

Entretextos

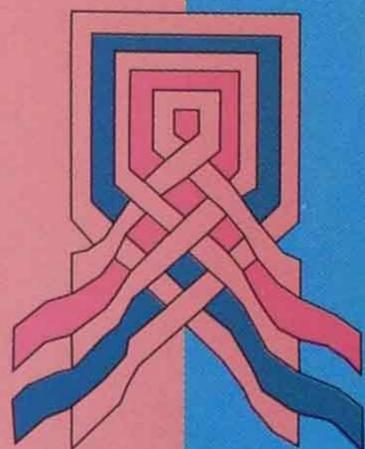
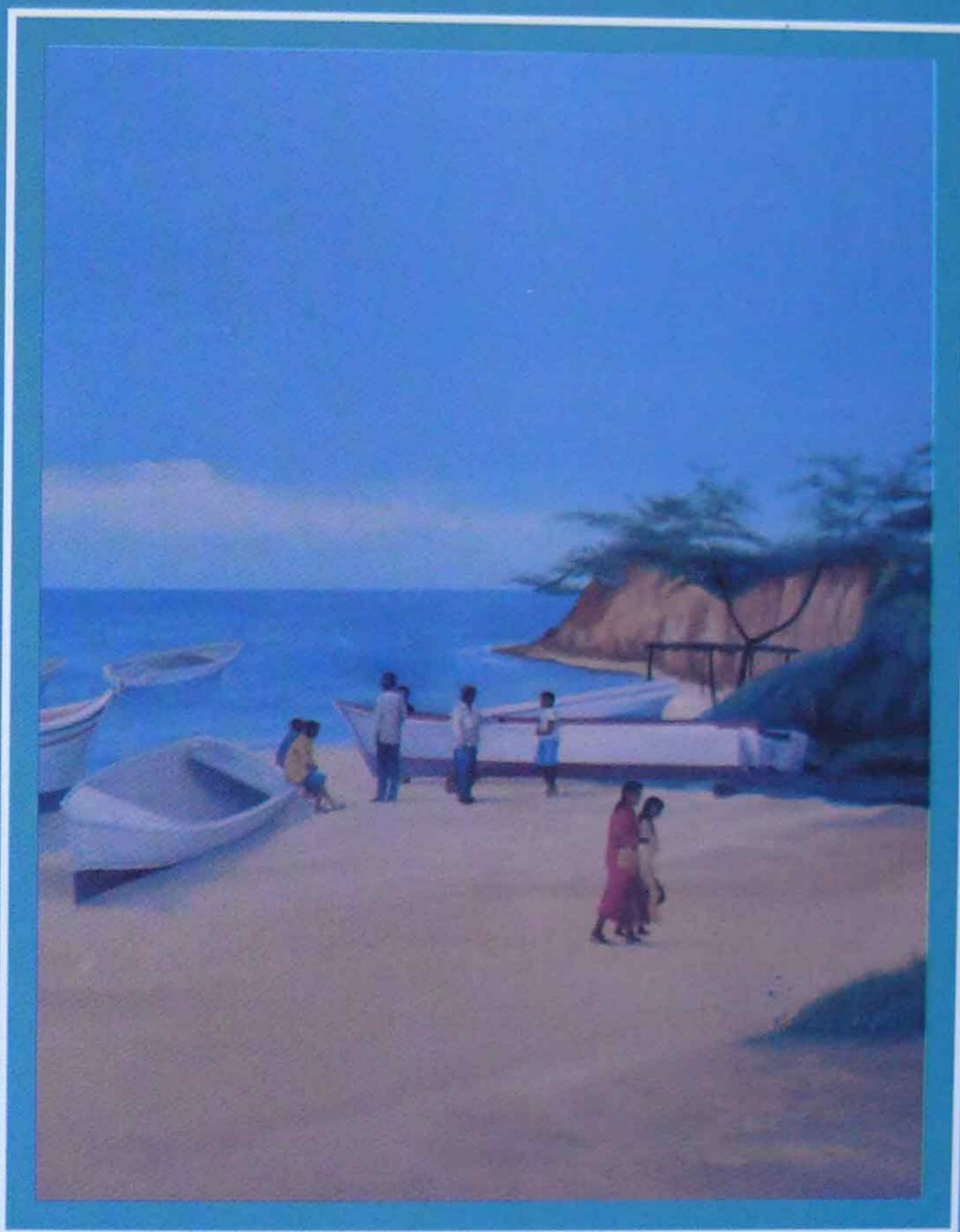
Entretextos

Entretextos

Entretextos

ISSN. 0123-9333

No. 2 Año: 2008



Facultad
Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD
DE LA GUAJIRA

SHIKII EKIRAJIA
PULEE WAJIIRA



Entretextos, es una publicación semestral de los docentes de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de La Guajira especialmente. Su objetivo es presentar a la comunidad los resultados y avances de los proyectos de investigación que repercuten en la vida académica de la región y del país.

Se autoriza la reproducción parcial o total de su contenido, citando la fuente.

Los conceptos expresados en *Entretextos* son responsabilidad de sus autores.

Esta revista fue publicada gracias al apoyo de la Asociación Ecopetrol - Chevron Petroleum Company

Entretextos

REVISTA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año 2, vol. 2, enero de 2008

Riohacha, La Guajira, Colombia

UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA

Rectora:

Maritza Del Rosario León Vanegas

Vice-rector académico:

Evelio Santiz Aguas

Vice-rector administrativo y financiero:

Wilmar Sierra Toncel

Director Centro de investigaciones:

Carlos Doria Argumedo

Decana(e) Facultad de Ciencias de la Educación:

Nancy Josefa Ortíz Gámez

Comité editorial

Maitena Etxebarria Arostegui

Universidad del País Vasco, España

Jorge Pocaterra Aapūshana

Ministerio de educación, Venezuela

Ariel Romero

Universidad de Matanzas, Cuba

Diana Elvira Lago de Vergara

Universidad de Cartagena, Colombia

Remedios Nicolasa Fajardo Gómez

Universidad de La Guajira, Colombia

Cecilia Constanza Lemos Ruiz

Universidad de La Guajira, Colombia

Francisco Justo Pérez van-Leenden

Universidad de La Guajira, Colombia

Dirección general

Emilse Beatriz Sánchez Castellón

Revisión de textos

Francisco Justo Pérez van-Leenden, Emilse Beatriz Sánchez Castellón

Traducción

Carlos Mario Ortega Hernández, inglés

Orlando de Jesús Cárcamo Berrío, inglés - María Margarita Pimienta Prieto, wayuunaiki

Diseño y diagramación

Luz Mery Avendaño

Diseño de Portada

Alejandro Magno Cueto Álvarez

Ilustraciones

Antonio Márquez, Elión Peñalver, Freddy Ojeda, Ainer López

Impresión

Gente Nueva Editorial

Las fotografías de las págs 7, 10, 20, 42, 54 y 62 han sido tomadas en la Institución Educativa de *Kachalerasümaana* "La campana", municipio de Maicao y la de la pag. 50 en la Institución Educativa de *Laachon*, Mayupü, municipio de Manaure, La Guajira, noviembre de 2007, durante las jornadas de socialización del modelo etnoeducativo para la escuela wayuu con el acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional, la Universidad del Atlántico y la Universidad de la Guajira. La fotografía de la pág. 59 es un dibujo con la técnica sepiá y sanguina ("la'ulaa wayuu", anciana wayuu) elaborado por la doctora Cecilia Constanza Lemos Ruiz, Universidad de la Guajira.



Contenido

	Págs.
Presentación	4
Editorial	5
PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA	
“La relación aprendizaje y desarrollo en la educación” <i>Elda Cerchiaro Ceballos</i>	7
“¿Desde qué perspectiva educativa realizamos la practica docente?” <i>Eduardo Lázaro Arroyo</i>	15
“La armonización intercultural: algunas bases teóricas para el diseño del modelo pedagógico de la IENSI” <i>Francisco Justo Pérez van-Leenden,</i> <i>Emilse Beatríz Sánchez Castellón</i>	18
“Etnodidácticas: contexto fértil para la investigación etnoeducativa” <i>Gonzalo Solano Goenaga</i>	30
BILINGÜISMO	
“Fluency development in ESL/EFL classroom: a perspective on error correction” <i>Carlos Mario Ortega Hernández</i>	38
“El bilingüismo en la formación del docente indígena” <i>María Margarita Pimienta Prieto</i>	47
EXPRESIÓN ESPIRITUAL	
“La comunicación de los chamanes wayuu con el mundo esotérico”	59
<i>Rudesindo Ramírez González</i>	
“Los caseríos guajiros: historias extraordinarias” (Investigación en proceso)	65
<i>Vicenta María Siosi Pino</i>	
Orientaciones para la publicación	69
Formato para la evaluación de artículos	72

“De lo ajeno a lo propio”

*E*ntretextos es una publicación institucional de la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de La Guajira; pretende propiciar diálogos académicos intra e inter universitarios; se espera producir intercambio de experiencias pedagógicas, didácticas e investigativas que nos aproximen a la formación y consolidación de redes de investigadores para que *la clase* sea el espacio vital propicio para la creación.

Entretextos publica resúmenes de investigaciones en proceso y/o terminadas y hace énfasis en temáticas relacionadas con la educación, la pedagogía, la cultura, las lenguas. Los temas y ensayos seleccionados han sido evaluados por el Comité Editorial y, en algunos casos, enviados a pares nacionales e internacionales.

El presente volumen está conformado por ensayos clasificados en secciones *-Pedagogía y didáctica, Bilingüismo y Expresión espiritual-* que sintetizan los planteamientos del conjunto de autores.

En *Pedagogía y didáctica* aparece, desde la perspectiva cognitiva, una reflexión sobre la relación aprendizaje y desarrollo a propósito de los procesos que se ejecutan en los contextos escolares; a este planteamiento teórico le sigue uno práctico: la descripción de algunos elementos presentes en la *práctica pedagógica* que asumen los estudiantes de la Licenciatura en etnoeducación de la Uniguajira como parte de su formación académica; la interacción aplicación-reflexión también orienta los ensayos dedicados a la necesidad de apropiar la inter y la multiculturalidad propias de La Guajira y acercarse a modelos alternativos para la ciencia y la pedagogía.

Bilingüismo es una sección que muestra dos tipos de preocupaciones de la Facultad de ciencias de la educación y también de la institución en su conjunto: las exigencias de mirar en el conocimiento universal y conectarse a las redes nacionales e internacionales de éste y también la presión ética de llevar a la academia nutrientes que caracterizan lo nuestro.

La *Expresión espiritual* aloja a dos protagonistas importantes de nuestro sincretismo, los indígenas y los criollos; los primeros (wayuu), cuestionándose y cuestionando la existencia de habitantes de esferas de sensibilidad más allá de lo común; los segundos (criollos), participando de gestas, no por locales menos importantes, de empujes y motivaciones que llevan a la conformación de nuestra sociedad regional.

En síntesis, este volumen de *Entretextos* debe analizarse transversalmente: el conocimiento y manejo teóricos están impelidos por el imperativo de aplicación para resolver problemas específicos de la realidad local y regional. Los autores intentan, se acercan, a ambos campos: reflexión y aplicación.



“La clase y los oyentes”

Responder a los desafíos que impone el momento actual a la educación es tarea fundamental de la investigación; de esta manera, la ‘clase’ se convierte en un ritual del cual participan todos –estudiantes, docentes y comunidad–. Los contenidos que maneja cada uno, circulan en doble vía y cumplen una función también de ida y vuelta: sirven de tema cotidiano en el aula y también de orientación para la construcción de información de retroalimentación como resultados de la investigación. En la clase se indagan los problemas identificados para luego convertirlos en objeto de conocimiento.

El estudiante pasa de *oyente pasivo* a *oyente interactivo*. El *oyente pasivo* es aquel que se conforma con sólo lo que escucha en el aula, mientras que el *oyente interactivo*, procesa, cuestiona y busca, de manera individual y/o colectiva, nuevos caminos hacia la verdad y el conocimiento, hacia lo que ocurre en la realidad.

Esta transformación del estudiante se produce cuando ejercita habilidades del pensamiento como el análisis y la contrastación y desarrolla hábitos de lectura y escritura cercanos a la crítica; este tipo de estudiante deseado, transforma la docencia.

Los procesos de escritura y lectura tienen que ser incesantes en el aula y la divulgación de la producción intelectual es un imperativo en la vida universitaria. A partir de la divulgación de ésta, se evidencia el estado de desarrollo de las habilidades del pensamiento en la institución y en la sociedad. Al respecto, hay que recordar que uno de los propósitos de la educación es que los ciudadanos seamos libres y autónomos y que el ejercicio de la escritura es perfectible siempre porque, como acción del hombre, poco tiene de definitivo. Sin embargo, hay que iniciarla y continuarla para pasar de *oyente pasivo* a *oyente interactivo*.

Entretextos en esta nueva etapa espera contar con lectores asiduos y también con escritores permanentes. La educación no se hace sola, ni sólo con palabras, es la interacción personal en un contexto amplio, significativo, que conlleva un cambio de conducta.

Nos propusimos revivir este espacio académico –hace diez años editamos el primer número y, por múltiples dificultades, no habíamos podido continuar con este ejercicio– porque apoyar la concreción de intenciones acerca de la escritura y de la lectura, lo asumimos como un compromiso vital y todo educador podría verlas como ‘naturales’ dentro de su accionar.

Gracias a los docentes que creen en esfuerzos como el de sacar esta publicación a la comunidad y a la *Asociación Ecopetrol Chevron Company* por auspiciar este trabajo y por confiar en nuestras potencialidades y en nuestra responsabilidad.

“Desde la rectoría...”

Quienes nos desenvolvemos en el mundo universitario, sabemos que en él no solo se conjugan los elementos de “dictar y recibir clases”. La vida universitaria va mucho más allá, se caracteriza porque promueve el conocimiento y éste se difunde a partir de la producción de documentos y acciones concretas que lo legitiman y lo validan.

La Universidad de La Guajira se enfrenta hoy al reto de mantener y difundir *Entretextos* como la máxima expresión que muestra los procesos de investigación que se desarrollan, al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación, es una tarea que requiere dedicación, cuidado y especial interés por la producción académica, uno de los factores determinantes para lograr la calidad en educación superior. Producir conocimiento implica emergerse en el complejo mundo de la investigación como imperativo para responder a los distintos problemas que padece nuestra sociedad, porque solo desde la investigación podemos dar respuestas acertadas y pertinentes.

Entretextos promueve la investigación dentro y fuera del aula. Es la oportunidad para que la comunidad académica de la Universidad de La Guajira muestre sus trabajos a otra comunidad y podamos establecer redes que nos fortalezcan.

Invitamos a los académicos, investigadores y personas interesadas en apoyar estos procesos, para que se vinculen a *Entretextos* y podamos seguir dando testimonios de nuestras experiencias como producto de un trabajo que refleja la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas y de hacer de la vida universitaria un espacio de reflexión conjunta que promueva la investigación.

Los artículos aquí publicados reflejan el carácter interdisciplinario y la rigurosidad académica de sus autores, el trabajo de los pares académicos –comité editorial- y del conjunto de profesionales que de manera decidida hicieron posible la segunda edición de la revista ponen en evidencia su compromiso con la educación.

Resaltamos de manera especial el empeño y dedicación de los docentes Francisco Justo Pérez van-Leenden y Emilse Beatriz Sánchez Castellón, quines a partir de su gestión, iniciativas y trabajo permanente lograron consolidar este producto de gran significado para la vida institucional, como también a la empresa ECOPETROL-Chevron, quien auspició de manera decidida este trabajo.

Maritza Del Rosario León Vanegas
Rectora





Pedagogía y didáctica

“La relación aprendizaje y desarrollo en la educación”

Elda Luz Cerchiaro Ceballos*

RESUMEN

Desde la perspectiva cognitiva de la psicología se presenta una revisión teórica, algunas elaboraciones y reflexiones sobre la relación aprendizaje y desarrollo a propósito de los procesos de enseñanza que se orientan desde contextos escolares particulares. Ello hace pensar en la enseñanza como una actividad intencional, consciente y dirigida que sostiene una relación dialéctica. Se parte de cuestiones fundamentales como ¿qué se entiende por aprendizaje? y ¿por desarrollo?, ¿cuál es la naturaleza de la relación aprendizaje-desarrollo?, ¿puede potenciarse el desarrollo a través de experiencias de aprendizaje?, ¿cuál es el papel de la escuela, en particular del maestro, en relación con estos procesos?

Palabras clave: aprendizaje, desarrollo, enseñanza, interacción social

ABSTRACT

From the perspective cognitive of the psychology it is presented a theoretical revision, some elaborations and reflections on the relationship learning and development, concerning the teaching processes that are guided from particular school contexts. That makes think of the teaching like an intentional, conscious and directed activity that it sustains this dialectical relationship. It's leaves of fundamental questions: what does it understand for learning?, what does it understand for development?, which the nature of the relationship learning-development is?, does it able to potency the development through learning experiences?, which is the paper of the school, in particular of the teacher, in connection with these processes?

Words key: learning, development, teaching, social interaction

Hablar de aprendizaje y de desarrollo implica transitar por los terrenos de la psicología pues son constructos ampliamente estudiados como variables psicológicas que hacen posible la comprensión de lo humano. Sin embargo, en la actualidad son categorías que traspasan el espacio disciplinar de la psicología para convertirse en temáticas sobre las cuales se reflexiona e investiga en campos como la educación y la pedagogía, entre otros. Justamente su estudio se hace necesario porque lo que se pretende es contribuir a la formación de seres más humanos, en una perspectiva holística, a través del desarrollo de procesos de enseñanza.

1. Acerca del aprendizaje

Al igual que el desarrollo, el aprendizaje ha sido objeto de interés para la psicología como ciencia, pues se reconoce su importancia como medio de formación, adaptación y socialización del individuo. Desde diferentes posiciones teóricas se han planteado diversas conceptualizaciones sobre el aprendizaje, derivándose distintas formas y procedimientos para que éste se logre en forma precisa, rápida y permanente.

Cabe destacar los desarrollos alcanzados por los psicólogos conductuales, quienes al estudiar el aprendizaje se centraron en los aspectos ambientales y las respuestas que ante éstos se presentaban. Trabajaron tanto con animales como con personas y aplicaron los hallazgos acerca del aprendizaje animal a los problemas humanos. El aprendizaje desde un enfoque conductual

* Docente asociada Universidad del Magdalena, Facultad de ciencias de la educación. Psicóloga, Magíster en estructuras y procesos de aprendizaje, eldacerchiaro@hotmail.com



se preocupa, en esencia, por la forma en que los organismos se adaptan a su entorno (Davidoff, 1995).

El aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de la conducta que comprende estímulos y/o respuestas específicos y que resulta de la experiencia previa con estímulos y respuestas similares (Domjan, 1999, p. 13). De acuerdo con esta definición el aprendizaje se evidencia a través del surgimiento de un cambio en la conducta: la ejecución de una respuesta nueva o la supresión de una respuesta que ha ocurrido previamente.

Sin embargo, en el marco de esta definición cabe considerar que fenómenos como la fatiga, el hambre, la sed, las hormonas sexuales, las drogas psicoactivas, así como variaciones en las condiciones del estímulo, pueden producir cambios en la conducta tan efímeros que pueden considerarse fuera de los casos de aprendizaje. De igual forma, procesos como la maduración y la adaptación evolutiva, si bien producen modificaciones persistentes en la conducta, tampoco se ajustan a esta concepción de aprendizaje.

En síntesis, los psicólogos conductuales caracterizan el aprendizaje conductual como un cambio de cierta duración en la conducta y generado por la experiencia. Gracias a las cosas que les suceden, quienes aprenden adquieren nuevas asociaciones, información, habilidades, destrezas, hábitos, etc. y, en lo sucesivo, actúan de manera diferente (Davidoff, 1995).

Esta noción de aprendizaje, en la que no se reconoce la existencia de procesos mentales, se impuso, durante algo más de tres décadas, en la psicología y en la educación. Se reconoce la aplicación en muchas escuelas de la llamada enseñanza programada y sus conocidas máquinas de enseñar, cuyo propósito era fundamentalmente lograr que el estudiante aprendiera contenidos programados que luego debían ser evaluados y cuantificados en función de unos objetivos operativos previamente establecidos.

A partir de la llamada “revolución cognitiva”, dada desde la psicología a comienzos de los años 60, esta situación cambia y la mente humana es redescubierta. Tópicos como la memoria, el aprendizaje, el razonamiento, el pensamiento, el lenguaje, entre otros constructos, se redimensionan y se constituyen entonces en objetos fundamentales de estudio científico.



Miembro de la comunidad participando en actividad pedagógica (aula-comunidad). Foto archivo Uniguajira.

Como resultado de las dos tendencias o enfoques en psicología que se han ocupado del estudio del aprendizaje, existen dos tipos de literatura científica sobre la temática: una se centra en el *aprendizaje conductual* y la otra en el *aprendizaje cognitivo*. Sin embargo, se observa en ocasiones que los conceptos de las dos áreas logran integrarse aunque en lo fundamental permanecen delimitados, destacándose el hecho de que los resultados de investigación de ambos enfoques tienen aplicabilidad en los campos clínico y educativo de la psicología.

Desde la perspectiva cognitiva, los procesos de aprendizaje dependen de manera directa de operaciones mentales. Por ejemplo, se observa un objeto nuevo y se forma su imagen, se memoriza un poema, se soluciona un problema, se procesa información, etc. A este tipo de actividad es a lo que comúnmente se le denomina ‘apren-



der' y es estudiado en especial por los psicólogos cognitivos (Davidoff, 1995). Para éstos, el aprendizaje es definido como un cambio cognitivo a largo plazo que depende de la habilidad del individuo para construir significado a partir de la experiencia. De esta manera, a diferencia del enfoque conductual, quien aprende es un participante activo del proceso de aprendizaje que controla tanto lo que es aprendido como la construcción del significado. Para lograrlo el individuo procesa de manera activa la información que recibe, es decir, la codifica, la almacena, la recupera y la utiliza cuando así lo requiera (Neisser, 1986).

Desde esta aproximación teórica, el aprendizaje se caracteriza como un proceso consciente de adquisición de saberes, hábitos, habilidades y conductas que originan modificaciones mentales duraderas en el individuo; de tal suerte que es siempre una reconstrucción interior y subjetiva.

Frente al tema del aprendizaje Piaget se constituye en una referencia obligada; aunque no formuló una teoría del aprendizaje, sus esfuerzos se centraron en la explicación de, no sólo cómo conocemos el mundo sino de cómo cambia nuestro conocimiento sobre éste (Pozo, 2003). Piaget reconoce este proceso como una permanente construcción y, por esta razón, prefiere hablar de invención o construcción de conocimientos y pone el acento en el lado activo y transformador del acto mental más que de descubrimientos o de aprendizajes simples (Martí, 1991).

Esta posición es una de las que más ha influido y dirigido la reflexión pedagógica de inspiración piagetiana y, según Coll y Martí (1990), citado en Martí (1991), ha provocado conclusiones ligeras cuando se ha pasado rápido desde los postulados de la teoría psicogenética a las aplicaciones pedagógicas, olvidando que la actividad estructurante constituye, sin lugar a dudas, una condición necesaria y no suficiente para el aprendizaje de contenidos escolares.

Distingue el *aprendizaje en sentido estricto* -adquisición de la información específica del medio- y el *aprendizaje en sentido amplio* -progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración- (Piaget, 1959; citado en Pozo, 2003). De tal manera que desde esta distinción,

el primer tipo de aprendizaje está subordinado al segundo, es decir, que el aprendizaje de conocimientos específicos depende del desarrollo de estructuras cognitivas generales.

Para Piaget este progreso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales (Pozo, 2003) sino que está regido por un proceso de equilibración. Dicho de otra manera, el progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre los procesos de asimilación y acomodación. La asimilación es el proceso por medio del cual el individuo interpreta la información que proviene del medio en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles. La *acomodación*, proceso complementario, supone una modificación de los esquemas previos a partir de la información asimilada y una reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos.

No hay *asimilación* sin *acomodación*; la *acomodación* tampoco existe sin una *asimilación simultánea* (Piaget, 1970; citado por Pozo, 2003, p. 181). Sólo de los desequilibrios entre los dos procesos surge el *aprendizaje* o el *cambio cognitivo*.

En síntesis, según Piaget, los procesos de *equilibración* -resultado de experiencias discordantes entre ideas, predicciones y resultados, vivenciados por el niño bajo la guía de un maestro o bien de manera espontánea y ocasional en la vida real, constituyen factores importantes en la adquisición del conocimiento: son, por tanto, las bases de un aprendizaje verdadero. Vistas así las cosas, la enseñanza requiere entonces algo más que 'explicarle' a los niños sobre un determinado tema, se requiere más bien generar un contexto de experimentación y actividad que desencadene desequilibrios cognitivos en la mente del niño, que son los que hacen posible el aprendizaje.

Otra postura frente al aprendizaje resulta muy actual, sitúa los procesos de aprendizaje en estrecha relación con la instrucción: el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso constructivo, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean (Vygotsky, 2000, p. 136); de esta manera, establece una diferencia con el llamado *aprendizaje animal*.



Para este autor, *aprendizaje* y *desarrollo* están relacionados desde los primeros días de vida del niño; sostiene que el desarrollo cognitivo está influido por la cultura en la que vive el individuo, de manera que no se puede separar de las formas de aprendizaje que una determinada sociedad propone y favorece. El aprendizaje posibilita el desarrollo, es decir, los procesos de aprendizaje inician los procesos de desarrollo (Martí, 1991).

Desde esta perspectiva el concepto de *zona de desarrollo próximo* se constituye en una nueva aproximación que permite comprender la relación que existe entre el aprendizaje y el desarrollo. Es la distancia entre el *nivel real de desarrollo* (determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema) y el *nivel de desarrollo potencial* (determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz) (Vygotsky, 2000).

Dicho de otra manera, distingue dos niveles en el desarrollo: uno, *real o efectivo*, indica lo alcanzado por una persona de manera individual y otro *potencial*, muestra lo que el individuo puede hacer con la ayuda de otras personas. La zona que se configura entre estos dos niveles se denomina *zona de desarrollo próximo* y delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un estudiante todavía no es capaz de hacer por sí solo aunque puede llegar a realizar si recibe ayuda pedagógica suficiente. La instrucción crea la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1981).

Instrucción hace referencia a una interacción en la que *enseñanza* y *aprendizaje* se encuentran implicados y corresponde, de manera más precisa, a lo que algunos autores han denominado proceso enseñanza-aprendizaje. Considera que la instrucción despierta y pone en marcha en el niño una serie de funciones psicológicas que aún se encuentran en proceso de maduración. Esto sólo es posible a partir de la interacción del niño con las personas que le rodean y en la colaboración con sus compañeros. De este planteamiento de se desprende entonces que las personas aprenden de forma más eficaz cuando lo hacen en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros (Vygotsky, 1981).

2. A propósito del desarrollo

Una revisión del concepto *desarrollo* muestra dos direcciones. Se habla de desarrollo humano en sentido amplio, global, y se asocia con bienestar social, calidad de vida, satisfacción de necesidades básicas, vida digna y desarrollo integral y armónico. De su estudio se ocupan la filosofía, la psicología y las disciplinas políticas, económicas y sociales en general. Se parte de la consideración del ser humano en proceso permanente de desarrollo, es decir, inacabado. Vale la afirmación de que “nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo” (Savater: 1997, p.20). Puede decirse que a cada ser humano le corresponde hacerse humano por medio de su esfuerzo y de la relación con otros humanos; esta es una tarea permanente que le lleva a descubrirse a sí mismo desde la singularidad. El desarrollo humano es, entonces, el despliegue de humanidad, es la realización de la naturaleza humana entendida como cultura; es el proceso del devenir humano referido al sentido que el ser humano le da a su mundo y que se da a sí mismo como individuo y como sociedad (Campo y Restrepo, 1999).

El desarrollo humano se entiende como el proceso a través del cual el ser biológico trasciende hacia el ser social y cultural (Amar, 2001). Es el proceso que hace posible la realización del potencial biológico, psicológico, social y cultural como una construcción permanente en interacción con otras personas. Desde esta conceptualización más cualitativa del desarrollo humano, el individuo es el centro de su propio desarrollo, sin olvidar que este autodesarrollo sólo es posible a partir de la interacción con otros (Cerchiaro, et al., 2004).

Este desarrollo humano tiene que darse en el marco de las condiciones materiales, sociales, políticas y culturales creadas por la humanidad a lo largo de la historia. Para que exista, la sociedad debe crear las condiciones en las cuales la persona, individual y colectiva, logre el abastecimiento de los elementos materiales vitales y de los bienes culturales dignos que garanticen la realización de su potencial en un orden político y social que asegure equidad de oportunidades (Amar, 2001).

