesidad de hablar Castellano. Solamente cuando hay visitas o gente de afuera. Yo he visto en las asambleas, un ejemplo claro es que primero hablan en Castellano así en resúmenes, y ya después vienen a hablar en Nasa yuwe, se amplía para que haya un entendimiento. Porque creo, si no estoy tan equivocado que los mayores entre 60 y 80 años no han podido ingresar a la educación y no hablan el Castellano y uno conversando con los abuelos, con los mayores de la comunidad, ellos no hablan el Castellano, sí entienden unas cositas, pero no hablan ni escriben, entonces en la asamblea se utiliza el Nasa yuwe completamente y unas poquitas palabras son en Castellano” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

Aguirre (2002:269) plantea que si se tiene en cuenta que la lengua sólo adquiere significado al ser usada en un contexto social activo, es decir, en una cultura viva, las lenguas indígenas se encuentran en condiciones cada vez más difíciles para mantenerse.

Paradójicamente, aunque en ambos resguardos la educación del Estado es impartida, fundamentalmente en Castellano, las instituciones educativas —y el profesorado— han sido poco exigentes en la enseñanza de esta lengua, especialmente en la comprensión de lectura y en la escritura.

—¿Cuáles son las mayores dificultades que se le han presentado en la Universidad? —“Las relacionadas con la lectura y la escritura, yo creo que es

porque uno acá en los colegios nasas no nos dieron y entonces por eso la dificultad mía”. —¿Cree usted que dichas dificultades han repercutido en su rendimiento académico? —“Yo creo que sí, porque uno al chocarse con las materias se va atrasando en el semestre entonces eso le afecta a uno”. — ¿Cuándo usted llegó a Universidad creía tener buena competencia de lectura y escritura en castellano? —“No, yo no estaba segura de eso, pues porque aquí no nos dieron bien lo de castellano sino apenas las bases, entonces no estaba segura de eso” (María, estudiante Ingeniería Sanitaria, Pueblo Nuevo, junio 29 de 2004).

## **2.4. El estudiantado indígena, la ciudad y la Universidad**

### 2.4.1. Relaciones proxémicas entre estudiantes indígenas, ciudad y universidad

El espacio hace parte de la conformación de la personalidad y, por ende, está ligado a una cultura. Podría decirse, entonces, que lo que el ser humano es y hace está relacionado estrechamente con la experiencia del espacio, ya que su sentido espacial es una síntesis de muchas impresiones sensoriales. El ser humano es, por tanto, un cúmulo de sensaciones moldeadas por la cultura, a cuyos patrones responde; por tal razón, las personas formadas en culturas diferentes viven en mundos sensoriales diversos. La cultura estudiada desde la proxemia<sup>39</sup> implica investigar el empleo que la gente hace de su aparato sensorial, en diferentes estados emocionales, durante la realización de diferentes actividades, en relaciones distintas y en ambientes y contextos diferentes (Morales, 1996:39).

---

<sup>39</sup> Término acuñado por Franz Boas que estudia la creación del espacio social y personal, y la forma en que el hombre lo percibe. Establecía las bases de la idea de que la comunicación constituye el alma, la esencia de la cultura y, por ende, de la vida misma (Morales, 1996:85).

Como lo plantea Morales (1996), la percepción que el ser humano tiene del mundo que le rodea viene programada por la lengua que habla. La mente registra y estructura la realidad exterior de acuerdo al programa establecido por su lengua. Dice el autor que hay estudios que permiten establecer que individuos pertenecientes a culturas distintas no sólo hablan lenguas diferentes, sino que están situados en mundos sensoriales diferentes. Por eso, la experiencia, tal como es percibida a través de un conjunto de pantallas sensoriales moldeadas culturalmente, resulta absolutamente diferente de la percibida a través de otro sistema de tamices culturales.

Para tener una idea de cómo percibe el estudiantado indígena sus relaciones proxémicas con la ciudad, veamos el siguiente escrito elaborado por uno de los estudiantes participantes:

"...encontrarse y más aun ingresar a una nueva cultura se le dificulta al indígena la adaptación y siendo en una gran ciudad como Medellín, el indígena siempre ha estado unido con el silencio de la naturaleza, en el canto de los pájaros y el hablar de lo vientos, por que de esta manera podemos realizar nuestras meditaciones y reflexiones de la vida en común para su entorno; el indígena por lo general nunca esta acostumbrado a estar en medio de cantidad de bullicios, de contaminaciones y quizá en la constante lucha de supervivencia (económicamente) por todo lo anterior, a un estudiante indígena se le dificulta en los demás aspectos como el rendimiento académico, relación con las personas de otra cultura, adaptarse a una cultura diferente..." (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, Caldono, 8 de abril de 2004).

Lo anterior da lugar a pensar que, dadas su lengua y cosmovisión, la vida en la ciudad origina en el estudiantado indígena universitario impactos de tipo

psicológico, social, cultural, económico, político, educativo y, especialmente, lingüístico. En ella, los estudiantes indígenas deben aprehender otra cultura — los lugares, la gente, el uso estricto de la escritura en Castellano, las prácticas sociales y culturales, etc.—, que los enfrenta a innumerables retos, desde conseguir vivienda, alimento, recursos económicos y entablar relaciones sociales para hacer más llevadera su permanencia en la ciudad. Así la sienten algunos estudiantes entrevistados:

“...en una ciudad la vida es muy dura. O sea, en el campo uno dice que no tiene nada, pero cualquier cosa, uno allá tiene para comer, ¿no? Pero en una ciudad cambia mucho, porque uno se desespera, ahora se acabó la remesa<sup>40</sup> y [...] de dónde la va a sacar, uno piensa dónde va a ir a buscar una yuca, un plátano; en cambio en el campo no es así, cuando uno vive no es así. Uno dice que no tiene nada pero allá hay su yuquita, o plátano, o lo que sea, y ya con eso uno hace la comida, pero es muy diferente a la ciudad” (Manuel, Gerencia en Sistemas de Información en Salud, noviembre 30 de 2002).

—¿Qué dificultades de tipo económico, familiar, cultural, académico y lingüístico ha encontrado en este semestre en el desempeño de sus actividades académicas? — “Hablando culturalmente creo que de adaptación, porque a nosotros los indígenas siempre nos han tildado o nos han reconocido que somos tímidos y tienen razón, para que, tienen razón. Los compañeros de estudio que son de acá, de Antioquia y son muy diferentes a nuestra cultura, porque ellos son expresamente abiertos, ellos van hablando y eso a uno se le dificulta. Uno como que nunca [...] y es sorprendido con eso, que vea, que hagamos tal cosa. Por eso una compañera que tenía me decía que yo no hablaba y que algún día iba a salir perdiendo. Creo que es la adaptación a la cultura la primera dificultad que tuve” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

Pero no es sólo la ciudad la que necesita ser aprehendida, la universidad, en torno a la cual giran las expectativas académicas del estudiantado indígena,

---

<sup>40</sup> Para los nasas, remesa significa provisión o mercado.

también requiere de su apropiación. Para empezar, la dimensión espacio-temporal desubica a los jóvenes indígenas por el tamaño, la distribución espacial, los horarios y tiempos, convirtiéndose en el primer desafío que tienen que afrontar, como lo expresa una estudiante indígena:

“...en sí, la Universidad me imaginaba que era así como un colegio, que era pequeño, con salones pequeños, a donde van todos los estudiantes, y no, acá llega y se ve es otra experiencia que uno coge... el día que vine a presentar el examen yo me perdí, pues, ¡tan grande que era! Salí por donde no era, porque por donde entré parecía que era la misma salida. Y, entonces yo dije: ¿ahora adónde salgo? Sí, la Universidad es muy grande” (Carmen, estudiante nasa de Comunicación Social, diciembre de 2003).

La situación económica es otro detonante que obliga el retiro de algunos estudiantes indígenas de la universidad:

“...Hay algunos que no se adaptan al clima, o sea, no han acostumbrado dejar la familia y le da muy duro. Sí, por eso se han ido. Y es que, como le digo, más que todo la mayoría se ha ido es por las dificultades económicas, que no tienen a donde sostener. Porque así como le digo, uno con hambre no estudia, no, no hace nada mejor dicho, y uno pasa mal en el estudio también. Entonces por esa parte se han retirado muchas personas, porque en sí ellos pueden, pero económicamente no tienen, entonces, por esos lados” (Manuel, Gerencia en Sistemas de Información en Salud, noviembre 30 de 2002).

“De pronto la parte económica, acá en la ciudad para el sostenimiento es... [no termina la frase] la vida es cara acá en la ciudad, uno en la comunidad, si tiene hambre vaya busque su yuca, cocine y coma, acá si tiene hambre vaya compre su yuca y listo, entonces, yo creo que la parte económica sí afecta” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

La relación docente-alumno es muy distante. Por una parte, está la incompreensión y el poco interés que el cuerpo docente muestra por el estudiantado indígena, y por otra, el respeto y el temor que sienten los jóvenes indígenas hacia sus docentes. Estos dos últimos factores los inhiben ante ellos, según lo mani-

festaron estudiantes participantes, pues cuando se habla con una persona mayor no se le debe mirar a los ojos. A continuación podemos apreciar las críticas y recomendaciones que hace un estudiante indígena a sus maestros, y también la opinión de un profesor de la Facultad de Educación en la cual se comprende el distanciamiento que hay entre el profesorado universitario y el estudiantado indígena:

“Yo en ese caso, cuando tengo inquietudes, cuando no entiendo en una clase o cuando tengo que hacer un trabajo que no comprendo, es cuando busco al maestro; pero, ya como platicar de temas que habíamos visto en la clase o solamente por volver a repetir, no lo hago. Aunque en dos ocasiones un maestro me dijo en el momento de la asesoría, que estaba ocupado, que tenía que estar de salida. Fui en una segunda ocasión y no estaba, eso fue como a los dos meses de estar viendo cálculo y yo no comprendía la materia, entonces no volví y me fue mal, el puntaje que saqué fue de 2.3 no más. No alcancé a pasar. Pensé que podía recuperar con las otras materias que iban incluidas ahí... Lo único que me dijo el maestro es que estuviera pendiente a recuperar con otras materias porque esa materia estaba asociada con otras y eso no afectaba mucho. Entonces sí, sería interesante que el maestro en un momento en que uno no llegue a comprender o tenga una dificultad pregunte qué está pasando o si le puedo ayudar, pero como le digo, deberíamos ser nosotros los que los busquemos, pero uno por esa timidez y otras cuestiones no se atreve mucho a buscarlo...

...Le recomendaría a los profesores que el maestro de uno se apegara más a nosotros en el primer semestre, sería muy interesante, en un diálogo de estudiante a profesor, habría más comprensión; así, si uno fuera tímido, de una se le quitaría esa timidez, porque cuando el profesor no habla, los compañeros no hablan uno tampoco habla, siempre va a estar esa timidez, de pronto hasta el quinto o final de los semestres, pero si uno llega a tener a contacto con alguna persona de acá, entonces dice, ah no, yo puedo conversar, yo puedo contar cosas, yo puedo contar mi historia, ya facilitando lo que es la comunicación, ya teniendo confianza sería interesante” (Álvaro, primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

“...básicamente... las relaciones con los estudiantes que uno establece son muy del orden de la asesoría, hablar de un trabajo; pero, desafortunadamente del trabajo de conocernos y de pensar la historia propia y de mirar quiénes somos en la escuela, quiénes somos nosotros como sujetos no ha sido como muy usual en el trabajo académico universitario, entonces uno, generalmente, yo por ejemplo esa vez no me enteré, no me di cuenta siquiera porque él participaba poco, era silencioso y yo no tuve la pericia y la capacidad de enterarme de que ahí había una dificultad” (César, profesor Facultad de Educación, marzo 31 de 2004).

Como respuesta a la pregunta de cómo sabía que una estudiante bilingüe estaba comprendiendo o interiorizando un objeto de conocimiento específico, un maestro contestó:

“Sinceramente a mí me queda muy difícil porque, como usted sabe, los grupos que nosotros tenemos son muy numerosos, entonces dirigir la atención en un estudiante me parece muy difícil; sin embargo, en las pocas oportunidades que he tenido en el espacio educativo a un estudiante indígena, yo ocasionalmente le pregunto ¿y usted qué entendió? Generalmente los que yo he tenido presentan niveles de timidez altos y entonces se quedan generalmente mudos y no expresan nada; se sonrojan, entran en un estado de mutismo, que para algunos de mis estudiantes mestizos me han dicho: ¡profe ese indio tan agresivo, ni siquiera le contestó! Yo, sin embargo, he pretendido que ese silencio no ha sido una actitud agresiva hacia mí ni violenta. Yo pienso que es una reacción a la frustración, posiblemente, de no entender el discurso o no entenderme a mí o no entender a los otros compañeros. Entonces, el silencio es como una manera de defenderse para no exponerse más de lo que ya está expuesto. Eso es una percepción, por supuesto subjetiva que nunca he tenido la oportunidad de ventilarla así abiertamente, pero eso me ha quedado” (Ramiro, profesor Facultad de Educación, marzo 29 de 2004).

La convivencia con la comunidad universitaria también es bastante compleja, en tanto deben procurarse la amistad de los compañeros mestizos, así lo manifiestan dos estudiantes:

“... Pues yo llegué, o sea como quien dice por primera vez uno llega, o sea muy tímido, o sea, yo no hablaba con nadie, yo salía de la clase a la casa derecho, pero ya me fui relacionando con los compañeros, fui hablando y hasta que me acostumbré, ahora ya no me da tanta dificultad hacer un trabajo, yo le digo a los compañeros, les pregunto qué es lo que han dejado, si yo no entiendo alguna cosa les pregunto y ellos me explican” (Manuel, Gerencia en Sistemas de Información en Salud, noviembre 30 de 2002).

“Yo he visto aquí compañeros que cuando no pueden alguna cosa entonces van y conversan y que qué hubo, qué pasó, que yo no pude en este trabajo, que ayúdeme; uno, en cambio, siente esa timidez de decir: ¡venga ayúdeme!, que tal cosa, uno llega el momento de pensar que digan que no, que tal cosa y con los profesores pasa lo mismo, aunque en estos cinco o seis meses acá, con algunos maestros ya he podido conversar y les he dicho, vea ayúdeme, que tal cosa, entonces ellos ayudan; entonces yo como que más acudo con el que cojo confianza o el que me atiende bien” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).



#### 2.4.2. El desconocimiento de la diversidad cultural y lingüística por parte de la Universidad y sus docentes

La conformación de un modelo pedagógico integral debiera tener en cuenta la realidad social, de la misma manera que los currículos debieran contemplar la heterogeneidad existente de las diversas personas, culturas, lenguas y discursos que conviven en un mismo ámbito educativo y, de esta manera, relacionar el mundo social con el mundo de la escuela, al posibilitar la transformación del mundo de la vida (González, 1999).

Pero, tal como están configurados los currículos, en la Universidad de Antioquia no es posible comprender la diversidad cultural y lingüística del estudiantado, así como reconocer la existencia de sus distintas cosmovisiones. Otro elemento que aporta al desconocimiento lo constituye el cuerpo docente, quien fue formado bajo un modelo educativo eurocéntrico y asume roles dogmáticos y prejuiciados induciendo al estudiantado, como dijera Porlán y Martín (2000) a la memorización y a la poca profundización en el conocimiento.

Las confusiones relacionadas con la lectura y la escritura en Castellano, mencionadas antes (Trillos, 2002; García, 1999), se presentan igualmente en el estudiantado indígena bilingüe de la Universidad de Antioquia y son calificadas con dureza por algunos docentes, lo que afecta su desempeño académico.

Dicha interpretación puede inferirse de la respuesta que dio un profesor al preguntársele qué pensaba sobre las competencias lecto-escritas en Castellano desarrolladas por el estudiantado indígena:

“Muy deficientes. Pero cuando digo muy deficientes es en la palabra literal, muy deficientes. Su lenguaje oral es muy pobre y solamente introducen dos o tres palabras de alguna temática, pareciera como un circunloquio, es circular, donde solamente hay dos o tres palabras y les es difícilísimo utilizar otras palabras de su léxico. Su vocabulario es bastante pobre. A nivel de escritura, sus producciones escritas son muy confusas; no hay linealidad en un párrafo y en otro; utilizan muchas veces palabras que repiten y repiten una misma idea pero no avanzan de lo que inicialmente plantean. A mi modo de ver son muy deficientes o al menos los que yo he tenido, porque yo solamente puedo hablar de dos. Porque puede que solamente me haya ocurrido a mí, pero algunos amigos que han tenido estudiantes indígenas me han hablado de algo similar a lo que yo le estoy contando” (Ramiro, profesor Facultad de Educación, marzo 29 de 2004).

Un estudio que intentaba refutar la teoría de la deficiencia lingüística sobre el lenguaje de los niños al ingresar a la escuela primaria, realizado en México por Saettele (citado por Villa, 1995:168) con niños pertenecientes a los estratos marginal, obrero y medio, utilizando entrevistas, conversaciones libres, lecturas y producciones narrativas, encontró, por un lado, que la capacidad de los niños marginales no es inferior a la de otros grupos sociales y, por otro, que existen diferencias entre ellos que necesitan tomar en cuenta un conjunto de variables y no basarse simplemente en el análisis de factores individuales.

Las dificultades relacionadas con la lectura y la escritura repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes indígenas como lo manifestó un participante:

“Hay parciales que yo estaba seguro que había dado la respuesta correcta y cuando daba una explicación, para el maestro que estaba evaluando la explicación era poca y poco comprensible también. Yo trataba de decir que con esto era tal cosa, pero el profesor decía que no, que eso era muy poquito, que no entendía, que esto por qué por acá, que con esto no más usted está contradiciendo, tal cosa. O sea como en el momento de presentar y escribir y de entregar ese parcial estoy seguro de que eso fue tal cosa, pero en la calificación, en la siguiente clase el maestro me dice, no, es que vea usted aquí me está diciendo esto y está bien, pero acá abajo usted me contradice, y eso quiere decir que usted no hizo nada. Bueno, ahí es cuando me ha provocado decirle, vea, compréndame, que tal cosa, yo trato de sacar, pero yo he aprendido en la escuela y en el bachiller del campo, no nací acá en la ciudad que son más específicas, que el estudio rinde más que en las escuelitas del casco urbano y municipales, etc. y si, siempre uno tiene ese sentir, de que sí le fallé, pero de todas maneras cómo me podrían corregir, cómo me podrían comprender en esa cuestión bien” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

Una profesora, quien calificó a una de sus alumnas indígenas como de “muy regularcita”, lo explicó de la siguiente manera:

“Inicialmente a problemas de redacción, de escritura, del lenguaje, que creo que es un asunto cultural. La redacción me parece muy deficiente, la forma de ubicar los conceptos y los asuntos me parece que es deficiente. Y otra cosa que tiene que ver con lo que acabo de anotar tiene que ver con el liderazgo, con el asumir los asuntos, me parece que no tienen mucha iniciativa...”

La misma docente a la pregunta de si creía que una estudiante indígena de Comunicación Social que había obtenido muy buenas notas durante su carrera, se correspondía con lo aprendido en la Universidad respondió:

“...yo sí siento que uno a veces la nota —yo no digo que se la regale—, sino que yo me sentía tan desorientada que no sabía si ponerle un cuatro o un dos, o si ponerle un dos era muy injusto. Pero yo sentía que sí le pude haber calificado más de lo que yo creía que debía tener, pero por miedo a cometer una injusticia, por no entender su cultura y su forma de ser. Yo sentía que a ella le faltaba más, pero sentía que no la tenía que castigar con una nota bajita, porque también le abonaba el esfuerzo de estar aquí, como ese tipo de cosas, y me preguntaba por lo que yo no sabía ver en ellos. Yo cuando tuve trabajo con invidentes traté de exigirles y ellos decían: ¡Ay no, el profesor tal no me exige tanto! Y creo que es un no saber

qué hacer con ellos, lo que nos empuja a decir: ¡Ah, pongámosle cuatro, que de todas maneras están haciendo el esfuerquito aquí! Pero no hay una cosa muy concreta como con ellos” (Beatriz, profesora Facultad de Comunicaciones, marzo 17 de 2004).

Como vemos, es preocupante la situación académica que enfrenta el estudiantado indígena de la Universidad de Antioquia, pero aún más preocupante es la incertidumbre en la que se encuentra el profesorado, ante un no saber qué hacer y cómo actuar frente a realidades que no entiende y para las cuales no fue preparado. Se señalan las fallas pero no se aportan elementos que puedan conducir a la Universidad a posibles soluciones. Veamos por ejemplo la posición de una docente frente a la problemática de la diversidad cultural planteada:

—Profesora, tenemos iguales derechos como seres humanos pero somos diferentes culturalmente. El estudiantado indígena trae unas lógicas de pensamiento y unas cosmovisiones muy diferentes a la nuestra. Ellos llegan acá y deben adaptarse a este medio, pero para ello la Universidad asimila e invisibiliza sus propias culturas y lenguas. —“Ah, pero es que tiene que hacer eso porque la Universidad no puede ponerse a definir diversidades para ellos porque eso sería como decir, por ejemplo, que cuando nosotros lleguemos a Estados Unidos nos respeten; no, a ellos les toca cambiar...”.

—Pero... se está olvidando que ellos tienen otra lengua y que el Castellano es la segunda lengua, no la materna. —“Pero es lo mismo, cuando nosotros vamos a Estados Unidos no nos toca aprender inglés y aquí no nos toca estudiar para volvernos bilingües y con un desfase que aquí no tenemos como practicar el inglés, sin embargo, hay la exigencia de que tenemos que volvernos Facultad bilingüe”.

—El problema está en que el profesorado, especialmente en el programa de Comunicación Social en el cual es imprescindible el manejo del lenguaje, le está exigiendo al estudiantado indígena que hable y escriba fluidamente en Castellano, cuando ellos no pueden hacerlo, por lo menos perfecto, así como nosotros no hablamos ni escribimos en un inglés fluido. Hay comprensión lectora y escrita sí, pero la cuestión es que el profesorado evalúa mal el conocimiento del estudiantado indígena porque no construye bien las oraciones. Entonces he ahí un problema porque esa mirada, esa forma de ver plasmada en el papel, una construcción para la cual el estudiantado indígena no está preparado por diversas circunstancias, está afectando su rendimiento académico. —“Pero eso es muy respetable de cada profesor. Y eso tiene que ver mucho como con la forma de ver el mundo...” (Sonia, profesora de Investigación, Facultad de Comunicaciones, marzo 17 de 2004).

El rendimiento académico de dos alumnos indígenas universitarios es explicado por su profesora de la siguiente manera:

—Profesora ¿cuénteme cómo ha sido la experiencia educativa con Manuel en los cursos de Estadística y Cálculo? —“Bueno, él es un muchacho muy tímido y le ha dado mucha dificultad entender. En el primer semestre perdió Estadística con 2.4 y no habilitó. En los dos exámenes parciales (40%) sacó 1.0, pero en los trabajos que hacía con compañeros, por lo general en parejas, sacaba buenas notas y por eso su promedio no es tan bajo. Era muy callado, no se le oía en clase, no pedía asesoría individual y cuando asistía con los compañeros le daba pena preguntar. En el segundo semestre repitió Estadística y la ganó, esta vez sí estuvo más pendiente, asistió a asesorías personalizadas conmigo, fue difícil pero él hizo un gran esfuerzo. En el segundo semestre le di Cálculo y la perdió con 2.3, la habilitó, pero debió sacar menos que 2.3, porque le dejé la nota que tenía. En Cálculo ocurrió igual que en Estadística, en los tres exámenes correspondientes al 40% saco, 1.0, 1.6 y 1.0 y en los trabajos grupales lograba recuperarse y así el promedio no le quedó tan bajo”.

—¿Por qué cree usted que a Manuel le ha dado tan duro la matemática? —“Creo que es un problema fundamentalmente de formación. No sé que clase de educación recibió pero, al parecer en el colegio no recibió nociones de geometría, ni de álgebra, de trigonometría y mucho menos de cálculo. Cuando llegó no sabía qué era factorización ni conceptos como potencia. Sería bueno revisar el plan de estudios de su colegio para ver qué es lo que aprenden. En Estadística le iba menos mal porque, al menos, como era una materia nueva, se comenzaba desde cero y él, aunque con dificultad, comprendía mejor cuando se le explicaba. No creo que estos muchachos hayan sido bien formados en la secundaria”.

—¿Por qué dice “estos muchachos”? ¿Ha tenido otros indígenas como alumnos? —“Sí, hay otro, aunque no sé a qué comunidad pertenece<sup>41</sup>. Con él ha sido muy difícil también porque trabaja y tiene familia. Al igual que Manuel él ha sacado muy bajas notas en los exámenes pero logra recuperarse en los trabajos en grupo. Estadística, por ejemplo le quedó en 2.4, pero habilitó y sacó 3.9”.

—¿Cuáles son las dificultades que se les presenta con más frecuencia a los estudiantes indígenas? —“Por lo general la comprensión de lectura, es difícil para ellos asimilarla desde un principio. En la escritura es complicado evaluarla en estos cursos pero creo que se enredan en el razonamiento o en la explicación de los ejercicios. Además, por pena, no preguntan y se quedan con las dudas” (Ana, profesora de Estadística y Cálculo, Facultad de Salud Pública, octubre 28 de

---

<sup>41</sup> Luego de hablar con Manuel me aclaró que se trataba de un estudiante perteneciente a la comunidad Inga.

2004).

El desinterés y la poca atención que el profesorado dedica al estudiantado indígena se revelan en lo dicho por algunos estudiantes al referirse al profesorado de cátedra<sup>42</sup>:

“...Algunos como son de cátedra, entonces no permanecen en la sala. Ellos dan una fecha y es en esa fecha no más porque los profesores de cátedra no se encuentran en las salas de profesores”. —¿Y cuánto tiempo te dan a ti de asesoría? —“No, es a todos, a mí solo no me dan asesoría, sino a un grupo, y eso también me ha dado dificultad porque es lo mismo que estar en clase, porque uno con el profesor o la profesora no más dialoga, pero ya entre todos los compañeros no, ya que a mí nunca me ha gustado hablar en público entonces eso me da dificultad”. —¿O sea que tú piensas que sería mejor que te diera asesoría personalizada, que haya diálogo entre el docente y el alumno y que puedas decirle las dudas que tienes, sin pena de que te escuchen los compañeros? —“Sí me gustaría eso. Porque como le digo dar asesoría en grupo es lo mismo que estar uno en clase, entonces yo, por lo menos de mi parte, me quedo en las mismas, porque yo no le pregunto las palabras que uno no entiende o la teoría que a uno le hablan, entonces se vuelve a presentar la misma dificultad”. (Manuel. Estudiante de Gerencia en Sistemas de Información en Salud, Caldoño, julio 3 de 2004).

—Según me cuenta usted el profesor de Matemática le daba una buena asesoría, la profesora de Química no y ¿qué hay de los otros profesores? —“A mí me ofrecieron seis materias pero cancelé Cálculo y no alcancé a tener asesorías, tampoco tuve de Geometría euclidiana, no más de Matemática y de Química y de Laboratorio de Química. Al principio la profesora de Química me explicó bien y todo, y ya uno iba y llegaban los otros compañeros y como que le explicaba más a los otros y a uno como que lo ponían aparte y les explicaba a ellos y a veces los trabajos que yo presentaba como que estaban mal y ella decía: ‘no eso está mal’ y a los otros les decía: ‘saben que les doy plazo y ustedes el viernes vuelven a traer el trabajo’. A los otros sí les decía así, pero a mí no”. —¿A usted no le daba plazo? —“No” (María, estudiante Ingeniería Sanitaria, Pueblo Nuevo, junio 29 de 2004).

---

<sup>42</sup> La situación del profesorado de cátedra en la Universidad de Antioquia es cada vez más delicada, máxime cuando éste es mayor que el profesorado de planta y sus condiciones laborales no le permiten dedicarle suficiente tiempo al estudiantado, quien debe conformarse con tener dos horas de asesoría a la semana compartidas con 30, 40 o 50 estudiantes por lo general. En dichas condiciones es muy difícil que la Universidad pretender la excelencia académica que exigen en el Art. 12 del Estatuto General (24) y la misión de la Universidad (21).

Aparte de hablar el Castellano, muchos estudiantes indígenas de la Universidad poseen sus propias lenguas, la mayoría de ellas aún sin escritura. Dicha condición, además de facultarlos como bilingües<sup>43</sup>, los habilita para pensar y actuar de manera diferente a los usuarios de lenguas que han desarrollado la escritura.

Pero, esa misma condición los coloca en una posición de desventaja frente al alumnado de la cultura mayoritaria e indígena cuya lengua materna es la Castellana. Las diferencias en el hablar, en el escribir, en el pensar, son transformadas en desigualdades cuando el estudiantado indígena bilingüe hace contacto con los procesos de enseñanza que tienen lugar en el espacio universitario formal. La falta de sensibilidad frente a la situación y la inexistencia de políticas y medios que permitan acercar a la población a un mejoramiento de la problemática podrían ser elementos críticos para comprender por qué en la institución se desconoce dicha realidad al momento de abordar la enseñanza en el aula y a la hora de evaluar el aprendizaje del alumnado indígena. Aunque tampoco se puede desconocer que en la universidad se privilegian maneras específicas de nombrar, organizar y experimentar la realidad social; se impone

---

<sup>43</sup> Pese a que varios autores definen el individuo bilingüe como aquella persona que domina dos o más lenguas al mismo nivel (Trillos, 2002; Siguan, 2001), Grosjean (1996) lo define como aquella que maneja dos lenguas, sin importar el grado de competencia que tenga en ambas. Me acojo, por lo tanto, a esta última definición para afirmar que el estudiantado indígena que habla su lengua indígena y tiene como segunda lengua el Castellano es bilingüe.

una única forma de ver y comprender el mundo mediante una lengua y un discurso marcados por relaciones de poder que descalifica o excluye los conocimientos del alumnado, en especial el de origen étnico o cultural que no pertenece a la sociedad mayoritaria y, en cambio, se exaltan los conocimientos del profesorado, presentándolo como depositario de verdades absolutas (Giroux, 1997).

