



La conversación en español de estudiantes indígenas coreguajes migrantes en una escuela urbana de Florencia, Caquetá

Fostering conversational Spanish as a second language among Koré indigenous migrant students in an urban school in Florencia, Caquetá

Yaneth del Carmen Chaves-Ruales
yanethchaves20@gmail.com
Universidad de la Amazonia, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-5547-9977>

Chaves-Ruales, Y. Del C. (2021). La conversación en español de estudiantes indígenas coreguajes migrantes en una escuela urbana de Florencia, Caquetá. *Oralidad-es*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v7a7>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2021 / Fecha de aceptación: 07 de febrero de 2022



Abstract

Within an ethnographic perspective and qualitative approach, this article addresses the conversational Spanish practice as a second language implemented in a Koré indigenous migrant fourth and fifth grade class group in an urban primary school located in Florencia, Caquetá region, Colombia, between the years 2018 and 2019.

It also examines students' silence in communication, students' paying attention to other speaker skills and their engaging in conversation styles. Besides, it shows students' negotiating interests when talking about their community cosmology what ultimately enables them to understand the contact language issues and discourse practices of indigenous communities in the school intercultural curriculum.

Keywords

Conversation practice; Koré indigenous people; contact language; silence; listening

Resumen

Este artículo aborda la conversación en español de estudiantes indígenas coreguajes de la Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima en Florencia, Caquetá (Colombia). Se estudia la oralidad de un grupo de estudiantes indígenas que migraron a la ciudad y dejaron de hablar su lengua ancestral. Desde una perspectiva etnográfica y con enfoque cualitativo se analiza la conversación de cuatro estudiantes que cursaron el grado 4° y 5° de básica primaria en los años 2018 y 2019. Se caracteriza el silencio, la escucha, los modos de intervención y los temas de interés que subyacen en sus cosmologías, aspectos que permiten comprender las implicaciones de las lenguas en contacto y las prácticas discursivas de las comunidades ancestrales en un currículo intercultural.

Palabras Clave

Conversación; indígenas coreguajes; lenguas en contacto; silencio; escucha

1. Introducción

*“Es claro que no hay una mayor violencia en las aulas, que aquella en la que un niño deba hablar públicamente contra su voluntad”
(Pérez Abril, 2017)*

Somos seres orales, para las comunidades ancestrales la oralidad es la forma de transmitir sus saberes y de mantener sus costumbres, sus espíritus, su historia en general, su cultura, por ello construyen malocas y en ella habita la oralidad del sabedor, curaca o cacique, quien compar-ten la palabra dicha en medio de danzas, cantos y rituales. En Colombia, en los últimos años, las ciudades han recibido familias de indígenas provenientes de sus territorios, desplazados por la violencia o por las condiciones de exclusión en las que perviven. Los estudiantes indígenas llegan a las aulas regulares sin maloca, donde prima la voz de la mayoría. Esta situación se vive a diario en la Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima de Florencia Caquetá (Colombia), un colegio ubicado en la comuna noroccidental de la ciudad, es un territorio periférico y estigmatizado por las distintas formas de violencia, a este territorio han llegado desplazadas varias familias de diferentes comunidades ancestrales: Huitotos, Coreguajes, Emberas, Ingas, entre otras.

La construcción de la seguridad de la voz en el aula es un asunto primordial, se requiere no solo generar espacios propicios para las diferentes prácticas discursivas, sino también, es necesario reconocer la interculturalidad del aula y buscar una deconstrucción de esa concentración de poder de las mayorías, incluso de algunos pocos que lideran o imponen su voz y para ello es indispensable establecer la relación de la oralidad con el territorio, la diversidad cultural y los saberes. Si bien, existen experiencias exitosas de oralidad en las aulas regulares, incluso, en algunas aulas de comunidades indígenas, la educación de los estudiantes indígenas sigue siendo un desafío:

Las comunidades indígenas deben hacer frente a múltiples desafíos en el ámbito de la educación. Vivimos en un mundo cada vez más multicultural y la concepción tradicional del contenido de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza, incluso en aquellos estados cuya organización se basa en una supuesta homogeneidad cultural (Rodolfo Stavenhagen ha acuñado el calificativo de “etnocráticos” para ese tipo de estados) sencillamente ya no funciona. (King & Schielmann, 2004, p.6)

El interés por investigar sobre la conversación en español de los estudiantes coreguajes migrantes, se remite a las discusiones académicas que tienen lugar en los diferentes encuentros del grupo de docentes, cuya preocupación es el silencio predominante en los estudiantes indígenas. En este contexto, surgen interrogantes como: ¿qué sucede en las aulas con los niños de las comunidades indígenas?, ¿de qué manera se asume la formación de los niños indígenas que asisten a las aulas regulares en las ciudades?, ¿cómo son formados los niños y niñas indígenas que nacen en la ciudad y sus familias siguen arraigadas a su cultura?, ¿qué pasa con los niños y las niñas que en sus casas hablan lenguas nativas y en la institución educativa los docentes y compañeros hablan español? En este texto se busca responder este interrogante: ¿Cómo es la conversación en español de los estudiantes Coreguajes migrantes del grado cuarto y quinto de básica primaria de la Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima?

Este acercamiento a la práctica discursiva de la conversación académica forma parte de una investigación doctoral en curso. Para tal fin, este texto se divide en tres secciones, la primera da cuenta de las implicaciones de las lenguas en contacto y políticas públicas de las comunidades ancestrales en un currículo intercultural. En la segunda se presenta el silencio en las prácticas discursivas y un breve recorrido histórico de la comunidad coreguaje y la tercera desde la

perspectiva etnográfica se sistematiza y se da a conocer los resultados sobre las características de la conversación escolar en español de los estudiantes coreguajes, resultados importantes para pasar de un currículo monolingüístico a un currículo intercultural.

