
Entretexos - Artículos/Articles

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333. Año: 14 No. 26 (ENERO-JUNIO), 2020, pp. 164-177

El entramado intercultural en docentes practicantes indígenas - ikun⁸³ Nabusimake Sierra Nevada de Santa Marta -SNSM- (Colombia)

The intercultural framework of indigenous -iku teachers practicing Nabusimake Sierra Nevada de Santa Marta -SNSM- (Colombia)

Tü jutsüjia akua'ipaa natuma naa ekirajaashikana sünain ekirajüliiwaa wayuu aruwaakü - ikü yala Nabusimake chaa uucho'u Sierra Nevada de Santa Marta-SNSM- (Kolompia)

Ernell Villa Amaya⁸⁴

Docente - Universidad de La Guajira

Walter Izquierdo⁸⁵

Resguardo indígena 'Arhuaco' (SNSM), Colombia

Wilmer Villa Amaya⁸⁶

Universidad Distrital, Bogotá, Colombia

Resumen

Se muestra la comunicación intercultural en un grupo de profesores que cursaron el Ciclo complementario y forman parte de la comunidad indígena ikun 'arhuaca', situada en Nabusimake, SNSM. El contexto es étnico y bilingüe. La metodología se basó en la etnografía de la comunicación y se sustentó en conceptos y categorías de disciplinas como la sociolingüística, la etnolingüística y los estudios culturales latinoamericanos.

Palabras clave: Comunicación, interculturalidad, bilingüismo, ikun, cosmovisión.

83 Etnónimo o autodenominación del grupo étnico - cultural que equivale a 'gente' en lengua Ika, que es como se denomina la lengua de este pueblo originario.

84 Doctor en Educación -Estudios interculturales-, Universidad de Antioquia Medellín. Postgrado en psicolingüística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá. ORCID ID: orcid.org/0000-0003-0463-8354. E-mail: evillaa@uniguajira.edu.co

85 Licenciado en Etnoeducación, Profesor en el territorio del resguardo indígena ikun traductor de lengua ika, investigador y escritor originario del pueblo ikun. E-mail: rtima@hotmail.com

86 Doctor en estudios Culturales Latinoamericano, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Quito Ecuador. Profesor Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y en el Doctorado de estudios sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. E-mail: villaw@hotmail.com

Abstract

It shows how happens the intercultural communication in a group of teachers who completed the complementary cycle, and which are part of the *ikun* indigenous community 'arhuaca', located in Nabusimake, SNSM, this context is characterized by being ethnic and bilingual. Methodologically it was developed by employing ethnography of communication and theoretically it is based on concepts and categories taken from disciplines such as sociolinguistics, ethno-linguistic and Latinamerican cultural studies.

Keywords: Communication, interculturality, bilingualism, *ikun* world view.

Aküjuushi palitpüchiru'u

E'iyatünüsü sukua'ipa saashajaaya tü akua'ipaa waimakat na'aka waneirua ekirajüü ekerolokaa sünain ekirajawaa tü sukua'ipakat ekirajaa jo'omüin tü natüjalaka nayasa napüshi naa wayuu arüwaakana *ikun* 'arhuaca', chajakana *Nabusimake*, SNSM. Tü sukua'ipa eere nepiante'erüin nanüiki süma alijunaiki. Tü jikirajia jia jaapaka akua'ipa tü achejawaaka na'akajee eere naashajain nanüiki jia jüpülajanain tü atüjalaa jüpülajatta e'raajaa tü anüikiikat jutuma wayuu, otta tü jüchikimaajatka jukua'ipa wayuu yaa julü'u tü mma latinoameerika müinakat..

Püchi katsüinsukat: aashajirawaa, apalirajaa akuamaajatü, epiente'era püchi, *ikun*, jii'ria akua'ipaa

Localización en un contexto de actuación

El trabajo es el resultado de una investigación desarrollada en el pueblo *ikun*, asentado en el sistema montañoso de la SNSM (13000 km²), situado en el Resguardo indígena 'Arhuaco', habitado por unos 38000 pobladores y localizado entre tres Departamentos (Cesar, La Guajira y Magdalena). Es este el territorio ancestral de comunidades que decidieron aislarse y remontarse hacia las zonas más frías, lejos de las llanuras Caribe y de los asentamientos de los españoles durante la Colonia. Este entorno les permitió vivir casi libres de penetración occidental hasta comienzos del siglo XX cuando parte de su territorio fue invadido por colonos y misioneros. Hacia 1916 los capuchinos se establecieron en *Nabusimake*, imponiendo un proceso de evangelización por medio de la escolarización que apuntaba al sometimiento de este grupo a través de un supuesto de 'civilización' que consistía en la conversión a la fuerza al cristianismo, llegando a aplicar la fe monoteísta y la deposición de la lengua originaria por el castellano como lengua franca.