—¿Cómo es la exigencia de sus docentes en los exámenes y trabajos escritos? —  
“Son muy estrictos con los ensayos, los trabajos, los talleres. Y también con la comprensión de lectura porque hay dos o tres maestros que la forma de evaluar es a partir de si es verdadero o es falso. Dan cuatro opciones, como en el examen de admisiones, entonces uno lee y lee y tres cosas mismas hablan de lo mismo, pero una es diferente. Entonces ahí es cuando un maestro comentaba en estos días, vea a usted le faltó comprender, pero yo, prácticamente las veía como iguales, entonces yo creo que falta mucho comprender y eso se ve en los parciales, en los escritos”...

...Yo creo, hablando muy personal, que sí les falta como hacernos entender. Porque hay maestros que solamente llegan y hablan con palabras que uno no conoce. Hay mucha diferencia en el salón de clase porque hay compañeros que entienden lo suficiente, o sea, hablando de gente que desde pequeño, el Castellano ha sido la lengua materna para ellos, fácil de comprender para ellos, ellos entienden, pero para uno le queda difícil, entonces sí, yo creo que sí falta comprensión (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

—El problema según entiendo se le presentaba al momento de escribir, ¿cree usted entonces que si la profesora le hubiera preguntado oralmente habría podido responderle con buenos argumentos? —“Yo creo que si, pero ella misma, a veces, se contradecía porque ella decía contesten esta pregunta y susténtenla bien. Si la pregunta estaba bien pero al sustentarla uno cambiaba alguna palabra para ella ya estaba malo, entonces a mí eso me parecía mal, porque uno la pregunta la contestaba bien pero al sustentarla se equivocaba, entonces para ella ya estaba eso malo” (María, estudiante Ingeniería Sanitaria, Pueblo Nuevo, junio 29 de 2004).

Si entendemos con Schaff (1967:243) que el lenguaje actúa siempre sobre el pensamiento, en la manera como se percibe el significado de las palabras



—tanto en forma de conceptos como en forma de representaciones que las acompañan—, y sobre el conocimiento, en tanto éste es pensamiento calificado —en el sentido del acto mismo, como en el sentido del producto—, para el estudiantado indígena, los mismos problemas y las mismas preguntas que se plantean en la cultura occidental se presentan de forma distinta y señalan aspectos distintos y la misma cosa, según los análisis dentro de un contexto más amplio o más limitado.

Además de las múltiples presiones que la cultura occidental le impone, la exigencia escrita del Castellano obliga al estudiantado indígena a silenciar sus propios pensamientos, a actuar y pensar en Castellano, en otras palabras, a responder a unas lógicas diferentes a las de sus culturas.

Las anteriores reflexiones obligan las preguntas: ¿cuánto nos preocupamos los docentes por saber cómo y qué entienden de la lectura en Castellano el estudiantado indígena? ¿De qué manera está contribuyendo el profesorado a que el alumnado aprenda en un contexto intercultural que significa aceptar distintas formas de vida, de comunicación, de lenguas? Dichos interrogantes, quizás, encuentren respuestas en una *educación multicultural crítica* que transmita, promueva y facilite la comprensión reflexiva de las culturas como lo proponen García, Pulido y Montes (1999).

“...los maestros dicen que nosotros no leemos, pero no sé si es por falta de comprensión de lectura, porque uno entre la unidad que lee, que viene leyendo, como que uno comienza entendiendo, pero cuando lee el final de la unidad queda en blanco otra vez. Yo no he podido manejar, de pronto resumir, no sé”...

...—¿Cómo ha sido su experiencia con el curso Bajo palabra I? —“La experiencia ha sido buena porque hemos visto unos temas y conceptos nuevos, para mí nuevos, aunque compañeros y el mismo maestro han llegado a recalcar que eso ya habíamos visto, que en quinto de primaria, pero como le decía yo, son como esas diferencias entre una escuela acá en la ciudad y una escuela allá en las veredas, o sea, hay una diferencia muy alta, entonces, por eso para mí ha sido comprender nuevas cosas. Aunque también tengo aspectos como negativos, sí hay momentos en que llega el maestro y le da duro de una vez al estudiante y dice, no ustedes tienen que leer, tienen que comprender, esto es fácil de comprender, también ha dado asesorías que dice, ustedes qué no comprendieron y uno lo que no comprende lo pregunta. Pero comprender todo, todo, como ahí trabajamos por unidades, queda difícil, pero como decíamos, el maestro me ve como otro estudiante más” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

Las dudas que se plantea el estudiantado indígena frente a la lectura y la escritura, así como la incomprensión por parte de algunos docentes podría, de alguna forma, encontrar respuestas en las consideraciones de Vygotsky (1993:91):

”Si el medio ambiente no le presenta al adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estadios superiores, o los alcanza con gran retraso”.

En el caso de los estudiantes nasas dichas exigencias deben corresponder al desarrollo cognitivo adquirido en su cultura de origen y no al que, según el docente, debería tener.

En sus escritos Trillos (2002) lamenta que en el país no existan trabajos siste-

máticos que consideren los efectos que ejerce sobre el conocimiento el hecho de aprender a leer y escribir en comunidades que tradicionalmente no tienen escritura. Escuchemos los efectos en el testimonio de un estudiante indígena:

“...Ha sido muy difícil, he tenido que dedicar mucho tiempo; cuando llego a la casa, en las horas de la tarde me pongo a repasar tres o cuatro veces, así, de pronto, voy comprendiendo algo. En la parte de escritura, como se dice en números y parte de matemáticas me pongo a hacer ejercicios. De pronto es un momento que uno llegue a comprender, porque así el profesor o los amigos le digan, esto es tal cosa, a uno claro, claro no le queda...”

...—¿Usted se ha dado cuenta si otros estudiantes indígenas presentan dificultades frente a la escritura? —“Creo que todos las tenemos, yo he llegado a conversar con los otros compañeros nasas y de otras comunidades que han tenido la misma dificultad, compañeros que ya van en el cuarto, quinto semestre de las carreras, pero que han logrado recuperar y han logrado superar eso que de pronto tenían equivocado y yo creo que por lo menos el 80% de los estudiantes que llegan acá tienen dificultades con eso” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

### III. MARCO TEÓRICO O DE REFERENCIA

“Para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones. El análisis psicológico de una expresión no está completo hasta que no se alcanza ese plano”.

Vygotsky (1993:195)

Las discusiones sobre lenguaje, pensamiento, conocimiento y cultura son numerosas y de diversa índole, sin embargo, dado el objeto de estudio de esta investigación retomaré algunos teóricos que las han abordado desde perspectivas específicas, esto es: desde la psicología cognitiva y la educación, Piaget, Vygotsky, Bruner, Schaff, Blanck, Wersch, García; desde la lingüística, la antropología y la pragmática, Luria, Cassirer, Sapir, Whorf, Schaff, Ong, Saussure, Chomsky, Cassany, Grosjean, Siguan, entre otros; desde la etnolingüística, Trillos, Aguirre, Landaburu, Denny, Ortiz, García; desde la etnoeducación, Bustos, Bonfil, Becerra, Corrales y Simmnonds, Gómez, Maurer, Montes, Pachón, Ramos, Rojas, Romero y Bedoya, Pérez, entre otros; desde los estudios culturales y la pedagogía crítica, Giroux, McLaren, Freire, Habermas, Bernstein, Bakhtin, Labov, Gramsci, Dewey, Mills, Bourdieu, Foucault, entre otros. En sus posturas, dichos autores conciben, de una u otra forma, un ser humano diverso, capaz de hablar, pensar, crear, construir por sí mismo y por su cultura e interrelacionado con otras cosmovisiones diferentes, pero igualmente significativas y valiosas.

Conocer y comprender dichas posturas resulta significativo, ya que nos permiten visualizar el impacto que un segundo idioma tiene sobre los procesos cognitivos de las personas y con ello, considerar modelos educativos más humanos, justos y equitativos, en particular, unos que enseñen, aprendan y construyan en la diversidad existente de lenguas y de culturas.

## **1. Psicología cognitiva y educación**

La Psicología cognitiva es una rama de la psicología que se ocupa de los procesos a través de los cuales el individuo obtiene conocimiento del mundo y toma conciencia de su entorno, así como de sus resultados. Autores como Piaget, Vygotsky, Bruner, Schaff, y otros que los han retomado como Blanck, Wersch, García, etc., se han ocupado desde la psicología cognitiva por entender la relación que existe entre lenguaje, pensamiento, conocimiento y cultura y la influencia que dicha relación tiene en la educación.

### **1.2. La relación pensamiento-lenguaje**

Entre los pensadores que se han interesado por comprender la relación entre lenguaje y pensamiento se encuentra Piaget (1978), quien reconoce que hay un apoyo mutuo entre ellos, aunque considera primordial el desarrollo de lo cognitivo y, por tanto, subordina el lenguaje al pensamiento; es más, considera el

desarrollo cognitivo disociado del lenguaje<sup>44</sup> y éste, a su vez, disociado del influjo del medio social<sup>45</sup>. Para Piaget el individuo va organizando su experiencia y conocimiento en esquemas cognitivos que a través de dos procesos fundamentales (asimilación y acomodación) se va modificando. El proceso de desarrollo se inicia a partir de esquemas sensorio motrices donde el conocimiento está ligado a la acción directa, y termina en los esquemas de las operaciones formales donde se han logrado niveles de abstracción más desligados de la experiencia inmediata.

Para Vygotsky (1993:71), en cambio, existe una interdependencia entre lenguaje y pensamiento que comienza a los dos primeros años de vida, aproximadamente, cuando “las dos curvas de desarrollo: la del pensamiento y la del lenguaje, hasta entonces separadas, se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento”. Así, en los primeros años de vida del ser humano se da un lenguaje socializado —interpsicológico— que luego pasa a ser interiorizado —intrapicológico. Según este autor:

“...la relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La conexión

---

<sup>44</sup> Véase teorías nativistas, por ejemplo Chomsky (1971) y Lenneberg (1981), entre otros.

<sup>45</sup> Véase teorías ambientalistas, por ejemplo Saussure (1961) y Skinner (1957).

entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma" (196).

El lenguaje es, entonces, uno de los instrumentos de la humanidad, claves para la organización de los procesos del pensamiento, el cual lleva consigo conceptos que pertenecen a la experiencia y al conocimiento de la humanidad. Así, instrumentos como el lenguaje se han desarrollado a lo largo de la historia, permitiendo una condición cultural unida a una condición histórica.

Para Vygotsky (1993) la adquisición del lenguaje es el momento más significativo para el desarrollo cognitivo. Esto es, cuando el lenguaje comienza a servir como instrumento psicológico para la regulación de la conducta. Por la influencia del lenguaje, la percepción cambia radicalmente, se forman nuevos tipos de memoria y se crean nuevos procesos de pensamiento.

El lenguaje es, por tanto, para Vygotsky, la capacidad del ser humano para la representación simbólica y el uso de signos y códigos para su desarrollo y comunicación; mientras el pensamiento es el ejercicio de todas las funciones intelectuales de la mente humana, derivado de la construcción del mundo "objetivo" del cual hacen parte un cúmulo de experiencias subjetivas, objetivas y socioculturales.

Blanck (1993:62) en una síntesis de la teoría vygotskiana de la psicología, plantea que Vygotsky concibe la actividad mental como el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. La cultura se internaliza en forma de sistemas neuropsíquicos sobre la base fisiológica de la actividad del cerebro humano, o sea, constituye la actividad neural superior de los seres humanos, considerándose ésta como una actividad nerviosa superior que ha internalizado significados sociales, acumulados en el patrimonio cultural de la humanidad y mediatizados por signos. El autor afirma que Vygotsky, al estudiar los procesos mentales, consideró tanto su evolución social y cultural como el desarrollo ontogénico individual. Desde que nacen los niños interactúan con los mayores, que lo socializan en la cultura: su bagaje de significados, su lenguaje, sus convenciones y su manera de hacer las cosas, de tal manera que sus procesos mentales “inferiores” —atención involuntaria, percepción y memoria elemental—, que constituyen su desarrollo natural, son transformados radicalmente en procesos mentales superiores, mediante la interacción con los adultos, es decir, los procesos culturales reemplazan a los naturales.

## **1.2. Relación lenguaje, cultura y conocimiento**

Los grupos humanos, al interactuar con diferentes ambientes sociales y naturales, viven diferentes experiencias y actividades que los lleva a desarrollar distin-



tos lenguajes, conocimientos y culturas, y esto, afirma García (1999), constituye, en cierta medida, un argumento válido que podría explicar la diversidad cultural.

Entre lenguaje y cultura hay una estrecha relación. Veíamos con Vygotsky que el lenguaje es un instrumento desarrollado por los miembros de una cultura para apropiarse del mundo natural y social y construir conocimiento; conocimiento a partir del cual los seres humanos mediante procesos mentales y prácticos utilizan para la sobrevivencia individual y colectiva. Se puede decir, entonces, que el lenguaje permite construir una forma particular de conocimiento acerca del ambiente físico y psíquico, lo cual es en definitiva el programa cultural de un grupo social.

Según Vygotsky (1985, citado por García, 1999:59), el plano interno de la conciencia emerge a través del control sobre formas simbólicas de lo externo y la palabra constituye la unidad específica de funcionamiento para la simbolización; o sea, el plano natural de los objetos y las cosas es llevado al plano cultural del individuo a través de las palabras. Así, siendo las palabras y el lenguaje una convención social, la representación adquiere un significado cultural, el cual es operado en la conciencia del individuo.

Vygotsky (1993) consideraba como funciones mentales superiores: la estructura de la percepción, la atención y memoria voluntarias, los afectos superiores, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas y la conducta, entre otras; las cuales adquieren formas diferentes en culturas y relaciones sociales distintas históricamente. En este sentido, la cultura no es simplemente una entidad independiente de los individuos con la que éstos deben hacer transacciones, sino que se interioriza como actividad mental y, por tanto, pasa a estar dentro del organismo. El ser humano es cultura internalizada.

El lenguaje es, entonces, uno de los instrumentos de la humanidad, claves para la organización de los procesos del pensamiento, el cual lleva consigo conceptos que pertenecen a la experiencia y al conocimiento de la humanidad. Así, instrumentos como el lenguaje se han desarrollado a lo largo de la historia, permitiendo una condición cultural unida a una condición histórica.

Wersch (1985, citado por Blanck, 1993:61) explica cómo Vygotsky y Luria, en sus experimentaciones transculturales o “transhistóricas”, demostraron que si se estudia el procesamiento de la información humana en pueblos que por su historia carecían del instrumento de la escritura, por ejemplo, se encontraría una organización diferente de las funciones mentales superiores. Así, Luria (1980) en una investigación que pretendía confirmar la hipótesis de la determinación de

los sistemas de mediación semiótica en la evolución de los procesos mentales superiores, realizada en una población con mujeres analfabetas aisladas de la vida social por algunas costumbres, hombres analfabetos, activistas políticos de ambos sexos con alguna escolarización y otros sujetos más avanzados en ella. En dicha población fueron analizados los procesos de percepción, generalización y abstracción, razonamiento, resolución de problemas, autoanálisis y autoconciencia. Las conclusiones a las que llegó la investigación es que las configuraciones de los procesos no sólo eran diferentes de las de los europeos sino que los mismos procesos mentales se reestructuraban y cambiaban a medida que avanzaban en el proceso de escolarización, como vía principal mas no exclusiva del proceso de enculturación en una nueva forma de organización social.

García (1999) recurre a la relación entre lenguaje, cultura y conocimiento, planteada por Vygotsky, como argumento para cuestionar la eficacia de la educación bilingüe e intercultural en las comunidades Nasa y Guambiana del Cauca. Para ello se apoya en la tesis de que ser bilingüe no habilita a un individuo para ser bicultural y afirma que, en ocasiones, dicho bilingüismo escolar se convierte en prácticas forzadas y descontextualizadas que repercuten negativamente en la formación y en la adquisición de competencias culturales de los estudiantes de educación básica.

Igualmente, estima García que dicha educación no da los elementos culturales y cognoscitivos suficientes para considerar a un individuo competente para funcionar en dos, tres o más culturas; por eso, piensa que la adquisición y el manejo de una segunda lengua en la escuela deberían contemplar no sólo el aspecto de las habilidades comunicativas del estudiante sino, primordialmente, el desarrollo cognitivo y humano del individuo. La lengua y la lingüística, según dice, deben dejar de ser instrumentos ideológicos del lingüista y del antropólogo en el campo educativo para ser recursos culturales formativos del ser humano. Entre las conclusiones de su análisis, García afirma que si bien la cultura está codificada en el lenguaje, éste no constituye todo el corpus y la praxis cultural de un individuo. La actividad sensorial inconsciente, la experiencia metafísica, los reflejos, etc., también constituyen parte de la cultura. Dice, además, que si bien los procesos de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) o de enseñanza de segundas lenguas, capacitan a los estudiantes como bilingües, éstos continúan referenciando ambos lenguajes con un significado cultural. Por tanto, aconseja que con el fin de internalizar el significado cultural de un grupo es imperativo se desarrollen los procesos de socialización en la cultura que se trata de escolarizar. Los individuos pueden llegar a ser bilingües a través de procesos escolarizados pero difícilmente logran un nivel de biculturalidad o interculturalidad.

Apoiado en los enfoques de la psicología cognitiva y la pedagogía, el autor (1999) afirma que el lenguaje es una convención social y cultural acerca del

mundo y ésta debe ser adquirida, por un lado, con otros sujetos y, por otro, en el mismo contexto cultural, características que no, necesariamente, se cumplen en los procesos de la educación bilingüe.

—Los maestros en la escuela les decían por ejemplo: ¡hay que corregir esto! ¿Y ustedes entendían la razón de la corrección? ¿Había comprensión de cuál era el error? —“Yo creo que comprensión, comprensión, no. Porque el Castellano viene siendo la segunda lengua que hemos tenido. Comprensión no, sino que uno ya de lógica dice, ah si, yo vi en esa clase, entonces ahorita en el momento de hacer me equivoqué o en el error que hubo, entonces uno como que grababa. Comprensión no había mucha. Nosotros éramos como una especie de memoria y no hacíamos sino repetir” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

Bruner (1984:26), en procura de encontrar alguna explicación al desarrollo cognitivo, propone también tener en cuenta la naturaleza de la cultura en la que se desarrolla el ser humano, ya que cada cultura, aparte de otras cosas, provee a sus miembros de valores, instrumentos —el lenguaje es uno de ellos— y modos de conocimiento para dar forma y potenciar las capacidades humanas, sin desconocer por ello la existencia de numerosos y profundos universales de la naturaleza humana en todas las culturas como el nombre y las relaciones de parentesco, por ejemplo. Este autor asume la indisolubilidad en el desarrollo de lo cognitivo y lo lingüístico como dos procesos que coinciden, siendo el lenguaje un amplificador del pensamiento pero no algo esencial del mismo, postura que pretende superar las teorías cognitivistas de Piaget. Según Bruner, los niños se apropian de técnicas de representación externas que se constituyen en los

medios de acción o de expresión; de ahí que la acción se exteriorice primero ante los niños y se refleje en la respuesta de los adultos, antes de que se pueda interiorizar. Por lo que la modularización de la acción —su descomposición y reorganización en unidades superiores— y la organización sintáctica del lenguaje son dos manifestaciones de una misma capacidad operatoria del ser humano, capacidad directamente derivada de la selección biológica pero cultivada por el medio social.

La educación para Bruner (1995) es un mecanismo determinante del desarrollo infantil y es diferente en cada cultura. En algunas sociedades la educación se realiza mediante el ejemplo y así las personas aprenden a comportarse en la vida como hombre o como mujer. La inteligencia se nutre de la cultura, ya que no es patrimonio de cada persona, sino un bien comunal. Su despliegue y enriquecimiento dependen de la capacidad de cada cultura para ofrecer los instrumentos adecuados a tal efecto.

Sin embargo, señala Bruner en sociedades más complejas la educación se direcciona en dos sentidos. Por un lado, los conocimientos y habilidades acumulados por la cultura son infinitamente superiores a los de cada individuo. De esa situación se deriva una técnica económica que consiste en instruir a los más jóvenes, técnica que se basa casi por entero en el relato de fenómenos fuera de su contexto y no en mostrarlos dentro de éste. Las consecuencias de

esta enseñanza de la cultura, según advierte el autor, pueden conducir al rito, fórmula carente de sentido que ha puesto a varias generaciones de detractores al borde de la desesperación. En nuestra cultura, la escuela impone unas exigencias indirectas que pueden constituir uno de los principales rasgos diferenciadores frente a las prácticas indígenas, ya que la escuela desplaza el aprendizaje del contexto de la acción inmediata para introducirlo entre los confines de una institución. En otras palabras, las prácticas escolarizadas extirpan en el alumnado indígena la acción que tiene lugar en su propio contexto, o en palabras de Bruner (1995:79):

“Gracias a esta extirpación, el aprendizaje se convierte en un acto en sí mismo que aparece liberado de los fines inmediatos de la acción que dispone al aprendiz a un tipo de razonamiento que se aparta del beneficio inmediato y conduce a la reflexión. Por ende, en la escuela se nos exige que ‘sigamos la lección’ lo que significa que tenemos que someternos a la abstracción de la lengua escrita (abstracta en la medida en que se aparta de la situación concreta a la que el lenguaje estuvo originariamente vinculado) o a la del lenguaje oral extraído del contexto de una acción simultánea. Ambos casos constituyen usos muy abstractos del lenguaje”.

Finalmente para Schaff (1967:264) el lenguaje no sólo es una de los elementos de la cultura, sino también un co-creador de ella, en tanto juega un papel activo en la actividad intelectual del ser humano.

## **2. La antropología**

Autores como Sapir, Whorf, Ong, Humboldt, Cassirer, Becerra, Maurer, Bustos, entre otros, se han ocupado de los problemas del lenguaje y de la importancia

de éste en cada cultura desde la antropología, disciplina que se encarga de registrar los modos de vida del ser humano y de dar cuenta de su variabilidad, o sea, explicarla, interpretarla o comprenderla.

Sapir (1966) y Whorf (1971) hablaron de una cosmovisión lingüística o estructuración cognitiva inserta en cada lengua, según la cual, en cada lengua se analizan y organizan de manera distinta los datos de la realidad para estructurar un tipo de conocimiento.

Según Sapir, aunque la realidad sea la misma, es nombrada y vista de manera diferente en cada lengua. Por tanto, cada lengua hace parte de la cultura de un pueblo respectivo y, en cierta medida, condiciona y estructura la manera de conocer la realidad, por eso, hablar una lengua es casi pensar en dicha lengua. Es imposible pensar y hasta razonar sin necesidad de palabras, dice, y aunque pensamiento y lenguaje son dominios independientes, el habla es el único camino conocido para llegar hasta el pensamiento (23); pero, para ello, es necesario manejar los conceptos y esto sólo es posible cuando se posee el símbolo, esto es, cuando hay una comprensión inmediata del concepto, si no, la palabra en lugar de ser la llave para abrir el conocimiento puede ser la llave para cerrarlo. El lenguaje en cuanto estructura (abstracta) constituye en su cara interior el molde del pensamiento. Sapir, por tanto, define el lenguaje como un



método exclusivamente humano y no instintivo de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada (14)<sup>46</sup>.

Para Humboldt (1990:17) el verdadero conocimiento es el que se funda en la experiencia viva de las personas y de su entorno. El lenguaje es, por tanto, el “órgano formador del pensamiento”. El autor centra su interés en la diversidad lingüística, en la individualidad de las lenguas, en su fisonomía y carácter, en sus rasgos nucleares que permiten comprender el principio básico por el que se rige cada lengua.

## **2.1. Culturas, lenguas y tradición oral y escrita**

Cultura es todo aquello que el hombre ha elaborado y acumulado en su experiencia comunitaria; es el estilo de vida, el molde que le da personalidad e identidad a cada pueblo (Bustos y otros, 2002:63). Partiendo de la anterior definición, se entiende que las culturas de los pueblos son particularmente

---

<sup>46</sup> Schaff (1967:259) contradice la posición de Sapir, en tanto niega la dependencia del lenguaje respecto al desarrollo cultural. Piensa el autor que Sapir entendía por lenguaje un sistema fonético y gramatical, sin considerar su contenido significativo, definición incorrecta del lenguaje, según opina. Considero, sin embargo, que si Sapir pensaba que cada lengua hacía parte de la cultura de un pueblo respectivo estaba aceptando implícitamente la dependencia del lenguaje respecto al desarrollo de esa cultura.

diversas, por lo que poseen características propias, de acuerdo a sus formas de vida y de ver el mundo. Todas las culturas son orales, es decir, dependen de la palabra hablada, sin embargo, algunas de ellas han desarrollado instrumentos como la lectura y la escritura que posibilitan un examen abstractamente explicativo, ordenador y consecutivo de los fenómenos (Ong, 1994:18).

Para Ong existe una “oralidad primaria” que define como “la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión” y una “oralidad secundaria” que define como la actual cultura de alta tecnología que mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la televisión, la radio y otros, pero que depende de la escritura y la impresión en su existencia y funcionamiento. La cultura oral primaria no posee escritura alfabética y se basa fundamentalmente en el sonido. En esta, la restricción de las palabras al sonido determina no sólo los modos de expresión sino también los procesos de pensamiento. El conocer en la oralidad significa traer a la memoria, de ahí que Sócrates (citado por Mariño, 1990:4) considerara la escritura como algo desfavorable en la medida en que privaba al ser humano de la memoria y ésta era la fuente del saber. Según decía “uno sabe lo que puede recordar”.

Ong (1994:41) señala que los miembros de las culturas orales primarias aprenden el conocimiento por medio de entrenamiento —acompañando a los mayores—, escuchando , repitiendo lo que oyen, mediante el dominio de los

proverbios y de las maneras de combinarlos y reunirlos; por asimilación de otros elementos formularios, por participación en una especie de memoria corporativa, pero no se dedican al estudio en sentido estricto, es decir, al análisis extenso y consecutivo, pues esto es posible con la incorporación de la escritura. Sin embargo, todo pensamiento, incluso el de las culturas orales primarias es hasta cierto punto analítico, pues divide sus elementos en varios componentes.

Puesto que la cultura oral primaria no dispone de textos escritos, el pensamiento se retiene y recobra por medio de pautas mnemotécnicas formuladas para la pronta repetición oral. Así, para que el pensamiento tenga lugar, dichas pautas deben ser equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones o antítesis, alteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, marcos temáticos comunes, proverbios de uso frecuente y fáciles de recordar y repetir. Las expresiones fijas, que circulan de boca en boca y de oído en oído, a menudo rítmicamente equilibradas son incesantes en las culturas orales, forman la sustancia del pensamiento mismo, pues, sin dichas fórmulas el pensamiento es imposible.

En las culturas orales primarias existen normas extensas y fórmulas fijas comunales que cumplen algunos de los propósitos de la escritura en las culturas caligráficas; sin embargo, como lo plantea Ong (1994:42), al hacerlo determinan el modo de pensamiento adecuado, la manera como la experiencia

se ordena intelectualmente, pues, en una cultura oral, la experiencia es intelectualizada mnemotécnicamente.

Ong considera que hoy en día casi no existen las culturas orales primarias, en sentido estricto, puesto que casi todas las culturas conocen la escritura y tienen experiencias acerca de sus efectos. No obstante, apunta el autor, en grado variable muchas culturas y subculturas, aún en un ambiente altamente tecnológico, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria. Ahora, una tradición meramente oral, u oralidad primaria, no es fácil de concebir con precisión y sentido, puesto que la escritura hace posible que las palabras se vean y se toquen, son remanentes; no así la oralidad, puesto que no posee ese carácter de permanencia.

Maurer (1996) define la cultura oral como aquella en la que predomina la palabra oral para la transmisión de conocimientos, a los que cada hablante imprime su sello particular cada vez que los transmite. En ésta, la presentación de los valores comunitarios se efectúa en forma concreta, mediante héroes concretos y en un contexto determinado y limitado.

La cultura escrita, en cambio, es definida por el autor como aquella en la que predomina la palabra escrita, la cual es conservada en papel y puede ser vista por quien quiera y cuando quiera, y permanece tal cual, sin que se pueda modificar ni agregar nada. La cultura escrita posibilita el acceso al texto exacto,

tal como este fue pronunciado, aunque, por otra parte, no indica nada del contexto en que se pronuncia, ya que puede distanciarse de la producción verbal, así como de los sentimientos y emociones que pudieran suscitarse cuando se escucha el discurso. Puede acumularse indefinidamente y ser revisada, analizada, reinterpretada<sup>47</sup>, puesto que es posible releerla cuantas veces se quiera. En la cultura literata la presentación del héroe está descontextualizada de especificaciones para que los valores que presenta sean más universales.

La descontextualización es, por tanto, para Maurer (1996:115) una característica propia y exclusiva de la cultura literata y surge cuando el individuo se ve obligado a interactuar con extraños cuyos contextos culturales son diferentes. Dicha característica conlleva a despojar la información de lo peculiar y particular de determinado grupo a fin de que sea comprensible para todos.

