

Tensiones y rupturas entre dos formas de leer y escribir el mundo*

Tensions and ruptures between two ways of reading and writing the world

Damaris del Pilar Castañeda Riascos**

William Enrique Sánchez Amézquita***

Resumen

El tema de este artículo corresponde a una investigación relacionada con la educación intercultural bilingüe (EIB), en la que se indagó acerca de los procesos lectoescriturales y el choque cultural de una población indígena migrante en Bogotá. El problema central de este trabajo versa sobre el contacto entre dos modelos culturales —indígena y no indígena— y sus implicaciones en la adquisición de la lectura y la escritura en un grupo étnico. Con esta reflexión se pretende coadyuvar, tanto a la comprensión de los sistemas de significación y representación de estudiantes indígenas como a su resignificación en el aula. Para responder al interrogante de investigación formulado: ¿qué aspectos teórico-pedagógicos debe considerar la EIB para resignificar las prácticas sociales de lectura y escritura en español como segunda lengua de las comunidades indígenas en situación de desplazamiento?, se analizaron algunas prácticas socioculturales que demandan determinadas producciones discursivas, así como ciertas tensiones y rupturas que emergen cuando una lengua nacional y una lengua indígena entran en contacto. El estudio se desarrolló bajo la metodología de la investigación-acción, acudiendo a técnicas de observación participante, grupos focales y entrevistas para la recolección de datos. Los resultados reflejan un choque cultural, lingüístico y discursivo causado por la disparidad de lógicas con las que indígenas y no indígenas conciben la realidad y adquieren conocimientos, hecho que interfiere en los procesos de escolarización. Se concluye que es necesario, desde el ámbito normativo y práctico, analizar la lógica excluyente que caracteriza las prácticas discursivas en nuestro territorio y concientizar desde posturas de apertura a los actores estamentales (directivos, docentes y estudiantes) sobre la necesidad de generar espacios interculturales de crecimiento mutuo, a partir de prácticas socioculturales concretas en las que la lectura y la escritura (re)adquieren sentido para este tipo de poblaciones.

Palabras clave: interculturalidad, lectura, escritura, modelo cultural-lingüístico-discursivo, prácticas socioculturales

*

Artículo resultado de la investigación titulada *Tjiendo saberes entre lenguas y culturas: tensiones y rupturas entre dos formas diferentes de leer y escribir el mundo*. Pontificia Universidad Javeriana (Colombia).

**

Magíster en lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en humanidades, lengua castellana e inglés de la Universidad de Nariño. Docente de tiempo completo de la Universidad de Nariño.

Magíster y especialista en estudios culturales de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas de la Universidad de Lancaster (Reino Unido). Licenciado en filología e idiomas español-inglés de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor, investigador principal y co-investigador en varios proyectos de tres grupos adscritos a Colciencias.

Abstract

The theme of this article is a research related to bilingual intercultural education (BIE), in which the literacy processes and cultural clash of a migrant indigenous population in Bogotá were assessed. The central problem of this work revolves around the interaction between two cultural models - indigenous and non-indigenous - and their implications in the acquisition of reading and writing in an ethnic group. The intention of this considerations is to contribute both to the understanding of the systems of signification and representation of indigenous students and their re-signification in the classroom. To answer the research question posed, i.e. What theoretical-pedagogical aspects should the BIE consider in order to re-signify the social practices of reading and writing in Spanish as a second language of the indigenous communities in displacement situations?, some sociocultural practices that demand certain discursive productions were analyzed, as well as certain tensions and ruptures that emerge when a national language and an indigenous language come into contact. The study was carried out under the methodology of action-research, using techniques of participant observation, focus groups and interviews for data collection. The results reflect a cultural, linguistic and discursive clash caused by the disparity indigenous and non-indigenous approaches to reality and to knowledge acquisition, conflict that interferes with the schooling processes. It is concluded that it is necessary, from a normative and practical field, to analyze the exclusionary logic that characterizes discursive practices in our territory and to raise awareness, from positions of openness, to the State actors (directors, teachers and students) about the need to generate intercultural spaces of mutual growth, based on concrete sociocultural practices in which reading and writing (re)acquire meaning for this type of populations.

Keywords: Interculturality, reading, writing, cultural-linguistic-discursive model, sociocultural practices

Introducción

La multiplicidad de lógicas a partir de las cuales se tejen redes de saberes en la mente de las personas depende de los sistemas de significación y representación que se promueven en la cultura a la que pertenece un individuo; someterlo, desde relaciones asimétricas, a dinámicas de procesamiento de información diferentes genera rupturas y tensiones que trastocan sus modelos culturales, discursivos y lingüísticos. Este planteamiento, en el marco de las propuestas de trabajo de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana, fue el punto de partida para el proyecto Tejiendo saberes entre lenguas y culturas: tensiones y rupturas entre dos formas diferentes de leer y escribir el mundo (Castañeda y Segura, 2017), que da origen al presente artículo.

En este estudio se abordó una problemática relacionada con el desarrollo de habilidades lectoescriturales, experimentada en el aula por estudiantes indígenas, víctimas del desplazamiento forzado en Colombia y reterritorializados en Bogotá. El interés por el tema surgió a raíz de la reflexión sobre el rol que cumple el profesor de español como segunda lengua (L2) y el tipo de prácticas que promueve dentro de los procesos de bilingüismo intercultural implicados en el contacto entre una lengua nacional y una lengua indígena, con un acercamiento que se establece a partir de relaciones de poder, en este caso entre una cultura de mayor prestigio (no indígena) y otra de menor prestigio (indígena).

Este tipo de estudios cobra importancia en el campo de la enseñanza, en general, y de la enseñanza-aprendizaje de L2, en particular, porque permite visibilizar la situación que enfrentan a diario estudiantes indígenas adscritos a instituciones educativas fuera de su territorio, con procesos de escolarización castellanizadores, que distan de sus lógicas curriculares de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Dichas realidades emergen en contravía de las políticas y los planes de bilingüismo establecidos en Colombia, que, además, no se conciben desde una política educativa, lingüística y cultural adecuada para esta población en situación de desplazamiento.

Es preciso señalar aquí que desde la normativa se incluyen algunos actos legislativos en los que se reconocen a estos pueblos: por ejemplo, la Corte Suprema emitió, a través del Auto 004 de 2009, una lista de pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado, mientras que, por su parte, el Ministerio de Educación Nacional había ya regulado la educación para grupos étnicos en el capítulo 3 de la Ley 115 de 1994, artículos del 55 al 63.

No obstante, las normativas precitadas no constituyen *per se* rutas justas, equitativas e igualitarias desde las prácticas educativas para la atención de grupos étnicos en situación de desplazamiento. Lo anterior se infiere al analizar el panorama en el que dichas poblaciones se encuentran. Si bien es cierto que la Corte Suprema los incluye en una lista, la reubicación que se les confiere, una vez son desplazados de sus territorios, se lleva a cabo en zonas vulnerables y conflictivas en las grandes ciudades. En esta misma línea, lo propuesto por el MEN se establece para una educación propia que, por lo general, se propicia en el territorio al que la comunidad étnica pertenece, o para instituciones que esbozan en su plan educativo un marco legislativo para dicha atención. Sin embargo, aunque esta norma pretende evitar que

la atención educativa se dé bajo un enfoque tradicional integracionista, en la realidad se evidencia lo contrario, puesto que al final parte de la población estudiantil indígena termina absorbida por prácticas occidentalizadas, que atentan contra su cultura, su cosmovisión y su pensamiento propio.

En este contexto socioeducativo, reconfigurado por las políticas de bilingüismo en Colombia, en las que se declara el español como L2 para los pueblos raizales y comunidades étnicas, se pretende aportar algunas reflexiones con el objetivo de (re)orientar las metodologías de alfabetización intercultural bilingüe con grupos indígenas en situación de desplazamiento. Las mismas surgen a partir de cuestionamientos como: ¿qué sucede con el proceso educativo de comunidades indígenas en entornos distintos al de origen?, ¿cómo orientar procesos educativos que no vulneren sus derechos, sus lógicas o prácticas socioculturales?, ¿cómo contribuir al desarrollo de las prácticas sociales de lectura y escritura en español como L2 de las comunidades indígenas en situación de desplazamiento?

