

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.  
Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

## **UN LENGUAJE PARA RECORDAR LENGUAS DEL VIENTO**

Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas

**Maribel Salazar Giraldo**

Universidad Nacional de Colombia

Maestría en Estudios Culturales

Bogotá, Colombia

2016

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.  
Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.  
Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

## **UN LENGUAJE PARA RECORDAR LENGUAS DEL VIENTO**

Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas

**Maribel Salazar Giraldo**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Magíster en Estudios Culturales**

**Directora:**

Margarita Chaves Chamorro

Doctora en Antropología

**Línea de investigación:**

Comunicación, cultura y poder

Universidad Nacional de Colombia

Maestría en Estudios Culturales

Bogotá, Colombia

2016

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.  
Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

Dedicada a Iris, mi niña luminosa.

## Agradecimientos

Son muchas las personas que sumaron voluntades, buenos pensamientos, conversaciones y tiempo para que yo lograra culminar esta tesis, sobre todo porque en la mitad del camino tomé la decisión de ser mamá y esto implicó un reordenamiento de mi vida en muchos aspectos. Agradezco a Dios por darme fortaleza, voluntad y claridad en el pensamiento. Al abuelo, por darle profundidad a mis intuiciones. A mis papás, mis hermanas y mis suegros por apoyarme siempre, por cuidar a mi hija en momentos en que debía dedicarme a la escritura. A mi esposo por su paciencia, por escucharme una y otra vez, por comprender mis cambios emocionales cuando las cosas no resultaban como lo esperaba.

Agradezco especialmente a mi tutora Margarita Chaves por incansable labor de asesoría y corrección de esta tesis, por su mirada crítica que me retaba a argumentar con mayor claridad y precisión. Al equipo coordinador de la Maestría en Estudios Culturales, a los compañeros y los profesores que protagonizaron interesantes sesiones de diálogo. Al Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) por financiar mi trabajo de campo mediante el Estímulo a la investigación en la modalidad Estudios Interdisciplinarios sobre la cultura (2013)

A los miembros del equipo En Mi Idioma y docentes de La Guajira: Ramiro Epiayu, Jorge Mario Meza, Francisco Iguarán, Arlethe Iguarán, quienes me acogieron en su territorio y me brindaron el acompañamiento que necesitaba para la realización de esta investigación. A la profesora de la Universidad de La Guajira, Nubia Tovar, quien además de responder generosamente mis inquietudes, me acogió en su casa y me puso en contacto con personas e instituciones claves para esta investigación.

## Resumen

En esta tesis examino los discursos sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación para la preservación de las lenguas indígenas a partir de tres planos de análisis: 1) Los discursos de valoración de la diversidad lingüística desde el periodo colonial hasta la actualidad y el lugar protagónico de las lenguas indígenas en las propuestas de protección y conservación de la diversidad cultural, promovida desde los pueblos indígenas, el Estado y organismos internacionales, particularmente la UNESCO. 2) Las prácticas perceptivas y nemónicas de la oralidad primaria en relación con los registros propuestos por la escritura alfabética y con las formas de comunicación que predominan en la oralidad secundaria de los medios comunicativos. 3) Las contradicciones de los programas estatales para el fortalecimiento de la diversidad lingüística por medio de las TIC.

Consciente de que el universo que pretendía analizar era muy amplio, focalicé mi análisis en la revisión de un proyecto aplicado específico llamado *En Mi Idioma*, que pretende usar las Tecnologías de la Información y las comunicaciones para la preservación de lenguas indígenas. Así mismo, me enfoqué en la lengua wayuunaiki, hablada por los indígenas wayuu del departamento de La Guajira.

**Palabras clave:** Lenguas indígenas, tecnologías de la información y la comunicación, patrimonio cultural inmaterial, multiculturalismo, preservación lingüística, oralidad y escritura.

## Abstract

In this thesis I examine the discourses about the use of communication and information technologies for the preservation of indigenous languages from three levels of analysis: 1) The discourses that value linguistic diversity from the colonial period up to the present, and the leading role of indigenous languages in proposals aiming for the protection and preservation of cultural diversity, promoted by indigenous people, the State and international agencies, UNESCO in particular. 2) Perceptive and mnemonic practices of the primary oral speech in relation with the records proposed by the alphabetic writing, and the forms of communication that predominate in the secondary oral speech in the communication media. 3) The contradiction of the state programs towards the strengthening of the language diversity through the communication and information technologies.

Given that the universe I initially intended to analyze is quite extended I decided to focus this analysis in the revision of a specific applied project called En Mi Idioma (In My Language) in which Information And Communication Technologies are used for the preservation of indigenous languages. In this way, I focused on the Wayuunaiki language spoken by the Wayuu Indians in the department of Guajira.

**Keywords:** Indigenous languages, communication and information technologies, intangible cultural heritage, multiculturalism, linguistic preservation, oral speech and writing.

## Contenido

<b>Resumen .....</b>	<b>10</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>11</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: DISCURSOS SOBRE LA PRESERVACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS .....</b>	<b>21</b>
1.1 Las lenguas indígenas en la nación unitaria .....	23
1.2 Los derechos lingüísticos en el marco del multiculturalismo colombiano .....	27
1.3 Contradicciones de la política lingüística en Colombia .....	32
1.4 La preservación lingüística en el contexto global, nacional y local.....	37
1.5 Wayuunaiki: lengua mayoritaria entre las minoritarias.....	41
1.6 Escuela y revitalización lingüística .....	46
<b>CAPÍTULO 2: ORALIDAD Y ESCRITURA EN LOS WAYUU .....</b>	<b>52</b>
2.1 Las escrituras de la oralidad .....	53
2.2 Administración del recuerdo y representación.....	56
2.3 La oralidad “primitiva” y la escritura “moderna” .....	60
2.4 La necesidad y el aprendizaje de la escritura.....	62
<b>CAPÍTULO 3: LA ORALIDAD SECUNDARIA DE LOS MEDIOS COMUNICATIVOS .....</b>	<b>68</b>
3.1 Oralidad secundaria de los medios sonoros y audiovisuales.....	69
3.2 Los comunicadores indígenas .....	73
3.2.1 Cine y video .....	75
3.2.2 Radio.....	76
3.2.3 Internet.....	78
3.3 Las nuevas audiencias indígenas.....	79
3.4 Oralidad secundaria y escritura alfabética.....	82
3.5 Posibilidades de Internet para la preservación de la diversidad lingüística .....	84
<b>CAPÍTULO 4: UNA CASA VACÍA .....</b>	<b>88</b>
4.1 Estado y comunicación indígena .....	91
4.2 En Mi Idioma: Una casa vacía.....	95
4.3 La propuesta comunicativa y pedagógica de En Mi Idioma .....	97
4.4 Las tecnologías digitales en la escuela wayuu .....	99
4.5 Gestión de relaciones: agenciamiento individual y colectivo .....	103

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.  
Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

<b>5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>110</b>
5.1 Conclusiones.....	110
5.3 Recomendaciones .....	118
5.2.1 Sobre la política lingüística y el uso de TIC para preservar las lenguas .....	118
5.2.2 Sobre los proyectos que pretenden utilizar las TIC en función de la preservación lingüística.....	119
5.2.3 Sobre otras preguntas y ámbitos de investigación .....	120
<b>6. REFERENCIAS .....</b>	<b>122</b>

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.  
Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

## Introducción



Abuela wayuu en Ranchería Pipamana.

Los discursos sobre el valor de las lenguas indígenas han virado en las últimas tres décadas de la marginalización y persecución hacia su reconocimiento y protección como parte del patrimonio inmaterial de la nación en el marco del multiculturalismo. Los medios de comunicación, especialmente las tecnologías digitales, **se han posicionado en este discurso como una vía para la preservación de la diversidad lingüística**, pues estas tecnologías son al mismo tiempo una herramienta para el registro de las sonoridades, las imágenes y el contexto de la oralidad, un medio de difusión para la visibilización global de las lenguas y un espacio de interacción entre hablantes de lenguas nativas y hablantes plurilingües de todo el mundo.

¿Qué posibilidades ofrecen **los medios y tecnologías de la información para la preservación de las lenguas nativas?** Como argumentaré, las prácticas perceptivas y nemónicas de la oralidad **se asemejan más al lenguaje multimedial que a la escritura alfabética**, pues la oralidad no es solo palabra, es también gesto, entonaciones de voz, imagen, movimiento, música y danza. Al igual que en el lenguaje multimedial, en la oralidad se integran dinámicamente diferentes lenguajes que van más allá de la representación gráfico alfabética de la palabra propuesta por la escritura. En este sentido, las tecnologías digitales son una alternativa a la escritura alfabética **que por décadas fue la tecnología comunicativa privilegiada para el registro y preservación de las lenguas indígenas**. Los estudios lingüísticos se ocuparon durante varias décadas de analizar y registrar las lenguas nativas, aplicando métodos propios de su **disciplina sin cuestionar la tecnología de la escritura y sin interesarse por los elementos extralingüísticos del pensamiento al que se acercaban**, pues se consideraba que a partir de un estudio sistemático la vía más adecuada para que la lengua se conservara era la construcción de gramáticas y alfabetos que sobrevivirían a los hablantes. Pero **la poca funcionalidad y el escaso uso de la escritura en lengua vernácula** por parte de los indígenas, ponen en cuestión el valor de la escritura como tecnología comunicativa para la preservación lingüística. En contraste, la apropiación de la radio, el video y las tecnologías digitales por parte de organizaciones indígenas y colectivos de comunicación da cuenta de la cercanía de estos medios a sus formas tradicionales de comunicación.

No obstante, la relación de semejanza entre la oralidad primaria de las sociedades indígenas y la oralidad secundaria propuesta por los medios comunicativos, no es suficiente para garantizar el aporte de estos medios para la preservación de las lenguas. En el contexto de la preservación de la diversidad lingüística, **es necesario poner la tecnología en su lugar** y reconocer que no producirá ningún cambio ni hará un aporte significativo si los hablantes no valoran estas lenguas y si estas son poco usadas en diferentes contextos, sobre todo en el ámbito doméstico donde los padres, y especialmente las madres, entregan la lengua como un legado de sus ancestros. Así mismo, tampoco tendrá ningún impacto si no existen las condiciones materiales para su uso y apropiación: dispositivos tecnológicos, conectividad, contenidos de calidad y estrategias de promoción e implementación. Por eso en esta investigación no solo indago por posibilidades y limitaciones de las tecnologías digitales en función de la preservación lingüística, **examino también los discursos sobre**

**la valoración de la diversidad lingüística**, los contextos globales, nacionales y locales donde operan estos discursos de maneras muy contradictorias y las **precarias condiciones de conectividad e infraestructura** que enfrentan las sociedades indígenas en el país. En este sentido, examino los discursos sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación para la preservación de las lenguas indígenas a partir de tres planos de análisis: 1) Los discursos de valoración de la diversidad lingüística desde el periodo colonial hasta la actualidad y el lugar protagónico de las lenguas indígenas en las propuestas de protección y conservación de la diversidad cultural, promovida desde los pueblos indígenas, el Estado y organismos internacionales, particularmente la UNESCO. 2) Las prácticas perceptivas y nemónicas de la oralidad primaria en relación con los registros propuestos por la escritura alfabética y con las formas de comunicación que predominan en la oralidad secundaria de los medios comunicativos. 3) Las contradicciones de los programas estatales para el fortalecimiento de la diversidad lingüística por medio de las TIC.

El análisis de estos planos **no hubiera sido posible desde una perspectiva disciplinar**, en tanto la comprensión de la relación lenguas indígenas / tecnología requiere de los saberes construidos por disciplinas como la antropología, la lingüística y la comunicología. De este modo, esta tesis se acerca a la lengua nativa, sus usos y vitalidad, pero no es un estudio lingüístico; examina la relación de las lenguas con la identidad étnica en el contexto del multiculturalismo, pero no es un estudio antropológico; indaga por tecnologías comunicativas como la escritura, los medios electrónicos y digitales, pero no se agota en la perspectiva mediática. En este sentido, **los estudios culturales como espacio de articulación entre las disciplinas** (Castro-Gómez, 2002), me permitieron analizar los discursos sobre el uso de tecnologías de información para la preservación de las lenguas indígenas desde una mirada amplia. Desde esta perspectiva las lenguas nativas son un derecho, un valioso vehículo del pensamiento y un marcador de la identidad étnica, pero sobre todo una práctica cultural que da cuenta de la forma como opera el poder en el contexto de la globalización y de la manera como el estado multicultural administra las diferencias. Por otra parte, los medios y tecnologías aparecen como potentes herramientas para la preservación de la diversidad lingüística, pero es necesario un análisis de los contextos de producción, circulación, uso y apropiación de estas tecnologías, en los cuales resulta vital la intervención del Estado y el agenciamiento de instituciones

privadas y organizaciones indígenas para la implementación de programas de fortalecimiento lingüístico por medio de las TIC.

La elección de este tema de análisis: las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con el registro, la enseñanza y la preservación de las lenguas indígenas<sup>1</sup> tuvo que ver, en primer lugar, con el reconocimiento de que **la relación entre lenguas indígenas e internet ha sido poco estudiada en nuestro país**, a pesar de que las políticas estatales recientes como La ley 1381 sobre lenguas nativas, y los discursos nacionales e internacionales sobre preservación de diversidad lingüística dan un lugar importante a los medios electrónicos **como lugares de documentación y herramientas pedagógicas y comunicativas potentes para la preservación de las lenguas y culturas**. En segundo lugar, esta elección se vincula con **mis intereses profesionales y académicos**, pues desde mi formación como comunicadora social he tenido la oportunidad de participar en diferentes proyectos e investigaciones que se enfocan en las posibilidades y los límites de la comunicación digital. El sentido de mi investigación es reconocer en este escenario algunas claves para mejorar el impacto del proyecto y para pensar futuras iniciativas que realmente tengan en cuenta la **diferencia cultural y generen beneficios** de diferente orden para las comunidades hablantes de lenguas minoritarias. El desafío es encontrar la manera más eficaz y eficiente para que los grupos indígenas puedan articular las TIC en metodologías integradoras de lenguajes, mundos y formas de representación propias de su cultura. Así pues, mi objetivo en el mediano plazo es explorar cómo estas tecnologías pueden servir como **un lenguaje mediador que dialoga con las formas de comunicación existentes** entre grupos de cultura diferente a la nacional, que las reconoce y las potencia, sin imponerse sobre ellas.

Consciente de que el universo que pretendía analizar era muy amplio, **falicé mi análisis en la revisión de un proyecto aplicado específico llamado *En Mi Idioma***. Este proyecto, operado por la ONG Colnodo y financiado por el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, utilizaba las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la

---

<sup>1</sup> Las lenguas indígenas se incluyen en las llamadas lenguas nativas, junto con los idiomas afro y Rom, sin embargo en esta investigación solo hago referencia a las lenguas indígenas. Esto obedece a razones metodológicas de concreción y enfoque del objeto de estudio.

enseñanza de lenguas indígenas. Una vez establecí el contacto con quienes lo implementaban tomé la decisión de enfocarme específicamente en la participación de una **organización indígena wayuu** en la puesta en práctica del proyecto, pues desde que hice mis indagaciones iniciales para explorar los posibles escenarios de mi investigación, encontré que un grupo de indígenas wayuu del municipio de Maicao eran los únicos hablantes de lenguas nativas de los siete inicialmente incluidos en el proyecto que continuaban produciendo materiales educativos. Rápidamente descubrí que **el proyecto realmente nunca se había implementado** debido a que las instituciones educativas de la zona no cuentan con conectividad; además, **la persona que lideraba el proyecto no era hablante de la lengua que pretendía enseñar**. El acercamiento a la experiencia wayuu en el proyecto *En Mi Idioma* me permitió comprender las **amplias brechas, tensiones y contradicciones** que aparecen entre las políticas de protección a la diversidad lingüística y las iniciativas de masificación tecnológica vs las necesidades y características de los contextos específicos en los que estas se materializan. También pude reconocer la importancia de los diferentes contextos de uso y aprendizaje del wayuunaiki, como la escuela y la familia, donde las diferentes tecnologías comunicativas están presentes y que, como explicaré más adelante, resultan decisivos en la preservación de lengua.

Esta tesis recoge las reflexiones, los hallazgos y las conclusiones derivados de los análisis acerca de la relación entre las lenguas indígenas y las tecnologías de la información y la comunicación, en los planos discursivos y en las materializaciones concretas del proyecto En Mi Idioma en rancherías de Maicao, Riohacha y Uribia, del departamento de La Guajira. En el título quise sintetizar todos estos asuntos pues al hablar de “un lenguaje para recordar” me refiero al lenguaje digital y multimedial; y la metáfora “lenguas del viento” hace alusión, por un lado a las lenguas orales que se graban en el aire y, por otro lado, al territorio de La Guajira, donde las ráfagas de viento danzan con fuerza sobre el territorio desértico.

En el primer capítulo examino la perspectiva de valoración de la diversidad lingüística, que se produce como una articulación discursiva entre los movimientos indígenas, el Estado y entidades supranacionales como la UNESCO. Esta perspectiva **tiene un carácter contradictorio** en el marco del multiculturalismo pues al mismo tiempo que se declara la importancia de la diversidad lingüística se

intensifican los contextos de desigualdad en los que lenguas hegemónicas como el español o el inglés se imponen sobre las minoritarias. En el segundo capítulo **analizo el papel de la oralidad y la escritura en la preservación de lenguas nativas** y las mutaciones que introduce la escritura alfabética en sociedades de tradición oral como las indígenas. En el capítulo tres explico **la relación de semejanza entre la oralidad primaria y la oralidad secundaria de los medios comunicativos** y presento la experiencia que han acumulado organizaciones y colectivos de comunicación indígena.

En el capítulo final **cuestiono la efectividad del Estado** y de programas para preservación lingüística como En Mi Idioma, que se publicitan como ejemplo del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para enseñar las lenguas, pero que no muestran ningún logro debido **a las precarias condiciones de infraestructura, conectividad y capacitación en el uso de estas herramientas tecnológicas**; además, **desaprovechan la riqueza de la oralidad y las posibilidades del lenguaje multimedial** al plantear un modelo didáctico centrado en la escritura alfabética. Al final recojo las conclusiones y las ideas centrales que más bien son provocaciones, nuevas preguntas que abren camino hacia otras indagaciones.

Este documento incluye, además, algunas fotografías tomadas por mí durante el trabajo de campo en La Guajira. Fue la manera que encontré para mostrar lo que vieron mis ojos e incluir **lenguajes distintos al de la escritura alfabética**. También resolví **destacar en negrita las ideas que considero centrales** para dar énfasis visuales al texto. Cuando mi tutora destacó esta práctica comprendí que estaba replicando un estilo de escritura que viene del lenguaje digital en el que los afanados lectores digitales “surfean” por los textos sin detenerse demasiado, por lo cual se hace preciso destacar las ideas centrales. De todas maneras, el uso de negritas en esta tesis resulta útil pues permite al lector captar rápidamente las ideas centrales.

Desde el punto de vista metodológico, en esta investigación articulo el **análisis de discurso** con el trabajo **etnográfico** para producir la información de análisis y responder a los objetivos que he planteado. Al hablar de discurso no me refiero a un análisis puramente lingüístico en el que se examina en detalle la expresión verbal, visual o auditiva. Cuando hablo de discurso, me refiero, más

bien, a la idea que introduce Siegfried Jäger (2003), quien retomando a Foucault lo concibe como el fluir histórico de un conocimiento que consolida la acción y sirve para el ejercicio de poder. En este sentido, los discursos no son solo lo que “se dice” o “se escribe”, sino que ellos se traducen en acciones, configuran la realidad y se entrelazan de manera compleja. A partir de lo anterior, considero de vital importancia dejar en claro que mi estudio no tiene como base el análisis lingüístico, en cambio sí considero fundamental en la propuesta metodológica el análisis de **producción de sentido social**. En este sentido, reconozco que los discursos se encuentran enmarañados de manera conflictiva y que a veces tienen materialidades concretas pero otras veces circulan de manera sutil en las interacciones de los individuos. Con respecto al trabajo etnográfico con los wayuu, durante mi estancia en La Guajira, en los municipios de Maicao, Riohacha y Uribia, tuve la oportunidad de observar las dinámicas de algunos centros e instituciones educativas, así como de asentamientos o rancherías, como se denominan regionalmente. También entrevisté a los participantes del proyecto *En Mi Idioma* y a diferentes docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios. Concentré mis observaciones en dos centros etnoeducativos ubicados en las afueras de Maicao: El C.E. María Concepción Epinayu y el C.E Pipamana. Allí entrevisté a diferentes profesores y estudiantes, hice observaciones en aula de clase y en otros espacios de interacción escolar. Visité, además, a varias familias ubicadas en Rancherías cercanas a las instituciones educativas.