Manifiesta el autor que en las culturas orales se da a la palabra una gran importancia, pues la palabra dada equivale a lo que para las culturas literatas es un documento escrito, sellado y firmado y que mientras las culturas orales cuentan con mecanismos para ayudar a la memoria —mnemotécnicos— las

---

<sup>47</sup> Según Maurer (1996) no significa que la cultura escrita origine un nuevo modo de pensar.

culturas literatas no los necesitan. Sin embargo, no significa que el pensamiento de la cultura escrita sea más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que las sociedades de cultura oral como se le ha considerado. Maurer afirma que aunque la escritura no originó el cambio social, la modernización ni la industrialización, es un elemento vital para la sociedad moderna, por ejemplo, para la filosofía, las ciencias, las leyes, la economía, etc.

## **2.2. Identidad social y cultural**

Para Bustos (1996:46) la identidad es la manifestación ideológica del sentido de pertenencia a una determinada configuración social. Poseer identidad es asumirse y ser reconocido como miembro de una configuración social que es portadora de una cultura propia, conlleva el derecho a participar de tal cultura, mediante lo cual se tiene acceso a los elementos culturales indispensables para satisfacer los requerimientos de la vida en sociedad. Fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad.

La identidad se adquiere a través de un legado cultural que es el conjunto histórico de significados, valores, creencias, conocimientos, habilidades, prácticas sociales y objetos materiales, que tienen consistencia entre sí porque se interpretan a partir de un esquema básico que se ha definido e impuesto como una etiqueta, un sello o una matriz cultural.

Cassirer (1993:108) considera que lo que define al ser humano es el sistema de las actividades humanas, es decir, su obra, por tanto, el lenguaje, el mito, la religión, el arte, la ciencia y la historia no son creaciones aisladas o fortuitas, se encuentran entrelazadas por un vínculo común, un vínculo funcional. Por tanto, la función básica del lenguaje, del mito, del arte y de la religión deben buscarse más allá de sus innumerables formas y manifestaciones. El autor intenta explicar el carácter del pensamiento mítico a partir de su estructura conceptual y perceptual, pues según afirma, el mito no es una mera masa de ideas confusas y sin organización sino que depende de un modo definido de percepción. Si el mito no percibiera el mundo de un modo diferente no podría juzgarlo ni interpretarlo en su manera específica. La percepción mítica se halla impregnada siempre de cualidades emotivas: alegría, pena, angustia, excitación, exaltación o postración, colisión de poderes inscrita en todas las cosas, en todos los objetos y que hace parte de nuestra experiencia original; sin embargo, el pensamiento científico se ha esforzado por borrar todo vestigio de esa primera visión, quitándole su valor objetivo o cosmológico y restringiendo las cualidades subjetivas a un valor antropológico... (120). En este sentido, Dewey (citado por Cassirer, 1993: 121) fue uno de los primeros en reconocer y subrayar el derecho relativo de las cualidades afectivas que muestran todo su poder en la percepción mítica y se consideran como los elementos básicos de la realidad.

El saber mágico, como lo expone Becerra (2002), que abarca desde los principios de la humanidad y se ha transmitido de generación en generación a través de la oralidad, sigue vigente en el pensamiento de los pueblos indígenas. Este pensamiento presenta diferencias frente al pensamiento científico de occidente, pues se caracteriza por una observación aguda y perspicaz frente a los fenómenos ambientales que actúan de una manera lógica y racional, por lo cual forma un sistema articulado independiente de la ciencia; pero ambos pensamientos se dan paralelamente como modos de conocimientos y condiciones objetivas diferentes, en ningún momento opuestos.

### **3. La pragmática**

La pragmática es la disciplina que se ocupa de estudiar el uso que los hablantes hacen del lenguaje en un contexto lingüístico o extralingüístico. Desde esta disciplina se hace el reconocimiento de que el lenguaje sólo toma su sentido completo dentro del contexto de su producción, es decir, dentro de un contexto práctico específico. Por tanto, la pragmática parte del supuesto de que la comunicación es la función primaria del lenguaje. Entre los autores que han orientado sus estudios a la importancia del uso social de la lengua en cada cultura, destaco a Humboldt, Triana, Jiménez y Maurer.



### **3.1. Uso social de la lengua**

Los usuarios de cada lengua son capaces de asociar los enunciados con los contextos en que dichos enunciados son apropiados. Aparte de ser el escenario físico en el que se lleva a cabo el acto comunicativo, el contexto incluye los conocimientos que comparten los participantes. El acto comunicativo es un proceso en conjunto de interpretación de intenciones, en el cual los hablantes dicen cosas que los interlocutores interpretan para luego elaborar una respuesta, sea lingüística o no.

La competencia pragmática es, entonces, la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados de acuerdo con unas intenciones y con unos fines deseados (Jiménez, 1986).

De acuerdo con lo anterior, Maurer (1996) señala que la enseñanza de la lectura y la escritura a personas de cultura oral no puede limitarse a que aprendan a descifrar los símbolos gráficos del texto para traducirlos a símbolos fonéticos, o, en el caso de la escritura a expresar mediante símbolos gráficos los símbolos fonéticos. Señala que las personas de la cultura oral tienen dificultades en la división del texto en palabras, pues cuando leen, encuentran las

palabras ya separadas unas de otras, pero cuando escriben les resulta difícil saber dónde termina una palabra y dónde empieza la siguiente; que es indispensable la descontextualización, pues sin ello no podrá llegarse a un conjunto de conceptos comunes, que posibilitan la enseñanza de los rasgos generales de las culturas indígenas, a reserva de que cada una conserve los elementos que le dan su identidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, Maurer (1996:116) dice que en la educación escolar el alumno indígena no inicia el aprendizaje de la lecto-escritura en su lengua autóctona, sino en Castellano, lo cual es difícil, dado que al tener que traducir los símbolos fonéticos a símbolos gráficos es posible que no encuentre palabras que signifiquen algo para él. En otras palabras, manifiesta el autor:

“...a un alumno de la cultura oral se pretende introducirlo a una cosmovisión totalmente distinta de la suya, que es la del mundo occidental, sin darle como referencia la propia cultura autóctona. Y no sólo esto, sino que se quiere que aprenda a expresar los conceptos de esa cultura tan diferente de la suya, mediante símbolos gráficos y mediante formas que le son totalmente ajenas”.

Por lo anterior, el verdadero sentido de las lenguas humanas sólo puede llegar a ser comprendido en el ámbito natural de su uso para permitir la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal cotidiano, la vida en sociedad. Entendiéndolas de esa manera, las lenguas dejan de ser meros sistemas semióticos abstractos, inmanentes, ajenos a las intenciones y a las necesidades de los hablantes, y se convierten en teatros, en espacios de representación, en repertorios de códigos culturales cuya significación se construye y se renueva

de manera permanente por medio de estrategias de participación, de cooperación y de convicción (Jiménez, 1986).

La lengua, expone Triana (1999), constituye no sólo el reflejo fiel e histórico de la cultura de un pueblo, sino que al mismo tiempo es el medio fundamental para su perpetuación; constituye un elemento cultural muy importante, en torno al cual se mantienen vivas las tradiciones y usos ceremoniales. Igualmente por las lenguas y hablas maternas se organizan todos los valores y se estructura la memoria colectiva de los diferentes grupos culturales. Si la individualidad del hombre y de la mujer se refleja también en los dialectos, colige el autor, estos repercuten a su vez en el pensamiento.

Para Humboldt (1982: 94, citado por Triana, 1997: 137) por la unión íntima de la lengua, el carácter nacional y la constitución física, mantienen los pueblos su condición diferencial y su idiosincrasia, lo cual constituye una fuente inagotable de movimiento y vida en el mundo espiritual.

#### **4. La lingüística**

La lingüística es la ciencia que estudia la lengua como sistema, es decir, en su dimensión histórica y estructural (fonológica, sintáctica, morfológica, semántica).

La historia de la lingüística ha centrado su mayor interés en comprender la naturaleza del lenguaje puesto que a través de la historia de los estudios del len-

guaje se puede reconstruir la historia de las culturas. Los estudiosos que se retoman aquí son Saussure, Austin, Searle, Lotman, Ong, Vygotsky, Ortiz, Denny, Corrales y Simmonds, Olson y Torrance, Trillos, Maurer, entre otros.

#### **4.1. Sistema lingüístico, lenguaje y actos de habla**

Se llama lengua al conjunto o sistema de formas o signos orales y escritos que sirven para la comunicación entre las personas de una misma comunidad lingüística. La lengua es un inventario que los hablantes emplean a través del habla pero que no pueden modificar. El lenguaje es el medio de comunicación de los seres humanos, quienes utilizamos signos orales y escritos, sonidos y gestos que poseen un significado que les hemos atribuido. El lenguaje puede entenderse también como la capacidad humana que permite conformar el pensamiento. La comunicación posee dos sistemas gramaticales independientes (oral y gestual), tiene la característica única de transmitir cosas nuevas sobre el pasado y el futuro; distingue entre contenido y forma y tiene una intención. El lenguaje permite, con una serie limitada de unidades gramaticales, formar un conjunto infinito de enunciados<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Guía temática de español y lenguaje. Lengua y lenguaje. Banco de la República (Enero, 2003). <http://www.lablaa.org/ayudadetareas/espanol/espa4.htm>

Desde la filosofía del lenguaje diario la teoría ha desarrollado la semántica de los actos de habla<sup>49</sup>. Austin (1975) afirma que, cuando una persona dice algo, realiza un acto de habla, o hace algo, como enunciar, predecir o avisar, y su significado es lo que se hace en el acto de hablar por medio de la expresión.

También Searle (1980), bajo la misma línea teórica, se centra en la necesidad de relacionar las funciones de los signos o expresiones con su contexto social. Afirma que el habla implica al menos tres tipos de actos: 1) actos locucionarios, cuando se enuncian cosas que tienen cierto sentido; 2) actos ilocucionarios, cuando se promete o se ordena algo por medio de viva voz, y 3) actos perlocucionarios, cuando el hablante hace algo al interlocutor mientras habla, como enfurecerlo, consolarlo, prometerle algo o convencerlo de algo. La fuerza ilocucionaria, que reciben los signos —gracias a las acciones implícitas en lo que se dice— expresa las intenciones del hablante. Para conseguirlo, los signos que se empleen tienen que ser adecuados, sinceros y consistentes con las creencias y conducta del hablante, y así mismo, tienen que ser reconocibles por el oyente y tener para él significado.

---

<sup>49</sup> Habla es una realización concreta del lenguaje, en palabras de Saussure (1961).

## **4.2. Oralidad y escritura**

Saussure (1961), padre de la lingüística moderna, consideraba que el habla oral primaba en toda comunicación verbal y estaba en desacuerdo con los que consideraban la escritura la forma básica del lenguaje.

También Sweet, contemporáneo de Saussure, insistía en que las palabras se componían no de letras sino de unidades funcionales de sonido o fonemas y en eso se basa la fonología, en estudiar la manera como el lenguaje se halla incrustado en el sonido.

Los modos orales y escritos de pensamiento son tan distintos como son las lenguas y las culturas. El lenguaje es un fenómeno eminentemente oral. No sólo la comunicación sino el pensamiento mismo se relacionan de un modo enteramente propio con el sonido. En cualquier lugar donde se encuentren seres humanos habrá un lenguaje y en cada caso uno que exista básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido (Siertsema, citado por Ong, 1994:16). Hay culturas con sus lenguas en uso que aún no han desarrollado una escritura efectiva, por lo cual la condición oral básica del lenguaje es permanente (Ong, 1994).

Toda cultura escrita deviene de la oralidad, en ellas vive la palabra hablada, pues para leer un texto se requiere convertirlo en sonidos, en voz alta o en la

imaginación, sílaba por sílaba. En suma, la escritura nunca puede prescindir de la oralidad y en ese sentido Lotman (citado por Ong, 1994:17), denomina a la escritura como un “sistema secundario de modelado”, que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada.

Investigaciones realizadas por Vygotsky (1993:137) han demostrado que el desarrollo de la escritura no repite la historia evolutiva del habla. El lenguaje escrito es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento. Aun su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción. La escritura es habla en pensamiento e imagen, en tanto el lenguaje oral posee también cualidades musicales, expresivas y de entonación. La escritura es lenguaje sin interlocutor.

#### 4.2.1. Oposición oralidad-escritura

Como lo plantea Ong (1994) la expresión oral puede existir, y de hecho lo ha hecho, sin la escritura pero, la escritura no puede existir sin oralidad. Sin embargo, pese a las raíces orales que hay en toda articulación verbal, el análisis científico y literario, durante siglos, ha evitado, hasta años muy recientes, la oralidad y ha tendido a considerar las creaciones orales como variantes de las producciones escritas o indignas de un estudio especializado serio. Es más, afirma el autor que el habla es inseparable de la conciencia, en todas

las culturas y en todas las épocas ha despertado la fascinación de los seres humanos, en occidente por ejemplo, durante dos mil años los griegos practicaron la retórica —el arte de hablar— la materia académica más completa de toda la cultura occidental.

Con el surgimiento de la escritura no se redujo la oralidad sino que se intensificó, posibilitando la organización de los “principios” o componentes de la oratoria en un “arte” científico, una explicación ordenada en forma consecutiva que mostraba cómo y por qué la oratoria lograba y podía ser dirigida a obtener sus diversos efectos específicos. Pero, dado que del discurso hablado no se podía analizar sino el texto que se había puesto por escrito se le fue dando mayor importancia al texto escrito y las transcripciones llevaron a composiciones rigurosamente escritas. Esta concentración de los especialistas en los textos tuvo consecuencias ideológicas, entre ellas la suposición poco reflexionada, de que la articulación verbal oral en esencia idéntica a la expresión verbal escrita y que las formas artísticas orales en el fondo sólo eran textos, aunque no estuvieran orientadas por escrito y así se extendió la impresión de que, aparte del discurso (gobernado por reglas retóricas escritas), las formas artísticas orales eran fundamentalmente desmañadas e indignas de examen serio (Ong, 1994:19).



Ortiz (2002) plantea que la oposición entre oralidad y escritura y las correspondientes valoraciones se acentúan aún más en el contexto de choque cultural entre las lenguas amerindias y las lenguas nacionales, oposición en la que lo oral caracteriza a las lenguas indígenas, mientras que lo escrito es lo propio del Castellano, lengua en la cual se escribe y se transmiten los conocimientos. Se concibe, incluso, que las lenguas indígenas no son aptas para ser escritas, son aleatorias, divergen en un laberinto de dialectos, no tienen estructura gramatical, las hablan un número cada vez más reducido de personas y, en últimas, no merecen atención.

Este autor conduce su visión hasta la conquista romana, para mostrar cómo se llegó a la imposición del latín y a la imposición romana sobre los pueblos europeos, y cómo, finalmente, el latín pasó de ser la lengua del Imperio a la lengua de la Iglesia y, por ende, la lengua madre, caracterizada como modelo gramatical y como lengua científica. Ortiz sostiene que, aunque este antecedente parece remoto, la estratificación social sigue vigente en la valoración de las lenguas y se traslada a la relación entre las lenguas nacionales dominantes y las lenguas amerindias minorizadas.

Más aguda aún, advierte el autor, es la situación en el ámbito de la educación donde la subvaloración de la lengua materna se ve reforzada por la idea de que

la adquisición del Castellano y de los saberes occidentales determinan para las comunidades el progreso y el acceso a la modernidad, mientras que el desarrollo de la cultura propia significa atraso, regreso al guayuco y a la barbarie.

Ante los anteriores planteamientos, Ortiz se propone reivindicar el valor de las lenguas indígenas a partir de la misma lingüística que reconoce que todas las lenguas poseen estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas, con la capacidad de expresar tanto el mundo concreto circundante como lo más abstracto y espiritual. Resalta la importancia de la oralidad en las diferentes culturas, lo que demuestra su validez como memoria histórica y cultural a través de los siglos y constatando su valor en aquellas sociedades que aunque conocen la escritura no han dependido de ella para su perpetuación. Al igual que los romances españoles, los mitos indígenas, los rezos, los cantos, el conocimiento de las genealogías, la toponimia, la conversación cotidiana en el mambeadero o en la comida colectiva diaria, no obstante la pérdida de la dimensión ceremonial por efecto de la evangelización, siguen vigentes como parte esencial de la vida de las comunidades. Argumenta, finalmente, que en el ámbito de la educación indígena, la oralidad, lejos de constituirse en un obstáculo, es un recurso para desarrollar la escritura y que ambas son igualmente válidas, necesarias y complementarias.

Denny (1995: 95), en una crítica a la cultura escrita del pensamiento occidental, señala que si bien es importante la utilización del lenguaje escrito, su importancia se ha interpretado erróneamente o exagerado, cayendo en la falsa creencia de que el pensamiento que se deriva de él es más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que el pensamiento de las sociedades ágrafas, pero que muchas investigaciones han demostrado que no es así y que lo único que realmente los diferencia es la descontextualización.

Para sostener su argumento, Denny se apoya en la teoría de las diferencias transculturales que distingue dos variables: la diferenciación y la contextualización. Una mayor diferenciación equivale a hacer más distinciones dentro de una unidad de pensamiento, mientras que una mayor contextualización permite hacer más conexiones con otras unidades de pensamiento. Las diferencias transculturales en el pensamiento tienen que ver con los hábitos de pensamiento y no con la capacidad de pensar, expresa Denny, y afirma que todos los seres humanos son capaces de practicar, y así lo hacen, tanto el pensamiento diferenciado como el pensamiento integrado —su opuesto—, y tanto el pensamiento contextualizado como el descontextualizado. Pero en las diferentes culturas algunos de estos patrones de pensamiento se hacen fluidos y automáticos, mientras que los patrones opuestos son inusuales y dificultosos (96).

El predominio de la palabra escrita sobre la oral ha dado lugar, según Corrales y Simmonds (1999), a discriminaciones entre las sociedades de tradición escrita y las de tradición oral, estableciéndose una relación antagónica y excluyente de las primeras —teóricas y, por tanto, de mayor valor— sobre las segundas —empíricas y, por tanto, de menor valor—. Dicha diferenciación ha sido compartida por McLuhan, según lo hacen notar las autoras, quienes afirman que ese estado de cosas deberá ser cuestionado, redimensionado y superado por la etnoeducación, pues ésta se está desarrollando en ambientes académicos y letrados y se centra, la mayoría de las veces, en la palabra escrita.

Las autoras se apoyan en los planteamientos de Denny, Havelock y Ong, quienes, en sus escritos, confirman que la oralidad y la escritura poseen conexiones, puntos de encuentro, similitudes y sobrevivencias en sus estructuras y funcionalidades, por lo cual, es un error considerarlas mutuamente excluyentes. También se afincan en las afirmaciones de Landaburu, para quien la oralidad y la escritura son fuente de emociones y sentimientos que dan un valor y un sentido de vida a quienes las utilizan. Así como en Green, quien dice que “[...] es urgente estimular e impulsar la escritura en la lengua propia y convertirla en medio de proyección cultural, en instrumento de comunicación [...]”. Trascendiendo el planteamiento, las autoras aluden el hecho de que en nuestras universidades, entre profesores, estudiantes, investigadores, existe un marcado uso del lenguaje oral, aunque se conciban logocéntricas y centradas en la escritura.

Corrales y Simmonds se interesan en encontrar, construir y utilizar pedagógicamente, otras relaciones basadas en las conexiones, similitudes, equivalencias e inherencias existentes en ambos lenguajes, lo cual es una exigencia de la etnoeducación y de la sociedad actual que buscan trascender la dicotomía entre éstas y, para ello, se basan en las perspectivas de análisis propuestas por Olson y Torrance (1995), —“teoría de la continuidad”<sup>50</sup> y “teoría de la gran línea divisoria”<sup>51</sup>— que evidencian las conexiones existentes entre la oralidad y la escritura, pues precisan que ambas desarrollan funciones básicas equivalentes, tanto en el ámbito individual como social; ambas desarrollan procesos cognitivos en el ser humano, en tanto permiten y expresan la cosmovisión, el ordenamiento y la utilización de unos saberes y unas prácticas, en función de unas necesidades sociales; generan procesos y espacios deónticos, al transformar relaciones de poder y de deber en las sociedades en donde se utilizan; permiten y desarrollan la manifestación, expresión, información y

---

<sup>50</sup> Esta teoría sostiene que la oralidad y la escritura son en esencia medios lingüísticos equivalentes para llevar a cabo funciones similares. Entre las ventajas que ofrece la escritura está en que se preserva fácilmente a través del tiempo y el espacio, por lo que es útil para ciertas actividades tales como la construcción de una “tradición acumulativa de archivo” y el estudio privado y silencioso de la Biblia, pero, en definitiva su papel es más social e institucional que psicológico (Olson y Torrance, 1995:21).

<sup>51</sup> Sostiene que la oralidad y la cultura escrita, aunque son significativamente interactivas, pero sobre todo permiten que viejas funciones se cumplan de manera nueva y sacan a la luz nuevas funciones y al hacer esto, realinean procesos psicológicos y organizaciones sociales. Este punto de vista plantea que la cultura escrita en las sociedades occidentales ha sido un motor de cambio social y psicológico (Olson y Torrance, 1995:21).

difusión del pensamiento humano. En tal sentido, ambas tienen la misma capacidad de producir textos y discursos estéticos, como expresión de otras miradas que recrean el mundo.

Según Olson y Torrance (1995), ambas perspectivas desechan el etnocentrismo implícito en puntos de vista que consideran a la cultura escrita como la “vía regia” hacia la ilustración y la modernidad. Convienen en que, si bien es cierto que la escritura desempeña un papel importante por el hecho de cumplir una serie de funciones como las del gobierno, la justicia, la teología, la filosofía y la literatura, también es cierto que es un medio que está inserto en una práctica y una cultura orales muy ricas. Este hecho había sido señalado por Sapir (1966:30), quien exalta la riqueza que poseen todas las lenguas y desmiente la superioridad de unas sobre otras, pues según dice: “hasta el más ‘atrasado’ de los bosquimanos de Sudáfrica se expresa en las formas de un rico sistema simbólico que, en lo esencial, se puede comparar perfectamente con el habla de un francés culto [...]”. Según el autor, muchas lenguas primitivas poseen una riqueza de formas, una latente exhuberancia de expresión que eclipsan cuantos recursos poseen los idiomas de la civilización moderna.

Según Trillos (2002), un análisis de textos en lectura y escritura utilizados por la escuela en la enseñanza de lenguas arrojó que se sigue haciendo hincapié en poner en primer lugar el aprendizaje del descifrado, sin mayores evidencias de

las secuencias descifrar-comprender, comprender-descifrar, pasando por alto el descubrimiento y la transmisión del sentido, aspecto del proceso aún más dinámico. Su apreciación permite concluir que el descifrado tal como se practica en las clases es inútil para la lectura. La lectura es algo diferente al descifrado, ya que es posible descifrar perfectamente sin entender nada.

El escaso desarrollo de competencias de lectura y escritura en Castellano no sólo es un problema sentido en las comunidades indígenas colombianas, también lo es en las escuelas bilingües mexicanas, como lo afirma Marcelino Díaz en una entrevista realizada por Ehrlich y Zamudio (2001:38).

“De la escuela bilingüe los niños salen mal preparados, pues la mayor preocupación de los maestros es que los niños hablen español. Sin embargo, los maestros no saben hablar bien español —aunque deberían saberlo— y como no enseñan bien, luego los niños reciben burlas por hablarlo mal. La preparación de los maestros bilingües es muy importante, pero están mal formados. Muchos de éstos son alumnos salidos de secundaria que reciben sólo un pequeño curso para ser maestros”.

#### **4.3. Escritura oral**

Las comunidades indígenas reafirman su oralidad a partir de una escritura elaborada en función de lo hablado, lo que en otras palabras Romero y Bedoya (1997:14) denominan escritura oral. Siguiendo a Cassany (1994:49) la escritura puede ser escrita para ser dicha como si no fuera escritura; escrita para ser leída o dicha como escritura y, escritura descontextualizada de carácter autónomo.

La escritura oral puede ser primaria o secundaria, según Ong (1994:20), siendo primaria la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o la impresión y, secundaria aquella que depende de medios electrónicos y funcionalmente se articula a la escritura. En todo caso, sea la escritura oral primaria o secundaria, Romero y Bedoya (1997:14) señalan que es un discurso con una gran carga descriptiva contextual, una evidente presencia del hablante, frases inacabadas, secuencialidad en las oraciones, uso reiterado de la conjunción acumulativa (y), onomatopeyas, una sintaxis simple. En esta el escritor debe adecuarse a las características del código oral y utilizar los recursos típicos de este.

En cuanto a las características textuales, los autores (1997:16) afirman que la escritura oral tiende a marcar la procedencia dialectal, a expresar con énfasis los propósitos subjetivos del escribiente, permite una alta frecuencia de digresiones, cambios de temas, datos inconclusos, redundancia, una estructura de texto abierta o incompleta, una gramática que incorpora los usos espontáneos y un empleo de referencia temporales o situacionales que contextualizan el discurso. La contextualización o “indicatividad” presupone una relevancia de lo que se hace o se vive, de la secuencialidad de las acciones. Esta característica propia de la oralidad y las lenguas indígenas, generalmente entra en conflicto con los requerimientos formales de la escritura del Castellano, en especial cuando el profesorado no tiene claridad al respecto.



La escritura oral en comunidades indígenas, continúan Romero y Bedoya, propugna por el fortalecimiento de referentes endógenos y de identidad cultural. Pedagógicamente señalan que la narración mediante la escritura oral permite elaborar los modos de pensar, enfrentar adecuadamente la naturaleza y establecer el significado de la experiencia cultural: ayuda a crear expectativas acerca de cómo es el mundo, sus vocabularios, su sintaxis, su gente, sus lugares, puesto que las pautas narrativas no son estructuras argumentales abstractas, sino contenidos específicos en torno a valores, papeles y relaciones de una cultura.

#### **4.4. Escritura descontextualizada o analítica**

La escritura analítica es aquella que da preferencia al uso de conceptos (categorías), la relación entre objetos y las relaciones de relaciones. En la escritura descontextualizada o analítica, entonces, afirman Romero y Bedoya (1997:17), el sujeto empírico responsable de la enunciación, se neutraliza o desaparece para dar paso al bctor, personaje ficticio a quien el enunciado atribuye la responsabilidad de su enunciación. Esta ruptura es la que permite dar la palabra a personajes ajenos a nosotros produciendo en el escribiente un extrañamiento del producto. Este discurso, en términos textuales, se caracteriza por un uso acentuado de componentes gramaticales, puntuación, sinónimos,

conjunciones subordinativas, incorporación de la gramática morfológica a partir del uso adecuado de verbos, un empleo de oraciones complejas subordinativas, relativas y de oposición. Tendencia estilística a la desaparición de repeticiones, escaso uso de onomatopeyas.

Las personas que escriben en función de lo hablado —o tienden a utilizar la escritura oral—, en sus descripciones suelen enfatizar la adjetivación de los objetos, usar poco los tiempos verbales y confundirse en la utilización de la primera, segunda o tercera persona, por lo cual no cuentan con buena flexibilidad estilística, y ello, según Romero y Bedoya (1997) no permite la descontextualización, propia de la escritura analítica.

#### **4.5. Monolingüismo y bilingüismo**

Es monolingüe la persona que sólo utiliza un lenguaje para todos los dominios de la vida, mientras la persona bilingüe utiliza dos o más. Según Grosjean (1997) el desconocimiento que existe sobre el bilingüismo ha llevado al uso de conceptos equivocados en torno a éste. Se ha llegado a veces a considerar como un fenómeno raro; un estado de fluidez igual para el habla y la escritura en sus lenguajes; la posesión de un habla sin acento o, incluso, que pueden interpretar o traducir sin ningún entrenamiento previo.

Los bilingües han sido descritos y evaluados de acuerdo a la fluidez y balance en sus lenguajes, cuando en realidad raramente están balanceados, admite el autor pues, casi siempre, las capacidades de lenguaje en los bilingües han sido evaluadas en términos de estándares monolingües. Es decir, en gran parte, la investigación sobre el bilingüismo ha sido llevada a cabo en términos de los lenguajes individuales y separados del bilingüe (el uso del lenguaje A o del lenguaje B cuando, en realidad y con frecuencia, ambos lenguajes son utilizados simultáneamente); muchos bilingües evalúan sus competencias de lenguaje como inadecuadas; algunos critican su dominio de las capacidades del lenguaje; otros se esfuerzan al máximo por alcanzar normas monolingües u ocultan su conocimiento del lenguaje “más débil” y la mayoría de ellos no se perciben a sí mismos como bilingües, incluso aunque utilicen dos (o más) lenguajes en sus vidas cotidianas.

Desde la anterior perspectiva, Grosjean sostiene la tesis de que rara vez los bilingües desarrollan fluidez igual y total en sus lenguajes, debido a que normalmente ellos adquieren y utilizan sus lenguajes para propósitos diferentes, con personas diferentes y en dominios de la vida diferentes. Es lo que el autor denomina el principio complementario.

El principio complementario puede ayudarnos a entender un cierto número de fenómenos. Primero, refleja la configuración del repertorio de lenguaje del bilingüe: cuáles lenguajes son conocidos y en qué medida; para qué son utiliza-

dos, con quién y cuándo; por qué un lenguaje está menos desarrollado que otro, etc. Segundo, ayuda a explicar por qué el repertorio de lenguaje de los bilingües cambia con el tiempo. Tercero, un entendimiento creciente del principio complementario ha cambiado la visión de los bilingües por parte de los investigadores, en los años más recientes, y está conduciendo a una redefinición del procedimiento utilizado para evaluar las competencias del bilingüe. Finalmente, el principio complementario explica por qué, usualmente, los bilingües regulares no son traductores ni intérpretes muy buenos.