En las últimas décadas, en Colombia han cobrado fuerza las investigaciones en torno a estos interrogantes, debido al incremento de migrantes y de población indígena desplazada. Precisamente, el estudio que se presenta en este artículo pretendió dar continuidad a un trabajo realizado previamente con la comunidad wounaan proveniente del Chocó, reterritorializada en Bogotá, cuyo interés fue resignificar los procesos de comprensión lectora con esta colectividad. En dicha propuesta, los autores Carrero y Romero (2015) consideraron necesario repensar los procesos de comprensión lectora de los niños indígenas teniendo en cuenta sus referentes culturales, pues sus formas de leer difieren a las establecidas en las escuelas urbanas. Sin embargo, y pese al avance en el ejercicio de revalorizar los procesos lectoescriturales en esta comunidad, no se ha logrado aún que se propongan procesos formativos acordes con las particularidades de este tipo de estudiantes.

En consecuencia, con la investigación que dio origen al presente artículo, se busca no solo retomar los avances en los procesos de resignificación de lectura realizados por Carrero y Romero, sino también identificar nuevos elementos que permitan comprender y repensar la problemática en su contexto. Se considera que no será posible realizar intervenciones pedagógicas adecuadas en los procesos de educación bilingüe e intercultural, en estas comunidades, mientras no se exploren a cabalidad las tensiones y rupturas que se originan en las dinámicas de contacto lingüístico y cultural.

Así las cosas, los objetivos que se establecen para este artículo son, por un lado, compartir la experiencia producto de los encuentros con algunos miembros de la comunidad wounaan, en particular en torno a las prácticas sociales de lectoescritura; por otro lado, se pretende visibilizar los puntos de encuentro y divergencia entre los sistemas de significación y representación presentes en las estructuras mentales de niños indígenas, al entrar en contacto con modelos educativos castellanizadores, con miras a la formulación de propuestas educativas en contextos de bilingüismo e interculturalidad.

Este artículo se estructura en cuatro partes. En la primera se presentan los aportes de Zavala (2008) y Serrano (2014), en relación con la concepción de lectura y escritura desde una dimensión sociocultural; las reflexiones de Ulloa y Carvajal (2008), en cuanto a criterios para determinar tipologías discursivas; la visión de Walsh (2009), en lo concerniente a la consolidación de proyectos de interculturalidad desde una perspectiva crítica; la contribución de Hamel (1995), respecto a los conflictos entre lenguas desde una perspectiva sociolingüística; y los desarrollos de Eggins y Martin (2003), en cuanto a las dimensiones del contexto de producción de los textos que se emplean en la escuela. La segunda parte está dedicada a la metodología bajo la cual se estructuró la investigación, lo que incluye el tipo de investigación, el enfoque, los participantes y los procedimientos de recolección y análisis de datos. En la tercera parte se presentan los resultados para cada una de las acciones emprendidas en las distintas fases de la investigación. En la cuarta parte, el artículo cierra con unas reflexiones finales, a modo de conclusión.

Referentes teóricos

Sin desconocer que la lógica del encuentro con el otro implica también desencuentros y choques, Hamel (1995) aporta a la discusión con su modelo de análisis de las tensiones y rupturas presentes en los niveles de articulación de la comunicación entre dos culturas en contacto. En la tabla 1 se presentan estos niveles a los que el autor hace referencia.

Tabla 1

Niveles de articulación de la comunicación

1. Esquemas y modelos culturales (MC). Incluyen concepciones y definiciones de la organización de actividades y eventos; procedimientos resolutivos, de cortesía y respeto, de derecho, litigios, etc.; estilos discursivos (formal vs. cotidiano, etc.); *habitus*.
2. Estructuras y formas lingüísticas (EL). Abarcan los niveles descriptivos de análisis fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, incluyendo las alternancias de códigos, préstamos, variación social y regional (dia- y sociolectos).
3. Estructuras discursivas (ED). Comprenden categorías conversacionales (toma de turno, secuencialidad) y pragmáticas (estrategias discursivas, patrones de interacción verbal, e.g. realizar una reunión, hacer una invitación, etc.), técnicas de narración y argumentación y de variación situativa (registros).

Fuente: Hamel (1995)

En su modelo de análisis, Hamel reconoce que aquellos procesos de castellanización que no tienen en cuenta los sistemas de significación y representación de las culturas indígenas se dan bajo dinámicas de dominación, con lo que alteran la relación entre los usos de la lengua y la experiencia cultural consolidada históricamente dentro de una comunidad. En consecuencia, se trastoca la base interpretativa del grupo subordinado y se generan rupturas entre las formas lingüísticas, las estructuras discursivas y los modelos culturales entre la L1 y la L2. Tales rupturas dificultan, no solo el desarrollo de una L2, sino también la apropiación de nuevos conocimientos en ambas lenguas.

Para el autor, la mayoría de las veces, la cultura de menor prestigio se diluye a la luz de las imposiciones y prácticas sociales y discursivas de la cultura dominante, dando paso a procesos de desplazamiento, sustitución y transformación lingüística. No obstante, en ocasiones se logra establecer proyectos encaminados a la revitalización de las lenguas y de las culturas a través de trabajos colaborativos con las comunidades indígenas. Hamel señala que, si es posible alcanzar una convergencia entre las experiencias de aprendizaje, las modalidades discursivas subyacentes a prácticas sociales significativas, las estructuras lingüísticas, los procedimientos y las formas de apropiación del conocimiento, las rupturas podrían superarse dentro de los entornos educativos interculturales bilingües.

Las propuestas en esta línea obedecen a proyectos en el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB), en la que los grupos sociales que entran en contacto logran desarrollar actitudes positivas ante la diferencia. Entre otros aspectos y dimensiones, implican el abordaje de la competencia intercultural, es decir, una capacidad para comprender no solo las normas de comportamiento desde el punto de vista de los miembros de una cultura, teniendo en cuenta las creen-

cias de la gente, sino también las “formas socialmente reguladas de hacer las cosas” (Van Leeuwen, 2008).

Desde la perspectiva de Walsh (2009), la interculturalidad debe entenderse desde una postura crítica, aplicada no solo al ámbito educativo, sino también al social. Así, la define como:

Un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social, cuyo propósito es promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. (pp. 1-2)

Así las cosas, para la investigación que aquí se presenta, resignificar los procesos de lectura y escritura con comunidades indígenas implica, como condición fundamental, entender la lectura y la escritura como realidades sociales (Zavala, 2008), actividades situadas en contextos específicos que dan cuenta de significados atribuidos por agentes sociales en relación con sus creencias, valores, actitudes y percepciones. De acuerdo con Serrano (2014, p. 99), estas habilidades se configuran en un “entramado sociocultural de prácticas comunicativas representativas cuya interpretación y creación textual constituyen para el individuo actividades que implican procesos sociales y culturales, así como procesos cognitivos y afectivos que son inseparables entre sí”. En este sentido, conocer las prácticas socioculturales de la comunidad indígena participante en la investigación permite determinar el contexto sociocultural en el que se insertan sus prácticas discursivas, evidenciando los esquemas de pensamiento que definen y delimitan sus formas de comprender o producir un texto.

Para Ulloa y Carvajal (2008), las prácticas sociales demandan producción textual, al considerar que las relaciones interpersonales en una comunidad se establecen, específicamente, a partir de interacciones orales o escritas. Retomando los planteamientos de Verón (1984, en Ulloa y Carvajal, 2008), los autores sostienen que el discurso es una construcción mental que asume diversas tipologías, dependiendo de la situación enunciativa en la que emerge en un momento social específico, siendo esta una de las tantas formas de abordar los textos que se producen y circulan en la sociedad. En el marco teórico de su investigación *Escritura, conocimiento y techno cultura en la universidad*, Ulloa y Carvajal proponen una tipología discursiva a partir “del reco-

nocimiento de las prácticas comunicativas verbales como una manifestación de las prácticas sociales” (2008, p. 298), establecida con base en tres criterios: primero, el propósito comunicativo, que se refiere a las motivaciones y actitudes implicadas en la producción de enunciados; segundo, la estructura discursiva, que consiste en aquellas operaciones o procedimientos de elaboración textual, a partir de las cuales se agrupa la información; y, tercero, las propiedades semántico-textuales, referidas a marcas verbales que permiten diferenciar las modalidades textuales dentro de los tipos de discursos. En nuestra investigación, acudimos a esos criterios para identificar las tipologías discursivas manifiestas en las prácticas socioculturales de los wounaan, con la finalidad de reconocer los rasgos lingüísticos, funcionales y contextuales que caracterizan sus discursos de tipo argumentativo, narrativo, explicativo y poético, y contrastarlos con los que la escuela promueve para identificar posibles rupturas entre ambos.