## CAPÍTULO 1: DISCURSOS SOBRE LA PRESERVACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS



Aviso en Institución Educativa María Concepción Epinayu

En la actualidad, admitir la importancia de preservar las lenguas y culturas indígenas es un lugar común, una obviedad que no se puede cuestionar sin que esto sea juzgado como un acto discriminatorio. Sin embargo, **este es un discurso que ha ganado legitimidad en las tres últimas décadas**, pues la existencia y preservación de la diversidad lingüística fue vista durante un largo periodo como **un obstáculo para la dominación colonial y posteriormente para la unificación nacional** (Pineda, 2000). Esto cambió radicalmente con el giro multicultural de las décadas de los 80 y 90. En el marco del multiculturalismo, las lenguas nativas especialmente las indígenas, empezaron

a ocupar **un lugar protagónico en los discursos que celebran la diversidad cultural a escala global**, dándoles un estatus de riqueza inmaterial de la nación y convirtiendo en prioridad su preservación. En América Latina las reformas constitucionales de las décadas de 1980 y 1990, así como las políticas derivadas de ellas, evidenciaron el interés de los estados latinoamericanos por proteger y conservar la diversidad de culturas y lenguas de sus territorios.

En Colombia, el reconocimiento de los grupos indígenas y de sus lenguas puede entenderse como una **articulación** de discursos entre: 1) **los movimientos indígenas** que resurgen con fuerza en el país en los años setenta con demandas de tierras, reconocimiento de sus diferencias y reafirmación cultural y lingüística, 2) **El Estado**, que apoyado en el conocimiento lingüístico experto ha formulado políticas para proteger los derechos de los hablantes y fomentar la preservación de la diversidad lingüística y 3) **Entidades supranacionales** como la OIT y la UNESCO que desde la década de los ochenta formularon políticas de protección del conocimiento y las culturas indígenas y, más recientemente, han marcado el camino para la protección del patrimonio inmaterial a escala global. Aunque parece haber un acuerdo en la importancia de preservar la diversidad lingüística, **esta articulación está lejos de ser armoniosa**, debido a que cada uno de estos actores tiene justificaciones e intereses distintos, que revelan relaciones de poder entre ellos. Del lado indígena aparece la demanda por la autonomía y por los derechos que históricamente les habían sido negados, como el derecho a la tierra, la educación, la lengua y la cultura propia (Gros 2000); del lado Estatal, el reconocimiento de las diferencias coincide con los cambios en los regímenes económicos, laborales y sociales de acuerdo con la economía neoliberal, en la que se agudizan las desigualdades sociales (Chaves y Zambrano, 2009. Hale, 2002, Comaroff & Comaroff, 1996); del lado de entidades supranacionales como la UNESCO, aparece el interés por salvaguardar el patrimonio inmaterial de las naciones mediante una patrimonialización de prácticas vivas que poco contribuye con su preservación (Chaves y Hoyos, 2010).

A pesar de su complejidad y de los múltiples actores que participan en esta valoración de la diversidad lingüística, **este discurso no tiene un impacto significativo en la sociedad mayoritaria**, pues circula en ámbitos restringidos como los entornos académicos o en contextos burocráticos de Ministerios como el de Cultura y el de Educación. El común de los colombianos tiene una idea muy

vaga de la diversidad de lenguas del país y casi ningún conocimiento sobre las distintas sonoridades de nuestra polifonía lingüística. Y aunque los indígenas saben que sus lenguas son importantes como vehículo de su pensamiento y su visión del mundo, **los derechos lingüísticos no se materializan** debido a que la preservación de la diversidad lingüística es mucho más compleja que su enunciado, pues además de un valor cultural que se relaciona con la diversidad de mundos que ellas contienen, las lenguas poseen un valor simbólico y material definido de acuerdo con un mercado global en el que las lenguas hegemónicas como el español o el inglés se imponen sobre las minoritarias como las indígenas. Esto afecta la valoración que los hablantes tienen de sus lenguas, sus usos y, por supuesto, sus posibilidades de existencia. Tal es el caso del wayuunaiki (lengua wayuu) que aunque es una de las más habladas y vitales en Colombia, hoy se enfrenta a resistencias de uso por parte de las generaciones más jóvenes y a situaciones que amenazan su existencia futura.

En este primer capítulo examino los hitos más importantes en los discursos sobre preservación de lenguas indígenas desde la colonia hasta la actualidad, **los cuales han virado desde la exclusión y persecución de las lenguas en los periodos colonial y republicano hacia una valoración con carácter enunciatario y contradictorio en el marco del multiculturalismo**. Me detengo en la perspectiva de valoración lingüística que orienta la política colombiana, en la que se articulan los discursos de los movimientos indígenas, el Estado y las directrices de las políticas de entidades supranacionales como la UNESCO. A partir del trabajo etnográfico en instituciones educativas wayuu de La Guajira y de la interacción con familias indígenas en Maicao, Riohacha y Uribia, al final del capítulo presento un análisis sobre la situación general del wayuunaiki: sus usos, amenazas y la valoración que le dan al idioma sus hablantes, como preámbulo para examinar el potencial de los medios digitales en la preservación de la diversidad lingüística nacional.

## 1.1 Las lenguas indígenas en la nación unitaria

Durante los periodos colonial y republicano predominó **una política de reducción de la diversidad lingüística** por medio del uso de lenguas francas y la prohibición de las lenguas vernáculas. En el periodo colonial, el miedo a la incomprensión de Babel, así como la imposición del castellano para

cumplir con el proyecto evangelizador y colonizador que no se lograba si los indios no hablaban el mismo idioma de los colonizadores, se instauraron como poderosas razones para impedir que se hablaran los idiomas indígenas. Y aunque era más fácil que un grupo de misioneros aprendiera las lenguas nativas que castellanizar a la mayoría indígena, la política de castellanización tenía la pretensión de conquistar cultural y espiritualmente a los pueblos nativos del continente americano, y en ese sentido **la lengua fue uno de los vehículos privilegiados de la dominación colonial**. Inicialmente los misioneros, ante la gran diversidad lingüística del Reino de la Nueva Granada, seleccionaron algunas lenguas nativas como idiomas generales, tales como el muisca, el sáliva, el siona o el quichua, que eran aprendidos y estudiados por estos para comunicarse con los indios. Pero en 1550 la Corona ordenó la castellanización de los nativos, pues se consideraba que **no era posible enseñar el mensaje de Cristo en las lenguas vernáculas sin alterar su sentido**; además no existían en dichas lenguas el léxico necesario para explicar la doctrina. Esto frenó el importante trabajo lingüístico de los misioneros y marcó la ruta del exterminio de las lenguas originarias (Pineda, 2000).

Durante el periodo republicano, la situación no cambió radicalmente: **el español continuó su dominio como parte de la trilogía territorio, lengua y religión** que a partir de entonces articuló a la nación moderna colombiana. La Constitución de 1886 condensó **una visión unitaria de nación, inspirada en una ideología hispana y católica** que reducía a los pueblos aborígenes a una condición de “salvajes” que era necesario civilizar (Pineda, 2000). En este contexto, la evangelización y el sistema educativo en el que fueron insertados los indígenas se convirtieron en los principales instrumentos para castellanizar y “civilizar” a los diferentes pueblos aborígenes del territorio colombiano. Las órdenes religiosas **monopolizaron el sistema educativo**, pues la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 les habían otorgado la potestad para evangelizar, castellanizar y educar a los indígenas, aplicando castigos, multas y reduciendo al aislamiento a quienes se atrevían a hablar su lengua materna.

Esta política discriminatoria de la diferencia cultural y lingüística **fue ejercida e impulsada por los miembros de las élites políticas** que lideraron el proceso de la fundación de la República de

Colombia, quienes ratificaron **el lugar del castellano y la religión católica** como emblemas de la nueva nación y como fuente de legitimidad y poder (Pineda 2000 y 2005). Los letrados bogotanos, preocupados por el buen uso del idioma, la gramática y las bellas letras, impulsaron la enseñanza de gramática y latín en el país. Así se instauró la **oficialidad y legitimidad del español sobre las lenguas vernáculas**; y al mismo tiempo, se fijó un uso específico del idioma que se controlaba desde el sistema escolar:

Como han señalado diversos autores, desde los primeros años de la fundación de la Gran Colombia se dio un verdadero impulso a la enseñanza de cursos de gramática y latín en todo el territorio colombiano. A medida que el general Santander impulsaba la transformación de los antiguos colegios en verdaderas universidades o formaba nuevos centros docentes a lo largo y ancho de la Gran Colombia, se multiplicaban las cátedras de latín y gramática, y se avivaba la discusión sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. El plan de reforma de los estudios de la Universidad del General Santander del año 26 contemplaba, también, la enseñanza de las lenguas aborígenes en las universidades, pero esta medida al parecer nunca se implementó de forma efectiva. Las lenguas aborígenes permanecieron no solo por fuera del interés académico hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XIX; con algunos casos excepcionales, fueron marginadas e invisibilizadas, cuando no perseguidas y despreciadas (Pineda, 2005, p. 30).

**La escritura alfabética fue una poderosa herramienta para dar legitimidad a la lengua de los colonizadores**, imponer la verdad y ejercer poder por medio del lenguaje jurídico (Zambrano, 2000; Rama, 1998; Vivas 2009, DeCerteau, 1996). La imposición del alfabeto en las sociedades indígenas ancladas en la tradición oral, fue también **una forma de colonización cultural con incidencia en las maneras de pensar, recordar e inscribir la memoria**. Este tema es tan relevante para esta tesis que en el siguiente capítulo examino las discusiones en torno a la relación oralidad y escritura.

En este contexto político de asimilación lingüística, **el estudio y conocimiento de las lenguas no fue asumido inicialmente por el Estado, sino por iniciativas privadas y académicas**. A lo largo de los siglos XIX y XX algunos misioneros como Castellví, Celedón y Rocherau e investigadores como Preuss, Koch – Grünenberg y Jorge Isaccs (Pineda, 1998) se interesaron por el estudio de las lenguas indígenas en Colombia, recopilando vocabularios y proponiendo clasificaciones en diferentes familias lingüísticas. Aquí cabe destacar el trabajo de Paul Rivet, etnólogo francés que dedicó gran parte de su vida al estudio de las lenguas amerindias, recogiendo y analizando información de viajeros y etnógrafos. Rivet, quien en la década de los 40 fundó el Instituto Etnológico Nacional, aportó uno de los primeros intentos de clasificación de las lenguas indígenas en Colombia.

Los estudios de las lenguas amerindias también tuvieron lugar en **el Instituto Caro y Cuervo** fundado en 1942, que tenía entre sus misiones estudiar las lenguas y dialectos de los pueblos aborígenes de Colombia. Un año después, en 1943, se estableció en Tunja la **Sociedad Colombiana de Lenguas Aborígenes**, una agremiación de la sociedad civil que tenía entre sus objetivos la investigación de las lenguas amerindias y el impulso de la toponimia indígena en el país (Pineda, 2000).

En la década de los 50 ya existían en Colombia diversos estudios que de manera general mostraban la gran diversidad lingüística del país, pero solo hasta 1962 apareció **una iniciativa estatal, muy controversial, para estudiar y conocer las diferentes lenguas aborígenes**, se trata del Instituto Lingüístico de Verano. Como señala Pineda Camacho (2005):

En 1962, durante la administración del Presidente Alberto Lleras Camargo, Gregorio Hernández de Alba – a la sazón jefe de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno – promovió la contratación del Instituto Lingüístico de Verano con la finalidad de estudiar las lenguas amerindias y colaborar con actividades de las comisiones de asuntos indígenas. (p. 39).

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) congregaba a lingüistas que a la vez eran traductores de biblia dependientes de la Iglesia Bautista del Sur con sede en Santa Ana, California, con experiencia en países como Perú, Ecuador y Brasil. Como señala Pineda (2000), las labores de ILV han sido

**polémicas y discutibles**, sobre todo en lo relativo a su misión evangelizadora. Estas críticas emergieron en un momento histórico en el que **empieza a surgir con fuerza el movimiento indígena** con sus demandas de identidad, cultura y territorio, y proceden principalmente de dos fuentes: 1) Antropólogos latinoamericanos que cuestionaron las labores de evangelización a los indígenas y lo acusaron de satanizar las tradiciones indígenas y transformar las costumbres de los pueblos como una extensión de la colonización. 2) La iglesia católica, que perdió parte de su dominio del sistema educativo con la llegada del ILV.

A pesar de sus cuestionamientos **no se puede negar la contribución del ILV** en el estudio de las lenguas indígenas del país, en la formación de lingüistas colombianos en este campo e, incluso, en la solución parcial de ciertas condiciones materiales, de salud e incluso ideológicas en las comunidades con las que trabajaron por casi 40 años los misioneros del ILV (Pineda, 2000). Y aunque su misión era claramente evangelizadora, **esta evangelización se llevó a cabo en la lengua vernácula y no a costa de su desaparición.**

## 1.2 Los derechos lingüísticos en el marco del multiculturalismo colombiano

En las décadas de los 80 y los 90, **diez países latinoamericanos reformaron sus Cartas Magnas** para dar cabida a los marcos del **multiculturalismo** como resultado de las presiones internas de las organizaciones indígenas y de organismos internacionales como la OIT. Primero Brasil en el 88, siguió Colombia en el 91, luego México en el 92, Bolivia en el 94 y finalmente Venezuela en el 99. Al tiempo que reconocían la diversidad cultural como ruptura con los modelos homogéneos y excluyentes del régimen colonial y la nación unitaria, los Estados latinoamericanos **modificaron sus regímenes económicos, laborales y sociales de acuerdo con la economía neoliberal** (Chaves y Zambrano, 2009, Hale, 2005, Comaroff & Comaroff, 2000), intensificando las desigualdades sociales, las crisis económicas y los conflictos sociales y políticos.

Con anterioridad a las reformas constitucionales en América Latina, **las propuestas indígenas abonaron el terreno para las legislaciones multiculturalistas**. El movimiento indígena que se nutría de la fuerte alianza con una antropología comprometida con su lucha, desarrolló en las décadas del 70 y el 80 propuestas de etnodesarrollo y etnoeducación, en países como México, Ecuador y Colombia.

En Colombia, el movimiento indígena **resurgió con fuerza en la década de los setenta en cabeza del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)** con demandas de recuperación de tierras, reconocimiento de sus diferencias y reafirmación cultural y lingüística. Entre sus demandas culturales sobresalió **el derecho a la lengua propia y a una educación bilingüe y bicultural**, que pusiera de manifiesto el rechazo a los modelos educativos impuestos por la iglesia católica durante el largo periodo en el que tuvo a su cargo la educación en territorios indígenas y que para la época empezaba a ceder terreno en virtud del nuevo Concordato de 1973. Las propuestas etnoeducativas iniciaron en el país a mediados de los años ochenta como el resultado de las luchas políticas de los movimientos indígenas en los setenta (Castillo Guzmán 2008) y como la materialización de un derecho fundamental mediante el cual los indígenas pudieran adquirir los conocimientos necesarios para ser competentes en diferentes contextos, sin olvidar su identidad, sus tradiciones y su lengua. (Ferrero, 2015; Gros, 2000). En este nuevo proyecto educativo, **las reivindicaciones lingüísticas tuvieron un rol muy importante**, al punto de que en algunos casos se hablaba de educación bilingüe para hacer explícita la necesidad de que la enseñanza y las interacciones escolares fueran tanto en español como en la lengua vernácula. En este sentido, la escuela se proponía como **una institución central en la preservación lingüística** pues permitía la socialización de las generaciones más jóvenes en sus propios términos culturales.

Pero los movimientos no eran solo al interior de las organizaciones indígenas. En el plano internacional **los discursos empezaron a virar de la nación unitaria al multiculturalismo**. Es así como en 1989 la OIT suscribe **el convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes**, que en el artículo 28 señala que los niños deben aprender a leer y a escribir en su propia lengua indígena, que se deben preservar las lenguas y tomar las disposiciones necesarias

para promover el desarrollo y práctica de las mismas. Además, se debe procurar que los pueblos tengan la posibilidad de dominar la lengua nacional. En marzo de 1991 se presenta la Ley 21, aprobatoria del convenio de la OIT, en la que el Estado colombiano se obliga a promover la enseñanza de lenguas indígenas.

En este sentido el “**Neo indigenismo de Estado**”, como lo denomina Gros (2000), que en Colombia desemboca en la reforma constitucional del 91, puede ser entendido como **una respuesta a la doble presión** que ejercieron, por una parte los organismos internacionales como la OIT, y por otra, la de los movimientos indígenas en cabeza del CRIC. A partir de la reforma constitucional de 1991 que declaró la nación como pluriétnica y multicultural, el Estado colombiano **ha implementado cambios legislativos para dar reconocimiento a los pueblos indígenas y afrodescendientes**. En el caso indígena este reconocimiento constitucional vino acompañado, como es lógico, del otorgamiento de derechos como la titulación de resguardos, la administración de educación y el derecho a usar sus prácticas médicas. Esto desencadenó un inesperado **proceso de reindigenización** de sectores subalternos, algunos con pasado indígena, que encontraron en la identidad étnica la posibilidad de resolver necesidades básicas como la salud y la educación, en un contexto de desigualdades sociales en el que estos derechos por primera vez se le garantizaban a las minorías sin que esto significara que la población general ya los tuviera resueltos (Chaves y Zambrano, 2009). En algunos casos, estos procesos de reindigenización se acompañaron por esfuerzos **para recuperar lenguas desaparecidas**. Es el caso de los grupos muiscas, pastos y carijonas, que en la actualidad están documentando sus lenguas con el propósito de revivirlas. Este interés por recuperar lenguas en desuso es comprensible en la medida que la lengua **es uno de los marcadores con los que tradicionalmente se ha asociado la indianidad**, la posesión de una lengua despeja toda duda sobre la diferencia cultural y abre la puerta a un conocimiento grabado en el sistema lingüístico. En este sentido, **la lengua legitima la identidad indígena y permite acceder a las reivindicaciones políticas y económicas derivadas de la pertenencia étnica**.

En este orden de ideas, en el contexto del multiculturalismo la lengua ha sido usada en la demanda derechos políticos y económicos. Pero también, y sobre todo, la lengua es un derecho en sí mismo, que ha sido considerado recientemente **como parte de los derechos humanos**, en tanto la lengua que se confunde con nuestro pensamiento, es una de las posesiones más preciadas que recibimos

como herencia de nuestros antepasados. En palabras de Pineda (2000) “El acto de impedir u obstaculizar a una persona a expresarse y comunicarse en su propia lengua es mutilar aspectos de su ser fundamental” (p. 41). Pero el derecho a la lengua **es mucho más difícil de garantizar que el derecho a la tierra**, sobre todo en un país como el nuestro, que cuenta con **65 idiomas indígenas reconocidos**, con estados de vitalidad muy contrastados, número de hablantes y características políticas y económicas de los grupos étnicos que los practican muy diferentes. Y aunque el artículo 10 de la Constitución Nacional reconoce la co-oficialidad del español y de las lenguas nativas en sus territorios, **la declaración de su oficialidad es insuficiente para preservarlas**, pues las lenguas nativas continúan en **una situación de diglosia** en la que su uso se restringe a contextos muy reducidos como los ámbitos domésticos o comunitarios. No se puede esperar que mágicamente al designar la oficialidad de una lengua esta se revitalice y empiece a ser usada por sus hablantes, **aunque los contextos de poder continúen intactos** y las lenguas sean poco funcionales en ámbitos públicos e incluso totalmente desconocidas y poco valoradas por la sociedad mayoritaria. Los derechos de los hablantes que se relacionan con la no discriminación y la ampliación de los ámbitos de uso de las lenguas, **implican un cambio radical en los contextos de uso de las mismas y en las relaciones de poder con otras lenguas**. En palabras de Chaves: “El estado se preocupa por mantener la diferencia, pero no las condiciones materiales que permiten la reproducción de la diferencia cultural como experiencia que le da sentido al mundo” (Chaves, 2011, p. 19)

En el momento de su creación, la etnoeducación parecía ser la vía para la materialización de los derechos lingüísticos. Sin embargo, con el paso del tiempo **el proyecto político y los ideales sobre los cuales se construyó el modelo etnoeducativo se fueron debilitando** como resultado de la necesidad de **responder a un modelo educativo nacional que tiene como bases la estandarización y la competitividad**, y en el cual “la atención a las demandas de la diversidad representa más un problema que una prioridad” (Castillo Guzmán 2008: 22). La escuela indígena debió responder entonces a las demandas y estándares de la educación nacional (pruebas SABER, ICFES, entre otros); al tiempo que debía esforzarse por incluir los saberes propios del grupo indígena en el que esta se inscribía. En el caso de la lengua, este doble propósito de la escuela indígena se tradujo en la posibilidad de aprender a expresarse en español, de manera oral y escrita, al tiempo que se intentaba conservar la lengua indígena y promover su uso en las interacciones escolares.