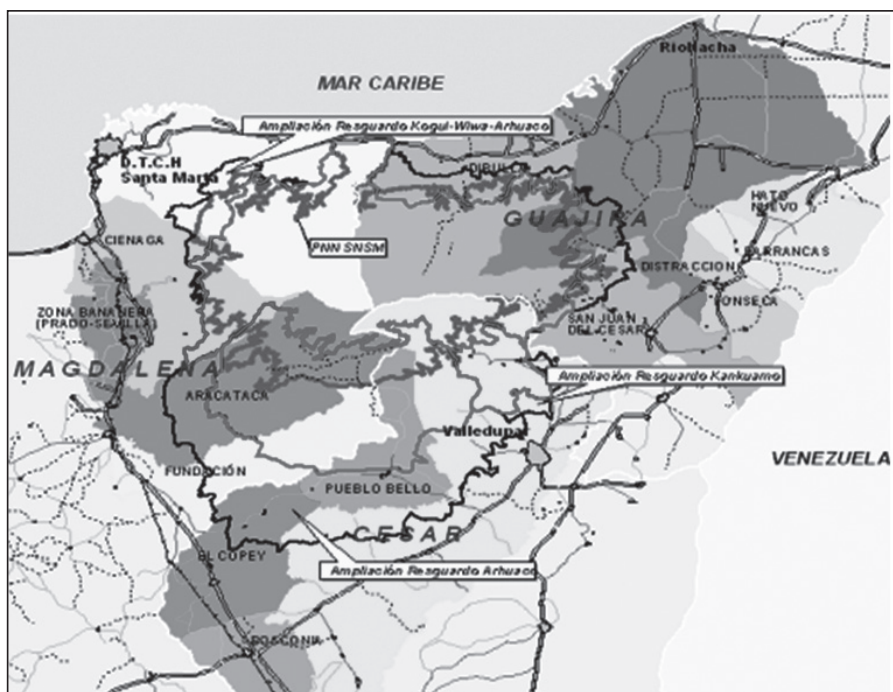
Cuenta la señora Eloísa Torres, doña 'Loa', "cuando entré a la misión estaba de cuatro años, yo recuerdo que para construir la parte de la misión nos ponían a cargar bloques de ladrillos, salí de allí a los dieciocho años; en la misión aprendí muchas cosas, como coser. No perdí mi lengua propia y la hablábamos cuando ellos no estaban".

Luego de extenuantes y prolongados procesos organizativos lograron ‘sacar’ a los capuchinos de la misión en *Nabusimake*. Iniciaron con el INCORA⁸⁷, la recuperación de las tierras ocupadas por los colonos dentro del resguardo (185000 hectáreas).

El pueblo *ikú* erigió como el epicentro de la actividad comunitaria a *Nabusimake* “tierra donde nace el sol”, donde se concentran alrededor de quinientas familias mestizas e indígenas tradicionales; es una zona caracterizada por un valle extenso y atravesada por varios ríos (*Kurakata*, Fundación, Arroyo Molino) (Orozco, 2001).

La principal autoridad tradicional es el *Mamo*, figura en la cual se centran los saberes del médico, astrónomo, filósofo, agrónomo y sacerdote, encargada de transmitir costumbres y tradiciones.

La lengua de los *ikú* es el *ikan*. Las de los otros tres pueblos que se localizan en el macizo son, el *damana* de los *wiwa*, el *kogian* de los *kogui* y el *kankui* de los *kankuamo* (desaparecida por la penetración cultural durante la colonización); son lenguas que pertenecen a la vertiente *Tayrona* que hace parte de la familia lingüística *Chibcha*.



Mapa 2. Resguardos indígenas. SNSM⁸⁸

87 Instituto Colombiano de la Reforma Agraria, ente gubernamental descentralizado del orden nacional. En 2003 fue reemplazado por el INCODER

88 Sierra nevada de Santa Marta

La economía es de intercambio y venta a pequeña escala de productos compuestos por especies vegetales nativas, cultivadas en los pisos térmicos que conforman el macizo montañoso. En esta comunidad aún se observan los principios básicos que rigen la reciprocidad en el sentido de donar o intercambiar (trueque).

Caracterización del tejido social de los *ikun*

Se fundamentan en principios dinamizadores que constituyen 'leyes' enmarcadas por una concepción de mundo propio que evidencia su ancestralidad a partir de la tradición oral. La vivencia del grupo puede concebirse como un continuo movimiento de recomposición interna y acomodamiento al mundo real existente.

Hoy, la autoridad legalmente reconocida, en los espacios políticos y administrativos, de poblados y veredas en el Resguardo, son el cabildo y el comisario, figuras de autoridad que pasaron a ser parte del fuero indígena; estas instituciones no son propias de la tradición cultural; gozan de prestigio y otorgan autonomía en el gobierno interno y coinciden con la visión de mundo. Cabe destacar que el uso de las costumbres autóctonas desde la lengua propia, entraña riqueza lexical y orienta acciones de orden social y jurídico en el cual el conocimiento sienta bases de ciencia local, como si fuera el derecho propio (Geertz, 1996). A nivel lingüístico, se conforma una red de términos emparentados que señalan divisiones de campos semánticos por medio de los cuales se refleja la manera cómo el *ikun* ha interpretado la realidad de su entorno.