En la literatura científica también se habla de desarrollo, desde una perspectiva psicológica, para referirse a





Niño wayuu incluyendo elementos del entorno en su proceso escritural

los cambios psicológicos, de naturaleza cualitativa, que en relación con la edad se dan en las personas desde su concepción hasta su muerte (Palacios, Marchesi y Coll, 2003); es objeto de estudio de la psicología del desarrollo o psicología evolutiva; es desarrollo referido a la ontogénesis, a la evolución psicológica del individuo durante su ciclo vital.

Este desarrollo es integral, involucra componentes o elementos que se encuentran interrelacionados y que por razones metodológicas su estudio ha sido delimitado en áreas, es por esto que se describe y explica un desarrollo físico, psicomotor, cognitivo, afectivo y social. El desarrollo está asociado a variables como la edad, la maduración, los rasgos y características individuales, a la cultura, el momento histórico y los grupos sociales a los cuales se pertenece. El desarrollo recibe influencias de factores internos, propios del individuo y de factores externos que derivan del contexto en el cual se desarrolla.

En la psicología el concepto desarrollo tradicionalmente ha girado alrededor de dicotomías que pretenden es-

tablecer una relación antagónica y excluyente entre factores que, sin duda, intervienen en el desarrollo. Es el caso de la oposición endógeno / exógeno y sus versiones bien conocidas de naturaleza / cultura, herencia / ambiente, maduración / aprendizaje. Puede afirmarse que estas dicotomías no existen como tales, que dada la complejidad del proceso mismo de desarrollo, allí participan decisivamente cada uno de estos factores como codeterminantes, en una relación dinámica y continua.

Para los psicólogos el desarrollo es el despliegue de las capacidades psicológicas humanas. Estas poseen un sustrato biológico y se expanden en una matriz social-relacional. El llamado desarrollo psicológico resulta entonces de una mutua interpenetración de lo biológico y lo social (Perinat, 2007). En esta misma lógica resulta interesante considerar el desarrollo como un proceso individual que depende, en cada caso, de predisposiciones biológicas únicas y de experiencias específicas, de manera que sólo explorando la historia particular de cada momento de desarrollo se llega a comprenderlo (Davidoff, 1995).

En el siglo XX se han producido en la psicología, desde diferentes perspectivas teóricas, avances en la comprensión de las variables, las características y la naturaleza del desarrollo. Estas teorías contienen supuestos implícitos o explícitos acerca de cómo se produce el desarrollo, cual es su naturaleza, su génesis, qué factores lo favorecen o lo dificultan, cuál es la importancia relativa de los factores biológicos y ambientales, cuáles son los aspectos del desarrollo que tienen relevancia para estudiarlos y con qué métodos. Si bien todos estos aspectos son fundamentales para entender el desarrollo, es claro que no todas estas posiciones teóricas comparten las mismas ideas sobre ellos (Delval, 2004).

Resultan significativos los aportes brindados por teóricos como Freud, Gesell, Werner, Wallon, Piaget y Vygotsky, entre otros, quienes se dedicaron a estudiar y describir el desarrollo del niño; aportes de los cuales se derivan importantes implicaciones pedagógicas. Hoy se reconoce que planteamientos, como los de Piaget y Vygotsky, han tenido aplicabilidad en el ámbito educativo, enriquecido la pedagogía y, de alguna manera, producido una renovación en los métodos y contenidos de enseñanza.

Si bien los dos autores coinciden en su estudio del desarrollo en una perspectiva genética, desde su origen y evolución, se pueden encontrar diferencias en sus posturas teóricas alrededor de las concepciones de aprendizaje y, como veremos, de desarrollo.

Piaget, por ejemplo, se interesó en la explicación de la manera cómo el niño se representa el mundo y el cambio que estas representaciones tienen hasta llegar a la adolescencia, lo que corresponde en exclusiva al desarrollo cognitivo. Al respecto, considera que la génesis del desarrollo cognitivo puede explicarse además por efecto de la maduración y el aprendizaje, este último generado a partir de la experiencia que el individuo llega a tener con objetos físicos de su medio. Reconoce la existencia de otros factores del desarrollo cognitivo: la interacción social y la equilibración, entendida como autorregulación, involucra interacción continua mente del niño-realidad (Labinowicz, 1992)

Vygotsky concibe el desarrollo como la síntesis de dos órdenes genéticos: la maduración orgánica que corresponde a la evolución de la especie reflejada en el desarrollo madurativo y la historia cultural. Ambos inciden en el desarrollo psicológico del niño (Martí, 1991). Sin embargo, Vygotsky se interesa por los determinantes sociales del desarrollo, sostiene que el desarrollo del individuo es inseparable de la sociedad en la que vive, la cual le transmite formas de conducta y de organización del conocimiento que el sujeto tiene que interiorizar (Delval, 2004).

Una consecuencia de las ideas de Vygotsky es que la participación en una vida colectiva más compleja aumenta o contribuye al desarrollo mental de los individuos. Se establece un paralelismo entre el desarrollo del niño, posible por el apoyo o el andamiaje que le suministran sus padres, los adultos y compañeros más expertos, y una vida colectiva más rica y compleja que ayudaría a alcanzar niveles de pensamiento más altos (Brunner, 1984, citado en Delval, 2004).

3. A propósito de la relación aprendizaje-desarrollo

¿Cuál es la naturaleza de la relación aprendizaje-desarrollo?, ¿puede potenciarse el desarrollo a través de ex-

periencias de aprendizaje?, ¿cuál es el papel de la escuela, en particular del maestro, en relación con estos procesos?

Se sostiene que “el hombre llega a serlo a través del aprendizaje” (Savater: 1998, 29) para indicar que el proceso particular a través del cual una persona llega a ser lo que es -despliegue de capacidades y potencialidades-, se logra precisamente a partir de su interacción, en ambientes determinados, con otros seres humanos de quienes logra aprender algo de esa ‘humanidad’. Esta es la premisa de la cual se parte: el aprendizaje posibilita el desarrollo humano.

Como se ha señalado, para Piaget el desarrollo y el aprendizaje son procesos que pueden diferenciarse temporal y espacialmente. El aprendizaje sigue siempre al desarrollo. El desarrollo es un requisito para el aprendizaje, no un resultado del mismo; resulta inútil pretender acelerar el desarrollo mediante experiencias de aprendizaje; si las operaciones intelectuales del niño no han madurado lo suficiente para aprender un tema, la instrucción es vana. La escuela, más bien, debe partir del nivel de desarrollo de sus estudiantes y adecuar los programas educativos a sus capacidades.

Se reduce el aprendizaje al desarrollo y se le resta importancia a los procesos de enseñanza. Al respecto se sostiene que “cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente” (Piaget, 1970, citado en Pozo, 2003, p. 191). Esta afirmación podría ser cierta para el caso de aquellos aprendizajes naturales en los que el niño aprende por descubrimiento, sin embargo, no se ajusta a la realidad en el aprendizaje de conceptos que difícilmente pueden ser inventados o descubiertos por el propio niño y más bien requieren de la instrucción.

Por el contrario, el aprendizaje y el desarrollo son interdependientes (Vygotsky). Por otro lado, no hay desarrollo sin aprendizaje ni aprendizaje sin desarrollo previo; de acuerdo con la *ley de la doble formación*, el proceso de aprendizaje consiste en la internalización progresiva de instrumentos mediadores (Pozo, 2003). Por ello concede importancia a los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores para su



internalización. La instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo (Vygotsky, 1981).

La diáda desarrollo-aprendizaje es una relación dialéctica que hace posible el proceso de construcción del ser persona en el marco del contexto social y cultural en el cual los individuos interactúan. Dialéctica, porque el aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por un individuo (Piaget) y, además, que el aprendizaje puede posibilitar el desarrollo cognitivo; las experiencias de aprendizaje que implican la realización de tareas cognitivas por encima del nivel de desarrollo real de los individuos, permiten el despliegue de su desarrollo potencial.

Si los contenidos académicos que se presentan a los estudiantes desde la escuela, en cualquier nivel, se plantean como ejercicios cognitivos, bien pueden contribuir al logro de niveles de pensamiento más avanzados. De hecho, algunos elementos del pensamiento lógico, concreto o formal, como la clasificación, la conservación, el control de variables, el razonamiento combinatorio, el proporcional y el probabilístico, entre otros, se manejan en la escuela como contenidos curriculares. Cabría mirar allí la forma en que esos contenidos son presentados a los estudiantes, de tal manera que posibiliten el desarrollo de los procesos de pensamiento; en otras palabras, que permitan el despliegue de sus capacidades y jalonen de esta manera su desarrollo (Cerchiaro, et al, 2006).

Compartimos la tesis de que la enseñanza es la forma indispensable y general del desarrollo mental de los escolares (Vygotsky, 2000). El papel de la escuela tendrá que ser el de desarrollar las capacidades de los individuos. Importante tarea ésta en medio de las actuales circunstancias (psicológicas, sociales, políticas, económicas) por las que atraviesa Colombia, cuando lo que la sociedad requiere y demanda son seres humanos, críticos, flexibles, creativos, reflexivos, conscientes de la diversidad y, por tanto, respetuosos de las diferencias. Labor compleja que no puede dejarse sólo en manos de las instituciones educativas, el desarrollo humano es producto de la interacción del organismo humano en desarrollo con su ambiente, desde allí entran a participar las personas con las cuales un niño se relaciona en su proceso evolutivo (Bronfenbrenner, 1987).

Investigaciones cognitivas recientes han demostrado que es posible fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas en los individuos a través de la educación. Para ello es necesario que en los escenarios educativos, se desarrollen ambientes de aprendizaje que promuevan hábitos de procesamiento cognitivo activo, lo cual involucra factores de autosistema (relacionados con las creencias que la persona tiene sobre su propio desempeño como estudiante), de habilidades (estrategias de aprendizaje), motivacionales (o de inclinación a aprender), de autorregulación (cognitiva y motivacional) además de los relacionados con el contexto (Castañeda, 2004).

En virtud de los avances desde la perspectiva cognitiva, se precisan transformaciones y cambios estructurales que pueden hacerse en el proceso de enseñanza para efectos de descubrir y potenciar las capacidades tanto del docente como de los estudiantes. Para ello es clave la reeducación del docente en el sentido de convertirse en un estratega que oriente el proceso de construcción del conocimiento con sus complejidades particulares, por ejemplo, las particularidades del contexto, los estudiantes y sus creencias.

4. Bibliografía

- Amar, J. (2001). El desarrollo humano desde la perspectiva de la psicología comprensiva. Barranquilla: Universidad del norte, Especialización en procesos pedagógicos
- Best, J. (2001). Psicología cognitiva. Madrid: Thomson
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). Formación integral. Modalidad posibilitadora de lo humano. Santafé de Bogotá: Universidad javeriana, Facultad de educación
- Castañeda, S. (2004). Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica. México: El manual moderno
- Cerchiaro, E., Paba, C. y Serrano, M. (2004). Cognición y desarrollo humano: una propuesta de investigación en el programa de psicología. *Duazary*, 1(2), 141-147
- Cerchiaro, E., Paba, C., Tapia, E. y Sánchez, L. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Duazary*, 3(1), 81-89
- Davidoff, L. (1995). Introducción a la psicología. México: McGraw-Hill



- Delval, J. (2004). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI
- Domjan, M. (1999). *Principios de aprendizaje y conducta*. México: Thomson
- Labinowicz, E. (1992). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Fondo educativo interamericano
- Leahey, T. y Jackson, R. (2001). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall
- Martí, E. (1991). *Psicología evolutiva. Teoría y ámbitos de investigación*. Barcelona: Antropos
- Neisser, U. (1986). *Psicología cognoscitiva*. Madrid: Fontanella
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2003). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC
- Pozo, J. I. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Savater, F. (1998). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- _____. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.



“¿Desde qué perspectiva educativa realizamos la práctica pedagógica?”

Eduardo Rafael Lázaro Arroyo*

RESUMEN

El presente artículo es un resumen de una investigación efectuada a partir de las prácticas pedagógicas que, en las escuelas donde laboran, realizan los estudiantes-maestros de la Licenciatura en etnoeducación en la Universidad de La Guajira.

En las clases de práctica pedagógica, los estudiantes-maestros expresan por escrito, cómo desarrollan sus actividades en el aula desde su rol de maestros; a partir de estos escritos se han develado cuatro categorías de análisis, las cuales se desarrollan en el presente ensayo, desde una perspectiva crítica.

Palabras clave: Práctica pedagógica, epistemología, pedagogía, didáctica y evaluación

ABSTRACT

This paper is the result of the observations effected from the pedagogic practices that the students realize in their respective schools where they work, then across an exercise in class they express by writing the development of their activities and from this one show four categories of analysis, which I develop along the text from a critical perspective.

Key words: pedagogic practice, epistemology, pedagogy, didactics and evaluation

“Es difícil cambiar las prácticas si no se analizan las concepciones que están implícitas en ellas y la naturaleza de los problemas concretos que habitualmente nos plantean”.

Bromone

En el marco de la cátedra *Práctica pedagógica* en la Licenciatura en etnoeducación en la Universidad de La Guajira, con énfasis en Ciencias naturales, se solicitó a los estudiantes de X semestre (en su mayoría maestros en ejercicio, con experiencia de veinte o más años, ubicados en diferentes sitios de La Guajira), una descripción de la práctica pedagógica desarrollada cotidianamente. El material producido se analizó desde una mirada epistemológica, pedagógica, didáctica y

evaluativa; la reflexión sobre estas categorías invitó a la búsqueda de alternativas educativas innovadoras.

1. En la epistemológica

Se observan maestros que consideran el conocimiento como algo elaborado, terminado, que se descubre; cuando dicen (palabras textuales) *“les pido a los estudiantes que consignen en su cuaderno lo que les voy a dictar, pregunto, en relación con el tema, con el fin de que los niños tengan idea o descubran el tema”.*

En estas frases se deja de lado la tesis de que el conocimiento es una construcción, una operación mental del ser humano y, por consiguiente, no es un fluido mate-

* Docente en la institución educativa “Helion Pinedo Rios”, Riohacha; Docente catedrático en la Universidad de La Guajira, Licenciado en biología y química, Magíster en educación con énfasis en evaluación y desarrollo educativo regional, eduardo.lazaro@gmail.com



rial que puede pasarse “del quien lo tiene al quien no lo posee”; de la misma manera, tampoco es un alimento que pueda ser digerido por una mente, “lo que los sujetos intercambian es información, a la que le confieren significado desde sí y no desde quien lo produce; para el que posee también un significado, que pueda ser distinto o no coincidir exactamente con la interpretación que quien lo recibe le dé” (Gallego: 1996: 210); en esta dinámica podríamos pensar en lograr estudiantes autónomos, reflexivos, críticos, llamados a transformar positivamente las relaciones culturales, sociales, políticas y económicas de sus contextos, con lo cual se produce una “ruptura epistemológica”.

2. En la pedagogía

Se observan discursos que muestran a la pedagogía como metodología, como implementación, como búsqueda de elementos más adecuados para transmitir e informar (cfr. Perafán: 1996), que permiten garantizar la influencia de la cultura dominante; a pesar de estar en una zona sui géneris, no se alcanzan a vislumbrar actitudes distintas para asumir el acto pedagógico. Dentro de este esquema, encontramos los siguientes enunciados:

- “Se escribe el tema en el tablero para que los niños lo consignen en su cuaderno”
- “Expongo mi tema en quince minutos”
- “Se hace el proceso de retroalimentación del tema desarrollado, para complementar y verificar el aprendizaje”
- “Les propongo el tema a seguir, se hacen preguntas, escucho sus opiniones, doy las mías y después de compartir conocimiento, les pido que consignen en el cuaderno lo que les voy a dictar”

Distinto sería que el quehacer pedagógico permitiera recrear y transformar la cultura, la política, ..., y así pensar en una pedagogía alternativa que desarrolle el pensamiento, para que “en lugar de enseñar datos y conocimientos particulares”, la tarea del profesor consista en ayudar a desarrollar los procesos intelectuales y valorativos (tarea del pedagogo); poner en funcionamiento el pensamiento y las operaciones intelectuales (tarea del estudiante) (De Zubiría, 1997: 46); con este esquema se anhela formar sujetos autónomos, éticos,

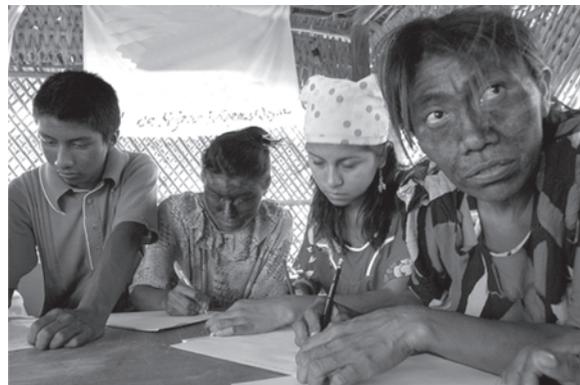
capaces de decidir, de evaluar, de optar posiciones, ante conflictos valorativos; también se busca la cooperación entre los estudiantes y los maestros para potenciar los procesos intelectuales, es decir, acercarnos a un aprendizaje de doble vía para que el error no sea castigado sino que de éste se aprenda de esta manera se asume que nadie sabe definitivamente.

En esta dirección, Scheler plantea que el objeto de la pedagogía es “la transformación intelectual del hombre, de su estructura de conocimiento o de saberes” (1969: 30), hecho que difícilmente se genera con el esquema de trabajo que se desarrolla en las comunidades estudiantiles objeto de este estudio.

3. En la didáctica

Éste tiene una correspondencia ineludible con la manera de abordar las categorías anteriores. Se siente la presencia de una fuerte tradición didáctica basada en un flujo de información desde el profesor a sus estudiantes; uno de los objetivos fundamentales de esta tradición, es inhibir cualquier perturbación de ese flujo y “se encuentra necesariamente asociado a un modelo de aula que busca la uniformidad” (Gallego, 1996: 21), situación que está presente en los siguientes discursos: “Se hace el proceso de retroalimentación del tema desarrollado, para complementar y verificar el aprendizaje”, “Explico el contenido de la clase”.

Por otra parte, se observó la organización de la clase; la mayoría respondió al esquema siguiente: hay UN INICIO, que incluye pasos como: saludo, verificación de asistencia, motivación –contar un chiste, un cuento, una



Indígenas wayuu recibiendo instrucción. Foto archivo Uniguajira.



poesía, entre otros-, UN DESARROLLO DE LA CLASE que incluye introducción, explicación de contenidos, ejercicios relacionados con el tema, reforzamiento, mecanización e intercambio de ideas y UN CIERRE con dos aspectos importantes: la tarea para la casa y la evaluación que se hace al final de la clase o al día siguiente.

Este esquema responde a un proceso normativo cuyos resultados están garantizados y dan cuenta de un mecanismo único de abordar lo didáctico, como si las situaciones de aula fueran únicas en cada institución educativa. Como alternativa, puede pensarse en una didáctica que, después de un proceso pedagógico, transforme las estructuras mentales de los sujetos, de “lo contrario se estarían produciendo individuos con un saber empírico y notional reforzado” (Gallego 1996: 29), ampliamente discutido en las comunidades académicas del país.

En esta línea de investigación se ubica la propuesta de Stenhouse: “se comparte con los estudiantes el proceso de nuestro aprendizaje del saber que no poseemos” (1996: 159); la enseñanza, basada en la investigación, es más exigente que la que ofrece instrucción a través de una retórica de conclusiones; se necesita de una actitud de búsqueda, tanto de los maestros como de los estudiantes que permita la indagación y la enseñanza a través del debate. La idea no es renunciar a la instrucción sino usarla de tal forma que se ‘vea’ de manera escéptica, provisional y especulativa, que genere con los educandos una actitud de sospecha e incertidumbre para que la información no se confunda con el conocimiento.

4. En la evaluativa

Toma importancia el desarrollo curricular, porque la atraviesa con el objeto de orientarla, reorientarla y dinamizarla, buscando la comprensión de lo que se hace; tal fin parece que se incumple en las realizadas por los actores de este estudio: en los textos revisados se encontró que la evaluación buscaba:

- “Ver qué se logró”
- “Saber el grado de logro obtenido”
- “Conocer las habilidades obtenidas”

En estas condiciones se evalúa para saber lo acumulado por el estudiante, se pretende comparar los objetivos o logros propuestos con los resultados esperados por el profes-

or; se trata de pedir cuenta del ‘conocimiento’ entregado al estudiante en el desarrollo de la clase. Este esquema responde a un enfoque técnico de la educación, no permite el desborde del intelecto sino el desarrollo del pensamiento crítico, deliberativo, creador e independiente; tampoco mira el proceso educativo holística e integralmente, se detiene en lo cognitivo, deja de lado lo axiológico y lo afectivo, aspectos importantes del ser humano.

5. Conclusiones

La práctica pedagógica está mediada por concepciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y evaluativas que instituyen los maestros, responde al desarrollo de las dimensiones del ser humano, si éstas se asumen desde una perspectiva constructivista, de lo contrario, es poco lo que puede avanzarse hacia una mejor valoración y proyección de los educandos. La clave está en profundizar el debate acerca de las categorías mencionadas para posibilitar un abordaje crítico de la práctica pedagógica comprometida con el mejoramiento del nivel y la calidad educativa que requiere La Guajira.

6. Bibliografía

- De Zubiría, Miguel (1999). Tratado de pedagogía conceptual 1. Pensamiento y aprendizaje: Los instrumentos del conocimiento. Santafé de Bogotá. Fondo de publicaciones “Bernardo Herrera”.
- Gallego, Rómulo (1995). Saber pedagógico: una visión alternativa. Santafé de Bogotá. Magisterio
- (1996). Discurso constructivista sobre las ciencias experimentales: una concepción actual del conocimiento científico. Santafé de Bogotá. D’Vinni.
- Lázaro, Eduardo (1998). Por dónde andamos en evaluación en Riohacha. En: Contextos educativos No. 1. Santafé de Bogotá. Net educativa. Pág. 19-24
- Perafán, Andrés (1995). Explicitaciones de concepciones de conocimiento y reorganización del sujeto epistemológico. Santafé de Bogotá. UPN
- Porlán, Rafael (1993). Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación. Sevilla. Díada
- Scheler, Max (1969). Conocimiento y trabajo. Buenos Aires. Tercer milenio
- Stenhouse, Lawrence (1996). La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata



“La armonización intercultural: algunas bases teóricas para el diseño del modelo pedagógico de la IENSI

Francisco Justo Pérez van-Leenden**
Emilse Beatriz Sánchez Castellón**

RESUMEN

“La armonización intercultural” como base teórica para el diseño del modelo pedagógico intenta ubicar teórica y académicamente a la IENSI en su realidad cultural, social y lingüística. Presenta inicialmente un cuerpo conceptual encaminado a establecer la distinción entre modelo, sistema y modelo pedagógico, luego perfila la discusión central relacionada con la *multi-* y la *inter-* culturalidad desde la cual arranca el *leit motiv* de la sustancia del modelo pedagógico de la IENSI. De los ámbitos, las metas y las estrategias de la educación de acuerdo con la realidad cultural se llega a los valores que son como una especie de red o trama de la interculturalidad. Finalmente, se establece la relación IENSI y diversidad en La Guajira que permite ver a la institución educativa con optimismo.

Esta propuesta, enmarcada en la asesoría que la Universidad de La Guajira prestó a la Institución educativa normal superior indígena -IENSI- de Uribia, forma parte del documento institucional que coadyuvó en el proceso de Acreditación de calidad y desarrollo de la misma. Los autores actuaron como *docentes de apoyo*.

Palabras-clave: modelo, interculturalidad, multiculturalidad, sistema, diversidad

ABSTRACT

“The cultural coordination” taking as a pedagogic pattern it is an attempt to find one’s way about theoretical and academically to the *Educational institution indigenous higher teacher training college -EIIHTTC-* by its cultural and linguistics and social reality. Begins by saying that the body of teaching establishes the differences between model and system and pedagogic pattern, and then it gives character to the central discussion about the *multi-* and the *inter-* culture. From there is based the *leit motiv* of the *EIIHTTC* essence. From fields, the goals, and the strategies of the education in according cultural reality even values which are an interculture network. Lastly, it establishes the relationship between *EIIHTTC* and La Guajira’ variety. This matter allows to watch to the educational institution educativa optimismly.

Key words: model, interculturality, multiculturality, system, diversity

1. Acerca de la noción de modelo pedagógico

1.1 Modelo y sistema

El modelo pedagógico ha de verse como un *sistema* en el cual existen una estructura, unos elementos y unas funciones. La *estructura*, conformada por lo *básico* o general –cultura, multiculturalismo, intercultural-

idad, ...– y por lo específico –núcleos de formación, principios,...–. Los *elementos o actores*, personas que interpretan e imprimen la dinámica institucional; son

* Docente titular, Universidad de La Guajira, Facultad de ciencias de la educación; Licenciado en idiomas, Magíster en etnolingüística, leenden05@telecom.com.co

** Docente asociada, Universidad de La Guajira, Facultad de ciencias de la educación. Licenciada en ciencias de la educación, Especialista en evaluación y pedagogía, castemil57@gmail.com



las alumnas y alumnos, docentes, personal administrativo, padres de familia y comunidad. Las *funciones*, dadas por la normatividad que orienta a la institución; lo *funcional*, determinado por la interrelación de los actores.

Pero, ... se está ensillando sin haber comprado el caballo. Hay que responder dos preguntas iniciales: qué es un modelo? y qué es un modelo pedagógico?

1.2 Modelo

Hacia una definición. En cuanto a la primera pregunta, un modelo es "... como un constructo hipotético que genera efectos de realidad"¹. Así, un modelo es un mediador entre la teoría y la práctica y un recurso para el desarrollo tecnológico de la enseñanza y su fundamentación científica².

Los modelos se han ido construyendo, por observación directa y no sistemática de la realidad (*empíricos*); por dependencia de leyes y regularidades observables de fuerzas externas en las cuales no puede influir el ser humano (*míticos*); por observación sistemática y utilización del método científico (*ciencias de la naturaleza*) y por uso de métodos y modelos experimentales (*ciencias humanas*).

En consecuencia, para penetrar críticamente en un modelo es necesario situarlo en la teoría básica a la que pertenece, descubrir qué elementos resalta y cuáles oculta.

Las funciones del modelo. La dinámica institucional está en relación esencial con lo que previamente se ha definido como campo de acción de los elementos o actores o agentes. Entre las funciones de un modelo aparecen la:

- *teórica* (relación del modelo con la teoría en la cual se sustenta)
- *empírica* (se establece entre el modelo y su capacidad de aplicación)
- *heurística* (manera de abordar la investigación desde el modelo) y

- *orientativa* (modelo visto como faro de la actividad institucional)

Modelo pedagógico. Los modelos pedagógicos son artificios o esquemas que guían la acción de quienes los adoptan -investigadores, profesores y educadores-. No son neutros, simplifican y adoptan teorías, ideologías, fines, valores y normas³. Un modelo pedagógico debe cumplir condiciones como: sugerir líneas de investigación y procedimientos concretos de actuación educativa y verificar la validez de su funcionamiento mediante la utilización de procedimientos de investigación operativa y de diversos modos de evaluación.

Los modelos difieren entre sí por: las estrategias para alcanzar una finalidad, la población a la que se dirigen (al alumnado o sólo al profesorado, por ejemplo) y la amplitud de su acción (a un aspecto o a toda la institución educativa); orienta la medición de su utilidad; puede ser marginadora o de reconocimiento de la identidad cultural, peculiar de cada grupo étnico o de no fusión de la población que conforma la comunidad educativa⁴.