2. Lenguas en contacto y políticas públicas educativas de Colombia sobre la oralidad en las comunidades ancestrales

Para ahondar en este asunto de la oralidad de los estudiantes indígenas que residen y estudian en las instituciones educativas en contextos urbanos se parte de reconocer las implicaciones de las lenguas en contacto y lo planteado en la política educativa. Fernández (2007) sustenta que el contacto entre las lenguas es una de las formas resultantes del mestizaje discursivo que se ha dado a través de la historia entre diferentes comunidades de habla, lo que conlleva a establecer una categorización en los estatutos sociales que se han impuesto a partir de la voz. Las lenguas son los vehículos del pensamiento y la cultura de una comunidad, así como también, el principal medio de conceptuar el mundo. Sin embargo en lugar de entretorse las cosmologías, los pueblos indígenas resultaron sumidos en condiciones de subordinación en los diversos aspectos de la vida cotidiana. En esta desigualdad, se privilegió la homogenización lingüística del español como lengua vehicular y oficial de Colombia, invisibilizando las lenguas amerindias. Como consecuencia de esta postura la extinción de estas lenguas originarias ha ido en aumento; lo que contribuye no solo a la muerte de una lengua sino a pérdida identitaria de los pueblos ancestrales. Así, las comunidades ancestrales pasaron de ser hablantes de sus lenguas originarias a una lengua homogeneizadora.

Por su parte, los distintos estudios de Hecht (2008, 2009) se sitúan en el análisis de las lenguas en contacto de los indígenas Toba del barrio Derqui en el contexto urbano de Buenos Aires – Argentina, población que han llegado a esta urbe motivada por nuevos recursos económicos de subsistencia. Para esta investigadora, la lengua establece la identidad de los niños, sus estudios dan cuenta que la población indígena una vez asentada en la ciudad se ve afectada por el contacto lingüístico-cultural del español que repercute en distintas dimensiones de su vida cotidiana, a tal punto que su lengua ancestral ha sido remplazada por la lengua oficial. Los argumentos de las familias sobre asumir la lengua homogeneizadora parte de la experiencia misma en la que ellos han sentido discriminación y rechazo como también al temor al posible fracaso escolar en los que se ven abocados sus hijos, fracaso fundado en la promoción que los maestros hacen en favor de la lengua oficial. Sin embargo, los niños al ingresar a la escuela entran en disputas y tensiones discursivas, por un lado, las particularidades de interacción entre la familia y por otro, los modos de la escuela. Hecht argumenta que la escuela estigmatiza la lengua indígena, y la hace responsable de los problemas de aprendizaje, cuestiona que no asumen las lenguas en contacto como un atributo positivo:

Una angosta calle separa al barrio de la escuela en Derqui. Sin embargo, atravesar esa delgada línea de tierra implica enfrentarse con otras construcciones sociales y simbólicas que muchas veces vuelven inconmensurables las realidades que los niños viven en uno u otro lado de la vereda. (Hecht, 2008, p.152)

En ese atravesar la calle Hecht (2009) sitúa que la niñez Toba se ve sumergida en un desplazamiento lingüístico, su lengua originaria es desplazada por el contacto con lenguas colonizadoras como el español, ellos introduce la lengua hegemónica como medio de comunicación cotidiano, se evalúa que la lengua minoritaria se encuentra en inminente peligro de desaparición

y que el habla es fundamental en el período la niñez como un ciclo vital, por cuanto se estructuran las condiciones sociales que son asignadas a los miembros de cada grupo de edad, da lugar a los derechos y deberes como también es la fuente para reconstruir las imágenes culturales. En la familia de estos niños el toba predomina en el entorno doméstico, mientras que por fuera, reina el español, cuando los niños y las niñas salen del hogar e interactúan con amigos, vecinos y compañeros de escuela van reemplazado su lengua originaria para dar cabida al español, pero a una español que tiene rasgos de su lengua materna, como es el caso se su cosmología del respeto, el escuchar y callar cuando un adulto habla, pues en su comunidad lingüística los niños deben evitar atrevimientos, esto quiere decir intervenciones discursivas, que con llevan a castigados que dan lugar a la vergüenza.

El ser «vergonzoso» se valora como un atributo positivo para las familias, sobre todo si se considera la existencia de «intervenciones» que propician ese comportamiento. No obstante, para la misma gente del barrio se está concibiendo como un rasgo negativo en las situaciones claramente interculturales —como la escuela— ya que entorpece el buen desempeño académico del niño dentro del sistema escolar. La escuela ocupa un espacio central y complejo en la vida de los niños. (Hecht, 2009, p.37)

Ahora bien, teniendo en cuenta que se está abordando la conversación escolar, se hizo revisión y análisis a los documentos de políticas educativas de Colombia y documentos de apoyo. En la Ley 115 de 1994, en el artículo 21 se plantean los objetivos de la educación básica primaria y en ellos se relaciona el “desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia...”. Sobre las comunidades indígenas en este documento se

estipula el Título III: Modalidades de atención educativa a poblaciones, capítulo 3: *Educación para grupos indígenas* determina la formación de educadores para grupos étnicos “formación en etnoeducación” en el dominio de las culturas y lenguas, así como la asesoría especializada en el desarrollo curricular, didáctico y de investigación en etnoeducación. Si bien, la ley asume la oralidad como habilidad y la etnoeducación situada en las comunidades indígenas deja unas brechas enormes en relación a las aulas interculturales, a las implicaciones de las lenguas en contacto, a la etnoeducación en el contexto urbano. Los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (MEN, 1998), por su parte, proponen el enfoque semántico-comunicativo que se venía gestando desde la década de los 80 con los Marcos Generales de los programas curriculares, este enfoque hace énfasis en la significación y la comunicación, plantea el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar y define la escucha y el habla como:

Escuchar por ejemplo tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla, además está asociado a complejos procesos cognitivos...escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor, un registro del lenguaje y un léxico determinado. (p. 50)

El documento plantea cinco ejes desde los cuales pensar en propuestas curriculares, no obstante, la escritura y la lectura toma el espacio preponderante con referentes teóricos, ejemplos didácticos y orientaciones para la evaluación. La oralidad queda invisibilizada “...se hace mención de la oralidad, no le dedica apartes tan extensos como sí lo hace con la lectura y la escritura. Al

no dársele a la oralidad un peso en los procesos de enseñanza y aprendizaje es difícil que los educadores lo asuman como algo fundamental (Cárdenas, et al, 2017, p.3). Para el caso de la relación de la oralidad con las comunidades indígenas este documento presenta el eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, allí nuevamente se asume el concepto de Etnoeducación como el “proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida” (MEN, 1998, p. 89). Se hace énfasis en profundizar en investigaciones en etnografía situada en las lenguas maternas, desde la comprensión de su contexto cultural, desde lo cual resaltamos tres aspectos:

- La vida de las lenguas maternas es la oralidad, y en su más alto nivel la sacralidad de la palabra y desde allí se desarrolla el pensamiento, la identidad y la cultura.
- En las instituciones del nivel nacional, regional y local estas lenguas deben ser enseñadas, tratadas y difundidas con el mismo status social de cualquier otra lengua.
- La enseñanza de una lengua extranjera en grupos étnicos, explicita contextos multilingües y pluriculturales, como las experiencias vivenciadas entre los pueblos indígenas del Vaupés y la Amazonia. (MEN, 1998, p. 92)

Los Estándares Básicos de competencias de lenguaje (2006), contrario a los lineamientos le asigna un espacio a la oralidad en el factor de producción textual, el cual se subdivide en “Producción textual oral” y “producción textual escrita”. Para el caso de la educación básica primaria

determinan que al terminar el grado tercero, los niños y las niñas estén en capacidad de: “Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos” (p, 32), al terminar el grado quinto estipulan “Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora” (p. 34). En los dos grupos de grado se concibe la oralidad como un proceso; se hace énfasis en organización de ideas, un plan textual para participar, la selección del léxico, la entonación y pronunciación y puesta del discurso, sin embargo, como lo expone Cárdenas, et al, (2017) “muchos de los subprocesos de oralidad responden a tareas elementales que no se corresponden con los avances de los fundamentos teóricos de los mismos estándares, por ejemplo, el planteamiento de una (cultura de argumentación en el aula)” (p. 3). Para el caso de la oralidad en grupos indígenas, a diferencia de los Lineamientos Curriculares no se hace alusión a la etnoeducación, así pues, mientras en los estándares le dan su espacio a la oralidad en este documento la desconocen. Los lineamientos revisten aspectos importantes en etnoeducación pero descuidan los aspectos de oralidad, esto puede suceder porque en los estándares homogenizan el aprendizaje y se limitan a promover más la competencia lingüística que la competencia discursiva.

Por último, se analizan los documentos de apoyo que ha venido promulgado el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2015. Es de aclarar que estos documentos no son política pública y no derogan los lineamientos ni los estándares. En el documento Derechos Básicos de Aprendizaje versión II “Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende” (MEN, p.6). La estructura de los DBA tiene tres elementos centrales: el enunciado, las eviden-

cias de aprendizaje y el ejemplo. Al explorar los enunciados relacionados con oralidad de 1º - 5º, encontramos un híbrido de posturas, las evidencias de aprendizaje no tiene un fundamento disciplinar, curricular ni didáctico, separa la escucha de la oralidad con orientaciones que parece ser tomadas desde la conciencia fonológica dada para la escritura, a su vez se contradice con los ejemplos que le dan a los docentes en los que se mencionan géneros discursivos como la conversación, la mesa redonda, diálogos, espacios de discusión pero a modo de teatro no en situaciones discursivas auténticas “segmenta los discursos que escucha en unidades significativas como las palabras” (DBA, p.10), incluye en su discurso palabras que contienen las letras ‘r’, ‘rr’ y ‘q’ con una pronunciación que permite a otros comprenderlas. (MEN, 2016, p.15).

Desde las políticas públicas nacionales como lo expone la Redlenguaje “No se ve un interés del MEN por hacer una política sobre oralidad ya que busca ante todo que los estudiantes pasen las pruebas Saber que miden lectura y escritura” (2017). Para el caso de la oralidad en niños y niñas indígenas el panorama es aún más desalentador, pues no existen unas orientaciones claras y desconocen las particularidades actuales de las aulas regulares de una ciudad, en la que se entretejen diferentes culturas. Zabala sustenta (2006). La escuela es una institución que contribuye a reducir las múltiples dimensiones de lo oral, pues encasilla los discursos orales de ciertos contextos culturales a patrones discursivos dominantes o típicamente escolares (p.130).