Con la pretensión de analizar la variación de registro que se emplea, tanto en los diferentes tipos de discurso de la comunidad wounaan como del material educativo a través del cual se enseña la lectura y la escritura dentro y fuera del territorio, se acude a los aportes de Eggins y Martin (2003) en torno a la teoría de género discursivo y el registro. Sus postulados permiten, a partir de tres dimensiones: tenor, modo y campo, establecer similitudes y diferencias en el componente lingüístico, discursivo y cultural de textos que han sido elaborados en contextos sociales diferentes. Reconocer los elementos que surgen del contraste de los materiales analizados brindó pautas útiles para la construcción y adaptación cultural, lingüística y discursiva de materiales para comunidades indígenas en proceso de escolarización fuera de su territorio.

Metodología

El estudio se realizó en el marco de investigación-acción bajo un enfoque de tipo cualitativo-aplicado y métodos de recolección de datos no estandarizados; se incluyeron cuatro categorías de análisis: prácticas socioculturales (Serrano, 2014; Zavala, 2008); tipologías discursivas (Ulloa y Carvajal, 2008); conflictos lingüísticos (Hamel, 1995); campo, modo y tenor (Eggins y Martin, 2003).

Tal como se mencionó, Zavala (2008) y Serrano (2014) permiten entender la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales; los criterios para establecer una tipología de los discursos, propuestos por Ulloa y Carvajal (2008), centran el análisis en actos narrativos que

permiten comprender las prácticas discursivas estructuradas a partir de vivencias personales y comunitarias. El modelo de análisis de los niveles de articulación de la comunicación expuesto por Hamel (1995) permite identificar patrones de interacción generadores de tensiones y rupturas entre sistemas de significación y representación de dos culturas que, bajo relaciones asimétricas, entran en contacto. La teoría del registro y el género discursivo, expuesta por Eggins y Martin (2003), brinda pautas lingüísticas para relacionar el lenguaje empleado en textos escolares con el contexto en el que se producen.

Participantes

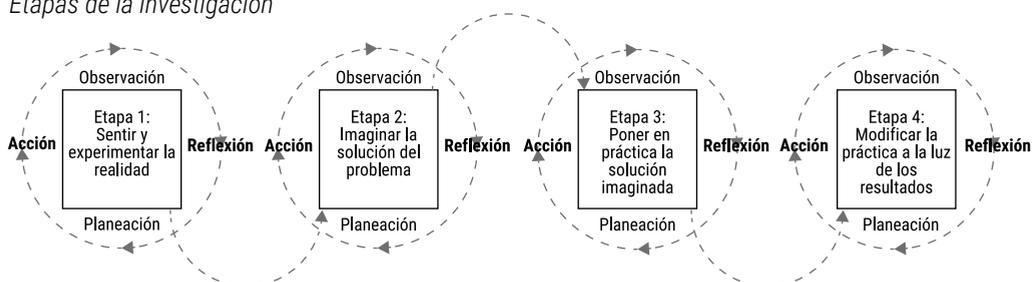
Esta investigación se realizó con la participación de la comunidad indígena wounaan, grupo étnico proveniente del Chocó, en condición de desplazamiento en una localidad al sur de Bogotá desde el 2009. Si bien su lengua materna es el woun meu, su uso se ha limitado fuertemente debido a su situación actual; por considerarlo necesario para establecer vínculos con personas u organizaciones externas, los niños aprenden español en la institución a la que ahora asisten y los líderes indígenas dominan este nuevo sistema lingüístico. Los niños asisten a un colegio de carácter oficial y manifiestan serias dificultades para comprender y escribir textos en español. Para efectos del estudio, se conformó un grupo focal constituido por cinco niñas y cinco niños wounaan, en proceso de escolarización en una institución educativa distrital, más cinco líderes de la comunidad.

Procedimiento

De acuerdo con la naturaleza de la investigación-acción, se siguió la ruta metodológica de Whitehead (citado en Rodríguez et al., 2011), estableciendo así cuatro etapas del proceso, como se ilustra en la figura 1.

Figura 1

Etapas de la investigación



Tal como se esboza, cada una de las etapas del estudio conlleva un proceso de reflexión de carácter retroalimentador en torno a los hallazgos subyacentes a las acciones emprendidas durante cada ciclo del estudio. Así, la investigación sigue una espiral introspectiva entre la planeación, la acción, la observación y la reflexión en todas las etapas.

En la primera de ellas, sentir y experimentar la realidad, se realizó una aproximación a la problemática objeto de interés de esta investigación, tanto desde la perspectiva de la comunidad indígena como de la institución educativa que presta sus servicios a los wounaan. Para ello, se propició un encuentro con el rector y profesores a cargo del proceso de escolarización de los niños y niñas wounaan y se realizaron entrevistas con algunos líderes del grupo étnico. A partir de estas acciones fue posible, en primer lugar, acercarse al contexto de la comunidad wounaan; en segundo lugar, identificar actores y actitudes en torno a procesos de EIB; y, finalmente, conocer las concepciones y expectativas de los padres de familia indígenas y miembros de la institución frente a los procesos lectoescriturales en español.

En la segunda etapa, la de imaginar una alternativa de solución al problema, se hizo una búsqueda de referentes teóricos que, desde sus reflexiones y postulados, brindaron pautas en el ejercicio de pensar vías de solución. En este ciclo se seleccionaron teorías que proporcionaron criterios y modelos para la proyección de acciones estratégicas encaminadas a la consecución del objetivo de investigación. Así, a la luz de estos referentes, la alternativa para la problemática planteada en ese estudio requiere, primero, comprender la lectura y la escritura como un hecho social (Zavala, 2008); segundo, reconocer las prácticas sociales que demandan producción textual en la comunidad wounaan (Ulloa y Carvajal, 2008); tercero, identificar las posibles rupturas entre los niveles de articulación de la comunicación entre una lengua indígena y el español como lengua nacional (Hamel, 1995); y cuarto, realizar un análisis desde la semiótica del discurso para comprender el rol del contexto en la producción discursiva (Eggin y Martin, 2003).

La tercera etapa, poner en práctica la solución imaginada, consistió inicialmente en recolectar información de tipo sociolingüístico, a través de entrevistas con los líderes de la comunidad wounaan, con la finalidad de identificar aspectos propios de este grupo étnico, tales como formas de escritura, tipos de lectura, costumbres, actividades económicas, formas de aprendizaje y demás rasgos que permitieran adquirir un conocimiento más profundo de su realidad dentro de su territorio, así como también identificar elementos que pudieran

dar lugar a conflictos entre su cultura y la de la ciudad. Se tiene en cuenta lo que Hamel (1995) señala respecto de conocer la cultura del estudiante indígena para tratar de adaptar los métodos de enseñanza a su realidad, de modo que, a partir de su cultura, pueda adquirir los modelos y contenidos culturales de la sociedad dominante. Luego, con los niños participantes en la investigación se desarrollaron talleres de lectura y escritura, tanto en woun meu como en español, para identificar el grado de adaptabilidad y pertinencia de los materiales utilizados en las escuelas urbanas para el desarrollo de procesos lectoescriturales y luego comparar los contenidos, las estructuras lingüísticas y las metodologías de dichos recursos con los diseñados y utilizados por los wounaan en su propio territorio.

La cuarta etapa, orientada a modificar la práctica a la luz de los resultados obtenidos en los ciclos anteriores, consistió en el diseño de un material reflexivo. En él se consignaron las experiencias que podrían contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza del español como L2 en comunidades indígenas en situación de desplazamiento.

Análisis de la información

La información se obtuvo de forma sistemática mediante la observación, los encuentros con la comunidad, los diarios de campo, el análisis de documentos, las entrevistas y la realización de talleres. Las entrevistas se grabaron, y algunas se transcribieron íntegramente a través de un procesador de textos, mientras que el análisis, interpretación y valoración de los datos se realizó a través de matrices descriptivas que corresponden a las categorías previamente establecidas:

- Una primera tabla para identificar las tipologías de los discursos que se tejen a partir de las vivencias de la comunidad wounaan.
- Una segunda tabla para identificar tensiones y rupturas entre los modelos culturales, discursivos y lingüísticos entre la cultura indígena y la no indígena.
- Una tercera tabla para contrastar un material diseñado por la comunidad wounaan para la enseñanza de la lectura y la escritura y un material a través del cual se enseñan dichas habilidades en la institución educativa a la que actualmente asisten.

Resultados

Los resultados se organizan según las acciones emprendidas en cada etapa del estudio, al considerar que aportan al objetivo general de la investigación, esto es, a resignificar las prácticas socioculturales en los procesos lectoescriturales en español como L2 con niños indígenas wounaan en situación de desplazamiento en Bogotá.