Teóricamente el uso de las dos lenguas parece sencillo, pero en la práctica genera contradicciones que tienen que ver con **el uso cada vez menos frecuente de la lengua indígena** y el poder simbólico del español, como lengua de prestigio, tanto en el aula de clase como en las interacciones cotidianas.

Además del uso frecuente del castellano, la escuela indígena enfrenta hoy problemas graves que **ponen en cuestión la materialización del derecho a una educación de calidad para los indios en términos de igualdad** y la eficiencia del modelo estatal de descentralización y autonomía (Gros, 2000). Como sostiene Castillo Guzmán (2008), el derecho a la etnoeducación es enunciativo en tanto no se destinan los recursos necesarios para materializarlo y no cuenta con un respaldo de la institucionalidad:

No existe, en el país, a nivel del presupuesto nacional ni de los planes de desarrollo, algún tipo de rubro destinado específicamente al desarrollo de la etnoeducación en la nación o en las entidades territoriales. Los pocos recursos que logran destinarse a este fin provienen de proyectos de cooperación internacional, de aquellos procedentes del Ministerio de Educación Nacional o de entidades territoriales que acceden a recursos extra por cuenta de las regalías. Así, el derecho a la etnoeducación se reduce a un enunciado vacío de institucionalidad y sin lugar alguno en las políticas nacionales de educación. (Castillo Guzmán, 2009, p. 24)

Esta falta de recursos y de apoyo de la institucionalidad se refleja en la ausencia de maestros bilingües con formación pedagógica y con conocimientos en didáctica de las lenguas, las precarias condiciones laborales de los docentes, la ausencia de materiales educativos y equipos tecnológicos y el abandono en la infraestructura escolar. Estas dificultades, que hacen parte de la agenda diaria de las instituciones educativas indígenas, **evaporan las esperanzas** de que el proyecto de preservación cultural y lingüística de las minorías étnicas se lleve a cabo en el seno de la institución escolar.

### 1.3 Contradicciones de la política lingüística en Colombia

En Colombia **existen 65 lenguas indígenas**, además de lenguas criollas y raizales habladas por comunidades afrodescendientes y la lengua Romaní hablada por las comunidades del pueblo Rrom o gitano. Con respecto a las lenguas indígenas, Jon Landaburu (1999) aporta una clasificación de acuerdo con criterios demográficos de sus hablantes que deberíamos tener **siempre presente a la hora de definir las acciones más adecuadas para la preservación de la diversidad lingüística en el país**. De las 65 lenguas indígenas habladas hoy en Colombia: 3 tienen más de 50.000 hablantes. (Grupo A); 8 tienen entre 10.000 y 50.000 hablantes. (Grupo B); 9 tienen entre 5.000 y 10.000 hablantes. (Grupo C); 11 tienen entre 1.000 y 5.000 hablantes. (Grupo D); y 34 tienen menos de 1.000 hablantes (Grupo E). El hecho de que el número de hablantes de lenguas indígenas represente menos del 5% la población colombiana, nos confronta con una diversidad lingüística que es más significativa en términos cualitativos que cuantitativos, y por lo tanto en riesgo de verse disminuida drásticamente en un corto plazo. Su desaparición representa una gran pérdida debido a que el valor cultural de estas lenguas es enorme, pues en sus maneras de nombrar y de recordar podemos encontrar los rastros de las elaboraciones, las estructuras de pensamiento y las relaciones sociales de los diferentes grupos étnicos que habitan el territorio nacional.

Después de la reforma constitucional, el esfuerzo más contundente en términos legislativos para la protección de esta diversidad lingüística **es la Ley 1381, presentada por el Ministerio de Cultura en 2010**. Esta Ley tiene como propósito desarrollar los artículos 4, 5 y 28 de la Ley 21 aprobatoria del convenio 169 de la OIT y los artículos 7, 8 y 10 de la Constitución Política, que se refieren al reconocimiento y protección de la diversidad étnica, la protección de las riquezas culturales y naturales de la nación y la cooficialidad de las lenguas nativas en sus territorios. El proceso de formulación y aprobación la Ley 1381 fue concertado con las comunidades de hablantes de lenguas nativas y estuvo en cabeza de Jon Landaburu, uno de los intelectuales más importantes del Centro de Estudios de Lenguas Aborígenes de Colombia, quien ha dedicado más de 40 años al estudio de lenguas indígenas en el país. En este sentido la Ley representa **un esfuerzo importante para establecer un marco jurídico que permita el ejercicio de los derechos de los hablantes** de las 68

lenguas nativas de Colombia y para orientar las acciones del Estado frente a su preservación y gestión. Sin embargo su materialización es compleja debido a las situaciones diferenciales que presentan las lenguas y sus hablantes y a la perpetuación de contextos de poder en los que las lenguas minoritarias tienen una posición subordinada con respecto a lenguas dominantes como el español.

Con la Ley 1381 el Ministerio de Cultura toma el liderazgo de la política lingüística en el país. El papel del Ministerio de Educación, que había sido vital en la preservación de la diversidad lingüística, pasa a un segundo plano, pues las **lenguas se vuelven un asunto que le concierne más a MinCultura que a Min Educación**. Como me confirmó Alfredo Olaya, coordinador del grupo de atención educativa a grupos étnicos del Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura es quien tiene a cargo las acciones en materia de lenguas nativas, sin embargo, el Ministerio de Educación ha adelantado acciones que tienen que ver con el apoyo a la formulación de los Planes Educativos Comunitarios (PEC) y la producción de materiales educativos y literarios en lenguas nativas, agrupados en una colección denominada Territorios narrados. (Olaya, A. Entrevista Personal, 18 de febrero de 2016)

Además de la Ley 1381, la actual política de preservación lingüística está guiada por las **demandas de las convenciones de la UNESCO, en especial la de protección del patrimonio del 2003**. Esta política presenta contradicciones que tienen que ver con la poca utilidad de la patrimonialización de las lenguas (Chaves, Montenegro y Zambrano, 2010), la priorización de las lenguas que están a punto de desaparecer y la perpetuación de contextos sociales y económicos que dificultan la ampliación de sus contextos de uso.

**1.3.1 Patrimonialización de las lenguas:** En 2006 Colombia presentó la ley 1037, aprobatoria de la Convención de la UNESCO de 2003 para la salvaguarda del patrimonio inmaterial y se comprometió a adoptar las medidas necesarias para proteger el patrimonio cultural inmaterial, incluyendo el idioma, que era considerado el vehículo del patrimonio. Desde entonces, el Ministerio de Cultura ha puesto en marcha una serie de normativas para la gestión del patrimonio inmaterial que

desarrollan los avances de la Ley de Cultura (Chaves, Montenegro y Zambrano, 2014) y atienden a las recomendaciones de la UNESCO. En el caso de las lenguas, la influencia de la UNESCO es tan significativa que, como me comentaba la asesora de lenguas nativas del Ministerio de Cultura, los criterios usados para definir la vitalidad de las lenguas en nuestro país son los mismos que propone esta organización:

La UNESCO establece seis criterios para determinar la vitalidad de las lenguas y hay otros tres para mirar la actitud lingüística de los hablantes, de las instituciones, de los gobiernos. Nosotros nos basamos en esos criterios, aunque no somos el único país que trabaja con estos criterios, hay muchísimos países que también se basan en ellos. (Hernández, J. Entrevista personal, 21 de febrero de 2013).

En este contexto, la **Ley 1381 patrimonializa las lenguas nativas al ingresarlas directamente en la lista representativa de Manifestaciones de Patrimonio inmaterial** para protegerlas de su desaparición. No queda claro cuál es el sentido de esta patrimonialización ni su utilidad cuando una lengua está moribunda, pues si una lengua está a punto de desaparecer poco podrá hacer una declaratoria patrimonial para frenar su muerte (Chaves y Hoyos, 2000).

Declaradas patrimonio e incorporadas en las riquezas de la nación, se espera que las lenguas que no pueden ser preservadas **sean por lo menos documentadas**, es decir, que se puedan tener registros de la lengua en textos escritos, audiovisuales o sonoros. En palabras de la UNESCO: “Una lengua que ya no puede ser mantenida, perpetuada ni revitalizada merece, de todos modos, la documentación más completa posible. Es así porque cada lengua encarna un valor cultural y ecológico único”. (UNESCO, 2003, p. 5). Pero si los hablantes desaparecen o ya no usan una lengua **¿se puede decir que la lengua se preservó cuando nadie la habla, cuando solo existe como pieza de museo?**

**1.3.2 Priorización de las lenguas a punto de desaparecer:** El de Cultura es uno de los Ministerios a los que históricamente **se le han asignado menos recursos**, por lo que es natural inferir que no es

posible apoyar con recursos y asesoría a los hablantes de las 68 lenguas nativas, que además están dispersos en todo el territorio nacional. Esto implica que sea necesario establecer una priorización.

Como mencioné, Colombia tiene una gran diversidad lingüística que se mide más en términos cualitativos que cuantitativos. En este escenario tan diverso, **es contradictorio cómo el Ministerio de Cultura prioriza sus acciones y recursos en las lenguas desaparecidas o que están a punto de desaparecer**, como se evidencia en el testimonio de la funcionaria Josefa Hernández, asesora de lenguas nativas del Ministerio:

Estamos haciendo documentación lingüística de las lenguas que están en peligro de extinción. Empezamos en el 2010 con cuatro lenguas que son la nonuya, carijona, eduria y la tinigua, que tiene desafortunadamente un solo hablante. **Nosotros priorizamos las que están en eminente riesgo de extinción, en este caso, las que están en riesgo de extinción y en peligro de desaparecer.** Lo que estamos haciendo es recopilar toda la información posible de esas lenguas: textos didácticos, pedagógicos, literatura, todo lo que podamos encontrar; así como material de video, audio, hacer video y audio en tiempo real de las personas conversando en lengua. Porque este material es muy importante cuando la comunidad decide hacer un proceso de revitalización lingüística, porque si no se cuenta con este material el proceso es prácticamente imposible, tú no puedes recuperar una lengua que no tienes registro de ella, que no la puedes escuchar, que no sabes cómo se pronunciaba. (Hernández, J. Entrevista personal, 21 de febrero de 2013).

De las lenguas nativas, que constituyen una minoría en Colombia, se eligen las más minoritarias descuidando aquellas que podrían tener una mayor posibilidad de pervivencia en el tiempo. Esto deja en evidencia que más que la preservación de lenguas nativas **interesa mantener e incrementar el número de idiomas hablados en nuestro país** para mostrar al mundo que tenemos una gran riqueza lingüística, aunque las condiciones de los hablantes sean precarias y los ámbitos de uso de las lenguas sean cada vez más restringidos. La política debería reforzar todos los programas que le aseguren a los grupos hablantes de las lenguas mayoritarias dentro de las minoritarias los recursos culturales, sociales, técnicos y políticos para el fortalecimiento del uso generalizado de estas lenguas en sus territorios.

**1.3.3 Ampliación y diversificación de los contextos de uso de la lengua:** En la ley 1381 se establece que uno de los factores que influye en la preservación de las lenguas es la ampliación de los contextos donde estas pueden usarse. En tal sentido, los hablantes tienen derecho a usar su lengua y solicitar un intérprete cuando se establecen relaciones con la justicia, la salud y la administración pública. Esto supone que **donde haya un hablante de lengua nativa tendría que haber un intérprete** y que además, las entidades de salud, administración pública y los organismos judiciales destinarán los recursos económicos para pagar al intérprete ¿o es el hablante quien debe pagarlo? ¿Acaso los funcionarios de las zonas con población indígena deberían aprender sus lenguas? Parece poco viable que efectivamente las entidades estatales cuenten con intérpretes y que los hablantes puedan ejercer su derecho a usar su lengua en sus relaciones con la institucionalidad.

Además de las relaciones con la institucionalidad, como las entidades de salud, los organismos judiciales y la administración pública, la Ley destaca ámbitos de uso de las lenguas como la escuela, los medios de comunicación, la investigación lingüística y la creación de archivos, descuidando el ámbito privado donde las madres y los padres entregan a sus hijos la lengua. En este sentido, y como señala Fraser (1997), la esfera pública burguesa privilegia los ámbitos públicos sobre los privados, en los que aparentemente el Estado no tiene ninguna posibilidad de intervención.

Una política que apunte a un verdadero reconocimiento de la diversidad lingüística **debe considerar la importancia del ámbito doméstico, pero al mismo tiempo generar las condiciones para que las lenguas se usen en diferentes ámbitos**, especialmente en la escuela y los medios de comunicación, como una estrategia para hacer promoción y publicidad de las lenguas en medios masivos de comunicación que contribuya a modificar los imaginarios de diversidad que quedan de la nación moderna. Lamentablemente la política lingüística **no contempla la aparición de las lenguas nativas en los medios masivos**, sino que se circunscribe su uso a medios locales y comunitarios, la mayoría pertenecientes a las mismas comunidades indígenas. Existen escenarios de divulgación, como el sitio web y redes sociales del Ministerio de Cultura, algunos videos en el Canal de Youtube del

Ministerio y un espacio en el marco de la Feria del Libro de Bogotá denominado Fiesta de las lenguas; sin embargo, estos escenarios llegan a una pequeña parte de la población colombiana, por lo cual se reduce su impacto. Las leyes tienen una incidencia en el campo discursivo de valoración de las lenguas, sin embargo, este discurso circula en entornos muy restringidos, lo cual no permite que se dé una modificación real en el estatus de las lenguas minoritarias

#### 1.4 La preservación lingüística en el contexto global, nacional y local

Como he argumentado, **la actual perspectiva de valoración de la diversidad lingüística es el resultado de la articulación de discursos** de los movimientos indígenas, el Estado y entidades supranacionales como la UNESCO. Este acuerdo discursivo sobre el valor cultural de las lenguas indígenas y la importancia de su preservación **no es suficiente para garantizar su vitalidad y permanencia en el tiempo**, pues las lenguas están sometidas al diferencial de estatus con respecto a idiomas mayoritarios y a los criterios de funcionalidad de las mismas en el mundo contemporáneo. Para analizar este asunto y como una manera de sintetizar lo que he planteado hasta el momento, propongo examinar tres planos donde operan estos discursos con consecuencias diferentes: el plano global, el nacional y el local.

La geopolítica de las lenguas en el **plano global** está determinada por dos poderes: el del multiculturalismo y el de la hegemonía lingüística. En el marco del multiculturalismo asistimos a un acuerdo mundializado sobre el valor de la diversidad y la necesidad de salvaguardar las costumbres, los ritos, los saberes y las lenguas de los grupos étnicos, como parte del patrimonio inmaterial de las naciones. Esta perspectiva de valoración influida principalmente por las recomendaciones de la UNESCO, busca hacer visibles las riquezas culturales de las sociedades humanas y protegerlas mediante su patrimonialización.

Pero al mismo tiempo que se reconoce la diversidad, el mercado global establece una **hegemonía lingüística** necesaria para el intercambio y comunicación entre hablantes de diferentes idiomas, en

la que lenguas como el inglés, el francés o el español tiene un valor mayor en tanto permiten acceder a beneficios materiales y simbólicos. En este sentido la lengua, que no ha sido considerada una categoría de análisis en la extensa literatura sobre globalización (Pratt, 2014), **determina todos los intercambios globales**, fijando las posibilidades de migración, comercio, participación política y acceso a mercados académicos y laborales. Siguiendo a Pratt (2014), en el contexto global:

El lenguaje encauza la inmigración, el comercio y las comunicaciones al determinar quién tiene mayores probabilidades de comerciar con quién; quién tiene más o menos probabilidades de comerciar con quién; quién tiene más o menos probabilidades de migrar hacia dónde y con mayores probabilidades de prosperar; quiénes son capaces de negociar en nombre propio y con quién. (p. 241).

En este sentido, los mercados globales son también mercados lingüísticos (Bourdieu, 2001) en los que se ponen en juego el valor material y simbólico de las lenguas y “se actualizan las relaciones de fuerza entre sus locutores y sus respectivos grupos” (Bourdieu, 2001: 11).

En este contexto, **existe una contradicción entre la patrimonialización de la diversidad y la hegemonía lingüística**, cuya consecuencia es que el reconocimiento de la diversidad lingüística **sea meramente enunciatario**, por lo cual no contribuye con la preservación de las lenguas minoritarias y tampoco evita su desaparición. Al mismo tiempo que el multiculturalismo ha permitido reconocer nuestra diversidad lingüística y darle el estatus de “riqueza inmaterial de la nación”, **se han intensificado las desigualdades en los contextos geopolíticos globales** en los que dos o tres lenguas son hegemónicas y en los que las lenguas tienen un valor material y simbólico que determina el acceso a beneficios simbólicos y económicos de diferente orden como el acceso al sistema educativo y laboral, el comercio con personas que hablan determinado idioma, o la participación política dentro de la sociedad mayoritaria. Esta contradicción puede evidenciarse, por ejemplo, en el Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición publicado por la UNESCO, que además cuenta con una versión interactiva disponible en Internet. La publicación enlista 2.500 lenguas habladas en el mundo entero que están en peligro de desaparición, sin embargo, está disponible solo en tres idiomas: Inglés, francés y español.

En el **plano nacional** se reproduce el discurso del multiculturalismo global, reconociendo las diferencias pero al mismo tiempo unificando el mercado lingüístico en el que el español se constituye como lengua legítima y tiene más valor que las lenguas nativas. En este sentido, se establece **una dominación simbólica de la lengua oficial**, que en palabras de Bourdieu es “una forma de complicidad que no es ni sumisión pasiva a una coerción exterior, ni adhesión libre a los valores”. (Bourdieu, 2001, p. 32). Esto significa que aunque los hablantes de lenguas indígenas no están obligados a hablar español, deben hacerlo para acceder a los beneficios y oportunidades que la lengua mayoritaria les ofrece. De este modo, los hablantes se mueven en los marcos de los contextos coloniales que al decir de Fanon históricamente le imponen al sujeto colonial la necesidad de aprender el idioma de su dominador para “*abrir las puertas que hace tan solo cincuenta años le estaban prohibidas*” (Fanon, 1973, p.32). Al igual que los negros antillanos a los que se refería Fanon, los indígenas colombianos necesitan hablar el idioma dominante porque este les permite acceder a beneficios y oportunidades de diferente orden.

En este contexto, a pesar de que las lenguas nativas fueron declaradas en la Constitución del 91 como oficiales en sus territorios y se legisló sobre los derechos de los hablantes a través de la ley 1381, **las lenguas nativas continúan en una situación de diglosia** en las que su uso se restringe, en el mejor de los casos, a ámbitos domésticos o comunitarios; incluso algunas de ellas están en inminente riesgo de desaparición, pues solo tienen dos o tres hablantes.

En el **plano local** están los hablantes. Allí se negocian los discursos nacionales y globales, pues la globalización no ocurre solo en las grandes esferas de poder, sino en nuestras vidas cotidianas, la de nuestros hábitos, como lo señala Ortiz (2004), donde nos encontramos en una interacción constante entre diversos territorios tangibles e intangibles, de prácticas, costumbres y saberes contruidos localmente con otros mundializados.

En el plano local, los hablantes de lenguas nativas **se ven presionados a usar cada vez menos su lengua materna y a privilegiar el uso del español**, incluso en los intercambios lingüísticos entre miembros del mismo grupo étnico. La escuela se ha convertido en el lugar privilegiado para el aprendizaje de la lengua nacional oficial, autorizada por el sistema educativo y el Estado, y por lo tanto como vínculo obligado con el mercado laboral. Los padres tienen claro que **el sistema**

**educativo es el medio para que sus hijos aprendan y perfeccionen el español** y, por esta vía, cuenten con la posibilidad de acceder a niveles superiores de educación, secundaria y universitaria, para poder trabajar y generar movilidad social y económica. En la institución escolar los niños y los jóvenes no solo deben aprender el español, sino las formas gramaticales, sintácticas y fonéticas del idioma, que son consideradas como legítimas. Este uso específico del idioma se convierte en capital lingüístico y en un factor de distinción y de autoridad (Bourdieu, 2001). Sin embargo, las precarias condiciones de calidad de la escuela étnica ponen en cuestión la posibilidad de que los indígenas dominen el español autorizado y puedan competir en condiciones de igualdad con el resto de la sociedad colombiana.

**Los indígenas saben que el discurso de la multiculturalidad les ha dado cierto posicionamiento**, aunque persistan prácticas discriminatorias como las burlas, los señalamientos y su ubicación en un lugar inferior, que los obliga a sentir vergüenza étnica. Saben también **sin el español no es posible interactuar en la sociedad mayoritaria**. Como sujetos del poder los hablantes se ven en la necesidad de tomar decisiones vitales para la preservación de la lengua vernácula: hablar o no hablar la lengua materna, usarla en público o en privado, aprender a hablar español, aprender a hablar inglés, enseñar la lengua materna a los hijos o enseñar el español, enviarlos a una escuela para que aprendan a hablar español, mandarlos a una escuela bilingüe buscando que no olviden la lengua materna, olvidar la lengua, o incluso fingir que no la sabe hablar. El lugar de la mujer es vital en la toma de estas decisiones, pues en la mayoría de los casos es la madre o la abuela quien entrega la lengua a las generaciones más jóvenes como un legado heredado de sus ancestros.