3. El silencio en las prácticas orales

Si bien el asunto que interesa en este artículo es la conversación, nos centraremos en el silencio y en la escucha que hacen parte de las políticas públicas. Desde la mirada hegemónica el silencio está ligado a la falta de compromiso escolar, de evasión del proceso de formación, para la mirada occidental un niño que no participa ni habla es porque no tiene nada que decir, lo que puede ocurrir, porque probablemente no interesa el tema en discusión o porque el docente desconoce las cosmología y rasgos distintivos de su comunidad de habla, de ahí que Hernández (2008) plantea en sus estudios en arte de callar

El silencio no es el vacío, no es la ausencia, la oscuridad, el abismo ni el olvido, sino un confortable recinto en el que, entremezclados, viven, gozan, lloran y mueren muchas esperanzas, ilusiones, recuerdos y temores; es un ámbito sagrado en el que resuenan voces nítidas que nos explican el sentido profundo de nuestras ansias secretas (p. 21).

El racismo discursivo es muy común en los discursos normalizadores de la escuela, se hace necesario entender que las palabras son recipientes poderosos de significados y de cosmologías, de ahí que Bajtín (1992) propone entender el uso de la lengua como un diálogo vivo y no como un código; esto es, reconocer que en situaciones de interacción oral entre los sujetos se hacen presentes diferentes voces, voces que hablan, voces que hacen silencio, voces que escuchan; Foley (1996) plantea el silencio del indígena como una producción cultural, que en lugar de entenderse ha ocasionado el fracaso escolar étnico porque su estilo discursivo conduce a la imposibilidad de comunicarse “la tendencia al silencio del estudiante indígena en las clases blancas se debe a su distintiva y aprendida tradición lingüística y cultural” (p.14.), sin embargo los currículos institucionales y las prácticas de oralidad en el

aula privilegian la participación, no se contempla el silencio como parte de la discursividad como tampoco las implicaciones de las lenguas en contacto, sobre cómo la lengua castellana hablada por los indígenas hace parte del mestizaje lingüístico en el que se han visto inmersos las comunidades ancestrales. El profesor Marín (2003) del Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, uno de los investigadores que se ha sumergido en la comunidad Coreguaje sustenta

Los coreguajes-tama han tenido que soportar la presencia de agentes externos de diversa índole: misioneros, colonos, caucheros, guerrilleros y coqueros. Paradójicamente, los agentes de cambio necesarios como los maestros, los médicos y los servidores públicos se han destacado por su ausencia. (p.59)

Frente a esta denuncia se hace necesario volver a la historia para entender el silencio que permea en los coreguajes. La comunidad Coreguaje o también denominada korebaju, coreguaxe en la actualidad tiene el mayor asentamiento humano sobre las riberas de los ríos Caquetá y Ortegua en la región Amazónica colombiana; en los departamentos de Caquetá, Putumayo y Cauca, con una concentración del 93,6% aproximadamente de la población total. Fueron conocidos anteriormente como los Guajes, Payagaxes, Guaques o Piojés, quienes estaban organizados una gran heterogeneidad clanil. Según el Censo del año 2005 el departamento del Caquetá cuenta con la mayor población indígena de esta comunidad, con un estimado de 1.588 habitantes, que se encuentran ubicados en los municipios de Solano, Milán (la mayoría organizados en resguardos indígenas) y en Florencia la capital, (en las zonas periféricas y marginales). La historia del pueblo Coreguaje está violentada por diferentes hechos históricos de despojamiento: a) la llegada de los misioneros, c) la fiebre del caucho y la quina y d) el auge de los cultivos ilícitos y la confrontación armada del país.

Antes de la llegada de los evangelizadores, la comunidad Coreguaje era semi-nómada, con orden político de cacicazgo quien a partir de sus creencias espirituales y cosmologías dirigía la comunidad. La colonización inicia con el interés de los españoles en la búsqueda del Dorado, pero la penetración de estos no fue posible dada las condiciones de la región amazónica y por el cerco de protección que crearon los indígenas. A inicios del siglo XVII y ante el fracaso, los españoles acudieron a los misioneros Franciscanos y Jesuitas para lograr su estrategia de invasión, “El movimiento misionero fue extenso, decenas de curas navegando por el río Ortegua en busca de un paraje donde establecer su iglesia y cristianizar a los “salvajes” (Morales, 2008, p. 42). Su táctica consistió en ofrecer herramientas metálicas y vestuario, con ello los halagaban y convencían de abandonar su territorio, conformando nuevos pueblos llamados “indios misionados”. Los Franciscanos fundaron los primeros pueblos agrupando diferentes comunidades indígenas, impusieron la lengua castellana bajo el argumento que los estaban civilizando, con el fin de lograr el adoctrinamiento religioso católico que era su objetivo. Casi un siglo después debido a los múltiples maltratos a la resistencia de la comunidad, estos grupos misioneros fueron retirados de dichas regiones, pero el daño ocasionado era irreversible, su paso destructivo en los arraigos culturales y lingüísticos propios de la población, dejaron secuelas enormes y heridas que no sanan.