De las acciones realizadas en la primera etapa se obtuvieron tres resultados: i) un acercamiento al contexto de la comunidad; ii) una aproximación a los actores y sus actitudes en torno al proceso de interculturalidad; y iii) un reconocimiento de las percepciones y expectativas frente al problema objeto de estudio.

Respecto a lo primero, se reconoce que los wounaan son una población indígena originaria del Chocó y Valle del Cauca. Sus saberes se transmiten a través de relatos en su lengua materna, en correspondencia con su tradición oral. Debido a la ola de violencia en sus resguardos, los habitantes de la comunidad fueron desplazados de su territorio dos veces, la primera a Buenaventura en el 2004 y la segunda en el 2009 a Bogotá (Escobar, 2017), donde se radicaron. En cuanto al entorno institucional, los niños y niñas wounaan asisten a una institución educativa distrital, establecimiento de carácter mixto que presta sus servicios al sector oficial en los niveles de preescolar-básica, primaria-básica y secundaria.

En relación con el segundo resultado, a partir de los datos obtenidos se determina que 47 niños y niñas wounaan están en proceso de escolarización en el plantel educativo, donde comparten espacio con cerca de 500 estudiantes ciudadanos. Los procesos formativos de los wounaan están a cargo de dos docentes y un líder indígena que cumple el rol de mediador intercultural; sin embargo, la mediación se establece para el componente de lengua woun meu → español, a modo de traducción de códigos lingüísticos. Adicionalmente se dispone de un aula de inmersión, en la que se prepara a los wounaan para su tránsito al aula regular, dada su dificultad para manejar el español y socializar con los “no indígenas”. Este proceso se da de modo unidireccional, es decir, solo los niños indígenas deben acomodarse a las dinámicas de la cultura de acogida.

Del análisis del proyecto de interculturalidad que se trabaja en el colegio, se concluye que está encaminado a la recuperación de rasgos culturales tales como la danza y la música. No obstante, no se evidencian procesos tendientes al reconocimiento y a la articulación de saberes entre culturas. A la luz de los aportes de Walsh (2009), pro-

puestas como esta corresponden a perspectivas relacionales y funcionales de interculturalidad, puesto que fomentan el contacto entre culturas en un espacio donde coexisten, pero su interacción se da en condiciones de desigualdad y sometimiento. Por otra parte, a pesar de promover ambientes de tolerancia, reconocimiento y respeto ante la diversidad, no se considera si dicha relación se da en condiciones favorables a la cultura tenida como minoritaria, lo cual para la autora no sería más que una nueva estrategia de dominación.

Finalmente, respecto de las concepciones y expectativas de líderes indígenas y miembros de la institución, se evidencia en las entrevistas una preocupación por las dificultades que se perciben entre los wounaan frente a sus procesos de lectura y escritura en el colegio distrital; incluso algunos padres de familia consideraron que sus hijos “no saben leer el español”. Frente a esa situación, la institución solicitó el diseño de módulos para el desarrollo de estas habilidades, al considerar que la causa del problema es la falta de materiales.

Sin embargo, desde la investigación-acción emprendida se determina que esta acción debe hacerse con la comunidad, a partir de un estudio de necesidades en el que se tengan en cuenta las prácticas socioculturales de los wounaan que demandan producción discursiva, así como también sus formas de significación y representación. En concordancia con los aportes de Hamel (citado en Quintero y Corona, 2010, p. 4), las acciones educativas tienen que orientarse desde propuestas locales:

Hoy más que nunca parece evidente que una propuesta única, un solo modelo para todas las regiones indígenas tan heterogéneas y diversas, no podría ofrecer una solución adecuada [...] se deberá experimentar con propuestas locales y regionales, adaptadas a la realidad etnolingüística y las necesidades y perspectivas educativas de cada caso. Esto implica que la planificación e implementación de la educación indígena tendrá que realizarse [...] con una participación real de todos los actores involucrados a nivel comunal, estatal y regional.

En este sentido, la consolidación de propuestas en el marco de la EIB requiere, como una de sus condiciones primordiales, tener en cuenta la realidad etnolingüística, las necesidades y expectativas de las comunidades indígenas, para evitar segregar las concepciones del mundo elaboradas por un determinado grupo social.

Los resultados obtenidos en la segunda y tercera etapa ofrecen elementos que contribuyen al desarrollo de las prácticas sociales de

lectura y escritura en español como L2 con comunidades indígenas en situación de desplazamiento, a la vez que brindan pautas para trabajar procesos de interculturalidad y diseño de materiales.

A continuación, se presentan las matrices descriptivas por categorías, con los respectivos resultados.

La discusión respecto a las categorías prácticas socioculturales y tipologías discursivas inicia al cotejar los postulados de Zavala (2008), para quien la lectura y la escritura son hechos sociales, con las percepciones de quienes consideran que la comunidad indígena no sabe leer ni producir textos argumentativos, explicativos y narrativos en español. Como resultado de confrontar ambas concepciones, se determina que las tipologías textuales surgen de prácticas socioculturales concretas que demandan producción y consumo textual en la población participante y no viceversa. Así, el hecho de que estos actos discursivos no se generen bajo superestructuras institucionales estandarizadas, no significa que no hagan parte de su repertorio lingüístico. En la tabla 2 se analizan las propiedades de algunos fragmentos recuperados de las grabaciones de los líderes wounaan, en los que se detectan elementos con los que Ulloa y Carvajal (2008) establecen una tipología de los discursos.

Tabla 2*Criterios para una tipología de los discursos*

Criterios	Producción discursiva wounaan
Del propósito comunicativo	
Textos expositivos Describir, explicar, analizar e ilustrar.	Utilización del discurso para: <i>Describir</i> : "Hace unos cuatro años inventaron el verde, de una planta, esa planta se llama... es un arbolito... se llama hoja de hongo. Para que salga bien verde, verde, tiene que machar bien y ahí sí sale bien verde. De esa misma hoja también sale café... pero tiene que ser más aguadito" (Fragmento 1: entrevista líder indígena).
Texto argumentativo Argumentar, persuadir, expresar un punto de vista y debatir.	<i>Argumentar</i> : P. ¿Cree que ha cambiado la situación en su territorio? R. No, se está empeorando. El territorio anteriormente del 2000 hacia atrás no había siembra ilícito cultivo, empezaron a sembrar cultivos que no son permitidos y por ese cultivo es que nosotros estamos acá, porque nosotros peleamos por el territorio para que no dejara ingresar ningún gente que manejaba recursos, ellos manejan es recursos por dineros que se van a sembrar la hoja de coca, la siembra de coca más que todo, porque se están sembrando muchas hectáreas de coca y eso es en todo el Chocó. (Fragmento 2: entrevista líder indígena).
Texto narrativo Relatar acontecimientos o describir lugares, personas o situaciones.	<i>Contar historias</i> : Cuento del sapo y el venado.
Texto poético Expresar emociones, sentimientos o sensaciones.	<i>Expresar sentimientos o emociones</i> : Arrullo de la madre para que su hijo se duerma.
De los procedimientos de elaboración	
<i>Descripción: definición, clasificación, seriación, jerarquización o generalización, referencias, problematización, posible solución y comparación.</i>	El fragmento 1 cumple con algunas de las características de los textos expositivos que plantean los autores, tales como descripción, clasificación y comparación.
<i>Tipos de argumentos: de causa y efecto, estadísticos, por analogía, de autoridad.</i>	En el fragmento 2 se destaca el uso de argumentos de causa-efecto. La historia narrada del sapo y el venado se teje a través de elementos propios del cuento, presencia de personajes, acciones, tiempo, espacio.
Narrador(es), personajes, tiempo, espacio, acciones, conflictos (textos narrativos y poético-narrativos).	

De las propiedades semántico – textuales

Uso de jergas especializadas, coherencia local y global, sustentación razonada, no contradicción, extensión relativa según el texto (expositivos, argumentativos y expositivo-argumentativos).

Versificación, organización por estrofas, creación de imágenes, ritmo (textos poéticos).

En los fragmentos 1 y 2 se mantiene la coherencia global, hay uso escaso o poco frecuente de conectores, no se evidencian marcas de jerga especializada, impera la reiteración en el discurso para sustentar la postura y la seriación para explicar situaciones.

El arrullo se hace a través de versos, empleando figuras literarias, ritmo y rima.

Modalidades textuales orales/escritas producidas por:

Cultura no indígena

Cuadros comparativos, textos científicos, artículos informativos, debates, mensajes, reseña, ensayo, reflexiones, epopeya, mito, crónica, novela, cuento, fábula, poema narrativo, anécdota, chiste, chisme, noticia, cuento popular, poemas, coplas, cantos.