Los argumentos que el autor esgrime para defender su tesis son: el nivel de fluidez alcanzado en un lenguaje (más precisamente en una capacidad de lenguaje) dependerá de la necesidad de ese lenguaje y será específico del dominio; si las capacidades de lectura y escritura no son necesarias en un lenguaje no serán desarrolladas; si un lenguaje es hablado con un número limitado de personas en un número reducido de dominios, la persona puede ser menos fluida y el lenguaje estar más limitado que un lenguaje utilizado extensamente; si un lenguaje nunca es utilizado para un propósito en particular, no desarrollará las propiedades lingüísticas necesarias para ese propósito (vocabulario especializado, variedad estilística, algunas reglas lingüísticas, etc.).

Los resultados obtenidos por Grosjean muestran que es posible y normal encontrar bilingües que sólo pueden leer y escribir bien en uno de sus lengua-

jes, otros que tienen fluidez reducida para el hablar en un lenguaje que sólo utilizan con un número limitado de personas, o aquellos que sólo pueden hablar acerca de una materia en particular en uno de sus lenguajes.

El procedimiento para evaluar las competencias del bilingüe se ha redefinido en la actualidad puesto que éstos difieren unos de otros en un número de variables como son la edad, el sexo, el estatus socio-político y educativo, el número y tipo de lenguajes conocidos y competencia global de lenguajes; la historia del lenguaje (cuándo y cómo fueron adquiridos y son utilizados los lenguajes); la estabilidad de lenguaje; la competencia en cada una de las cuatro capacidades (lectura, escritura, habla y audición) en cada lenguaje; la función de los lenguajes; los modos de lenguaje; la cantidad de conmutación de código y préstamos que se hacen normalmente, entre otras.

El autor afirma que el bilingüismo está presente prácticamente en todos los países del mundo, en todas las clases sociales y en todos los grupos de edad; que se ha estimado que la mitad de la población del mundo es bilingüe y que a pesar de la diversidad que existe entre los bilingües, todos ellos tienen una cosa en común: conducen sus vidas con dos (o más) lenguajes (los bilingües que ya no utilizan sus lenguajes pero retienen el conocimiento de ellos son llamados “bilingües dominantes”).

A manera de conclusión, el autor sostiene que a medida que el ambiente cambia y las necesidades de capacidades del lenguaje particulares también cambian, así lo hará la competencia del bilingüe en sus varias capacidades de lenguaje. Nuevas situaciones, nuevos interlocutores, nuevas funciones del lenguaje involucrarán nuevas necesidades y, por tanto, cambiarán la configuración de lenguaje de la persona involucrada. Casos extremos de reestructuración son el olvido del lenguaje y un retorno al monolingüismo funcional, ya sea en el primer, segundo o tercer lenguaje de la persona.

Por su parte Siguan (2001), en sus estudios sobre bilingüismo, afirma que las ideas lingüísticas de la cultura occidental están fuertemente condicionadas por la práctica del lenguaje escrito, y que ello implica tener un dominio tanto del código oral como del escrito.

Según investigaciones realizadas por el autor, si una persona de la cultura escrita desea adquirir una segunda lengua no representa mayores dificultades, en el caso de que su sistema de transcripción fonética y su alfabeto sea el latino<sup>52</sup>, a excepción de algunos inconvenientes derivados de la existencia de códigos

---

<sup>52</sup> Aunque pueden presentarse variaciones ligeras de lengua a lengua.

ortográficos distintos. Sin embargo, señala el autor, que en el caso de que los alfabetos sean distintos es factible que se presenten complicaciones para el bilingüe en el paso de una lengua escrita a la otra, como en el caso del serbio y el croata que siendo variedades de una misma lengua, el primero se escribe con el alfabeto cirílico y el croata con el alfabeto latino. Las dificultades son más fuertes en el caso de alfabetos que están configurados con principios distintos, como el árabe que no expresa las vocales y que se escribe de derecha a izquierda, y se acrecienta, todavía más, en las lenguas cuyas escrituras no son alfabéticas como el chino o el japonés.

Pero, las implicaciones culturales son mucho más graves cuando el bilingüismo pone en juego lenguas exclusivamente orales —como las indígenas— con aquellas que han desarrollado la escritura —como las lenguas de la cultura occidental—, pues ambas llevan implícitos valores distintos y específicos y la influencia de la cultura escrita sobre la oral puede modificar el sentido de la cultura oral, llegando a amenazar, incluso, su existencia.

#### **4.6. Modos de lenguaje**

Otra tesis planteada por Grosjean (1996) hace relación a los modos de lenguaje. Afirma el autor que con frecuencia los bilingües cambian su modo de

hablar cuando están con monolingües y cuando están con bilingües. Así, mientras evitan utilizar su otro lenguaje con los primeros, pueden citarlo para una palabra u oración con los últimos e, incluso, cambiar a él completamente. Ese estado de activación de los lenguajes del bilingüe y los mecanismos de procesamiento del lenguaje en un punto dado en el tiempo, es lo que se denomina modo de lenguaje.

Según los argumentos del autor, los bilingües, en sus vidas diarias, se encuentran a sí mismos en varios puntos a lo largo de un continuo situacional, lo cual induce diferentes modos de lenguaje. En un extremo, los bilingües están en un modo totalmente monolingüe, en el que están hablando (o signando o escribiendo) a monolingües de uno u otro de los lenguajes que saben. En el otro extremo, los bilingües están en un modo de lenguaje bilingüe en el que se están comunicando con bilingües quienes comparten sus lenguajes y con quienes, normalmente, mezclan los lenguajes (es decir, conmutan códigos y hacen préstamos).

En cualquier punto dado en el tiempo y con base en muchos factores psico-sociales y lingüísticos, el bilingüe tiene que decidir, usualmente de manera muy inconsciente, cuál lenguaje utilizar y cuánto del otro lenguaje es necesario — desde nada a mucho—. Si el otro lenguaje no es necesario, entonces no será



requerido. Si, por otra parte, es necesario, entonces será activado pero su nivel de activación será más bajo que el del lenguaje principal escogido.

En lo concerniente al modo de lenguaje monolingüe deben evitarse dos aproximaciones inapropiadas. La primera es colocar a los participantes en un “ambiente de lenguaje” (también llamado erróneamente por algunos un “modo de lenguaje”) al darles instrucciones en un lenguaje, llevarles a hacer tareas preliminares en ese lenguaje, presentándoles ocasionalmente recordatorios en ese lenguaje, etc. Lo que esto hace es activar un lenguaje base particular pero no garantiza una posición particular sobre el continuo del modo monolingüe-bilingüe. Una segunda aproximación inapropiada, la cual ha sido utilizada mucho con niños bilingües, aprendices de segundo lenguaje y pacientes afásicos o dementes, ha sido el esconder el bilingüismo del experimentador o entrevistador. Esta es una estrategia muy peligrosa, ya que pistas sutiles tales como expresión facial y lenguaje corporal pueden alejar la comprensión del otro lenguaje por parte del interlocutor. Además, esto no evitará deslices ocasionales tales como responder en el lenguaje “equivocado” o mostrar, en la propia respuesta, que lo que ha sido dicho en ese lenguaje ha sido entendido. La solución para colocar al bilingüe en el extremo monolingüe del continuo no es, infortunadamente, tan fácil como a uno le gustaría que fuera.

Los resultados de las investigaciones realizadas por Grosjean (1996) en este campo permiten concluir que los efectos que un modo de lenguaje tiene sobre el comportamiento de lenguaje son muy variados, como lo podemos apreciar:

—Se encuentran la cantidad de uso del otro lenguaje (invitado) durante la producción del lenguaje y la percepción del lenguaje, la cantidad y tipo de mezcla de lenguaje que se utiliza, un caso de procesamiento de los dos lenguajes y la frecuencia de cambio de lenguaje base.

—En cualquier punto en el tiempo, un lenguaje siempre es más activo que el otro y, por tanto, es este lenguaje el que gobierna el procesamiento del lenguaje, según lo confirma la literatura sociolingüística y psicolingüística.

—Si uno de los lenguajes del bilingüe sólo es dominado con un cierto nivel de fluidez, ocurrirán desviaciones debidas al interlenguaje de la persona (conocidas como desviaciones dentro del lenguaje). Estas influyen las sobre-generalizaciones (por ejemplo, tomar los verbos irregulares y utilizarlos como si fueran regulares), las simplificaciones (reducir los marcadores de pluralización y tiempo, omitir palabras de función, simplificar la sintaxis, etc.), así como hiper-conexiones y la omisión de ciertas palabras y expresiones. Entre —y dentro de— los lenguajes, las desviaciones son observables claramente cuando los

bilingües están en un modo de lenguaje monolingüe, pero también ocurren en el modo de lenguaje bilingüe. Pese a la existencia de ambos tipos de desviaciones y aunque éstas sean, algunas veces, muy aparentes (como la presencia de un acento extranjero), usualmente no interfieren con la comunicación. Esto se debe a que, por lo regular, los bilingües desarrollan sus lenguajes hasta el nivel de fluidez requerido por el ambiente.

Conocer el modo de lenguaje es importante, como lo manifiesta Grosjean (1996) porque nos da a entender cómo procesan los bilingües sus dos lenguajes, juntos o por separado; nos ayuda a entender los datos obtenidos de varias poblaciones bilingües; nos puede explicar, parcialmente, hallazgos problemáticos o ambiguos que se relacionan a tópicos tales como representación y procesamiento del lenguaje, interferencia, conmutación de códigos, mezcla de lenguajes en los niños bilingües, afasia bilingüe, y otros.

Pero, a pesar de las múltiples ventajas que ofrece el modo de lenguaje, el autor manifiesta que éste ha recibido relativamente poca atención en la investigación sobre bilingüismo, además de existir muy poca investigación sistemática en dominio de la percepción del lenguaje. Afirma que las expresiones “situación de lenguaje”, “contexto de lenguaje” e incluso “modo de lenguaje” han sido utilizadas en la literatura para referirse al lenguaje que está utilizando (o

escuchando) el bilingüe, pero no nos dicen nada acerca del nivel comparativo de activación de los dos lenguajes del bilingüe.

## **5. Educación intercultural bilingüe**

Según el CRIC (1997:48) en respuesta a la reglamentación del decreto 1142 de 1978, el cual reconoce la participación de las comunidades en la orientación, evaluación, control de la educación y en el diseño curricular, en 1979 se crea el programa de educación bilingüe a fin de atender el requerimiento de las comunidades que en su proceso organizativo ve cada vez a la escuela oficial como una institución ajena a su cultura, que niega los valores culturales propios y no responde a sus problemas y necesidades. Se analiza críticamente la escuela y se decide replantearla como una institución para rescatar, desde la formación bilingüe de sus maestros, el fortalecimiento de los procesos organizativos, la recuperación de la identidad y revitalización cultural.

El anterior y otros procesos desembocaron en las políticas llamadas “etnoeducación” y dieron inicio al proyecto etnoeducativo asumido por distintas organizaciones indígenas, entre ellas la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) en concordancia con los aspectos fundamentales plasmados en las leyes estatales (Constitución Nacional de 1991, Ley General de la Educación, entre otras).

## **5.1. Etnoeducación**

La etnoeducación es definida por el CRIC (1997:53) como el fundamento de la educación como proceso histórico, derecho social, de servicio en relación con el Estado (escolarizada no formal). Acciones teóricas y prácticas que permiten entender el proceso de construcción del proyecto educativo en sus aspectos principales: cosmogonía, interculturalidad, pedagogía e investigación (acciones concretas, monografías, proyectos pedagógicos) y políticas y organizaciones. La etnoeducación es concebida, además de ser área, como un aspecto integrador dentro de la cultura.

La educación indígena formal, entonces, se inserta en el marco institucional bajo el nombre de etnoeducación (Ley 115 de 1994 y reglamentaciones posteriores). Dicho enfoque, además de representar un programa educativo dirigido a la atención de los grupos culturales minoritarios, permite a los mismos pueblos formular y desarrollar propuestas educativas, teniendo en cuenta las características propias y las relacionadas con otras comunidades del país (Trillos, 1999).

El concepto de etnoeducación surge a partir de los conceptos de etnodesarrollo y control cultural, elementos centrales de la Teoría sobre el control cultural de Bonfil Batalla (1982, citado por Bustos, 1996:50) quien define el etnodesarrollo

como: "...la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones..."; y control cultural como: "..la capacidad social de decisión sobre los recursos culturales, es decir, sobre todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad e intentar satisfacerlos, resolverlos y cumplirlos".

En un estudio realizado por Trillos (1999), se muestra como en la década de los 80s, bajo el enfoque etnoeducativo, se buscó la competencia bicultural del alumnado mediante el dominio de dos lenguas, el conocimiento de los valores centrales de las culturas presentes en la escuela, enseñar actitudes positivas hacia los grupos diferentes y reconocer igualdad de oportunidades para los niños procedentes de los grupos minorizados. En los 90s, por iniciativa de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de la Guajira, se reelaboró el concepto a educación intercultural desde la perspectiva del diálogo de saberes culturales. Se debe contemplar, entonces, las producciones Internas de las culturas participantes, así como de las que resultan del contacto entre ellas; y definir los contenidos curriculares teniendo en cuenta la visión y los intereses de los grupos involucrados.

El fomento de una relación intercultural desde un diálogo de saberes, según Trillos, constituye un nuevo reto para el Estado y los pueblos indígenas de Colombia, dado que muchos elementos logrados en el proceso se elevan a principios y derechos constitucionales. Según Cendales (2001:75), el término 'diálogo de saberes' se queda corto, pues éste no debe ser sólo *sobre* algo, sino fundamentalmente *con* alguien; motivo por el cual no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones. Lo anterior implica para el Estado el desarrollo de pedagogías, metodologías e investigaciones diferenciadas y para los pueblos indígenas la participación directa en la construcción de un nuevo modelo de educación, alternativo al sistema educativo institucional implementado durante muchos años en Colombia.

Jiménez (2004:8), maestra bilingüe Sikuaní, afirma que los maestros que enseñan lenguaje en las comunidades indígenas no tienen en cuenta que hay diferencias fonéticas, sonidos que no existen en el Castellano y lenguas de sonido gutural, razones por las cuales a los estudiantes indígenas se les hace difícil la pronunciación. Para introducir el lenguaje en las escuelas bilingües, señala la autora, se deben manejar unas didácticas de enseñanza de la lengua que hoy no existen. Plantea, entonces, que es necesario establecer unas metodologías para poder entender al otro, ya que muchos niños leen el Castellano

sin entenderlo, leen los signos pero no saben el significado en sí —ni para traducirlo a su idioma— y, recalca la formación de maestros, pues considera que el hecho de hablar una lengua no significa saberla enseñar.

También Trillos (2002), en un estudio realizado sobre los fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas, anota que en muchos casos es posible observar que la programación escolar es ambivalente, inestable y poco experimentada en cuanto a las diferencias existentes entre los sistemas lingüísticos presentes en el medio social y en las escuelas, lo que impone diversos conflictos al profesorado, así como al alumnado.

Señala la autora que los lingüistas que acompañan procesos de enseñanza de lenguas encuentran que las diferencias fonológicas y alfabéticas son las que primero saltan a la vista al comparar las lenguas indígenas y el Castellano. Muchos de los escritos producidos por los escolares, y en algunos casos extremos por los maestros y las maestras, permiten decir que se está en presencia de un fenómeno de interferencias entre los dos sistemas lingüísticos. El Castellano es a menudo utilizado según las características de la lengua materna y los procedimientos lingüísticos de ésta. El lenguaje materno es por lo general plagado con léxico proveniente del Castellano. Los estudiantes indígenas suelen reorganizar su escrito y su habla a partir del soporte fonético y gramatical de su lengua materna.



—¿Has tenido dificultades con el Castellano en la Universidad? —“Yo he tenido dificultades más que todo en la escritura, porque acá todos los trabajos hay que entregarlos escritos y en esa parte los profesores me decían que yo escribía como hablaba y entonces me explicaban que no debía ser así. Yo trataba de escribir y me salía igual que antes. Yo creo que para nosotros se dificulta la escritura en Castellano porque tenemos dos lenguas y las estamos hablando siempre, porque acá, por ejemplo, yo no hablo solamente en Castellano, hablo también Nasa yuwe con mi hermano, entonces yo hablo permanentemente en las dos lenguas y creo que eso interfiere en la escritura...”

Esta tendencia de escribir como se habla, manifestada por la estudiante nasa, es lo que Romero y Bedoya (1997) denominan escritura oral, como se pudo advertir en páginas anteriores.

De la misma manera, Trillos (2002) sostiene que las dificultades en el aprendizaje de la lengua son numerosas. En lectura es frecuente que se confundan e inviertan los signos en la discriminación fónica, las perturbaciones en la escritura son de confusión e inversión de letras y de cifras, la falta de metodología y de ejercicios de aprestamiento adecuados está produciendo ciertas condiciones que pueden originar una fuente de perturbaciones lingüísticas que en forma ligera suelen ser catalogadas como dislexia y disgrafía por algunos pedagogos que acompañan estos procesos. Sus dificultades frente a la lectura y a la escritura en Castellano fueron explicadas por dos estudiantes nasas:

“Yo creo que comprender los textos o las lecturas siempre es difícil, porque a veces mandan un texto que ni uno mismo sabe de dónde sacan todo esto y entonces uno no comprende, pero si es un texto conocido, uno lo entiende o comprende lo que

quiere decir y explica con las propias palabras; pero hay unos textos que uno no los entiende, así lea tres o cuatro veces, entonces a uno le hace falta tener más cuidado con el Castellano, tener más experiencia y mejorar la lectura. Yo por ejemplo, por hablar el Nasa yuwe me confundo mucho con la u, pues hay palabras que son difíciles de pronunciar, y entonces no las pronuncio como están ahí; por ejemplo cuando las letras están muy pegadas, por lo que algunas palabras no las puedo nombrar, como en el caso de Nietzsche, el filósofo; uno lee las palabras, pero al pronunciar es diferente y entonces uno ve con esas palabras que no las pronuncia bien” (Carmen, Estudiante de Comunicación Social, diciembre de 2003).

“Idear las cosas, porque yo escribo y escribo y cuando voy leyendo yo mismo me voy enredando, yo no sé cómo se llamará eso; o sea, cómo tratar de dar las ideas en el texto” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

## **6. Estudios culturales y pedagogía crítica**

Podría decirse que la pedagogía crítica derivó de los estudios culturales, movimiento de resistencia a la hegemonía cultural de occidente que desconoce los conocimientos y otras maneras de actuar, ser y pensar de otras culturas que tienen igual derecho y que han sido minorizadas y excluidas por la cultura occidental. Los estudios culturales reconocen, así, que los miembros de grupos minoritarios portan memorias sociales diferentes y tienen derecho a expresarse y a representarse en la búsqueda del conocimiento y la autodeterminación.

Con Freire (1990) se inicia en Latinoamérica una crítica acerca de la neutralización de la pedagogía y de la escuela. Su discurso politizado de pedagogía ofrece por un lado un lenguaje de resistencia pero, por otro, un lenguaje de la posibilidad. Para Freire el diálogo era la esencia y el centro de una “educación liberadora” que buscaba romper con la “educación bancaria” destinada a depo-

sitar conocimientos en la cabeza de los educandos, a domesticar las conciencias y a condenar el quietismo y la pasividad. Con su planteamiento Freire contribuyó a desarrollar el pensamiento crítico y a la construcción de una pedagogía de la esperanza. A partir de la propuesta del diálogo la pedagogía crítica ha venido evolucionando hacia nuevas propuestas y enriqueciéndose con diferentes aportes conceptuales y metodológicos.

Gramsci, Bakhtin y Freire en sus obras hacen diversos comentarios sobre el rol de los intelectuales, ante los cuales, el norteamericano Giroux (1997, 1998) y el canadiense McLaren (1998) invitan a los maestros a comprenderlos de manera crítica. Así mismo, a partir de los principios extraídos de las obras de Freire y Bakhtin, Giroux y McLaren intentan la construcción de un modelo pedagógico en el que las ideas de lucha, voz estudiantil y diálogo crítico sean esenciales para lograr una pedagogía emancipatoria. Según Gramsci la esfera pública debía servir para crear intelectuales orgánicos que unieran el abismo que se abría entre las instituciones académicas y los acontecimientos y temas específicos de la vida cotidiana. En otras palabras, que los intelectuales pudieran proporcionar los conocimientos morales y políticos necesarios para fundar instituciones de educación popular y culturas y convicciones alternativas.

En el texto "Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo" Giroux y McLaren (1998) hacen un análisis sobre el discurso dominante

que configura las identidades sociales en el ámbito educativo, abordado desde la pedagogía crítica. Hablan, por un lado, de poder y subordinación, dominación y exclusión como políticas hegemónicas que el sistema educativo produce y reproduce. Y, por otro, abogan por un discurso orientado a la praxis, en el cual los docentes y los alumnos expresen sus voces y subjetividades silenciadas en el tiempo.

Giroux y McLaren (1998)<sup>53</sup> proponen que las instituciones de formación docente sean reconcebidas y reconstituidas como esferas contra-públicas, en oposición a la extensión de las necesidades del estado burgués, donde los estudiantes aprendan los conocimientos y destrezas necesarios para afirmar y practicar el discurso de la libertad y la democracia. Y para ello consideran que la pedagogía como política cultural debe examinar cómo se producen y transforman los procesos culturales dentro de diversos campos como son: el discurso de producción cultural; el discurso del contexto; y el discurso de las culturas vividas.

El discurso de la producción cultural tiene como tarea alertar a los maestros sobre formas de producción externas a la escuela y que afectan las condiciones

---

<sup>53</sup> Capítulo 1. La formación de los maestros en una esfera contra-pública (1998)

materiales dentro de las que la escuela funciona, por ejemplo: la política estatal; la difusión por fuera de la escuela de la teoría y la práctica educacional dominantes; las condiciones de trabajo de los educadores, las cuales limitan o posibilitan la práctica pedagógica. El discurso del contexto debe interrogar críticamente las formas culturales tal como se producen y se usan en el aula. Su propósito es proporcionar a docentes y estudiantes herramientas críticas necesarias para analizar los materiales, textos y currículos escolares (ideologías, significados, contradicciones y otros). Al hacer la deconstrucción del texto los estudiantes, maestros y estudiantes se convierten en productores activos de significados. El discurso de las culturas vividas debe desarrollar una teoría de la producción cultural centrada en la producción del yo, esto es, comprender cómo los maestros y estudiantes dan significado a sus vidas por medio de formas históricas culturales y políticas complejas que ellos mismos encarnan y producen.

En el mismo texto<sup>54</sup>, McLaren y Giroux (1998) hacen una crítica a la crisis actual por la que atraviesa la pedagogía crítica ante la incapacidad de ir más allá de un lenguaje de crítica y dominación. Cuestionan a los teóricos educacionales radicales que como grupo no hallan logrado desarrollar una filosofía pública que

---

<sup>54</sup> Capítulo 2. Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder (1998).

integre los temas del poder, la política y la posibilidad con respecto al rol que las escuelas podrían desempeñar como esferas públicas democráticas; tampoco han intentado desarrollar una teoría ética que pueda justificar el lenguaje propio o legitimar las prácticas necesarias para defender una visión particular de aquello en lo que las escuelas pueden convertirse; menos aún han podido analizar las escuelas como sitios activos que producen y legitiman formas de subjetividad y modos de vida privilegiados. Por tanto, los educadores no han construido un discurso programático para proporcionar a los estudiantes el conocimiento, las capacidades y los valores que necesitarán, no sólo para articular sus propias voces, sino para entender sus voces y para estimular a los estudiantes a transformarse en agentes sociales colectivos. Abordan la importancia y funcionamiento del lenguaje en la práctica pedagógica y su relación con la formación de la subjetividad, y ofrecen elementos para una pedagogía crítica en el aula que contribuyan a la creación de una ciudadanía crítica y activa de estudiantes.

En el artículo “La lucha continúa: Freire, Boal y el desafío de la historia” McLaren (1998) hace un llamado a los educadores y trabajadores de la cultura de los Estados Unidos a desafiar la cultura mundial crecientemente homogénea y a los nuevos modos de regulación social que producen epistemologías privadas en lugar de identidades colectivas. Aunque es consciente de las

limitaciones de los educadores el autor invoca su responsabilidad y deber que tienen frente al conocimiento y comprensión de la realidad social, cultural y política para sí mismos y para con sus estudiantes. Aboga, entonces, por una pedagogía crítica de la mano de Paulo Freire y de Augusto Boal, como una práctica de liberación en busca de la dignificación de la vida humana, la paz y la armonía de cada cual, de acuerdo con sus capacidades y necesidades. Un puente de afirmación de la vida de la desesperación individual a la esperanza colectiva en la autotransformación y la transformación social.

En la pedagogía trazada por McLaren nos introduce en un modelo en el cual pedagogía y cultura aparecen como campos de lucha que se entrecruzan; articula lo político y lo pedagógico, enfatizando en la constitución de los sujetos. Así mismo, desde la mirada freireriana aborda la producción de subjetividades y enfatiza en las relaciones entre lenguaje, experiencia, poder e identidad.

También Labov (1983), Bernstein (1990) y Bourdieu (1984) en sus textos han mostrado la diferencia de códigos o estilos lingüísticos que se manejan en las situaciones comunicativas de la escuela –y en el marco más amplio de las relaciones sociales– y cómo la escuela ha sido tradicionalmente sancionadora y reproductora de estas diferencias.

Por su parte, Dewey, 1927, Mills, 1979 y Habermas, 1962 (citados por Giroux y McLaren, 1998) postularon que el ascenso de la sociedad de masas, las comunidades que constituían las esferas públicas alternativas de los países industriales de Occidente corrían el riesgo de ser eliminadas. Dicen los autores que Dewey pensaba, por ejemplo, que la esfera pública proporcionaba el nexo para un número de importantes espacios pedagógicos donde la democracia, como movimiento social, representaba un activo esfuerzo de numerosos grupos subordinados que tendían a producir un discurso social y a reflexionar sobre las potencialidades de ese discurso aplicado a la acción política.

McLaren y Giroux celebran que filósofos y teóricos europeos como Derrida, Saussure, Foucault, Barthes, Lacan, Gadamer y Habermas, entre otros, estén teniendo cabida en las publicaciones educacionales norteamericanas, a partir de las cuales los educadores críticos están empezando a construir un nuevo vocabulario teórico.



## IV. DISEÑO METODOLÓGICO

“...Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en búsqueda de leyes, sino una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en superficie...”

(Geertz, 1994:20)

### 1. Enfoque metodológico de la investigación:

La investigación cualitativa es aquella que produce hallazgos usando procedimientos no matemáticos de interpretación (Strauss y Corbin, 2002). Surge como una alternativa de construcción de conocimiento científico en las ciencias sociales contemporáneas. Mediante distintos enfoques busca captar las características específicas de la realidad humana y reivindicar las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de las distintas facetas que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, además, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas (Sandoval, 2002:15).

Comprender la significación de las acciones humanas, entre otras, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, señala Sandoval, es la clave

para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano. La legitimación del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos, fundamentalmente en el diálogo y la intersubjetividad, derivándose de ello el concepto de triangulación (Denzin, citado por Sandoval, 2002), el cual se aplica a las fuentes, los métodos, los investigadores y las teorías empleados en la investigación y que en la práctica son el reconocimiento de que la realidad humana es diversa y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen perspectivas distintas, más completas e incompletas, pero de ninguna manera más válidas o verdaderas en sentido absoluto.

Basada en los anteriores postulados, las bases epistemológicas que dan sentido a la investigación, son de corte cualitativo, en tanto concibo la naturaleza del conocimiento y de la realidad a partir del sujeto cognoscente, que percibe, piensa, siente y actúa. Sin embargo, no excluyo información de tipo cuantitativo, extraída de documentos, tablas y cuadros, la cual es requerida para descubrir conceptos y relaciones en los datos.

Si bien acudo a procedimientos de tipo etnográfico —tipo entrevista— que pretenden descubrir las visiones de los participantes y estimular el flujo de datos (Woods, 1995), los métodos o enfoques utilizados para recopilar y analizar los

materiales son la teoría crítica y el interaccionismo simbólico, ya que en ella intento descubrir sentido, lógicas y dinámicas de acciones humanas concretas.

La entrevista es un intento por interpretar el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan sus protagonistas. Dicha técnica permite el contacto con los individuos, empleando su propio lenguaje que es parte de su realidad natural (Woods, 1995). Con su utilización pretendo, pues, descubrir las visiones de los participantes y estimular el flujo de datos.

Desde la teoría crítica invito a una práctica transformadora que tienda hacia la superación de situaciones de opresión. Tomo para ello planteamientos de McLaren, Giroux, Freire, Cendales, Borda, y otros, citados en el trabajo.

El interaccionismo simbólico, a partir de los trabajos de Herbert y Blumer (citados por Sandoval, 2002:58), plantea la importancia de los significados como productos sociales que surgen durante la interacción. Según este enfoque, los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación. Los participantes del sistema educativo están envueltos en un proceso permanente de significación e interpretación del mundo que les rodea, por tanto, para intentar entender sus conductas y comprender sus efectos, es necesario conocer sus percep-

ciones respecto a determinadas situaciones, así como los obstáculos y las alternativas frente a ellas. Desde el interaccionismo simbólico, entonces, la presente investigación se pregunta por los símbolos comunes y la forma como los participantes le dan sentido a sus interacciones.

El estudio asume una postura de carácter dialógico, ya que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. Asimismo, adopta una posición de carácter hermenéutico, centrada en la comprensión y la interpretación de los hechos y las situaciones estudiadas y que consiste, esencialmente, en captar los datos registrados del lenguaje empleado por los actores sociales que se estudian y del significado que estos actores le dan a su conducta, a las conductas de otros y a los objetos que componen su universo de interacción social. El estilo es descriptivo y los testimonios de docentes y alumnos, incluidos en algunos apartes, pretenden darle fuerza argumentativa al texto.