El segundo momento histórico regresó más devastador, fue el holocausto, pero esta vez su objetivo no era la evangelización sino la ambición por el caucho y la quina, productos que tenían un valor invaluable en el mercado extranjero dada la segunda revolución industrial entre los años 1850 a 1930 aproximadamente. El caucho era el material más importante y el látex se encontraba en la selva Amazónica. La creación de agencias caucheras especialmente por peruanos como Casa Arana (famosa por la

novela La Vorágine) ocasionaron la esclavitud de los indígenas, esto fueron expuestos a trabajos forzosos para la extracción de dicho material, sus métodos degradantes ocasionaron la muerte de casi el 60% de la población Coreguaje. A partir de este momento inicia la disminución demográfica de la población. Como consecuencia de la explotación del caucho se originan las diferencias entre Colombia y Perú, en 1932 las fuerzas militares con la ayuda de los esclavos indígenas expulsaron a las empresas caucheras. La tercera época se enmarca desde la década de los 80 a la fecha, el conflicto armado interno del país ha ocasionado estragos en sus territorios, como lo presenta Marín (2003) “Los coreguajes ocuparon la atención de la prensa escrita a raíz de las masacres ocurridas entre 1995 y 1998 en las que decenas de ellos perdieron la vida en hechos violentos que no fueron aclarados por la justicia” (p. 62). La ubicación geográfica en la que habita la comunidad Coreguaje es estratégica para la confrontación armada, los cultivos ilícitos y tráfico de la pasta base de cocaína, así como el reclutamiento forzoso y su vinculación también a estas condiciones que enmarcan la violencia. Por todo ello muchas familias Coreguajes han migrado a las ciudades.

El Korebaju es su lengua nativa, de la familia lingüística Tukano Occidental. Dependiendo de la región o zona de ubicación su lengua cobra particularidades: ‘koreguaje-tama’, descendiente del idioma *tama* y en otros lugares el *carijona*. En los resguardos la lengua nativa es enseñada a partir de su uso en su lengua materna, poseen escritura y en las instituciones educativas de los resguardos han organizado textos en coreguaje. Sin embargo, varios profesores llegan al territorio desconociendo la lengua koreguaje e imponiendo la lengua castellana y su cultura, lo que termina obstaculizando el proceso. Morales (2008) expresa “se presentan tímidos y hasta pueden dar la impresión de ser antipáticos; debido a esto, callan durante horas y se incomunican totalmente con mundo (p. 34). Los coreguajes

evitan expresarse porque tienen dificultades con la lengua castellana y también por los rezagos ocasionados por los evangelizadores con raíces italianas quienes les inculcaron que sus lenguas no eran válidas para ser civilizados. Es así como se puede apreciar las implicaciones de las lenguas en contacto y del racismo discursivo.

El silencio para la comunidad Coreguaje se sitúa en la prudencia, la serenidad, la cautela, características propias de su territorio y sus cosmologías “Cuando los hombres pescan o cazan deben estar en completo silencio; cualquier ruido diferente al de la selva puede ocasionar la huida de los peces y por tanto que la faena fracasa” (Morales, 2008, p.107), el silencio les permite ordenar los pensamientos, aclarar ideas, crear poesía; implica concentración, autocontrol, permite ver más allá de lo explícito, de lo evidente. El silencio hace parte de sus cosmologías ancestrales que han sido heredadas de generación en generación. El cacique toma el tiempo necesario para dar respuestas, para orientar a la comunidad; pero el silencio, dada la usurpación de sus tierras también se convirtió en resistencia, un mecanismo de oposición que se fue fortaleciendo en cada una de las épocas en las que fueron violentados. Este uso del silencio vinculado a la naturaleza y cosmologías está asociado a lo que Rojas (2019) sustenta:

Este silencio para escuchar la naturaleza es una cuestión que poco se aborda en los medios masivos de comunicación y ni siquiera en la mayoría de los currículos. Asunto, por demás, que se agrava hoy en día con nuestro alejamiento de la naturaleza en sí misma, además del ahínco con que nos aferramos a un mundo lleno de tecnologías en entornos urbanos que está ganando una batalla llena de ruidos, de sonidos ensordecedores y de situaciones que, muchas veces, pueden tornarse violentas. (p.259)

El recorrido histórico del pueblo coreguaje, el análisis somero a su lengua permite comprender en gran medida el “silencio” que prima en el cosmos de los niños, niñas y jóvenes indígenas coreguajes. Este silencio inmerso en las prácticas discursivas que tanta falta hace, la escucha día tras días es más compleja ante todo en los contextos urbanos saturados del bullicio “...la falta de escucha incide en que haya capacidad para la interacción dialógica, porque no hay disposición para esta o porque no se logra entrar en ella” (Rojas, 2017, p.192).

4. Metodología

El método de la investigación fue etnográfica a partir de los planteamientos de (Creswell, 2014 y Cerda, 2014), la cual se configura a partir de la integración entre los sujetos participantes e investigadores en interacción continua para la construcción de los datos. Wolcott (1999, en Creswell, 2014) establece que éste método estudia los comportamientos de un grupo cultural en su escenario propio natural, por un periodo de tiempo en busca de respuestas a las realidades encontradas. El espacio de interacción escolar, representó un contexto por medio del cual se analizaron las formas de comunicación de los cuatro estudiantes, sus silencios, pausas al intervenir e intervenciones que se dan en las diversas prácticas discursivas escolares.