Cultura indígena

Tejidos, pinturas, cuentos, mitos, arrullos, chistes, adivinanzas, historias, anécdotas, poemas, cantos, debates, textos informativos, textos explicativos, actas.

Fuente: Adaptación del modelo de Ulloa y Carvajal (2008).

Con este resultado, se puede afirmar que las operaciones lingüístico-cognitivas de argumentar, explicar y narrar hacen parte de las lógicas de la comunidad indígena, las cuales atienden principalmente a intenciones comunicativas en función de sus necesidades cotidianas y a su percepción de la realidad. Por supuesto, se encuentran diferencias, especialmente en las propiedades semántico-textuales con marcas de lenguaje especializado y en los procedimientos de elaboración de carácter complejo; no obstante, creemos que estos últimos se pueden desarrollar si se llevan al aula textos relacionados con situaciones reales que demanden la producción de ese tipo de textos.

Otro resultado del análisis de las entrevistas, esta vez a la luz de los postulados de Hamel (1995), fue comprender que la cultura no solamente está en los símbolos culturales externos, sino en la mente de los agentes sociales que los crean, y comprende tanto los sistemas de significados creados, asumidos y compartidos, como los procesos psicológicos que posibilitan al individuo realizar una valoración de las representaciones que abstrae del mundo para comprenderlo. En este sentido, la caracterización que se realizó de los wounaan en la investigación posibilita

identificar los puntos de encuentro y desencuentro que generan tensiones y rupturas entre ambas culturas.

De acuerdo con los datos obtenidos de los encuentros se determina que, en el territorio de origen, pocos integrantes de la comunidad indígena hablan español, restringiéndose casi únicamente a aquellos que establecen vínculos con personas externas al colectivo; sin embargo, en el nuevo contexto experimentan la necesidad de aprenderlo casi todos por igual, e incluso las nuevas generaciones prefieren el español, al considerar que cuando hablan su lengua materna “la gente los mira y se ríe”. Lo anterior, en palabras de Hamel (1995, p. 81), se considera como un proceso de desplazamiento lingüístico que “inicia con la apropiación de nuevos procedimientos discursivos y códigos lingüísticos”.

Por otra parte, su economía tradicional se sustentaba en actividades agrarias, pesca, caza y trabajos artesanales; no obstante, en su actual contexto, la venta de artesanías y trabajos relacionados con la construcción hacen parte de su medio de sustento. Al parecer por razones económicas, los miembros de una familia de más de diez personas por lo general se ven obligados a vivir en una misma casa. Su sistema de gobierno es el cabildo, constituido por el gobernador principal, el segundo gobernador, el alcalde mayor, el alguacil mayor y cuatro cabildantes, si bien el reconecedor, el curandero y el chamán también gozan de reconocimiento en la comunidad. Siguiendo sus normas de organización política, algunos miembros específicos, como el segundo gobernador, su esposa y su hija mayor, y el reconecedor, fueron autorizados para responder a las entrevistas.

Del *corpus* obtenido de estas entrevistas se logró establecer un paralelo entre los modelos de enseñanza y aprendizaje occidentalizados y los modelos de enseñanza y aprendizaje de base cultural, tal como se indica a continuación.

Lo consignado en la tabla 3 permite identificar rupturas a nivel de metodología, funcionalidad, sentido de comunidad y modelos de aprendizaje. En cuanto a la metodología, los wounaan fuera del territorio dejan de acercarse al objeto de estudio desde lo experiencial, la imitación y guía de sus mayores, para asimilarlo a través de bloques de información en L2; por ejemplo, según un líder indígena, en su territorio, el sistema digestivo se puede aprender observándolo, al “abrir una vaca”, cuando el mayor muestra y menciona uno a uno los órganos, mientras el niño los identifica y memoriza. El ejemplo esboza el tipo de objetivación: mientras en el territorio se da de lo concreto a lo abstracto, fuera del territorio se da en sentido inverso. Así, el proceso de formación inicial en el hogar, en donde se esta-

blecen los valores a través del consejo de los mayores, y donde los padres o abuelos narran historias de origen y experiencias cotidianas para que los niños se preparen para enfrentar la vida.

Tabla 3

Educación indígena fuera y dentro del territorio

Fuera del territorio (escuela modelo de enseñanza-aprendizaje occidental)	En el territorio (escuela modelo de enseñanza-aprendizaje de base cultural [educación propia])
Modelo cultural	
<ul style="list-style-type: none"> • Modo de enseñanza-aprendizaje: metódico y descontextualizado. • Modelos de progresión lineales. • Objetivo de la educación: acumulación de contenidos en las áreas básicas. • Evaluación de competencias a nivel individual, inmediata. • Aprendizaje fragmentado por áreas de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de enseñanza-aprendizaje: experiencial, por observación e imitación de acciones. • Modelos de progresión no lineales. • Objetivo de la educación: adquisición de conocimientos y destrezas que les permitan desenvolverse en su entorno (cazar, pescar, tejer, sembrar). • Concepción de trabajo en comunidad. Sin evaluación. • Aprendizaje holístico.
Estructura lingüística	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso predominante del español (L2) (función "alta"). • Alfabetización en español (L2). • Predominio de la lectura y la escritura alfabética. • Estructuras discursivas complejas (párrafos o discursos orales organizados). • Registro formal desde los pronombres de tratamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la lengua indígena (L1) (función "alta"). • Alfabetización en L1. • Predominio de la oralidad y la lectura de los fenómenos naturales. • Estructuras oracionales simples; el silencio hace parte de sus esquemas de comunicación. • Registro formal a partir de la concepción de respeto y jerarquía, pero no se evidencia en marcas lingüísticas.

En términos de funcionalidad, la escuela occidentalizada focaliza los procesos en el *qué* (contenidos) mientras que en la educación propia prima el *para qué* (en términos de la función de ese saber). En cuanto a la configuración de grupos de trabajo, los wounaan definen el sentido de colectividad: al respecto, perciben en las "personas de la ciudad" una cultura individualista en la que priman los intereses personales, algo que no ocurre con los indígenas, quienes constantemente privilegian el bien común, y por ello manifiestan resistencia y desinterés por tareas individuales. Adicionalmente, para los wounaan, los saberes son producto de la comprensión de la totalidad de una realidad, por tanto su comprensión es más holística; contrario a

ello, el modelo asignaturista occidental fragmenta el conocimiento y lo evalúa por áreas, contenidos y competencias.

Respecto a las estructuras lingüísticas, las rupturas se dan al nivel de canal de comunicación: los wounaan transmiten sus saberes de generación en generación a través del woun meu, privilegiando la oralidad sobre la escritura. Tal como se mencionó previamente, en la ciudad requieren de un aula regular para desarrollar algunas competencias básicas que les permitan comunicarse en español; al respecto, se considera que la falta de comprensión de un tema no está relacionada con aspectos cognitivos, sino más bien con los sistemas de representación que se usan. Las estructuras morfosintácticas del woun meu son más simples, empleando oraciones cortas en sus discursos orales y escritos. Según el líder wounaan, llama la atención cómo en el español existen marcas que determinan los discursos, por ejemplo, pronombres de tratamiento como “usted” para atribuir grados de formalidad, al igual que tecnicismos para denotar cientificidad. De acuerdo con el líder, la formalidad se refleja en la cortesía y el respeto, no en el tipo de palabras.

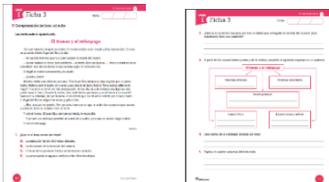
En cuando a su sistema alfabético de escritura woun meu, lo aprenden en las primeras etapas de escolarización; no obstante, después de aprender las grafías, quienes practican el sistema de escritura alfabético son aquellos miembros que tienen un cargo en la comunidad, como por ejemplo el médico ancestral o los líderes. Este aspecto genera tensión con su proceso en español, ya que tanto el lenguaje verbal escrito como el oral se trabajan simultáneamente en la escuela.

Aunque en el territorio y fuera de él no están acostumbrados a leer textos escritos bajo el sistema alfabético, eso no significa que no puedan leer, puesto que han aprendido a “leer el cuerpo”, a analizar los comportamientos de los animales, de los fenómenos naturales, del tiempo, entre otros. Estos son saberes que también se deberían tener en cuenta en la escuela.

Para finalizar las acciones de estas etapas, se analizaron dos tipos de material: uno diseñado por la editorial Santillana y otro por los wounaan. En la tabla 4 se presentan los hallazgos.