Los rasgos distintivos del modelo pedagógico se evidencian como características. El modelo pedagógico puesto a prueba funciona a partir de: *reducción: simplifica la realidad por eliminación (de rasgos, factores, elementos, funciones o regularidades); acentuación:* pone de relieve determinados rasgos, ...; *transparencia:* la reducción y acentuación facilitan la transparencia de análisis de determinadas totalidades complejas y desconocidas; *perspectiva:* la simplificación da una dirección; *productividad:* el modelo establece sus propios límites lo cual facilita una nueva investigación y su mejora; *abstracción:* la simplificación de una visión indica la teoría implicada; *provisionalidad:* siempre es mejorable por el avance de la ciencia y de la investigación y por la contraposición con otros modelos; *aplicabilidad:* trata de transformar y mejorar una realidad concreta. **Modelo pedagógico**

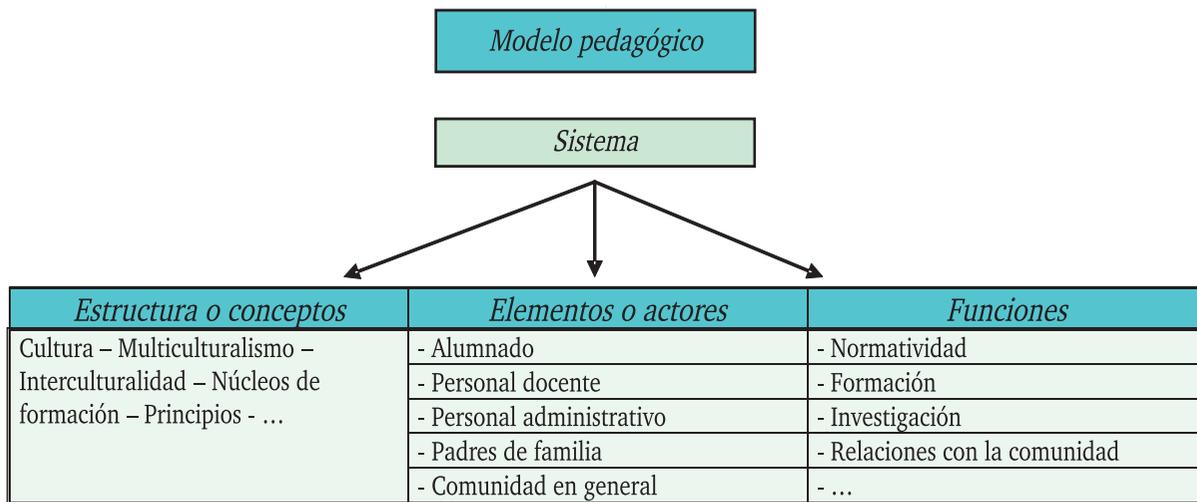
1. Núñez, Violeta (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea* Barcelona: PPU, p. 33

2. Escudero Muñoz, Juan M. *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos - Tau, p. 11.

3. Muñoz Sedano, Antonio (1998). *Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos*. Madrid: Universidad Complutense, p. 1

4. Bartolomé, Margarita (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs, p. 18





2. Conceptos básicos

La cultura, el multiculturalismo, la interculturalidad, la diversidad étnica y cultural, son elementos básicos para la conceptualización y posterior aplicación del modelo pedagógico de la IENSI.

2.1 Cultura

Es sabido que existen muchas definiciones y concepciones de cultura. Algunas aparecen con pertinencia para enmarcar el modelo pedagógico de la IENSI. La cultura puede entenderse como la forma en la cual se producen fenómenos manifiestos en la cotidianidad a través de sistemas de significados. Hablar de cultura es referirse a los procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades son definidas como tales, es decir, cómo se las representa específicas y diferenciadas⁵.

Una cultura es una organización de la diversidad. La *diversidad ‘organizada’* remite a la existencia en un grupo de versiones diferentes y equivalentes sobre el mundo; se concibe a la cultura en relación con las demás, la identidad nace de la toma de conciencia de la propia diferencia; una cultura se fortalece y vive a través de los contactos que establezca con las demás.⁶

5. Bueno Aguilar, Juan José (1997). *Controversias en torno a la educación multicultural*. La Coruña: Universidad de La Coruña, pág. 2

6. Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio (1998). *Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural*. En: Revista iberoamericana de educación, No. 17, Organización de estados

Multiculturalismo, exploración de la identidad. En el multiculturalismo se transforman las culturas, hay transversalidad de lenguas y grupos de población; toca valorar la diferencia porque puede entenderse ésta como pluralismo. Una perspectiva multiculturalista se desarrolla donde aparecen manifestaciones expresadas de la diversidad y cuando el discurso se refiere a las relaciones étnicas en la educación y en la sociedad⁷.

Una de las paradojas de la globalización está en que si hasta ayer se había temido que lo particular iba a ser eliminado por lo universal, hoy (...) parece que la condición de futura universalidad sólo será posible sobre el pleno reconocimiento de las múltiples y diferentes particularidades.

Interculturalidad, recurso y no barrera. La interculturalidad supone ir mas allá del reconocimiento de la multiculturalidad y se ocupa de la definición y/o construcción de herramientas que promueven el intercambio, la reciprocidad y la solidaridad entre diferentes culturas⁸. La interculturalidad pasa de ser considerada una barrera a un recurso más de los países.

iberoamericanos, Educación, lenguas, culturas, Biblioteca digital de la OEL, pág. 4.

7. Bueno Aguilar, Juan José, op. cit., pág. 3

8. Cunningham, Myrna (2002). *La educación superior intercultural: recurso pedagógico para una educación equitativa*. En: Seminario “Educación superior y ciencia y tecnología en América Latina y el Caribe: respuestas frente a la expansión y a la diversificación”, Fortaleza, Banco interamericano de desarrollo, Departamento de desarrollo sostenible, Unidad de educación, pág. 5.



3. Hacia una educación en la realidad cultural

La diversidad y la alteridad desde la legislación. La Constitución política de Colombia (1991) reconoce la diversidad étnica y cultural como elemento constitutivo de la nacionalidad. Este principio jurídico proyecta el carácter democrático y participativo de la república y supone la existencia del otro a partir de la aceptación de multiplicidad de formas de vida y sistemas de comprensión del mundo; reconoce como oficiales las lenguas indígenas en sus territorios y ordena que deben ser tomadas como base para la enseñanza de la lecto-escritura (Art. 57)⁹.

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, define ésta para grupos étnicos como la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y poseen cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos; señala que los programas de etnoeducación deben: ceñirse a criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria,



Niños wayuu dialogando acerca de las formas y las figuras geométricas presentes en su entorno.

flexibilidad y progresividad y afianzar la identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en la cultura (Art. 56).

Educación multicultural, identidad y diversidad. La educación multicultural es una realidad compleja y polisémica; su fin es proporcionar a los niños habilidades para desarrollarse competentemente en las múltiples culturas; los programas deben reflejar la diversidad en las áreas del conocimiento y en las relaciones escuela-sociedad. Enmarca la transformación de la sociedad, enfatiza el trabajo docente sobre el significado y la especificidad del conocimiento en términos de etnia, clase social y género.

Estudia la complejidad de la escuela y otras instancias educativas. Señala los intereses, necesidades y deseos contradictorios que informan la conducta social, educativa y política de las minorías y revela la comprensión de las diferencias en la educación¹⁰. Reconoce la diversidad cultural en el currículo.

Es más inclusiva que exclusiva, recompone muchas de las dimensiones de las diferencias humanas. Afirmar y validar la cultura del niño, sus historias, lo cual provoca crecimiento de su autoestima y garantiza éxito académico.

Educación intercultural. Es tarea que implica a la sociedad y responde a problemas que no son solamente escolares. Los profesores y expertos sensibilizan a los padres de familia y colaboran con sus asociaciones, instituciones y organizaciones y en campañas en los medios. Lo fundamental de los programas de educación intercultural es ayudar a los participantes a construir y definir su propia identidad y a apreciar la de los otros.

La *identidad personal* proporciona unidad en el tiempo y la *cultural* reafirma el *autoconcepto*¹¹; hace referencia a la *conciencia subjetiva de pertenencia* o conocimiento subjetivo o inconsciente por el cual alguien se considera miembro de una colectividad o de una cultura.

9. Aristizábal G., Silvio, Lozano S., Leonor y Ortiz G., Francisco (2002). *Fundamentos para la evaluación de la educación en territorios indígenas*. Bogotá: Ciudad virtual de antropología y arqueología, pág. 2

10. Bueno Aguilar, Juan José, op. cit., pág. 3.

11. Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio, op. cit., pág. 2



El modelo de la educación intercultural¹²:

1. desarrolla el derecho a la diferencia cultural y ésta es entendida como un hecho positivo;
2. propugna la justicia en la actuación frente a las desigualdades;
3. fomenta el desarrollo de las culturas minoritarias y promueve su conocimiento;
4. sostiene el enriquecimiento mutuo como un pilar.

Asume la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo; permite una interacción dialógica entre culturas y actúa como agente de fermentación de los procesos educativos que tienen lugar en la sociedad¹³.

Hay una invitación a la acogida de lo diferente como diferente –no superior ni inferior–, a dejarse afectar por lo distinto, reconocer y cuestionar los estereotipos sociales, raciales y culturales vigentes en nuestras sociedades, desarrollar el interés de entrar intelectual, afectiva y vitalmente en mentalidades y universos culturales distintos¹⁴. Estos valores y actitudes deben ser objeto de conocimiento y aprendizaje por la población escolar¹⁵. No se trata de yuxtaposición de culturas en la que se preserve la identidad y diferencia de cada una sino que se propicie un diálogo entre ellas, se defienda la tolerancia y la flexibilidad con reformulación de culturas-programas.

La educación intercultural resalta los valores individuales o grupales; es un modelo de actuación que parte del respeto y la tolerancia, de la simetría de las relaciones, de la equivalencia entre las personas pues asume que el conflicto provocado por el choque cultural, en lugar de reprimirlo o ignorarlo, es positivo y enriquecedor para y hacia una sociedad igualitaria.

12. Ibidem, pág. 1.

13. García M., Alfonso y Pérez S., M. Dolores (1997). *La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado*. En: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 1 (0). Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.html>.

14. Ibidem.

15. Ibidem

Este modelo educativo calibra en cada situación cuál es el *mínimum* de rasgos propios de la cultura mayoritaria que se deben dominar y cuál es el *máximum* de componentes de la cultura minoritaria o de origen que se pueden y deben mantener y fomentar. Esta propuesta tiene un doble valor:

- Por una parte, presentar alternativas culturales al monopolio, ejercido fundamentalmente a través de los medios de comunicación, de la cultura dominante autóctona, favoreciendo la revalorización social de las culturas minoritarias
- Por otra, reafirmar el sentido de pertenencia a un determinado grupo humano (identidad cultural) y ofrecer información sobre los elementos culturales, históricos, ... de los distintos grupos humanos representados en el aula, facilitando la comprensión y la reflexión crítica, a la vez que un replanteamiento de los prejuicios establecidos por parte de la mayoría autóctona (a través de los procesos de socialización desde sus primeros meses de vida o de la absorción acrítica de las pautas culturales dominantes).

La educación intercultural debe entenderse como un proceso que involucra sistemas culturales, nace del derecho individual y colectivo de los pueblos –especialmente los indígenas– de no sólo gozar de educación como los ciudadanos (as) sino también de mantener y cultivar sus tradiciones, cultura, valores y formas de educación endógena. No es un modelo terminado sino una propuesta pedagógica que tiene como fundamento el derecho de los pueblos de contar con posibilidades de desarrollo (Cañulef, 1997).

La educación intercultural emplea varios idiomas. Los pueblos indígenas, la han definido como “un proceso educativo que emplea dos o más lenguas para el conocimiento de las culturas exógenas que influyen en el contexto histórico, social, económico y político de las comunidades indígenas para el conocimiento de la misma cultura indígena y su influencia en la cultura exógena”¹⁶.

El tema de la interculturalidad en la educación, ha sufrido cambios. Inició como una fase posterior a la edu-

16. Cunningham, Myrna, op. cit., pág. 7



cación bilingüe, en la cual no se incorporaban aspectos culturales de los pueblos involucrados. La clasificación de enfoques se detalla a continuación¹⁷:

1. Paternalista o asimilacionista
2. Culturalista
3. Convivencia
4. Empoderamiento o autonómico

El *paternalista o asimilacionista*, aunque reconoce a nivel formal la diversidad cultural, da prevalencia a las relaciones verticales y a la visión de que las diferencias culturales, son barreras que impiden el desarrollo de programas efectivos de educación. Se caracteriza por prestigiar un sistema de educación sobre otro(s), organiza los programas y contenidos sin tomar en cuenta aspectos elementales como el idioma, los horarios. No reconoce los conocimientos ni las prácticas de la educación endógena. Los pueblos indígenas y comunidades étnicas no disponen de espacios de participación real, ni se respetan las propuestas surgidas desde las comunidades.

El *culturalista*, da más importancia a los aspectos culturales y lingüísticos. Sin embargo, el currículo y la cultura que prevalece es la 'nacional'. Generalmente se traducen los materiales didácticos, sin mediación pedagógica ni cultural. En los procesos pedagógicos no interesa la cosmovisión de los pueblos.

El *de convivencia*, parte de la importancia de las culturas para reducir barreras y temores. Hay interés por conocer al 'distinto'. A través del conocimiento y la aceptación mutua, hay un proceso de incorporaciones de elementos de la cultura 'ajena' al acervo cultural propio. En los procesos educativos se difunden conocimientos sobre las culturas indígenas y comunidades étnicas, se desarrollan acciones de sensibilización entre los no indígenas. La estrategia que se promueve es el "diálogo intercultural" para alcanzar la coexistencia armónica porque se tiene el desafío colectivo de aprender a entenderse unos con otros, por más diferentes que sean, para construir juntos tanto la convivencia como los nuevos saberes y conocimientos técnico-científicos y culturales que este tiempo exige.

17. *ibidem*, pág. 8

El *de empoderamiento o autonómico*, parte del reconocimiento de que la interculturalidad se deriva del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas. Este enfoque privilegia el rescate y revaloración de las culturas, el afianzamiento de la identidad colectiva, la participación en las decisiones para la implementación del sistema educativo. A partir del ejercicio de esos derechos, se establecen relaciones horizontales de comunicación y coordinación con las culturas.

Diferencias entre educación multi e intercultural. Las diferencias entre la sociedad multi y la intercultural, desde esta posición, radican en que la *multi*- se refiere a que dentro de un territorio coexisten culturas, grupos nacionales, étnicos, religiosos, etc., manteniendo cada uno una evolución y nivel de preponderancia diferenciados, mientras que la *inter*- constata que las culturas, grupos nacionales, étnicos, religiosos, que coexisten en un territorio mantienen relaciones de apertura, interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de valores y formas de vida.

Se trata, pues, de relaciones de carácter igualitario, en las que las implicadas(os) tienen el mismo peso. La igualdad o la preponderancia son los puntos que diferencian fundamentalmente ambas concepciones¹⁸.

Programas y modelos de educación multi e intercultural. Aunque sea difícil sintetizar organizadamente una amplia variedad de realizaciones educativas y que el nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se deba a problemas sociales específicos de poblaciones distintas, es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas –según las fuerzas políticas y sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos–.

Los tratadistas del tema¹⁹ presentan diversos esquemas para resumir y sistematizar las corrientes y programas multiculturales. Se ha logrado disponer los programas dirigidos en tres grupos de políticas educativas²⁰: *conservadoras* –asimilacionista y de diferencias genéticas–,

18. Bueno Aguilar, Juan José, op. cit. 4

19. Bueno Aguilar, Juan José, op. cit. pág. 5

20. Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio, op. cit., pág. 3



neoliberales –educación compensatoria, biculturales y bilingües, aditividad étnica, desarrollo del autoconcepto, educación no racista, promoción del pluralismo cultural, desarrollo de competencias multiculturales– y desde el *paradigma socio-crítico*.

Entre la diversidad de modelos de educación multicultural e intercultural ¿cuál es mejor y más adecuado? Es difícil resolverlo porque hay principios y marcos educativos definidos en cada sociedad. En este margen, cada comunidad educativa –los implicados en la educación– define su proyecto educativo adaptándolo al contexto o situación concreta.

4. Pedagogía desde la inter/multiculturalidad

Pedagogía intercultural. En la base, desarrollo y meta de la pedagogía intercultural está la existencia de un movimiento pedagógico dirigido a: responder al reto de la realidad de una sociedad multicultural y a implicarse en el proyecto de sociedad futura ya emergente que significa esta realidad compleja, caracterizada por el intercambio y la movilidad de las personas y de los sistemas de valores y modelos culturales y sociales, así como por la convivencia en un lugar de idéntica pluralidad cultural y étnica.

La formación de formadores debe introducir²¹ en los programas, elementos de pedagogía general tales como:

- Formación en dinámicas de trabajo en equipo, para el buen funcionamiento de las instancias de concertación
- Procedencia del alumnado para la práctica profesional
- Nociones como el estatuto de las lenguas, la relación lengua-cultura y las características de los elementos culturales
- Puede ser interesante abordar los temas siguientes:
- Sistemas pedagógicos y sus fundamentos psicológicos
- Sistemas de comunicación (no verbales)

21. García M., Alfonso y Pérez S., M. Dolores, op. cit., pág. 2

- Elementos de etnología, antropología y sociología -familiarización con metodologías-
- Estrategia de enseñanza de L del maestro como L₂ puesto que así lo es para parte del alumnado
- Diálogo real con los padres procedentes de medios socioculturales minoritarios, teniendo presente lo que conlleva la pertenencia a un grupo cultural minoritario.

A la formación pedagógica se añade la necesidad de una formación más especializada en los ámbitos transversales y, específicamente, interculturales. La educación intercultural designa la formación de todo ciudadano en:

- el conocimiento, la comprensión y el respeto de las culturas de la sociedad actual
- el aumento de la capacidad de comunicación y de interacción con personas de las diversas culturas
- la creación de actitudes favorables a la diversidad cultural.

Pedagogía tradicional e intercultural: diferencias. La pedagogía tradicional podía caminar un tanto desconectada de la evolución social, en cambio la acción educativa intercultural está muy unida a la sociedad. La pedagogía intercultural es escolar y social. Sociedad y escuela han de unir sus acciones en el proceso de educación intercultural. En consecuencia, se afirma que la pedagogía intercultural tiene un 50% de escolar y otro de social²².

5. Trama de interculturalidad: los valores

Pluralismo y valores. Los valores del pluralismo abogan por la conservación de la lengua y la cultura de las minorías y por preparar al alumnado para el intercambio cultural con las sociedades. Se valora la herencia cultural y la lengua y se muestra la inclusión significativa en el currículo de aspectos de la cultura de las minorías.

La dimensión dinámica y relacional de los valores. Si la educación ha de proponerse la instrucción en unas ‘materias’ y la formación de las personas, es urgente que

22. García M., Alfonso y Pérez S., M. Dolores, op. cit., pág. 7



incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales. Es lícito y posible partir de una ética universal, aceptable por todos y presupuesto de una sociedad democrática. Es imprescindible crear una cultura y unas estructuras de participación con poder de decisiones, una actitud de tolerancia y el convencimiento de que lo distinto puede ser enriquecedor desde el momento en que pone en cuestión hasta los cimientos más aceptados, implícitos y dados por supuesto. Por este motivo, la opción intercultural considera a la escuela como un lugar de encuentro entre culturas y como un ámbito privilegiado para el aprendizaje de las exigencias de la comunicación intercultural.

Los valores y la educación intercultural. Es necesario incorporar los valores²³ que intencionalmente pretenden fomentar la actividad educativa, que son el punto de partida para el diálogo sobre normas y actitudes que aún no compartimos²⁴:

- aceptación mutua,
- comunicación,
- cooperación,
- igualdad,
- respeto al pluralismo cultural,
- tolerancia.

Es difícil, aunque imprescindible, intentar la sinergia de la familia, la escuela, los grupos sociales, la comunidad, la sociedad, para una eficaz educación en los valores. Esto exige conjugar los esfuerzos de la educación institucional y de la no formal²⁵.

6. IENSI y diversidad en La Guajira

Hay dos realidades suficientemente contrastadas durante los últimos años: la primera, es la existencia en La Guajira de una sociedad cultural y étnicamente pluralista que está requiriendo, entre otras muchas, una respuesta educativa adecuada; la segunda, la complejidad y amplitud del problema promovido por el reto educativo de dicha sociedad plural.

23. Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio, op. cit., pág. 6

24. García M., Alfonso y Pérez S., M. Dolores, op. cit., pág. 6

25. Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio, op. cit., pág. 4

La diversidad étnica y cultural de La Guajira. En La Guajira la diversidad étnica y cultural está representada por la existencia de diferentes grupos humanos: indígenas, afrocolombianos, criollos, inmigrantes de países europeos, asiáticos y latinoamericanos y una gran mayoría mestiza con marcadas diferencias. Esta diversidad se expresa también en las formas económicas de subsistencia y reproducción (agricultores, pescadores, pastores, comerciantes, burócratas y otros que articulan distintas formas productivas); de igual manera en la organización familiar y social; en las cosmovisiones; en los procesos de socialización y en los etnoeducativos.

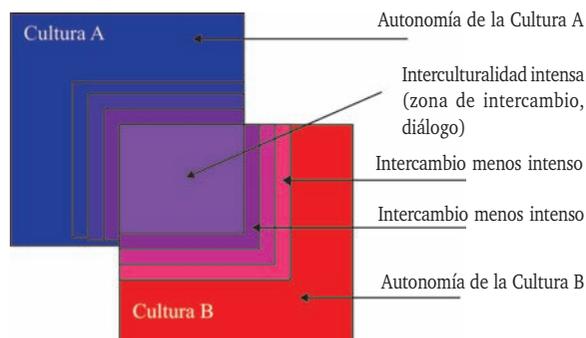
La conquista y colonización europeas y cinco siglos de contacto intenso y mestizaje que significaron la desaparición de pueblos, en La Guajira no lograron eliminar la diversidad y generaron nuevas formas de diferenciación social y cultural a partir de las estrategias de supervivencia, de las formas de resistencia y del tipo de relaciones establecidas con la sociedad nacional.

La IENSI, laboratorio desde interculturalidad. En la Institución educativa normal superior indígena -IENSI- con sede en Uribia, se forman niñas (os) y jóvenes wayuu, criollos-mezcla de negros, negroides, europeos y wayuu- y mestizos-mezcla de criollos y wayuu-, muestra de la diversidad de La Guajira. Son asistidos por docentes nativas (os) –con las mismas características culturales del alumnado– y por no nativos (as) procedentes de otras regiones del país que vienen con el equipamiento cultural de sus sitios de origen. A ello se suman las formas diferentes que marca la economía, las organizaciones sociales y el parentesco que aparecen ligadas a lo típico de cada cultura.

La IENSI asume que la diversidad es una oportunidad permanente para imprimir en los miembros de la comunidad educativa una nueva dimensión de respeto: la de ser diferente. También que su reto es apoyar los procesos de desarrollo cultural para que su contexto social se vuelva proactivo, es decir, donde todos ganen, por lo menos, en igualdad y equidad. Su compromiso está allí y desecha los vínculos con una sociedad reactiva, en la cual hay sectores de población estudiantil deprimidos, discriminados, segregados, ... Por tanto, la IENSI asume que hay que aprovechar la diversidad cultural y decide –conscientemente– alejarse de las ideas que hacen



ver a la diversidad como una barrera, un estorbo o una rémora²⁶ en los dos sentidos: uno, que al igual que el animal marino, la diversidad se adhiere a la manera de un ‘parche’; dos, que es un retraso u obstáculo para los procesos educativos.

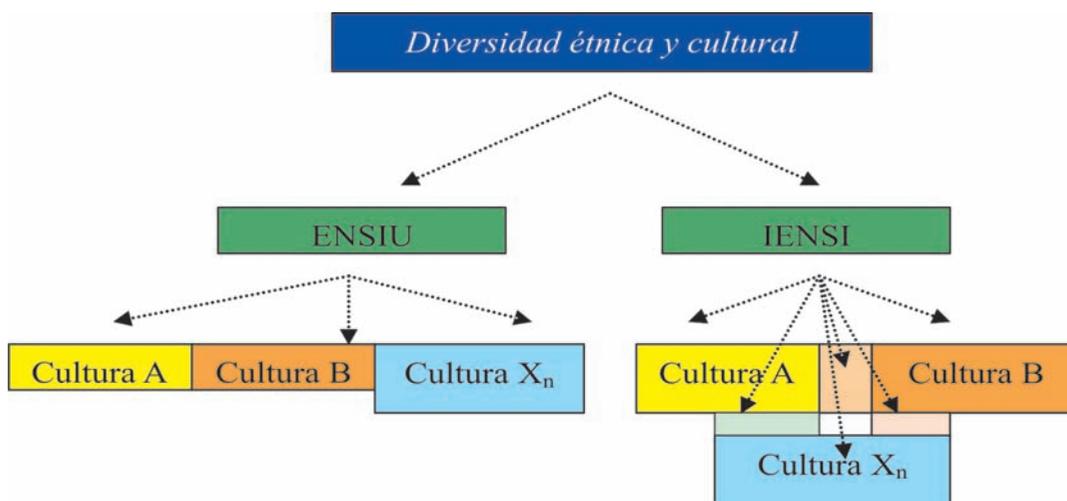


La observación de la gráfica muestra la autonomía cultural y las franjas del intercambio y el diálogo intercultural cotidianos; existen circunstancias de la vida escolar en las cuales el contacto (con intercambio de infor-

mación incluido) es más o menos intenso. Forma parte del reto de la IENSI apuntar a la diferenciación y análisis de ellas. La Cultura A puede ser o la wayuu o la criolla y la Cultura B a la inversa.

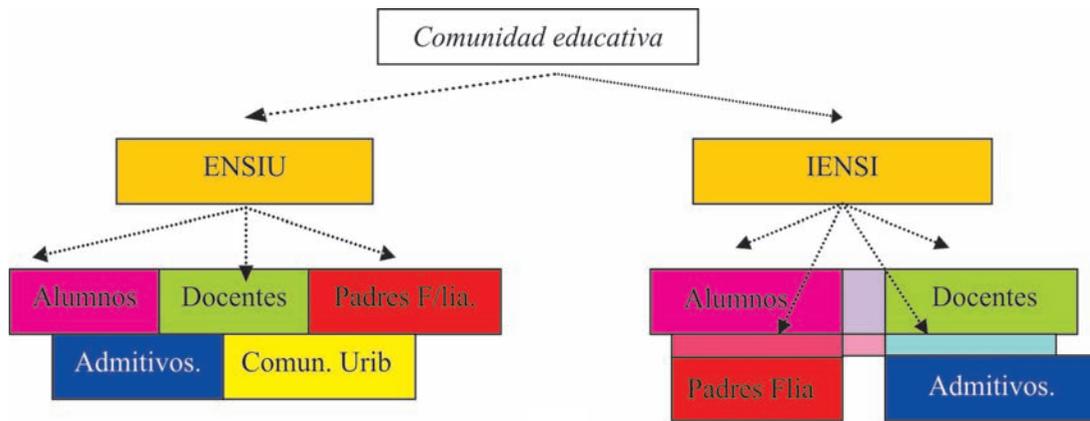
La educación intercultural, base del modelo? La IENSI ha dispuesto desarrollar un modelo pedagógico en el que se prepare a los alumnos para vivir en una sociedad en la cual la diversidad cultural sea reconocida como legítima. Considera al wayuunaiki como una adquisición y un punto de apoyo importante incluso para el aprendizaje del español y a la inversa: se ven ambas lenguas como algo positivo y no como rémora.

El pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo no para promover los particularismos culturales sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común. Este modelo traduce el concepto y los fines de la *educación intercultural*.



26. Pez marino que en la cabeza tiene un disco con el que puede hacer el vacío para adherirse a ciertos animales marinos (como tiburones o ballenas) o a los cascos de las barcos; se les atribuía la posibilidad de retrasar las embarcaciones. Tomado de: GÓMEZ DE SILVA, Guido. Breve diccionario etimológico de la lengua española. México: FCE, 2001, segunda reimpresión

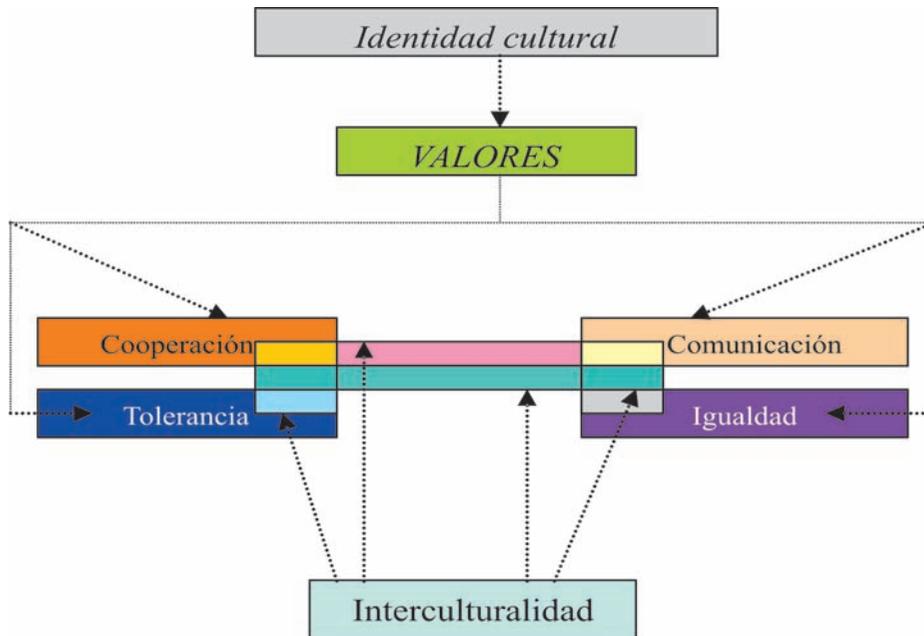




Modelo intercultural y estilo de vida. La IENSI busca fortalecer los lazos con la comunidad en la cual está inmersa. Los alumnos (as) y los (as) docentes, mediante la dinámica del aprender haciendo están en disposición permanente de acercar los padres de familia y las instituciones uribieras a la vida de la IENSI. La comunidad educativa emprende acciones de desarrollo que la acercan a la ranchería y a la inversa, por ejemplo.