## **2. Población participante**

Si bien en la Universidad de Antioquia confluyen estudiantes de diversas comunidades indígenas del país (Wayuú, Bora, Inga, Kamentza, Páez, Guambiana, Emberá Chamí, Zenú, entre otras). En la investigación se intenta avanzar en la

reflexión desde el diálogo con un grupo de estudiantes de una comunidad étnica particular: el pueblo Páez o Nasa, de los resguardos de Pueblo Nuevo y San Lorenzo de Caldon, ubicados en el municipio de Caldon, zona occidental del Departamento del Cauca, Colombia. Los participantes indígenas —tres mujeres y dos hombres— hablantes del *Nasa yuwe* como lengua materna y del Castellano como segunda lengua, están inscritos en varios programas académicos de la Universidad de Antioquia como Ingeniería, Administración en Servicios de Salud, Educación, Contaduría y Comunicación Social<sup>55</sup>. Dichos estudiantes, a excepción de Carmen, se encuentran cursando el primero y segundo semestre. La variedad de los programas seleccionados permite dar cuenta del desarrollo de la competencia en lecto-escritura del estudiantado indígena Nasa desde diferentes disciplinas como el lenguaje, la matemáticas, la estadística, la economía, la administración, la salud, entre otras. Igualmente participaron ocho docentes universitarios involucrados en el proceso educativo de dichos estudiantes.

---

<sup>55</sup> Según los estudiantes participantes, actualmente en la Universidad de Antioquia son diez los jóvenes que pertenecen a la comunidad Nasa de los resguardos de Caldon y Pueblo Nuevo que hablan el *Nasa yuwe* por lo que el número de participantes representa el 50% de dicha población en la Universidad.

## **2.1. Criterios de selección**

### **Estudiantes:**

Dado que en la investigación cualitativa no hay reglas para el tamaño de la muestra, consideré conveniente, trabajar con cinco participantes seleccionados a propósito, bajo la estrategia de la bola de nieve o cadena<sup>56</sup>. Es decir, una vez identificada la primera participante —Carmen—, esta me llevó a conocer dos participantes más —Álvaro y Manuel. Igualmente, por Rosa, a quien conocí en circunstancias especiales que menciono en los procedimientos para acercarme a la comunidad participante, conocí a María.

### **Docentes:**

Los docentes, responsables del proceso educativo del estudiantado indígena participante, fueron seleccionados a partir de la información suministrada por los estudiantes en las entrevistas o por recomendación directa de ellos.

## **3. Procedimientos**

---

<sup>56</sup> Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 182-184. (Traducción Zayda Sierra, sin publicar).

### **3.1 Acercamiento a la comunidad participante**

Inicialmente me reuní con Carmen, estudiante Nasa de Comunicación Social a quien conocía de años atrás y sabía de mi deseo por realizar una investigación que recogiera las dificultades académicas que se les presentaba con frecuencia a los estudiantes indígenas relacionadas con la lectura y la escritura en Castellano y la manera como éstas repercutían en su rendimiento académico. Le comenté mi intención de realizar el estudio con estudiantes pertenecientes a su comunidad que hablaran su lengua materna, con lo cual estuvo de acuerdo y ofreció ponerme en contacto con otros estudiantes. Por intermedio de ella conocí a Manuel y a Álvaro.

A Rosa la conocí una tarde que fue a buscarme al aula de clase para que le diera asesoría en lectura y escritura en Castellano pues le estaba yendo mal en algunas materias y una profesora de la Facultad de Educación le dijo que yo asesoraba a estudiantes indígenas con dichas dificultades. Después de un tiempo de asesoría le comenté de mi investigación y accedió a participar.

Rosa me presentó a María, quien apenas iniciaba su carrera y tenía serias dificultades en la presentación de sus trabajos escritos a causa de la escritura en Castellano. Con María realizamos varias actividades, entre ellas el análisis de textos literarios y la redacción de algunos de sus trabajos escritos; sin

embargo, el día que la llamé para invitarla a participar en la investigación, me di cuenta de que se había regresado para Caldonio sin terminar el semestre. Interesada por qué se había retirado, en las vacaciones de junio viajé a Caldonio invitada por Carmen y su familiares, quienes querían celebrar sus grados profesionales y los de su hermano conmigo. Visité a María en su casa, en Pueblo Nuevo y, luego de explicarle el objeto de la investigación, aceptó participar en ella. Allí me contó que se había retirado porque se había presentado a otra carrera en Salud Pública y había sido aceptada y que no había terminado el semestre porque le estaba yendo muy mal en sus materias.

A cada uno de los participantes les compartí el objeto de la investigación y les consulté previamente su participación, a la cual accedieron. Si bien al inicio del estudio algunos estudiantes adoptaron una posición reservada durante las primeras entrevistas, que consistieron en preguntas informales acerca de su situación académica, económica y familiar y pretendían romper el hielo entre ellos y yo; en las segundas, un poco más formales, estuvieron más abiertos y espontáneos.

La relación con el profesorado docente participante de la Facultad de Educación tuvo lugar en la sala de profesores de cátedra. Allí se hacían comentarios sobre las dificultades que presentaban estudiantes indígenas matriculados en sus cursos y las falencias de éstos en lectura y escritura, como el caso de Rosa,



a quien, según varios docentes, le estaba yendo muy mal en el semestre a causa de la escritura en Castellano. Luego de un tiempo, les consulté a dos de los docentes allí presentes si deseaban participar en la investigación que estaba realizando y aceptaron.

Para acceder al resto del profesorado que acompañó el proceso de investigación conté con la colaboración del estudiantado participante, quien facilitó los horarios de clase y el número de las oficinas de atención de estudiantes. Inicialmente algunos de docentes respondieron tímidamente a los interrogatorios y contestaron con evasivas e inconsistencias que se revelaron luego en sus respuestas. Sin embargo, luego de varias conversaciones, al igual que el estudiantado indígena, el profesorado se mostró más abierto y espontáneo y preocupado por la situación que se abría a sus ojos.

Para evitar tergiversar la información o descontextualizar lo dicho por el estudiantado y el profesorado participante en las entrevistas, las transcripciones fueron realizadas personalmente y fueron revisadas y ratificadas luego por los participantes.

### **3.2. Posición ética**

Teniendo en cuenta lo dispuesto en la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Salud y en la Ley 84 de 1989, la investigación implicó riesgo mínimo

para los participantes, dado que no fueron sometidos a pruebas y se les guardó su privacidad bajo la utilización de pseudónimos. Hubo consulta previa a la indagación. Las entrevistas transcritas fueron leídas y discutidas con los participantes para descartar cualquier error de interpretación.

### **3.3. Fases de la investigación**

3.3.1. Indagación. Hubo un primer momento que correspondió a la exploración, o sea, hice un acercamiento previo a la realidad que iba a explorar mediante la observación y el diálogo con algunos estudiantes y docentes; en un segundo momento procedí a identificar los participantes, los eventos y las situaciones en los que éstos interactuaban, variaciones de tiempo y lugar de las acciones que desarrollaban, en otras palabras, la cartografía social como la denominan Schwartz y Jacobs (citados por Sandoval, 2002); un tercer momento correspondió al muestreo: selección de situaciones, participantes, lugares, momentos y temas a abordarse en primera instancia; selección de técnicas o instrumentos para la indagación: documentación bibliográfica, cuestionarios de entrevistas, casetes, grabadora, recolección, clasificación y codificación de los datos. Tuvo una duración de ocho meses aproximadamente.

3.3.2. Análisis e interpretación. El análisis cualitativo se realiza con el propósito

de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos para luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Strauss y Corbin, 2002:12). En tal sentido, traté de trascender el nivel descriptivo hacia los niveles de explicación y abstracción utilizando como estrategia de análisis e interpretación de la información recolectada, la formalización que consiste en determinar los pasos fundamentales que conforman la situación o actividad estudiada (Woods, 1995). La formalización analítica es imprescindible en la búsqueda de lo significativo. Lo significativo no es una simple ocurrencia casual; ello tiene conexiones con su origen: la realidad estudiada. El proceso de articulación etnográfica condujo a la elaboración de categorías sociales, las cuales propiciaron la construcción del objeto a través de la relación y reflexión permanente y sistemática entre los presupuestos teóricos asumidos por la investigación y la realidad, tal como lo plantea Tezanos (1998). Las interpretaciones se basan en los resultados de la investigación (conclusiones), resaltando lo significativo para el estudiantado participante, el profesorado entrevistado y los autores consultados. Tuvo una duración de ocho meses.

Las entrevistas transcritas fueron analizadas a través del Hyper RESEARCH<sup>®</sup>, software que permite codificar, recodificar y ordenar archivos de datos en categorías analíticas para una elaboración teórica (Coffey y Atkinson, 2002).

Fue un proceso constante que consistió en ir y venir entre la fase de indagación o reconstrucción y la fase de análisis e interpretación, lo que permitió el replanteamiento de algunas preguntas y la necesidad de nuevas indagaciones que permitieran dar respuesta a las preguntas y a los objetivos planteados en la investigación.

3.3.3. Socialización y escritura. El estudio fue socializado a través de conversaciones y charlas con personas investigadoras, profesorado, estudiantado y personal administrativo de la Universidad y, también, con personas u organizaciones interesadas externas a la Universidad. La última etapa de la tesis correspondió a la redacción, digitación, diseño, diagramación, encuadernación y grabación en discos compactos, así como a cuidadosas revisiones por parte del asesor y, finalmente, se sometió a la evaluación de los jurados calificadores. Esta etapa tuvo una duración de ocho meses.

#### **3.4. Técnicas e instrumentos utilizados en la indagación**

Entre las estrategias, técnicas y medios para la generación y recolección de la información se cuentan:

**La entrevista.** La entrevista, estrategia de recolección de información, tiene como propósito fundamental reconstruir historias de vida de los individuos

involucrados en el estudio y de lo que acontece en el ambiente bajo estudio. Mediante la entrevista se puede llegar a un contacto con los individuos, creando condiciones que les permita a los participantes decir libremente lo que piensan y sienten, empleando su propio lenguaje que es parte de su realidad natural. El tipo de entrevista seleccionada para recabar la información en la presente investigación fue la estructurada.

**La entrevista individual estructurada.** Alternativa de entrevista que se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía, en la mayoría de las ocasiones de una forma estricta aun en su orden de formulación (Sandoval, 2002:144). Con la elaboración del cuestionario se busca cubrir el tema, en el mismo orden para cada entrevistado, dirigir y delimitar el curso de la conversación y prestar atención a los testimonios de cada uno de ellos. Desde un enfoque cualitativo, este tipo de entrevista permite que se exploren diversos aspectos derivados de las respuestas del entrevistado.

Los datos recabados a través de la entrevista se obtuvieron mediante la grabación en audio de una forma abierta. El análisis de los datos obtenidos en las entrevistas se hizo, no sólo a partir del registro de ideas sino del examen el contexto, el cual se identifica, principalmente, por la manera de hablar de los participantes. Se transcribieron 15 cassetes de 90 minutos.

Otros instrumentos utilizados en la recopilación de la información fueron: documentación bibliográfica impresa y virtual, participación en eventos académicos relacionados con el tema<sup>57</sup>, conversaciones con personal administrativo, notas de campo; textos escritos elaborados por algunos estudiantes participantes, elaboración de fichas bibliográficas, contrastación de fuentes de información y de investigadores.

#### **4. Criterios para el análisis y la interpretación**

Los pasos tentativos del análisis, según Woods (1995), tienen como objeto sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones y no pretenden constituir resultados finales netos y acabados. Para realizar el análisis tuve en cuenta los tres niveles sugeridos por Miles y Huberman (1994, citados por Sierra, 1999) para observar patrones y temas en la investigación cualitativa: nivel descriptivo y de clasificación; nivel explicatorio o relacional y nivel selectivo

---

<sup>57</sup> Entre ellos: Seminario Internacional Ética en Investigación Social y Educativa, auspiciado por Colciencias, Medellín, Universidad de Antioquia, septiembre 18 al 20 de 2002; ponencia y participación II Foro Nacional en Pedagogía y Diversidad Cultural. Medellín, Universidad de Antioquia, marzo 13 al 15 de 2003; Seminario de Investigación Cualitativa (optativo) coordinado por el Doctorado en Educación y dictado por Carlos Sandoval Casilimas, U. de A., de octubre a diciembre de 2003; participación en el Segundo Coloquio de Estudios Afrocolombianos, Popayán, Universidad del Cauca, marzo 18 al 20 de 2004.

o conceptual. Develar los temas y los patrones es parte del proceso de codificación de los datos, por lo que se debe prestar atención a “regularidades recurrentes” para organizarlas en categorías.

#### **4.1. Nivel descriptivo y de clasificación**

Tiene como función buscar hilos que permitan ligar pedazos de información en los datos recolectados y englobarlos de manera lógica y coherente, reduciendo el número de unidades de análisis. Es también denominada codificación de apertura (Strauss, 1995) o etapa inicial de codificación, cuyo objetivo es abrir la indagación. La codificación que se hace de la información, según Strauss, no tiene restricciones.

En la presente investigación la codificación se hizo a partir de las entrevistas, leyendo línea por línea y, a veces, palabra por palabra, con el propósito de producir conceptos que parecieran adecuarse a los datos. Los conceptos y sus dimensiones, inicialmente provisionales, generaron una multitud de preguntas y respuestas provisionales y permitieron considerar otros aspectos relevantes. A medida que avanzaba en las próximas palabras y líneas, el proceso se fue desencadenando, dando lugar a una emergencia de datos más dinámica relacionados con las preguntas e hipótesis y, en algunas ocasiones, con un posible cruce de dimensiones” (Strauss, 1995, citado por Sierra, 1999).

Desde el interaccionismo simbólico Blumer propone la búsqueda de conceptos sensibilizadores, o de construcciones que se derivan de la perspectiva de la población participante, mediante sus propios lenguajes y expresiones, y sensibiliza a la persona que investiga hacia posibles líneas de indagación. Algunos de estos conceptos son provisionales mientras que otros perduran más. Son puntos iniciales para pensar sobre la información de la cual no se tiene una idea clara. Por su cercanía con la perspectiva de la población participante de una investigación, los conceptos sensibilizadores permiten que la teoría y los conceptos que se construyan no se distancien tanto del mundo empírico como para perder sentido (van den Hoonaard, 1997, citado por Sierra, 1999).

Los códigos, categorías descriptivas, o conceptos sensibilizadores, como los denomina Blumer, al hacer referencia a aquellas construcciones que se derivan de la perspectiva de los participantes, usan sus propios lenguajes y expresiones, y sensibilizan a la persona que investiga hacia posibles líneas de indagación, en esta etapa fueron:

**Relacionados con la cultura y la educación recibida en su comunidad:**

- Importancia de la cultura propia
- Imposición del Castellano en la comunidad Nasa
- Pérdida de la lengua materna en niños y jóvenes nasas
- Formación intercultural y bilingüe inadecuada
- Educación propia



- Carácter oral de la lengua materna
- Enseñanza-aprendizaje de la lengua materna
- Importancia de la lengua materna
- Uso social de la lengua materna
- Escritura de la lengua materna
- Importancia de la escritura de la lengua materna
- Educación formal
- Importancia del Castellano en la comunidad Nasa
- Enseñanza-aprendizaje del Castellano
- Significado de la escritura del Castellano para el profesorado indígena
- Importancia de la escritura del Castellano para el profesorado indígena
- Pedagogía inadecuada del profesorado indígena para enseñar el Castellano
- Uso social del Castellano en la comunidad Nasa
- Falta de exigencia por parte del profesorado en la escritura y la lectura del Castellano en la formación básica.
- Pedagogía escolar inadecuada para enseñar los conocimientos.
- Dificultades del estudiantado Nasa para comprender las matemáticas
- Dificultades para comprender la escritura del Castellano en la escuela
- Descontextualización de los conocimientos en el aula (falta de comprensión)
- Dificultades de socialización en la escuela
- Educación desigual entre la educación rural y la urbana
- Influencia de la televisión en la enseñanza del Castellano
- Mejor enseñanza del Castellano en algunos colegios de educación urbana
- Educación formal rural y urbana de baja calidad
- Aprendizaje memorístico y repetitivo en la escuela
- Bilingüismo
- Lenguas en contacto; conflicto de lenguas
- Diglosia
- Interferencia lingüística

## **Relacionados con la cultura y la educación recibida en la Universidad:**

- Cultura universitaria
- Dificultades frente al Castellano en la Universidad
- Dificultades con la lectura en Castellano en la universidad
- Dificultades con la escritura en Castellano en la universidad
- Falta de pedagogía del profesorado universitario
- Asesoría del profesorado universitario
- Dificultades de adaptación a la cultura de la ciudad
- Falta de adaptación a la cultura universitaria
- Deseos de adaptación a la cultura universitaria
- Dificultades económicas en la ciudad y la universidad
- Acogida de la universidad a los estudiantes indígenas
- Exigencia académica en la universidad
- Desigualdad en las aulas universitarias
- Desconocimiento de la diversidad cultural por parte del profesorado
- Desconocimiento de la diversidad lingüística por el profesorado
- Rechazo del profesorado a la escritura oral del estudiantado indígena universitario
- Falta de comprensión del profesorado universitario
- Bajo rendimiento académico
- Evaluación de los conocimientos en forma escrita y no oralmente
- Rendimiento académico (estudiante “regularcita”), les falta motivación, empuje, liderazgo, iniciativa, hay que empujarlas, estudiantes más lentas, “más poquitas en su forma de ser” —la docente cree que este comportamiento se debe a que los y las estudiantes indígenas no manejan bien el Castellano)
- Rendimiento académico (muy deficientes, muy regular, pobreza conceptual, dificultades conceptuales, problemas de lectura, problemas de escritura)
- Interés del profesorado por conocer la cultura del estudiantado indígena
- Rendimiento académico (dificultades con la lectura y la escritura, frases demasiado cortas, demasiado simples, demasiado escuetas, trabajos muy simples, lenguaje deficiente, graves deficiencias)
- Rendimiento académico (influido por el desarraigo, la exclusión, las discriminaciones, el fracaso, el aislamiento)

- Rendimiento académico (lenguaje oral muy pobre, vocabulario bastante pobre, producciones escritas muy confusas, repetición de palabras y de ideas, no hay avances en sus planteamientos)
- Rendimiento académico (los afecta la timidez: se sonroja, se sumen en el silencio y el mutismo)
- Evaluación del rendimiento académico en función del esfuerzo, del interés mostrado por el estudiantado indígena (discriminación positiva)
- Desorientación del profesorado universitario
- Formación del profesorado en la diversidad (interés, desorientación, preocupación, desconocimiento)
- Incomprensión de la comunidad universitaria, deserción, falta de acompañamiento del cuerpo docente
- Etnocentrismo de estudiantes mestizos y estudiantes indígenas (resistencias y prevenciones)
- Necesidad de articular el lenguaje oral al discurso académico
- Alteridad
- Estereotipo
- Prejuicio
- Discriminación
- Timidez
- Perfil profesional
- Autoestima
- Propuestas sobre estrategias de aprendizaje sugeridas

#### **4.2. Nivel explicatorio o relacional**

En esta etapa se intenta comprender los patrones, las recurrencias, las posibles causas del problema investigado. Segmentos de los datos se abrevian en un número más pequeño de construcciones que pueden hacer alusión a temas, causas y explicaciones, relaciones entre la gente o construcciones teóricas

emergentes. Lofland y Lofland (1995) denominan esta etapa codificación enfocada; Goetz y Lecompte (1984), búsqueda de patrones emergentes, la cual puede ser muy productiva cuando el número de casos o la cantidad de datos es considerable. Strauss (1995:64) llama a este nivel codificación axial, puesto que gira alrededor de categorías seleccionadas como ejes alrededor de los cuales se tejen relaciones (Sierra, 1999).

En este nivel reuní, en un segundo tipo de categorías llamadas relacionales o codificación axial, los códigos formulados inicialmente o categorías descriptivas. Es decir, las vinculé entre sí para formar las categorías relacionales o axiales que son de orden más teórico.

**Cultura propia.** Cultura de origen, aspectos geográficos, socioculturales (costumbres, hábitos, narratividad) económicos (alimentación, vivienda) políticos y religiosos (concepción mágico religiosa), familia (unidad económica y social básica, los roles se transmite de padres a niños y de madres a niñas), tradición oral (los conocimientos se transmiten de generación a generación a través de la palabra), educación (depende de la familia, los padres y madres transmiten los conocimientos a los hijos), lengua materna (oral, elemento de identidad cultural, se habla en familia y en comunidad).

**Cultura foránea.** Imposición del Castellano; educación intercultural y bilingüe

(etnoeducación); relaciones proxémicas en la ciudad: dificultades de adaptación, socialización, ubicación espacio-temporal, dificultades económicas (vivienda, gastos, alimentación), extrañamiento de la cultura (familia, alimentación, naturaleza, tradición oral, entorno familiar, costumbres, hábitos, lengua materna); relaciones proxémicas en la Universidad: falta de adaptación a la cultura universitaria; acogida; desconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes indígenas por parte de los docentes universitarios, desigualdad en las aulas universitarias, incomprensión de los docentes.

**Lenguaje y pensamiento.** Oral, escrito (dominio de competencias, fluido, restringido, Interferido), bilingüe, conflicto de lenguas en contacto (interferencia lingüística, modo de lenguaje, escritura oral), articulación del lenguaje oral al discurso académico.

**Lengua materna.** Nasa yuwe, carácter oral de la lengua (cultura y tradición oral, aspectos lingüísticos, desarrollo cognitivo), enseñanza-aprendizaje de la lengua materna (se aprende en familia, en las relaciones con la comunidad), escritura de la lengua materna (los niños de algunas escuelas ya la están desarrollando, algunos jóvenes universitarios apenas la están aprendiendo), pérdida de la lengua materna (comienza con la colonización y continúa con la escolarización), uso social de la lengua (en la familia, en las relaciones comunitarias).

**Segunda lengua.** Castellano, carácter escrito de la lengua (desarrollo cognitivo, aspectos lingüísticos y culturales), enseñanza-aprendizaje del castellano (poca exigencia en la lectura y la escritura del Castellano en la primaria y la secundaria; influencia de la televisión, dificultades con la escritura y la lectura en la escuela y la universidad, dificultades para hablar en Castellano en la universidad), uso social de la lengua (importancia del Castellano, importancia de la escritura, importancia de la lectura, énfasis en la oralidad), Escritura oral (rechazo de la escritura oral por parte del profesorado universitario; bajo rendimiento académico por el uso de un lenguaje no científico, incomprensión del profesorado universitario frente a las culturas y lenguas indígenas (concepciones prejuicidas, estereotipadas, discriminatorias).

#### **Educación formal:**

- **Primaria, Secundaria y Media vocacional.** Diferencias entre la educación rural y la urbana, siendo la primera más pobre y de baja calidad; pedagogía inadecuada, formación intercultural y bilingüe (diglosia o predominio del Castellano en las actividades escolares); predominio de la oralidad en el Castellano, dificultades relacionadas con las matemáticas, dificultades de socialización en la escuela, descontextualización de los conocimientos, enseñanza de lenguas, aprendizaje memorístico y repetitivo, poca exigencia e importancia de la lectura y la escritura en Castellano por parte del profesorado.

- **Universitaria.** Exigencia académica en la universidad (importancia del Castellano, dominio de competencias comunicativas), incomprensión de la comunidad universitaria (desubicación espacio-temporal, prejuicios, estereotipos, temor, timidez y falta de confianza del estudiantado indígena), prácticas pedagógicas y existencia de currículos inadecuados (formación de estudiantes indígenas en contextos interculturales, desconocimiento de la Universidad de la diversidad lingüística y cultural del estudiantado indígena), formación docente universitaria (pedagogía inadecuada e incomprensión por parte del profesorado, problemas de asesoría (falta de acompañamiento), concepciones prejuiciadas y estereotipadas (muy “regularcita”, les falta motivación, empuje, liderazgo, iniciativa, hay que empujarlas, estudiantes más lentas, “más poquitas en su forma de ser”, “muy deficientes”, “muy regular”, tímidos, pobreza conceptual, existencia de dificultades conceptuales, poseen problemas de lectura, problemas de escritura), desinterés, despreocupación por el estudiante indígena, énfasis en evaluar los conocimientos de manera escrita, desconocimiento de la diversidad cultural y lingüística por los docentes, estrategias de enseñanza-aprendizaje inadecuadas, desorientación del docente), desempeño académico (bajo rendimiento académico, altos índices de deserción en los primeros semestres, frustración del estudiante indígena (afectado por el fracaso y la timidez, se

sonrojan, se sumen en el silencio y el mutismo), concepciones de los docentes frente a la lectura y escritura del Castellano con relación al estudiantado indígena (tiene dificultades con la lectura y la escritura, escribe frases demasiado cortas, demasiado simples, demasiado escuetas, realiza trabajos muy simples, su lenguaje es deficiente, posee graves deficiencias, lenguaje oral muy pobre, vocabulario bastante pobre, producciones escritas muy confusas, repetición de palabras y de ideas, no hay avances en sus planteamientos), discriminación positiva (evalúan el rendimiento académico en función del esfuerzo, del interés mostrado por el estudiantado).

#### **4.3. Nivel selectivo o conceptual**

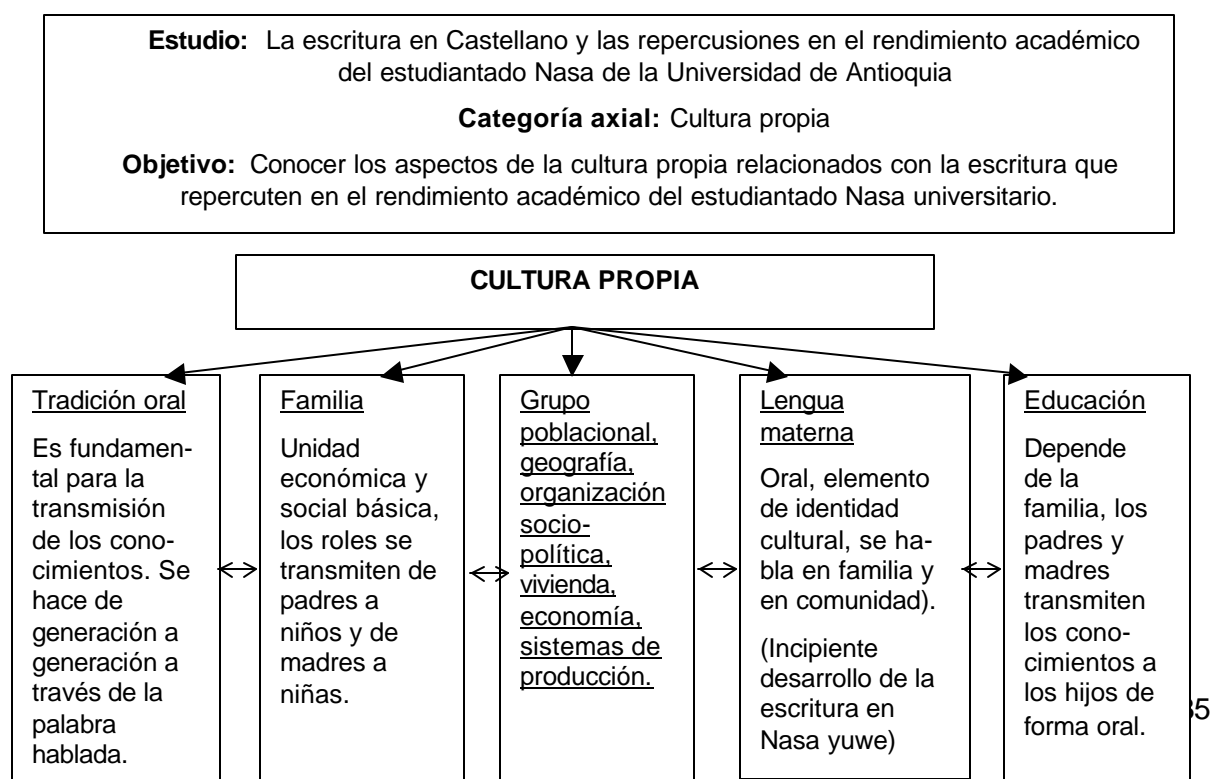
Patrones previamente identificados se integran y evolucionan en conceptos que pueden exponerse en matrices conceptuales temáticas (o redes de relaciones conceptuales de acuerdo con Strauss y Corbin, 1990). Memos y diagramas son muy útiles en este proceso de integración de temas, patrones y categorías alrededor de una categoría central, y en mostrar la densidad y complejidad de una teoría desarrollada. De acuerdo con los autores de la “teoría fundamentada” (Strauss, 1995:34-36), una categoría central da cuenta de la mayor variación en un patrón de comportamiento. Tiene diferentes funciones para la generación de teoría. Mediante el establecimiento de las relaciones entre categorías y sus



propiedades, tiene las funciones de integrar la teoría, haciéndola densa y saturada, esto es, lo más completa posible (Sierra, 1999).

Puesto que esta es una etapa de depuración empírica y conceptual de la información recolectada, elaboré las matrices de análisis de las categorías axiales (patrones previamente identificados en las entrevistas), para finalmente, integrarlas en dos categorías centrales, lo cual dio lugar a un proceso de categorización selectiva cuyo resultado fue la identificación o el desarrollo de una o varias categorías de núcleo o centrales, con las que se articuló el sistema categorial construido a lo largo de la investigación.