En el siguiente apartado ilustro estas y otras situaciones que tienen lugar en el plano de los hablantes, a partir del caso del wayuunaiki. A pesar de que la situación de cada lengua es distinta, el caso presentado aporta a la comprensión de la situación de los hablantes e ilustra las dificultades que presenta la preservación lingüística en Colombia.

## 1.5 Wayuunaiki: lengua mayoritaria entre las minoritarias

El wayuunaiki, lengua que hablan los wayuu que habitan en Colombia y en Venezuela, es la más viva y la más hablada de la familia arawak (Pérez Van Leenden, 1998). En el autodiagnóstico sociolingüístico del pueblo wayuu se afirma que: “El 75% de los wayuu habla wayuunaiki. En Colombia, según datos del censo del Dane de 2005, existen 270.413 personas que se reconocen como pertenecientes al pueblo wayuu, cifra que lo posiciona como la mayor comunidad indígena del país” (Estudios de la lengua wayuunaiki, 2011).

En este grupo indígena, el bilingüismo ha estado presente desde los tiempos de la colonización española. A pesar de que en los tres primeros siglos la actitud de los wayuu era “supremamente hostil y el contacto de lenguas se dio de manera intermitente a través de los misioneros capuchinos y jerónimos” (Pérez Van Leeden 1998: 37), la lejanía y dificultad de acceso al territorio Guajiro, así como la fuerte resistencia ejercida por los wayuu ante la llegada de los colonizadores, puede explicar en parte **por qué la lengua y las tradiciones se preservaron con el pasar de los años**. El comercio de perlas, ganado, telas y armas permitió a los wayuu mantener cierta autonomía territorial y económica con respecto a la corona española y a los comerciantes europeos (Echeverri, 2002, Orsini, 2001) que los ayudó a resistir de manera más contundente la colonización cultural española. Al no ser sometidos al dominio español, los wayuu no desarrollaron **ningún tipo de sumisión ni creencias de superioridad del blanco**. Al contrario, la distinción *alijuna* (término usado para nombrar a todos aquellos que no son wayuu) “es un ejemplo de cómo califica y excluye al otro a partir de sus propios valores” (Orsini, 2001:6 citando a Triana 1963: 17,). Pero en el siglo XX se dio una nueva colonización con la llegada de multinacionales al territorio guajiro, que hasta ahora no había sido explotado. Esto significó transformaciones en la cultura, los modos de producción y la alteración de sitios sagrados de los wayuu como los cementerios (Echeverri, 2002). Así, la explotación de las Salinas de Manaure y la extracción de carbón realizada por el Cerrejón, significaron cambios en las dinámicas de los wayuu, que generaron nuevas inclusiones y exclusiones y cambios en su actividad económica.

En este sentido, las herencias de resistencia y afirmación identitaria wayuu representan **una fortaleza para la conservación del idioma**. Sin embargo, las transformaciones en las dinámicas del territorio guajiro con la llegada de las multinacionales y otros factores relacionados con la valoración de la lengua en un contexto global, la cercanía al casco urbano, las decisiones de los padres de enseñar la lengua materna en el hogar y la relación con diferentes medios de comunicación en los que se usa el español, se perciben como amenazas para la garantía de la conservación de la lengua.

En la actualidad, la defensa del wayuunaiki es fundamental **como parte del proyecto político wayuu**, en el que la lengua es símbolo de identidad. La sociedad wayuu, que se caracteriza por sus fronteras porosas y por sus frecuentes interacciones con la sociedad mayoritaria, encuentra en la lengua uno de los marcadores que los diferencia de la sociedad mestiza. Así, en las rancherías e incluso en entornos urbanos es posible encontrar núcleos familiares completamente monolingües, con una conciencia política y cultural fuerte. Un joven de tan solo 16 años, me contó pausadamente lo que aprendió de su abuelo: “Si la lengua se pierde, los wayuu no seríamos nada para los alijunas. No habría ningún respeto sobre nosotros. Todavía estamos de pie porque los antiguos abuelos no se han muerto y quedamos nosotros para revivirlo”. (Fernández, C. Entrevista personal, 11 de julio de 2013)

**La movilidad de los wayuu en el territorio guajiro** es otro factor que influye positivamente en la preservación de la lengua. Nubia Tobar, docente de la Universidad de La Guajira y experta en etnolingüística y ciencias del lenguaje, explica que gracias a la movilidad de los wayuu la lengua circula constantemente en los entornos rurales y urbanos:

Hay algo interesantísimo dentro del wayuu y es la movilidad dentro del mismo departamento. Así estén muy urbanizados, tienen una especie de ombligo invisible, un cordón umbilical del cual no se pueden separar y siempre vuelven a la familia, vuelven a la ranchería, vuelven a sus sitios tradicionales, no se pueden separar de eso. Y ese es un factor que yo creo que no va a dejar que la lengua desaparezca, no tanto porque los urbanos vayan

a las zonas rurales sino porque los rurales van a las zonas urbanas donde no se habla la lengua. (Tobar, N. Entrevista personal, 17 de marzo de 2013)

En los entornos urbanos de Maicao y Riohacha, donde hice mis observaciones, la lengua materna se aprende y **se usa fundamentalmente en el núcleo familiar**, cuando los padres (y sobre todo la madre y la abuela) son hablantes del wayuunaiki. En **asambleas o reuniones comunitarias** también se utiliza la lengua para marcar la identidad étnica: hablar la lengua es una manera de decir “yo soy wayuu”.

El wayuunaiki también se utiliza en **rituales propios de los wayuu**, como las labores de mediación de conflictos realizadas por *pütchipü’ü* o palabrero y los rituales de sanación de *la ouutsü*, mujer de medicina. Recientemente, los misioneros de religiones distintas a la católica han aprendido el wayuunaiki para predicar y sumar feligreses en la región de La Guajira. Así lo contaron dos jóvenes wayuu de la zona rural de Maicao, señalando que ese es uno de los momentos en que hablan y escuchan la lengua materna:

Nosotros estamos asistiendo a una reunión que es de wayuunaiki, es de los testigos de Jehová. Vienen de Bogotá, son alijunas y hablan bastante wayuunaiki. Los libros y las biblias están en wayuunaiki. (Uriana, Y. Entrevista personal, 11 de julio de 2013)

Yo soy pentecostés. A veces cantan en wayuunaiki, hay misioneros wayuu que van a las rancherías que van a predicar en wayuunaiki. (Ipuana, A. Y. Entrevista personal, 11 de julio de 2013)

En la interacción diaria y en los contextos educativos se considera que **hay conocimientos que solo pueden ser expresados en la lengua materna**. Al respecto, Nelson Iguarán, líder indígena y docente wayuu, con profunda convicción me explicaba que si se quiere transmitir un significado cultural a un indígena wayúu: “No es lo mismo cuando al wayuu se le habla en su lengua y entiende perfectamente cuál es el mensaje, que cuando él lo escucha en otra lengua porque no va a tener ese mismo entendimiento, no va a tener esa misma comprensión. La lengua es fundamental para la

preservación de la cultura. La preservación de la cultura empieza por preservar la lengua. (Iguarán, N. Entrevista personal, 18 de marzo de 2015).

A pesar de los usos ya mencionados, las interacciones cotidianas de los wayuu **son casi siempre en español**, lo que genera preocupación en los mayores. Como me contó Nelson Iguarán:

Ponemos ejemplo de nosotros mismos, nosotros que somos wayuu, somos hablantes de nuestra lengua como los que más, pero interactuamos en castellano. Nosotros nos hacemos esa pregunta, estamos relegando nuestra propia lengua y no debe ser así. Pero estamos en función de eso, tratar de usar al máximo nuestra propia lengua. (Iguarán, N. Entrevista personal, 18 de marzo de 2013)

Por eso, **que el wayuunaiki sea la lengua nativa con mayor número de hablantes en el país, no equivale a decir que no esté en riesgo de desaparecer**. Preocupa sobre todo que **las generaciones más jóvenes parecen estar menos interesadas en preservar el idioma** y que en entornos como la escuela, como explicaré más adelante, las interacciones cotidianas sean sobre todo en español. Como se afirma en el autodiagnóstico sociolingüístico del grupo wayuu:

En las nuevas generaciones hay debilitamiento del habla, tal como lo muestra el hecho de que aproximadamente el 60% de los jóvenes, que por necesidad se dirigen a las ciudades y donde deben aprender una segunda lengua, hablan poco el idioma nativo y manifiestan vergüenza étnica debido a su vínculo social. En el mismo sentido apunta la situación de los niños wayúu, de los cuales solo un 30% aproximadamente conoce la lengua materna. (Estudios de la lengua wayuunaiki, 2011)

El debilitamiento de la lengua puede estar ligado también a que las generaciones más jóvenes, sobre todo las mujeres, **cuestionan algunas tradiciones wayuu que se han heredado de las generaciones anteriores**. Tradiciones como el encierro de las niñas que les llega su primera menstruación, la poligamia o el pago en caso de matrimonio son cuestionadas por las mujeres jóvenes que se

enfrentan a otras representaciones del amor o de la sexualidad en los medios de comunicación y en los contextos urbanos. Hablando del encierro y el matrimonio, Andrea Ipuana, de 15 años, me expresaba su inconformidad con prácticas culturales con las que se suele asociar la tradición y con los roles que algunas jóvenes de hoy rechazan abiertamente:

A mí no me gusta [el encierro] porque eso es que le rapan el cabello a uno, la encierran, no come lo que uno quiera sino lo que le dan, más que todo chicha y plantas. Nadie nos puede ver, encerradas ahí sin ver la luz del día, eso es como una cárcel. Tampoco comparto aquello de que a uno la vendan como si fuera una mercancía. Puede venir un señor de edad a su casa, a preguntarte cuánto cuestas. O uno estando en la barriga de su mamá y que le digan: si es mujer, es mía. Y para uno estar con alguien que no le gusta a uno. ¿Qué por lo menos fuera uno la única? Pero luego trae otra y otra.

Ellos quieren a las doncellas, a las jovencitas, para tenerlas ahí de sirvientes, esclavas, ellos acostados uno trayendo el agua, la leña y vienen borrachos también. A mí me da rabia, me da asco. Si uno no quiere casarse, uno está estudiando, lo obligan a hacer lo que quieran sobre todo los tíos que quieren mandar sobre uno. (Ipuana, A. Entrevista personal, 11 de julio de 2013)

Si bien el rechazo de este tipo de prácticas contribuyen al debilitamiento de valores asociados con la “tradición” wayuu, entre ellos la identificación con la lengua materna, las nuevas generaciones wayuu reconocen los beneficios prácticos, simbólicos y materiales de hablar el wayuunaiki. Una de estas ventajas **es pasar al otro lado de la frontera Venezolana sin necesidad de utilizar el pasaporte ni la cédula:**

Yo con el wayuunaiki puedo viajar a Venezuela, sin necesidad de un pasaporte, una cédula, porque a los wayuu allá los dejan entrar fácilmente, en cambio a los alijunas tienen que pagar o tienen que presentar un pasaporte o una cédula. Y si no los dejan ahí presos hasta que venga un familiar.<sup>2</sup> (Ipuana, A. Entrevista personal, 11 de julio de 2013)

---

<sup>2</sup> Este comentario fue expresado por una joven wayuu en 2013, antes de que se presentara el conflicto fronterizo entre Colombia y Venezuela. Actualmente la situación es distinta e incluso los wayuu tienen dificultades para cruzar la frontera venezolana.

La cercanía del país vecino, así como la presencia del grupo wayuu en Venezuela, hacen que **este sea uno de los destinos preferidos de los jóvenes y adultos wayuu** que tienen el propósito de trabajar y estudiar. Otras razones que permiten valorar la lengua son: hablar con otros wayuu que están en diferentes lugares, obtener becas por ser wayuu, poder traducir a un hablante monolingüe en situaciones donde la vida se pone en juego (en el caso de los hospitales). Además, se destaca que la lengua puede ser una **ventaja cuando se quiere decir algo privado estando en contextos interculturales más públicos**, en este caso el wayuunaiki es un método de defensa.

## 1.6 Escuela y revitalización lingüística

Como argumenté, **la escuela indígena está lejos de ser el escenario para la preservación de la lengua materna**. La escolarización temprana de los niños, el uso privilegiado del español en el aula de clase y en las interacciones escolares y las expectativas de los padres frente al aprendizaje de la lengua dominante, son factores que inciden negativamente en la preservación de la lengua y en la ampliación de sus contextos de uso. Esto lo pude observar en las instituciones wayuu de La Guajira donde hice el trabajo de campo: Pipamana y María Concepción Epinayu, ubicadas en la zona rural de Maicao; Institución educativa La Gloria, ubicada en zona rural de Riohacha; y Kamusuchiwo'u, ubicada en el sector media Luna de la Alta Guajira. Estas instituciones se encontraban muy cerca del casco urbano, lo cual explica, en parte, que el español fuera más usado que el wayuunaiki. A continuación detallaré un poco más mis observaciones sobre las dinámicas lingüísticas en instituciones educativas de La Guajira.

De acuerdo con el Proyecto Educativo de la Nación Wayuu Anna Akua'ipa, el escenario ideal es que luego de haber pasado los primeros años de su vida al lado de sus padres y familiares los niños lleguen a la escuela wayuu monolingües en wayuunaiki, pues **en el seno de la familia y la comunidad y participando en las actividades de los mayores es donde se aprende no solo la lengua, sino a "ser wayuu"**. Este primer ciclo, que va desde la gestación del niño o de la niña hasta los siete años

aproximadamente, está a cargo de la madre y la abuela, esta última generalmente monolingüe. Justo antes de cumplir los ocho años, los niños ingresan a las escuelas para iniciar los aprendizajes que se van a requerir para su desenvolvimiento en el contexto urbano, entre ellos, el más importante, el aprendizaje de su segunda lengua: el español.

La lengua materna se entrega a los niños como parte de la herencia cultural de los padres y si está bien establecida a la edad de los siete años se supone que hay una garantía de que permanezca así a través del tiempo. Como me comentaba el profesor wayuu Jorge Mario Meza: “Los que ya tienen apropiación de la lengua, es muy difícil que la abandonen. El que la abandona es porque tiene vergüenza étnica”. (Meza, J. Entrevista Personal, 24 de abril de 2013).

Lamentablemente en la práctica esta transmisión de la lengua ya no funciona así. **Los niños wayuu están comenzando a ser escolarizados desde los tres años, o incluso antes.** La profesora Arlethe Iguarán me comentaba que en la Institución Pipamana admitían niños desde los tres años porque las madres deben trabajar y no tienen con quién dejarlos. Ingresar los niños a tan temprana edad también es una estrategia para evitar la deserción escolar de los niños más grandes, quienes en los contextos familiares muchas veces están a cargo del cuidado de los hermanos menores: “A veces el hermanito más grandecito es el que lo cuida y lo dejan en preescolar así sea para que se duerma o juegue mientras el otro niño va a las clases”. (Iguarán, A. Entrevista personal, 22 de abril de 2013). La oferta alimenticia de la institución educativa a los niños también se ha convertido en un gancho muy poderoso para inscribirlos en las escuelas desde tempranas edades con el fin de que se asegure al menos una comida al día.

La escolarización temprana de los niños wayuu se debe a los **cambios en las dinámicas de trabajo de los hombres y mujeres wayuu.** Tradicionalmente los wayuu han tenido como actividades económicas el pastoreo, el comercio, la caza de animales, la pesca y la siembra. Sin embargo, con los cambios en las dinámicas de la región hombres y mujeres han empezado a realizar otras actividades. Los hombres por ejemplo trabajan en vigilancia o albañilería, oficio muy corriente y que

se ejerce en los diferentes municipios de La Guajira y en Venezuela, a donde se desplazan para trabajar por temporadas de seis meses o más. Además de los oficios domésticos, que nunca desaparecen, las mujeres en su mayoría son comerciantes de productos propios como las artesanías, o de contrabando y algunas trabajan como empleadas domésticas. Como afirma Nelson Iguarán:

Por ejemplo hay madres de familia que salen de sus rancherías a las 4:00 de la mañana a la ciudad, a vender sus productos, a comercializar productos. Y por la distancia, la lejanía, están regresando después de 4:00 de la tarde. Una madre que llega cansada de trabajar y todos los días tiene que hacer esa actividad pues poco tiempo le dedica a la formación de sus hijos. (Iguarán, N. Entrevista personal, 18 de marzo de 2013).

**La entrada de las madres al mundo laboral** así como la ausencia de familiares que puedan hacerse cargo de los niños, traen como consecuencia **esta entrada temprana a una escuela que además no está preparada para recibir a niños tan pequeños**. En la cultura wayuu (y en casi todas las culturas), el rol de la mujer es fundamental en la formación de los niños y la transmisión de la memoria. Cuando pregunté a diferentes personas por qué hablaba wayuunaiki, la mayoría de ellas respondía: **porque aprendí la lengua de mi madre (o de mi abuela)**. Los wayuu consideran que la mujer aporta la carne - e'irukuu- y el hombre aporta el semen – awasain-. Así, las relaciones de parentesco se dan por línea materna heredando el apellido (e'irukuu), de la madre. En este sentido, quien no nació de vientre wayuu generalmente no es considerado miembro de este grupo. Por esta razón, que las madres y las abuelas wayuu ya no sean las encargadas de la formación cultural, espiritual y lingüística de sus hijos tiene una incidencia negativa en la preservación de la lengua.

Cuando no está la madre o la abuela, la responsabilidad de la formación de los niños, el aprendizaje de la cultura y de la lengua queda entonces a cargo de la institución educativa, que además tiene que cumplir con las exigencias del modelo educativo nacional.

En la escuela primaria **los niños utilizan frecuentemente el wayuunaiki**, porque además en la mayoría de los casos es la única que conocen. Esta situación cambia radicalmente en la secundaria, cuando los jóvenes ya tienen un manejo fluido del español, tanto escrito como oral: las interacciones

cotidianas se realizan en español y los usos de la lengua en la escuela son supremamente restringidos: **únicamente en las clases de wayuunaiki y cosmovisión**. Esto lo pude comprobar en la Institución educativa María Concepción Epinayu, donde las interacciones en el aula y fuera de ella eran fundamentalmente en español. Así lo expresaron los estudiantes de la Institución:

En el colegio prácticamente no hablamos porque hay muchos que les da pena hablar, o muchos dicen que lo entienden pero no lo hablan. (Ipuana, A. Entrevista personal, 11 de julio de 2013)

A veces, muy poco hablo el wayuunaiki, porque casi la mayoría de los compañeros son alijunas. Solamente en la clase de wayuunaiki hablo. En las clases tampoco. (Orangel, J. Entrevista personal, 11 de julio de 2013)

Cabe entonces preguntarse por qué a los estudiantes les da pena hablar en wayuunaiki en el entorno de la escuela indígena y por qué hay estudiantes que no tienen la habilidad para hablar la lengua. Es posible que **se haya interiorizado que el español sea la lengua de prestigio**, restando valor al idioma materno y generando prácticas discriminatorias con respecto a los hablantes. También es significativo como los estudiantes dicen “yo no hablo porque la mayoría son alijunas”. Según informó Jorge Mario Meza, el coordinador de esta institución educativa, el 50% de los estudiantes son wayuu, solo un 30% son guajiros y el 20% restante corresponde a indígenas zenues que se han asentado alrededor de la escuela.

Que en la escuela no se hable la lengua materna no equivale a decir que la lengua no se va a preservar, sino que **la institución educativa parece no ser el escenario ni para el aprendizaje de la lengua ni para su práctica cuando esta ya se ha aprendido**, por lo menos en las instituciones cercanas al casco urbano. Esto tiene un impacto negativo en la preservación de la lengua cuando en el entorno doméstico tampoco se asume la responsabilidad de enseñarla.

El uso y apropiación de la lengua nativa en la institución educativa obedece a **una decisión política** materializada mediante la planificación lingüística. En esta planificación la institución debe preguntarse si al final de la formación quieren niños realmente bilingües o la sustitución de la lengua materna en función del español. También contemplar en qué momentos se usa una lengua u otra, cuál es la lengua de la enseñanza y cuál es la oficial en la escuela, cuáles conocimientos se deben enseñar en la lengua materna, cuáles son los entornos y situaciones en los que el wayuunaiki pasa a ser la lengua de prestigio, qué tipo de docentes y materiales educativos se requieren y cuántas horas se destinará diariamente a la práctica de cada lengua. En ese sentido se requieren maestros completamente bilingües, que sean firmes en su decisión de usar frecuentemente tanto la lengua materna como el español. Pero, como comenta la coordinadora Eufemia Moscote de la Institución educativa La Gloria: “Por mucho que uno les diga las docentes solo hablan español, yo las regaño porque ellas solo usan el wayuunaiki cuando ya no logran que los niños le entiendan”. (Moscote, E. Entrevista personal, 18 de marzo de 2013)

El uso privilegiado del español en la escuela tiene que ver también con **las expectativas de las familias frente a la institución escolar**. Aunque el proyecto político indígena insista en la importancia de preservar la cultura y la lengua en la escuela, los padres de familia han interiorizado que a la escuela se va fundamentalmente a hablar y escribir en español y aprender de la “otra cultura”. Así lo expresan los coordinadores de las instituciones educativas:

Los padres de familia quieren que sus hijos aprendan a hablar español porque esa es una necesidad sentida de ellos, para ellos poder interactuar con el mundo occidental. Porque si tienen problemas de salud, van al hospital, al médico; si es de educación, tienen que interactuar con el Estado. (Iguarán, Nelson. Entrevista personal, 18 de marzo de 2013).