Tabla 4

Texto y contexto de situación

<p>Texto editorial Santillana</p>	<p>Texto diseño comunidad wounaan</p>
<p><i>El trueno y el relámpago</i></p> 	<p><i>Maach jooin ompaatarr</i></p> 
<p><i>El texto publicitario</i></p>  	<p><i>Wau num</i></p> 
<p>Modalidad textual</p>	
<p>Discurso narrativo: <i>El trueno y el relámpago</i> / Discurso expositivo: <i>El texto publicitario</i>.</p> <p>Discurso narrativo: <i>Maach Jooin Ompaatarr</i> / Discurso expositivo: <i>Wau Num</i></p>	
<p>Longitud del contenido (lenguaje verbal escrito)</p>	
<p>Extenso / Corto</p>	<p>Corto / Corto</p>
<p>Cantidad de preguntas</p>	
<p>Entre 5 a 6</p>	<p>Entre 0 a 3</p>
<p>Uso de imágenes</p>	
<p>El texto narrativo no tiene imagen. El texto expositivo presenta una imagen que promociona un concurso de pintura.</p>	<p>Los dos textos tienen imágenes grandes, que plasman las creencias y labores cotidianas de la comunidad indígena.</p>
<p>Características de las preguntas</p>	
<p>En los dos talleres hay preguntas abiertas y de selección múltiple. Algunos enunciados no son claros. Las preguntas demandan por parte de los estudiantes la realización de inferencias, argumentación, explicación y, en menor medida, descripciones.</p>	<p>Las preguntas son cortas, precisas y abiertas. Se elaboran a partir de un fragmento escrito o de una imagen. Las preguntas demandan por parte del estudiante interpretación, inferencia, generalización, explicación, argumentación y, en su mayoría, descripción.</p>
<p>Temáticas</p>	
<p>Variadas.</p>	<p>Aquellas que hacen parte de su cosmovisión y cotidianidad.</p>
<p>Demanda de producción de lenguaje verbal escrito</p>	
<p>Alta</p>	<p>Baja</p>

Respecto del libro

Hace una recopilación de relatos con temáticas basadas en las asignaturas básicas: sociales, ciencias y literatura. Las imágenes están cargadas de color. Predomina el lenguaje verbal escrito.

Está escrito en woun meu, emplea imágenes del territorio indígena; hay poca presencia de color; los temas hacen un acercamiento a la cosmovisión indígena, actividades diarias y a su entorno; las temáticas se articulan entre sí incorporando los mismos personajes, con la fisonomía propia de esta etnia, en torno a acciones culturales, agrarias, entre otras.

Los talleres de lectoescritura se desarrollaron con diez niños wounaan, en dos sesiones. En la primera se emplearon dos textos del libro *Lenguaje y Comunicación 6*. Se inició con un mito titulado *El trueno y el relámpago*, que cumple con las propiedades de una modalidad textual narrativa. Se empezó indagando el significado de las palabras “trueno” y “relámpago”, si bien se percibió dificultad para contestar preguntas de corte metalingüístico; sin embargo, al establecer relaciones causales con lo que ocurre antes de llover, los términos cobraron sentido. Después se leyó el mito en voz alta, pero se percibió falta de atención por parte de los estudiantes: algunos preferían hablar entre sí en woun meu y otros en español. Al terminar el taller, se realizó el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes, como se indica en la tabla 5.

Tabla 5*Preguntas, respuestas y observaciones primer taller*

#	Planteamiento en forma de preguntas o enunciados en el taller 1	¿Se obtuvo respuesta?	Observaciones acerca de lo consignado en las respuestas
1	Elegir el tema central del texto entre cuatro opciones dadas.	No	Puede obedecer a la extensión del relato o al tipo de instrucción de la actividad.
2	¿Cuál es la condición impuesta por Dios al diablo para entregarle el dominio del mundo? ¿Qué importancia tiene esa condición?	Sí	En algunas de las respuestas se escribe un fragmento literal del mito, otras se responden desde la percepción que tienen acerca de Dios.
3	A partir de tus conocimientos previos y de la lectura, completa el siguiente esquema en tu cuaderno. La información solicitada en el esquema corresponde a: personaje principal, personaje secundario, acción principal, espacio físico, espacio social y cultural.	Las preguntas se respondieron de forma parcial	Con respecto al personaje principal y secundario, todos los niños los identificaron en la lectura. La información respecto a espacio físico, social y cultural no se completó, probablemente porque en el material no hay una imagen que ilustre y proporcione un contexto tangible.
4	¿Qué opinas de la estrategia utilizada por Dios?	Uno de diez niños contestó	La niña que contestó posee conocimientos de la biblia y se siente motivada a los temas religiosos.
5	Explicar el carácter universal del texto leído.	No	

Para el segundo taller se empleó la modalidad textual expositiva-argumentativa con el texto publicitario. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 6.

Tabla 6

Preguntas, respuestas y observaciones segundo taller

#	Planteamiento de las preguntas o enunciados en el taller 2	¿Se obtuvo respuesta?	Observaciones acerca de lo consignado en las respuestas
1	¿Cuál es el propósito del afiche? Justifica.	No	Probablemente no es clara la conexión entre la imagen, la información que contiene y la estructura de la pregunta.
2	Completa la siguiente ficha. La información solicitada es: nombre o eslogan, contenido visual, emisor del mensaje, destinatario del mensaje.	Nueve de los diez niños respondieron parcialmente	La información consignada en las respuestas únicamente correspondía a lo relacionado con el nombre del afiche. Sin embargo, para dar su respuesta copiaban fragmentos literales de lo contenido en el afiche.
3	¿Cuáles son los valores que promueve el eslogan? Explícalos.	Sí	Una de las niñas respondió y justificó esta pregunta conforme a lo esperado. El resto de niños respondió esta pregunta en torno a la importancia de tener valores en sus vidas.
4	Señala dos elementos que te ayudaron a identificar al destinatario y explícalos.	Sí	A pesar de que ninguno de los niños completó la información del punto 2, en el que se pedía identificar destinatario, los diez niños respondieron a la pregunta 4. Sin embargo, sus respuestas aluden al gusto que ellos mismos sienten por la pintura.
5	¿Qué aporta la imagen al afiche?	Sí	En este punto, nueve niños respondieron a la pregunta haciendo una descripción de la imagen y una niña respondió que el propósito del afiche es que los niños aprendan a "convivir con estudiantes que sean diferentes y reconocer diferentes conocimientos".
6	¿Estás de acuerdo con la frase "La creatividad te hace grande"?	Seis de diez niños contestaron a la pregunta	Sus respuestas hacen referencia a la importancia de estudiar.

De las respuestas obtenidas en ambos talleres, en lo que respecta a comprensión lectora se puede determinar que el proceso de inferencia se hace por contextualización, mas no por recuperación léxica o referencial dentro del texto. Como se muestra en la tabla 6, las preguntas abiertas se contestan con mayor frecuencia; sin embargo, lo registrado no coincide con las respuestas esperadas. Sus respuestas a las preguntas, por lo general, están sujetas a lo que para ellos

representa una categoría de análisis. Por ejemplo, en la pregunta 4 del primer taller, se responde, no en relación con el rol de Dios en el mito, sino por lo que representa Dios en sus vidas; lo mismo ocurre cuando, en la pregunta 3 del segundo taller, responden a la importancia de ser personas con valores, pero no identifican los valores que se promueven desde el afiche.

En cuanto a su producción escrita, no se detecta uso de conectores y se percibe estilo de escritura informal sin cohesión textual, lo cual choca con los modelos de la escuela occidental, en los que la escritura debe estructurarse con ciertos rasgos distintivos de formalidad y jerga especializada. En las respuestas consignadas no se incluyen signos de puntuación y prevalece la utilización del dequeísmo. Finalmente, se percibe preferencia por las preguntas abiertas, porque permiten expresar su opinión, pero no responden las preguntas de opción múltiple. Así, se determina que la ruptura entre las lógicas de lectura de la comunidad wounaan emerge cuando la comprensión se basa en relaciones léxicas y referenciales de corte anafórico y catafórico, en lugar de relaciones contextuales con ambientes reales de interacción.