Valores de interculturalidad, pilares. Aparecen nuevos puntos de vista de los valores en la perspectiva intercultural. Especialmente el de la transversalidad y del funcionamiento de cada uno como elemento de un sistema y, en este sentido, mutuamente dependientes.

La cooperación va unida a la igualdad; la tolerancia no se desprende de la abnegación o del silencio o del desear no ofender al otro sino de la aceptación mutua y de la reivindicación de la condición humana.



7. Armonización intercultural: el modelo

La armonización intercultural como modelo pedagógico de la IENSI se orienta en principios –que requieren su concreción en propuestas de acción– y se consolida en unas bases para regir la acción institucional. Principios y bases demandan unas estrategias y una dinámica para la cotidianidad institucional.

Principios y propuestas de acción. La teoría pedagógica tiene como misión orientar y mejorar la práctica educativa. La razón de los principios es la persona y su capacidad y oportunidad de apropiación de ellos. Desde la pedagogía intercultural –teoría naciente que se está construyendo sobre programas, prácticas, investigaciones y reflexiones–, se presentan los siguientes principios²⁷:

- antropológicos: identidad, diálogo y diversidad;
- epistemológicos: existencia de valores universales comunes a las culturas;
- praxiológicos y tecnológicos: programas educativos viables y eficaces.

Bases para la armonización cultural. La razón de ser de las bases es la existencia del otro, el ser humano vive en relación con los demás y con el ser superior. Las bases están constituidas por el humanismo, la criticidad y la participación.

El humanismo. Así, se repudia la discriminación, las guerras y, en general, la violencia. La IENSI se apoya en esta visión porque le apuesta a la libertad de ideas y creencias y porque permite la generación de la investigación y la creatividad en ciencia, arte y otras expresiones sociales y culturales de la comunidad educativa. Este humanismo propone un diálogo no abstracto ni institucional entre culturas sino el acuerdo en puntos básicos y la colaboración entre los miembros de culturas presentes en la IENSI.

En la sociedad actual la convivencia entre culturas es un hecho cotidiano. Lo extraordinario de este momento histórico es que se trata de la mundialización –distinta de globalización– en que todas las culturas se acercan y se influyen mutuamente como nunca antes había sucedido²⁸.

27. Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio, op. cit., pág. 2

28. Disponible en <http://www.humananconnection.org/centerofcultures/centro-de-las-culturas.htm>

La criticidad. La crítica es reflexiva y dialéctica y da paso a la autonomía de la persona para tomar decisiones y, de esta forma, actuar sobre su propia realidad. Busca el mejoramiento integral que se refleja en la práctica educativa valiéndose de la investigación para buscar soluciones a problemas que un grupo, una comunidad o la escuela, experimenta en su vida diaria.

La criticidad es un valor utilizado para mejorar aspectos de la realidad siendo activos, cuestionándola y construyendo la propia historia. Para lograrla, la IENSI se propone²⁹:

- trabajar sobre nuevas ideas, siempre y cuando hayan sido estudiadas y analizadas, teniendo un fundamento para ponerlas en práctica y mejorar la situación-problema
- tratar de conocer profundamente las situaciones antes de emitir juicios de valor
- evitar hablar de lo que no se conoce
- procurar tener información sobre lo que sucede alrededor a nivel familiar, local y nacional
- a partir de lo que se va reflexionando, expresar las opiniones con seguridad
- buscar complementar la opinión propia con la de los demás para obtener una perspectiva más clara
- ser capaz de ver los lados positivos y negativos de las cosas, tanto de las ideas como de los acontecimientos. De esta manera pueden superarse los prejuicios y fanatismos
- distinguir una actitud crítica de una conducta crítica y burlesca
- al momento de criticar presentar los argumentos y alternativas
- reflexionar sobre las propias críticas y aceptar también las críticas de los demás

En las asignaturas esforzarse por:

- buscar las razones que fundamenten los contenidos
- saber relacionarlas entre sí, distinguiendo el campo propio de cada una

29. Disponible en <http://www.colegioguadalajara.com.mx/reglaprepa.htm>



- buscar su utilidad y aplicación
- relacionar la realidad que se vive como personas y como grupos

La participación. Para la IENSI es muy importante esta base del modelo pedagógico porque asume que todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, en cualquiera de sus estamentos, debe ser escuchado y tomado en serio, especialmente cuando se tomen decisiones. Participación es formar parte del todo que es la IENSI. No sólo se trata de decisiones de tipo administrativo sino también de aquellas de tipo académico y de las decisiones personales y culturales. A partir de esas decisiones los miembros de la comunidad educativa pueden autorregularse, ejercer su autonomía.

8. Bibliografía

- Aristizábal, S. Lozano, Ortiz, L. (2002). *Fundamentos para la evaluación de la educación en territorios indígenas*. Bogotá: Ciudad virtual de antropología y arqueología, pág. 2
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs, p. 18
- Bueno, J. (1997). *Controversias en torno a la educación multicultural*. La Coruña: Universidad de La Coruña, pág. 2
- Cunningham, M. (2002). *La educación superior intercultural: recurso pedagógico para una educación equitativa*. En: Seminario "Educación superior y ciencia y tecnología en América Latina y el Caribe: respuestas frente a la expansión y a la diversificación", Fortaleza, Banco interamericano de desarrollo, Departamento de desarrollo sostenible, Unidad de educación, pág. 5
- Escudero, J. *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos - Tau, p. 11.
- García, M. Alfonso S. M. Dolores (1997). *La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado*. En: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 1 (0). Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.html>.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). *Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural*. En: Revista iberoamericana de educación, No. 17, Organización de estados iberoamericanos, Educación, lenguas, culturas, Biblioteca digital de la OEI, pág. 4
- Muñoz, A. (1998). *Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos*. Madrid: Universidad Complutense, p. 1.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea* Barcelona: PPU, p. 33
- Disponible en <http://www.humananconnection.org/centerofcultures/centro-de-las-culturas.htm>
- Disponible en <http://www.colegioguadalajara.com.mx/reglaprepa.htm>



“Etnodidácticas: contexto fértil para la investigación etnoeducativa”³⁰

Gonzalo Rafael Solano Goenaga*

RESUMEN

De la revisión de la práctica pedagógica desarrollada en la Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira, ha surgido una reflexión sobre las posibles configuraciones de las etnodidácticas como procesos culturales; el etnoeducador está llamado a la investigación de éstas para consolidar su saber pedagógico y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje desde las etnociencias que históricamente han creado los grupos humanos.

Palabras clave: etnodidáctica, etnociencia, etnoeducación, pedagogía

ABSTRACT

Since the revision of the pedagogical practice developed in the Bachelor of etnoeducación at the University of La Guajira, it has emerged a theoretical exercise about possible configurations of etnodidácticas as cultural processes; etnoeducador would be called to investigate in the search to consolidate their pedagogical knowledge and to develop a teaching and learning processes from ethnosciences that have historically created the human groups.

Keywords: etnodidactics, ethnoscience, etnoeducation, pedagogy

Las consideraciones que aquí se explicitan hacen parte de una reflexión teórica sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira, en el énfasis en Ciencias naturales y educación ambiental.

Toda propuesta etnodidáctica es concebible sólo en la construcción de un contexto etnoeducativo y etnográfico atendiendo a que su marco pedagógico no esté lo suficientemente documentado y, especialmente, porque su sentido de pertinencia la haga única e irreplicable. Por tanto, los estudiantes y docentes de un programa de etnoeducación que aspiren a desarrollar sus matices temáticos, al elaborar propuestas de esta naturaleza, tendrán que asumirse como investigadores y reconocerlos como elementos problematizadores que se hace necesario indagar.

La propuesta etnodidáctica requiere partir de un proyecto de investigación en etnociencia; en éste, los estudiantes fortalecen su formación profesional en investi-

gaciones etnográfica y forman un *corpus etnoeducativo*, apropian los saberes tradicionales y connotan su sentido pedagógico. Este propósito se alcanza con acuerdos entre los docentes que promueven diferentes entradas de aprendizaje; los campos de formación adquieren su significado y superan la connotación asignaturista y se toman como mecanismos que ‘abonan’ el terreno para la cohesión teórica del colectivo docente, afín con el documento-base que soporta el programa de Licenciatura en etnoeducación.

30. Apartes de este documento se socializó en el I Foro educativo binacional: la formación del docente indígena en el contexto de la interculturalidad. Uribe, mayo 23 y 24, 2001

* Docente catedrático en la Universidad de La Guajira y en la Institución educativa “Almirante Padilla”, Riohacha, Licenciado en biología y química, Especialista en evaluación escolar, solano.gonzalo@gmail.com



1. ¿En qué consiste la propuesta?

Está basada en la *etnometodología*, enfoque que señala que “... antes de sugerir el cambio sería más prudente hacer un estudio de las prácticas y métodos educativos, pedagógicos y didácticos e interpretar las normas que los rigen para, posteriormente, hacer nuevos planteamientos y presentar nuevas estrategias didácticas como alternativas para la enseñanza de las ciencias ...” (Ianfrancesco: 1996).

Acogiendo el anterior referente, se elaboró una guía-propedéutica encaminada a desarrollar la entrada de aprendizaje *Descriptiva pedagógica-didáctica de las ciencias naturales* que considera a la pedagogía como una *disciplina reconstructiva* (Mockus: 1997), posición en la que el docente reconstruye un *saber-cómo* en un *saber-qué*, hace permeable la cultura y los conocimientos extraescolares a su saber para re-elaborarlo y atiende los presupuestos conceptuales que produzca esta dinámica.

Era evidente que en clase se partiera de estrategias que involucraran lo que se denomina un *diagnóstico conceptual*, en el cual los estudiantes dieran a conocer sus concepciones sobre pedagogía, didáctica, ciencia, investigación, etnopedagogía, etnociencia, etnodidáctica, etnoeducación, entre otros. Con ello, se pretendía dar cuenta de los conocimientos previos de los estudiantes y buscar un punto de partida documentado en el aspecto cognoscitivo. Luego, se pasó a una etapa de *contrastación teórica* en la cual los estudiantes se enfrentaron con nuevas ideas provenientes no sólo del docente sino también de otros sujetos que hablaban desde la información documental escrita y generaban la interacción colectiva en clase; con ello se buscaba reconstruir conceptos, asumir posturas críticas, facilitar la contrastación de ideas y posibilitar la identificación de las posturas pedagógicas, didácticas, epistemológicas y metodológicas. Se analizaron los referentes teóricos que las soportaban para luego asumir una posición al respecto, fuera de acercamiento o de distanciamiento. Se generaron así, circunstancias de reflexión para el reconocimiento conceptual que instituye sujetos cognoscentes y pedagógicos.

Luego, se realizaron sesiones de lectura de documentos de las cuales se recogieron experiencias de investigado-

res en etnoeducación; se dio paso a conversatorios para el análisis de los contenidos, los propósitos, las metodologías, los alcances, etc.; se buscaba hacer inferencias para la re-elaboración de conceptos como etnociencia, etc., que posibilitara la definición de un enfoque para la elaboración de propuestas etnodidácticas. Este aspecto ha sido de constante transformación en la medida en que nuevos elementos teóricos se incorporaron a las definiciones cuando se socializaba un nuevo documento, una nueva crítica, una nueva idea que conducía a la reconsideración de lo inicialmente planteado.

Posteriormente, los estudiantes escriben un primer borrador de propuesta etnodidáctica apoyándose en la revisión crítica del proyecto de investigación en etnociencia que ellos mismos han producido. Estos borradores se someten al análisis colectivo, se buscan con ello el mejoramiento cualitativo de lo que se escribe, que se aspira sea una re-elaboración de lo escrito para forjar la perspectiva de lo que se quiere investigar; la coherencia y la cohesión del texto deben ser el soporte para el acceso a nuevas formas de aprehensión cognoscitiva. Ante todo, lo que se busca en la redacción de propuestas etnodidácticas es enfrentar a los estudiantes con el *hacer* en un terreno en el que casi nada está hecho, a *hacer* uso de su inventiva en las re-apropiaciones culturales que el etnoeducador está llamado a realizar.

Dentro de los productos generados en esta experiencia se encuentra la consolidación de *acuerdos conceptuales* que permiten configurar la aproximación de un objeto de estudio y una perspectiva de investigación. Ellos son el resultado de discusiones al interior de las clases, realizadas con el fin de sopesar cada uno de los argumentos hasta alcanzar puntos de acuerdo; éstos, de ninguna manera pueden apreciarse como culminaciones conceptuales definitivas y absolutas. Las definiciones que aparecen son el resultado de interpretaciones de referentes teóricos, que seguramente se transformarán cada vez que haya un aporte intelectual en la comunidad académica.

2. El concepto de lo ‘etno’

El prefijo *etno* está generalmente relacionado con grupos indígenas o afroamericanos. Abarca un espectro conceptual más amplio: “grupos culturales identificables que



comparten códigos, mitos, valores, jergas, creencias, costumbres, símbolos, juegos, etc., y maneras específicas de razonamiento y modos de pensamiento” (D’Ambrosio, 1995). Estos grupos culturales pueden ser tribus, grupos étnicos, grupos laborales, grupos nacionales, niños de cierta edad, clases profesionales, personas que realizan un oficio común, etc., comparten una cultura que regula patrones de comportamiento manifiesto en formas de mirar el mundo, en el habla, al *hacer, recrear*, establecer relaciones y patrones comunicativos, en la implicación de formas de pensamiento y actuación ante una circunstancia, en la forma de enfrentar la cotidianidad.

Las formas de pensamiento y de acción, son determinadas por la cultura y ésta regula, a su vez, formas de aprehensión de conocimientos, de interacción con la información y de perdurabilidad de las mismas dentro de un grupo. Atendiendo a este último aspecto, el concepto de lo ‘etno’ tendría una implicación cultural trascendental para un grupo en particular y para explicarlo tendríamos que abordar teóricamente los conceptos de etnociencia y de etnodidáctica.

Para aproximarnos al concepto de etnodidáctica, es ineludible hacer un análisis de lo que llamamos etnociencia, pues como constructos inmateriales culturales coexisten en una relación simbiótica, que hace imposible el estudio de la una sin que le sea inherente la otra.

3. ¿A qué llamamos etnociencia?

Consideramos enriquecedor esbozar los planteamientos de diversos autores. Se concibe la etnociencia como un escenario de reflexión sobre la cosmovisión, en el que lo social y lo natural se involucran en el espacio y el tiempo, los saberes y clasificaciones que construyen los pueblos, así como su relación con los sentidos (Cerón y Hernández, 1998). Otro autor define la etnociencia como un sistema de conocimientos de un grupo humano particular en un momento igualmente particular de su historia, bajo la concepción de que la cultura es un sistema de cogniciones compartidas (Carabalí, 1998). También se la reconoce como los conocimientos que poseen las sociedades indígenas y mestizas que les per-



Maestra wayuu en compañía de sus alumnas. Foto Elkin Navarro, 2007.

miten hacer clasificaciones y usos de los recursos naturales (Posey, 1985).

Se llama etnociencia a la ciencia de la gente rural, definiéndola como el conocimiento de un grupo étnico rural (indígenas o campesinos), con dimensiones en las que se incluyen aspectos lingüísticos, botánicos, zoológicos, artesanales y agrícolas, que se producen por la interacción entre los seres humanos y el medio ambiente (Altieri, 1987). La etnociencia es un “cuerpo de conocimientos establecidos como sistema de explicaciones y como maneras de hacer, que han sido acumulados a través de generaciones en ambientes naturales y culturales distintos”, resaltando su especificidad natural y cultural (D’Ambrosio, 1999). Se plantea también que los chontales manejan unos conocimientos o creencias derivados de la relación con plantas y animales propios del hábitat donde se desarrolla su cultura (Vásquez, 1992).

Además, se reconoce que el conocimiento de la realidad biológica en los tukano del noroeste amazónico colombiano, es esencial para su supervivencia y se señala como ejemplo la importancia del concepto de *energías cromáticas* que, traducido a sus actividades cotidianas, les ha permitido sobrevivir en un medio selvático, en un



lugar que supuestamente posee recursos alimenticios ilimitados (Reichel-Dolmatoff, 1997). También se da cuenta del saber farmacológico que posee la etnia wayuu como resultado del conocimiento que posee sobre las plantas derivado de su íntima relación con el medio natural, su mitología y su *arte de curar* (Perrin, 1982). La mayoría de autores se inclina por delimitar y asociar con el concepto *etno* a lo que se puede llamar genéricamente *grupo étnico*, en particular, a un grupo indígena, en un ámbito rural (indígena o campesino).

Alternativamente, frente a las anteriores definiciones, proponemos entender la etnociencia como un proceso de producción de conocimientos que explica y organiza un modelo de mundo, preservado a través de generaciones y que establece relaciones de pervivencia, en ambientes naturales y culturales distintos. Esta definición no restringe el concepto a un saber, sistema o cuerpo de conocimientos apropiados y manejados por un grupo de indígenas. Su planteamiento va más allá, concibe que la etnociencia es, ante todo, un *proceso cognoscitivo*.

Como proceso presenta la característica compleja y sinérgica de los factores asociados al mismo. anuncia esta problemática epistemológica cuando nos advierte que la mayoría de los eventos a los que nos enfrentamos los seres humanos no son productos (sistemas, saberes, conjuntos, etc.) sino *procesos*, los cuales no identificamos como tales, sólo podemos apreciar sus manifestaciones, que son sus productos (Flórez, 1990). De allí que sea difícil distinguir a la etnociencia como un proceso, dándole solamente el carácter de saber o sistema, cuando es mucho más que eso. En ella se involucran diversos elementos que interactuando sirven de mecanismo productor y preservador de conocimientos.

Según la definición planteada sería más apropiado hablar de etnociencias, en plural, dado que la implicación de lo 'etno' supone la existencia de numerosas formas de apropiación y mantenimiento cultural de los conocimientos en diversos grupos humanos. Así, el concepto etnociencias, remite a *mirar* una gama de formas de organización cognoscitiva al interior de cada cultura, definidas y caracterizadas por la peculiaridad del ambiente natural y cultural. 'Mirar' es lo que permite re-crear un modelo de mundo, una forma de ver la vida y sus manifestaciones.

En un grupo étnico el mito es una forma de organización cognoscitiva que pretende explicar, por ejemplo, cómo se formó el mundo y todo lo que en él existe, cómo se formó dicho grupo humano y qué tipo de relaciones deben existir entre los individuos y entre estos con el medio ambiente. Desde la llamada cultura 'hegemónica' este sistema racional de conocimientos puede tener una connotación en lo que llamamos las 'religiones', las cuales también ofrecen un cuerpo de informaciones que pretenden explicar cómo se formó el mundo, cómo debemos comportarnos y nos brindan la explicación a muchas de las cosas o fenómenos de la naturaleza. Aún más, dentro de una comunidad académica y científica, los especialistas que la forman, para hacer sus investigaciones, deben remitirse a unos saberes, someterse a criterios metodológicos rigurosos y a validar los productos de dichas investigaciones ante una teoría científica -culturalmente apropiada- que no es más que otra forma de 'mirar' el mundo y de buscar las explicaciones y las maneras de proceder en los entornos cultural y natural. Esto no es más que el sentido del mito en los actos del hombre y en su posición frente al mundo porque los elementos temáticos comunes en los mitos señalan "una necesidad constante en la psique humana de centrarse en cuanto a sus principios profundos" (Campbell, 1998).

Lo anterior implica que las etnociencias no estarían asociadas exclusivamente a un grupo indígena o a un grupo afro. También, sería factible hallarlas en otros grupos poblacionales o de personas que comparten constructos culturales usados sistemáticamente y preservados mediante mecanismos de significación social. Por ejemplo, un grupo campesino establecido en un espacio geográfico determinado ha podido crear su propia etnociencia y alcanza una expresión en la realización de sus cultivos, de selección de sus semillas, en los patrones de medición utilizados para hacer la siembra, en la combinación de cultivos, en las consideraciones topográficas del lugar, en la preparación de sus alimentos, etc. Estos saberes pueden operar de manera diferente o variada a la de otro grupo campesino geográficamente cercano. Pero, ambos sistemas han sido heredados y convalidados culturalmente a través de las generaciones y son determinantes en la definición de una *lógica que media en sistemas de interpretación*. Esta



idea de una lógica implicada en los grupos culturales será de trascendencia al investigar las etnodidácticas que han creado las culturas y la manera como el etnoeducador las pueda apropiarse a su saber pedagógico.

4. ¿Qué son las etnodidácticas?

De este modo, la concepción de etnociencia que proponemos ha hecho reconocible otras peculiares formas de manifestación de estos conocimientos y ha contribuido con la generación de estrategias etnodidácticas alrededor de ellos. Me refiero a la identificación de ciertos conocimientos matemáticos usados durante la práctica del juego infantil llamado ‘peregrina’. Puede asegurarse que el juego es independiente de la clase social, de la región geográfica donde viven o de la lengua que hablen los niños. El elemento cultural común es la utilización de códigos comunicativos que se dinamizan a través de la costumbre lúdica de un grupo poblacional con características peculiares.

El grupo de niños comparte un *saber-jugar*, reglas aplicables a ese *saber-jugar* y, a lo anterior, le añade placer infantil. La figura elaborada, su tamaño, los materiales usados para jugar, son diferentes y esto depende del grupo humano. Lo esencial, desde la definición de etnociencia que estamos abordando en este documento, es que se involucran conocimientos que explican y organizan un modelo de mundo: el juego. Y para el niño el mundo es un juego.

Los niños han apropiado competencias cognoscitivas, comunicativas, psicomotrices, socioculturales, etc., que algunos teóricos han denominado etnomatemáticas y son derivadas de prácticas cuantitativas y cualitativas como contar, medir, comparar, ordenar y clasificar. De tal manera que este juego es un auténtico potenciador intercultural.

Consecuentemente, proponemos definir las *etnodidácticas* como procesos reconstructivos de contextualización pedagógica que hacen posible la enseñanza y el aprehendizaje de un saber del que se puede hacer una reapropiación intercultural.

No es posible hablar de *etnodidáctica* sino en términos de pluralidad de lo ‘etno’, es decir, de ‘etnodidácticas’. Esto se hace, después de aceptar que cada grupo cultu-

ral posee un saber que representa un valor y que, como tal, debe ser preservado. La manera de hacerlo, es mediante la concepción de que cada grupo ha inventado formas de enseñanza y de aprendizaje que se dinamizan en prácticas que trascienden lo empírico, fluyen de una generación a otra en medios tradicionalmente orales y ‘calan’ intrínsecamente en las formas de pensamiento y de acción de los individuos. Las *etnodidácticas* constituyen uno de los elementos del proceso llamado *etnociencia* que es el que regula el saber, propicia la producción de conocimientos y los preserva. Son los mecanismos pedagógicos que cada cultura ha creado para preservar el saber generado desde la *etnociencia*.

Entre las culturas de la Sierra Nevada de Santa Marta -wiwa, kogui, ika y kankuamo-, los mamos, sabios o mayores son la máxima expresión del conocimiento y de los saberes, depositarios de todo cuanto se quiere conocer. “Durante largas y extenuantes jornadas nocturnas el mamo transfiere a los jóvenes, dentro de una kankurua (casa ceremonial), parte del saber milenario condensado en él, producto de un sigiloso y paciente proceso de absorción y construcción de conocimientos. Estos jóvenes son aprendices de mamos e incorporan al inventario constructivo de conocimientos las enseñanzas y consejos que imparte el sabio y que después ellos transmitirán a nuevas generaciones de sabios para que el saber milenario y el conocimiento en torno al principio y al equilibrio del cosmos nunca se extingan” (Paternina, 1998).

Este texto pone al descubierto que estos grupos culturales han construido formas de enseñar un saber en el que subyacen didácticas que facilitan la aprehensión de información por parte de los jóvenes. Entonces, las *etnodidácticas* se podrán configurar como propuestas pedagógicas etnoeducativas cuando el etnoeducador, a través de la investigación etnográfica, desentrañe las maneras, procedimientos y estrategias particulares que, para mantener un saber, ha elaborado un grupo cultural y haga un proceso re-constructivo y re-contextualizador que permita una estructuración curricular desde y para la escuela.

En efecto, desde esta aproximación conceptual, algunos estudiantes kankuamo han manifestado que en su



cultura existen metodologías para enseñar a los aprendices de mamos aplicadas por los sabios o mayores para enseñar, por ejemplo, el uso de las plantas con fines medicinales. Se ‘quejaban’ estos alumnos de la poca apropiación que la escuela kankuama hace de estos elementos culturales. Hay que señalar que históricamente este grupo étnico ha visto amenazada su existencia por los embates de españoles, colonos y, en la actualidad, por los grupos armados.

A partir de esta inquietud se han develado dos estrategias de enseñanza en este grupo:

- *La caminata por el bosque.* Entre arbustos y árboles, el mamo conduce al joven aprendiz en un proceso que dura mucho tiempo, hay que caminar bastante, le enseña el sentido práctico o médico de un vegetal y le fortalece en valores para su relación con el entorno natural. El único que habla es el sabio o mayor y el joven tiene que escuchar en silencio. Se podría afirmar que esta es una prueba para reconocer las aptitudes del muchacho.
- *El fogón.* En el que mientras la leña arde, el sabio informa a los jóvenes sobre sus conocimientos y les recuerda los acontecimientos de la creación, del presente y del futuro de su pueblo.

Esta identificación de los procesos etnodidácticos se convierte en un reto para la etnoeducación puesto que, a partir de ello, los etnoeducadores pueden entrar en un proceso de aprehensión cultural, proponer su incorporación en el currículo de las escuelas kankuama, recuperar la identidad cultural de su pueblo. En efecto, hoy las indagaciones preliminares sobre *etnociencia* y *etnodidáctica* kankuama que han realizado algunos egresados del programa de Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira –que vivieron la experiencia de esta propuesta pedagógica– se están asumiendo como un componente del Proyecto etnoeducativo kankuamo –PEK– que la comunidad esta organizando y ejecutando.

Otra experiencia ocurrió durante la realización de un taller en clase. Se analizaba un documento que describe uno de los mitos de la cultura wayuu sobre la creación de la Serranía de la Makuira. Se inició el análisis con un texto elaborado a partir de la tradición oral de

una comunidad de la Alta Guajira³¹; a los estudiantes se les pidió que reconocieran, desde los acuerdos conceptuales establecidos, los elementos culturales en los cuales debían basarse para diseñar estrategias etnodidácticas. El resultado fue una serie de propuestas caracterizadas por su interdisciplinariedad y transdisciplinariedad que articulaban lo que la escuela aspira a enseñar con lo que el grupo cultural posee: su *etnociencia*. Las opiniones de los estudiantes se plantearon desde el convencimiento de que las propuestas *etnodidácticas* se nutren teóricamente del mito y que es pertinente mantenerlas porque “el mito es una forma de generar y sistematizar conocimiento” (Carabalí, 1998).

Los casos mencionados se toman como ejercicio propedéutico y la eventual consolidación de una propuesta *etnodidáctica* hace parte de un proceso que nunca termina, conlleva un estudio minucioso y contrastable, en su praxis genera nuevos conocimientos y situaciones problemáticas y que sólo mediante la investigación se entienden y contextualizan.