Al wayuu no le gusta que su hijo aprenda más wayuunaiki y más de su propia cultura. Ellos quieren que sus hijos aprendan el español y que sean niños que se desenvuelvan en el mundo occidental, no en el wayuu. (Iguarán, A. Entrevista personal, 22 de abril de 2013).

El wayuu adulto o anciano le dice al niño, tiene que ser alijuna porque el alijuna es el que anda en carro, el que vive bien, el que va a la universidad. Hay unos que dicen que hablar en español

es la garantía de tener un buen empleo, un buen carro. (Meza, J. Entrevista Personal, 24 de abril de 2012)

En las instituciones no indígenas de La Guajira, tampoco está presente el wayuunaiki, a pesar de que muchos niños wayuu asisten a ellas y que la Ordenanza 001 de 1993 legisla que el wayunaiki es considerado oficial en el departamento. Según esta Ordenanza, en todas las instituciones no wayuu de La Guajira se debe enseñar el wayuunaiki como segunda lengua. Esto, por supuesto, no se cumple debido a que **las directivas de las instituciones consideran que enseñar wayuunaiki no es útil, además “no se refleja en el ICFES”**. Esta situación pone en evidencia el sentido de la multiculturalidad, en la que al parecer solo las minorías étnicas deben asumir conocimientos que no son propios de su cultura, pero **la sociedad mayoritaria no se ve permeada por los saberes ni las lenguas vernáculas**. Como afirma Gros (2000: 201) “No se justifica muy bien por qué en un país reconocido como pluricultural sería solo la población indígena o afroamericana la que debería recibir una enseñanza bicultural”. Nuevamente aparece el valor simbólico y material de las lenguas que lleva a pensar a un guajiro sobre el sentido de aprender el wayuunaiki si no le va a servir para acceder al mercado laboral y académico, y en consecuencia, no es útil para moverse en la escala social.

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.  
Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

## CAPÍTULO 2: ORALIDAD Y ESCRITURA EN LOS WAYUU



Niño wayuu en clase de *alijunaiki* (español). Centro Etnoeducativo Pipamana.

En este segundo capítulo examino **el papel que juegan la oralidad y la escritura en la preservación de lenguas y culturas indígenas**, particularmente las mutaciones que introduce la escritura en las sociedades de tradición oral y sus usos en los grupos indígenas de la actualidad. Aquí argumento que la oralidad también tiene escrituras que no intentan reproducir los fonemas como lo hace la escritura alfabética, sino que se constituyen en **prácticas nemónicas que se articulan a partir de la relación imagen y palabra**. En este sentido la oralidad propone maneras de recordar que tienen que

ver con la importancia de la repetición, la representación sensorial, el equilibrio de los recuerdos en el presente y la importancia de la palabra en un contexto comunitario. La escritura alfabética, que se impuso en las sociedades indígenas como parte del proyecto colonizador, produce **mutaciones en las maneras de recordar y percibir** el mundo de las sociedades orales, tales como el control del tiempo y el espacio, el pensamiento lineal, la objetividad y la individualidad.

A partir de los aportes teóricos de autores que desde diversas disciplinas como la filosofía, la antropología, la lingüística, las ciencias de la comunicación y los estudios culturales han analizado los vínculos entre las tecnologías de la palabra<sup>3</sup> y las formas de representar y percibir de cada sociedad, presento una síntesis conceptual y metodológica para abordar las relaciones entre ellas y hacer una lectura de los escenarios etnográficos producto del trabajo de campo en instituciones educativas wayuu de los municipios de Maicao y Riohacha y Uribia, en el departamento de La Guajira.

## 2.1 Las escrituras de la oralidad

Para pensar el registro de la palabra en contextos donde predomina la oralidad, lo primero que tendríamos que reconocer es que **la oralidad no es tan efímera como parece**, pues además de los procedimientos nemotécnicos por la vía de la voz usados en las sociedades de tradición oral, existen prácticas de registro en soportes materiales, rastros para las generaciones futuras que tienen un sentido distinto al de la escritura alfabética. Se puede afirmar, entonces, que **la habilidad para representar el pensamiento en soportes físicos no nació con la escritura alfabética**, sino que ha estado presente desde tiempos muy antiguos. Las piedras, las vasijas y los tejidos, por ejemplo, son soportes materiales que permiten dejar una huella del pensamiento de la sociedad que los elaboró y que la mente humana pueda decodificar en diferentes tiempos y espacios.

---

<sup>3</sup> Al hablar de *Tecnologías de la palabra*, Walter Ong (1987) nos invita a pensar lo tecnológico como un asunto que va más allá de los dispositivos, e incluso al lenguaje como una tecnología, además propone la clasificación de algunas tecnologías específicas relacionadas con cómo se crea, se transmite y se transporta el *logos* a través del espacio y del tiempo.

Este es el caso del arte que se conoce como arte prehistórico, en el que, como lo propone Leroi-Gurhan (1971) los dibujos plasmados en las piedras constituyen una de las técnicas más antiguas de la inscripción del pensamiento. En este caso no se trataba de una representación literal sino de un arte figurativo, un arte abstracto en el que, además, podrían encontrarse los primeros intentos de escritura pues en su origen, “el arte figurativo está directamente ligado al lenguaje y aún mucho más cerca de la escritura en sentido amplio, que de una forma de arte” (Leroi-Gurhan 1971: 189). Pero el vínculo del arte prehistórico con la escritura no tiene que ver solo con su carácter figurativo, sino que se refiere a que en las figuras abstractas a menudo se narraban historias que se completaban con la oralidad, es decir, que **hay una relación entre lo oral y lo gráfico en la producción del mensaje.**

Lo mismo sucede con los petroglifos, las pinturas y los códices mesoamericanos. En su análisis sobre estos hallazgos arqueológicos en México, León-Portilla (1997) reconoce esa relación entre oralidad e imagen<sup>4</sup> como dos lenguajes que se complementan, pues **lo que se transmitía oralmente se guiaba por las secuencias de los contenidos pictográficos de los libros prehispánicos.** Las inscripciones de los códices no funcionaban como una escritura en la que se podía reproducir exactamente el contenido del mensaje grabado, sino que más bien eran una ayuda nemónica para ordenar un relato oral que no siempre se transmitía de la misma manera.

En el mismo sentido, Severi (2010), quien trabajó con los indígenas cuna del archipiélago de San Blas en Panamá, argumenta que **la construcción de memoria social en los pueblos de tradición oral tiene que ver con prácticas nemónicas que parten de la relación entre imagen y palabra.** De acuerdo con este autor, la palabra hablada y cantada, los gestos corporales y el uso de íconos y símbolos se combinan para producir la *memoria ritual*, la cual se genera a partir de la vivencia del ritual. En este

---

<sup>4</sup> Los colonizadores pronto comprendieron la potencia de las imágenes en el mundo indígena. Por eso, como explica Gruzinski (1994), los ídolos indios fueron eliminados y reemplazados por imágenes de la virgen, el cristo y los santos. En una sociedad plurilingüe que desconocía el alfabeto, la imagen se erigió como una poderosa herramienta de comunicación, con funciones pedagógicas y moralizantes.

tipo de memoria se graba información en los cuerpos, en el aire, en la naturaleza y no solo en soportes que luego puedan decodificarse. En este sentido, aunque la extensión de la memoria en soportes físicos es importante, la transmisión de la memoria por la vía oral ha sido la técnica comunicativa privilegiada para la administración del recuerdo y el olvido en sociedades tradicionales. En una sociedad de tradición oral como la wayúu, podemos palpar la importancia de la relación entre la oralidad, la imagen y el registro en las actuaciones de dos personajes tradicionales que entre ellos tienen la investidura de institución: **el pütchipü'ü o palabrero y la ouutsü, mujer de medicina**. La figura del **pütchipü'ü** es central para la estructuración y la puesta en práctica del sistema normativo wayuu. El **pütchipü'ü** es quien gestiona y media en la resolución de conflictos mediante el uso de la palabra, en un acto con características rituales por medio del cual se sancionan las faltas cometidas en contra de la sociedad. Su gestión abarca desde los casos de agresión física y amenazas verbales, hasta el homicidio y mediante la palabra acuerda las compensaciones para subsanar la falta en las personas afectadas o las partes en conflicto. Además, conviene otro tipo de arreglos que rigen las relaciones sociales como el matrimonio, y acuerda los pagos entre familias para desposar a una mujer.

El palabrero se asocia en la tradición oral “a los pájaros por su despliegue retórico, similar al canto de las aves, despliegue con el que busca lograr la conciliación de las disputas intraétnicas” (Guerra, 2002: 127). Su bastón, o *warawat*, lo distingue entre los wayuu. Lo usa para apoyarse pero también para **trazar figuras en la arena como ayuda de memoria para ordenar sus argumentos**. Así, cuando el palabrero entra en acción en la negociación de un pleito, el cual por lo general tiene lugar al aire libre, fuera de la ranchería, usa su bastón para dibujar líneas o círculos que ilustran lo que su palabra va grabando en el aire. Deja de este modo, las huellas de su pensamiento en la tierra, a la vez que establece comunicación con ella: “Este momento del proceso wayuu recrea el encuentro mitológico entre el pájaro Utta (palabrero primigenio) y Mmá (la tierra) a través del bastón que actúa como puente simbólico entre el mundo sobrenormal del mito y el mundo normal de la vida cotidiana”. (Guerra, 2002: 144).

La **ouutsü**, o mujer de medicina, es también fundamental para el sostenimiento del bienestar en la sociedad wayuu. Ella tiene la facultad de comunicarse con el mundo natural (plantas y minerales) y

sobrenatural por medio de sueños o trances auto-inducidos que le ayudan a diagnosticar enfermedades y a encontrar los tratamientos para cada caso. La *ouutsü* “es la mujer que posee el poder de las palabras curadoras y pronuncia la voz que dialoga con las fuerzas sobrenaturales de la naturaleza” (Ojeda, 2007: 68)

La manera en que se materializan sus visiones muestra **la clara relación entre la palabra y la imagen**, pues ella no solo se comunica con palabras sino que **interpreta los símbolos que aparecen en sus revelaciones y luego los plasma en los cuerpos de sus pacientes**: “Las *ouutsü* interpretan un sistema de signos codificados que se revelan en sueños y narraciones, los cuales se materializan a través de **pinturas corporales o faciales**. Es así, que mediante ciertos dominios técnicos determinan una serie de arreglos geométricos que se plasman en cuerpos de pacientes y rostros de jóvenes danzarines”. (Ojeda, 2007: 68)

## 2.2 Administración del recuerdo y representación

Pero además de su relación con la imagen y la palabra, podemos identificar otras características de las sociedades de tradición oral relacionadas **con la manera de aprender y recordar**. Uno de los aportes más valiosos en esta nueva conceptualización de la oralidad lo ofrece Walter Ong (1987), quien se ocupó de caracterizar la oralidad primaria, es decir, la oralidad de las sociedades que desconocen completamente la escritura. Ong señala que en la oralidad primaria la transmisión de la memoria **no puede desligarse de la experiencia comunitaria**, en la cual la conciencia del pasado adquiere sentido desde el presente. En ese sentido, Ong propone que “uno sabe lo que puede recordar” (Ong, 1987, p.40), ya que en ausencia de la escritura el recuerdo se inscribe directamente en el pensamiento. Esto implica un esfuerzo mucho mayor por **retener y reconstruir el pensamiento**, siguiendo pautas nemónicas fundamentadas en la repetición de las palabras que guardan relación con el contexto pues, como se ha indicado, **la palabra oral no puede desligarse de la imagen, la sensorialidad y el contexto en el que se materializa**. Así lo explica Jorge Mario Meza, indígena y docente wayuu, cuando reflexiona sobre las habilidades de retención y concentración de sus estudiantes, que ha observado en actividades cotidianas que realizan en su entorno social y geográfico:

**El wayuu generalmente tiene esa habilidad de retención, de concentración.** Porque en la ranchería no tiene papel, en la ranchería te dicen: tú agarras el chivo, lo guindas, empiezas a cortar de ese lado, cuidado que cortas aquí, que cortas allá, verás si lo aprendiste o no lo aprendiste. El wayuu debe estar tan concentrado, tan atento en cómo debe sacrificar y pelar un chivo. Lo mismo para castrarlo debes hacer esto, le dice el tío al joven. No puedes dejar que el chivo chille porque se le hinchan los testículos. Lo mismo para la marca de los chivos en la oreja o el tejido de las niñas, **es una sola vez.**

**El wayuu generalmente sobresale en eso de la retención, porque tiene una mente fotográfica desarrollada.** En las tareas cotidianas por ejemplo el varón puede tener cientos de chivos pero toditos los conoce, tiene una imagen guardada de todos. Puede haber diez chivos casi que idénticos pero él ya le conoce unas características particulares a cada uno, es capaz de ponerle un nombre o sobrenombre a cada uno: falta la de la pezuña torcida, falta la del cachito parado, la del rabito levantado. Lo mismo los cascos de las mulas, de los burros, de los caballos, al joven o a la joven que le asignan esa tarea. Entre una decena de cascos identifica: esta es la de la mula tal, esta es la del burro tal, va por allá, se desvió para allá, porque le va siguiendo las huellas y él es capaz de identificar los caminos, que son casi que laberintos en el monte, en una vegetación espesa o en un desierto. **Uno va reteniendo las diferencias y va guardando para que cuando tú regreses no te pierdas, vas directico** ¡Ah, yo pasé por aquí, por acá! Porque hay personas que tienen que ir tres o cuatro veces al mismo lugar para que no se pierda, en las ciudades uno se pierde. Pero es muy difícil que un wayuu se pierda en una ciudad, él no te maneja direcciones, nomenclaturas, pero te dice “no es por ahí, es por aquí. Esa imagen estaba ahí cuando yo pasé”. (Meza, J. Entrevista personal, 24 de abril de 2013).

Así, lo que realmente tiene importancia para el individuo y para la comunidad se almacena en la memoria, **lo demás se desecha y se deja en el olvido.** Como explica Ong, esto produce un **equilibrio u homeóstasis similar a la que realizan los cuerpos vivos para mantener su condición desde el presente.** Cuando las sociedades ya no tienen que equilibrar su presente desde la oralidad, sino que depositan su memoria en soportes físicos que luego se seleccionarán por cada sujeto, se producen

transformaciones en las construcciones del espacio y el tiempo. Al decir de Ong, el sonido que “solo existe cuando abandona la existencia” (Ong 1987: 38) termina siendo atrapado por la letra con pretensiones de eternidad. En este sentido, la escritura responde a esa ambición occidental de controlar el pasado y administrar, con la mayor precisión posible, los recuerdos de las generaciones venideras a través de una huella que reproduce lo que el lenguaje oral enuncia. Tiene, además, una materialidad tangible y verificable a través del sentido de la vista que permite que ese tiempo, acumulado en un espacio lineal y ordenado, cree la ficción de que los sucesos han ocurrido siguiendo una secuencia lógica que no proviene de los hechos mismos sino de la tecnología de la escritura.

La relación de la oralidad y la escritura con el espacio y el tiempo tiene que ver también con **el paso del sonido a la vista**. Mientras el sonido une, la vista separa y ubica al observador por fuera de lo que está mirando; mientras el sonido permite identificar amplios paisajes sonoros, la vista exige la selección de una imagen específica. El cuerpo del pensador, que en la oralidad era el soporte de lo pensado y se unía con el cosmos, pasa entonces a un segundo plano para privilegiar el registro de lo sabido por medio de representaciones gráfico–alfabéticas. Al separar “al que sabe de lo sabido” (Ong, 1996: 51) se establecen las condiciones de la llamada objetividad.

La escritura crea entonces **una memoria artificial que desvirtúa el papel de la repetición, el ritmo y la memorización humana** que, como vimos en el caso que describe el profesor Meza, era fundamental en las sociedades orales. Al mismo tiempo, la palabra ritual en contextos comunitarios se reemplaza **por la práctica individual** del sujeto que prefiere la lectura solitaria: “Al almacenar el saber fuera de la mente, la escritura, y más aún la impresión, degradan las figuras de sabiduría de los ancianos, repetidores del pasado, en provecho de los descubridores más jóvenes de algo nuevo” (Ong, 1987: 49).

Lo que se genera aquí es una tensión entre las dos formas de transmisión y conocimiento de la memoria social, que al decir de Taylor (2003) **configuran el archivo y el repertorio**. El archivo se refiere a los registros en documentos, textos, cartas, restos arqueológicos, grabaciones en videos y

discos... que permanecen inmutables en el tiempo; mientras que el repertorio alude a “la memoria corporal que circula a través de performances, gestos, narraciones orales, cantos, en suma, a través de aquellos actos que se consideran como un saber efímero y no reproducible” (Taylor 2003: 273). En el caso wayuu, además de los actos performativos del palabrero y la mujer de medicina, los cantos (*jayeichi*), las danzas (como la *yonna*) y los juegos tradicionales son evidencia de la importancia del performance en la transmisión de la memoria grabada en los cuerpos y sus movimientos. Por supuesto, en la cultura letrada el repertorio no desaparece porque los cuerpos siempre están presentes y porque además tener un cuerpo implica usar la voz, los gestos, las entonaciones. Más bien, lo que sucede es que **el archivo se vuelve dominante y desplaza la producción del conocimiento por medio de la oralidad** porque se la considera poco confiable, de menor valor. En la bella expresión de DeCerteau, “La oralidad se insinúa más bien como uno de los hilos con los que está tejido, en la red -interminable tapiz- de una economía escrituraria” (DeCerteau, 1996, p.146). Esta economía escrituraria adquiere pleno sentido en el marco de la modernidad/colonialidad, pues la historia de la escritura es al mismo tiempo la historia de la modernidad.<sup>5</sup>

La escritura también introduce **mutaciones en la idea de representación**, entendida como la habilidad de generar semejanzas y producir sentido a través del lenguaje. De acuerdo con Hall (1997), la representación es “La producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje. Es el vínculo entre los conceptos y el lenguaje el que nos capacita para referirnos sea al mundo “real” de los objetos, gente o evento, o aun a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios” (Hall, 1997: 4). En la oralidad **la imagen y el fonema guardan una relación estrecha**, en tanto la palabra nombra aquello que se ve, por ejemplo, digo la palabra “chivo” y si conozco este animal inmediatamente aparece en mi mente su imagen, incluso puedo escucharlo balar. Con la escritura, la representación deja de ser sensorial y se convierte en abstracta en la medida en que ya no representa el contenido del mensaje sino su expresión lingüística, es decir, la palabra chivo no me dice nada sobre este animal, no se parece a él ni semeja su sonido (esto es lo que Saussure llama “arbitrariedad del signo lingüístico”). Es en este sentido que Benjamin (1967) afirmó que la escritura

---

<sup>5</sup> Aquí retomo el planteamiento del grupo Modernidad – Colonialidad: “No hay modernidad sin colonialidad, siendo esta última constitutiva de la primera” (Escobar, 2003)

se ha convertido en “un archivo no sensorial de semejanzas, de correspondencias que no son sensoriales” (1967: 169), es decir, que **las semejanzas que se establecen entre la palabra y su representación gráfica no se parecen al contenido del mensaje**. Con la escritura alfabética se abandona la facultad de representar usando semejanzas sensoriales; se deja atrás la representación mítico–simbólica y se pasa a una representación fonética–gráfica que permite reconstruir el significado de lo que se quiso comunicar y transportarlo en diferentes tiempos y espacios. Benjamin explica, por ejemplo, cómo la lectura de la vísceras, de las estrellas, y de las danzas son formas de producción mimética que poco a poco fueron dejándose atrás con el uso de la escritura: “De tal suerte que la escritura sería el estado supremo de comportamiento mimético y el más perfecto archivo de semejanzas no sensoriales: un medio al cual emigraron sin residuos las más antiguas fuerzas de producción y recepción mimética, hasta acabar con las de la magia”. (1967: 170)