Para el segundo ciclo de talleres, con ayuda de una de las niñas indígenas, se utilizaron dos textos escritos en woun meu que hacen parte del libro *Woun Meu 4*. El primer texto, titulado *Maach Jooin Ompaatarr* (¿De dónde venimos?), es un mito del pueblo wounaan, y el segundo texto, titulado *Wau Num* (¿Qué hace?), dada su estructura, propósito comunicativo y propiedades semántico-textuales, puede ser clasificado como discurso expositivo. Los talleres se desarrollaron siguiendo las instrucciones del texto, las cuales se consideran sencillas y precisas; la producción discursiva se activa oralmente, a partir de preguntas relacionadas directamente con la imagen que se propone en la actividad, como se observa en la figura 2.

Figura 2

Maach jooin ompaatarr



Las preguntas se relacionan con las categorías de análisis del discurso narrativo: personajes, tiempo, espacio, acontecimientos. Los resultados del ejercicio de lectura con el mito propio nos indicaron que las temáticas eran significativas para los niños, hecho que se reflejó en el tipo de respuestas que dieron a preguntas como: ¿Cuántas personas hay en la imagen? ¿Cómo son sus cuerpos? ¿De qué están hechos? ¿De dónde venimos? En este primer taller no se trabajó la escritura.

El ejercicio realizado a partir del texto *Wau Num* se desarrolló con base en las instrucciones del taller, como se observa en la figura 3.

Figura 3

Wau Num



Este taller suscitó una mayor receptividad por parte de los niños, quienes calificaron como claras las indicaciones, ya que, antes de introducir las preguntas, el taller presenta la siguiente instrucción: “*Observa lo que está pasando y responde: ¿Qué está haciendo el hombre? Cuando llega el pez, ¿qué es lo que hace? Cuando el pez muerde la caña, ¿qué es lo que hace el pescado?*”. De acuerdo con lo mencionado por la traductora, a partir de esas preguntas se elaboran otras. La dinámica de estos talleres, desde la propuesta de los editores, consiste primero en responder las preguntas en forma oral y colectiva, para luego registrarlas de manera escrita. Los resultados de estos dos talleres permitieron identificar el tipo de actividades que estimulan la producción discursiva en los niños y las niñas wounaan. Además, observamos que los niños están en la capacidad de explicar acciones, exponer un tema, predecir y mostrar acuerdo y desacuerdo, de ahí que una temática que se considera sencilla permite trabajar las diversas tipologías discursivas que se proponen en la escuela urbana.

Surgió en esta fase el interés por determinar qué elementos, insertos en los materiales, facilitan u obstaculizan los procesos de comprensión y producción de una lengua, de manera que puedan ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar o adaptar material para este tipo de población. Lo anterior se examina bajo los aportes de Eggins

y Martin (2003), como se describe en la tabla 7. El análisis surge de la descripción de estructuras lingüísticas contenidas en los materiales y su relación con las dimensiones del contexto abordadas desde la lingüística sistémico-funcional: tenor, modo y campo, con sus respectivas metafunciones.

Tabla 7

El contexto de los textos

Metafunción	Registro	Texto publicitario	Texto: Wau Num
Significado interpersonal (recursos de interacción)	Tenor (estructura de roles)	Vínculo distante entre material académico y estudiantes considerados homogéneos.	Vínculo estrecho entre miembros de la comunidad (autor/lector).
Significado conceptual (ideativo) (recursos para construir significado)	Campo (acción social)	No comparten referentes culturales ni lingüísticos.	Comparten referentes culturales y lingüísticos.
Significado textual (recursos para organizar textos)	Modo (organización simbólica)	Predominio de registro formal, técnico y uso de lenguaje escrito. La imagen no marca movimiento.	Predominio de registro cotidiano, visual y uso de lenguaje oral. Efecto de movimiento en la imagen.

Se observó que, para el caso del material diseñado por los wounaan, la estructura del lenguaje está condicionada por su funcionalidad y el contexto de producción, siendo este último diferente al de la población no indígena. En este sentido, las tensiones y rupturas se presentaron en las tres dimensiones del contexto del texto, así: el *tenor*, que para nuestro caso plasma la relación entre editores y niños wounaan, se establece desde una distancia social por parte de la editorial Santillana, puesto que el conocimiento de los referentes sociales, afectivos, culturales y cognitivos acerca de la población indígena es escaso (o nulo); no ocurre lo mismo con el texto de los wounaan, pues su editor hace parte de la comunidad y sabe cómo propiciar acercamientos desde el tipo de preguntas y las metodologías de trabajo.

En cuanto al *campo*, que en este estudio representa la relación entre los contenidos y los referentes contextuales de los wounaan, se aborda en los materiales de la escuela urbana desde diversos temas, que pueden o no ser de dominio de los estudiantes indígenas, quienes asumen una modalidad discursiva desde su super y macroes-

estructura. No obstante, el material diseñado por los propios wounaan únicamente incluye temas que se pueden relacionar con sus prácticas socioculturales o con algún aspecto de su vida; independientemente del tema, la modalidad discursiva se aborda desde el tipo de preguntas. En este sentido, el choque se genera cuando se da por sentado que el niño indígena conoce la temática y el léxico. Por ejemplo, en esta investigación, inicialmente, se consideró que la temática “mito” tendría acogida y sería de fácil comprensión, pero como este narra la creación de dos fenómenos desde una terminología abstracta, sin asociarla directamente con un hecho observable, los niños wounaan tuvieron dificultad para comprender el texto.

Por último, en cuanto al *modo*, es decir a la relación entre la diagramación del contenido y la presentación de la información, se concluye que la utilización de la imagen constituye un anclaje entre la ilustración y la idea consolidada. Para la población indígena cobra un valor primordial, no por el color o lo agradable de sus formas, sino porque plasma las actividades cotidianas, costumbres y entorno de la población. La distribución del espacio privilegia lo visual y las preguntas promueven lo oral, por lo que la escritura pasa a un segundo plano. El material desarrollado *por* y *para* el pueblo indígena presenta situaciones concretas con descripciones cortas. Al analizar los resultados de los talleres en conjunto puede decirse que, entre más significativo sea el campo de referencia que entreteje el contexto del texto, más posibilidad hay de que los niños se acerquen a lo que les exige la escuela. Las tensiones y rupturas entre las formas de leer y escribir, entre la lengua y cultura indígena y la lengua y cultura nacional, versan sobre los referentes contextuales que se brindan al lector, la manera como se formulan las preguntas de comprensión, el tipo de respuestas esperadas, el canal de comunicación que se privilegie, el tipo de textos que se incorporen al aula, el acercamiento a la cosmovisión indígena y el tipo de relación que se establezca con los estudiantes de comunidades étnicas.

Como cierre de este apartado, el análisis de datos de la cuarta etapa refleja lo que implicaría repensar la práctica pedagógica con comunidades indígenas en situación de desplazamiento, a la luz de las reflexiones de los ciclos anteriores. La acción emprendida se relaciona con el diseño de un taller de lectura y escritura sobre los tipos de plantas, propuesto a partir de una experiencia de encuentro con dos niñas wounaan en el Jardín Botánico de Bogotá, para iniciar el tema con un referente contextual. Antes del taller, se generó un diálogo mientras las niñas exploran el lugar. De acuerdo con sus co-

mentarios, algunas áreas les parecían similares a las de su territorio. Adicionalmente, se observó que tenían gran memoria espacial. Al estar en contacto con diferentes tipos de plantas y hojas fueron muy espontáneas, y relacionaron las texturas con diferentes adjetivos: “Es suave”, o con comparaciones directas: “Es como con bombitas”. Además, identificaron con gran facilidad algunas de las plantas medicinales que existen en su territorio. Si bien el vocabulario utilizado era hasta cierto punto limitado, esto no fue un impedimento para que hicieran las descripciones y comparaciones que se les pedían en determinado momento.

Una semana después de la visita al Jardín Botánico, se continuó el desarrollo del taller, llevando a cabo previamente una entrevista con una de las participantes (anexo 1). A partir de esta acción, identificamos que su producción discursiva oral fue más fluida y estructurada después de haber tenido una experiencia significativa en torno a la temática propuesta. Luego de la entrevista se le entregó el taller, el cual contenía un fragmento adaptado del tema *clasificación de las plantas*. Las respuestas dadas en este ejercicio integraron tanto los comentarios registrados en la entrevista como la información nueva que proporcionaba el texto. Su escritura se inclina por representaciones gráficas, mientras que el uso del código alfabético español aún no es tan consistente como lo requiere la escuela.