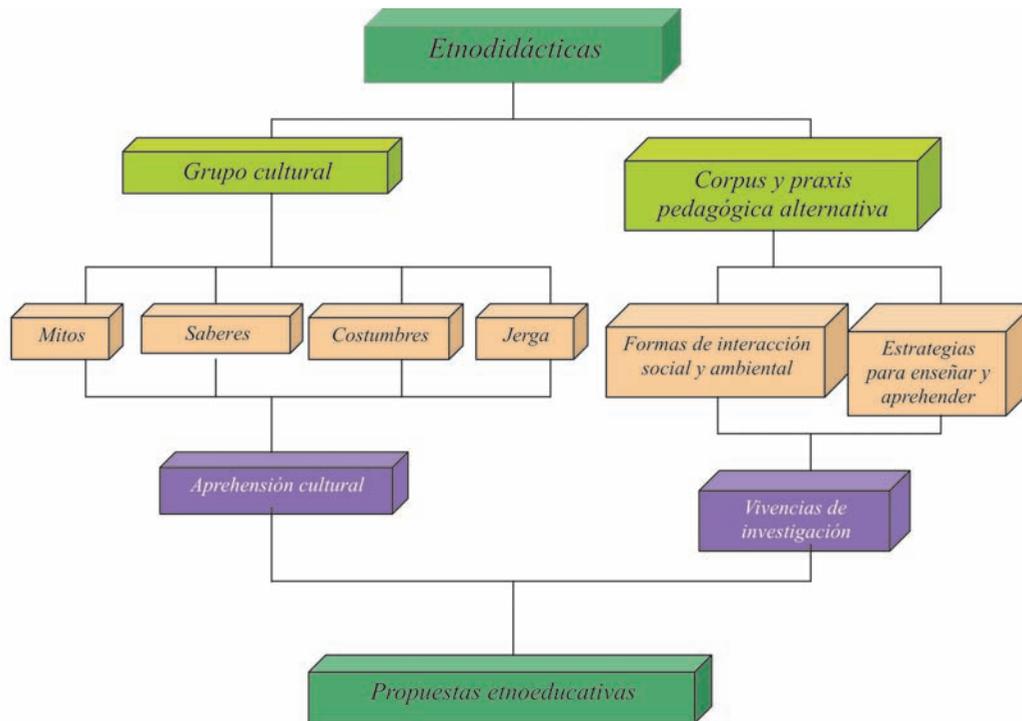
A partir de las discusiones generadas en clase y apoyándonos en los referentes teóricos, concebimos una estructura organizadora alrededor de las *etnodidácticas*. El sujeto que pretende hacer etnoeducación fluye en términos de creación intelectual entre dos componentes: el grupo cultural y el corpus y la praxis pedagógica alternativa. El etnoeducador explora, estudia, reconceptualiza, los componentes culturales de un grupo, busca elementos de significación educacional que lo involucren en la dinámica de la aprehensión cultural y hace evidente, valora y agrega al campo pedagógico lo cotidiano, mítico, lúdico, comunicativo y comprensible de la cultura porque responde a esquemas implícitos de enseñabilidad y aprehendibilidad en los sujetos cognoscentes. El etnoeducador también analiza, reflexiona y define los criterios de una pedagogía que hemos llamado ‘alternativa’ porque puede distanciarse de las hasta hoy conocidas, sustentada en el piso teórico que es la cultura misma y presentada como hecho factible sólo mediante una postura investigativa; ésta, en la prác-

31. Extraído de los resultados de la investigación *Etnoecología wayuu: pautas de asentamiento y aprovechamiento del ecosistema en la Serranía de la Makuira, Alta Guajira, Colombia*, realizada por docentes del programa de Licenciatura referido.



tica, enuncia vivencias, experiencias e inclusión en un medio social y natural, luego se recontextualiza y propicia la generación de conocimientos que, organizados, cimientan las *etnodidácticas* y las propuestas curriculares propias que desde las bases originales de una comunidad o grupo respondan a las expectativas educativas.

La develación del tejido pedagógico presente en las *etnodidácticas*, 'abona' el terreno para la investigación etnoeducativa y permite el fortalecimiento del saber docente con preguntas y problemas.



5. Bibliografía

- Campbell, J. (1988). *El poder del mito*. Barcelona: Emecé.
- Carabalí, A. (1998). *¿Ciencia universal o etnociencia?* En: Memorias del I congreso universitario de etnoeducación. Riohacha: Universidad de La Guajira.
- D'Ambrosio, U. (1995). *Etnomatemáticas*. México: ISGEM.
- Flórez, R. (1990). *Epistemología y verdad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ianfrancesco, G. (1996). *Del análisis de tareas a la construcción conceptual*. En: Estudios en pedagogía y didáctica, No. 1., Bogotá.

- Mockus, A. y otros (1997). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Paternina, H. (1998). *Elementos de la medicina tradicional en los pueblos indígenas de la Sierra nevada de Santa Marta*. Bogotá.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1997). *Cosmología como análisis ecológico: una propuesta desde la selva pluvial*. Bogotá: Themis books.



Bilingüismo



Richard Ortiz, 2003

“Fluency development in ESL/EFL classroom: a perspective on error correction”

Carlos Mario Ortega Hernández

RESUMEN

Este artículo intenta presentar las posturas teóricas más importantes que afirman la ineficacia de la corrección del error gramatical en el desarrollo de la fluidez comunicativa en contextos de segunda lengua o lengua extranjera. Considero inicialmente la literatura disponible relacionada con conceptos tales como procesos de primera y segunda lengua para el aprendizaje y la adquisición de lengua; perspectivas tales como la “interlingua” y la “zona de desarrollo proximal” de Vigotzky; se consideran así mismo diferentes enfoques modernos en la enseñanza del inglés en boga en nuestros días. Al final del artículo se presentan algunas conclusiones y recomendaciones importantes que tienen como fin el promover nuevas técnicas y estrategias para los profesores y estudiantes del área de inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Guajira.

Palabras-clave: corrección de error, adquisición y aprendizaje de una primera y segunda lengua, interlingua

ABSTRACT

This article will consider some of the most important variables that can account for the ineffectiveness of the error correction in facilitating the development of fluency in ESL/EFL contexts. I will start by considering a review of the literature available about some relevant constructs as first language and second language processes of learning and acquisition, as well as some relevant points on fluency and accuracy, in written and oral discourse; other perspectives as interlanguage and Vigotsky's zone of proximal development will be also considered as important dimensions from which I can approach the issue at hand. Conclusions and recommendations will be given at the end of this paper with the aim at promoting new techniques and strategies in the current English area of the School of education for the benefit of teachers and students of the University of La Guajira.

Key words: error correction, first and second language learning and acquisition, interlingua.

1. Introduction

Teachers of English around the world are constantly thinking on the best way to make our students better proficient in the language. There has been an increasing interest around the field of ESL/EFL in the last decades for the training of people in second language for varied reasons that go from the purely academic to the hobby-like ones. Theories from different disciplines are feeding the field of ESL, especially those from modern psychology, linguistics and socio-cultural studies. Teachers are benefiting from all these perspectives in the design of what could be the best method for each

particular case. Some methods have been successfully implemented for some time in different parts of the world, and, in the same way as empires rise and fall, they enjoy their popularity for a while till a new sound criticism rises to conform a new view and alternative in the field.

It has been a long time since we, ESL teachers, have been working in the scope of the Communicative

* English professor at the School of education of Universidad de La Guajira, Professional in modern languages: english-french, Magister TESOL, carlosortega@gmail.com



Language Teaching and Learning (CLTL). According to the reports of colleagues from all over the world, the results are improving day by day with the incorporation of new technology and knowledge from science and the huge theoretical corpus in this communicative perspective produced everyday in universities and published in specialized magazines. However, problems and limitations in the field also increase as the demand for ESL training is called upon as a necessity for everybody in order to professionally survive in the present. And as a variety of methods for learning English is advertised and sold in the supermarkets, teachers continue to think in the best model to make students learn the language. Although CLTL is broadly known today, the teaching of grammar, and all its implications for the classroom, continues to be up to date. Formalist and structural methods share its place in the classroom along with more interactive and communicative ones. Traditional beliefs and practices continue to offer easier and more comfortable, although ineffective according to a great mass of the literature available to the moment, ways for the ESL teacher. One of those practices, and maybe the one on which teachers depend most of the time, is error correction.

Error correction has been a controversial issue in the field of Second Language Acquisition³² in the last decades. A big corpus of research and theoretical assumptions has been published in the most important journals of ESL and Applied Linguistics regarding, especially, its usefulness or uselessness to develop fluency in productive language skills. Most of the papers advocate for the inefficiency of this practice in developing fluency. Rod Ellis (1999) reviewing cognitive and naturalistic views of language learning reports that these views regard errors as an integral part of the process and thus must be not only tolerated but also welcomed in order for the learners to take risks. John Truscott (1996) argues, for example, that the correction of grammatical errors is not only ineffective but also harmful and should consequently be abandoned.

32. In this paper *Second language acquisition* (SLA) will be also covering the *Foreign language learning and acquisition*, since the intention of this paper is to parallel both processes for the aim of finding a common ground for the issue at hand.

Research in the area of error correction both in and out of the classroom setting has uncovered inconsistencies, ambiguities and a general ineffectiveness in terms of its effects on language learning (Chaudron, 1988). The evidence for the pervasive aspect of error correction is immense both by quantitative and qualitatively sound studies, compared to the relatively meager theoretical support given in the literature to its effectiveness in the developing of language productive skills in ESL settings (Loewen, 2000).

Most part of the studies done in this area has been concentrated on the influence of error correction on writing competence. Just a few of them have been focused to the influence of error correction on oral competence. However, as oral testing occupies now a significant place in assessment (Salmon, in progress), and for the same nature and goals of the communicative language methodologies currently in use in our classrooms, testing for accuracy, and consequently error correction and explicit feedback, continue to be favored practices among ESL teachers. This paper is an effort to support the experiential ideas originated in my daily work in La Guajira, Colombia, in relation to the inefficiency of error correction in ESL learning and teaching processes.

My experience as an English teacher educator in Colombia has showed me that it is necessary to reflect on the kind of student we are forming in our programs. Is this student well equipped in terms of language competence and proficiency to serve as an effective model for the eventual teaching and learning context she is going to be dealing with? Is our instruction as educators sufficiently dynamic and reflective as to inform them with the necessary pedagogical tools for them to successfully operate in their new professional fields? Are our beliefs in terms of ESL learning processes accounting for the well-described L1 acquisition processes? Have we reflected on how much and how effective can error correction be for the benefit of the students? Do we really work for developing competence skills in our EFL students and all our techniques and methodology is leading to that end? We know that error correction is neither a necessary, nor a sufficient condition for L1 learning in children; therefore, the discussion is whether



we can assume the same situation for L2 learners with regard to error correction.

The fundamental question, according to Aljaafreh & Lantolf (1994), is “does error correction lead to learning, or are corrective moves by teachers or other caretakers ineffective?” It is not necessary to administer a systematic evaluation to know that we -English teachers at my institution and reportedly many more around the world- are producing a rather incompetent professional who is not responding to the increasing demands in terms of English as a Second Language training today.

So, do we question the effectiveness of our classroom methodologies in promoting productive language skills? Not enough. So then, what is the problem? The problem is actually the sum of many issues that we must identify for future correction. One of those problems, and in my opinion the one that escapes more our awareness, is error correction. English teachers rely too heavily on error correction in fulfilling our everyday tasks in the classrooms (Truscott, 1996). Its practice has become, in many cases, the basis for many classroom techniques and especially for evaluation. I will be then underlying the positive aspects of having a fluency-oriented approach to ESL acquisition in which the effectiveness of error correction in developing productive skills is questioned.

2. Discussion

In order to tackle down the issue of correction, it is necessary to review the philosophy of language and the approach of language acquisition and learning upon which its practice or avoidance lies. Let us review first, and in a brief way, the issue of universal grammar and second language acquisition.

2.1 Universal grammar and second language acquisition

After the criticism of Skinner’s behavioristic view of language acquisition by Noam Chomsky in the sixties, the academic perception of the implicit and explicit processes in L1 acquisition radically changed favoring a generative point of view of language. From a stimulus-response perception, academicians started talking about the innate nature of a linguistic device, the UG, namely universal grammar, which facilitates the process of



Niña de la cultura occidental interpretando la argumentación de su docente

developing *competence* and *performance* in the first language of human beings. The universal grammar is “the system of principles which characterizes the class of possible grammars by specifying how particular grammars are organized ... how the different rules of these components are structured, how they interact ... a set of empirical hypotheses bearing on the biologically determined language faculty” (Chomsky, 1979: 180). This perception of language pervaded all what had been said to the moment in terms of second language teaching and learning processes. The concepts of competence and performance and those related to children’s first language acquisition and adult’s second language learning have also their ways in determining views in relation to error correction.

The state of impoverishment of the theoretical literature on processes of second language acquisition under the framework of UG is an issue questioned by some authors (Ellis, 1999: 178). Those attempts are based on the assumption that L2 learning is no different from any other kind of complex skill learning and that language acquisition follows the same paths as do other complex cognitive skills (ibid.: 178). The cognitive psychologist E. Bialystok, addressing L2 learning, explicitly affirms



the principle that language is processed by the human mind in the same way as other kinds of information (Ellis, 1999: 179). Language thus is not perceived as that unique human system as it was attributed to it by generative linguists in the chomskyan tradition and by those researchers who seek to explain L2 learning with reference to principles of universal grammar (Cook, 1985).

The extent to which UG can account for L2 learning depends immensely on how the issues of the language as a skill and a faculty of the human mind are approached. Lashmanan (1994: 5), for example, connects first language (L1) acquisition and L2 acquisition noting that both L1 and L2 learners “have to determine the complex properties of the grammar of the target language on the basis of insufficiently rich and precise input”. However, this determining of language complex system of grammar cannot be easily assimilated in both L1 and L2 processes. Aljaafreh & Lantolf (1994) put as an example of the shortcomings of their research the fact that error correction may only stimulate ‘surfacy’ and language-specific properties of L2 as verb morphology and lexis, “which do not arise from the abstract principles specified by UG” (480). More research is necessary in the field of UG and ESL, since day by day the rates of immigration to the United States, especially from Latin American countries, is increasing and constitutes a growing challenge for ESL educators.

2.2 The cognitive anti-method

As a result of those views of language processes other trends in ESL were formulated as the cognitive anti-method, which was the articulation of a series of articles written by Newmark and Reibel in the sixties. Its drastic views on ESL learning made it lack of adepts and the theory was forgotten almost without being born (Ellis, 1999). The assumptions for the classroom outlined in this theory, which constitute a stepping stone for the support of the pervasiveness of error correction in ESL settings in this study, are the following, according to Ellis (1999):

2.2.1 The learner rather than the teacher controls second-language learning. The learner is the principal

actor of the class. Too much consideration had been given to the teacher’s role in the classroom. The student is the one who is really passing through all the processes going on in the class. The learner selects and organizes the input, whatever this is. This view is central for the objectives of this paper, since teachers have traditionally used correction as a mechanism of control of the class, and more pervasively for assessment and testing ‘against’ the students.

2.2.2 Human beings possess an innate capacity for learning language. UG arguments defined L1 acquisition as a successful learning model and its proponents argued that L2 learning proceeds in much the same way as long as the teacher avoids ‘interfering’ (Ellis, 1999: 36). The implication of this assumption is that the EFL adult learner is equaled to the L1 child in a qualitative, although not quantitative, manner in terms of learning capacities. Consequently, this assumption will support the idea that error correction in EFL contexts will not benefit a successful acquisition process among students. The concepts of *acquisition* and *learning*, applied more especially to L1 natural and unconscious processes and to L2 conscious and structured process, respectively, have served to benefit many authors at writing for a non-equivalent view of L1 and L2 learning processes. However, the literature against this view is overwhelming (Ellis, 1999: 41). Salmon (forthcoming), for example, suggests in a more sensitive manner that although L1 and L2 processes are different in terms of acquisition time, cognitive maturity and learning environment, it is the teacher’s responsibility to effect the balance of these variables in the EFL and ESL contexts.

2.2.3 It is not necessary to attend to linguistic form in order to acquire a L2. The implication of this assumption is that the EFL learner needs not to be corrected for language forms since this is not a necessary condition for a successful L1 learning (Newmark, 1963). The structures of the second language can be learned by means of the use of contextualized language and cognitive methods, which emphasis is on meaning and not on forms. Although, there has been no attempt to develop a specific cognitive theory of *instructed* L2 learning (Ellis, 1999), the general cognitive theory and



the Bialystok's bidimensional model³³ have been largely applied to the classroom. The gradients of the two dimensions go across from the non-analyzed (L2 learners at early stages) to the analyzed (L2 formal learners), and down from the non-automatic (children learning L1) to the automatic (fluent speakers). Considerable training is thus needed before the automatic processing takes place. Errors occur because the learner does not have an automatized performance and does not have the time for controlled processing (Ellis: 180). Errors can also occur as a result of obliterative assumption³⁴. A way to prevent errors is practice, since it helps to "activate mental nodes, strengthen connections and increase speed of access (Ibid, 181). Another way of correcting errors –in this case mistakes, as the author prefers to call them (Ibid)– is corrective feedback, whenever a number of criteria are met (Johnson, 1988):

- The learner must have the desire or the need to eradicate the mistake
- She must be able to form an internal representation of what the correct behaviour looks like
- She must realize that her performance is flawed
- She must have the opportunity to perform in real conditions.

This condition is important since it constitutes a fundamental difference between the cognitive and the behaviorist view of practice.

2.2.4 Classroom language learning is not an additive process. This means that ESL learners need not to be exposed incrementally to organized and sequential strands of language forms, but rather be exposed to "whole chunks" at a go (Ellis, 1999: 36). This assumption contrasts with views of interlanguage theory which assume that the competence in ESL is transitional and that the L2 learner does not necessarily utilize the same

33. Bialystok's model is most fully worked out cognitive theory of L2 learning (see for more information: *Language Learning* (1979) 29:81-104 and *Applied Linguistics* (1985) 6:101-17)

34. According to D. Ausabel in *Learning: Theory and Practice* (1971), obliterative assumptions is the tendency of the learner to ignore new information which does not accord with her existing knowledge system. Overgeneralizations can be seen as examples. For instance, when the learner says: "My father made to go to bed" may do so because she has internalized the rule of to-infinitive for the complements, ignoring the fact that "make" does not conform to this rule in sentences in the active voice.

language devices as the child (Ibid.: 52). "Eventually, the attention of those working on learners errors has moved away from the analysis of errors in their own right as indications of hypothesis testing and interlanguage development to concern with questions relating to the potential effects of corrective procedures on language learning" (Aljaafreh & Lantolf, 1994: 465). Nevertheless, the teacher here must be aware of the processes of *transfer*, *generalization* and *simplification*, proper of this interlanguage continuum. In doing so, teachers will be able to explain many of the deviant forms the students produce and therefore let them happen naturally and intervene only when necessary, since they are normal stages in the process of learning a second or foreign language.

2.2.5 Errors are a concomitant of the learning process and are, therefore, inevitable. The studies on the production of utterances (performance) and the development of language competence in children show that the child develops an internally consistent grammar, which not necessarily corresponds to the language he or she is being exposed. When deviant utterances are produced, it is just that the child is testing hypothesis about the rule system of the language (Ibid.: 36). The production of deviant forms in L1 does not prevent the child from producing correct forms at later stages, by applying a changing and complex system of rules and set of strategies for which he or she is well equipped. The implication for the correction of error in L2 classroom, here, is significant. Corder (1967) suggested that it was much more important that L2 learners be allowed to discover their own errors rather than be corrected by the teacher. The aim is to provide the less guidance to the student to make her more self-reliant and independent. I consider that errors are to be allowed, as natural outcomes in the process of acquiring a language, in order for the students to develop fluency in the L2, replicating the process of L1, and be given the opportunity of self-correcting and being totally responsible for their process of learning/acquisition of the second/foreign language.

2.3 The fluency perspective

The language constructs of fluency and accuracy are also important dimensions by which I could approach





Etnoeducadora wayuu orientando el proceso de escritura

the issue of error correction for the purposes of this paper. Fluency and accuracy are directly associated with the under and over use of error correction (Rifkin and Roberts, 1995). The issue of promoting fluency instead of accuracy from the very first ESL class (and therefore avoiding as possible overt error correction, or accuracy instead of fluency -associated with abuse of EC- or, both at the same time) is something that we have to consider right now. Let us start by a definition. According to the Longman's dictionary of language teaching and applied linguistics, second language fluency is "the ability to produce written and/or spoken language with ease ... speak with a good but necessarily perfect command of intonation, vocabulary and grammar ... communicate ideas effectively, and produce continuous speech without causing comprehension difficulties or a breakdown in communication" (Einsenstein, 2000: 2). Expectedly, fluency has always been contrasted to accuracy since they are the two sides of the same coin, which is language competence. For many ESL teachers, the only consideration of fluency as the basis for their methodology is unthinkable. It implies a great effort for them to shift the attention towards a more student-centered approach, attend directly to the student needs for proficiency in the language and, mainly, update in the new theoretical schemes of ESL research. In order to be successful under this perspective, teachers must be creative, dynamic and hardworking professionals.

In this regard, there is a trend in the American whole language approach known as the Fluency-first

movement. This school was born in the United States and so far it has been working on the development of ESL writing skills. It was teachers at the City college of New York (CCNY) who designed and implemented a whole-language approach they called fluency-first which is a systematic set of activities for developing mainly fluency and at later stages focus on clarity and correctness (Iancu, 2000). This approach emphasizes task-driven, meaning based learning, creating a relaxed atmosphere to reduce students' anxiety and promoting motivation to acquire ESL writing skill through gratification instead of fear.

The success of this research lies on the fact that the natural processes of first language acquisition were closely duplicated in the initial and principal stage of the process of second language acquisition. The grammatical competence was developed at a secondary stage, in a fluency-plus accuracy view, giving the students the possibility of inducing the second language grammatical system based on the previous knowledge of the students' first language acquisition process. Whenever the differences of both systems were distant enough for the students to understand a specific element of the grammar of the second language, teachers then encouraged the students first to self-correct, or if necessary, would give the feedback on an individual basis. The study proved to be refreshing and fulfilling since the students could broadly develop the ESL writing skill, and remarkable gains in reading performance as well, through the continuous and free-like writing tasks they were engaged in under this first-fluency approach (Iancu, 2000).

The article already mentioned by Truscott (1996) makes a clear point against grammatical error correction. The author makes an extensive review of the research done in the area to that moment and concludes that error correction, in writing classes, should be abandoned as a practice. The most important cases supporting this thesis are perhaps Semke's (1984), Sheppard's (1992) and Keppner's (1991) (All in Truscott, 1996).

H. D. Semke investigated four groups of learners who received four different types of feedback: first one on content, only; second on errors; third one on both content and errors; and, fourth had errors pointed out but not corrected. No significant difference was found in terms of

accuracy. However, group one who received only content feedback did significantly better on fluency and was the only group that improved at the end of the study.

K. Sheppard in her "Two feedback types: do they make a difference?" (RELC Journal 23 (1992): 103-10) conducted a study with two groups, one receiving both written and oral grammar correction, the other receiving feedback only on content. There was no difference in accuracy, but the group receiving feedback on content did much better at sentence boundaries and complex structures, a result attributed to the fear of the first group to make errors and so make use of only simple structures.

Finally, C. G. Keppner in her study "An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills" (*Modern languages journal* 75 (1991): 305-13) found no important differences in the accurate use of structures between groups receiving feedback on grammar and content.

Truscott also cites in his paper studies which not only conclude against grammatical error correction, but also analyzed practical problems in the area: teacher's bias, teacher's feedback inconsistencies, types of students, teacher's incapability to detect errors, teacher's ignorance on ways to treat error.

However, even though the goal of this paper is to demonstrate the pervasive aspect of error correction in the ESL acquisition process, it is necessary to clarify the fact that too much focus on fluency, with no consideration of accuracy at any stage of the process and by any form of feedback or error correction, can eventually result on fossilized language highly resistant to improvement in the students (Eisenstein, 2000). This goes without saying that the latter does not represent a weakness in the point that I want to make against error correction in this paper. It is just a word of caution for all of us who could embrace such an alternative -the anti-corrective one- as a cure for many types of illnesses we perceive everyday in our classroom. We need to develop a sense of balance in our changing practice as ESL teachers. It is a matter of knowing what, when and how the correction should be made.

A very recent study, by Shawn Loewen (internet) and her colleagues at the Temple university, tries to answer

the question of whether or not correcting grammatical errors in student's essays results in improved accuracy in the use of problematic structures in subsequent revisions as well as in new essays. Working in two classes of english composition, with 12 students of different language backgrounds, the research was designed for a total of eight compositions both in class and at home. Only two of the papers received feedback in basic structures such as plural -s, simple past tense, third person -s, and passive voice. Other structures were not considered because of constraints of reading students hand-writing, the pressure of needing to return papers promptly and the general 'craziness' of mid semester (Loewen, 2000: discussion section).

Limitations of the study should be considered here, before going too far against the practice of error correction. One was the small size of the sample (12 students), which makes it impossible to make generalizations about the treatment. Time constraint was another important variable to be considered in future studies. The type of correction and feedback received was also limited to: underlying the deviant form; writing the correct form at the side; and, having a conference with the tutor, outside of the classroom. Thus, a variety of correction techniques should be implemented. Another important aspect is the students' attitudes toward grammar correction. In general terms, students accept help when is given at the right moment and in the right way. The study concluded that correcting grammatical errors in students' essays does not result in improved accuracy for the structures in question.

2.4 Error correction and the ZPD

The role of corrective feedback and its impact in ESL learning is an issue that needs to be investigated in greater depth than it has to the present time (Schachter, 1991). Ali Aljaafreh and James P. Lantolf (1994) did a study on negative feedback as regulation in second language learning, using the Vygotsky's notion of Zone of proximal development or ZPD³⁵, to analyze the

35. ZPD is a sociocultural construct defined by Lev S. Vygotsky in *Thought and language*, Cambridge, MIT Press, 1986. According to Vygotsky, "the ontogenesis of mental functions is captured in the *genetic law of*



interaction between error correction and the learning process of second language. The goal of the study was to establish the moment and the way in which the corrective feedback should be given to the students. The author based his study on the assumption that “while error correction ultimately comes down to adjusting feedback to the individual learner, adjustments cannot be determined *a priori*; they must be collaboratively negotiated on-line with the learner” (Aljaafreh, 1994: 466). By the sociocultural nature of the concept of ZPD, considerations of the *internalization* and *appropriation* of the language are considered inside the framework of the two developmental levels of the individuals: the actual developmental level, as a result of certain already completed cycles of the individual; and, the level of potential development, or the level of interaction with more experienced members of society (ibid.: 467). Based on this theory, two individuals who receive the same corrective feedback might not respond effectively to it as their levels of potential development are at different stages. In Vygotsky’s view, continues Aljaafreh & Lantolf (468), “the learner who is able to respond to such help must be considered to be at a more advanced developmental level than the one who fails to do so, because the learner that responds to help can be expected to show a more rapid rate of actual development. Specifically, then, the ZPD is ‘the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance in collaboration with more capable peers’” (Ibid.: 468).

The concept of ZPD constitutes an important framework for reference to continue ethnographic research in the area of error correction, since it brings all the pieces of the learning process together: the teacher, the learner, their sociocultural background, their goals and motives, as well as the resources available to them, including those which are “dialogically constructed together” (Ibid.: 469). The ‘intervention’ of the expert, the teacher, in the process of language learning of the novice, the student, in the Vygostkian view, must be done through a continuous dialog between the two, in order to decide if the help is required, and if it is, the level of ZPD of the student and when and how to provide the feedback.

Aljaafreh & Lantolf’s study was made to investigate the effects of negative feedback, or more appropriately, within the sociocultural theory, “other-regulation” (term used in the perspective of discourse analysis by Leo van Lier in *The classroom and the language learner* (London: Longman, 1988) on the microgenetic³⁶ development of a second language among adults. The study relied on written texts, rather than oral production since the authors felt that written performance would not only expedite data collection, but also, they estimated, that it would facilitate the interaction between the expert (researcher) and the learners (Ibid.: 468).

They found that “the types of error correction (i. e., implicit or explicit)³⁷ that promote learning cannot be determined independently of individual learners interacting with other individuals” (Ibid.: 480). As a result, the learners who can use more strategic -implicit-forms of regulation for particular structures are more advanced in terms of language development than those who need direct and explicit error correction for the same property. The authors also stress the fact the goal of ZPD, as formalized in Vygotsky’s law of cultural development, is to make the students responsible for their own linguistic performance. In this sense, they agree with other authors in that “too much guidance ... might inhibit, or at least retard, the development of self-repair (self correction)³⁸ which is an important learning activity” (480)

cultural development as follows: every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)” (Aljaafreh: 467).