Historia y emergencia de la educación desde lo propio

Es preciso anotar que la lucha de los pueblos originarios de indoamérica durante mucho tiempo se ha centrado en la defensa de la lengua y el territorio; para lograr este cometido, se demandaba del Estado el derecho a continuar desarrollando una educación propia que respondiera a la preocupación de mantener los valores culturales a través de procesos de transmisión y conservación de los contenidos étnicos que los identifican como pueblo. El sostenimiento de la tradición surgía como una necesidad de pervivencia frente a la agresión que se desprende de las formas de penetración cultural que ha conllevado la desvaloración de los usos, prácticas y costumbres de largo arraigo (Torres Márquez, 1978). En el marco de esta preocupación, surgían apuestas que atendían a las dinámicas de referencia endógenas, las cuales han permitido a los pueblos ancestrales de Colombia y, específicamente, a los arhuacos (como ya se ha señalado), defender su territorio y lengua; esto como parte de los procesos de resistencia que se han visto alimentados por la estrategia de una educación con pertinencia étnica.

En el marco de una educación que atienda a las especificidades étnicas de los pueblos indígenas en Indoamérica y, en especial, en Colombia, se han venido consolidando diferentes propuestas que, desde contextos diversos, le han apostado a las continuidades de unos

contenidos vitales para la conservación y revitalización del pensamiento ancestral. Estas apuestas se identifican a partir de lo que ha sido la lucha por mantener la autonomía en los territorios y que ha consistido en la defensa de una educación propia apoyada en la sabiduría de los pueblos.

Las experiencias que tienen los pueblos indígenas con respecto a una educación propia, ha sido señalada de diferentes formas. El término Educación Bilingüe, después pasa a ser Educación Bilingüe Intercultural, asociado a la preocupación por el mantenimiento y posicionamiento de un pensamiento étnico a partir de una educación que ponga a circular las costumbres autóctonas que desde la lengua propia generen procesos de arraigo. En el marco de esta identificación se valoran las experiencias de Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y México, entre otros (Bodnar, 1990). Mientras esto acontecía en algunos países de Centro y Sur América, en Colombia se daba la apuesta por la Etnoeducación que se viene desarrollando desde la década de los ochenta. La Etnoeducación, comienza a ser tenida en cuenta por los pueblos ancestrales de Colombia como una contrarespuesta a la institucionalidad educativa que homogeniza a las comunidades.

Hacer un poco de historia sobre los modos que las élites andinocéntricas han propuesto para la educación de los pueblos indígenas de Colombia, permite encontrar que la educación concertada con la Iglesia Católica, es una fórmula de homogenización a través de la evangelización que se hacía en lengua castellana. Por medio de las misiones se establecieron los llamados internados que eran instituciones donde se aislaban a las personas del mundo comunitario con el fin de asumir los usos y las prácticas de Occidente.

El contexto general de la educación, durante gran parte del siglo XX se apoyaría en unos ideales de la educación universal o la educación de masas que, a través de unas técnicas eficaces para la instrumentalización de la escritura y la lectura, buscaba adiestrar a la persona con el fin de responder a los intereses de los grupos privilegiados. En cierta forma, era la producción de personas obedientes y laboriosas, comprometidas con la fe y defensa de la soberanía de las instituciones, las cuales no representaban a los más desfavorecidos sino a los sectores privilegiados que concentraban la fuerza del Estado para dictaminar el orden, división y fragmentación de la población que conformaba la nación (Martínez, 1997). En este caso, la educación era concebida como instrumento básico de cohesión social que maneja la intención de aplanar las diferencias a través del vaciado de los significados específicos que se desprendían de la experiencia étnica.

Aplastar las diferencias étnicas no fue un problema para los sectores hegemónicos que dirigían los destinos del Estado; la mayor dificultad que tenían era mantener cohesionadas a las personas que habitaban el país; para lograr tal fin, se dieron a la tarea de inventar y promocionar la identidad nacional como elemento articulador de la conciencia nacional que se ponía a circular a través de la educación. Toda esta apuesta posibilitaría (durante cierto tiempo) que las elites se pronunciaran y replicaran la igualdad entre los colombianos

en tanto (supuestamente) todos nos debíamos al cultivo de una identidad generalizada, la cual representaba su carácter y esencia (Villa y Villa, 2006). La asimilación e integración de los pueblos indígenas se daría a través de la prohibición del uso de la lengua y las prácticas espirituales sustentadas en la creencia; esto, de acuerdo a la visión de mundo que determinaba un tipo de pensamiento, activo en el actuar, estar y habitar el mundo.