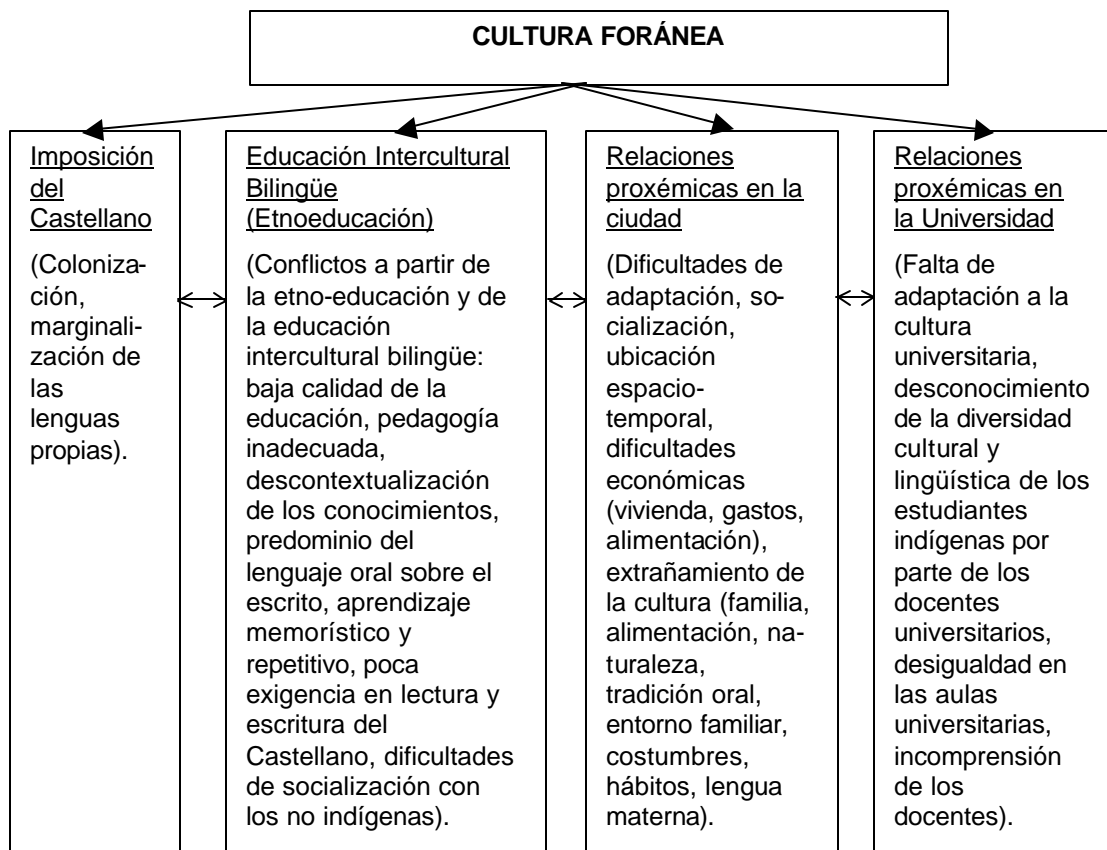
Las matrices de análisis de las categorías axiales son las siguientes:



**Estudio:** La escritura en Castellano en el estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia y sus efectos en el rendimiento académico

**Categoría axial:** Cultura foránea

**Objetivo:** Conocer los aspectos de la cultura foránea del estudiantado Nasa universitario relacionados con la escritura y que repercuten en su rendimiento académico.

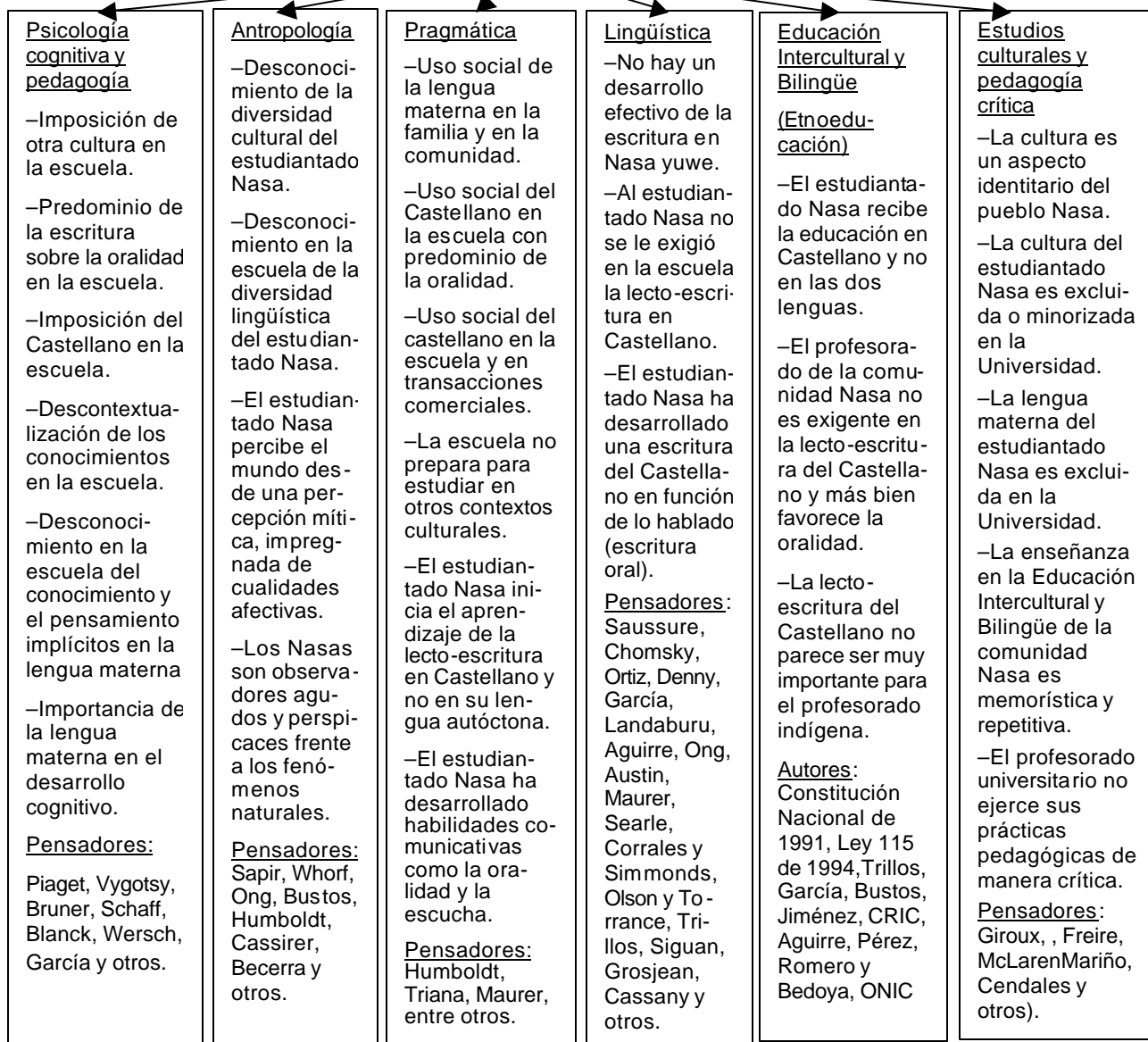


**Estudio:** La escritura en Castellano y las repercusiones en el rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia

**Categoría axial:** Pensamiento y lenguaje

**Objetivo:** Conocer los aspectos del pensamiento y lenguaje relacionados con la escritura que repercuten en el rendimiento académico del estudiantado Nasa universitario.

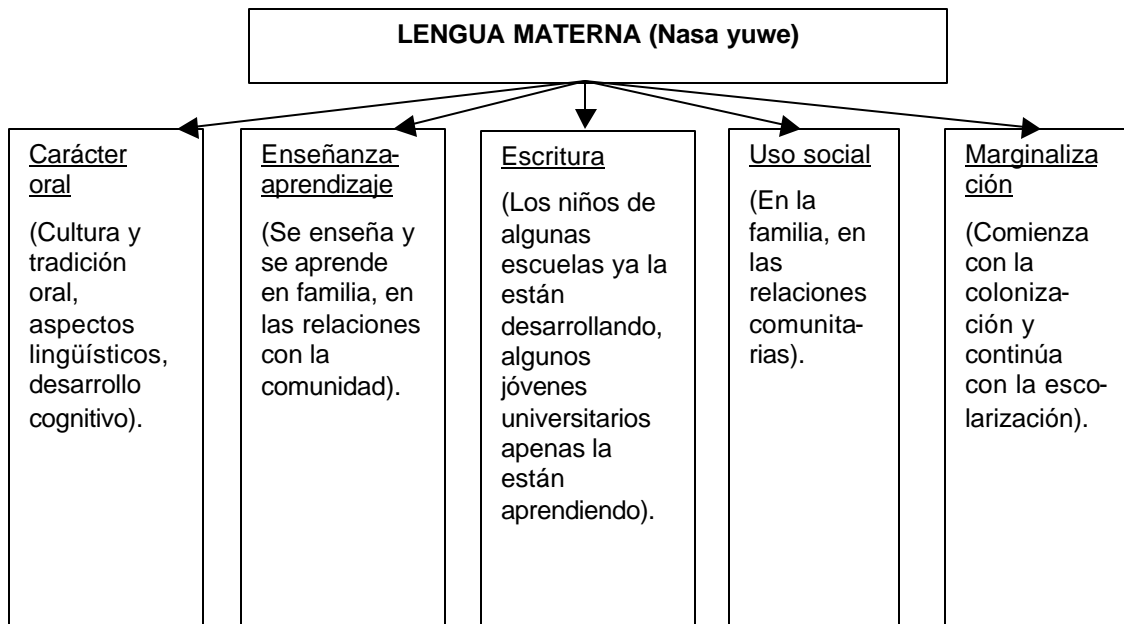
**LENGUAJE Y PENSAMIENTO**



**Estudio:** La escritura en Castellano y las repercusiones en el rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia

**Categoría axial:** Lengua materna (Nasa yuwe)

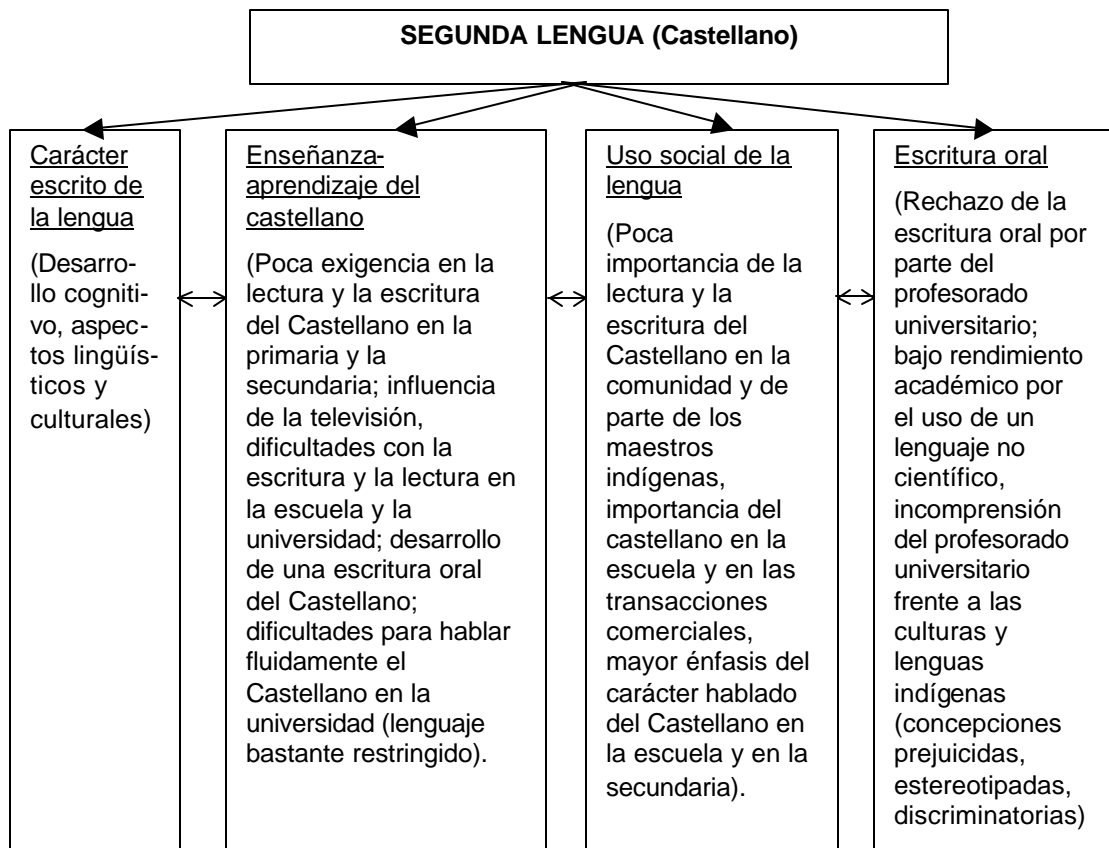
**Objetivo:** Conocer los aspectos de la lengua materna relacionados con la escritura que repercuten en el rendimiento académico del estudiantado Nasa universitario.



**Estudio:** La escritura en Castellano y las repercusiones en el rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia

**Categoría axial:** Segunda lengua (Castellano)

**Objetivo:** Conocer los aspectos de la segunda lengua relacionados con la escritura que repercuten en el rendimiento académico del estudiantado Nasa universitario.



**Estudio:** La escritura en Castellano y las repercusiones en el rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia

**Categoría axial:** Educación formal

**Objetivo:** Conocer los aspectos de la educación formal relacionados con la escritura que repercuten en el rendimiento académico del estudiantado Nasa universitario.

## EDUCACIÓN FORMAL

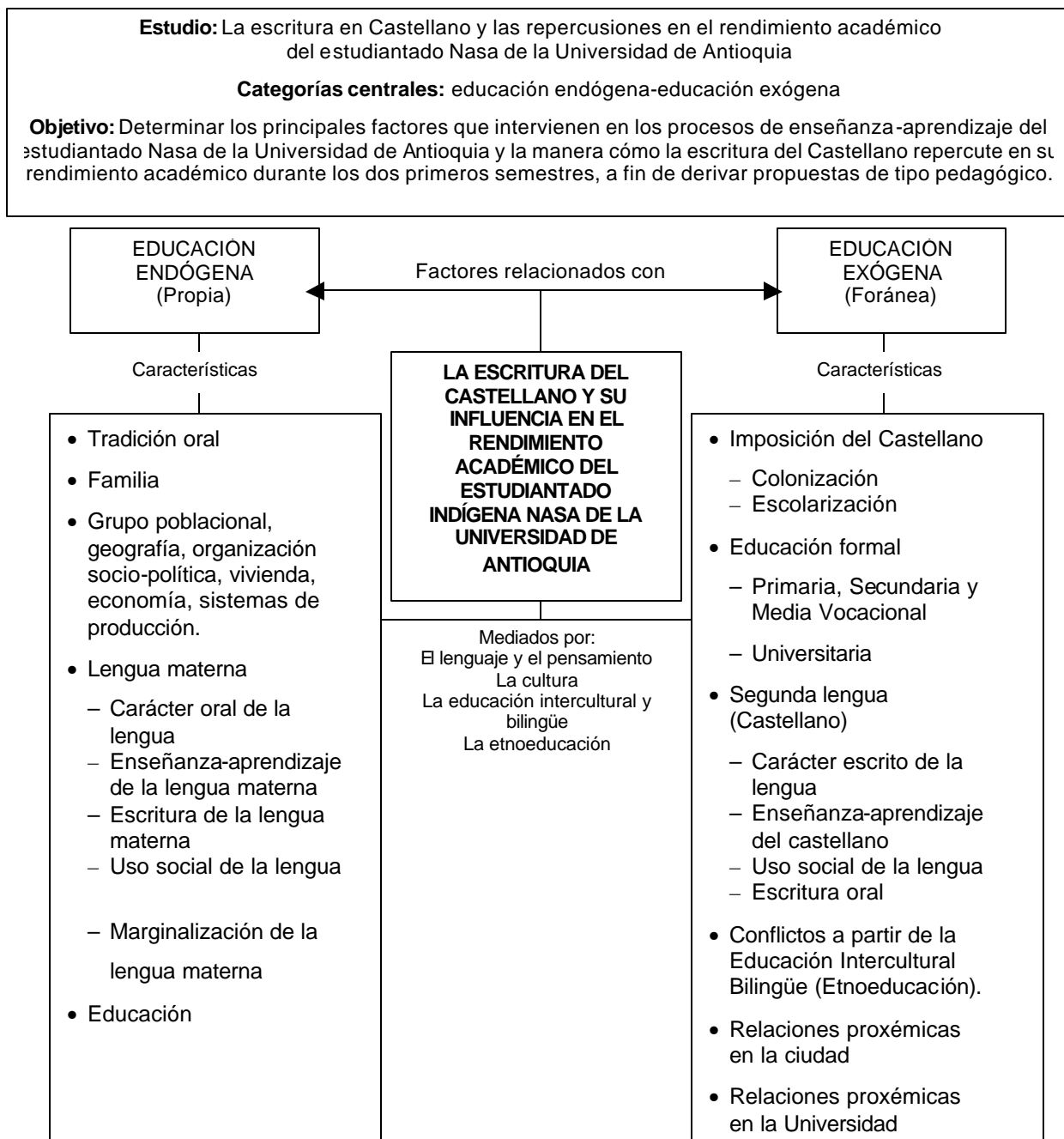
### Primaria, Secundaria y Media Vocacional

Rural, urbana (pobre, de baja calidad, pedagogía inadecuada), formación intercultural y bilingüe inadecuada (predominio del Castellano, marginalización de la lengua materna en las actividades escolares, predominio de la oralidad en el Castellano, dificultades relacionadas con las matemáticas, dificultades de socialización en la escuela, descontextualización de los conocimientos, enseñanza de lenguas, aprendizaje memorístico y repetitivo, poca exigencia de la lectura y la escritura en Castellano.

### Universitaria

Exigencia académica en la universidad (importancia del Castellano, dominio de competencias comunicativas), incomprensión de la comunidad universitaria (desubicación espacio-temporal, prejuicios, estereotipos, temor, timidez y falta de confianza del estudiantado indígena), prácticas pedagógicas y existencia de currículos inadecuados (formación de estudiantes indígenas en contextos interculturales, desconocimiento de la Universidad de la diversidad lingüística y cultural del estudiantado indígena), formación docente universitaria (pedagogía inadecuada e incomprensión por parte del profesorado, problemas de asesoría (falta de acompañamiento), concepciones prejuiciadas y estereotipadas (muy "regularcita", les falta motivación, empuje, liderazgo, iniciativa, hay que empujarlas, estudiantes más lentas, "más poquitas en su forma de ser", "muy deficientes", "muy regular", tímidos, pobreza conceptual, existencia de dificultades conceptuales, poseen problemas de lectura, problemas de escritura), desinterés, despreocupación por el estudiante indígena, énfasis en evaluar los conocimientos de manera escrita, desconocimiento de la diversidad cultural y lingüística por los docentes, estrategias de enseñanza-aprendizaje inadecuadas, desorientación del docente), desempeño académico (bajo rendimiento académico, altos índices de deserción en los primeros semestres, frustración del estudiante indígena (afectado por el fracaso y la timidez, se sonrojan, se sumen en el silencio y el mutismo), concepciones de los docentes frente a la lectura y escritura del Castellano con relación al estudiantado indígena (tiene dificultades con la lectura y la escritura, escribe frases demasiado cortas, demasiado simples, demasiado escuetas, realiza trabajos muy simples, su lenguaje es deficiente, posee graves deficiencias, lenguaje oral muy pobre, vocabulario bastante pobre, producciones escritas muy confusas, repetición de palabras y de ideas, no hay avances en sus planteamientos), discriminación positiva (evalúan el rendimiento académico en función del esfuerzo, del interés mostrado por el estudiantado).

Como categorías centrales seleccioné: educación endógena y educación exógena. La matriz conceptual o de análisis es la siguiente:



**Las conclusiones atinentes a las categorías axiales son las siguientes:**

**•Categoría Cultura endógena:**

Algunos aspectos de la cultura propia como la tradición oral, la configuración familiar, la cosmogonía implícita en las relaciones con el entorno (sociocultural, económico, político, geográfico y religioso), la lengua materna y la educación familiar y comunitaria, entre otros, parecen influir en el rendimiento académico del estudiantado Nasa universitario.

**•Categoría Cultura exógena:**

Aspectos de la cultura foránea como la imposición del Castellano mediante la colonización y la escolarización, los conflictos surgidos a partir de la implementación de una educación intercultural bilingüe inadecuada, las dificultades en las relaciones proxémicas en la ciudad y en la Universidad, entre otros, podrían estar afectando el rendimiento académico del estudiantado Nasa universitario.

**•Categoría Pensamiento y lenguaje:**

Aspectos del pensamiento y al lenguaje, en relación con:

La psicología y la pedagogía, como la imposición de otra cultura en la escuela; el predominio de la escritura sobre la oralidad en la escuela; la imposición del



Castellano en la escuela; la descontextualización de los conocimientos en la escuela; el desconocimiento en la escuela del conocimiento y el pensamiento implícitos en la lengua materna; la importancia de la lengua materna en el desarrollo cognitivo.

La Antropología, como el desconocimiento en la escuela y la universidad de la diversidad cultural y lingüística del estudiantado Nasa; el desconocimiento por parte del profesorado universitario de la percepción mítica, impregnada de cualidades afectivas, con la que percibe el mundo el estudiantado Nasa; el desconocimiento de la observación aguda y perspicaz del estudiantado Nasa de los fenómenos naturales.

La Pragmática, como el uso social de la lengua materna en la familia y en la comunidad; el uso social del Castellano en la escuela con predominio de la oralidad; el uso social del castellano en la escuela y en las transacciones comerciales; el hecho de que la escuela no prepare al estudiantado Nasa para estudiar en distintos contextos culturales y de que imparta la enseñanza de la lecto-escritura en Castellano y no en su lengua autóctona; el ignorar el desarrollo de habilidades comunicativas como la oralidad y la escucha en el estudiantado Nasa.

La Lingüística aplicada, como la falta de un desarrollo efectivo de la escritura en Nasa yuwe; la falta de exigencia en la la lecto-escritura en Castellano en la

escolaridad al estudiantado Nasa; el desconocimiento del desarrollo de la escritura del Castellano en función de lo hablado (escritura oral) por el estudiantado Nasa.

La Educación Intercultural y Bilingüe (Etnoeducación), como el hecho de que el estudiantado Nasa reciba la educación en Castellano y no en las dos lenguas; la falta de exigencia del profesorado de la comunidad Nasa en la lecto-escritura del Castellano y de que en su lugar favorezca la oralidad; la poca importancia que parece tener para el profesorado Nasa que los estudiantes aprendan correctamente a leer y escribir en Castellano.

Los Estudios culturales y la pedagogía crítica, como el desconocimiento de la educación estatal de que la cultura es un aspecto identitario del pueblo Nasa; la exclusión o minorización de la Universidad de Antioquia de la cultura del estudiantado Nasa, así como la exclusión de la importancia de la lengua materna en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado Nasa universitario; la educación bancaria (Freire, 1990) que la Educación Intercultural y Bilingüe de la comunidad Nasa imparte en los educandos nasas; el ejercicio de prácticas pedagógicas desprovistas de toda crítica por parte del profesorado universitario, entre otros, parecer repercutir en el rendimiento académico del estudiantado Nasa universitario.

**•Categoría Lengua materna:**

Algunos aspectos relacionados con la lengua materna como su carácter predominantemente oral, el desarrollo cognitivo a partir del lenguaje, el incipiente desarrollo de la escritura, el uso social familiar y comunitario, la marginalización escolar que impide una adecuada educación intercultural y bilingüe, entre otros, parecen afectar el rendimiento académico del estudiantado Nasa universitario.

**•Categoría Segunda lengua:**

Algunos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del Castellano como el carácter escrito de la lengua, la poca exigencia en lectura y escritura por parte del profesorado en la primaria y la secundaria, el desarrollo de una escritura oral rechazada por el profesorado universitario, las dificultades con la lectura, la escritura y el habla en la Universidad, el poco uso que hace el estudiantado nasa de la lectura y la escritura del Castellano en la escuela y en la comunidad, la poca importancia que le da el profesorado al desarrollo de la lectura y la escritura en Castellano en la comunidad Nasa, entre otros, parecen influir en el rendimiento académico del estudiantado Nasa universitario.

•**Categoría Educación formal:**

En primer lugar, aspectos de la educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional, relacionados con la escritura del Castellano, como una formación pobre y de baja calidad, acentuándose ésta en las zonas rurales; una pedagogía inadecuada; una formación intercultural y bilingüe inapropiada, de carácter diglósico que impone el Castellano sobre el Nasa yuwe; el predominio de la oralidad en el Castellano y la poca exigencia e importancia que el profesorado le concede a la lectura y la escritura en Castellano; las dificultades relacionadas con las matemáticas; los problemas de socialización en la escuela; la descontextualización de los conocimientos; el aprendizaje memorístico y repetitivo, entre otros. En segundo lugar, algunos aspectos relacionados con la educación universitaria como la incompreensión de la comunidad universitaria frente a la “desubicación” espacio-temporal, social y cultural del estudiantado Nasa, la inexistencia en la Universidad de Antioquia de currículos apropiados para la formación de estudiantes provenientes de contextos culturales distintos; el desconocimiento en la Universidad de la diversidad cultural y lingüística del estudiantado indígena; la escasa formación pedagógica del docente en procesos educativos interculturales (la falta de acompañamiento, las concepciones prejuiciadas y estereotipadas —muy “regularcita”, les falta motivación, empuje, liderazgo, iniciativa, hay que empujarlas, estudiantes más lentas, “más poquitas en su forma

de ser”, “muy deficientes”, “muy regular”, tímidos, pobreza conceptual, existencia de dificultades conceptuales, poseen problemas de lectura, de escritura—; el desinterés; la despreocupación; el énfasis en evaluar los conocimientos por medio de la escritura; el desconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes indígenas; las estrategias de enseñanza-aprendizaje inadecuadas; la desorientación al enfrentarse a las culturas del estudiantado indígena; la manera como califica el desempeño académico del estudiantado Nasa); los altos índices de deserción en los primeros semestres; la frustración que según algunos docentes siente el estudiantado indígena (“afectado por el fracaso y la timidez, se sonrojan, se sumen en el silencio y el mutismo”); las concepciones que los docentes tienen del estudiantado Nasa frente a la lectura y escritura del Castellano (“dificultades con la lectura y la escritura”, escribir frases “demasiado cortas”, “demasiado simples”, “demasiado escuetas”, realizar “trabajos muy simples”, el poseer un “lenguaje deficiente” o “graves deficiencias”, un “lenguaje oral muy pobre”, un “vocabulario bastante pobre”, unas “producciones escritas muy confusas”, la “repetición de palabras y de ideas”, el no presentar “avances en sus planteamientos”, evaluar el rendimiento académico en función del esfuerzo del interés mostrado por el estudiantado (discriminación positiva), etc.), entre otros aspectos, parecen repercutir en el rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia.

**Las conclusiones atinentes a las categorías centrales (educación endógena y educación exógena) son:**

Los factores relacionados con la educación endógena y la educación exógena del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia, específicamente aquellos que tienen que ver con el desarrollo de las competencias lecto-escritas en Castellano mediados por el lenguaje, el pensamiento, la cultura, la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación, parecen repercutir en su rendimiento académico durante los dos primeros semestres. Por lo tanto, se hace necesario desarrollar e implementar propuestas de tipo pedagógico apropiadas a su modo de vida.

## V. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

”Si el medio ambiente no le presenta al adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estadios superiores, o los alcanza con gran retraso”.

(Vygotsky, 1993:91)

De los planteamientos teóricos anteriores y las indagaciones realizadas con la población participante, acerca de los factores relacionados con la escritura del Castellano que pudieran estar afectando el rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia, es posible considerar las siguientes conclusiones:

—Aspectos inherentes al pensamiento y al lenguaje como las prácticas escolarizadas, que desplazan el aprendizaje del contexto de la acción inmediata para introducirlo entre los confines de una institución o que extirpan, como dice Bruner (1995), la acción que tiene lugar en su propio contexto (psicología cognitiva); el desconocimiento de la diversidad lingüística, de la individualidad de las lenguas en su fisonomía y carácter, en sus rasgos nucleares (Humboldt, 1990); el pretender que se aprenda a expresar los conceptos de una cultura con una cosmovisión totalmente distinta como la occidental, mediante símbolos gráficos y formas que le son totalmente ajenas, como expresa Maurer (1996); las

discriminaciones que hace la cultura occidental y, por ende, la cultura universitaria, de la tradición oral frente a la escrita (Corrales y Simmonds, 1999); la programación escolar ambivalente, inestable y poco experimentada de la educación intercultural y bilingüe en cuanto a las diferencias existentes entre los sistemas lingüísticos presentes en el medio social y en las escuelas y que resulta conflictiva para el profesorado y el alumnado (Trillos, 2002); la actitud tradicionalmente sancionadora y reproductora de la escuela en el uso diferente de códigos o estilos lingüísticos (Labov, 1983; Bernstein, 1990 y Bourdieu, 1984), entre otros, podrían no estar permitiendo que se evalúe cognitiva y pedagógicamente el rendimiento académico del estudiantado Nasa universitario.