Para el análisis de la voz en el aula de los niños y niñas Coreguajes tomamos como referente los aportes dados a través de las relatorías de la Red lenguaje y los documentos de Política distrital de Bogotá: Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo y segundo ciclo. Es de anotar que estos documentos tampoco asumen las particularidades de las comunidades indígenas pero si asumen la oralidad desde un enfoque socio-discursivo,

La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta. (Pérez y Roa, 2010, p.29)

Para el año 2018 y 2019 en la Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima asisten dos niños (2) y dos (2) niñas de diferentes familias pertenecientes a la comunidad indígena Coreguaje, sus edades promedio están entre los 9-11 años de edad, información que se recolectó a través del formato institucional de caracterización sociocultural que se diligenció al inicio del año escolar y que se complementó a partir de narrativas orales informales que se propiciaron con las familias de los estudiantes en conversaciones posteriores a las reuniones de entrega de boletines, que se sitúan en los relatos, estos “constituyen los datos de la investigación, y el investigador típicamente los recopila mediante entrevistas y conversaciones informales” (Creswell, 2012, p. 502). De estas narrativas se identificó que las prácticas discursivas de los adultos en el núcleo familiar se dan en su lengua coreguaje, que ninguno de los estudiantes habla Coreguaje pero que, comprenden algunos discursos, también que les hablan en coreguaje y que ellos responden en español. Para el análisis la conversación en español en el contexto escolar se asumió diario de campo con preguntas abiertas ¿cuándo conversan? ¿De qué conversan? ¿Con quienes conversan? ¿Cómo conversan?, también se realizaron grabaciones. Para el análisis se establecieron como categorías: discurso, silencio, escucha y aspectos suprasegmentales de la oralidad (kenésica, proxémica, volumen de la voz)

5. Resultados

A partir de los diferentes espacios de conversación escolar a continuación se presentan los siguientes resultados

Seguridad en la propia voz: Se evidencia seguridad de la voz en conversaciones informales, en grupos muy reducidos, por lo general con los compañeros que más comparten juegos sus intervenciones son más extensas que en las conversaciones formales, el volumen de la voz es muy bajo. En sus intervenciones no se ven exaltados, ni gritando, son tranquilos, calmados y evitan las peleas. En las conversaciones formales algunas veces dan algunas respuestas en monosílabos sí, no. Pero esta condición, no quiere decir que estén evadidos, desde la kinésica se logra identificar que con sus gestos validan e invalidan ciertas posiciones que no las dan a conocer de manera oral.

Participación en asambleas y mesas

redondas: Los estudiantes al inicio de cada jornada escolar cuentan con un espacio para la conversación libre y conversación grupal en el que se socializan situaciones de convivencia o información general. En la conversación libre siempre se integran con sus amigos, ninguno de los cuatro comparten los mismos amigos, sin embargo se relacionan con niños y niñas que se caracterizan por ser calmados, el tema por lo general son los juegos y su tono de voz en relación a los otros grupos es muy bajo, de hecho casi no se los escucha, salvo cuando se ríen. En la conversación grupal, de los cuatro (4) estudiantes sólo las dos niñas en ocasiones participan, por lo general interponiendo una queja ante la actitud de un compañero, su discurso es limitado, se dan prolongados tiempos de silencio para enlazar una idea con otra lo que hace que los demás compañeros se desesperen o den por hecho que su intervención ha terminado.

Para el caso de las mesas redondas o asambleas que se llevan a cabo en el aula los cuatro estudiantes participan desde la escucha, nuevamente

sus gestos y postura dejan interpretan que hacen parte de las discusiones, validan e invalidan algunas apreciaciones con sus gestos, con su mirada, con su postura; pero el silencio propio de las comunidades coreguajes a la hora de pescar es el común denominador en esta micro-comunidad, silencio que “genera miedo, nerviosismo, e imposibilidad de manejo, ya que el “blanco” necesita llenar el espacio con sonido” (Rojas, 2020, p.260)

Participar en situaciones de habla

pública extraclase: En las prácticas de aula se dan diferentes espacios en actividades públicas extra-clase, ninguno de los cuatro estudiantes ha participado, se integran a las actividades como asistentes y observadores pero no dirigiendo un proceso o asumiendo un rol de manera autónoma, nótese que hay una carencia de seguridad en la voz sin embargo como lo expone Pérez (2017) “Un niño que está callado puede estar preparando lo que va a decir frente a lo que el otro dijo, no siempre el silencio es desconexión” (p. 52), en este caso observamos que el silencio de los cuatro estudiantes no es desconexión, sino comprensión e interpretación de lo que el otro dice. Aquí un potencial que el contexto educativo urbano necesita de las comunidades ancestrales “la escucha”, no es un silencio sin escuchar, es un silencio para escuchar la voz del otro, para intercambiar saberes; la cantidad de estudiantes en el contexto urbano es desproporcional (40 estudiantes por aula) el bullicio es ensordecedor y por tanto los intercambios discursivos se tornan complejos.

...es necesario que la cultura escolar haga del aula un espacio experiencial del silencio y la escucha activos, de manera que no sea solo el salón para las clases, sino un lugar de aprendizajes, donde sea posible la convivencia en el marco del respeto por la diversidad y la diferencia, y un lugar en el que se construya la vida social y cultural. (Motta, p.178)

Prácticas de aula que les llama la atención:

En las actividades relacionadas con la música, las ilustraciones y la literatura los cuatro estudiantes se integran, les encantan los mitos, las leyendas y la música; tienen fortalezas para ilustrar y hacer las manualidades. Es necesario mencionar que ninguno comparte mesa entre ellos, pero en la que participan comparte sus apreciaciones de manera oral, no con discursos amplios pero sí dando algunos puntos de vista frente a lo que hacen de manera calmada y pausada.