### 2.3 La oralidad “primitiva” y la escritura “moderna”

Las características de la escritura a las que me referí en el apartado anterior: **control del tiempo y el espacio, racionalidad, pensamiento lineal, objetividad e individualidad** se proyectaron entonces como constitutivas de los hilos de un tejido en el que la dominación colonial y la modernidad europea fueron de la mano. Como afirma Escobar (2003), sin colonialidad no es posible la modernidad, puesto que esta es constitutiva de la segunda. Dentro del proyecto modernidad/colonialidad, la escritura asociada con la imprenta se convierte en una tecnología que **no solo introduce cambios en la sensorialidad y la relación con el mundo, sino que se vuelve hegemónica**, pues se vincula con el discurso de lo que es “verdadero”, en tanto la oralidad subordinada se concibe como lo efímero y lo “no fiable”. En *La ciudad letrada*, Rama (1998) muestra cómo se impuso la cultura alfabética en el ejercicio de poder colonial, poder que encarnaban los intelectuales letrados a los que se les concedió la labor de construir los mecanismos administrativos del imperio y de la dominación en una sociedad que desconocía su principal arma: el alfabeto. El modelo letrado se reflejó, entre otros, en las formas de organización de los gobiernos de las ciudades latinoamericanas, en el papel del escribano como el guardián de la verdad que solo podía transportarse en un vehículo alfabético, en las iniciativas de alfabetización ligadas al proyecto

evangelizador y en el uso del discurso legal para la apropiación de territorios y para la afirmación de derechos por parte de los miembros de la colonia. Zambrano (2000) explica **cómo la escritura fue el vehículo de la memoria hegemónica y la base para la creación del imperio en una sociedad que desconocía el alfabeto**. Esta escritura fue fundamentalmente de carácter legal y resultó funcional para imponer “la verdad” y monopolizar la circulación de la información: “Ilegibles como norma, incluso para los pocos que sabían leer, y usualmente resguardados en colecciones inaccesibles, los excluyentes textos del Estado permitieron la producción privilegiada y el monopolio de la información, la memoria y el saber” (Zambrano, 2000, p. 166)

Pero el papel de la escritura en la expansión de la modernidad europea no ha pasado incuestionado. Su rol en la colonización ha estimulado vigorosos debates en torno a la dominación de las historias y los mundos otros, producida por la imposición de la cultura letrada constitutiva de la identidad europea y fundamental en la expansión de su dominio colonial (Rama, 1998; Zambrano, 2000; Vivas 2009, DeCerteau; 1996, McLuhan 1964). Las implicaciones del encuentro entre sociedades estructuradas sobre bases sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales tan radicalmente diferentes en la construcción del régimen de representación en el que se inscribe la alteridad indígena no cesan. Pero es un hecho que, si bien las sociedades indígenas intentaron resistir la dominación que se les imponía por medio de su representación frente a los dominadores europeos como salvajes, atrasados y primitivos (Gruzinsky, 1994<sup>6</sup>), **las categorizaciones de diferenciación impuestas por el poder colonial son hoy un legado constitutivo de nuestras sociedades**. Entre estas categorizaciones, la que alude a la separación entre sociedades que poseían la escritura y las que no, vino a reforzar las construcciones de “civilización” y “salvajismo” tan funcionales en la meta de dominar el Nuevo Mundo. Basta con recordar que la clasificación entre “sociedades ágrafas” y “sociedades con escritura” era hasta hace poco una línea divisoria de la historia y base del

---

<sup>6</sup> En la Guerra de las imágenes, de Cristóbal Colón a Blade Runner, Serge Gruzinski presenta los usos de las imágenes en el México colonial y barroco. En una sociedad que desconocía el alfabeto, la imagen fija (en forma de pintura o grabado) y la imagen–espectáculo representada a través de puestas en escena teatrales, tuvo durante la colonización una función pedagógica y nemotécnica fundamental. Sin embargo, los indios y negros no recibieron pasivamente las imágenes, generaron usos distintos a los mandados por la iglesia, dejaron en ellas su impronta y las convirtieron en expresión de resistencia ante el dominio colonizador.

sometimiento de las historias indígenas al lugar de subalternidad frente a la memoria de la historia hegemónica que brindó justificación al proyecto colonizador y a la dominación cultural colonial.

## 2.4 La necesidad y el aprendizaje de la escritura

Después de varios siglos de escritura parece que la tarea se ha completado: la cultura escrita ha permeado todas las sociedades y hoy es casi imposible encontrar un grupo humano radicalmente alejado de la escritura. Leer y escribir no son ya una elección sino una obligación que permite participar del sistema escolar y educativo, y constituye un paso fundamental para ejercer la ciudadanía.

Y así como en la época colonial “Una multitud enorme de hombres y mujeres – mestizos, indios, mulatos y aun españoles- aprendió el lenguaje de la ley porque la ley afectaba sus vidas” (Zambrano, 2000: 154), los indígenas de hoy **aprenden a leer y escribir como una manera de insertarse en el mundo globalizado**, de comprenderlo y participar en él como ciudadanos con voz. Como afirma Landaburu (1996): “Hemos visto que los paeces esperan de la escritura que los ayude en su lucha jurídico-política, para que les reconozcan sus tierras; que los ika y los andoques esperan que les sirva en sus negocios y en sus cuentas, para que no les engañen los comerciantes” (Landaburu, 1996: 27).

Y es que la escritura se ha convertido en una de las principales tecnologías de nuestra época. Quien no maneja la escritura se enfrenta a una sensación de estar perdido en un mar de palabras que no comprende. Por eso, en los grupos indígenas, **la escritura se ha aceptado como parte del proyecto etnoeducativo**, en el que la escuela es la institución donde se aprenden los saberes necesarios para interactuar en la sociedad mayoritaria, fundamentalmente en los contextos urbanos. Y precisamente uno de los conocimientos más valorados, tanto al interior de la escuela como en el mercado laboral, es la “correcta” escritura.

En los grupos indígenas esa escritura, aprendida en la escuela y usada en entornos privados y públicos, **ha sido fundamentalmente en español, no en la lengua nativa**. Como expliqué en el capítulo anterior, antes de que el Estado reconociera y valorara la diversidad lingüística de nuestro territorio, algunos misioneros e investigadores empezaron a interesarse en las lenguas nativas, a estudiarlas y documentarlas. En la década de los 50 el Estado empezó a prestar atención a las lenguas nativas, apoyándose en el conocimiento acopiado por lingüistas. En este panorama, no es extraño entonces que **la vía privilegiada para la preservación de las lenguas vernáculas fuera la construcción de gramáticas y alfabetos**<sup>7</sup> que sobrevivirían a sus hablantes.

Sobre la escritura en la lengua indígena, Landaburu (2004) afirma que entre los pueblos indígenas la percepción sobre la necesidad de la escritura se presenta de manera diferenciada. Algunas comunidades rechazan su uso, mientras que otras solicitan asesoría para la construcción de alfabetos y la enseñanza de la escritura como manera de insertarse en la sociedad occidental y de acceder a beneficios laborales y académicos, una forma de no sentirse analfabeto en una sociedad letrada. No obstante, señala Landaburu (2004) “más allá de su función de confortar la identidad étnica, **las perspectivas de uso práctico de la escritura son escasas** y la gente no tiene mayor claridad sobre este punto”. Este autor señala que han resultado más exitosos los proyectos que involucran el uso radiofónico de la lengua nativa como el que se está dando en la Guajira, el Cauca y el Guainía.

Con respecto a la experiencia de los indígenas wayuu con escritura en su lengua, Nubia Tobar, docente de la Universidad de la Guajira y experta en etnolingüística y ciencias del lenguaje, me comentaba que antes que una funcionalidad práctica, el interés por la escritura en wayuunaiki se relaciona con las posibilidades de afirmación y de balancear la asimetría cultural dentro del sistema educativo:

---

<sup>7</sup> En el caso del wayuunaiki, Pérez Van Leenden (1998: 46) afirma que la primera propuesta de grafía para este idioma aparece en los años sesenta, aunque hay iniciativas anteriores de algunos misioneros que intentaron escribir en wayuunaiki pero a partir de la fonética, morfología y sintaxis en español. Es la organización política YANAMA quien se propone hacer una propuesta propia desde la lingüística con asesores venezolanos con estudios fonológicos y gramaticales.

“Existe curiosidad con esta herramienta, instrumento o arma, como quiera que se conciba la escritura, curiosidad que los hace pasar por momentos de mucha emoción cuando consideran las posibilidades de contacto y relación con la escritura en su propio idioma, lo que los hace pensar que también pueden tener acceso a ese tipo de expresión en su lengua, tan “minorizada”, ya no solo en la oralidad sino en lo escrito, y eso les llama mucho la atención. Ahora, que les llame la atención es diferente a que le vean un sentido funcional a la escritura, el enfoque funcional para ellos es casi inexistente” (Tobar, N. Entrevista personal 17 de marzo de 2013)

Esta situación planteada por la profesora Tobar, se hace evidente en el contexto escolar wayuu: **el uso de la lengua materna escrita se da fundamentalmente en las clases de wayuunaiki**. Las notas de clase de las demás asignaturas se toman en español y no se propician otros usos escritos de la lengua indígena dentro del currículo. Por fuera de clase, el wayuunaiki escrito aparece en las carteleras de espacios como la biblioteca, la sala de informática y la cafetería, cuyos nombres y algunas recomendaciones relacionadas con el comportamiento esperado están escritos en wayuunaiki. Por fuera de la escuela, este se usa para nombrar tiendas, negocios, edificios, comercios o en vallas publicitarias que denotan la fuerte presencia de población wayuu y como una manera distinta de nombrar. También evidencian un cierto “exotismo” para los turistas que frecuentan el territorio guajiro.

En las escuelas rurales se usan muy pocos recursos educativos. Casi todos los materiales escritos que se utilizan: libros, cartillas, documentos de clase, están en español. Los pocos en wayuunaiki son algunos diccionarios, juegos y cartillas inéditas elaboradas por los mismos docentes con el patrocinio de empresas privadas y públicas. En consecuencia, **los niños van interiorizando que la escritura que sí funciona es la del español, no la de la lengua materna**.

Por otra parte, la escritura creativa en wayuunaiki, aquella que se acerca al arte y la literatura ha sido poco explorada. Como afirma Nubia Tobar:

“El único que ha hecho intentos por darle una visión, un estilo escrito, a la narración en lengua para que no se convierta en escritura oral, fue Miguel Angel Jusayuu. Él trató de hacer literatura, no normatizó, no hizo ningún tipo de reglas para escribir la lengua, sino que escribió. Y lo que escribió en un wayuu, que no es el wayuu oral, es todo un ejemplo de un intento de eso. Pero mi percepción es que a los wayuu no les interesa, solo lo intentan más por curiosidad o por otros sentimientos, pero no tiene funcionalidad. Por ejemplo, no se ve que los wayuu manden cartas de una rancharía a otra en wayuunaiki. La lengua se usa en la oralidad”. (Tobar, N. Entrevista personal 17 de marzo de 2013)

El desarrollo literario del wayuunaiki implicaría no solo la existencia de escritores dispuestos a experimentar con el lenguaje literario, sino también lectores que consumen la literatura producida. Como afirma Gros (2000) “Sin un mínimo de escritores y lectores no puede prosperar una economía editorial que, a su vez, alimenta el interés en la lecto- escritura en lengua vernácula” (P. 198)

Con respecto a **la enseñanza de la escritura en la escuela**, se puede afirmar que no es un asunto sencillo, pues implica reflexionar sobre asuntos relacionados con el papel de la oralidad en la cotidianidad de las comunidades, el momento y las consecuencias de la introducción de la escritura alfabética y sobre decisiones relacionadas con la selección de la lengua a partir de la cual enseñar la escritura. En este sentido, vale la pena plantear el interrogante de la relación entre la escritura, como representación gráfica de un fonema, y la utilización del español para la transmisión de las habilidades requeridas por la escritura, más cuando entre los wayúu la introyección de los niños en el mundo social y cultural de sus familias se hace en su idioma materno: el wayuunaiki. El complejo proceso de abstracción que exige la escritura alfabética sufre ahí una ruptura con el idioma materno. Jorge Mario Meza, indígena y docente wayuu lo explica así:

“Mire el caso del niño que es wayuu y no habla el español, y ustedes recomendando que dele al trabalenguas de donde esté la “b” la “f”, la “z”, la “v”, la “g”. Hagan la prueba cuando vayan el lunes a la escuela y pídanle al niño: “niño ven acá, dime dado, o farol. Él no le va a decir farol, le va a decir “farrol”, porque esos sonidos no son propios del wayuunaiki, no están en el vocabulario wayuu. Por eso hay mucha dificultad para que el niño le escriba y le coja el dictado con la letra “d” con los sonidos “d”. Entonces, partan de allí. Lo mismo con

el wayuunaiki: si usted quiere aprender tiene que apropiarse de los sonidos que son las contracciones musculares, la vocal u, para adentro”. (Meza, J. Entrevista personal, 24 de abril de 2013).

La situación se hace más difícil si tenemos en cuenta que en la mayoría de las escuelas la enseñanza de la escritura se inicia desde preescolar a partir del español no del wayuunaiki, por lo cual **el niño se ve obligado a realizar simultáneamente dos procesos intelectuales muy complejos: aprender una lengua nueva y usar la tecnología escritural**. Esto contradice lo planteado en el Proyecto Educativo Wayuu Anna Akuai’pa (2009), en el que se afirma que la oralidad es la base para el aprendizaje de la lengua escrita y que la expresión escrita debe enseñarse a partir de la lengua hablada por los niños. Invertir el proceso para iniciar desde el wayuunaiki y poco a poco introducir el español implica hacer una reflexión, y probablemente una transformación, más detenida de la didáctica de la lengua. Para dar un ejemplo, la primera consonante que se nos enseña a los hablantes del español es la “m”, porque mamá es una de las primeras palabras que aprendemos a pronunciar. Sin embargo, en wayuunaiki mamá se dice “Teii”. ¿Se debería entonces comenzar la enseñanza de la escritura por la “t”? ¿Sabemos si Teii también es una de las primeras palabras que dice el niño wayuu? Lo interesante es que ya existen experimentos y ensayos de docentes que intentan acercarse a una enseñanza de la escritura a partir del wayuunaiki. La docente Idalmis Iguarán, de la Intitución Educativa La Gloria, me comentaba al respecto:

A mí se me hace que es más fácil empezar por la letra de ellos, y por los sonidos de ellos y las palabras de ellos. De pronto algunos docentes todavía me porfían a mí que no, que eso es perder tiempo, para mí no porque a mí me fue bien. Sí, porque se empieza por la letra “t”, no es como ustedes que empiezan por la “m”, luego la “p”, la “s”, ya la “m” es una de las más lejos que está. Entonces ¿cómo trabajaba yo? Trabajaba con la t para que ellos pronunciaran: entonces trabajo la palabra “tai”, que es “diente”, tache”, que es la oreja. El siguiente sonido era la “p”. Entonces qué hace uno cuando ellos reconocen esos sonidos: ya uno empieza a meterle palabritas en la segunda lengua, ellos lo leen y de pronto no saben qué significa, pero luego van entendiendo. Ellos vienen monolingües en el habla, pero ya han escuchado la otra lengua. Entonces yo le pongo la palabra y ellos la leen y les

digo que eso, ya no es wayuunaiki sino alijunaiki, entonces ya les digo qué es. Y así, cosas así". (Iguarán, I. Entrevista personal, 18 de marzo de 2013).

Los docentes afirman que la enseñanza de la gramática del wayuunaiki, que generalmente se lleva a cabo en la secundaria, es muy compleja, ni siquiera los mismos profesores la comprenden: "Dentro de la gramática del wayuunaiki hay muchas reglas que eso se da más o menos en octavo; de hecho uno como docente a veces desconoce algunas reglas. Un amigo decía que el wayuunaiki tiene más reglas que un matrimonio". (Iguarán, A. Entrevista personal, 22 de abril de 2013). En este panorama, **la construcción de alfabetos y gramáticas de la lengua oral tendría sentido más por un asunto didáctico que funcional**, pues los hablantes de lenguas nativas podrían aprender la tecnología de la escritura a partir de su propio idioma, con los fonemas que ya identifican. Sobre todo teniendo en cuenta que el fracaso escolar de los niños wayuu muchas veces se asocia a las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, por lo cual convendría explorar diferentes posibilidades para su enseñanza.

## CAPÍTULO 3: LA ORALIDAD SECUNDARIA DE LOS MEDIOS COMUNICATIVOS



Niña wayuu en clase de informática. Institución Educativa Piyuushipana

Luego de examinar las características de la oralidad y las mutaciones que introdujo la escritura alfabética en sociedades de tradición oral, en este capítulo **analizo la oralidad secundaria de medios como la radio, el audiovisual y las tecnologías digitales**, que recuperan los sentidos del oído y el tacto y proponen una armonía sensorial similar a la que se produce en la oralidad primaria (Ong, 1987, McLuhan, 1984). Argumento que las formas comunicativas de la oralidad **están más cerca a estos medios que a la escritura alfabética**, y que por lo tanto representan una oportunidad para el registro y la preservación de las lenguas de sociedades de tradición oral en tanto los medios sonoros

y audiovisuales permiten registrar elementos extralingüísticos como los gestos, las entonaciones y el contexto del habla, además grabarlos en un soporte que sobrevive a los hablantes y circula en diferentes tiempos y espacios. Debido a que en esta tesis me enfoco en las tecnologías digitales, al final del capítulo enuncié las potencialidades del uso de Internet para la preservación de lenguas indígenas desde una perspectiva pedagógica y comunicativa.

Además, presento un panorama general del uso, apropiación y consumo de medios como el video, la radio y las tecnologías digitales por parte de los indígenas, con el propósito de hacer evidente **cómo se han insertado en las sociedades indígenas** y han configurado un nuevo espacio social en el que **la oralidad se traduce en diferentes medios y tecnologías**. Esta apropiación tecnológica da cuenta de los procesos de interacción del mundo indígena con la sociedad mayoritaria y pone en evidencia **las relaciones de semejanza entre la oralidad y las formas comunicativas de los medios**.

En este orden de ideas, destaco algunas iniciativas de colectivos y organizaciones indígenas que desde hace varias décadas trabajan con diferentes medios y tecnologías. Sin duda existen muchas más iniciativas que las que exploro en esta tesis, pues aquí destaco aquellas que han sido más visibles en entornos mediáticos y académicos. Con esta exposición de iniciativas de uso de medios, que es más descriptiva que argumentativa, pretendo mostrar que los colectivos de comunicación **indígena tienen una valiosa experiencia acumulada que debería ser fortalecida y articulada a las políticas de protección de la diversidad lingüística**; además, tienen conceptualizaciones muy elaboradas sobre la relación entre la comunicación oral y las formas comunicativas de los medios.

### 3.1 Oralidad secundaria de los medios sonoros y audiovisuales

Las formas comunicativas de sociedades de tradición oral, como las indígenas, **más que a la escritura alfabética se asemejan a los medios sonoros y audiovisuales** que proponen nuevas formas de oralidad. Como señalé en el capítulo anterior, la oralidad no solo se refiere a la comunicación del pensamiento por la vía de la voz, sino que integra la imagen, la palabra y el contexto en la construcción del mensaje. En ese sentido, **la oralidad es multimedial y multisensorial**, pues en ella

se integran la palabra hablada y cantada, los gestos de los hablantes, el contexto en el que se habla, los olores y los sabores. Este reconocimiento del carácter multimedial de la oralidad permite hacer un puente con las formas de comunicación que predominan en medios como la radio, el video o la televisión, en los que se configura, de acuerdo con autores como Ong y McLuhan, una nueva oralidad:

Una oralidad secundaria que posee asombrosas similitudes con la antigua en cuanto a su mística de la participación, su insistencia en un sentido comunitario, su concentración en el momento presente, e incluso su empleo de fórmulas. Pero en esencia se trata de una oralidad más deliberada y formal, basada permanentemente en el uso de la escritura y del material impreso, los cuales resultan imprescindibles tanto para la fabricación y operación del equipo como para su uso” (Ong 1987: 134).

Para comprender esta oralidad secundaria de los medios comunicativos resulta útil volver sobre las mutaciones perceptivas que generó la escritura alfabética. En las sociedades de tradición oral **la experiencia se ordenaba a partir del sentido del oído**, que “a diferencia del ojo, frío y neutro, es hiperestésico, delicado y universalmente inclusivo” (McLuhan, 1964: 103), por eso en estas sociedades prevalecía la comunicación palabra – oído en contextos comunitarios y una concepción circular del tiempo. Siguiendo a McLuhan<sup>8</sup>, el alfabeto fonético y la imprenta generaron un cambio en la manera de percibir el mundo, **una ruptura sensorial entre el ojo y el oído, en la cual la vista sustituyó al oído**. Esto quiere decir que el alfabeto fonético al traducir los fonemas en grafemas abstractos, que no guardan semejanza con lo que nombran, **convirtió el habla en una representación visual más que sonora**. En este sentido, la escritura y la organización visual del mundo establecieron las condiciones del **individualismo y la introspección**, al tiempo que atrofiaron los demás sentidos que ante la preponderancia de la vista pasaron a un segundo plano.