Es de señalar que la Etnoeducación, como categoría que alude a una forma de nombrar y asumir la práctica educativa de los pueblos diferenciados étnicamente, surge de la extrapolación de la categoría etnodesarrollo, planteada por el mexicano Guillermo Bonfil (1996); se trataba de considerar un desarrollo más pertinente para los pueblos, en este caso, se abogó por una educación pertinente que no desconociera las especificidades étnicas. Este debate se da al calor de una crítica latinoamericana que comienza a cuestionar las agencias de control de las ciencias sociales y, específicamente, la antropología, en cuyo seno se habían legitimado (durante cierta época) los proyectos del colonialismo y el neocolonialismo. En el marco de esta discusión, el movimiento indígena empieza a buscar referentes que puedan servir de contenedor a todo el proyecto ideológico de expansión que sostenía la educación marcadamente evangelizadora y homogenizante. En este camino surge la Etnoeducación que, después de ser cuestionada por las autoridades que regulan la educación en Colombia, terminan apoderándose de una iniciativa que surgió como alternativa de resistencia. Es así, como en algunos contextos, el movimiento indígena empieza por avalar otras formas de denominar la experiencia de una educación específica a los pueblos étnicos del país, encontraríamos de esta forma a Educación Propia, Educación Endógena, Educación Pertinente, Educación Bilingüe, Educación Bilingüe Intercultural, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Indígena (Aguirre Lisch, 1999).

El hecho de explorar nuevas alternativas para el fortalecimiento y revitalización de la lengua, así como el mantenimiento del control sobre los territorios de los pueblos ancestrales, ha requerido de la participación de un sinnúmero de actores que, desde distintos ámbitos, han colaborado con la construcción de nuevas propuestas de educación, en este caso la discusión se ha centrado sobre la pertinencia de la educación y el hecho de educar ¿para qué? Es una constante discusión que ha contribuido a la reflexión de la educación en los pueblos que se rigen por otra visión de mundo (Uribe, 1999). Este es el caso de los *ikū* que, años atrás, hicieron un alto en el camino para revisar su propuesta de educación; un año se dedicaron a reflexionar sobre la pertinencia de la educación, mientras las autoridades del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría Departamental de Educación del Magdalena, se escandalizaban por la pérdida de tiempo y cómo se debía hacer para recuperar el perdido. En esa ocasión, un profesor occidental que laboraba en el colegio de *Nabusimake*, expresaba “los *Mamos* mandaron a parar y tocó parar porque así ellos lo consideraron, era necesario para revisar lo que se venía haciendo”.

La decisión del pueblo *ikū* de tomarse un tiempo de reflexión, visto como un tiempo de pensamiento, se dio sobre el hecho de considerar: ¿qué era lo mejor para la comunidad:

educar para responder a las exigencias del mundo occidental o formar para el fortalecimiento del pensamiento propio?, es un punto de reflexión en el cual los pueblos ancestrales se han detenido durante algún tiempo y han logrado significar lo propio frente a lo extraño, no como una forma de negación porque, de igual modo, ellos ven la necesidad de formar a sus jóvenes en las universidades occidentales, de lo que se trata es de afrontar las nuevas exigencias (propias) en el relacionamiento de los pueblos ancestrales con la sociedad occidental.

En este texto se explora el diálogo intercultural en un grupo de treinta y tres estudiantes indígenas *iktu* que se encontraban cursando el Ciclo de Formación Complementario, IV nivel, durante el período 2004-2011, en el marco del Proyecto Intercultural desde el cual se desarrolló una investigación con la Escuela Normal Superior “María Inmaculada” de Manaure, Cesar y el Comité Educativo de Nabusimake. Es de precisar que este proyecto se realizó con otras comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta (*wiwa*, *Kogui*, *kankuamo*), de la Serranía del Perijá (*Yukpa*)⁸⁹ y zona sur de La Guajira (*wayuu*).

Esta experiencia incide en la educación, en los procesos escolares que se suscitan y se han suscitado en el marco de la Etnoeducación y que hoy se podrían leer desde el diálogo intercultural:

- Relaciones distantes entre la comunidad cultural y la escuela
- Ausencia de la práctica pedagógica que permita articular el medio, las narrativas fundacionales y los saberes válidos socialmente
- Antecedentes históricos entre las relaciones de los grupos étnicos, la escuela y los contenidos que la conforman
- Una escuela que esté al servicio de la Etnoeducación desde el diálogo intercultural, que permita ir estructurando una lingüística de contacto.

El movimiento legal de la pluriculturalidad del país es, hasta ahora, una muy buena intención, en muchos aspectos todavía carece de concreción, es decir, el mandato de establecer relaciones interculturales basadas en la valoración que se deben dar a partir de las prácticas interétnicas en las cuales el respeto mutuo y la comunicación, se encuentran también en una etapa de inicio y búsqueda.

Desde esta reflexión se elabora la pregunta: ¿cómo se ha de configurar la escuela en los aspectos que la conforman, en tanto relación cultura propia-cultura de ellos? Este interrogante se puede abordar desde la diversidad, puesto que implica heterogeneidad de formas de conocimiento. A todo esto, le agregamos la necesidad de expresar la diversidad como una forma distinta de percibir, representar, explicar y configurar un entorno en el mundo; frente a esto, surge la necesidad de construir lo social y colectivo a través de un diálogo que conlleve la construcción de procesos interculturales.