36. The term ‘microgenesis’ in the ZPD theory refers to the actual language development which arises in the learner as a result of the intervention of the expert (Aljaafreh & Lantolf, 1994: 474). This intervention operates in a whole range from implicit to explicit correction. The more implicit the correction is, the more strategic and self-reliant the instruction will be, and viceversa.
37. According to Sussane Carroll and Merrill Swain in “Implicit and explicit negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalizations” in *Studies in second language acquisition*, 15 (1993): 357-86, *explicit* correction procedures are defined as any feedback that “overtly states that a learner’s output was not part of the language-to-be-learned”; and, *implicit* feedback as any instance of feedback from which learners have to infer that their linguistic performance was inaccurate.
38. The parenthesis is mine. The terms of “other-regulation”, and “self-repair” are quoted in reference to Leo van Lier’s study on *The classroom and the language learner*, a dressed above.



3. Conclusion and recommendation

This review attempted to prove the thesis that the less grammatical error correction is practiced in the class, the easier the students can achieve fluency in the second or foreign language. This collection of the main points among a group of important pieces of research on the topic of grammatical error correction and its influence on the development of communicative abilities is aimed at benefiting the language students and teachers of the Universidad de la Guajira.

A discussion of the points and views expressed here is fundamental in order to plan a realistic teacher training program, as well as to design new curricula which takes into account the student needs and institutional capacities. A course on teacher training will be proposed as the output of this piece of research recommends it. According to the abundant literature about this topic and the various cases against the practice of error correction, we could venture a new perspective in considering grammar correction as a negative factor in developing ESL productive second language skills.

4. Bibliography

- Baillystock and Hakuta (1994). *In other words*. New York: Basic books.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge university press.
- Chomsky, N. (1979). *Language and responsibility*. New York: The new press.
- Schachter, J. (1991). "Corrective feedback in historical perspective". In: *Second language research*, 7, 1991: 89-102.
- Cook, V. (1985). Universal grammar and second language learning. *Applied Linguistics*, 6:2-18.
- Garcia, E. (i?). Chomsky and second language acquisition. Yahoo's "Chomsky and ESL", Internet.
- Lakshmanan, U. (1994). *Universal grammar in child second language acquisition*. Carbondale: Southern Illinois university.
- Loewen, S. (??). "Grammar correction in ESL student writing: how effective is it?" Yahoo: ESL Error correction.
- Semke, H. D. (1984). "Effects of the red pen". En: *Foreign language annals* 17 (1984): 195-202
- Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes." En: *Language learning* 46:2 (1996): 327-69.



“El bilingüismo entre los wayuunaikihablantes y la interferencia como producto del contacto de lenguas”

María Margarita Pimienta Prieto*

RESUMEN

Este artículo es el resumen de una investigación que tiene como objetivo analizar y reinterpretar algunos problemas que se presentan en la expresión de los wayuunaikihablantes en español. El método utilizado fue el descriptivo a partir del análisis de los problemas gramaticales relacionados con la interferencia producida por el wayuunaiki sobre el español, manifestadas en las expresiones de los informantes fundamentadas en los estudios y definiciones sobre el contacto de lenguas que conduce inevitablemente al bilingüismo.

Analizados estos puntos se muestra que el bilingüismo debe ser investigado tanto desde lo gramatical como desde otros factores subyacentes que intervienen en el desarrollo del mismo, es decir, que la situación de bilingüismo no sólo obedece a las implicaciones que establece el contacto de dos lenguas sino que en ella inciden las relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas, en las cuales la forma de aprendizaje de la lengua y sus resultados, obtienen un papel determinante para el desarrollo y desenvolvimiento del hablante bilingüe.

Palabras clave: Bilingüismo, wayuunaiki, hablante, interferencia, lengua, contacto, wayuu

ABSTRACT

This article is an investigation report that is aimed at analyzing and interpreting some of the actual problems of wayuunaiki speakers when speaking spanish. Using a descriptive method of the analysis of the grammatical problems related with the language interference of wayuunaiki and spanish which arise when the informants find themselves in language contact situations, leading ultimately to bilingualism.

After a close analysis of utterances, it is aparent that the bilingualism phenomenon should not be investigated merely from a grammatical point of view but also including many other underlying factors which make up for its development. In other words, bilingualism is not only the result of the implications of language contact, but also social, political, economical, cultural and educational relationships, along with the language learning process outputs, which sum up for the ultimate competence and performance of the bilingual speaker.

Key words: bilingualism, wayuunaiki, interference, language contact, wayuu

Süchikua sulu'u palirü pütchi

A'yatawaakat tûû shia sùchejaakat e'raja kasain wayuu kanainjein mojun sukua'ipa wanûiki waashajaapa sulu'u alijunaiki. Sûpûla wantûinjatûin sùnain sukua'ipa werajaajûin sùkua'ipawai tû pütchika waneesawai, sûpûla watûjainjatûin so'u jalain wamojujain akua'ipa yaa yootopa waya alijunaikiru'u, shia ma'i wasanaaka nanûiki naa wayuu wanekakana sûpûla wasakajirûin naya shiasa werajirakat shia sùmaa tû pütchi sùchikimajatka tû epiante'erakat pütchi karaloutalu'ukat.

Yalajee yala werajaajûin waneesawai, weraka anainjee nnojoluinjatûin shi'aluin sukua'ipain tûû waima tû kanainjeekat mojúin tû pütchikat watuma nnojotsû shia'aluin waasahajaapa shiaja waapaka nainje tû kottirawaa sùma alijuna, ottusû sa'u tû kannetshee, tû atûjaa karalouta, eejere joolu'u anain natura tû alijunaikikat anaka tû nanûikikat Noelia naa wane wayuukana yajana'alaka nepialu'u noumainru'u.

Pütchi: Pütchi epiante'eruushi, wayuunaiki, shukuleraasû nanûiki, antirawaa akua'ipa, wayuu



1. Introducción

Los fenómenos lingüísticos que los wayuunaikihablantes desarrollan en los niveles de la lengua al expresarse en español, han sido objeto de estudio por varios investigadores quienes han dado a conocer sus causas; ello facilita definir estrategias para la elaboración de metodologías para la enseñanza del español como segunda lengua, teniendo en cuenta las particularidades lingüísticas y culturales. En tal sentido, este estudio muestra la situación de bilingüismo y los aspectos que inciden en la interferencia lingüística.

Para la descripción de la interferencia como producto del bilingüismo dado entre los wayuunaikihablantes, se clasificaron los problemas que se presentan en el contacto de lenguas, se definieron las competencias lingüísticas, se observaron los grados y formas de bilingüismo y se examinó la interferencia como producto del contacto de lenguas.

En la variedad de los problemas de interferencia presentes en el nivel sintáctico, el documento muestra los errores más recurrentes como producto de la influencia del wayuunaiki sobre el español.

En cuanto a los resultados de la investigación, son sólo el inicio de estudios que pueden generar una gama de temas, tanto en los niveles gramaticales como en los aspectos que generan la forma de adquisición, uso e implicaciones de ellas en cada una de las lenguas en contacto.

2. Método

El diseño de investigación seleccionado para estudiar la interferencia ocurrida en los wayuunaikihablantes al expresarse en español fue el descriptivo. El desarrollo de mecanismos para la elaboración del trabajo se inició a partir de la elaboración del corpus, la recolección de la información, el análisis y la interpretación de la misma.

Los registros escritos y sonoros contienen la información pertinente a fecha, lugar, datos del informante (nombre, edad, nivel de escolaridad, edad en que empezó a aprender el español, lugar de nacimiento y sexo).

La recolección de datos se inició con la selección de textos de anécdotas de vida de los informantes y de cuen-



Indígenas wayuu en la celebración del XIII Festival de la Cultura Wayuu, auspiciado por la EEPP de Medellín. Foto Elkin Navarro, 2007.

tos en español, a través de encuestas lingüísticas, en las cuales se solicitaban oraciones en español a partir de enunciados en wayuunaiki, es decir, el wayuunaiki como lengua-fuente y el español como lengua-meta y se optó por la recolección de los mismos textos en distintos informantes, tomando como tema, para el control de los mismos, las anécdotas de vida para que la interferencia lingüística del wayuunaiki sobre el español en el nivel sintáctico fuesen detectados con mayor puntualidad.

3. La lengua, una posibilidad de supervivencia

El lenguaje es una de las formas de expresión del pensamiento y la cosmovisión de los pueblos, una manifestación de la identidad y un medio de interacción social. Si los pueblos indígenas, a través de su lengua, conservan la memoria histórica, también guardan su visión de futuro y las estrategias para alcanzarlo.

Aunque la escritura se ha implementado en las últimas décadas en casi todas las lenguas, su función social es



todavía restringida y la oralidad sigue siendo el rasgo cultural más característico de las comunidades indígenas. Los procesos de transmisión de los saberes y memoria cultural e histórica, el ejercicio del liderazgo, la toma de decisiones, se dan a través de la interacción directa. En esa misma medida el uso oral de la lengua cobra una importancia crucial. De forma complementaria resulta importante el uso de la escritura, pues permite ampliar los ámbitos de uso de las lenguas tanto en la escuela como en los espacios sociales de interacción con otras sociedades.

La riqueza de la tradición oral constituye un patrimonio irremplazable, en ella se centra la pedagogía tradicional. Por su naturaleza misma, la tradición oral se enriquece permanentemente en su confrontación cotidiana con la realidad y no se puede entender como un corpus fijo sino como un ser vivo que crece constantemente. Leyes de origen, rezos, consejos, cuentos, conforman un bagaje cultural lleno de enseñanzas para todos los ámbitos y momentos de la vida y su escritura y recreación debe ser un proceso que acompañe el desarrollo de la escuela.

Los pueblos indígenas de Colombia tienen en sus lenguas un inmenso legado que se debe promover desde la escuela y desde los diversos espacios sociales. Las lenguas indígenas están en proceso de llevarse al campo de la escritura lo que implica un cambio de gran significación al pasar de una tradición oral a una escrita que no niega la oralidad. Como resultado de las luchas de los indígenas sus lenguas se han reconocido como oficiales en sus territorios y para eso están en proceso de normatización y planificación lingüísticas; en esa tarea a la escuela se le ha asignado una responsabilidad importante. El castellano es también patrimonio de las comunidades indígenas y deberá enseñarse con una metodología específica como segunda lengua.

No obstante, los lineamientos acerca de la preservación y proyección de las culturas indígenas a partir de las posibilidades de supervivencia de sus lenguas han sido tratados desde diversas perspectivas y enfoques a partir de diferentes disciplinas: en primer lugar, la lingüística, interesada en la relación de la interferencia y las competencias (sintáctica, semántica y fonológica); en segun-

do lugar, la pedagogía, preocupada por la relación actuación lingüística-contextos complejos (escuela, sociedad) y las políticas educativas en cuanto a la elaboración de programas y estrategias pedagógicas para los educandos en situación de bilingüismo; en tercer lugar, la psicología, que analiza los procesos de adquisición de las lenguas, la problemática del automatismo y la fuerza del hábito así como los problemas de desarrollo intelectual en los individuos bilingües; en cuarto lugar, la sociología que se ha interesado en el uso de los códigos en contextos sociales y las incidencias del bilingüismo en dicha interacción; en quinto lugar, la antropología, ocupada de los contactos culturales, la difusión, la aculturación, la transculturación, el biculturalismo y el bilingüismo.

Teniendo en cuenta que en el territorio guajiro conviven comunidades con lenguas, culturas y tradiciones diferentes, la heterogeneidad se manifiesta lingüísticamente en hablantes monolingües absolutos de lenguas aborígenes, hablantes bilingües en lenguas extranjeras, hablantes que poseen cierto conocimiento del español pero muy restringido y hablantes cuya variedad del español regional es muy diferente del español estándar de Colombia. Esta diversidad plantea desafíos a la equidad en la oferta educativa y reclama un aporte de resolución pedagógico-didáctico que haga posible que la enseñanza de lenguas en las escuelas respete, valore e incluya la diversidad lingüística y cultural, para posibilitar la participación efectiva de las personas en la sociedad a través de los aprendizajes formales de la escuela.

Los programas de etnoeducación, entonces, para resolver problemas prácticos, usan los datos de la lingüística descriptiva y teórica, de la antropología cultural y de muchos otros saberes y conocimientos, lo cual fortalece y renueva las bases epistemológicas de la lingüística teórica, de la sociología, de la antropología, etc.

Bajo los conceptos y la práctica del bilingüismo, se propicia el crecimiento del prestigio de las lenguas indígenas y de los pueblos que las hablan, para que sean los mismos indígenas quienes hagan una reevaluación del “estatuto de bilingüismo” a fin de que las vindicaciones de las minorías lingüísticas, culturales y étnicas, deriven de procesos serios y conscientes.



En este sentido, este artículo da cuenta de algunos problemas de interferencia³⁹, en ciertos puntos del nivel sintáctico, relacionados con los errores más recurrentes entre los wayuunaikihablantes al expresarse en español:

- El uso incorrecto de los verbos ser y estar
- Los problemas de concordancia entre el pronombre de primera persona y el índice actancial en el verbo
- La inversión del orden sintáctico en las oraciones; las lenguas poseen un orden canónico, este hecho permite observar que las personas bilingües invierten el orden sintáctico al expresarse en una segunda lengua porque usan las estructuras gramaticales de la lengua materna en la producción en la segunda.

La gama de estudios y teorías con respecto al bilingüismo, permitió la clasificación de los problemas en el contacto de lenguas, la definición de las competencias lingüísticas, la observación de los grados y formas de bilingüismo y el examen de la interferencia como producto del contacto de lenguas. Los resultados contribuirán a la elaboración de un diseño metodológico de la enseñanza del español como segunda lengua, teniendo en cuenta las particularidades de los wayuunaikihablantes.

4. Clases de bilingüismo: coordinado, compuesto y subordinado

Appel y Muysken definen el bilingüismo como “la práctica de usar alternadamente dos lenguas”, ponen énfasis en el uso y no tanto en los grados de conocimiento o dominio de ambas lenguas; de esta manera el bilingüismo ha de ser visto como un fenómeno de uso de la lengua y, según este uso, se clasifica a los bilingües en coordinados, compuestos y subordinados.

Para los *bilingües coordinados* las palabras equivalentes en las dos lenguas tienen significados ligeramente diferentes o se refieren a conceptos diferentes; estos bilingües funcionan como dos hablantes monolingües; el *bilingüe coordinado* reacciona en ambas lenguas como

³⁹. Este artículo es el resultado de la monografía titulada «Errar es humano: interferencia lingüística del wayuunaiki sobre el español», elaborada por Eufemia Moscote Riveira y María Margarita Pimienta, con la dirección de la profesora Nubia Marleny Tobar.

un hablante que une, en cualquier caso, la correcta unidad de expresión a la correcta unidad de contenido.

Para los *bilingües compuestos* las dos formas tienen un significado idéntico y fusionan conceptualmente las dos lenguas; el *bilingüe compuesto* no puede actuar en forma similar puesto que sus unidades de significado representan una mezcla de contenidos interrelacionados que no son idénticos.

Estos dos tipos de bilingüismo, el coordinado y el compuesto, surgen en contextos de adquisición diferente. Cuando los hablantes adquieren las lenguas en contextos independientes se convierten en *bilingües coordinados*; el sistema *compuesto* se desarrolla cuando las dos lenguas son adquiridas y usadas en el mismo contexto.

En el tipo de *bilingüismo subordinado* una es la lengua dominante y las palabras de la lengua no dominante se interpretan a través de las palabras de la lengua dominante. Un *bilingüe subordinado* aprende la segunda lengua con la ayuda de la primera lengua o lengua dominante.

5. La interferencia

El bilingüismo puede definirse también, como una competencia bilingüe comunicativa con la capacidad para emplear ambas lenguas en situaciones diferentes y/o la capacidad de poder cambiar automáticamente el código o lengua. Esta definición no sólo resalta el uso y la función sino también la capacidad especial de los bilingües de cambiar de código/lengua de acuerdo con la situación, llamada *cambio de código*. Este criterio es de especial importancia y, muy a menudo, se confunde con el fenómeno de *interferencia*.

Las *interferencias* son los casos de desviación de una y otra lengua que aparecen en el discurso de hablantes bilingües como resultado de su familiaridad con más de un idioma. Este fenómeno puede derivarse del contacto idiomático y la reorganización de modelos que resultan de la introducción de elementos foráneos en los ámbitos más estructurados de la lengua como son el sistema fonémico, una gran parte de la morfología, la sintaxis y algunas áreas del vocabulario. “Quien aprende una segunda lengua usa elementos o estructuras de su lengua materna para hablarla”. Y cuanto mayores sean las diferencias entre los sistemas y cuanto más numerosas sean





Niños wayuu en jornada de descanso

las formas mutuamente excluyentes en los modelos de cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia.

Los individuos pueden diferir considerablemente en cuanto a sus progresos en la adquisición de una segunda lengua: algunos lo hacen con gran éxito, otros, parece que adquieren la lengua muy despacio o bien consiguen un nivel de competencia muy bajo. Existen factores que influyen en el grado de desarrollo de la adquisición de una lengua, por ejemplo, la inteligencia, la edad, la escolaridad o las actitudes lingüísticas. Pero los más importantes son los factores sociopsicológicos que con frecuencia se resumen en la actitud y la motivación. Se menciona con frecuencia que la actitud del aprendiz hacia la comunidad de la lengua de llegada afecta considerablemente su éxito en el aprendizaje dado que la motivación está determinada por esas actitudes.

En las comunidades bilingües, en las cuales los miembros de grupos minoritarios se ven obligados a aprender la lengua mayoritaria, resulta crucial la situación social, psicológica y cultural del aprendiz de la segunda lengua.

Los factores sociopsicológicos están íntimamente relacionados con la mejoría en el aprendizaje de la segunda lengua sobre todo porque en las comunidades bilingües muchas personas tienen que aprender dos lenguas, especialmente aquellos que hablan una lengua minoritaria; además de su lengua materna adquieren una segunda lengua, con frecuencia la lengua mayoritaria u otra lengua de mayor poder comunicativo. Los hablantes

de una lengua mayoritaria se hallan en una situación más cómoda, si lo desean pueden seguir siendo monolingües. El bilingüismo de los wayuunaikihablantes se ha desarrollado de manera unilateral, los hablantes de la lengua dominada (wayuunaiki) necesariamente deben ser bilingües.

El bilingüismo guajiro se caracteriza por la coexistencia de dos códigos o repertorios lingüísticos en relación de divergencia y diferenciación, con distanciamientos y segmentaciones sociales pertenecientes a tipos de comunidades de habla. El uso de dichos códigos se enmarca en un fenómeno diglósico de desplazamiento funcional según las interacciones interpersonales.

Rodríguez Cadena (1.996: 47), en sus análisis de la capacidad discursiva de los wayuu en el ámbito sociolingüístico, encuentra en el discurso de los wayuu bilingües en español la interferencia que ejerce la lengua materna sobre la segunda lengua o lengua de llegada, con respecto a lo cual, plantea que la interferencia se manifiesta de manera enfática en la introducción de elementos y relaciones del wayuunaiki sobre el español, en los niveles fonético, morfosintáctico y semántico; la intersección gramatical de las lenguas, se justifica por el contacto generalizado entre ellas en situación diglósica y por la baja habilidad lingüística en los wayuunaikihablantes que, al no poseer un dominio verbal completo en español, tienden a establecer relaciones y a reordenar el sistema, en ocasiones estable y en otras en forma vacilante.

Otro aporte al estudio del bilingüismo en el contexto regional es el de Pérez van-Leenden (1998: 29), quien afirma que la génesis del bilingüismo entre los wayuu se esconde en el contacto con los grupos que compartieron el territorio. Makuira, kaketío, kosina, anate, koanao y wanebucan, según lo señalan las fuentes etnohistóricas, eran algunos de los grupos indígenas que habitaban la región. A partir de estas informaciones se puede deducir que los primeros rasgos de bilingüismo aparecen tempranamente entre los mismos grupos indígenas de la región a raíz del contacto y de las necesidades de interacción comunicativa entre los mismos. Hace una clasificación de varios tipos de bilingüismo entre los wayuu, a los que denomina: *bilingüismo temprano*, *bilingüismo por unificación*, *bilingüismo sucesi-*



vo o secundario, *bilingüismo propiamente dicho y bilingüismo estable*. Además afirma que, con relación a las actitudes personales frente al bilingüismo, el verdadero bilingüismo es posible y además compatible con una personalidad equilibrada; sin embargo, el individuo bilingüe que está en capacidad de usar dos lenguas en un mismo proceso de pensamiento, en la práctica llega a asumir posiciones y a manejar actitudes problemáticas que no son otra cosa que la confirmación de la íntima determinación lengua-cultura-sociedad.

De tal manera que, basados en las investigaciones anteriores y en los resultados obtenidos por los estudios sobre el tema, se podrán abordar desde la escuela los problemas de interferencia lingüística producida por el wayuunaiki sobre el español.

6. Interferencias del wayuunaiki sobre el español

6.1 Ausencia de las expresiones ser / estar / tener

Existen algunos casos en los cuales los wayuu, en la producción en español eluden el uso de los verbos ser / estar y la estructuración gramatical de la lengua materna se traslada e interfiere en la gramaticalidad de su producción en español, por ejemplo.

E.E “la otra hembra doce, la otra también hembra”

En esta expresión el hablante elude totalmente el uso de las expresiones ser / tener, que tendrían que aparecer en la expresión canónica, como se muestra a continuación:

E.C.E. “La otra hembra *tiene* doce, la otra también *es* hembra”

Mientras que, en la expresión en wayuunaiki aparece una serie de marcas morfológicas que se adosan a la frase nominal para establecer las relaciones de la oración debido a que en la lengua no existen con autonomía lexical o lexemática *ser/estar*. Por ejemplo,

En wayuunaiki

jierü wane poloipa piamamüin juuyase, jierü tü wane'eya
{jierü/wane/polo-i-pa/piama-mü-in/ju-juya-se/jierü/
tü/wane-e-ya //

hembra/num./diez-inm-cul/dos-dir.-s.c./pre³p-año-
geni./hembra/deic./num.-?-loc//

“la otra hembra *tiene* doce, la otra también *es* hembra”

E.E.I “Ya mis hijo garande ya”

E.C.E. “Mis hijos *están* grandes ya”

De igual manera en esta expresión los wayuu utilizan el mismo procedimiento de elisión de los verbos ser / estar que debería aparecer en la expresión canónica.

En wayuunaiki

mulo'uyuuinapa tachonnii

{mülo'u-yuu-i-na-pa/ ta-chon-nii}

//grande-colec-inm-deic-cul/ pre¹p-hijo-pldor.//

“Mis hijos están grandes ya”

Es de notar que en la traducción yuxtalineal de las palabras que forman la estructura de las oraciones en wayuunaiki, no existe estructuralmente el uso de los verbos ser / estar en español. También se evidencia la aplicación de la estructura sintáctica del wayuunaiki en la producción en español, una muestra de interferencia de la lengua materna -el wayuunaiki-, en este caso, sobre el español como segunda lengua.

6.2 Problemas de concordancia: entre el pronombre de primera persona y el índice actancial en el verbo

Al hacer referencia al problema de la persona en las lenguas amerindias, en este caso, el wayuunaiki, existen tres formas para referirse a los personajes que intervienen en el acto de comunicación; en el wayuunaiki la persona se expresa mediante los pronombres personales:

taya, pia, nia, shia, jia	singular
waya, jia, naya	plural

Se tiene un paradigma de tres pronombres personales, tres en singular y tres en plural, mediante los cuales se pueden identificar los índices de persona.

ta-, pü-, jü-, nü-	singular
wa-, jü-, na-	plural

En la construcción verbal analítica, según Álvarez (1.994: 88-94), un verbo tiene una estructura morfológica que se caracteriza básicamente por carecer de un prefijo indicador de persona en la posición previa



a la raíz. Los verbos reciben de acuerdo a los diversos tiempos varios juegos de tríada de sufijos de género y número.

Tiempo general	Tiempo futuro	Género
-shi	-chi	masculino
-sü	-rü	femenino
-shii	-na	plural

Hildebrandt (1963: 14, 15), señala que en la construcción verbal analítica la acción y la persona están expresadas por dos palabras distintas. Por su parte, Mosonyi, afirma que en la conjugación analítica se pone énfasis en el sujeto. Por ejemplo:

aya'lajüsü taya
 aya'lajaa-sü taya}
 //comprar-fem./p¹p
 “yo compro”

En este ejemplo aya'lajaa (un verbo transitivo), palabra que está en función de predicado, expresa la marca de género y tiempo mediante el morfema -sü y para determinar la persona se hace necesario la presencia del pronombre.

Mientras que en la construcción verbal sintética según Álvarez (1.994: 88-94) el verbo tiene una estructura morfológica que se caracteriza básicamente por llevar prefijado a la base un indicador de persona y número. Esta construcción verbal también recibe, de acuerdo con los diversos tiempos, un juego de sufijos de género-número, aunque en el tiempo general el juego de sufijo consta sólo de un sufijo de género común -ni. Por ejemplo:

taya'lajüin
 ta-ayalajaa-ni}
 //pre¹p-comprar-s.c.//
 “yo compro”

En este enunciado el prefijo de persona ta- está determinando la persona que realiza la acción, el sujeto.

En tanto que Hildebrandt (1.963: 14, 15), afirma que en la conjugación sintética la persona está indicada por el prefijo personal que encabeza el verbo; Mosonyi (1.975,107), dice que en esta conjugación se pone énfasis sobre el objeto o complemento directo, por ejemplo:

nayalajeerü kaulakat
 {na-ayalajaa-ee-rü kaula-ka-t}
 //pre³pl.-comprar-fut.-fem./cabra-esp.-fem.//
 “ellos comprarán la cabra”

En naya'lajerrü (verbo transitivo), el sufijo -rü indica el género del objeto kaulakat y el prefijo na- indica quien realiza la acción.

Por su parte Mansen y Mansen⁴⁰, señalan que los verbos intransitivos se usan preferiblemente en la forma analítica y los verbos transitivos se usan en ambas formas. En este caso, afirman que la elección de la construcción verbal está determinada por el centro de atención ya que en la analítica la atención se centra en la acción y el género del actor principal, el sujeto, mientras que en la sintética la atención se centra en la persona o actor por ejemplo:

asüljüsü jia kuluulu
 {asüljiaa-sü jia kuluulu}
 //regalar-fem./p³p/tela//
 “ella regala tela”

El enunciado anterior expresado en singular, el verbo asüljiaa (transitivo) se constituye en la acción realizada por el sujeto y la tercera persona jia es el sujeto que ejecuta la acción mientras que kuluulu es el objeto quien sufre la acción. Existe, por tanto, en wayuunaiki, un sistema de doble concordancia. El primer tipo de concordancia es del tipo sujeto-verbo, el cual es más extendido y el segundo tipo de concordancia es del tipo objeto-verbo, que es mucho menos frecuente que la primera.

En la construcción verbal analítica, los actantes se expresan por medio de lexemas autónomos, mientras en el verbo lo que aparece es una marca de género del actante, sobre todo en los verbos intransitivos. Los verbos transitivos además de tener el procedimiento de presentación de actantes a partir de lexemas autónomos como los pronombres tienen la posibilidad de la construcción verbal sintética, en la cual aparecen los actantes en forma de índice personal afijados al verbo.

40. MANSEN, Richard y Karis (1984). Aprendamos guajiro. Gramática pedagógica de guajiro. Bogotá: Towsend, pág. 101



Frecuentemente se presenta en el primer puesto como prefijo al actante 1 y en el segundo puesto como sufijo al objeto o actante 2 quien recibe la acción.

Los ejemplos anteriormente expuestos han sido consideraciones importantes en el comportamiento de la expresión de los pronombres y los índices actanciales que se presentan en ambas lenguas lo que contribuye a la explicación del error de lengua en español que presentan los wayuunaikihablantes.

La traducción yuxtalineal de una construcción verbal analítica en wayuunaiki expresa en español que una acción ha sido efectuada por alguno de género masculino o femenino de una forma impersonal. No explicita si es la primera, la segunda o la tercera persona, esto sólo se evidencia con la expresión del pronombre como se observa en los ejemplos.

Este tipo de estructura que está en la mente del wayuunaikihablante se traslada al español cuando expresa “yo vive”. En ‘vive’ expresa una raíz verbal más una forma impersonal de la expresión de la persona, que es la tercera persona en español; esta operación del hablante logra una inconcordancia entre el pronombre y el índice actancial de sujeto en el verbo.

Por esta razón cuando el wayuunaikihablante dice, en español “yo vive” está reproduciendo la misma situación del wayuunaiki, donde utiliza el pronombre como una raíz verbal y una marca de algo diferente al ‘yo’. Por ejemplo, la construcción tema verbal-género + pronombre.