---

<sup>8</sup> Las ideas de McLuhan fueron fuertemente cuestionadas por varias décadas y se le acusó de ser poco riguroso y de promulgar un “determinismo tecnológico”, al otorgar a la técnica un lugar central en la configuración de las sociedades. Sin embargo, en las últimas décadas hemos asistido a un *revival* de sus planteamientos, de la mano de autores como Paul Virilio y Jean Baudrillard. Sus conceptualizaciones sobre la oralidad, la escritura y las mutaciones sensoriales introducidas por los medios comunicativos me parecen especialmente sugerentes y útiles para mi trabajo.

Esta organización visual del mundo y el poder de la escritura en el contexto de las lenguas indígenas puede ilustrarse claramente en **las formas de registro de las lenguas que han privilegiado la construcción de un corpus lingüístico**, en el que elementos extralingüísticos como los gestos, las entonaciones o el contexto quedan en un segundo plano, cuando no son totalmente invisibilizados. Para citar un ejemplo, en la introducción a “Religión y mitología en los uitotos” el etnólogo alemán Konrad Preuss cuenta cómo en su encuentro con los uitotos prevalecía su interés por la letra de los cantos, aunque los indígenas insistieran en no separar la letra de su melodía:

A medida que avanzaba el trabajo se iban dando éste y otro tipo de caprichos. Por ejemplo, solo a duras penas lograba que Rosendo [su informante indígena] dictara los cantos sin entonarlos primero en el fonógrafo, a lo que él estaba acostumbrado desde un comienzo. Puesto que los rodillos amenazaban con terminarse antes de lo previsto, debía prescindir de la grabación de melodías idénticas o parecidas. (Preuss, 1994: 31)

**A Preuss no le interesaba el canto como pieza comunicativa, le interesaba la letra del canto** que luego sería traducida al español o al alemán y encerrada, como dice León- Portilla (1997) “en la luminosa prisión del alfabeto”. **Así el canto se reducía primero a su letra y después, a la representación visual de las palabras que lo componían.** Elementos extralingüísticos como el contexto, las entonaciones y los gestos del intérprete, el timbre y tono de la voz, la duración de las frases o los tempos de la melodía resultaban insignificantes desde esta perspectiva escritural.

A diferencia de la escritura alfabética, los medios comunicativos permiten **registrar el habla tal y como esta sucede**, pues hablar una lengua es más que articular palabras teniendo en cuenta normas sintácticas, semánticas y léxicas. Hablar implica **integrar “dramáticamente todos los sentidos”** (McLuhan, 1964:95) en contextos específicos. El gramófono, el magnetófono, el fonógrafo y la radio permitieron registrar la voz humana, con sus cadencias, entonaciones y timbres; pero también, las expresiones onomatopéyicas, la risa, el llanto y los sonidos del ambiente. El lenguaje audiovisual, además de la voz, registró los gestos de los hablantes, su forma de vestir, la manera como se relacionan con otros y los contextos en los que la palabra tiene lugar. Esto permite comprender por qué McLuhan afirmaba que los medios electrónicos produjeron **una integración sensorial que había**

**sido interrumpida por la escritura alfabética.** De acuerdo con McLuhan (1964), los medios electrónicos despertaron en el hombre alfabetizado **sus memorias tribales, el oído, el tacto y la sinestesia.** Asimismo, recuperaron la voz del narrador que desapareció en la escritura alfabética en función de lograr la llamada objetividad. La referencia al tacto es importante pues McLuhan **no lo asocia con el contacto de la piel, sino que el tacto se concibe como la integración de todos los sentidos,** una percepción háptica similar a la que ocurre en la comunicación presencial humana, en la que la palabra que circula en el aire no puede desvincularse de la imagen, el olfato, el gusto y el tacto.

Esta integración multisensorial que se produce en el habla y se registra en los medios electrónicos **no es exclusiva de las sociedades de tradición oral.** Sin embargo, por la importancia que otorgan las sociedades orales a la voz y a los elementos extralingüísticos, **estos medios se presentan como un soporte para el registro de las lenguas y sus memorias mucho más adecuado que la escritura alfabética.** Así, por ejemplo, el colectivo de comunicaciones Zhigoneshi de la Sierra Nevada de Santa Marta realizó en 2008 una serie audiovisual denominada **Palabras mayores** en la que los guías y autoridades espirituales de los wiwa, los kogui y los arhuaco hablan de los principales problemas que enfrentan actualmente, como la violencia, la explotación de los recursos naturales, el calentamiento global y el uso de la coca. En la mayoría de estas piezas aparecen los mayores **hablando en sus propias lenguas, en sus territorios, con sus plantas tradicionales y realizando las actividades que son comunes en su cotidianidad.** Amado Villafaña, director de Palabras mayores, afirma que aunque los mayores inicialmente mostraron resistencia para hablar ante la cámara luego comprendieron que era una herramienta muy buena para hablar al “hermanito menor”, como ellos denominan a los no indígenas; además: **“Como es en su lengua, se sienten hablando a otros indígenas convertido en cámara”** (Villafaña y Mora, 2013). En este sentido, el registro sonoro y audiovisual permite acceder **a una experiencia de la lengua sin traducción,** donde la voz de los hablantes y su contexto tienen el mismo protagonismo de las palabras. Esto es especialmente valioso para aquellas lenguas que no han tenido una intervención lingüística y por lo tanto no cuentan con sistemas de escritura alfabética.

Por supuesto este registro no es igual a la interacción cara a cara, ningún registro lo es. El lenguaje audiovisual exige **una condensación del tiempo a la que usualmente no están acostumbrados los**

**narradores que vienen de la tradición oral**, habituados a hablar por largas horas, días y noches continuos; es decir que lo que sucede en varios días con sus noches se cuenta en tan solo unos minutos u horas, pues lo que se ve en la pantalla no es igual a la realidad, **sino una representación de la misma**. Además, dicha representación está mediada por el director de la obra audiovisual o sonora, quien en el momento de la grabación y la edición selecciona qué partes se mostrarán y cuáles se omitirán.

### 3.2 Los comunicadores indígenas

En las dos últimas décadas **un número creciente de indígenas ha apropiado las cámaras de video, las cabinas radiofónicas y los medios digitales** como herramientas comunicativas para el registro de sus formas de vida, lenguas y tradiciones; pero también como **estrategias de resistencia para visibilizar sus luchas ante la comunidad nacional e internacional** y ejercer sus derechos como ciudadanos de la nación multicultural. Esta apropiación ha sido impulsada por un número creciente de estudiantes indígenas graduados de carreras como comunicación social, cine y comunicación audiovisual, y de jóvenes formados en las propias escuelas de comunicación de los grupos indígenas.

Aunque muchas iniciativas de apropiación y uso de medios por parte de los grupos indígenas ocurren en el marco de acciones estatales, no necesariamente corresponden a desarrollos que asimilan y reproducen el discurso estatal. En muchas ocasiones, se constituyen en **alternativas contrahegemónicas que evidencian la posibilidad de agencia de la sociedad política** (Chatterjee, 2011), formas de organización autónoma y creatividad en el ejercicio de derechos. En ese sentido, los medios indígenas **visibilizan la heterogeneidad de la Nación que se creía unitaria**, y evidencian lo que Briones (2005) llama *formaciones nacionales de alteridad*, como complejas articulaciones que producen categorías de identificación, clasificación y pertenencia que coexisten en la sociedad en la que el Estado Nación extiende su soberanía.

Los nuevos comunicadores indígenas son cada vez más activos y cuentan con colectivos de comunicación con varios años de trayectoria. En el escenario actual sobresalen las experiencias del

Tejido de comunicaciones de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACINC) y el colectivo de comunicaciones Zhigoneshi de la Organización Gonawindúa Tayrona de la Sierra Nevada de Santa Marta, que utilizan diferentes medios de manera convergente, es decir, no se enfocan en un solo medio sino que incorporan diferentes medios y tecnologías como herramientas comunicativas.

**El Tejido de comunicación de la ACINC** trabaja con radio, prensa, audiovisual y el portal en Internet, en el cual difunden la mayoría de sus producciones. Desde su perspectiva, la comunicación es **parte de su proyecto político y estrategia de denuncia y resistencia** ante las representaciones tergiversadas que presentan los medios de comunicación hegemónicos. Desde el 2005, el Tejido de comunicaciones ha tenido una prolífica producción audiovisual, en la cual destacan los títulos: Pa' poder que nos den tierra (2005), Somos alzados en bastones de mando (2006), País de los pueblos sin dueño (2008), Semillas de muerte en campo de vida (2009), Gente de la tierra construyendo comunicación (2010), Semillas de libertad (2011), Los actores armados nunca nos van a defender (2012). Estas producciones se difunden en videoforos realizados durante las asambleas y mingas comunitarias como estrategia de formación política del movimiento.

**El colectivo de comunicaciones Zhigoneshi** hace parte de la Organización Gonawindúa Tayrona que representa a los pueblos Kogui, Arhuaco y Wiwa. Al igual que el Tejido de comunicación de la ACINC, Zhigoneshi también integra diferentes medios como la fotografía, el video y la prensa, aunque se han enfocado en el trabajo audiovisual. Entre sus obras se destacan la serie Palabras mayores realizada para el canal local Telecaribe y el documental Resistencia en la línea negra (2011) en el que se muestran las dificultades de los pueblos indígenas de la Sierra ante la llegada de multinacionales y grupos armados que ponen en riesgo su cultura y vulneran sus territorios sagrados.

En el caso wayuu sobresale la experiencia de Fuerza de Mujeres Wayuu. Esta organización indígena conformada principalmente por mujeres surge con el propósito de **denunciar las problemáticas del pueblo wayuu** relacionadas con la explotación de recursos naturales, la presencia de grupos armados en el territorio guajiro y el asesinato de líderes indígenas. Ellas cuentan con un blog en el

cual publican clips audiovisuales sobre la cultura wayuu y los problemas que enfrentan; además, realizan una publicación digital de carácter noticioso denominada Notiwayuu.

### 3.2.1 Cine y video

Desde la década de los setenta se han producido **más de un centenar de títulos** en la categoría de *cine y video de los pueblos originarios* (Mora, 2012). Como camarógrafos, directores, productores, guionistas, sonidistas e incluso actores, **los indígenas colombianos se han aventurado a la realización de diferentes obras audiovisuales**, en las que las lenguas nativas resuenan en las voces de los abuelos, las asambleas comunitarias, los cantos, los rituales y los rezos.

Hasta la década de los setenta los indios fueron representados en la imagen audiovisual colombiana como parte del decorado natural, como salvajes que debían ser civilizados y salvados de la barbarie y el paganismo (Mateus, 2013). Pero la antropóloga Martha Rodríguez y su esposo Jorge Silva inauguran un cambio de perspectiva con *Planas: testimonio de un etnocidio* (1971), película en la que se representa la masacre de indígenas guahibos de la región de Planas, en los Llanos orientales. Este es el primer intento de narrar la historia en las voces de los indios y, de este modo, deconstruir la imagen degradada que había sido dominante en la representación audiovisual colombiana. Después de planas se realizaron más de dieciséis películas en la década de los setenta dedicadas al mundo indígena (Mateus, 2013), entre las que se destacan: *El pecado de ser indio* (1971) de Jesús Mesa García, *El indio sinuano* (1976) de Carlos Sánchez y *la Leyenda del dorado* (1976) de Francisco Norden.

En la década de los ochenta se produce un hecho importante: En la película *Nuestra voz, nuestra tierra* de Marta Rodríguez y Jorge Silva (1980) **por primera vez en la historia del cine colombiano los indígenas participan en la elaboración de los guiones y en el montaje** y no solo como actores o figurantes (Mateus, 2013). A partir de entonces muchas organizaciones indígenas ha producido sus propias películas, como la Organización Indígena de Antioquia (OIA), el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). En estas obras audiovisuales sobresale el género documental y se privilegian temas como la violencia, el patrimonio

cultural indígena y las tensiones entre modernidad y tradición, sobre todo en el contexto de la disputa por los recursos naturales de los territorios indígenas, que hoy son explotados por compañías nacionales y multinacionales (Mateus, 2013). Estas obras circulan el **Festival de cine y video indígena colombiano Daupará**, en el canal nacional Señal Colombia y en algunos canales regionales y comunitarios. Además, participan en festivales nacionales e internacionales donde **han obtenido premios y menciones**, por ejemplo Resistencia en la línea Negra obtuvo el Premio del Público del Festival Panorama del Cine Colombiano, realizado en París en 2013; El país de los pueblos sin dueño ganó el Premio Nacional Documental, otorgado por el Ministerio de Cultura de Colombia en 2011; y Pa' poder que nos den tierra (2005) obtuvo una mención de honor en el VIII Festival de Cine y video de los pueblos indígenas en México.

En el caso wayuu sobresalen los documentales **Nacimos el 31 de diciembre y La eterna noche de las doce lunas**, dirigidos por Priscila Padilla. El primero muestra cómo en el proceso de cedulaación de más de 2000 indígenas wayuu, los funcionarios públicos cambiaron sus nombres en wayuunaiki y sus fechas de nacimiento y les dieron nombres denigrantes como prostituta, payaso, cosita rica y raspahielo aprovechando su desconocimiento del idioma español. **La eterna noche de las doce lunas** narra el ritual del encierro de las niñas wayuu, el cual tiene lugar cuando les llega su primera menstruación. En este periodo que puede durar varias lunas, las niñas dejan atrás su infancia y aprenden a ser mujeres, madres y esposas, además reciben el conocimiento del tejido de las mochilas y los chinchorros. Aunque la directora de estas piezas cinematográficas no es wayuu, en la mayoría de las escenas de estas obras audiovisuales **los protagonistas hablan en wayuunaiki y se recrean las tradiciones** en las voces de las ancianas, los palabreros y las oütsu que curan a través de sus ensoñaciones.

### 3.2.2 Radio

Muchos grupos indígenas han visto en la **radio un medio fácil de usar y que permite una producción de bajo costo**, en comparación con medios como la televisión. Otros grupos, como los kogi, **han rechazado abiertamente la tecnología radiofónica** por considerar que introducir una antena de

radio en su comunidad sería: “como apuñalar a la madre tierra con un arma directamente vinculada con procesos de globalización y occidentalización” (Rodríguez y El’Gazi, 2007: 252). El grupo indígena wayuu, que cuenta con tres emisoras indígenas (Utay Estéreo, Ecos de la Macuira y Oasis Estéreo) ha reconocido en este medio la posibilidad de llevar la voz de los narradores orales a través de grandes distancias, otorgándole funciones que tradicionalmente se han dado a los ancianos y repartidores de noticias:

“...la emisora es como un abuelo, la costumbre del abuelo era sentarse en la madrugada cerca del fogón a conversar con sus nietos y transmitir conocimiento. De igual manera así es la emisora, la emisora se levanta en la madrugada y llega a los oídos de todos sus nietos...”. (Wauriyú, citado en ONIC, 2009:41)

Los wayuu han articulado sus emisoras de radio como nuevas encarnaciones de *laülayuu* y *pütchimajachi*, dos nociones fundacionales wayuu que significan, respectivamente, “anciano wayuu, o tío-del-lado-de-la-madre que posee la información” y “aquel que viaja con las noticias del mundo”. También son incluidas nociones tradicionales de “sistema de comunicación diaria” (anüiki) y “repartidor de mensajes diarios” (chercha) como conceptos clave que determinarán cómo han de ponerse en práctica las nuevas emisoras wayuu”. (Rodríguez y El’Gazi, 2007: 255)

En Colombia existen más de 26 emisoras en la categoría de Radios indígenas, que cubren 94 municipios y 499 resguardos, con una población de más de 500.000 personas. Estas fueron creadas con el auspicio del Estado en el marco del programa Comunidad, señal de cultura y diversidad, liderado por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de las TIC y las comunicaciones. Este programa constituye **la primera iniciativa estatal para la creación de medios indígenas con cobertura en casi todo el territorio nacional** y tiene el propósito de fortalecer la recuperación y conservación de la cultura, las tradiciones, costumbres, lengua y planes de vida autóctonos de las minorías étnicas colombianas. Entre 2002 y 2006 el programa Comunidad dotó de infraestructura de radiodifusión y asignó de frecuencias radiales para la operación de emisoras en comunidades indígenas a partir de

un proceso de concertación con las mismas; por su parte los cabildos o gobernadores indígenas debían garantizar el sostenimiento de las emisoras que incluye el pago de servicios públicos, el personal, el mantenimiento de los equipos tecnológicos.

**Con muchas dificultades económicas**<sup>9</sup>, la mayoría de estas emisoras siguen operando y las comunidades encuentran en la radio un medio valioso para difundir su pensamiento y sus tradiciones. A pesar de que **se privilegia el español como lengua de emisión** (ONIC, 2009), en las emisoras también hay lugar para las lenguas indígenas usadas comúnmente en los saludos, cortinillas, mensajes breves y entrevistas.

### 3.2.3 Internet

Muchas grupos indígenas han apropiado las tecnologías y discursos que circulan en las redes de información mundiales, haciendo uso tanto de portales en Internet como de redes sociales como facebook, twitter y youtube que permiten la discusión y el diálogo con públicos globales y locales. En ese sentido, las comunidades se han transnacionalizado y usan los espacios virtuales como medio de alianzas con otras organizaciones indígenas y entidades que apoyan sus causas y la defensa de sus derechos. Este panorama nos pone ante la posibilidad de **internet como un espacio de debate y publicidad** (en el sentido de “hacer público) de visiones alternativas, una posible nueva esfera pública en la que se disminuyen de alguna forma las desigualdades y discriminaciones propias de la esfera pública burguesa (Fraser, 1997).

Debido a su bajo costo, Internet ha sido usado por los indígenas para diferentes propósitos: **como herramienta educativa, como ventana de difusión y como herramienta política para visibilizar las luchas del movimiento**. Muchas comunidades indígenas han creado sus propios blogs y circulan sus

---

<sup>9</sup> El sostenimiento de cada emisora implica el pago de: servicios públicos, personal, espectro electromagnético, derechos de uso de canciones pagados a Sayco y Acimpro, entre otros. La mayoría de emisoras no cuenta con los recursos económicos para realizar estos pagos debido a que su clasificación como emisora de interés público impide la comercialización de sus programas y la venta de pauta; tampoco es posible usar el dinero de las transferencias para las emisoras indígenas. La sostenibilidad de las emisoras queda en manos de patrocinadores que quieran aportar para que estas se mantengan al aire.

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.  
Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

obras audiovisuales y sonoras en redes sociales, especialmente en Facebook, Youtube y Vimeo, como respuesta a las dificultades de circulación en medios masivos tradicionales.

Uno de los casos más emblemáticos en Colombia en relación con el uso de Internet con fines políticos es el sitio web de la **Asociación de Cabildos del Norte del Cauca**: <http://www.nasaacin.org/>. Este espacio virtual, que se ha fortalecido y modernizado con el paso de los años, es el escenario para la publicación de noticias “de” y “desde” las comunidades indígenas, un espacio para la autorepresentación y para la publicación de la voz propia, para las luchas por el reconocimiento, que de acuerdo con Fraser (1997), se constituyen en las respuestas a injusticias culturales y simbólicas. Pero también es un espacio para pactar alianzas políticas entre el movimiento indígena y organizaciones nacionales e internacionales que están a favor de sus luchas.

### 3.3 Las nuevas audiencias indígenas

Aunque es común encontrar indígenas que producen contenidos para diferentes medios, **la mayoría participa en el ecosistema mediático actual en el rol de consumidores**. Medios como la radio, la televisión y la Internet son consumidos masivamente por los grupos indígenas como herramientas de información, distracción y entretenimiento. En el caso wayuu, no es extraño encontrar televisores, celulares y radios en los hogares. Este grupo indígena, altamente móvil, que transita e interactúa con frecuencia por los mundos urbanos y rurales de La Guajira colombiana y venezolana, ha integrado medios y tecnologías digitales en su vida cotidiana. Su llegada a la vida electrónica y digital **se da principalmente por medio del uso de celulares**. Para ilustrarlo transcribo aquí una escena registrada en mi libreta de campo:

Al llegar a Maicao, Ramiro Epiayú, líder de la organización que ejecuta el programa En mi Idioma, me presentó a un mayor wayuu que acababa de llegar en su bicicleta después de pedalear durante más de dos horas desde su ranchería. Luego de saludar, el indígena, de unos 50 años, **sacó de su mochila tres teléfonos celulares y los puso a cargar**. Yo le pregunté por qué tenía tantos teléfonos, a lo que respondió: “Uno es de Tigo, otro de Movistar y otro

para llamar a Venezuela”. Tener una sim card en cada uno de los tres operadores es indispensable para hacer rentable la venta de minutos a celular en su rancharía, pero como allá no tiene energía eléctrica disponible todo el tiempo, nunca desaprovecha el paso por Maicao para recargar sus celulares (Diario de campo, 10 de marzo de 2013).