89 Grupo étnico que se encuentra en el extremo nororiental de la cordillera de los Andes Colombiano, en el departamento del Cesar tienen cuatro resguardos en tres municipios: La Paz, Codazzi y Becerril, lingüísticamente pertenece a la familia Caribe

Los procesos de la escuela y la interculturalidad

Hoy nos preguntamos: ¿cuáles son las pedagogías y metodologías que permitirán que la interculturalidad llegue a la escuela y se quede, asumiéndola como proyecto político, epistémico y ético? (Walsh, 2009) El punto de partida es considerar, posiblemente, a la interculturalidad como una categoría de análisis que incide en la comprensión de la realidad, que pone el énfasis en la relación entre culturas y su carga simbólica permitiendo mantener y desarrollar la propia. En este orden de ideas, se considera que lo intercultural, se presenta como una posibilidad que permite desarrollar la actividad etnoeducativa, encarnada en procesos pedagógicos, que toma y asume como suyos lo dialógico desde un enfoque comunicativo y sitúa el centro de acción en lo propio y lo otro, no desde una jerarquía o absolutos que conllevan la legitimación ciertas voces por encima de otras (Fernández, 2000).

Actuar desde lo intercultural es partir del principio interaccionista que considera que toda cultura tiene una base pluricultural, se ha ido y sigue formándose a partir de los contactos entre comunidades de vida que aportan sus modos éticos de pensar, sentir y actuar; los intercambios interculturales no tendrán las mismas características y efectos. El problema de los contactos e intercambios culturales es su asunción artificial y desequilibrada; hay que decir que las culturas generan sus zonas de contacto a partir de las cuales se originan problemas, tensiones, choques, en fin, conflictos que sirven para el encuentro en medio de los desencuentros, propios de la diversidad y de los procesos de construcción intercultural.

En relación con el desarrollo de lo intercultural en la escuela, se hace necesario pensar en los conocimientos que circulan desde una perspectiva propia, se conectan con una visión de mundo y se comparten en el espacio de la escuela con los que vienen de afuera, contruidos por otras dinámicas culturales y constituidos desde los privilegiados en el trato y valoración de lo que debe representarse como legítimo. En el caso de los procesos generados en la escuela, debe propiciarse un clima que permita visibilizar otras formas de hablar, sentir y pensar más cercanas de las actuaciones concretas de personas, pueblos, comunidades, “culturas otras” (Villa y Villa, 2007). Lo intercultural está referido más que a la interacción entre personas a la relación entre formas de pensamiento, conocimiento y símbolos de éstas y obedecen a estructuras de pensamiento oral y escrito. Es la importancia de una cognición situada que dialoga con el contexto de actuación de las personas (Rogoff, 1993).

Desde estas conceptualizaciones se construye un referente explicativo que evidencia cómo se ha tejido el diálogo intercultural arhuaco y el colectivo de profesores que orienta el Ciclo de formación de normalistas superiores indígenas. El punto de partida para el ejercicio pedagógico del colectivo de profesores con el grupo de los estudiantes, desde la mirada intercultural, fue una serie de preguntas problematizadoras de la relación cognoscitiva e interobjetiva del sujeto con los objetos de conocimiento porque, posiblemente implica otra perspectiva epistemológica y de relaciones intersubjetivas de comunicación social de sustento y apoyo de las primeras:

- ¿Cuáles son las formas de conocer?
- ¿Cómo se desarrollan formas de percepción y organización del conocimiento proveniente del entorno?
- Desde el diálogo intercultural, ¿cómo cobra sentido la experiencia pedagógica?
- Por parte de los estudiantes indígenas, ¿cómo lograr una adecuada comunicación que permita la socialización y apropiación de los contenidos propuestos en el curso?
- ¿Cómo provocar la necesidad de comunicarse en lengua castellana en situaciones concretas relacionadas con los propios intereses, sin caer en procesos de penetración o aculturación lingüísticas?
- ¿Es posible que el desarrollo de los contenidos permita el avance del diálogo intercultural en un contexto bilingüe?

Desde estas preguntas se abordó el quehacer docente frente al grupo indígena; la movilidad y el contacto entre profesores y estudiantes monolingües y bilingües exigió el conocimiento de las lenguas en el aula para que se produjera la comunicación; esta necesidad reforzó el concepto de lengua como comunicación, convertido en eje integrador de los fecundos aportes relacionados con el aprendizaje de las disciplinas en las cuales los estudiantes mostraron bastante interés. Esto se observó en la frecuente y permanente participación en el proceso didáctico tanto oral como en la actividad lectora y escrita, así también en otros usos y funciones de la lengua que permitieron generar actos de creación de condiciones para el desarrollo de una competencia comunicativa que implica otros procesos colaterales de gramática textual y pragmática (elocutiva y sociolingüística) que, en ese escenario intercultural y, en cada grupo, resaltaron significantes denominados rasgos diacríticos o lo que Maurice Godelier (1998) denomina “significados flotantes” que posibilitan la flexibilidad simbólica de la comunicación en tanto permiten contenido simbólico.