La vinculación de la familia en el aula: Para esta actividad se creó contacto con las familias, se expuso en consideración lo que habíamos encontrado, se les invitó a participar de la actividad, dos padres de familia se interesaron en el proceso, encontramos que el padre de uno de ellos habla, lee y escribe Coreguaje; cuando cursó secundaria brindó clases de su lengua nativa a sus compañeros. Se acordó una visita semanal al aula. Previo a la visita leímos en voz alta algunos mitos y leyendas colombianas, en cada línea que leíamos observábamos en los rostros de los cuatro estudiantes una conexión con los relatos. De esta actividad hemos logrado identificar que la niña quien desde sus características físicas es más mestiza, siente rechazo en algunos momentos de su descendencia, sin embargo el niño Coreguaje más pequeño le susurra casi en el oído que muchas de las cosas de los relatos ellos ya lo han oído cuando se reúnen en los encuentros indígenas. En la primera visita el padre de familia Coreguaje hizo un conversatorio libre, los estudiantes hicieron diferentes preguntas sobre la pesca la caza, las herramientas, sus creencias, sus mitos etc... Ninguno de los cuatro estudiantes coreguajes preguntaron, ni ayudaron a resolver las preguntas, nuevamente el silencio fue el presente en toda la actividad, ese silencio que comprende, que interpreta, que aprueba, que desaprueba, pero no ese silencio de desconexión.

En las dos visitas siguientes continúa el silencio, a todos les agrada la visita del padre de familia Coreguaje, pero la posición de los cuatro niños

es la misma, su voz calmada, pausada, susurrada en grupos pequeños. También hemos notado que el discurso del padre de familia tiene estas características y que para dar una respuesta o intervenir toma lapsos extensos de tiempo entre una idea y otra, requiere de un tiempo prudencial para la organización del discurso; cuando un niño o una niña le preguntan toma bastante tiempo para responder, hace una pausa para comprender e interpretar lo que se le pregunta, en algunas ocasiones pide que le repitan o le expliquen la pregunta; aunque el padre de familia es bilingüe es evidente que existe una particularidad “la escucha en un sentido complementario podemos tomarla como esa otra disposición para adentrarse más allá de las palabras dichas por el otro, más allá de buscar comprender los significados para intentar entender quién es ese que habla, desde dónde habla [...] desde qué intereses habla” Pérez (2017).

Sus intervenciones después de la visita de la familia: Después de las tres visitas del padre de familia, se identificó que uno de los rasgos discursivos de la comunidad de habla de los coreguajes es el silencio para escuchar, las pausas y los tiempos para dar respuestas o para intervenir. En una de las conversaciones diarias, se trajo a colación la comida preferida, el más pequeño emocionado expreso por primera vez “me gusta el cazabe con pescado frito”. Los compañeros le pidieron que explicara de qué trataba, luego de hablar durante un buen lapso de tiempo en voz baja con su compañera y amiga de la comunidad, relataron pausadamente la receta. La docente sirvió de escriba del texto instructivo y finalmente ellos pidieron hacer las ilustraciones en el tablero. Cada uno de los integrantes de esta micro-sociedad que es el aula comprendió que existen modos de hablar diferentes y que sus compañeros requiere de ciertas condiciones para poder intervenir; así mismo identificaron que sus rasgos discursivos de silencio, escucha y pausas son necesarios vincularlos en las prácticas de oralidad, no solo en el aula sino en los diferentes espacios sociales.

Este silencio hacedor de la escucha es un silencio significativo; por eso, es un silencio cultural (el silencio es portador de significado y este se toma de la cultura o se construye en la enculturación) que requiere, indefectiblemente, del silencio ecológico: no se habla ni se escucha genuinamente en condiciones de polución acústica. (Motta, 2016, p. 181)

6. Conclusiones

No podemos hablar de un aula democrática cuando homogenizamos el conocimiento, cuando las minorías no tienen la voz, esperamos que todos los niños y las niñas nos hablen del mismo modo. La construcción de un aula democrática sólo es posible si reconocemos las características socioculturales de todos.

El desarrollo de la oralidad no es homogénea en todos los contextos, para el caso de la comunidad Coreguaje el silencio y la escucha son vitales para comprender, interpretar y desarrollar procesos meta- cognitivos de pensamiento. Así como el mecanismo para validar e invalidar posiciones, ese silencio es la huella de la exclusión de la que han vivido, en otras, es una señal de resistencia que siempre toma fuerzas en el lenguaje. El territorio en el que habita la Comunidad Coreguaje, las diferentes situaciones históricas enmarcadas en usurpación y violencia, las lenguas en contacto y la manera de concebir el mundo permite comprender que para esta población “El silencio” es un mecanismo de resistencia pero a su vez un mecanismo de participación.

Los niños y niñas Coreguajes que asisten al aula regular tienen características particulares en oralidad, que hace parte de su recorrido histórico y sociocultural de su comunidad indígena. En las prácticas orales prima el silencio activo, al intervenir lo hacen de manera pausada, su tono de voz es bajo, para dar respuesta o intervenir se toman tiempos pronunciados para pensar, para tener seguridad de su voz requieren de espacios en el que se los reconozca y se les de confianza,

sus intervenciones no son extensas, prefieren intervenciones en grupos pequeños y se atemorizan en grupos amplios. Tienden pocas veces a contra-argumentar. Si bien los niños y niñas Coreguajes hablan español conservan rasgos discursivos propios de su comunidad ancestral, de ahí la importancia de vincular el silencio y la escucha en las prácticas de aula, aspectos necesarios para reflexionar y pensar antes de responder.