E.E. Yo vive

E.C.E. Yo vivo

En wayuunaiki

kepiasü taya
{k-epia-sü taya}
//atrib.-casa-fem./ p¹p//
“yo vivo”

Mientras que en la oración en wayuunaiki, se observa, que el sujeto es taya o actante uno (A1) cuya presencia no se refleja de ninguna manera en el verbo, si se considera que vivir o habitar en un lugar es un verbo intransitivo. El morfema -sü que aparece sufijado al ver-

bo es una marca de género, el único indicio que muestra de que persona se trata, es el pronombre.

Al encontrarse en wayuunaiki la marca de género en el verbo, ésta es trasladada a la expresión del verbo en español como si fuese la tercera persona del singular, por lo que se hace evidente una interferencia lingüística producto de la aplicación de la estructura de la lengua materna a la expresión en español.

6.3 La inversión del orden sintáctico

En wayuunaiki existe un orden V+S+O bastante consistente en los enunciados y aunque S y O pueden en ocasiones variar de orden, V por lo general permanece en posición inicial. Esta primera posición correspondiente al verbo puede ser ocupada por otra clase léxica que, al hacerlo, toma los sufijos de tiempo, género y número propios de la conjugación verbal. Por ejemplo:

atunküsü jintutkat julu'u süi
{atunkaa-sü jintut-ka-t ju-lu'u sü-i}
//dormir-fem/niña-esp.-fem/pre³p-ines./chinchorro//
“la niña duerme en el chinchorro”

El enunciado está conformado inicialmente por un verbo, seguido de un nominal y el complemento es una preposición más un nominal.

Teniendo en cuenta las consideraciones sobre las relaciones sintácticas que establecen las dos lenguas para determinar el orden de las palabras, se puede explicar el error del wayuu en la producción en español, producto de la interferencia de las reglas de la lengua materna. En consecuencia, el orden V+S+O del wayuunaiki produce un error de lengua en español en el ejemplo.

E.E. “tiene culpa ella”

E.C.E. “ella tiene la culpa”

En wayuunaiki

kasitka shiakat
{ka-asit-ka/ shia-ka-t/}
//atrib.-culpa-esp/ p³p-esp-geñi//
“ella tiene la culpa”

Como se observa, aparece primero el constituyente que se encuentra en función de predicado “tiene culpa” y, después, el constituyente que está en función de sujeto



ella. Esta inversión del orden en español de los constituyentes está generada por el orden de los constituyentes que para el wayuu es normal como se manifiesta en la misma idea expresada en wayuunaiki. Estos mismos fenómenos se pueden ilustrar en otros ejemplos como:

E.E. “levantándome a las cinco”

E.C.E. “yo me levanto a las cinco”

En wayuunaiki

atamaasü taya maalia

{atamawaa-sü taya maalia}

//levantarse-fem./p¹p/temprano//

“yo me levanto temprano”

Es importante anotar que el orden canónico del wayuunaiki presentado, está muy aferrado en los hablantes que han conservado su lengua y generalmente son las personas que tienen una mínima escolaridad o ninguna. No obstante, se observa con cierta frecuencia que wayuunaikihablantes escolarizados con un fuerte contacto con los alijuna tienden a replicar el orden S+V+O del español ejemplo.

taya eküsü jime

{taya ekaa-sü jime}

// p¹p/ comer-fem./ pescado//

“yo como pescado”



Ejercicio de escritura en wayuunaiki.

7. Conclusiones

El bilingüismo existente entre los wayuunaikihablantes, es un tipo de *bilingüismo subordinado*. El español es la lengua dominante y el wayuunaiki la lengua no dominante. Mediante este tipo de *bilingüismo subordinado* los wayuu aprenden la segunda lengua con la ayuda de la primera lengua o lengua no dominante y utilizan la lengua materna como natural pero no pueden actuar como hablantes de la segunda lengua, debido a que usan expresiones de L1 para designar unidades de contenido de L2.

En consecuencia, los wayuunaikihablantes se encuentran frente a un fenómeno de *bilingüismo desigual*, porque son ellos los que necesariamente deben ser bilingües. Ello permite que a través del análisis lingüístico se observe con más frecuencia la interferencia en la producción en español de los wayuu, con una notoria influencia de la lengua materna en los diferentes niveles. En el nivel sintáctico se muestra, de acuerdo con el análisis yuxtalineal, cómo y en cuántos aspectos sintácticos influye la estructura gramatical del wayuunaiki sobre la expresión en español.

Además, existen otros factores que se relacionan con el error, en la producción de los wayuunaikihablantes al expresarse en español como la influencia del español regional en el español estándar de Colombia, expresiones que se escuchan como ‘incorrectas’ en español se usan normalmente en el español utilizado cotidianamente en La Guajira como: “*tá tudiando onde la familia*” en vez de “*está estudiando donde la familia*”. Por otro lado, existe entre los wayuu una forma de expresión particular que se ha denominado “bilingüismo individual”, por ejemplo, “*yo la llamo María*”, “*La trabaja la Riohacha*”.

Analizados cada uno de estos puntos se mostró que el bilingüismo debe ser investigado desde lo gramatical y desde factores subyacentes que intervienen en su desarrollo. La situación de bilingüismo obedece, por tanto, a las implicaciones que establece el contacto de dos lenguas y a las incidencias de las relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas, en las cuales la forma de aprendizaje de la lengua y sus resultados, obtienen un papel determinante para el desarrollo y desenvolvimiento del hablante bilingüe.

No obstante, se determinó una competencia bilingüe comunicativa entre los wayuu en la capacidad para emplear ambas lenguas en situaciones diferentes y / o la capacidad de poder cambiar automáticamente el código, de acuerdo a la situación, llamada cambio de código.

8. Bibliografía

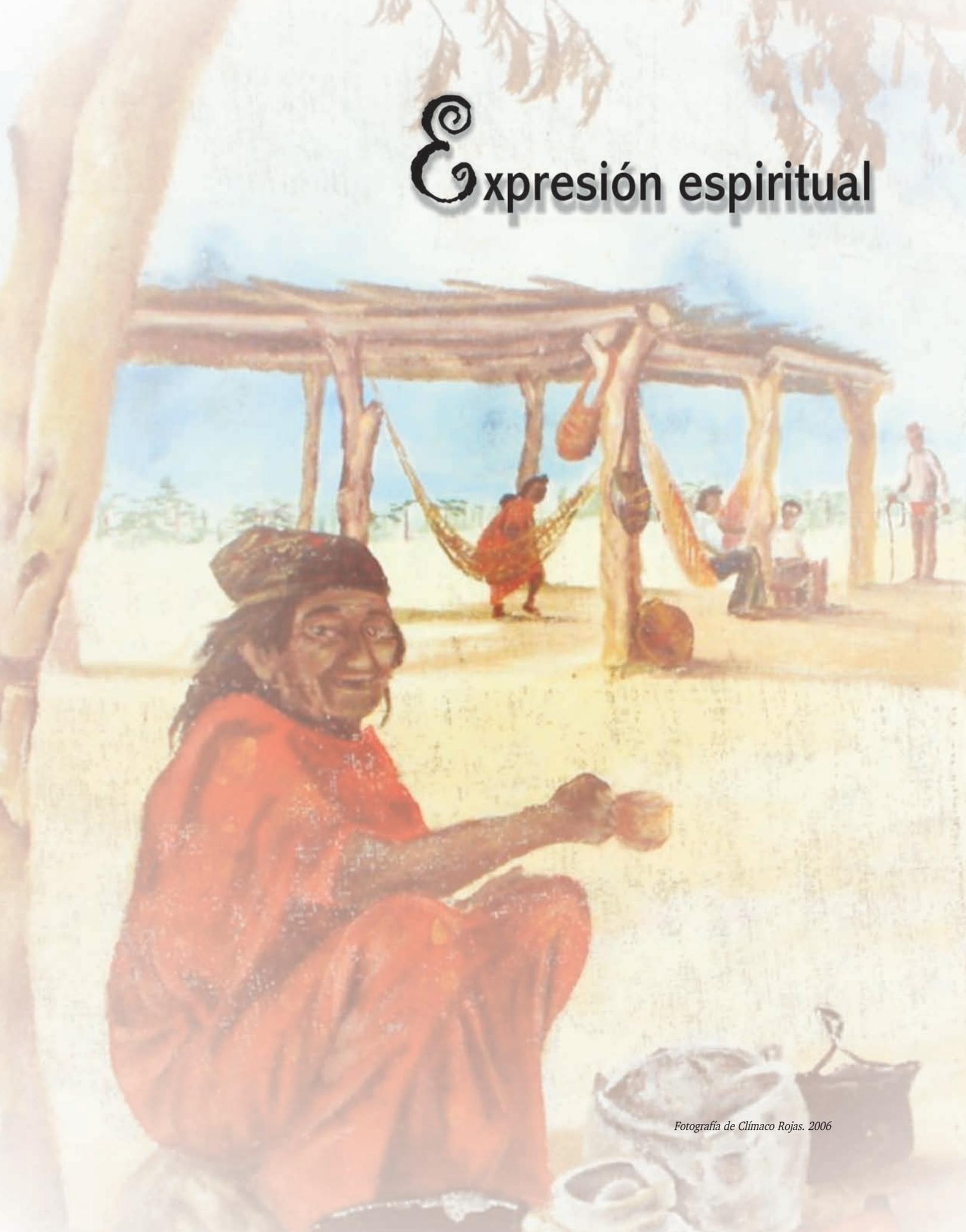
- Alarcos, E. (1997). Gramática estructural. Madrid: Gredos
- Álvarez, J. (1994). Estudios de lingüística guajira. Maracaibo: Gobernación del Estado Zulia, Secretaría de cultura, Astro-Data S.A.
- Appel, R. y P. Myusken (1996). Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Ariel
- Avila de Pirela, Y. (¿?). El programa de educación primaria no se adapta a la idiosincrasia del guajiro, manuscrito
- (1984). En: Experiencias en torno al proyecto intercultural bilingüe (aplicable a la población wayuu de La Goajira venezolana). Maracaibo: Universidad del Zulia, manuscrito
- (¿?). Política y planificación lingüística en los programas de educación intercultural bilingüe. Maracaibo: Universidad del Zulia, manuscrito
- Bello, A. (1982). Gramática de la lengua castellana. Madrid: Universitaria, colección EDAF
- Benveniste, É. (1966). Problemas de lingüística general. México, D.E: Siglo XXI, tomo I, 9ª edición
- Bodnar, Y. y E. Rodríguez (1993). Etnoeducación y diversidad cultural: urdimbres y tramas culturales. Bogotá: Corprodic
- Fabergat, A. y C. Esteva (¿?). El biculturalismo como contexto del bilingüismo. Disponible en la red.
- Finol, J. (1994). Los límites de la interpretación. Maracaibo: Panorama
- Flórez, L. (1965). El español hablado en Santander. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo
- Fuentes, M. (1991). Diferencia entre la conjugación del español y del wayuunaiki. Riohacha: Universidad de La Guajira
- Gleich, U. von (1989). Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina. Eschborn: GTZ
- Greimas, A. (1976). Semántica estructural. Madrid: Gredos, Biblioteca románica hispánica, 2ª edición
- . (1987). Semántica estructural. Investigación metodológica. Madrid: Gredos, versión española de Alfredo de la Fuente, Biblioteca románica hispánica
- Hildebrant, M. (1965). Los sufijos de tiempo, modo y aspecto en el verbo guajiro. Caracas: Boletín indigenista venezolano
- Jakobson, R. y M. Halle (1967). Fundamentos del lenguaje. Madrid: Ayuso
- Jusayuu, M. (1986). Gramática de la lengua guajira. Caracas: Universidad católica “Andrés Bello”
- Krivoshein de Canese, N. (¿?). Bilingüismo en Paraguay. Asunción: ¿?
- Liceras, J. (1996). La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal. En: Textos de apoyo, N° 22. Vallehermoso (Madrid): Síntesis
- Lyons, J. (1980). Lenguaje, significado y contexto. Barcelona: Teide
- Mansen, R. y K. Mansen (1984). Aprendamos guajiro. Gramática pedagógica de guajiro. Bogotá: Townsend
- Martinet, A. (1978). La lingüística sincrónica. Estudios e investigación. Madrid: Gredos, versión española de Felisa Marcos, Biblioteca románica hispánica
- Ministerio de educación nacional (1980). Educación bilingüe, comunidad, escuela y currículo. Bogotá: MEN
- (1996). La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. Bogotá: MEN
- Meléndez, M. (1998). La lengua achagua. Estudio gramatical. Bogotá: Colciencias-Universidad de los andes-CCELA (Centro colombiano de estudios de lenguas aborígenes), Descripciones 11
- Mosonyi, E. (1975). El idioma guajiro. Caracas: Boletín indigenista de Venezuela
- Nardi, R. (1976). Contactos interlenguas. La paz: Centro de investigaciones lingüísticas
- Patiño, C. (1991). Español, lenguas indígenas y lenguas criollas en Colombia. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo
- Patte, M-F (1989). Estudio descriptivo de la lengua a-uú o ‘paraujano’. En: *Paramillo*, Ni 8, San Crist—bal: Universidad cat—lica del Ṭchira
- Pérez, F (1998). Wayuunaiki: Estado, sociedad y contacto. Maracaibo: Ediluz.



- Pottier, B. (1977). *Lingüística general. Teoría y descripción*. Madrid: Gredos, versión española de María Victoria Catalina, Biblioteca románica hispánica
- Reinoso, A. (¿?). *Interferencias lingüísticas en el proceso educativo*. Bogotá: Fundación Etnollano, manuscrito
- Rodríguez, Y. (1992). *Los semihablantes bilingües: habilidad e interacción comunicativas*. En: Cuadernos, Seminario "Andrés Bello". Santafe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo
- Santos, I. (1993). *Análisis contrastivo. Análisis de errores interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis
- Universidad de La Guajira (1995). *Acreditación previa de los programas de ciencias de la educación: documento base*. Riohacha: Universidad de La Guajira
- Vanegas, S. (1994). *El castellano hablado por los maestros bilingües (quichua-castellano)*. Lima: Universidad de la Cuenca
- Viton de Antonio, M. (¿?). *Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca*. En: *Revista iberoamericana de educación*, No. 13. ¿?: ¿?
- Zamalloa, A. y otros (1978). *Bilingüismo y biculturalismo*. Barcelona: CREAC



Expresión espiritual



“La comunicación de los chamanes wayuu con el mundo esotérico”

Rudesindo Ramírez González*

RESUMEN

El presente estudio ofrece una mirada sobre la comunicación de los chamanes wayuu con el mundo de los seres intangibles. Tiene como propósito exponer de manera analítica los rasgos característicos de la intercomunicación. Se sustenta en datos obtenidos de los chamanes, en la observación directa de los rituales de adivinación y curación que realizan por solicitud de la comunidad y en los testimonios de quienes han sido sanados. Evidentemente, la comunicación entre el chamán y los seres ‘sobrenaturales’ se fundamenta en rituales de componentes variados y complejos, es decir, el chamán debe encontrarse en situación de curación o de predicción para que se produzca el proceso de comunicación con los espíritus. Para iniciar el ritual, hace uso del zumo del tabaco para atraer, a través de su olor, a sus espíritus y, de esta manera, comenzar el ‘contacto’. El zumo y el olor, se constituyen en dinamizadores de la comunicación. Una vez consumido el zumo, éste comienza a cantar, a agitar la maraca y a temblar. De aquí en adelante, el chamán manifiesta su capacidad y habilidad de transitar entre dos mundos, el físico y el espiritual, a través de su “estado alterado de consciencia”.

Palabras claves: chamán, extrasensorial, wayuu, pülasü, rito, sueño

ABSTRACT

The present study offers a glance on the communication of the wayuu chamans with the world of intangible beings. It has like intention the one to expose of analytical way the characteristics at intercommunication level that settles down between they and the spirits. Sustains in the data summary obtained from wayuu chamans, of the direct observation of the ritual of divination and treatment of who make chamans to be cured and healed. Evidently, the communication that is developed between wayuu chaman with called beings ‘supernaturals’ is based on rituals of very varied and complex components, that is to say, chaman must be in situation of prediction or treatment rits so that the process of communication with the spirits. In order to initiate the ritual act, they have been chaman for using of juice of the tobacco to attract through its scent its spirits and this way to establish a contact relation. Here it is understood that the juice and the scent of the tobacco are constituted in dynamics of the communication. Once the juice of the tobacco has been consumed, this one begins to sing, to shake the maraca and his body begins to shake. From now on, the chaman shows its capacity and ability to journey between two world, real or physical and the spiritual, through its “altered state of conscience”.

Key words: chaman, extrasensorial, wayuu, pülasü, rites, dream.

1. Introducción

El presente artículo corresponde a un estudio sobre el sistema de comunicación de los chamanes wayuu con el mundo esotérico. Para el logro del objetivo gene-

ral fue necesaria la recopilación de datos suministrados por chamanes de varias rancherías en la media y baja Guajira. Entre los temas de interés, resalta la caracterización de un chamán wayuu y, por medio de ellos, la manifestación de poderes de los espíritus, elementos básicos utilizados para provocar la conexión chamán-espíritus y las formas predominantes de comunicación.

* Docente en la Universidad de La Guajira, Facultad de ciencias de la educación, Licenciado en psicopedagogía, Magister en etnolingüística, rudedcira44@latinmail.com



Muchos de los datos recopilados en campo se encuentran en consonancia con las anotaciones de Michel Perrin en “El camino de los indios muertos”, análisis del mito y del símbolo en la práctica chamánica de los wayuu. La teoría de Umberto Eco sirvió para explorar la semiótica en los ritos chamánicos: sus componentes rituales y su significado.

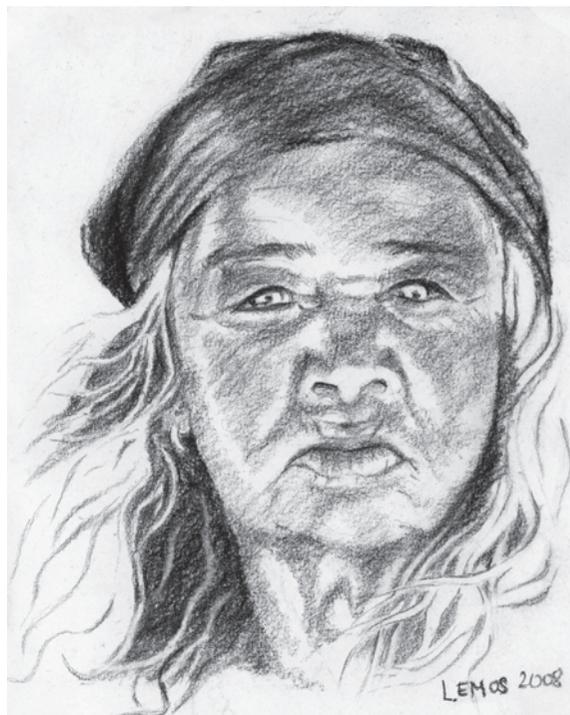
2. Método

Al inicio de la investigación fueron seleccionados tres chamanes como sujetos de observación: una de Zapatamaana (jurisdicción de Uribia), otro de la rancharía “Buenos aires” (jurisdicción de Maicao) y otra de Tokoromaana (jurisdicción de Riohacha). Fueron entrevistados, se registraron sus datos personales (nombres, clan, edad y otros) y los sociolingüísticos -sistema de comunicación social y chamánico con sus respectivos ítems y datos de contenidos semióticos de las expresiones del chamán-. También se recogieron y grabaron conversaciones informales y espontáneas relacionadas con esta práctica, se tomaron fotografías y, en cuadernos de campo, se describieron situaciones sociales y rituales. El método usado fue el etnográfico, basado en la descripción con enfoque cualitativo-interpretativo. Dicho método se concreta en su eje fundamental, la observación, que capta la realidad social. Los registros de observación han sido posibles gracias al contacto con los acontecimientos de la colectividad indígena.

3. El chamán wayuu

Entre los wayuu de La Guajira existen los chamanes, personas cuya existencia ha estado más cercana al mundo esotérico y extrasensorial que al físico. La palabra chamán proviene del siberiano *shaman* que identifica a un hombre sabio al cual se le atribuyen las facultades de curar y comunicarse con los espíritus utilizadas en su propio interés y para ayudar a otros.

Los chamanes wayuu han sido calificados como hechiceros, brujos, adivinos, videntes, curanderos. Realmente su identidad va más allá. Lo que les caracteriza es, sin duda, su capacidad y habilidad de transitar entre dos mundos, el físico y el espiritual, a través de su “estado alterado de consciencia”.



Dibujo con la técnica sepia y sanguina (“la’ulaa wayuu”, anciana wayuu) elaborado por la doctora Cecilia Constanza Lemos Ruiz, Universidad de la Guajira.

Para los wayuu, un chamán es adivino y sabio. Las narraciones recopiladas por Michel Perrin así lo registran: “El cazador las enterró en su casa, como se hacía antes. Enseguida fue a ver a un adivino, un guajiro muy sabio, que también era chamán. Vengo a verte, abuelo, para que adivines lo que me ocurre. Mi mujer está muerta, ¡me vuelvo loco!”⁴¹. Cuando el indígena se encuentra en una situación difícil y desea superarla, generalmente acude al chamán para que éste, a través de su sabiduría, le solucione el problema, confía en ellos, por su sabiduría y forma de curar. “... A veces también, alijuna, ocurre que una chamán, muy sabia, puede curar a una víctima flechada por *wanülüü*”⁴².

Se designa como *wanülüü* a las enfermedades graves que requieren de la intervención de una *o’uusü* o un *ouutshi*; *wanülüü*, seres sobrenaturales que a veces to-

41. Perrin, Michel (1980). El camino de los indios muertos. Caracas: Monte Ávila, pág. 83

42. Ibid., p. 88



man la apariencia de un ser humano, *alijuna* o *wayuu* y pueden hacer daño a los que transitan los caminos en las noches. Además, son también llamados *pūlasū* y *pūlashi*, por ser personas que tienen poderes sobrenaturales. “Se encuentran más a menudo las expresiones *o’utshi pūlashikai* u *o’uusü pūlasukat* que evocan el saber propio del chamán y también sus relaciones con el mundo sobrenatural. A veces, *pūlashikai* o *pūlasukat* son sinónimos de *o’utshi* y *o’uusü*”⁴³.

4. Los poderes y los espíritus de los chamanes

Los chamanes ‘poseen’ varios espíritus llamados *asheyuu* o *aseyuu*, sinónimo de *aajuna* “estar encima de, servir de acompañante”. El chamán dice *taajuna* “mi espíritu”. El saber y el poder extraordinario que se le atribuyen, provienen de estos espíritus. En realidad, curan a los enfermos con la asistencia de sus *asheyuu*. “Cuando un guajiro se enferma, su alma está como prisionera, allí donde se encuentra el sueño. Es ahí que el espíritu del chamán puede encontrarla y devolvérsela al enfermo”⁴⁴; es quien sabe sobre lo sobrenatural, lo recóndito y lo desconocido y de quienes son del otro mundo. Esto explica su mediación humanos-espíritus.

El saber y el poder provienen de los espíritus *-aseyuu-* y le permiten comunicarse con el mundo sobrenatural, lo que Michel Perrin ha designado “mundo *pūlasü*”. Esta intercomunicación le posibilita predecir el futuro, determinar las enfermedades y también combatir las y, asimismo, sugiere el sitio adecuado y libre de impureza para construir una vivienda; permite atenuar el mal y la desgracia cuando provienen del “mundo *pūlasü*”. Según los chamanes, sus espíritus pertenecen a dicho mundo. Permanentemente están juntos, conviven en una vivienda apartada y los acompañan en los viajes a cualquier destino y en cualquier época del año. En más de una ocasión, al llegar a la casa de algún wayuu y al ser saludado, el chamán suele responder de manera dual, *aa ... anaa waya antüin* “sí, nosotros hemos llegado”, dice. El dual *waya* hace alusión a yo (chamán) y otros

(espíritus). Los espíritus nunca se separan, permanecen unidos.

Una minoría de chamanes establece relación conyugal, procrea hijos y constituye familia de pocos miembros. Algunas *o’uusü* permanecen solteras de por vida, algunas de las que son casadas, a veces, quedan viudas aun siendo jóvenes. Dicen que es porque el espíritu de la *o’uusü* se pone celoso de su marido humano y se convierte en un rival. A través de la comunicación espíritu-chamán, le restringe la relación sexual con su marido y debe guardar distancia con él. En el peor de los casos, el espíritu celoso y furioso puede hasta matar al hijo de la chamán en su vientre. Cuando un espíritu ya no tolera al marido de la *o’uusü*, ésta se convierte en su víctima. Esta situación indica que el espíritu de la *o’uusü* tiene un control casi total sobre su vida. Entre los wayuu se cree que el chamán de sexo masculino es homosexual. En su contexto comunitario vive solo, sin mujer.

5. El sistema de comunicación con el mundo esotérico o sobrenatural

Entre los wayuu, *ouutshi* y *ouusü* son ante todo personas *pūlashi* y *pūlasü*, es decir, dotadas de poder y saber sobrehumanos que le permiten la comunicación con el mundo enigmático o esotérico.

Humberto Eco señala: “Definamos, entonces, un proceso comunicativo como el paso de una señal (lo que no significa necesariamente un signo) desde una fuente, a través de un transmisor, a lo largo de un canal, hasta un destinatario (o punto de destino)”⁴⁵. Evidentemente, la comunicación humana tiene un emisor o fuente, un transmisor que viene a ser la lengua, un canal que transmite el mensaje y supone un receptor, la meta, el lugar donde llega el mensaje. Según el autor, al faltar tales elementos, no hay comunicación. “En un proceso entre una máquina y otra, la señal no tiene capacidad significativa alguna: sólo puede determinar el destinatario *sub specie stimuli*. En tal caso no hay comunicación, aun cuando se pueda decir efectivamente que si hay paso de información. En cambio, cuando el desti-

43. Ibid., p. 146

44. Ibid., p. 30

45. ECO, H. (2005). Tratado de semiótica general. México: De bolsillo, pág. 24



nario es un ser humano (y no es necesario que la fuente sea también un ser humano, con tal que se emita una señal de acuerdo con reglas conocidas por el destinatario humano), estamos en un proceso de comunicación siempre que la señal no se limite a funcionar como simple estímulo sino que solicite una respuesta interpretativa del destinatario⁴⁶.

Por sistema de comunicación se entiende el conjunto de reglas o principios racionalmente enlazado o relacionado. Para precisar un concepto de sistema, se retoma lo dicho por el autor: “Naturalmente, en las ciencias humanas (como en algunas disciplinas matemáticas) semejantes sistemas se postulan o reconocen precisamente para mostrar que los elementos de un sistema pueden transmitir los elementos del otro, por estar relacionados mutuamente. En otras palabras, dichos sistemas suelen tenerse en cuenta precisamente porque cada uno de ellos constituye uno de los planos de una correlación llamada código⁴⁷”.

Los chamanes, entre los wayuu, son los únicos que poseen capacidad de contactar el mundo de los espíritus, ya sea el superior o el inferior, allí actúan como guías del inconsciente y llevan a cabo las mayores experiencias extáticas. Tienen que, por lo menos, curar e interpretar la causa de una enfermedad o de otros infortunios que afectan a los individuos o al grupo étnico y explicar un diagnóstico terapéutico que puede redundar en la salud personal y familiar. Los pronósticos y las curas de las enfermedades que hacen los chamanes, se originan en la petición de personas en mal estado de salud.

En los actos rituales chamánicos wayuu se establecen, evidentemente, dos tipos de comunicación: por una parte, el chamán se comunica con el enfermo, con los parientes de éste y con las personas invitadas a la ceremonia. Y, por otra parte, con sus espíritus y con el mundo sobrenatural, con el mundo *pūlasū*. Por lo general, el chamán se considera como mediador entre los individuos wayuu y los espíritus chamánicos y entre este mundo y el sobrenatural. Muchas veces, al chamán se le reconoce como un canal por donde fluye la comunicación

entre este mundo y el otro, el misterioso, el de los espíritus.

En la cultura wayuu, los chamanes son seres especiales, se diferencian del resto de los individuos de su comunidad, lo cual se expresa a través del desarrollo de una capacidad peculiar mostrada a través de un duro trabajo: la de “entrar en éxtasis”, lo que comúnmente se señala como ‘trance’ -acceso al “estado alterado de consciencia”, a través del consumo del jugo de tabaco masticado o, en su defecto, de uno a tres tragos de ron-, también, a través del sonido de la maraca que utilizan. Cuando los chamanes entran en contacto con sus espíritus, comienzan a cantar, su cuerpo se mueve exageradamente y agitan la maraca con intensidad. En estos instantes, los chamanes son capaces de penetrar a estadios superiores de consciencia y pueden contactar el mundo interior y acceder a la red de vida que constituye el universo que le rodea e integrarse en ella. Esta faceta es la más trascendental pues sus espíritus los guían al mundo misterioso, al no físico o mundo *pūlasū*. Es de interés anotar que el zumo del tabaco que consume el chamán es lo esencial para que se establezca su conexión con el mundo sobrenatural y para entrar en contacto directo con sus espíritus. Al parecer, el zumo del tabaco estimula y permite la conexión y la comunicación, es una especie de energía que activa la comunión.