Aspectos teóricos-conceptuales

La interculturalidad, en contextos étnicos, se relaciona con prácticas interétnicas e intraétnicas, derivadas del cruce de fronteras culturales o étnicas, necesidad de aproximación a la complejidad que involucra un “nosotros-otros” en acción de un “ellos-ustedes” distante y amenazador que altera las dinámicas comunicativas. En este caso, la interculturalidad y los procesos de la comunicación, ayudan a generar condiciones para el relacionamiento prudencial entre las culturas (García, 2006).

Es posible que la comunicación en un ámbito que, bajo la situación de bilingüismo, involucre a personas de diferentes culturas, tenga que ver con discursos sobre el uso de la lengua y la posibilidad de aproximación o distanciamiento entre contenidos que determinan la sujeción cultural de las personas. En este sentido, “en toda sociedad se da la posibilidad comunicativa y discursiva, la cual se sitúa en comunidades ideales y reales de comunicación” (Hymes, 1993). Esto permite el desarrollo de una competencia comunicativa, concebida como “momento de

distanciamiento reflexivo y de soberanía creativa de los seres humanos en relación con cada lengua determinada” (Alsina, 1999). Se toma como ejemplo a un estudiante *ikꞖꞖꞖ* cuya L_1 es el *ikꞖꞖꞖ*; genera procesos comunicativos en L_2 (castellano) para apropiar temas, categorías y producir textos escritos en L_2 así como procesos de argumentación con el profesor (hablante de L_2) y establece un diálogo intercultural $L_1 - L_2$, comunidad real.

Se suceden actos de habla que posibilitan la traducción cultural entre lenguas y permiten el entendimiento intelectual cognitivo que ofrecen una base para romper y cambiar convenciones lingüísticas. Se precisa un sujeto que muestre competencias comunicativas y pueda acceder a sentidos, planteados como exigencia, construidos desde las comprensiones provocadas por la interacción que reconocen a los demás como seres capaces de dar muestra de competencia comunicativa, en tanto están igualmente facultados para intervenir en un proceso argumentativo, es decir, se podría dar un diálogo en condiciones de simetría, que da paso a la acción comunicativa en la cual los humanos se asumen como interlocutores válidos.

Las personas capaces de establecer comunicación lingüística deben ser reconocidas como miembros de una comunidad de hablantes, puesto que en sus acciones y expresiones son interlocutores reales. En este orden, la comunicación se sitúa en lo que J. Gumperz (1999) denomina una interpretación de intenciones, en la cual la comunicación es una relación y la comprensión no está asegurada, sí la interacción de los sujetos. Esta postura teórica se evidencia en el grupo de estudiantes *ikꞖꞖꞖ* cuando se observa que el intercambio de *ayo*⁹⁰ se realiza tanto con el profesor no hablante de *ikꞖꞖꞖ* (monolingüe de L_2) como con el *tetꞖꞖꞖ*⁹¹, monolingüe de L_1 y, sin embargo, se asegura la interacción; es decir, la comunicación es un proceso creativo en el que participan múltiples mensajes (gestos, palabras, miradas, espacios, saberes, sabores, olores, sonidos, colores, corporalidades), llamados rasgos diacríticos que dependen de situaciones específicas (contrastos), denominados “complejidad cognitiva” (Rogoff, 1993).

La premisa que fundamenta una perspectiva interaccionista de la comunicación, surge de un todo integrado, de ahí la máxima de que “todo comunica” o “es imposible no comunicarse” (Moreno, 1998), los símbolos (lenguaje verbal y no verbal) permiten que las personas planteen el interaccionismo simbólico mediante la comunicación como se establece en la sociedad.

Parte de la investigación se realizó desde una lectura semiológica y proxémica de cómo se situaban los estudiantes en el salón de clase. Se encontró que en la parte de adelante se sentaban los indígenas que dominan el castellano, comprenden el *ikꞖꞖꞖ* y no generan actos de habla en *ikꞖꞖꞖ* ni tampoco procesos escriturales (10 estudiantes), otros son bilingües, manejan el castellano y el *ikꞖꞖꞖ* y producen *actos de habla* y textos escritos en ambas lenguas, se sitúan en la parte intermedia de la sala de reunión (8). Luego siguen aquellos

90 El intercambio de *ayo*, suele utilizarse en este pueblo originario, para expresar saludo entre los hombres y hace parte de una práctica que tiene connotación espiritual, es el *mambeo* de una hoja obtenida de una planta

91 Esta palabra en *ikꞖꞖꞖ*, nombra al hombre de esta etnia que vive en pareja con una mujer tradicional, wati

bilingües que dominan el *ikun* (oral y escrito), producen actos de habla en castellano y se sientan en la parte posterior (8). Los monolingües *ikun* tradicionales o *teti* se sentaban en el fondo del salón (6) y se empleaba un traductor del castellano al *ikun*. Las disciplinas o conocimientos de afuera son orientados en lengua castellana, es de notar que los propios son en *ikun*. En este grupo no se da el multilingüismo, se da en otras regiones de la Sierra Nevada (territorios *wiwa* y *kogui*). Estos procesos suceden oralmente y por escrito. Se concibe la interculturalidad como forma de convivencia educativa, generadora de tejido social que propicia espacios de comunicación y rasgos diacríticos.