Las reformas educativas latinoamericanas hablan de interculturalidad, que en el aula se reconozcan a todos y cada uno de los estudiantes con sus particularidades, que los niños, las niñas se sientan involucrados y que su voz en las clases sea más representativa y democrática. Sin embargo, todavía falta mucho por hacer, los documentos de política pública en Colombia atienden algunos aspectos importantes de la oralidad, sin embargo los documentos de apoyo como DBA y Mallas Curriculares desconocen los avances disciplinares, curriculares y didácticos en este campo e invisibilizan a las minorías

En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se propone formación a los docentes en etnoeducación, sin embargo estas formaciones en el contexto regional han sido nulas. En este documento tampoco se menciona la inclusión de los y las estudiantes indígenas del contexto urbano y las implicaciones de las lenguas en contacto y las lenguas indígenas. Si bien este documento ha sido importante y contribuyó en su época con ejes curriculares, a la fecha están desarticulados con las necesidades discursivas de la actualidad, es necesario recordar que este documento fue publicado en 1998.

Referencias

- Bajtín, M. (1999), Estética de la creación verbal, trad. de Tatiana Bubnova, México, Siglo XXI, 396 pp. Obtenido en <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion3b3n-verbal.pdf>
- Cárdenas, M., Torres A. C., Parra C. R., Pini-lla M. E., y Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). Desafíos para maestros interesados en la enseñanza de prácticas de oralidad. X Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Oaxaca – México. Obtenido en: <http://reddelenguaje.com.mx/pdf/ejes-tematicos-uno/martha-cardenas-y-otros-colombia.pdf>
- Cerda, H. (2014). Los elementos de la investigación. ISBN: 978-958-9023-65-5. Editorial el búho Ltda. Bogotá, D.C.
- Creswel, J.W (2012). Educational Research, Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Four Edition, University of Nebraska–Lincoln.
- Creswell, J. W. (2007). Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. Traducción al español, Arturo Guzmán Arredondo y José Jesús Alvarado Cabral. Universidad de Nebraska, Lincoln. ISBN 0-7619-2441-8. California, EEUU.
- Fernández, K.L. (2008). Lenguas en contacto: el caso guaraní/ español en la República Argentina. Pontificia Universidad Católica Argentina. Revista de Lenguas para Fines Específicos Nos 13 y 14, p. 39-50. Obtenido en https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5637/1/0233536_00013_0002.pdf
- Foley (1996). The Silent Indian as a Cultural Production [El indígena silencioso como una producción cultural]. En: Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy C. Holland (edit.) (1996). The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice. New York, State University of New York, 79-91. Obtenido en: <http://www.scielo.org.ar/img/revistas/cas/n19/html/n19a02.htm>
- Hecht, A.C. (2008). Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos. Alteridades, 2008 18 (36): Págs. 145-159. Obtenido en: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/204/203>
- Hecht, A.C. (2009) Niñez y desplazamiento lingüístico: reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobas de Buenos Aires. ANTHROPOLOGICA/ AÑO XXVII, N.º 27, noviembre de 2009, pp. 25-45. Obtenido en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122009000100003&lng=es&tln-g=es
- Hernández, J.A. (2008). El arte de Callar. Edita: Diputación Provincial de Cádiz Servicio de Publicaciones. ISBN: 978-84-96583-65-8. Obtenido en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcsn0v5>
- Isaza, B & Castaño A (2010) Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED. Obtenido en: <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1043/referenteslenguajeciclo2.pdf;jsessionid=9FC3D-C22A59468AFC23BD37923C98ECF?sequence=1>

- Marín, P. (2003). Indígenas del Caquetá: Los invisibles de la guerra. Obtenido <https://revistas.unal.edu.co/index.php/palimpsestvs/article/download/82986/72679/442710>
- Morales, P. (2008). Comunicación y cultura en la selva: la comunidad Coreguaje. Trabajo de grado para el optar por el título de comunicador social (periodismo y editorial). Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido en: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis315.pdf>
- Motta, H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 28, julio-diciembre, 2016, pp. 167-187. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja, Colombia. Obtenido en: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n28/n28a09.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lengua, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía No 3 sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá, D.C. Imprenta Nacional de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. DBA v.2. Bogotá, D.C. Panamericana Formas E Impresos S.A. ISBN: 978-958-691-924-1
- Ministerio de Cultura. (2010). Pueblos Indígenas de Colombia. Cartografía de la diversidad de poblaciones. Obtenido en: <https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/editores/20658/PUEBLOS%20IND%C3%8D-GENAS%20DE%20COLOMBIA%2093%20MAPAS.pdf>
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED.
- Pérez (2017). Hablar, callar, leer literatura: El papel del silencio en la construcción de sí mismo. Congreso Iberoamericano de estudios sobre oralidad. Oralidades, mediaciones y lenguajes de paz. Universidad Icesi, Cali Colombia. Obtenido en : <https://www.youtube.com/watch?v=r46fjrf2oM>
- King, L & Schielmann, S. (2004). El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco. ISBN 92-3-303934-X. Obtenido en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134774s.pdf>
- Rojas, G. (2017). Entre la conversación y el diálogo: algunos para la escucha. Enunciación, 22 (2) 189 -201. DOI: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>
- Rojas, G. (2020). El silencio...una aproximación. Calle 14: revista de investigación en el campo del arte 15(28). Pp. 252-265. Obtenido en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/16264/16044>
- Rojas, C., & Vera, N. (Agosto de 2013). ABMS (Automatic BLAST for Massive Sequencing). En H. Castillo (Presidencia), 2° Congreso Colombiano de Biología Computacional y Bioinformática CCBCOL. Congreso llevado a cabo en Manizales, Colombia.

Zabala, (2006). La oralidad como performance: un análisis de géneros discursivos andinos desde una perspectiva sociolingüística. Pontificia Universidad Católica del Perú. BIRA 33 (Lima): 129-137 (2006) 129. DOI: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/114512/1949-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7530-1-10-20120410.pdf?sequence=2&isAllowed=y>