En el camino recorrido durante toda la investigación, las experiencias compartidas con la comunidad arrojan como resultado principal un cambio personal, específicamente, en la forma de comprender y asumir los procesos de enseñanza-aprendizaje con este tipo de poblaciones. Como resultado final, se elabora un escrito que plasma diversas reflexiones producto de los encuentros con los wounaan. Se considera un material reflexivo, porque es un ejercicio producto de una postura crítica y reflexiva, desarrollada por docentes que desean dinamizar y enriquecer su práctica pedagógica. Se denominó *Tejiendo saberes entre lenguas y culturas...*, como un elemento que invita a participar, a tejer, a compartir y a reconocer al otro.

Conclusiones y discusión

En general, el análisis de las categorías relacionadas con las prácticas de lectura y escritura de una población indígena, en situación de desplazamiento en Bogotá, permite destacar diversas conclusiones.

Los procesos de lectura y escritura deben generarse en el marco de la dimensión sociocultural, puesto que a partir de ella es posible

identificar la diversidad de significados y sentidos que los usuarios de una lengua asignan a los escenarios de enunciación, dominación y resistencia en los que interactúan a diario. Además, esta dimensión permite tomar distancia de un enfoque tradicional-mecanicista del discurso oral y escrito, en el que la recuperación de significados y sentidos se fundamenta, únicamente, en relaciones metalingüísticas abstractas; por el contrario, se abordan los sistemas de significación y representación desde un enfoque sociocultural, en el que los saberes se tejen a partir del conjunto de las relaciones sociales, culturales, históricas y políticas de un lector que asume el rol de agente social.

Las prácticas socioculturales habrán de entenderse como toda aquella actividad (social, política, cultural, económica, religiosa, recreativa, deportiva, etc.) con la que los individuos establecen relación en y con su entorno. Estas actividades toman sentido en un tiempo-espacio y suscitan actos discursivos con matices de registro y género discursivo propios de un hablante de una comunidad particular. El análisis de este tipo de prácticas en una comunidad indígena, por ejemplo, posibilita al investigador conocer los modelos de organización, jerarquización y reproducción del conocimiento —saberes, creencias, opiniones, juicios, actitudes—, aportando, por tanto, referentes cognitivos y sociales: cognitivos, porque permiten comprender los procesos de objetivación, y sociales, porque permiten entender los modos de relacionarse con el medio y todo cuanto lo constituye.

Comprender las tipologías de los discursos implica reconocer el hecho de que todo tipo de discurso —argumentativo, narrativo, explicativo o poético— se da, primero, en el plano social, y no puede entenderse fuera de las relaciones sociales de significación y producción del contexto en el que se elaboran. Su tratamiento en el aula debe partir de contextos específicos, en los que las operaciones mentales y propiedades textuales que caracterizan cada tipología cobren valor desde sistemas simbólicos propios de una cultura particular.

La EIB exige, por parte de las instituciones que prestan su servicio a comunidades étnicas o raizales, un proyecto que contemple en sus procesos pedagógicos modelos de referencia cultural, discursiva y lingüística de la cultura a la que integra, con el fin de disminuir el impacto de las rupturas en el proceso. Cabe mencionar que el componente cultural no se reduce a aspectos folclóricos como la música y la danza, sino que nos remite también a sus saberes y sus cosmovisiones.

Desde esta óptica, la lectura y la escritura no deben entenderse como mecanismos rutinarios e impuestos, sino más bien como prácticas sociales y culturales que permiten a las personas y las comunidades, independientemente de su etnia, credo o procedencia, insertarse como seres sociales y políticos, con igualdad de derechos y oportunidades. Así, los esfuerzos para resignificar la enseñanza de estas habilidades en comunidades indígenas no pueden partir de la anulación de sus lógicas ni de políticas o discursos excluyentes; requiere de proyectos interculturales bilingües, en los que no se pasen por alto sus modelos de aprendizaje, sus cosmovisiones del mundo, sus estructuras lingüísticas y, ante todo, los choques que se presentan al entrar en contacto con una cultura mayoritaria y subordinante.

Ignorar las tensiones y rupturas nos convierte en defensores de un “occidentalismo” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) que privilegia modelos de pensamiento eurocentrista y trasgrede los saberes de las mal llamadas “minorías”. Así por ejemplo, desechar los textos indígenas por considerar que su sistema de escritura —tejidos y figuras— no corresponde con la norma estándar de producción refuerza las prácticas excluyentes que caracterizan nuestro país. Por consiguiente, un proyecto intercultural de impacto tendrá que situar las culturas en una relación simétrica de mutuo reconocimiento. De ahí que el material que surge como resultado de esta investigación, más que un recetario de técnicas y modelos de enseñanza para comunidades indígenas, es una apuesta teórico-reflexiva para propiciar espacios de interculturalidad crítica, que esperamos puedan compartirse con quienes tienen la responsabilidad de realizar procesos sociales, culturales y educativos con comunidades como la que aquí se presentó.

Bibliografía

- Castañeda, D. y Segura, C. (2017). *Tejiendo saberes entre lenguas y culturas: tensiones y rupturas entre dos formas diferentes de leer y escribir el mundo* [tesis de grado]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Siglo del Hombre Editores.
- Carrero, J. y Romero, E. (2015). *Resignificación de los procesos de comprensión lectora en español como L2 con niños indígenas en situación de desplazamiento* [tesis de grado]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cuero Bipura, B., Chichiliano Perdíz, I., Málaga Chamarra, N., Peña Chiripua, C. y Piras, P. (s. f.). *Bukbuk Woun Meu 4: Experiencia educativa wounaan*.

- Eggins, S. y Marti, J. (2003). Géneros y registros del discurso. En T. Van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335-364). Gedisa.
- Escobar, J. (2017). Nueva diáspora del pueblo wounaan. *El Espectador* [online]. http://colombia2020.elespectador.com:8080/jsroll_view_entity/node/1135/full/p1074shown
- Hamel, R. (1995). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. *Alteridades*, 5(10), 79-88.
- Hamel, R. y Muñoz, H. (1988). Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad. En *Sociolingüística latinoamericana: X Congreso Mundial de Sociología, México 1982* (pp. 101-146). Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Wounaan, tejedores de redes*. <http://www.min-cultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20Wounaan.pdf>
- Quinteros, G. y Corona, Y. (2010). *Proyecto de investigación: "Las prácticas sociales del lenguaje en culturas de tradición indígena"*. Departamento de Educación y Comunicación Universidad Pedagógica Nacional, Sede Morelos, Unidad Cuernavaca. http://www.uam.mx/cdi/pdf/p_investigacion/practicas_sociales.pdf
- Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I. y Bernal Escámez, S. (2011). *Investigación-acción*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rojas, A. y Hernández, L. (2013). *Lenguaje y comunicación. 6 básico*. Santillana.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje* [online], 42(1), 98-122.
- Ulloa Sanmiguel, A. y Carvajal Barrios, G. (2008). Teoría del texto y tipología discursiva. *Signo Pensamiento*, 27(53), 206-305.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [ponencia]. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47(1), 71-79.

Anexo 1. Transcripción breve presentación del Jardín Botánico

E: Hola Mónica, ¿te acuerdas el nombre del lugar que visitamos hace ocho días?

M: Sí, se llama Jardín Botánico.

E: ¿Qué encontramos en ese lugar?

M: Encontramos árboles, flores, todo tipo de plantas.

E: ¿Tú podrías decirme cómo se pueden clasificar las plantas que encontramos en ese lugar?

M: Por mi parte puedo clasificar en plantas medicinales, plantas normales, por textura, diferentes tamaños.

E: ¿Pudiste reconocer algunas de las plantas que existen en tu región, en el Chocó?

M: Sí, algunos pude ver, pero no encontré tanto que digamos, pero sí pude reconocer algunas cosas.

E: ¿Te acuerdas del nombre de algunas plantas?

M: Me acuerdo de... jagua... que eso lo utilizan para hacer como una especie de hechizo o algo así... y solamente me acuerdo de eso.

E: Finalmente, ¿te gustó la experiencia?, ¿qué te pareció?, ¿te gustaría volver?

M: Pues sí, a mí me pareció chévere porque el ambiente es como más tranquilo y pues sí, todo ese sonido que tenía, el Jardín Botánico a mí me gustó mucho.

E: ¿Se parece mucho al Chocó?

M: Sí, un poco.

E: Gracias Mónica, por colaborarnos en esta actividad y esperamos que podamos repetir este tipo de experiencias.

M: Gracias a ustedes que nos llevaron allá, me siento feliz de haber ido allá y compartir con ustedes.

Cómo citar: Castañeda Riascos, D. y Sánchez Amézquita, W. E. (2023).

Tensiones y rupturas entre dos formas de leer y escribir el mundo. *Humanitas Hodie*, 6(1), H61a1. <https://doi.org/10.28970/hh.2023.1.a1>