Desde las posibilidades de análisis (semiológico y proxémico) de las situaciones de vida descritas, surgen las siguientes precisiones: En este escenario, se da un actuar desde lo intercultural, en el cual subyacen dimensiones simbólicas y creativas y participan múltiples mensajes originados en situaciones escenificadas mediante las cuales, a través de la comunicación y la interacción, se va construyendo el sentido de los intercambios sociales de vida cotidiana (Yepes, 1992) que, a su vez, son realidades de una comunidad que dan cuenta de lo social y de la elaboración de significados, resultado de la participación de sus miembros en la interacción simbólica. La escenificación de lo intercultural asume la vida como complejo de narrativas que sirven para identificarnos y, a los otros, como grupos de comunidad y para percatarnos de los atributos de la comunidad.

Un actuar metodológico de acciones posibles

Desde el grupo se logró una caracterización, lo cual evidenció los niveles lingüísticos, debido a situaciones como el bilingüismo no equilibrado. Estos desniveles mostraron competencia lingüística y comunicativa en castellano y en *ikun*, evidenciaron niveles de escolaridad variables pues la mayoría (29) cuenta con experiencias pedagógicas previas, aunque otros no la tengan (4) y otros lleguen con distintas motivaciones hacia la enseñanza; finalmente, la mayoría llega con expectativas acerca de los conocimientos de afuera.

En cuanto a los niveles de comprensión del grupo, se logró establecer distintos grados de apropiación de las dos lenguas mencionadas de lo referido a las expresiones oral, escrita y lectora en las dos lenguas que no son obstáculo para que se produzca lo sociocomunicacional. Pedagógicamente, se desarrollaron estrategias grupales y personales tales como lectura de textos breves (lectura cultura infancia), de cuatro a diez páginas; cada uno dio a conocer y explicó el vocabulario nuevo.

Otra estrategia fue la de la pregunta problematizadora para generar explicaciones mediante argumentos tomados del medio (se trabajó el tema de los conocimientos locales con preguntas sobre plantas medicinales); se elaboró una taxonomía de plantas nativas (refrío, tusílogo, manzanilla). Hubo momentos de lectura dirigida con elaboración de glosario, idea con las que se identificaban, conceptos y teorías que originaron una comunicación intersubjetiva e intercultural con apuesta a las dimensiones que atraviesa la comunicación

en estos contextos (lo simbólico, el pensamiento cuando se poporea, la construcción de la historia mientras se teje la mochila).

Desde las permanentes y constantes observaciones desarrolladas de manera sistemática, como procedimiento metodológico, se encontró que en el grupo de estudiantes *iku* no se da un multilingüismo pese a que, en la SNSM, los *wiwa* y *kogui* hablan dámana y koguián, respectivamente. En el caso de los *kankuamo*, el contacto lingüístico está determinado por el prestigio del castellano que se impone como lengua franca de la Sierra (Trillos, 1997). Esto ha venido ocurriendo con los *kankui*, designación del comerciante atanquero que sube a negociar productos. Cabe mencionar que los *kankui* o *kankuamo*, fueron los más afectados por la penetración cultural occidental, hace mucho tiempo perdieron su lengua y en la actualidad se encuentran en proceso de reconstrucción y recuperación cultural e identitaria (Dussán de Dolmatoff, 2012).

Se podría pensar (caso de estudiantes *iku* que forman parte del curso) que, más o menos, en una cuarta parte se da pidginización para el caso de los bilingües con predominio amplio del español y aprendizaje del *ikun*. Este proceso se observa en aprendices de *ikun*, por la evolución de una forma gramaticalmente reducida de la lengua meta y se genera un estado temporal de aprendizaje de *ikun*, es decir, se da una interlengua del aprendiz con un sistema limitado de verbos auxiliares (Zalabata, 1998). Si los estudiantes no superan este estadio, el resultado puede ser una pidginización⁹² de la lengua meta (*ikun*).

De acuerdo con la dinámica interna de la comunidad y de los profesores, éstos toman cursos intensivos de etnolingüística (para el primer nivel de ciento ochenta horas), consecutivamente hasta el cuarto nivel; mediante una metodología propuesta por Rubiel Zalabata, docente-investigador, se busca que este grupo avance hacia un bilingüismo que fortalezca lo propio.

Es posible que en este grupo se presente diglosia por la coexistencia de dos lenguas en una comunidad en la que cada uno se dedica a actividades diferentes (Richards et al, 1997). En este caso, el castellano se utiliza para que, ante los profesores, los estudiantes argumenten los ejercicios; también para actividades que tienen que ver con entidades (gubernamentales y no gubernamentales) como la Alcaldía de Pueblo Bello, Secretaría de educación del municipal, Departamento del Cesar, la EPSI de *Dusakawi*⁹³ y la ONG Fundación Pro Sierra Nevada de Santa Marta. El *ikun* se emplea en los escenarios íntimos como la familia, estar con el mamo, pagamento en la *Kankurwa*.