— Al parecer la escritura en Castellano tiene un uso muy específico y reducido en las comunidades de los estudiantes Nasa participantes, lo cual podría estar influyendo en el poco desarrollo de las propiedades lingüísticas que manejan como el vocabulario especializado, la variedad estilística, algunas reglas lingüísticas, etc. Dicha situación parece confirmar la teoría de Grosjean (1996), según la cual, si un lenguaje nunca es utilizado para un propósito en particular, no desarrollará las propiedades lingüísticas necesarias para ese propósito. O en el argumento expuesto por Maurer (1996:116):

“...a un alumno de la cultura oral se pretende introducirlo a una cosmovisión totalmente distinta de la suya, que es la del mundo occidental, sin darle como referencia la propia cultura autóctona. Y no sólo esto, sino que se quiere que



aprenda a expresar los conceptos de esa cultura tan diferente de la suya, mediante símbolos gráficos y mediante formas que le son totalmente ajenas”.

—Teniendo en cuenta la teoría de Ong (1994), según la cual las culturas orales primarias no han desarrollado una escritura efectiva de su lengua y, por esta razón, la condición oral básica del lenguaje es permanente, podría pensarse que el estudiantado Nasa maneja permanentemente una condición oral básica del lenguaje, en tanto su comunidad no ha desarrollado una escritura efectiva de su lengua.

—Parece ser que en la Universidad de Antioquia se desvaloriza e ignora la oralidad del estudiantado Nasa en tanto se privilegia la palabra escrita sobre la oral.

—Las evaluaciones realizadas por algunos docentes a estudiantes nasas muestran un rendimiento muy alto en las actividades realizadas en grupo frente a un rendimiento muy bajo en las actividades realizadas por estos individualmente, como por ejemplo en el caso de Manuel en los cursos de Estadística y Cálculo:

Materia	Evaluación individual				Trabajos en grupo						Definitiv.
	(40%)			(30%)	(15%)				(5%)	(10%)	
	P1	P2	P3	FI	T1	T2	T3	T4	A5	FG	
Estadística	1.0	1.0		2.5	4.7	5.0	5.0	2.3	4.3	4.0	2.4
Cálculo	1.0	1.6	1.0	2.9	4.3	3.7	4.8	5.0	4.7	3.0	2.3

P = Parcial      FI = Final individual      T = Trabajo      A = Autoevaluación      FG = Final grupo

Lo anterior podría significar que la nota definitiva que arroja la evaluación del estudiante Nasa no muestra significativamente la construcción que éste ha hecho del conocimiento.

—El estudiantado Nasa expresa o comunica su conocimiento de acuerdo a las características de su lengua materna (oralidad), por tanto éste sabe lo que aprendió en su cultura. Bruner (1995) indica que nuestra mente se enriquece gracias a los instrumentos que la cultura pone a nuestro alcance, esto es, herramientas como el lenguaje así como convenciones basadas en imágenes y diagramas, mitos, teorías y otras formas de reconocimiento y ordenación. La inteligencia humana, por tanto, se nutre de la cultura, ya que no es patrimonio de cada persona, sino un bien comunal. Su despliegue y enriquecimiento dependen de la capacidad de cada cultura para ofrecer los instrumentos adecuados a tal efecto.

—El estudiantado Nasa parece haber desarrollado la escritura del Castellano en función de lo hablado, o de lo que Romero y Bedoya (1997:14) denominan escritura oral. Dicho desarrollo, dicen los autores, fortalece su identidad cultural y los referentes endógenos. Así mismo, manifiestan que las personas que escriben en forma oral suelen, en sus descripciones, enfatizar la adjetivación de los objetos, usar poco los tiempos verbales y confundirse en la utilización de la primera, segunda o tercera persona, por lo cual no cuentan con buena flexibi-

lidad estilística y ello no permite la descontextualización, propia de la escritura analítica. Pero, como lo plantea Grosjean (1996), pese a la existencia de desviaciones y aunque éstas sean, algunas veces, muy aparentes, parecen no interferir con la comunicación, debido a que por lo regular los bilingües desarrollan sus lenguajes hasta el nivel de fluidez requerido por el ambiente. En otras palabras, dichas desviaciones no parecen representar un obstáculo para la comprensión de los mensajes que el estudiantado quiere transmitir. Sin embargo, esta tendencia a escribir de forma oral con frecuencia es rechazada por el profesorado universitario al parecer por no ajustarse a la estructura lingüística del Castellano.

—Lo que algunos profesores universitarios catalogan como “deficiencias” en la lectura y la escritura en Castellano del estudiantado Nasa parece ser una característica propia de la escritura oral, es decir, esta posee una gran carga descriptiva contextual, evidente presencia del hablante, frases inacabadas, secuencialidad en las oraciones, uso reiterativo de la conjunción acumulativa (y), onomatopeyas, sintaxis simple. Cuando escribe, el estudiantado Nasa se adecua a las características del código oral y utiliza los recursos de éste, como lo señalan Romero y Bedoya (1997:14), quienes también afirman que la escritura oral tiende a marcar la procedencia dialectal del escritor, así como a expresar con énfasis los propósitos subjetivos del escribiente, permite una alta

frecuencia de digresiones, cambios de temas, datos inconclusos, redundancia, una estructura de texto abierta o incompleta, una gramática que incorpora los usos espontáneos y un empleo de referencia temporales o situacionales que contextualizan el discurso. La contextualización o “indicatividad” presupone una relevancia de lo que se hace o se vive, de la secuencialidad de las acciones. Es un discurso contextualizado que entra en conflicto, usualmente, con los requerimientos de la escritura formal del Castellano, especialmente cuando el profesorado no tiene claridad al respecto.

—La falta de exigencia en la lecto-escritura del Castellano por parte del profesorado indígena, y la poca importancia que éste le concede en la enseñanza, parecen haber favorecido la oralidad del Castellano en el estudiantado indígena.

—Las políticas etnoeducativas en la comunidad Nasa parecen ignorar las características lingüísticas del estudiantado al imponerles el aprendizaje de los conocimientos escolares en Castellano y al no desarrollar pedagogías adecuadas para enseñar una lengua de carácter escrito a miembros que poseen lenguas de carácter oral.

—Al parecer la cultura universitaria ignora los procesos culturales del estudiantado Nasa en campos como: el discurso de producción cultural, el discurso del contexto y el discurso de las culturas vividas (Giroux y McLaren, 1998).

“...yo me sentía tan desorientada que no sabía si ponerle un cuatro o un dos, o si ponerle un dos era muy injusto. ...le abonaba el esfuerzo de estar aquí, como ese tipo de cosas, y me preguntaba por lo que yo no sabía ver en ellos” (Beatriz, profesora Facultad de Comunicaciones, marzo 17 de 2004).

“...Yo tengo dos grupos de 30 estudiantes en promedio, fuera de las otras cosas, entonces me queda difícil. Yo de pronto a María no me le acerqué mucho y a ella tampoco es fácil acercarse porque honestamente yo creo que todo lo desconocido le da miedo y yo tampoco sabía cómo acercarme, porque yo sabía que ella venía de otra parte, yo sabía que era indígena, entonces yo decía: yo tengo que manejarla de una manera que ella no se sienta especial porque entonces se va a sentir especial toda la vida pero también respetarle su espacio de donde viene” (Marina, docente Facultad de Ingeniería, octubre 25 de 2004).

—Algunos docentes universitarios parecen desconocer la importancia y el funcionamiento del lenguaje en la práctica pedagógica y su relación con la formación de la subjetividad, por lo que no ofrecen elementos para una pedagogía crítica en el aula que contribuya a la creación de una ciudadanía crítica y activa de estudiantes.

“...Yo puedo decir que son personas con bajo nivel académico, pero no tengo claro si es por la formación o debido a su forma cultural” (Beatriz, profesora Facultad de Comunicaciones, marzo 17 de 2004).

—Las transformaciones y logros relacionados con la lectura y la escritura de estudiantes indígenas en semestres avanzados me lleva a pensar que una vez se adaptan a la cultura, mejoran considerablemente su comprensión de la lectura y la escritura en Castellano.

En definitiva, a partir del estudio realizado se puede concluir que algunos aspectos relacionados con la educación endógena y exógena del estudiantado Nasa,

especialmente aquellos que tienen que ver con el desarrollo de competencias lecto-escritas en Castellano, parecen influir en su desempeño académico y, en consecuencia, afectar su rendimiento académico durante los dos primeros semestres por lo que se recomienda desarrollar e implementar propuestas de tipo pedagógico apropiadas a su modo de vida.

## VI. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

“...La pedagogía siempre trata de la formación de subjetividades humanas,  
la cual está basada en una previa noción de futuro.  
Así, la pedagogía se plasma en una multiplicidad de sueños acerca de un mundo mejor,  
de prácticas que ayudan a crearlo.  
La pedagogía también nos lleva a escuchar a los demás,  
a escuchar la voz de los otros,  
en lugar de simplemente enseñarles conocimientos...”  
(Giroux en entrevista realizada por Flecha, 1991)

Las instituciones educativas suelen ejercer la función de sostener y legitimar el poder de la sociedad occidental. En éstas, por lo general, se ignoran las formas de conocimiento que surgen de la diversidad de culturas, pues, bajo la benevolencia de un enfoque integrador de educación multicultural, se pretende arrastrar o asimilar a las diferencias hacia las formas culturales dominantes (García, Pulido y Montes, 1999).

Los estudios sistemáticos en el país sobre las diferencias en el manejo de las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) en castellano como primera y segunda lengua son escasos, existe, además, un desconocimiento de lo qué significa el ser bilingüe (una potencialidad más que una carencia), lo cual afecta la vida académica de estudiantes que conservan sus lenguas ancestrales. Dicha desinformación contribuye a agravar actitudes de

prejuicios y discriminación que docentes universitarios tienen hacia sus estudiantes indígenas, producto de un pensamiento colonial que todavía pervive. Confío que las siguientes reflexiones y la información suministrada en este estudio contribuyan a revisar críticamente estas actitudes y a estimular la exploración de metodologías más adecuadas que propendan por fortalecer competencias comunicativas y creativas en castellano, sin desmedro de la persona, así como de su cultura y lengua de origen.

En la escuela bilingüe e intercultural, según lo manifiesta Mariño (1990), ocurre lo mismo que en la alfabetización de adultos, pues se cree que enseñar a leer y escribir es base suficiente para aprender a leer y escribir. Se asume una actitud liberadora y se enseña que alfabetizar es concientizar. La educación le ha atribuido a las letras poder político.

Igualmente Freire (citado por Mariño, 1990) al referirse a un programa de alfabetización en San Tomé (África) admite que la cultura escrita introducida por intermedio de la alfabetización y de la post-alfabetización no debería presentarse como opuesta a la cultura oral; que debería establecerse un diálogo cultural, en donde se conserven las características populares de la cultura oral y mediante una alianza se permitiera la creación de un conocimiento superior.



## **1. Propuestas que inducen a la reflexión y al diálogo intercultural**

Atendiendo a los planteamientos anteriores y a las reflexiones que hacen el estudiantado indígena y el profesorado participante, considero que la Universidad de Antioquia y su cuerpo docente debieran contemplar un diálogo de saberes, que reconozca las culturas, las lenguas, las propias realidades, las potencialidades y las particularidades de todos los participantes en el acto educativo.

El diálogo de saberes es posible si se tiene en cuenta una enseñanza de tipo dialógico que induzca a los docentes a la reflexión y al diálogo intercultural, como lo proponen McLaren y Giroux (1998), que propicie la creación de un espacio público en el que los docentes aprendan, a través del diálogo, el debate y el compromiso social, a articular su propio sentido del propósito moral y político; a crear intelectuales que puedan traducir los riesgos del descubrimiento y el aprendizaje en prácticas pedagógicas capaces de defender y ampliar el discurso democrático y las prácticas sociales en las escuelas y en la sociedad en general. Ese es el propósito de la pedagogía crítica: resistirse a las prácticas escolarizadas que invisibilizan los modelos de significados que los estudiantes traen en sus cuerpos y sus mentes y con categorías organizadoras de su visión del mundo; sus experiencias históricas y culturales que dan un sentido de voz, lugar e identidad (Giroux, 1997).

Igualmente, la hermenéutica provee a la educación un carácter “liberador” como lo planteara Freire (1990), pues pone en el diálogo la esencia y el centro de su planteamiento metodológico que posibilita la pregunta y la respuesta y suscita un nuevo conocimiento construido en el intercambio dialógico.

Sin embargo, no es el diálogo centrado en lo racional argumental que llevamos a cabo los docentes, sino aquel que permite que afloren emociones, convicciones, saberes, intereses. Es el diálogo que se establece con alguien y no sólo sobre algo como en el diálogo de saberes. El diálogo que nos debe conducir hacia la reflexión-acción a los educadores propiciando una enseñanza que ayude a construir sentidos a partir de los contextos (Cendales, 2001). El diálogo que rompa con la verticalidad del discurso marcado por las relaciones de poder que descalifican o excluyen los saberes de los alumnos y exaltan los del sistema como una verdad absoluta.

Con Gadamer, la hermenéutica viene a demostrar precisamente que no hay verdades absolutas y esto se puede confrontar mediante el cuestionamiento de las propias hipótesis y la plausibilidad de las contrarias, por lo tanto, la hermenéutica rechaza la descripción de las cosas que se toman por verdad (Berti, 1994). Bajo la hermeneútica la realidad social es leída como un texto, susceptible de ser interpretado (Ricoeur, citado por Berti, 1994). Así, el diálogo

busca la significación e interpretación de los fenómenos y prácticas sociales a la luz de los acontecimientos históricos, sociales y culturales del contexto en el cual suceden.

Por tal razón, el maestro debe ser un lector permanente de la realidad cultural, que dé cuenta de las transformaciones sociales, los nuevos lenguajes y sentidos que comportan elementos de carácter simbólico y que trascienden el campo de lo formal para comportar elementos afectivos.

La enseñanza en la escuela debe estar guiada por una práctica pedagógica que relacione al alumno con su propio contexto a fin de que el conocimiento adquirido se transforme en textos significativos para entender e interpretar su entorno. Se trata de extrapolar la mirada del yo hacia el tú.

Retomo también las consideraciones de Cendales (2001) quien, basada en los planteamientos de Freire, hace explícitas las siguientes reflexiones sobre el diálogo, surgidas de su experiencia como docente:

La primera reflexión la hace desde el aceptar que el diálogo significa subversión de nuestra formación educativa, en la medida que hemos sido “modelados” para “dictar clase”, pero no para dialogar. Por tanto, destaca la importancia de

reconocer nuestra trayectoria como educadores y preguntarnos cuánto de autoritarismo, intolerancia, actitudes y comportamientos excluyentes llevamos nosotros a la escuela, al grupo o a la comunidad con la que trabajamos.

Su segunda reflexión invita a los docentes a dejar entrar el arte a las aulas como una vía pedagógica que desata la imaginación y refuerza la labor científica e investigativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tercera, nos lleva a considerar el diálogo más allá del intercambio de saberes, pues, a partir del diálogo afloran emociones, convicciones, saberes, intereses, en cualquier forma, orden o intensidad.

Una cuarta reflexión invita al profesorado a reconocer, fortalecer, empoderar e incluir otros saberes, “culturas e identidades que el poder mantiene sumergidas y en condiciones de inferioridad”. Y, a examinar la propuesta de diálogo desde la educación popular “encaminada a potenciar las capacidades de las personas y los grupos, a dar elementos y a crear condiciones para comprender mejor la situación que se está viviendo, para relacionarse en forma democrática y solidaria, para generar espacios de participación, para proponer alternativas, para reclamar, cuestionar, denunciar e impugnar cuando las condiciones lo requieran”.

Como quinta, y última reflexión, cuestiona la capacidad de los docentes para asumir y trabajar pedagógicamente la diferencia y el conflicto, pues, anota, “trabajar el conflicto no es cuestión de buena voluntad solamente, supone para nosotros los educadores, un replanteamiento conceptual y metodológico”. Pregunta la autora a los educadores: ¿Cómo hacer del conflicto una posibilidad educativa? Y termina haciendo algunas recomendaciones acerca de las funciones de los docentes en el proceso de enseñanza: brindar afecto, confianza, respeto y solidaridad a todos sin excepción; mantener vivo el interés en la relación dialógica maestro-alumno; posibilitar la expresión de todos los participantes; guardar silencio mientras se escucha con atención y se dialoga consigo mismo; la preparación temática, la investigación que requiere el diálogo en el aula deben ir acompañadas de una actitud de apertura y acogida y del convencimiento de estar aportando a la construcción de algo diferente; el diálogo como posibilidad tiene que interiorizarse y hacer parte de la vida del educador.

De la misma manera, considero pertinente el trabajo de Not (1992), quien define las bases teóricas de una pedagogía basada en la relación de segunda persona, es decir, una relación recíproca, en donde la actividad de uno provoca la del otro donde cada uno actúa sobre el otro y reacciona ante el otro; invita a maestro y al alumno a un diálogo profundo que comporta participación e

interacción mutuas. Propende el autor por unas didácticas que apelen esencialmente al descubrimiento y a la invención, caracterizadas por el tanteo adaptativo provocado por las relaciones alumno-medio. Según este postulado el alumno lleva en sí mismo los medios para extraer su saber de las experiencias que lleva a cabo.

“...que el maestro de uno se apegara más a nosotros en el primer semestre, sería muy interesante, en un diálogo de estudiante a profesor, habría más comprensión, así, si uno fuera tímido, de una se le quitaría esa timidez, porque cuando el profesor no habla, los compañeros no hablan, uno tampoco habla, siempre va a estar esa timidez, de pronto hasta el quinto o final de los semestres, pero si uno llega a tener contacto con alguna persona de acá, entonces dice, ah no, yo puedo conversar, yo puedo contar cosas, yo puedo contar mi historia, ya facilitando lo que es la comunicación, ya teniendo confianza sería interesante” (Álvaro, estudiante primer semestre de Contaduría Pública, febrero 9 de 2004).

“...Para mí la Universidad debería trabajar con ellos en una etapa de nivelación, no sólo académica sino personal, de conocimiento de la ciudad, inclusive de costumbres, porque si mi costumbre allá es una acá es otra distinta, con cosas tan sencillas como las horas de la comida o las horas del baño. A mí me parece muy bien que la Universidad les brinde el espacio para estudiar pero si no les va a dar las calidades para que ellos terminen entonces no está haciendo nada. La Universidad puede decir que ya les dio el cupo, pero ellos no pueden aprovecharlo, no pueden desarrollarse como profesionales, entonces la Universidad no hizo nada” (Marina, docente Facultad de Ingeniería, octubre 25 de 2004).

Aceptar que tenemos formas de pensar y lenguas diferentes es asumir la diversidad cultural, una realidad que no podemos desconocer en las instituciones educativas; negarle a una persona dichas condiciones, es negarle su propia identidad y su propia cultura.

## **2. Sugerencias y propuestas**

Teniendo en cuenta todo lo anterior, sugiero algunos derroteros para orientar

nuestra la mirada y reflexión hacia el papel que cumple la universidad y sus docentes en una enseñanza que promueva el aprendizaje de los estudiantes de manera integral, teniendo en cuenta una educación multicultural crítica que enseñe en la diversidad y en el reconocimiento de las distintas cosmovisiones en el contexto universitario y nacional.

- Urge emprender una investigación profunda y amplia de las culturas y de las lenguas orales al interior de la Universidad de Antioquia, esto es, realizar estudios fonéticos, grafológicos y otros, ya que en materia de lenguas orales el estudio es prolífico. Estoy de acuerdo con las afirmaciones de Siguan (2001) en cuanto a que los hablantes de lenguas escritas, por lo general, solemos pensar en función de lo escrito, así nuestras ideas se refieran al lenguaje oral y ocurre lo mismo cuando se habla de bilingüismo, razón por la cual el tema de la influencia del bilingüismo sobre las culturas orales apenas se ha abordado.
- Se requiere una mayor sensibilización y concientización administrativa y docente en la aplicación de prácticas pedagógicas que se apoyen en la psicopedagogía, por cuanto ésta “dilucida cómo se da el desarrollo cognitivo del sujeto, diseña las estrategias didácticas más adecuadas para orientar la enseñanza y favorece el aprendizaje del estudiante teniendo en cuenta la

idiosincracia cognitiva y la estructura lógica disciplinar” (Díaz y Quiroz, 1999:22). En ese sentido, sugiero realizar un estudio sobre la metodología de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en escuelas indígenas.

- Sería conveniente que el Departamento de Admisiones y Registro de la Universidad llevara un registro de las comunidades de origen del estudiantado indígena y de sus lenguas maternas, así como un inventario de aquellos estudiantes que aún las hablan (inexistente en la actualidad).
- La Oficina de Admisiones y Registro de la Universidad de Antioquia sólo registra las notas definitivas del estudiantado para medir su rendimiento académico. Sugiero que se tengan en cuenta los porcentajes del seguimiento y los parciales para poder realizar un análisis más preciso del rendimiento académico del alumnado universitario.
- La Universidad debería brindar a todo el estudiantado indígena talleres de inducción en lengua castellana en los primeros semestres. Y no solamente esto, considero que algunos estudiantes de diferentes programas académicos, como auxiliares administrativos, podrían suplir las necesidades que requiere el estudiantado indígena, que fortalezcan y refuercen los conocimientos que se adquieren en el aula.



“...A mí me gustaría un primer semestre en donde nos puedan explicar, donde nos den clases de lectura y escritura que es donde más dificultades tenemos los indígenas cuando llegamos a la Universidad. Yo pienso que la lectura y la escritura son muy importantes en la Universidad y me gustaría que nos diera capacitación en eso, ojalá los fines de semana que a uno le queda más tiempo. Yo creo que en el programa de Educación se debe enfatizar más en la lectura y la escritura, se debe hacer una mayor exigencia porque somos maestros en formación y si uno mismo no se llega a formar bien cómo va a ir a formar a otros, por lo menos a unos niños que apenas están empezando” (Rosa, Estudiante de Pedagogía Infantil, entrevista febrero de 2004).

- En los programas de capacitación para el estudiantado indígena se podría implementar un sistema mixto de enseñanza de las lenguas. O sea, que puedan participar el 50% en actividades relacionadas con la escritura de su lengua materna y el 50% en Castellano. Pienso que, incluso, se podría vincular al curso que ofrece la Universidad de Español para extranjeros.
- Los cursos de inducción para el estudiantado indígena no deben centrarse solamente en el aprendizaje de las lenguas sino en las mismas culturas. El estudiantado debe ser capaz de reconocer con claridad las reglas de juego que se manejan en la cultura universitaria y, en general, en el mundo occidental; reconocer la propia cultura (de dónde venimos) y la cultura que quiere aprehender (a dónde se llega). Sería pertinente propiciar en el estudiantado indígena de la Universidad de Antioquia encuentros de acercamiento proxémico con la ciudad de Medellín.
- Si como dice Vygotsky (1993), el pensamiento científico sólo se vehicula a través de una escritura descontextualizada, el profesorado tiene que procurar

en el estudiantado indígena universitario una mayor reflexión mediante preguntas que diluyan la tendencia que tienen de adjetivar los objetos y procurar un mayor énfasis en la utilización de los tiempos verbales y la apropiación del sujeto al escribir (primera, segunda o tercera persona).

- Es una necesidad que la Vicerrectoría nos cite a todos los docentes y nos informe la situación que se presenta en la Universidad con el estudiantado indígena y nos dé capacitación sobre lo que significa enseñar y aprender en contextos diversos. La realización de actividades de capacitación docente relacionadas con el ingreso de estudiantes indígenas pertenecientes a las distintas culturas del país contribuiría a que el profesorado esté mejor orientado y preparado para la enseñanza del estudiantado indígena.

“...Yo creo que la Universidad tiene que hacer algo, que no sé qué es; trazar unas líneas; darnos unas asesorías a los profesores; propiciar unos espacios para que ellos también tengan la manera de asimilar nuestra cultura; hacer, me imagino, un tipo de investigación, pues no sé si eso se ha hecho porque no estoy muy enterada; creo que también las facultades como tales deben tener sus propias profundas reflexiones sobre eso, sobre todo la Facultad de Comunicaciones yo creo que no se ha detenido a pensar qué hacer con los indígenas cuando nos llegan. Entonces qué es la comunicación para el indígena, y creo que inclusive cambia mucho de una comunidad a otra (Beatriz, profesora Facultad de Comunicaciones, marzo 17 de 2004).

“...Entonces no sé, en ese asunto de los muchachos invidentes, de los muchachos indígenas, la Universidad tendría que tomar medidas, no digamos especiales, pero si una especie de refuerzo para que ellos se puedan desenvolver más fácil. Y más sabiendo, por lo que algunos estudiantes indígenas me han contado, que son jóvenes que piensan regresar a sus comunidades cuando terminen para aplicar sus conocimientos, entonces su educación debe ser muy particular porque ellos van a proyectar esos conocimientos en la cultura de ellos” (Alberto, profesor Facultad de Ciencias Económicas, noviembre 19 de 2004).

- Invitar a través de diferentes medios la participación del profesorado universitario en las actividades interculturales programadas por la Vicerrectoría de Docencia.
- Algunos docentes universitarios evalúan el aprendizaje del estudiantado indígena bilingüe en función de la escritura en Castellano y no a partir de los conocimientos que éstos poseen. Considero que es factible conocer qué sabe y qué necesita saber el estudiantado través del diálogo directo, pues a través de su oralidad ellos manifiestan una comprensión mucho más significativa y lógica de lo que plasman en sus escritos.

### **3. Futuras investigaciones**

—Existen algunos programas en los cuales no se inscribe el estudiantado indígena ¿Cuál es la razón? Se podría indagar cómo es la participación de estudiantes en los distintos programas académicos de la Universidad.

—Sería interesante hacer un seguimiento del estudiantado indígena desde que ingresa (hay estudiantes que terminan en programas diferentes al que inicialmente empezaron) hasta que culmina sus estudios para evaluar su rendimiento académico y ver cómo evoluciona en lectura y escritura durante su vida académica.

—Observar cómo es la dinámica en el aula de clase cuando hay presencia de estudiantes indígenas.

—Indagar por las relaciones interpersonales entre el estudiantado indígena y el profesorado universitario.

—Hacer seguimientos del rendimiento académico de estudiantes indígenas en los diferentes cursos (observar las evaluaciones, las respuestas en exámenes, la participación en clase, los trabajos y talleres individuales). Establecer comparaciones entre el rendimiento de este y otros compañeros no indígenas (se debe igualmente hacer el seguimiento a estos estudiantes).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Lischt, Daniel. (2002). Hacia una didáctica para la enseñanza español-lengua indígena en Colombia. En: Trillos Amaya, María (Comp.). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. [263-276 pp.]. Barranquilla: Universidad del Atlántico-Instituto Caro y Cuervo.
- Austin, John Langshaw. (1975). Ensayos filosóficos. Revista de Occidente. España.
- Banco de la República. (2003). Guía temática de español y lenguaje. Lengua y lenguaje: <http://www.lablaa.org/ayudadetareas/espanol/espa4.htm>
- Becerra, Eudocio. (2002). La noción de currículo propio. En: María Trillos Amaya (Ed.). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. (pp. 357-367). Barranquilla: Universidad del Atlántico-Instituto Caro y Cuervo.
- Bernstein, Basil. (1990). La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: El Griot.
- Berti, Enrico. (1994). ¿Cómo argumentan los hermeneutas? Hermenéutica y Racionalidad. Santafé de Bogotá: Norma.
- Blanck, Guillermo. (1993). Vygotsky: el hombre y su causa. En: L. Moll (Ed.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación (pp. 45-74). Méndes de Andés: Aique.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas políticas y de organización. En: Guillermo Bonfil Batalla (Ed.). América Latina: etnodesarrollo y etnocidio. San José de Costa Rica: FLACSO.
- Bourdieu, P. (1984). Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- Bruner, Jerome. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.
- Bustos Cortés, Alejandro. (1996). Identidad, desarrollo indígena y etnodesarrollo desde una perspectiva antropológica. Hombre y desierto. Una persepectiva cultural. Chile: Universidad de Antofagasta. No. 10: 43-52.
- Bustos C., Alejandro; Donoso D., Sebastián y Donoso R., Andrés. (2002). Elementos conceptuales y metodológicos para evaluar el impacto cultural de proyectos en poblaciones indígenas. Estudios Sociales, No. 109, pp. 61-87.
- Cassany, Daniel. (1994). Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassirer, Ernst. (1993). Antropología filosófica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cendales G., Lola. (2001). El diálogo, una posibilidad de reflexión-acción para los educadores. Educación Hoy. Santafé de Bogotá. Vol. 30, 146: 71-78.
- Chepe Collazos, Carlos Alberto. (2003). Nasa nau us yaki ka (pensando en páez)

- Tradición oral. Tesis de grado Antropología. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chomsky, Noam. (1971). Fundamentos de la gramática transformacional. México: Siglo XXI.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul. (2002). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Colominas, Agustí. (2004). [http://www.acceso.com/display\\_release.html?id=20557](http://www.acceso.com/display_release.html?id=20557). En Relatoría del informe sobre el desarrollo humano del programa de las Naciones Unidas. Forum 24-08-04.
- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (1997). Profesionalización en etnoeducación hacia una propuesta curricular. Programa de educación bilingüe. Boletín de Antropología, Vol. 11 No. 28: 47-57, Universidad de Antioquia.
- Corrales C., Martha Elena y Simmonds M., Cristina. (1999). Relaciones entre oralidad y escritura en y para la etnoeducación. En: Aguirre Lischt, Daniel (Comp.). Culturas, lenguas, educación. [153-164 pp.]. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Denny, J. Peter. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En: David R. Olson y Nancy Torrance (Comps.). Cultura escrita y oralidad. España: Gedisa.
- Díaz Monsalve, Ana Elsy y Quiroz Posada, Ruth Elena. (1999). Teoría Psicopedagógica: un enfoque cognitivo. Universidad de Antioquia: Colección Aula Abierta.
- Ehrlich, Patricia & Zamudio, F. Imelda. (2001). La educación en el mundo indígena. Reencuentro, No. 32, pp. 35-39.
- Flecha, Ramón. (1991). H. Giroux o la solidaridad. Cuadernos de pedagogía, No. 198. España.
- Freire, Paulo. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.
- García Bravo, William. (1999). Educación bilingüe y competencias multiculturales en la escuela. En: Aguirre Lischt, Daniel. Culturas, lenguas, educación. [55-63 pp.]. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R., & Montes del Castillo, Á. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En: F. J. García Castaño & A. Granados Martínez (Eds.), Lecturas para educación intercultural (pp. 47-80). Madrid: Trotta.
- Geertz, Clifford. (1994). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: Clifford Geertz (Ed.) La interpretación de las culturas (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.
- Giroux, Henry A. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.
- Gómez Valencia, José Herinaldy. (2000). Lugares y sentidos de la memoria indígena

Páez. Convergencia. Año 7, No.7 21, México, pp. 167-202.