Los procedimientos de comunicación de los chamanes son numerosos y variados: a través de cantos -proceso mediante el cual buscan contacto y respuesta sobre la existencia y el destino de los miembros de su etnia-, el chamán emite mensajes cuyos contenidos corresponden a las peticiones de los pacientes wayuu y, al mismo tiempo, recibe mensajes cuyos contenidos están relacionados con las respuestas y las soluciones de los problemas que aquejan a los wayuu. La comunicación se inicia, generalmente, a partir de una intención específica, por ejemplo, predecir algo con lo cual se pretende alcanzar un objetivo. Asimismo, los elementos de su comunicación son sus conocimientos y experiencias acerca de las cosas y de los fenómenos de interés particular y general que deben transmitirse a los wayuu en situación de receptores de lo proveniente del más allá. Los mensajes emitidos por los espíritus auxiliares de los chamanes no llegan directamente a los oídos de los receptores wayuu

46. Ibid., pp. 24 y 25

47. Ibid., pp. 66





Joven wayuu colocando ofrenda en la tumba de un pariente

sino que primero llegan al oído y al cerebro del chamán y, al final de la ceremonia, se transmiten y traducen por el chamán a los presentes durante el acto. De este modo, es posible la comunicación entre los espíritus auxiliares y los wayuu. Este hecho se da porque los signos lingüísticos que manejan los espíritus son de exclusiva competencia lingüística de los chamanes. Mientras se realiza el proceso entre los espíritus auxiliares y el chamán, los asistentes deben permanecer en actitud de oyentes y guardar silencio porque cualquier ruido o algarabía puede interferir el rito.

La comunicación de los chamanes se concreta en un proceso en el cual el chamán es un sujeto que produce mensajes a partir de actos rituales. Los mensajes son emitidos y transmitidos en wayuunaiki, y son recibidos y comprendidos por los oyentes -receptores wayuu-. Una vez captado el mensaje del chamán, los oyentes responden y lo comunican a su vez por medio de otro mensaje. Los mensajes emitidos por el chamán están acompañados de ilustraciones y explicaciones, para que sean bien entendidos. Los contenidos de los mensajes son complejos y extensos a la vez, por eso, muchas veces, buena parte de los mensajes quedan olvidados en la memoria del chamán aunque logre comunicar los aspectos fundamen-

tales y de importancia para los oyentes. Los mensajes recibidos e interpretados son guardados por el oyente en su memoria. Psicológicamente, la actitud de los oyentes que esperan el contenido del mensaje es, por lo general, de expectativa e incertidumbre. Según sea el contenido, el oyente puede tener la posibilidad de preguntar o formular sus dudas e inquietudes; de esta manera, puede iniciarse una conversación entre el chamán y los wayuu receptores.

Por la definición de su función como chamán, se encuentra en permanente contacto con situaciones rituales de tipo esotérico, es decir, sesiones espirituales, en las cuales se desempeña y con las que convive. Como resultado de este contacto, formalmente se configuran formas y modos de acción que se repiten y afianzan dando lugar a relaciones más sistemáticas y sostenidas con las que surge y se inicia cierto tipo de comunicación lleno de misterio. La espiritualidad del chamán se construye y se afirma con el desarrollo de una relación de carácter comunicativo ritual.

En el mundo real, el wayuu chamán nace, se cría, se desarrolla e interactúa en un ámbito de personas agrupadas y organizadas socialmente. En este sentido, el



chamán se considera como parte de una realidad social, es decir, sus características, capacidades y condiciones se impregnan de sentido y de valor social mientras que, por otro lado, establece contacto y relación con agentes del mundo espiritual, en las que comienzan a intervenir elementos de carácter mental, espiritual, sentimental e ideológico.

6. Discusión y reflexión final

En una línea imaginaria trazada entre dos mundos: el enigmático y el real, el chamán interactúa con el ser humano, por una parte, y, por otra, establece relación de contacto con los espíritus que pertenecen al mundo oculto. Lo inimaginable e inalcanzable se hace posible a través de su protagonismo. En la interacción del chamán con sus iguales y con sus espíritus, naturalmente surgen diversos sistemas de comunicación. Es claro que la chamánica está constituida por una variedad de elementos de connotación ritual, reconocidos únicamente por los chamanes.

La manifestación de entrega y la expresión de sensibilidad del hombre chamán por el indígena que sufre, realiza indiscutiblemente su grandeza y su dignidad al interior de la colectividad. En su vida se presentan penurias, frustraciones, dolores emocionales e, inclusive, la muerte misma llega a tocar la puerta de su alma. Aún así, el chamán prosigue en su misión de aliviar la tristeza de los corazones, de alejar las enfermedades y de salvar vidas. Siendo razonables, la misión del chamán en este mundo es muy loable.

Naturalmente, el sistema de comunicación, objeto de análisis, trasciende cualquier esfera de comunicación hu-

mana con intención de persuadir e informar al interlocutor sobre cierto hecho o fenómeno de la vida social y de la naturaleza misma. Obviamente, la diferencia que existe entre el sistema de comunicación chamánico y la comunicación del común de los wayuu es abismal. Pero, claro está, cuando el chamán no es asistido por sus espíritus sino que está en interacción con sus iguales humanos, puede perfectamente intercambiar, comunicar pensamientos, ideas, anhelos, de una manera natural, sin ningún tipo de interferencia ritual.

Atenuar y curar la enfermedad que padecen los humanos, hoy en día es una prioridad de la medicina y una responsabilidad apremiante de dirigentes y de gobiernos. Sin embargo, no tiene la suficiente cobertura de las necesidades de salud física y mental de la mayoría de los wayuu. Ante esta situación, evidentemente, estos actos rituales en las comunidades marginadas, siguen siendo una alternativa y una opción indispensable para curar enfermedades, predecir hechos venideros que pueden acarrear riesgos para la vida individual y colectiva de los wayuu.

7. Bibliografía

- Benveniste, Emile (1997). Problemas de lingüística general II. México: Siglo veintiuno
- Eco, Humberto (2005). Tratado de semiótica general. México: Debolsillo
- Halliday, M. A. K (2001). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de cultura económica
- Niño, Víctor (2004). Semiótica y lingüística. México: Ecoe
- Perrin, Michel (1980). El camino de los indios muertos. Caracas: Monte Ávila



“Los caseríos guajiros, historias extraordinarias”

(Investigación en proceso)

Vicenta María Siosi Pino*

RESUMEN

Cada pueblo o ranchería de La Guajira guarda su historia, extraordinaria, intrincada y enriquecedora. *Chivin* una ranchería al sur de Riohacha, es el resultado de la constancia de un wayuu que debió enfrentar la insensatez de un *alijuna* que no lo quería de vecino y, paradójicamente, otros *alijuna* le apoyaron para que se quedara. *Chivin* recibió este nombre porque su fundador tenía incontables chivos.

El abra, un caserío criollo al sur de Riohacha, inició cuando dos hombres huyendo de sus parientes, por conflictos en la repartición de una herencia, acamparon en el monte al lado del río Barbacoas.

Las historias fueron investigadas por Denise Payares e Idalmis Ibarra, estudiantes de la Licenciatura en etnoeducación, bajo la coordinación de la docente Vicenta María Siosi Pino.

Palabras clave: alijuna, caserío, chivos, contacto, ranchería

ABSTRACT

The following stories were investigated by Ethno Education students at the Universidad de la Guajira Denise Payares and Idalmis Ibarra, under the teacher supervision of Vicenta Siosi. Each little town or village in La Guajira keeps its own history on a extraordinary, complex and enriching sort of way. Chivín, a cottage to the south of Riohacha, is the result of the constancy of a Wayúu Indian who had to face a stubborn neighbor (an “Arijuna”, a foreigner for the Wayúu) who wanted him out of the village. Paradoxically enough, other Arijunas convinced the indian to stay. The founder of the village had many “chivos” (desert goats) so the name of “Chivín was given to the place.

The “Abra”, a creole cottage to the south of Riohacha, was founded when two men running away from their family, after a heir conflict, decided to camp by the “Barbacoa” river.

Key words: alijuna, country house, goat, cultural contact, settlement

1. Introducción

Para desarrollar esta investigación se utilizaron técnicas como la entrevista, la observación, la toponimia y la onomástica; se reconstruyó la historia de las comunidades de origen. Los estudiantes acudieron a distintas fuentes de información tales como los ancianos, autoridades tradicionales, líderes, etc. y pudieron confrontar los testimonios con documentos escritos.

Se encontraron con la memoria prodigiosa de los mayores que recordaban los mínimos detalles de hechos ocurridos décadas atrás, develaron la opresión y manipulación que padecen las minorías, palparon cómo el contacto con otra cultura genera cambios en las tradiciones y cuándo es ocasión de bienestar y tolerancia.

De esta manera la investigación dejó ver que más de cuatro mil rancherías wayuu y cerca de 150 caseríos criollos componen la geografía guajira; cada uno guarda su historia de desafíos, luchas y conquistas deslumbrantes. En busca de esa historia, invisibilizada por los etnógrafos profesionales, se lanzaron los estudiantes de

* Docente catedrática, Facultad de ciencias de la educación, Universidad de La Guajira, Comunicadora social, Especialista en planificación del desarrollo regional y municipal, apshana@hotmail.com



segundo semestre de la Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira, en la cátedra de Lúdica comunicativa II.

Los estudiantes fueron al corazón del comportamiento humano para saber cómo piensa y siente una persona en su vida cotidiana y cómo se convierte en actor vital de un grupo social en una época determinada.

La suma de esas pequeñas historias revela la historia general de La Guajira. Hemos escogido fragmentos de la investigación desarrollada por las alumnas Denice Pallares y Yanelis Ibarra en la ranchería ‘Chivín’ y el caserío “El abra”, respectivamente.

2. Ranchería ‘Chivín’

Este nombre le fue puesto por los alijuna, se debe a la cantidad de chivos que tenía Manuel Epieyuu.

Se ubica a ocho kilómetros de Monguí. Limita al norte con la ranchería ‘Aritaure’, al oeste con la finca “Los melones”, al este con “El mariche” y al sur con ‘Serrualto’. Los primeros en llegar a este lugar fueron Manuel Epieyuu Ipuana y su señora Guillermina Epieyuu Epinayuu, procedían de la comunidad “El tablazo”, ubicado a cinco kilómetros del Batallón ‘Cartagena’, en las cercanías de Riohacha. En “El tablazo”, la tierra no era apta para el cultivo, el clima era fuerte, la lluvia escasa y los conflictos con otros moradores del lugar, por la cría de animales, eran permanentes.

Un día de junio de 1972, Manuel Epieyuu dejó a sus cuatro hijas –Laura, María Antonia, Margarita y Dolores– al cuidado de sus parientes y partió con su mujer a buscar otra tierra donde vivir. Caminaron largo tiempo hasta quedar agotados, sin fuerzas arribaron a ‘Aritaure’, donde un pariente de Manuel Epieyuu, descansaron y pronto reiniciaron la búsqueda de su hogar. Al sur encontraron un monte espeso con árboles altos y una tierra fértil cerca a un arroyo. Inmediatamente Manuel Epieyuu limpió el lugar, construyó una enramada grande de palma, una pequeña cocina y los corrales para los chivos que había dejado en “El tablazo”. Pasado un tiempo empezaron los problemas con el señor ‘Guñapo’, dueño de la finca “Los melones”; ‘Guñapo’ no quería de vecino al indio Manuel Epieyuu y amenazó con meterlo a la cárcel si no se iba de allí. El wayuu no se dejó intimi-



A. Márquez C., 2007

dar por los insultos, con la ayuda de otro vecino, llamado Venancio Rojas y pagando mucho dinero escrituró las tierras a nombre de sus descendientes.

Solucionado el inconveniente, Manuel Epieyuu comenzó a sembrar maíz y yuca y cuando hubo recogido la primera cosecha, fue a buscar a sus cuatro hijas. A medida crecían las niñas le ayudaban a su padre a quitar la maleza y a atender las labores del campo pues Manuel no tenía hijos varones.

Con el correr de los años se consolidaron sólidas amistades con los vecinos; los primeros en acercarse fueron Alcides Peralta, Uldarico Gutiérrez, Evaristo y Moisés Acosta, Raúl Daza y ‘Pova’ Martínez. Tiempos de paz llegaron y Manuel tuvo entonces ocho hijos más, cuatro mujeres y cuatro hombres, para un total de 12 descendientes. Los hijos se casaron, la ranchería creció y el agua empezó a escasear en el arroyo. Para abastecerse, entre todos construyeron a pico y pala un pozo profundo, de 18 anillos.

En la ‘bonanza’ de la marihuana, los ‘marimberos’ construyeron una carretera entre ‘Chivín’ y “El mariche” hasta Monguí; esta situación permitió la llegada de carros y motos.

El primer televisor –en blanco y negro–, lo tuvo ‘Tividad’ Epieyuu, hija de Manuel Epieyuu. El aparato trabajaba con batería de carro y lo encendían sólo en las noches. En 2005 inauguraron el primer Centro etnoeducativo con 29 niños y la profesora es Ingrid Epieyuu.



En 'Chivín' consideran que el personaje más importante de la zona fue Uldarico Gutiérrez, fallecido; era un hombre rico, amable y gustaba de ayudar al necesitado. Otra persona sobresaliente es 'Parruta', un loco que asusta a la gente y se queda dormido en los caminos.

Algunas supersticiones de los habitantes de 'Chivín' es creer que cuando un águila canta en un palo seco habrá un cobro y cuando hay eclipse es porque el sol se quiere apoderar de la luna.

(Informantes: María Antonia Epiyuu, Ángela Epiyuu, Fanny Epiayuu, Zoila Epiayuu)

3. Caserío "El abra"

Se ubica a 26 kilómetros de Riohacha; limita al norte con esta capital, al sur con el caserío Arroyo arena, al oeste con el corregimiento de Matitas y al este con la ranchería 'Aritaure'.

Cuenta con 60 viviendas y 336 habitantes entre los que se encuentran criollos e indígenas. La zona es bañada por una quebrada afluente del río Camarones, allí se cultiva en pequeña escala maíz, patilla, yuca, tomate y fríjol.

Sus primeras casitas surgieron en 1870 cuyos propietarios fueron 'Joaquín' Laborde y 'Gerardito' Mejía quienes procedían de Monguí. Llegaron al lugar buscando agua para el ganado y como la tierra les pareció buena y estaba cerca de Riohacha se mudaron, huyendo al mismo tiempo, de los conflictos familiares producidos por la repartición de una tierra dejada en herencia.

Atraídos por el lugar arribaron también Juan Francisco Ibarra, Lorenzo Quintero y la familia Iguarán. El poblado creció y los niños se multiplicaron y, por esta razón, la comunidad decidió pagarle a Edita Radillo para que, debajo de una enramada, enseñara a leer a los pequeños, era el año 1906. Como seguían naciendo niños, contrataron a Camila Quintero como segunda maestra.

En 1956, el general Gustavo Rojas Pinilla mandó construir un molino de viento que aún existe y la luz eléctrica la tomaron de las líneas de alta tensión que por allí pasaban hacia el sur del departamento.

Debido al robo de ganado, en 1960, se presentó un enfrentamiento con los indígenas de los alrededores que

terminó con la muerte de un wayuu y varias heridas en Juan Francisco Ibarra. Temerosos por las represalias, los pobladores de "El abra" emigraron a Galán, Tomarrazón y Mongui y Juan Francisco Ibarra permaneció solo en el caserío. Cuando creyeron que todo se había olvidado, los que partieron regresaron y el pueblo tomó un nuevo impulso.

Sin embargo, en la época de la "bonanza marimbera" surgió un conflicto entre las familias Amaya y Jinete y la aldea volvió a quedar deshabitada. Al pasar la época aciaga, los nativos de "El abra" retornaron a sus hogares y con ellos vino el progreso; en 1980 se inauguraron el centro de salud y la escuela y se mejoró el servicio de energía.

Los sitios de interés en esta comunidad son la quebrada y la laguna "Los higuitos".

En casos de acción de gracias por algún beneficio -una buena cosecha o el hallazgo de un objeto o animal perdido-, las familias prendían velas a los santos de su devoción -santa Inés del monte, san Martín de Loba, san Francisco de Asís y san Antonio-. En 1991, Hider Ibarra Oñate institucionalizó la fiesta a la Virgen del Carmen, se constituyó un comité pro-fiestas y se desarrollan actividades de limpieza y embellecimiento del caserío, rifas y donaciones; el 16 de julio llega el sacerdote de Riohacha, se bautiza a quienes lo necesiten, se celebra la procesión, se realizan carreras de caballos y burros, partidos de fútbol inter-comunitario y se ofrece una carne a la llanera para todos en el pueblo.

En "El abra" se cocina en fogones con leña, se lava la ropa en la quebrada, en poncheras, el agua es guardada en tinajas para conservarla fresca y limpia; los moradores se bañan en el río, la ropa se guarda en baúles de madera, se usan taburetes y se duerme en hamacas.

Un reconocido personaje es Clara Ibarra, por su empuje, don de consejo y claridad mental, conservados aun a su avanzada edad. Nicolás Ibarra, 'Cole', por su alegría y capacidad narrativa, años atrás despertaba al pueblo con las canciones de amor de su época.

El primer televisor llegó al caserío en 1970, era de Zuñilda Ibarra. Todo el pueblo se alegró con este artefacto en blanco y negro; desde entonces la casa de



Zuñilda siempre permaneció llena de gente viendo lo que acontecía en la cajita mágica.

(Informantes: Clara Ibarra, Juan Ibarra Castro, Juan Ibarra Amaya, Eberto Ibarra)

4. Conclusiones

Esta investigación se encuentra en proceso; su importancia radica en que los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira, han sido vitales para la recolección de la información. Ellos han vivido el proceso de cerca, han sido testigos directos de las narraciones, experiencias, anécdotas, ... y, especialmente, han aprendido a valorar la historia de poblaciones tan cercanas a la suya, lo cual permite el reconocimiento del otro y la aceptación de la diversidad.



Obra del maestro Antonio Márquez C., 2007



Orientaciones para la publicación

La *American psychological association* o *Asociación psicológica americana* -APA- reglamenta los requisitos para la publicación de ensayos en revistas indexadas y de circulación internacional. Este reglamento ha sido acogido y recomendado por Colciencias, por tanto, para que una publicación académica sea reconocida por la comunidad nacional e internacional de investigadores, debe acogerse a esta formalidad.

Entretextos es una revista universitaria que, desde luego, acoge la normatividad internacional establecida para la publicación de trabajos académicos.

La aceptación de los trabajos para su publicación depende de las evaluaciones practicadas por especialistas en la materia. Para la publicación de un trabajo, éste deberá ser enviado en medio magnético, a la Dirección del Centro de investigaciones de la Universidad de La Guajira, kilómetro 5 vía a Maicao, Riohacha, La Guajira, Colombia, teléfono 7285306 y telefax 7285306.

El ensayo debe contener básicamente los siguientes elementos:

1. Formato

El documento -ensayo- debe venir en tamaño carta (21,59 cm, 27,94 cm), escrito (incluyendo las tablas) en *font* Times New Roman de 12 puntos, a doble espacio, alineado. La hoja debe contar con 2.5 cm de ancho en sus cuatro márgenes. Las páginas deben ir numeradas y llevar el nombre del autor en la esquina superior derecha. Los documentos deben limitar su extensión a, máximo, 20 páginas, excluyendo tablas y figuras.

2. Primera y segunda página

En la primera página se consignará el título del estudio, nombre y apellidos de los autores acompañados de sus

títulos académicos más importantes, nombre del departamento / s y la institución / es a los que se debe atribuir el trabajo, número de teléfono y correo electrónico

En la segunda página se incluirá el título del trabajo en español y en inglés, un resumen en castellano y en inglés (con una extensión no superior a las 250 palabras) y a continuación cuatro palabras o frases cortas clave en castellano e inglés que ayuden a los indicadores a clasificar el artículo

En el *Resumen* se indicarán los propósitos del estudio o investigación, los procedimientos básicos que se han seguido; los resultados más importantes (datos específicos y, de ser posible, su significación estadística) y las *Conclusiones*.

3. Organización general

El texto de los artículos de observación y experimentación se debe dividir en secciones que llevan estos encabezamientos: *Introducción, Métodos, Resultados y Discusión*

a) *Introducción*. Aquí se expresa el propósito del artículo. Resuma el fundamento lógico del estudio u observación. Mencione las referencias estrictamente pertinentes, sin hacer una revisión extensa del tema. No incluya datos ni conclusiones del trabajo que está dando a conocer

b) *Métodos*. Aquí se describe claramente la forma de selección de los sujetos observados o que participaron en los experimentos. Identifique los métodos, equipos y procedimientos, con detalles suficientes para que otros investigadores puedan reproducir los resultados. Proporcione referencias de los métodos acreditados, incluyéndole lo de índole estadística. Identifique exactamente los reactivos o productos



químicos utilizados. Limite el número de cuadros y figuras al mínimo necesarios para explicar el tema central del artículo. Defina los términos y las abreviaturas

- c) *Resultados*. Aquí se presentan los resultados siguiendo una secuencia lógica mediante texto, tablas y figuras. No repita en el texto los datos de los cuadros o las ilustraciones; destaque o resuma sólo las observaciones importantes. Describa lo que ha obtenido sin incluir citas bibliográficas
- d) *Discusión*. Haga hincapié en los aspectos nuevos e importantes del estudio y en las conclusiones que se derivan de ellos. No repita con pormenores los datos u otra información ya presentados en las secciones de introducción y resultados. Proponga nuevas hipótesis cuando haya justificación para ello pero identificándolas claramente como tales. Cuando sea apropiado, puede incluir recomendaciones.

4. Referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas se insertarán en el texto (nunca al pie de página) e irán en minúscula (salvo la primera letra). Estas referencias aparecerán alfabéticamente ordenadas luego en *Referencias bibliográficas*. Las citas se ajustarán a las normas de publicación de trabajos de la *American psychological association* (APA)

A continuación se indican las normas generales para elaborar los tres tipos básicos de referencias y las referencias a material consultado en Internet:

- a) *Libros*. Autor (apellido-sólo la primera letra en mayúscula-coma, inicial de nombre y punto, en caso de varios autores, se separan coma y antes del último con una y), año (entre paréntesis) y punto, título completo (en letra cursiva) y punto; ciudad y dos puntos, editorial

Ejemplo: Tyrer, P. (1989). *Classification of neurosis*. London: Wiley

- b) Capítulos de libros colectivos o actas: Autores y año (en la forma indicada anteriormente); título del capítulo; *En*; nombre de los autores del libro (inicial, punto, apellido), (*Eds.*) o (*Dirs*) o (*Comps.*); título del libro en cursiva, páginas que ocupa el capítulo,

entre paréntesis, punto, ciudad, dos puntos, editorial

Ejemplo: Singer, M. (1994). Discourse inference processes. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 459-516). New York: Academic press.

- c) Artículos de revista: Autores y año (como en todos los casos): título del artículo, punto; nombre de la revista completo y en cursiva, coma; volumen en cursiva; número entre paréntesis y pegado al volumen (no hay blanco entre volumen y número); coma, página inicial guión, página final, punto.

Ejemplo: Gutiérrez Clavo, M. y Eysenck, M. W. (1995). Sesgo interpretativo en la ansiedad de evaluación. *Ansiedad y estrés*, 1 (1), 5-20.

- d) Material consultado en Internet: los autores de los documentos de Internet pueden ser identificados de dos maneras: a partir de las direcciones electrónicas y a partir de los llamados alias / títulos.

Dirección electrónica como autor: Ante todo deben revisarse los vínculos que puedan conducir a la identificación del autor del documento. Si la página web sólo presenta un vínculo hacia una dirección electrónica y no hay otra información que sugiera la identificación del autor, esta dirección electrónica puede usarse para llenar la posición del autor. Cuando se citen las referencias que contienen direcciones electrónicas en el lugar de los autores, se debe escribir la dirección completa como si fuera el apellido

Alias / Títulos como autor: También aquí, ante que nada todos los potenciales vínculos que conduzcan a la identificación del nombre real del autor deben ser explorados antes de usar un alias como autor. Si un autor es conocido ampliamente por su título y además se conoce su nombre real, éste puede ser incluido entre corchetes inmediatamente después del nombre real, en la posición del autor. La primera letra de un alias debe ser puesta en mayúscula. Sin embargo, algunos alias usan estructuras léxicas no convencionales para identificarse (ej. ENiGma, mrEd), en cuyo caso esta estructura debe conservarse para asegurar la identificación (así, la primera letra se mantendría como el original). Si se iden-



tifica un alias como autor, debido a que el nombre real no se ha podido determinar y además se conoce la dirección electrónica, ésta se incluye entre corchetes después del alias.

5. Citas textuales, tablas y figuras

Toda cita textual debe ir entre comillas y con indicación del apellido del autor (es) del texto, año de publicación

y página (s) de donde se ha extraído, todo ello entre paréntesis.

Las tablas y figuras no se incluirán en el texto sino en hojas separadas que permitan una buena reproducción. Los títulos y las leyendas de figuras y tablas deben ir correlativamente numeradas. En el texto se debe marcar el lugar o lugares donde han de insertarse.



Evaluación de artículo

Título:Referencia: _____

Fecha de recepción: _____ Fecha de devolución: _____

El manuscrito corresponde a:

a) Un artículo nuevo b) Un artículo evaluado previamente

El artículo es

a) **Un artículo de investigación científica y tecnológica**

b) **Un artículo de reflexión**

c) **Un artículo de revisión**

d) **Otro:** _____

Detalles: por favor evalúe de uno a cinco, siendo cinco el mejor puntaje. Puede agregar sus comentarios y sugerencias inmediatamente después de la calificación.

El título del artículo es representativo del contenido (1 ...5) ____

Es adecuado el resumen (1 ...5) ____

El autor especifica claramente el aporte de su trabajo en el área tratada (1... 5) ____

Las palabras claves son satisfactorias (1 ... 5) ____

El documento presenta objetivos claros y precisos (1 ... 5) ____

Las conclusiones responden a los objetivos planteados (1 ...5) ____

Es presentado un estado del arte del área estudiada (1 ..5) ____

En el texto se dominan y tratan los conceptos y sus relaciones con el debido cuidado y claridad, apropiados para el área de estudio (1 ... 5) ____

El contenido del artículo es presentado con rigor conceptual y libre de prejuicios (1 .5) ____

Son adecuados el tipo, número y presentación de tablas y figuras (1 .. 5) ____



Las referencias son

Completas (1 ... 5) ____ Adecuadas (1 ... 5) ____ Vigentes (1 .. 5) ____

Es adecuada la extensión del documento (1 .. 5) ____

Lingüísticamente el documento es correcto en:

Ortografía (1 .. 5) ____ Redacción (1 .. 5) ____
Coherencia (1 .. 5) ____ Cohesión conceptual (1 .. 5) ____

¿Es un artículo de los tipos publicados en *Entretextos*? Si ____ No ____

¿Los resultados presentan un aporte al conocimiento de su área? (1 ... 5) ____

¿Los resultados mostrados tienen vigencia? (1 .. 5) ____

Calificación general del manuscrito:

__ Excelente __ Muy bueno __ Bueno __ Regular __ Malo

La revisión que requiere el manuscrito es:

__ Ninguna __ Ligera __ Moderada __ Mayor

Recomendaciones generales del árbitro

__ El artículo debe publicarse como ha sido enviado. El manuscrito puede mejorarse como se sugiere y no es necesario que se revise nuevamente.

__ El artículo puede publicarse sólo si se atienden antes de su publicación los cambios (menores) que se indican o sugieren.

__ El artículo contiene material valioso y puede publicarse solamente si se atienden los cambios y sugerencias que se indican. Se requiere evaluar nuevamente la versión modificada del manuscrito.

__ El artículo no debe publicarse en *Entretextos* por las razones que se indican en esta revisión.

Comentarios y sugerencias





Ciudadela universitaria
Km. 5 vía a Maicao
Telf.: (0957) 283887 - 285302 - 285296
Riohacha La Guajira
Colombia