92 O lenguaje pidgin, es una forma abreviada de un lenguaje que se presenta como una herramienta de comunicación, entre dos o más pueblos que no tienen una lengua común, es comúnmente utilizado en situaciones como el intercambio de productos, o cuando ambos pueblos son parte de una comunidad de habla de lenguas distintas, a la lengua del país en el que se encuentran situados ancestralmente. En: (Jack C. Richards Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas Edit. Ariel, Barcelona 1997).

93 DUSAKAWI refleja el nombre endógeno de cada etnia de los departamentos del Cesar y La Guajira, así: Du = dungakawi (yukpa), Sa = Saja (wiwa), Ka = kaggaba (kogui) y Wi = wintukua (arhuaco)

Aspectos concluyentes

Desde la pedagogía de la comunicación en contextos bilingües se podrá dar un giro al sentido de la interculturalidad como proximidad, reciprocidad, respeto, aceptación, reconocimiento y valoración, que permita superar los estereotipos conducentes a una discriminación positiva o negativa.

Se precisa que lo intercultural se abra paso en el contexto *iktu*, en tanto que la lectura, escritura y argumentación, entre estudiantes y profesores, permitan el diálogo, la comunicación simétrica y la valoración de las conciencias y cosmovisiones entre indígenas y no indígenas, en el sentido de las situaciones sociales de la vida cotidiana que establecen lo que espera el uno del otro.

Se percibió que los avances que están sucediendo en la lectura desde el castellano, abordado en disciplinas como la comunicación, la investigación, la pedagogía en contexto, hace posible que el intercambio se fortalezca.

En el resguardo, es frecuente escuchar expresiones, en tono de reciprocidad y profundo sentir por el pensar la educación de manera conjunta, desde los maestros practicantes normalistas indígenas hacia los profesores y orientadores y viceversa.

La manera como se sucedió el intercambio de cosmovisiones, formas, estilos de existir y estar en el mundo, se posibilitó por las narrativas dialogadas; esto afianzó pautas de intercambios, categorías, palabras, creencias, que antecedieron y generaron acciones subyacentes en los procesos pedagógicos contextualizados.

La interculturalidad se ha ido configurando, no solamente desde la perspectiva del aprendizaje e intercambio de saberes sino como manera que da forma a la estructuración de una apuesta curricular que parta de voces involucradas en el momento de hacer la lectura semiótica y proxémica de los actores en la formación propiciada.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Lischt, D. (1999). "Culturas, lenguas y educación", *Memorias Simposio de Etnoeducación, VIII Congreso de Antropología*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad del Atlántico.
- Alsina Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Bodnar C., Y. (1990). *Etnoeducación, conceptualización y ensayos, programa de Etnoeducación*. Bogotá: Ediciones MEN-PRODIC-Griot.
- Bonfil Batalla Guillermo (1996). *Obras escogidas, Etnodesarrollo sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. México. INAH/INI.
- Dussan de Dolmatoff, A. (2012). *La gente de Aritama: La personalidad cultural de una mestiza de Colombia*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Fernández, S. (2000). "Una clase abierta para el aprendizaje de las lenguas", *Revista Educación y futuro*. n.º. 2. Madrid: Centro de Enseñanza Superior Don Bosco.

- García, J. (2006). *Elementos etnoeducativos a tener en cuenta en la configuración de una escuela*. La Pedrera, Amazonas, (Documento inédito).
- Geertz, C. (1996). *Conocimiento local. Hecho y ley en la perspectiva comparativa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Godelier, M. (1998). *El enigma del don*. Barcelona: Paidós.
- Gumperz (1999). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización en: La construcción social de la alfabetización. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hymes, D. (1993). “¿Qué es la etnografía?”, en: *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta.
- Martínez, S. (1997). *Competencia comunicativa, comunicación cotidiana*. México: Limusa.
- Moreno Fernández, F (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Editorial Ariel.
- Orozco, F, J. A. (2001). *Nabusimake, tierra de Arhuacos*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
- Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de Lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Rogoff, B. (1993). “Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social”. Trad. cast., de Pilar Lacasa, *Cognición y desarrollo humano*, n°. 27. Biblioteca Barcelona: Paidós.
- Torres Márquez, V. (1978). *Los indígenas arhuacos y la vida de la civilización*. Montevideo: América Latina.
- Trillos, M. (1997). “La sierra un mundo plurilingüe”, en: *Lenguas amerindias, condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Uribe, C. A. (1999). “La gran sociedad indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta en los contextos regional y nacional”, en: *Encrucijadas de Colombia Amerindia*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Villa, E y Villa, W. (2007). “El campo de estudio de la interculturalidad. Ámbitos y temas de encuentro”, *Revista 'Interacción'*, n°. 6. Bogotá: Universidad Libre.
- Villa, W. y Villa, E. (2006). “Cultura e imposición de las costumbres en la representación del otro”, *Revista La Rueda*, n°. 5, Bogotá.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad, luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Yepes, E. (1992). “Notas para un análisis semiológico del salón de clases”, *Revista Educación y Pedagogía*, n°. 7, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Zalabata, R. (1997). “La traducción interlingual: un acercamiento entre dos universos”, *Revista Amerindia*, n°. 22, París: CNRS.