González Agudelo, Elvia María. (1999). Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Medellín: Universidad de Antioquia.

Goodman, Y., & Goodman, K. (1993). Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-lenguaje). En L. Moll (Ed.), Vygotsky y la educación; connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación (pp. 293-310). Méndez de Andes: Aique.

Green Stocel, Abadio. (1996). Queremos retomar la palabra. Interacción. No. 10: 4-11. Santafé de Bogotá: Cedral.

\_\_\_\_\_. (2001). El otro, ¿soy yo? Agenda Cultural. No. 69, Medellín, pp. 2-5.

Grosjean, François.. (1996). Los modos de lenguaje del bilingüe. En: Parisnis, I. (Ed.). Diversidad cultural y de lenguaje y la experiencia sorda. [131-160 pp.]. Cambridge/Nueva York: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. (1997). El individuo bilingüe. En: Parisnis, I. (Ed.). Diversidad cultural y de lenguaje y la experiencia sorda. [103-130 pp.]. Cambridge/Nueva York: Cambridge University Press.

Jiménez, Javier. (1986). Competencia lingüística y competencia comunicativa. En: Lenguaje en acción. [36-40 pp.]. Medellín : Editorial Universidad de Antioquia.

Jiménez Amaya, Rosalba. (2004). Debemos educar en un país diverso y multiétnico (entrevista). Altablero No. 28, marzo-abril de 2004. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Lavob, W. (1983). Modelos sociolingüísticos. Madrid: Cátedra.

Landaburu, Jon. (2002). Posibilidades y condiciones de uso de la escritura en los pueblos indígenas. En: María Trillos Amaya (Comp.). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. [81-90 pp.]. Barranquilla: Universidad del Atlántico-Instituto Caro y Cuervo.

Lenneberg, Eric. (1981). Fundamentos biológicos del lenguaje. En: Natividad Sánchez y Antonio Montesinos (Comps.). Madrid: Alianza.

Luria, A. R. (1980). Lenguaje y pensamiento. Barcelona: Fontanella.

Mariño, Germán. (1990). Escritos sobre escritura. Bogotá: Dimensión Educativa.

Maurer, Eugenio. (1996). Oralidad y escritura. En: Klesing-Rempel, Ursula. (Comp.). Lo propio y lo ajeno. [109-121 pp.]. México: Plaza y Valdés.

McLaren, Peter. (1998). Resistiendo al ser blanco: el multiculturalismo revolucionario como praxis contrahegemónica. En: Peter McLaren (Ed.). Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. [140-160 pp.]. Rosario (Argentina): HomoSapiens.

McLaren, Peter y Giroux, Henry. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública. En: Peter McLaren (Ed.). Pedagogía, identidad y poder. Los educa-

- dores frente al multiculturalismo. [20-60 pp.]. Rosario (Argentina): HomoSapiens.
- Miles, M. B. & Huberman, M.A. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd. ed.), Thousand Oaks, California: Sage.
- Moll, Luis C. (1993). Introducción. En L. Moll (Ed.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación (pp. 13-42). Méndez de Andes: Aique.
- Morales Morales, Manuel José. (1996). La proxemia urbana de Medellín. Medellín: Manuel José Morales.
- Montes G. José Joaquín. (1997). El español de Colombia y las lenguas indígenas. En: Ximena Pachón y François Correa (Coords.). Lenguas amerindias. Condiciones socio-lingüísticas en Colombia. [25-78 pp.]. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Not, Louis. (1992). La enseñanza dialogante. Barcelona: Herder.
- Olson, David R. Y Torrance, Nancy. (1995). Introducción. En: David R. Olson y Nancy Torrance (Comps.). Cultura escrita y oralidad. [13-22 pp.]. Barcelona: Gedisa.
- Ong, Walter. (1994). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, Francisco. (2002). Oralidad y escritura en las lenguas indígenas. En: Trillos Amaya, María (Comp.). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. [91-104 pp.]. Barranquilla: Universidad del Atlántico-Instituto Caro y Cuervo.
- Pachón C., Ximena. (1997). El Nasa yuwe, o la lucha por la supervivencia de una lengua dominada. [269-311 pp.]. En: Ximena Pachón y François Correa (Coords.). Lenguas amerindias. Condiciones socio-lingüísticas en Colombia. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA: Sage, pp. 182-184. (Traducción Zayda Sierra, inédito).
- Pérez, Andrea Lissett. (1999). Procesos de socialización infantil. Una mirada a la cultura U'wa. En: Aguirre Lischt, Daniel. Culturas, lenguas, educación. [35-51 pp.]. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. México: Siglo XXI.
- Porlán, Rafael y Martín, José. (2000). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Diada.
- Ramos, Abelardo. (2002). Proceso de revitalización de las lenguas indígenas del departamento del Cauca. En: Trillos Amaya, María (Comp.). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. [185-193 pp.]. Barranquilla: Universidad del Atlántico-Instituto Caro y Cuervo.
- Roelens, Tania. (2001). ¿Qué nos quiere la escritura? Sobre el deseo de escribir. Desde el Jardín de Freud. Revista de Psiconálisis. No. 1, Santafé de Bogotá, pp. 26-41.



- Rojas Curieux, Tulio. (1999). Observaciones a los documentos de Robert de Wavrin sobre la lengua páez. En: Jon Landaburu (Comp.) Documentos sobre lenguas aborígenes de Colombia del archivo de Paul Rivet. [279-292 pp.]. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes.
- Romero Loaiza, Fernando y Bedoya, Olga Lucía. (1997). La enseñanza del español como segunda lengua en los emberá-chamí y nasa, una propuesta lingüística y pedagógica. Boletín de Antropología, Vol. 11, No. 28: 11-19, Universidad de Antioquia.
- Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002). Investigación cualitativa. Santafé de Bogotá: Icfes.
- Sapir, Eduard. (1966). El lenguaje. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, Ferdinand de. (1961). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Losada.
- Schaff, Adam. (1967). Lenguaje y conocimiento. México: Grijalbo.
- Searle, John R. (1980). Actos de habla ensayo de filosofía del lenguaje. España: Cátedra.
- Sierra, Zayda y otros coautores. (2001). Situación del/la estudiante universitario/a indígena, necesidades y perspectivas. Un estudio en Antioquia y Chocó. (código: ). Medellín, Proyecto de investigación apoyado por Colciencias y la Universidad de Antioquia para su financiación. Actualmente en ejecución.
- \_\_\_\_\_. (1999). Análisis e interpretación en la investigación cualitativa. Medellín: Inédito.
- Siguan, Miguel. (2001). Bilingüismo y lenguas en contacto. Madrid: Alianza.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. New York: Appleton Century Crofts.
- Strauss, A. (1995). Qualitative analysis for social scientists (9th.ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tezanos, A. D. (1998). Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Antropos.
- Tolchinsky Ladsman, Liliana. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Antrhops.
- Triana y Antorveza, Humberto. (1997). Factores políticos y sociales que contribuyeron a la desaparición de lenguas indígenas (Colombia y siglo XIX). [85-150 pp.]. En: Ximena Pachón y François Correa (Coords.). Lenguas amerindias. Condiciones socio-lingüísticas en Colombia. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Trillos Amaya, María. (1999). El entramado de la multiculturalidad: respuestas desde la Etnoeducación. Daniel Aguirre Lischt (Comp.), Culturas, Lenguas y Educación.

Memorias Simposio de Etnoeducación, VIII Congreso de Antropología (pp. 14-29). Barranquilla: Universidad del Atlántico, Instituto Colombiano de Antropología, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes.

\_\_\_\_\_. (2002). Prolegómenos lingüísticos para la enseñanza de lenguas en contextos multilingües colombianos. En: Trillos Amaya, María (Comp.). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. [383-416 pp.]. Barranquilla: Universidad del Atlántico-Instituto Caro y Cuervo.

Triviño, Lilia; Prado Nelly Mercedes y Simmonds, Cristina. (1997). El papel de la lingüística en la formación de licenciados en etnoeducación. Boletín de Antroología, Vol. 11 No. 28: 20-29, Universidad de Antioquia.

Tubau Sala, Elisabet. (En prensa). Conceptos y categorías. En: A. J. Cangas, A. Maldonado & M. López (Eds.), Manual PIR. Granada: Alboran.

Universidad de Antioquia. (1998). Plan de Desarrollo 1995-2006. La Universidad del Siglo de las Luces. Medellín: Universidad de Antioquia.

Vásquez de Ruiz, Beatriz & Molina, Manuel Jesús. (2002). El aprendizaje del español y del guambiano y su enseñanza en el Resguardo de Guambía. En: Trillos Amaya, María (Comp.). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. [252-261 pp.]. Barranquilla: Universidad del Atlántico-Instituto Caro y Cuervo.

Villa Mejía, Víctor. (1995). Sobre-entendidos. Medellín: Fondo Editorial Cooperativo.

Vygotsky, Lev. (1993). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Woods, Peter. (1995). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid: Paidós.

## GLOSARIO

**Asimilación total:** colonialismo cultural y económico social que persigue la supresión de una cultura y su fusión (asimilación) a otra generalmente dominante.

**Autodefinición:** es una permanente lucha contra la negación. Se entiende como el proceso que impulsó a las comunidades indígenas a ocultar su identidad étnica, y que les impulsa a rescatarla en el presente.

**Autorreconocimiento étnico:** está determinado por los procesos de organización colectiva que un grupo humano propone y busca legitimarse como etnia.

**Bilingüe.** Aquella persona que utiliza dos (o más) lenguajes (o dialectos) en su vida cotidiana (Grosjean).

**Bilingüismo:** hecho particular en un individuo que puede expresarse en dos lenguas con la misma competencia según las situaciones comunicativas a que se enfrente. Según Trillos (2002) En función del comportamiento cognitivo se establecen dos tipos de bilingüismo:

**Bilingüismo compuesto:** uno de los sistemas es predominante y cuando recibe un mensaje en Castellano, lo entiende y lo responde en esta lengua, pero

cuando lo recibe en la lengua indígena lo traduce al Castellano en esta misma lengua elabora la respuesta y la traduce para emitirla en la lengua indígena.

**Bilingüismo coordinado:** mantiene los dos sistemas independientes; es decir, cuando recibe un mensaje en Castellano, por ejemplo, lo asimila y además produce la respuesta en esta misma lengua.

**Bilingüismo aditivo:** uso estable de las dos lenguas –tanto en las instancias educativas como fuera de ellas– para su desarrollo y afianzamiento en cierta medida paralelo.

**Bilingüismo de mantenimiento:** política de interculturalidad, desarrollada alternativamente en los contextos sociales donde persiste la discriminación, la segregación y la marginalidad.

**Bilingüismo sustractivo:** aquel que fomenta la pérdida de una de las dos lenguas.

**Competencia lingüística:** se establecen diferencias entre los hablantes bilingües. Se presenta de dos formas. **Bilingüismo equilibrado:** cuando las competencias entre dos lenguas son similares. No quiere decir, sin embargo, que se posea una competencia elevada, sino un manejo equilibrado entre ambas lenguas; así que pueden existir bilingües equilibrados con baja

competencia lingüística. **Bilingüismo dominante:** cuando las competencias son desiguales, siendo la de la lengua materna generalmente superior.

**Conmutación de código.** Es un traslado completo hacia el otro lenguaje por una palabra, una frase u oración.

**Conmutaciones débiles.** Conmutaciones que dirigen la atención hacia sí mismas por medio de repetición, entonación, dubitación y comentario metalingüístico.

**Conmutaciones fluidas.** Conmutaciones con transiciones suaves y sin dubitaciones.

**Conocimientos sometidos.** Aspectos de la historia en los que la crítica y la lucha desempeñan un rol significativo, en diversos intentos de definir la naturaleza y el significado de la teoría y la práctica educacionales (Foucault).

**Conservadurismo:** se basa en la noción idealizada que todas las culturas son buenas con su propio desarrollo y, por lo tanto, es mejor no mezclarlas.

**Contexto de adquisición:** relaciona la edad con los contextos de adquisición y utilización de las lenguas. Se puede clasificar en: **Bilingüismo de infancia o precoz**, que se subclasifica en: **Simultáneo:** cuando el niño aprende dos lenguas maternas. **Consecutivo:** cuando el niño adquiere una segunda lengua

en una época de su vida muy cercana a la adquisición de la lengua materna y suele haber orientación pedagógica. **Bilingüismo de adolescencia:** la segunda lengua se adquiere entre los 10 y 17 años aproximadamente y por lo regular en la escuela. **Bilingüismo de adulto:** el aprendizaje de la segunda lengua se da en edades posteriores a las señaladas.

**Contra-hegemonía.** Al igual que la resistencia, expresa la naturaleza de la dominación y el tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar, pero de manera más política, teórica y crítica, e implica la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que definen contra-instituciones, relaciones vividas e ideologías que encarnan formas alternativas de experiencia y de lucha.

**Creencias:** se definen como los principios fundamentales comúnmente aceptados por los miembros de cualquier sociedad. Se dan por sabidas y entendidas, correspondiéndose con las tradiciones. Ambas influyen en las formas y estilos de vida de un pueblo.

**Criticar.** Significa entender la construcción de la vida social como un modo de producción particular que puede analizarse junto a otros textos culturales que hablan a otras modalidades del discurso ético y de socialidad desde donde los estudiantes pueden afianzar su acción social en el mundo.

**Cultura:** diversidad de la conducta y de las obras humanas, mediante el estudio comparativo de las formas de vida de un pueblo, la estructura y su sistema social, las creencias y los medios de comunicación simbólica. La cultura es el estilo de vida, el molde que da personalidad e identidad a cada pueblo.

**Descontextualizar:** es una característica propia y exclusiva de la cultura literata. Conlleva a despojar la información de lo peculiar y particular de determinado grupo a fin de que sea comprensible para todos.

**Dialecto:** es la forma determinada y particular de hablar una lengua.

**Didáctica:** métodos y técnicas necesarios para hacer eficaz una enseñanza en un área o disciplina determinada.

**Difusión y aculturación:** una cultura influye sobre otra difundiendo y extendiendo sus conocimientos y experiencias. El grupo que los recibe y acepta se denomina grupo aculturado. De este modo, en el proceso de aculturación, la sociedad receptora incorpora los valores, las normas y los productos que ofrece o impone la otra cultura.

**Diglosia:** El bilingüismo como hecho social se designa con el término diglosia. Específicamente se refiere al caso donde coexisten dos lenguas habladas por dos grupos distintos y en cuyo seno coexiste un gran porcentaje de individuos

bilingües, ante lo cual, puede suceder que éstos no hablen indiferentemente las dos lenguas, sino que utilicen una y otra según las situaciones.

**Escuela.** Esfera pública. Sitios de producción cultural contestatarios y de lucha que encarnan representaciones y prácticas que construyen y bloquean las posibilidades de actuación humana entre los estudiantes. Lugar en el que los grupos dominantes subordinados se definen y limitan mutuamente por medio de una batalla constante y un intercambio, que responde a las condiciones socio-históricas “portadas” por las prácticas vividas, institucionales y textuales que definen la cultura de la escuela y la experiencia maestro-alumno dentro de una particular especificidad de tiempo, espacio y lugar. Lugares constestarios contruidos socialmente y activamente dedicados a la producción de experiencias vitales. Agencias de reproducción social que producen trabajadores obedientes. Institución de servicio generalmente destinada a proporcionar a los estudiantes las destrezas técnicas necesarias para desempeñar las funciones pedagógicas en las comunidades escolares en las cuales realizan su práctica. La pedagogía crítica define escuela como un emprendimiento ético y dador de poder, dedicado a estimular la democracia, a ampliar la justicia social y a construir un orden social más equitativo.

**Esferas públicas alternativas.** Asociaciones tales como iglesias, gremios,



sociedades vecinales y movimientos sociales en las que las comunidades populares debaten y luchan por lograr autodeterminación y peso social.

**Estatus sociocultural de las lenguas:** responde a la valoración que se haga de las lenguas en el entorno sociocultural. El niño desarrollará dos formas diferentes de bilingüismo. **Aditivo:** si la valoración es equiparable de una lengua a otra, rendirá al máximo en la adquisición de los sistemas que entrenta y alcanzará una riqueza mayor que la del niño monolingüe. **Sustrativo:** si la lengua aparece desvalorizada, su desarrollo cognitivo se frenará y se retrasará con relación al que logra el niño monolingüe.

**Estructura social:** se sustenta en un orden y en un control social. El orden establecido abarca todas las relaciones sociales que están institucionalizadas, es decir, aquellos vínculos que los individuos generan con los miembros de determinados grupos sociales: familia, vecindad, barrio, sistemas jurídicos y sanciones, organizaciones políticas, y el ejercicio del poder dentro de estos grupos.

**Etnicidad:** se expresa en las diversas relaciones socioculturales de contactos que los diversos grupos étnicos asumen con la estructura del Estado-Nación, la identidad Nacional, los grupos dominantes, entre ellos mismos, etc., generando procesos interactivos dinámicos de persistencia histórica y formas de

organización social ricos para ser interpretados.

**Etnocentrismo:** es la creencia o percepción social, según la cual nuestras pautas de conducta son siempre “correctas o racionales”, “buenas”, “deseables” y “mejores”, mientras que las formas de vida que se apartan de la nuestra son caracterizadas como incorrectas, inhumanas, poco evolucionadas o irracionales.

**Etnodesarrollo:** capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones (Bonfil Batalla).

**Falta de sentido crítico:** cuando se asume una actitud “romántica” ante las culturas sin haber capacidad para considerar los defectos y errores que pudieran tener la cultura propia como la otra.

**Formas de vida:** se asume en referencia a los procedimientos por los que una sociedad asegura su subsistencia, mediante su adaptación al medio físico en el que se desarrolla y a los intercambios que realiza con otras sociedades para suplir lo que le falta.

**Fundamentalismo cultural:** supone la posibilidad de supervivencia y desarrollo

de las culturas indígenas sólo en la afirmación de principios fundantes y fundamentales con las que convive. Con este discurso se perpetúa la situación de dominación histórica de los pueblos indígenas, manteniéndose al margen del conocimiento moderno y de su participación social y política en la sociedad actual.

**Grafolecto.** Lengua transdialectal formada por una profunda dedicación a la escritura.

**Guetización:** aparece cuando hay indiferencia y falta de interés por el encuentro de culturas distintas.

**Identidad:** manifestación ideológica del sentido de pertenencia a una determinada configuración social. Poseer identidad es asumirse y ser reconocido como miembro de una configuración social que es portadora de una cultura propia, conlleva el derecho a participar de tal cultura, mediante lo cual se tiene acceso a los elementos culturales indispensables para satisfacer los requerimientos de la vida en sociedad. Fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad.

**Imaginario radical.** Discurso que ofrece nuevas posibilidades para las relaciones sociales democráticas y que vincula lo político con lo pedagógico con el objetivo de estimular el desarrollo de esferas contrapúblicas que practiquen

seriamente una forma de democracia radical.

**Indicador:** señal, número, acontecimiento, hecho o fenómeno que mide cambios en una condición o situación específica en el transcurso de un período de tiempo dado.

**Interculturalidad:** es una forma de relación que busca el contacto con otras culturas en condiciones de igualdad y con visión crítica; por lo tanto, tiene un carácter enriquecedor, ya que favorece el desarrollo de culturas en contacto.

**Interferencias dinámicas.** Son las incursiones efímeras del otro lenguaje, como en el caso del desliz accidental, en el patrón de actuación debido a las reglas de acentuación del otro lenguaje, el uso momentáneo de una estructura sintáctica tomada del lenguaje que no está siendo utilizado.

**Interferencias estáticas.** Aquellas que reflejan trazas permanentes de un lenguaje sobre el otro (acento permanente, extensiones de significado de palabras particulares, estructuras sintácticas específicas, etc.).

**Interferencia lingüística.** Es una desviación, específica de quien habla, del lenguaje que está siendo hablado debida a la interferencia del otro lenguaje desactivado. Pueden ocurrir en todos los niveles del lenguaje (fonológico,

léxico, sintáctico, semántico y pragmático) y en todas las modalidades (habla, escritura o señas).

**Interpretar.** Significa ser capaz de extraer los presupuestos y motivos ocultos que estructuran nuestro sistema de valores culturales cotidianos.

**Legado cultural.** Conjunto histórico de significados, valores, creencias, conocimientos, habilidades, prácticas sociales y objetos materiales, que tienen consistencia entre sí porque se interpretan a partir de un esquema básico que se ha definido e impuesto como una etiqueta, un sello o una matriz cultural.

**Lengua o idioma.** Es un conjunto de signos verbales o palabras para comunicarnos en forma oral o escrita.

**Lengua indígena.** Es la que se considera típica de los hablantes originarios de una región (u oriundos).

**Lengua franca o general.** Es el idioma empleado por grupos y personas cuyas lenguas maternas son diferentes, para facilitar la comunicación entre sí.

**Lengua materna.** Es aquella que una persona adquiere en sus primeros años de vida y que normalmente se convierte en un instrumento de pensamiento y comunicación del hablante.

**Lengua nacional.** Es la de una entidad política, social y cultural. En el caso colombiano el Castellano es la de la mayoría dominante del país.

**Lengua oficial.** Es la que se emplea en la tramitación de los asuntos de gobierno tales como los legislativos, ejecutivos y judiciales. En Colombia el Castellano es la lengua oficialmente reconocida.

**Lengua vernácula.** Es el habla materna de un grupo dominado social o políticamente por otro que habla una lengua diferente, reconocida como oficial. En Colombia las lenguas indígenas tienen el carácter de lenguas vernáculas frente al Castellano y, su empleo se limita normalmente al ámbito de las necesidades cotidianas locales pues históricamente han estado en oposición con la lengua de prestigio o la del grupo que ha tenido el control político y social.

**Lengua mundial.** Es la que se habla en vastas regiones del mundo (Griego, Latín, Castellano, Francés, Inglés) y representan prestigio literario, científico, diplomática, etc.

**Lengua de civilización o de cultura.** Denominación que se da a la lengua caracterizada por su grado de desarrollo en el dominio de expresión de la ciencia y de cualquier disciplina abstracta, generalmente se refiere a las lenguas de los países que han sido colonizadores.

**Lengua común.** Sirve como medio de comunicación entre todos los miembros de un país o región.

**Lenguaje.** Es el medio primario a través del cual se construyen las identidades sociales, se asegura la hegemonía cultural y se designa la práctica emancipatoria sobre cuya base se actúa. Está íntimamente relacionado con el poder y constituye el modo en que maestros y estudiantes definen, median y comprenden su relación entre ellos y con la sociedad en general.

**Lenguaje base.** Lenguaje “anfitrión” o “matriz”.

**Medios de comunicación simbólica:** son aquellos principios que la religión sacraliza y articula, que el ritual mantiene y refuerza, que la magia manifiesta y controla, que el mito legitima y explica, y que los mundos simbólicos del lenguaje, el arte y el folclore, expresan y recuerdan.

**Modo de lenguaje.** Es el estado de activación de los lenguajes y mecanismos de procesamiento del lenguaje del bilingüe, en un punto dado en el tiempo. Expresión que reemplazó a la de “modo del habla” para que pudiera abarcar el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, así como la lengua de señas y la representación bidimensional actual del lenguaje base.

**Modo de lenguaje bilingüe.** El individuo escoge un lenguaje base, activa el otro lenguaje y lo cita de tiempo en tiempo en la forma de conmutaciones de código y préstamos.

**Modo de lenguaje monolingüe.** El bilingüe desactiva un lenguaje (pero nunca totalmente).

**Monolingüismo.** Uso de una sola lengua en un país o región y que es a menudo la materna.

**Palabra escrita:** es un conjunto de símbolos gráficos de un símbolo fónico, que requiere al menos de un lector.

**Palabra oral:** es un conjunto de símbolos fónicos que requiere mínimo dos interlocutores.

**Pertinencia e identidad culturales:** un hablante bilingüe puede ser bicultural cuando se identifica positivamente con ambos grupos culturales y es reconocido como miembro en cada uno de ellos. Sin embargo, puede suceder que un individuo bilingüe sea monocultural, o sea, que mantenga la identidad del grupo al que pertenece.

**Plurilingüismo.** Cuando en un país o región se hablan varias lenguas y en consecuencia se refiere a un fenómeno colectivo.

**Préstamo.** Morfema, palabra o expresión corta tomada del lenguaje menos activado y adaptada morfológicamente (y algunas veces fonéticamente) en el lenguaje base. Puede involucrar tanto la forma como el contenido de una palabra, o simplemente el contenido (llamado traslado para préstamo).



**Primera lengua.** Otra forma de significar la lengua materna.

**Principio complementario.** Parte de que los bilingües adquieren y utilizan sus lenguajes por propósitos diferentes, en dominios de la vida diferentes, con personas diferentes, es decir, que diferentes aspectos de la vida requieren lenguajes diferentes.

**Relaciones interculturales de contacto conflictivo:** una cultura trata de dominar a otra, sin estar las condiciones desequilibrantes para que ello ocurra.

**Relaciones interculturales marcadas por la dominación:** donde una cultura se impone a la otra mediante la coacción. Puede existir **dominación etnocida:** cuando se discrimina y oprime a la cultura sin matarles, y **dominación genocida:** cuando las personas son muertas y con ellas su cultura.

**Relaciones interculturales pacíficas o de cooperación:** es el caso de los intercambios comerciales que se suceden entre países con culturas diferentes.

**Relativismo cultural:** es el principio por el cual se entienden y valoran todas las culturas estableciéndose una igualdad entre ellas.

**Resistencia.** Alude a un tipo de brecha autónoma entre las fuerzas difundidas de la dominación y el estado del dominado. Espacio personal en el que la dominación se ve inmovilizada u omitida gracias a un esfuerzo concertado, o incluso inconsciente, por parte del sometido activo, de subvertir el proceso de socialización.

**Segunda lengua.** Es aquella adquirida por una persona además de la lengua materna. El Castellano es la segunda lengua para muchos indígenas en Colombia.

**Sicolingüística:** estudia las hipótesis aplicables al fenómeno de la actividad lingüística, siempre en su doble vertiente productiva y receptiva.

**Sociolingüística:** estudia las relaciones lengua sociedad y asume que la función fundamental de las lenguas es permitir la comunicación en sociedad y orienta el estudio de las variaciones que sufren los sistemas de comunicación, a partir de los usos heterogéneos que suelen darle sus hablantes.

**Subjetividad.** Es un proceso de mediación entre el “yo” que escribe y el “yo” que es escrito y que nos permite reconocer y enfocar las maneras en las que los individuos extraen sentido de sus experiencias, incluyendo sus entendimientos conscientes e inconscientes y las formas culturales disponibles a través de los cuales esos entendimientos son estimulados; sugiere una presencia individual sin esencia; subraya la contingencia de la identidad y el hecho de que los individuos están hechos de un flujo descentrado de posiciones del sujeto que dependen intensamente del discurso, la estructura social, la repetición, la memoria y la inversión afectiva para mantener una sensación de coherencia en un mundo en constante cambio.

**Tierra:** entendida, desde la perspectiva desarrollista como una “mercancía” y un recurso productivo cuyo destino lo regulan las “leyes del mercado” o de la relación costo-beneficio. En el contexto de las culturas indígenas la tierra es percibida como una entidad viva y ritual. Un espacio concreto e insustituible que está ligado al pasado de la comunidad, es un referente necesario en el universo simbólico y de las creencias. El uso productivo está encaminado hacia la autosuficiencia, de ahí que las formas establecidas para cultivar y producir la tierra estén vinculadas a las formas de organización del trabajo, las relaciones de parentesco, de estatus, de género, etc.

**Uso lingüístico:** el grado de competencia lingüística en cada lengua está estrechamente relacionado con las funciones que el hablante le asigne a cada lengua y las condiciones en las cuales las utiliza. El hablante bilingüe puede llevar a cabo contactos diferentes relacionados con la familia, la comunidad y la escuela.

**Voz del maestro.** Es la voz de un intelectual auto formado que permita un proceso pedagógico que vaya más allá de la transmisión o reproducción de conocimientos y que provoca elementos de resistencia tanto intelectuales como morales. La voz del maestro refleja los valores, ideologías y principios estructurantes que dan significado a las historias, las culturas y las subjetividades que definen y median las actividades cotidianas de los educadores. Es la voz del sentido común y del sentido crítico.

## ANEXOS

1. **Anexo 1.** Distribución de estudiantes por departamento de origen, admitidos entre 1997-1 a 2004-1 (Universidad de Antioquia, Oficina de Admisiones y Registro).
2. **Anexo 2.** Información alumnos admitidos como indígenas semestre 1997/1-2004/1.
3. **Anexo 3.** Cuestionario al estudiantado Nasa participante.
4. **Anexo 4.** Cuestionario al profesorado universitario participante.
5. **Anexo 5.** Ubicación geográfica Municipio de Caldono, Departamento de Cauca