Las dinámicas del comercio de contrabando que predominan en La Guajira **han abaratado la entrada de este tipo de tecnologías de comunicación entre las comunidades wayuu** urbanas y rurales de La Guajira. En Maicao, lugar central de mi trabajo de campo, encontré que en la mayoría de hogares wayuu había televisor, radio y varios teléfonos celulares, y los que no tienen televisión o radio van a los hogares de familiares cercanos para ver la televisión o escuchar la radio:

El celular se ha metido a la comunidad porque es el medio que nosotros abordamos más fácil. Pero una de las carencias de nuestra zona rural es la falta de energía en las comunidades. De pronto los que tienen energía lo hacen por sus propios medios, porque adquieren una planta. Aquí la parte del pueblo [y el contrabando] les abrió a los guajiros la posibilidad de que obtuvieran un televisor, una radio y otros artículos más. Pero las limitaciones han estado ahí por el factor electricidad. Cuando yo he desarrollado mi trabajo como docente he visto que en cada comunidad hay un televisor, se utiliza con una planta o con una batería de carro. Entonces el conocimiento se viene sobre todo en los canales nacionales, porque no hay más. Te diría que los guajiros escuchamos noticias, porque lo primero que nosotros hacemos es prender la radio, porque aquí se madruga y mientras estamos en la cocina escuchamos. (Iguarán, F. Entrevista personal, 10 de marzo de 2013).

En el caso de la televisión, los wayuu consumen principalmente **los canales nacionales** que pueden ser sintonizados de manera gratuita. Esto se confirma cuando al preguntar a los estudiantes sobre sus programas favoritos mencionan algunos emitidos por los canales privados Caracol y RCN como: El precio es correcto, Play zone, La selección, En nombre del amor y El Desafío. En el caso de la radio, se consumen fundamentalmente programas musicales y noticias.

Como pude constatar en el grupo focal realizado con docentes de Maicao (Grupo focal #1, 13 de marzo de 2013), los profesores consideran que **la exposición a los contenidos mediáticos en los que se privilegia el español como lengua oficial representa una amenaza para la preservación del wayuunaiki**, refuerza las prácticas discriminatorias y afecta la valoración de las lenguas nativas, totalmente invisibilizadas en los medios masivos. En palabras de la ONIC: “Los contenidos de la programación radial y televisiva presentan como modelo de vida el de la sociedad mayoritaria, lo cual genera expectativas diferentes a las que tradicionalmente han tenido los integrantes de los pueblos indígenas”. (ONIC, 2015:14)

El caso de los computadores es diferente porque en la mayoría de los **hogares no existen equipos de cómputo** y el acceso a Internet todavía es muy limitado:

Aquí el Internet funciona con módem, con Internet móvil, aquí la conectividad es difícil. De Maicao para allá la realidad es más triste todavía, hacia Uribia, hacia Manaure, allá es el bendito módem que cuando le da la gana funciona y cuando no, no. De hecho me acuerdo que TIGO entró en el 2011 a Manaure y llegó por una gestión que hizo un político; al man le llaman cariñosamente TICO y agarró la imagen de TIGO y la colocó a su campaña, porque él hizo la gestión para que colocaran las antenas, ahí se apropió de la imagen de TIGO y ganó: TICO alcalde, era TICO Humberto Martínez a la alcaldía. (Epiayu, R. Entrevista personal, 10 de marzo de 2013).

A los computadores y a Internet acceden, sobre todo, las generaciones más jóvenes, quienes frecuentan los cafés Internet para escuchar música o acceder al correo electrónico y redes sociales, fundamentalmente a Facebook. La escuela es el otro lugar donde se tiene contacto con los computadores, pues en la mayoría de ellas se ha entregado dotación del Programa Computadores para Educar.

### 3.4 Oralidad secundaria y escritura alfabética

El análisis de las formas comunicativas de los medios y tecnologías digitales, y el repaso por las experiencias de consumo, uso y apropiación tecnológica puede hacernos pensar que la escritura alfabética será reemplazada y olvidada. Nada más alejado de la realidad. **La presencia de tecnologías multisensoriales como la radio y la televisión no significa la desaparición de la tecnología escritural.** Actualmente, el desarrollo tecnológico e informático no permite usar y comprender estos sistemas si se desconoce la escritura, algo que captamos fácilmente cuando constatamos que los teléfonos móviles más que para hablar hoy se usan como verdaderas máquinas de escribir.

El caso del teléfono móvil, particularmente el *smartphone*, es interesante para el análisis que he querido desarrollar en este capítulo. Este objeto se ha vuelto imprescindible en los más diversos medios sociales y culturales porque al integrar la telefonía celular con los usos del computador su portabilidad pone a nuestra disposición servicios de comunicación y acceso a información en todo momento. No obstante, como propone Ferraris (2008) en su *Ontología del teléfono móvil*, “a pesar de las apariencias, el teléfono móvil es una máquina de escribir” (p. 17). En este sentido, y siguiendo a Ferraris, **el rumbo que han tomado los medios de comunicación con los desarrollos digitales está mucho más ligado a la cultura escritural que a la oral** y por lo tanto no asistimos a un triunfo de la imagen y de la sensorialidad como se pensaba de esta tecnología, sino a la victoria de la escritura, la que por siglos ha sido la forma más tradicional de transmisión del saber. Al afirmar que el teléfono se ha convertido en una máquina de escribir más que un dispositivo para hablar, Ferraris desmitifica los optimismos McLuhanianos y aclara la supremacía vigente de la escritura. Ferraris, quien basaba sus análisis en el uso cada vez más frecuente del SMS, anunciaba un fenómeno que hoy en día se ha maximizado con el uso de smartphones y tabletas digitales, con los que más que hablar nos dedicamos a leer mensajes: en el chat, el correo, en las redes sociales, en los periódicos digitales, en las miles de páginas existentes en la web.

No cabe duda, sin embargo, **que la lectura y la escritura digital son muy diferentes a sus homólogas impresas**. El cambio del soporte ha implicado transformaciones en las maneras como se produce, consume y distribuyen las palabras escritas. Según Cassany (2012: 45-49) los atributos que marcan la diferencia del texto digital con respecto al impreso son los siguientes: el texto digital es un texto no lineal, que no solo permite saltar de un fragmento a otro (hipertextualidad), sino que está conectado a otros textos (Intertextualidad); en este las palabras no van solas, pues el escrito digital integra varios sistemas de representación de datos: fotografía, video, habla, gráficos, avatares virtuales (multimodalidad); no cuenta con un soporte material, se aloja en un espacio virtual (virtualidad) y tiene un carácter inacabado en tanto los textos digitales están en constante transformación por parte de los lectores. Además de estas cualidades, Cassany (2012) y también Ferreiro (2006) señalan que **la escritura digital es mucho más informal que la escritura alfabética**; tal es el caso del tipo de escritura que utilizan las generaciones más jóvenes en ámbitos de conversación y de intercambio social como los chats o los foros. La sustitución de palabras, el uso de *emoticones* para expresar sentimientos, el empleo de abreviaturas y de expresiones que reproducen la entonación de las palabras constituyen algunas de las características de los escritos que circulan en sus dispositivos electrónicos.

Con respecto a la lectura, Cassany (2012) ha señalado cómo en la red nos acostumbramos a leer de manera fragmentaria, parcial y superficial, saltando de una parte del texto a otro o *surfeando* entre textos que no solo son alfabéticos. Este autor cita estudios que registran el movimiento ocular ante la pantalla y las instrucciones dadas al computador para explicar cómo: “Los internautas leen sólo un promedio de 20 – 28 % del contenido de una web; o sea, pasan más tiempo mirando el encabezado, las imágenes, los videos y las barras de navegación que procesando la escritura”. (p. 28).

Desde esta perspectiva, **el cambio más trascendental de la lectura y la escritura digital es que se producen en línea**, es decir, conectados a un número casi infinito de recursos y personas que nos permiten ampliar las posibilidades de comprensión de un texto de manera rápida y extensa:

No hay mucha diferencia entre leer un informe en papel o en una pantalla sin conexión (fuera de línea). Sí que la hay, en cambio, si el ordenador está conectado a la red (en línea),

porque entonces accedemos instantáneamente a multitud de recursos (enciclopedias, traductores, contactos, etc) que nos ayudan a entender el texto de otra manera, más rápidamente, con más fundamento y confirmación (Cassany 2012: 50)

Sin embargo, leer en línea exige habilidades de búsqueda de información, competencias para interpretar los textos y un mayor esfuerzo en la verificación de las fuentes, pues la ausencia de filtros en Internet hace que abunde contenido erróneo o poco fiable. En este sentido, aunque los medios digitales estén fuertemente determinados por la escritura, se puede afirmar que en esencia **es una escritura muy distinta a la alfabética y que exige el desarrollo de nuevas habilidades**. También es **una escritura multisensorial y en ese sentido más cercana a la oralidad**, en tanto integra diferentes lenguajes como la imagen, el audiovisual, el sonido, la animación; además, explora rutas de navegación que rompen con la linealidad de la palabra y el orden impuesto por la escritura alfabética.

### 3.5 Posibilidades de Internet para la preservación de la diversidad lingüística

Como he argumentado, los medios sonoros y audiovisuales **permiten registrar el habla de manera multisensorial**, integrando elementos extralingüísticos como las entonaciones de la voz, los gestos y el contexto, que son vitales en la comunicación oral. Desde mi perspectiva, la documentación de las lenguas constituye uno de los usos, más no el único, de internet en función de la preservación de la diversidad lingüística. Por lo tanto, me interesa señalar otras posibilidades que el uso de tecnologías digitales ofrece para este propósito, y que además amplían la mirada al respecto. Retomo su utilidad para la documentación porque en cualquier caso es fundamental para el fin que se persigue:

1. **Documentación de las lenguas orales:** Como señalé al inicio del capítulo, los medios sonoros y audiovisuales son una alternativa para registrar las lenguas orales y construir relatos en los que se integren la palabra, la música, las imágenes y demás lenguajes artísticos de los grupos étnicos. Además, para explorar posibilidades distintas a la escritura y

narración lineal. Tecnologías como el video o el registro sonoro permiten grabar directamente a los hablantes, los tonos de su voz y sus gestos, su vestuario, registrar el contexto sonoro y el entorno en el que se encuentra. De esta manera se construyen “textos” reales en los que se habla la lengua, que luego pueden usarse en la enseñanza de lenguas o como un documento histórico.

Las posibilidades de almacenamiento de Internet, conservando los archivos intactos a lo largo del tiempo, hacen que se conciba como la mejor herramienta para construir repositorios de información con la documentación (escrita, sonora, audiovisual) de las lenguas, que son consultables por un número ilimitado de personas en todo el mundo.

- 2. Acceso a hablantes plurilingües:** Internet es al mismo tiempo un medio de comunicación y un escenario múltiple de conversación. En la red podemos encontrar hablantes de casi todas las lenguas, entre las que se cuentan las lenguas nativas. Por supuesto, las posibilidades de encontrar más hablantes tiene que ver con el estatus y posibilidades económicas de cada lengua, el número de hablantes y el contacto de los mismos con tecnologías digitales.

Las videollamadas, los foros y los chats son escenarios que permiten entablar una comunicación oral y escrita con interlocutores en cualquier parte del mundo. Esto resulta útil, por ejemplo, para hablantes de lenguas que han salido de sus territorios y que quieren continuar en contacto con sus lenguas. O en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en las que se quiere simular situaciones de inmersión, construyendo un escenario comunicativo con hablantes nativos.

- 3. Publicación de textos en lengua vernácula sin que medie la industria editorial:** Como señalé en el capítulo anterior, una de las dificultades para construir una literatura en lengua vernácula es el escaso número de lectores. En Internet se pueden publicar textos de diferente naturaleza (escritos, audiovisuales, sonoros, multimediales) sin que medie el mercado editorial. Así, no interesa si los lectores son solo los 20 estudiantes de mi curso, o

tres amigos que hablan la lengua vernácula, pues más que comercializar las obras interesa comunicar el pensamiento en la lengua nativa.

En el aprendizaje y enseñanza de lenguas, esto resulta útil en tanto permite acceder a materiales didácticos en lengua propia, contruidos por diferentes hablantes. Sin embargo, debido a la ausencia de filtros, es necesario revisar este material con detenimiento pues no cuenta con el “sello de calidad” dado por el mercado editorial.

En el contexto educativo, las tecnologías digitales se pueden usar para que docentes y estudiantes, hablantes de lenguas nativas, narren las historias propias y accedan a las narraciones que circulan en el contexto global.

- 4. Acceso a herramientas como traductores, diccionarios y cursos de gramática:** Las tecnologías de la lengua, como las denomina Cassany (2012), son “las aplicaciones o los programas informáticos que procesan el lenguaje humano, o sea, que lo reconocen, lo comprenden, interpretan y generan, en los diversos contextos en los que lo usamos” (p. 83). En Internet se puede acceder a las versiones digitales de diccionarios, traductores, bases de datos, recopilaciones de vocabularios técnicos, entre otros, que resultan útiles en el aprendizaje de las lenguas.

La disponibilidad y la cantidad de estas herramientas, depende también del poder de cada lengua. Sin embargo, es posible encontrar diccionarios en línea, traductores e incluso procesadores de textos en lenguas vernáculas como el wayuunaiki, realizados como proyectos de grado de estudiantes universitarios o iniciativas de personas y empresas privadas. Incluso existe una aplicación para dispositivos móviles denominada Etnoapp que promete traducir cualquier palabra en español a cualquiera de las lenguas nativas habladas en Colombia.

- 5. Herramienta política para difundir la lengua, las visiones propias y la cultura:** Desde el punto de vista político los medios y tecnologías digitales, particularmente internet, amplían

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.

Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

el panorama de los grupos indígenas y les permiten establecer vínculos con organizaciones nacionales e internacionales. Son también herramientas para la autorrepresentación y para la denuncia de las profundas problemáticas que enfrentan los grupos indígenas en el país a causa de la presencia de grupos armados, la explotación de los territorios indígenas y el asesinato de sus líderes.

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.  
Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

## CAPÍTULO 4: UNA CASA VACÍA



Sala de informática. Centro Etnoeducativo Pipamana

Hasta aquí he argumentado que **los discursos sobre el valor de las lenguas indígenas** han virado desde la exclusión y persecución en los periodos colonial y republicano **hacia su exaltación con carácter enunciatorio en el marco del multiculturalismo**. Esto significa que al tiempo que el estado multicultural reconoce la diversidad lingüística, las oportunidades de utilizar la lengua vernácula se reducen porque el español como lengua oficial dominante en todo el territorio nacional determina el acceso a mercados educativos y laborales, y es además indicador de distinción y prestigio en las interacciones cotidianas de los hablantes de lenguas nativas.

¿Qué ha sucedido entonces con las propuestas que enunciaba el discurso celebratorio de la diversidad lingüística sobre **los medios y tecnologías de la información como herramientas para la preservación de las lenguas?** Como examiné en los capítulos 2 y 3, los medios y tecnologías **tienen efectivamente el potencial para aportar a la preservación de la diversidad lingüística** debido a que las prácticas perceptivas y nemónicas de la oralidad están más cerca a estos medios que a la escritura alfabética. Las maneras de inscribir y representar el pensamiento y la integración multisensorial presente en medios sonoros y audiovisuales **se acercan mucho más al habla y permiten registrar elementos extralingüísticos** como los gestos, las entonaciones de la voz, las melodías, los movimientos, los vestuarios y el contexto de las sociedades orales. **La apropiación de medios como la radio y el video** para la producción de piezas comunicativas por parte de varias comunidades indígenas **y la poca funcionalidad de la escritura en la lengua vernácula** refuerzan esta tesis sobre la relación de semejanza entre la oralidad primaria y la oralidad secundaria de los medios comunicativos.

**Internet**, por su parte, al ser una tecnología multimedial **incorpora las posibilidades de los lenguajes sonoros y audiovisuales para el registro de las lenguas** que al llevarse al lenguaje digital pueden ser almacenados sin que se deteriore su contenido. También permite el acceso a **herramientas interactivas** como diccionarios, traductores en línea y **herramientas comunicativas** como foros, videoconferencias y chats que permiten el diálogo con hablantes en todo el mundo. Esto hace que la gran red de redes tenga el potencial de aportar de manera muy favorable a la preservación de la diversidad lingüística. Sin embargo, la efectividad de una tecnología como Internet en la preservación de una lengua minoritaria **debe medirse en relación con el valor que le conceden los hablantes a su propia lengua** y con la posibilidad de aumentar los contextos de uso de la misma. En este sentido, **poco o nada podrá hacer una tecnología para preservar una lengua si los padres, y sobre todo las madres, no la enseñan a sus hijos** como parte del legado cultural de sus antepasados, si en las instituciones educativas indígenas **se sigue privilegiando el uso del español** y si en los imaginarios nacionales las lenguas nativas continúan **invisibilizadas o en una posición de subalternidad.**

En este orden de ideas, aunque las tecnologías digitales abren mayores posibilidades para el registro, enseñanza y preservación de lenguas nativas requieren de **condiciones específicas para su funcionamiento**. Como señala Morley (2008), “estas tecnologías solo son buenas **si lo son las estructuras materiales, sociales e institucionales donde están incorporadas**, desde la fiabilidad de las líneas telefónicas locales o del suministro eléctrico hasta la flexibilidad del sistema financiero o la eficiencia de la burocracia correspondiente” (Morley 2008: 176). En este sentido, el impacto del uso de Internet para la preservación de la lengua nativa dependerá, además de la valoración de los hablantes y los contextos de uso de la lengua, **de la disponibilidad de equipos** (computadores, tabletas, celulares), la calidad de los contenidos, la conectividad y, sobre todo, del interés, conocimiento y habilidad de las personas encargadas de la implementación para incorporar estas tecnologías en un programa de fortalecimiento y revitalización lingüística. Esto hace que implementar un proyecto para la preservación lingüística usando las TIC **sea complejo y, sobre todo, muy costoso**, pues implica la creación de recursos comunicativos y didácticos de calidad, una infraestructura tecnológica específica, una campaña de difusión y una estrategia de implementación que a menudo tiene que contemplar la formación a los docentes o a las personas que ejecutarán el programa. Por ello es necesario **activar una red de relaciones para gestionar los recursos económicos necesarios**, que en general provienen del Estado o de entidades internacionales, pues la mayoría de comunidades étnicas no tiene cómo asumir estos costos.

Una estructura en la que anidan desigualdades históricas, simbólicas y materiales, parece sobreponerse a las intenciones estatales para hacer efectivas la diversidad lingüística y cultural. En un contexto tal, el uso de tecnologías en función de la preservación lingüística requiere un análisis que involucre **la conectividad y apropiación tecnológica, la calidad de los contenidos y las condiciones de implementación del programa**. En este capítulo pretendo abordar esta tarea mediante el análisis de la participación del grupo wayuu en el programa En Mi Idioma a partir de cuatro planos: 1. El papel del Estado en el uso y apropiación de medios indígenas; 2. La propuesta pedagógica y comunicativa del programa y su relación con la oralidad; 3. Las condiciones de conectividad de las instituciones educativas que en el caso de este proyecto se eligieron como lugar de la implementación; y 4. La red de relaciones que se activa para la materialización del proyecto entre el Ministerio de las TIC (MinTIC), Colnodo y la organización wayuu *Achijirawaa*.

#### 4.1 Estado y comunicación indígena

A partir de la Constitución de 1991, **el Estado ha implementado cambios legislativos orientados al fortalecimiento de los medios indígenas**. A través de la ley 335 de 1996, se comprometió a garantizar a los grupos étnicos el acceso al espectro electromagnético y a los medios masivos de comunicación que son de su propiedad, además a apoyar la creación de sus propios medios comunicativos. Entre 2000 y 2008 MinTIC y MinCultura apoyaron la creación de 26 emisoras indígenas en el marco del programa Comunidad: Señal de Cultura y Diversidad, a partir de la dotación de infraestructura de radiodifusión, asignación de frecuencias y capacitación de los comunicadores indígenas que estarían a cargo de la programación. Con respecto a la televisión, en 2005 la Comisión Nacional de Televisión adoptó el acuerdo 01 de 2005, mediante el cual se garantiza el acceso a los grupos étnicos en cumplimiento de la ley 335. En el marco de este acuerdo se estableció el apoyo a la producción televisiva de los grupos étnicos mediante convocatorias y en modalidades de coproducción; también se estableció el apoyo para la difusión de sus obras audiovisuales en el canal Señal Colombia.

A pesar de estos avances legislativos, las organizaciones políticas indígenas consideran **que en los medios masivos no existen espacios para la difusión de sus lenguas y sus culturas** y que las representaciones que se construyen sobre la cuestión indígena en los medios privados corresponden a **versiones descontextualizadas que privilegian la mirada exótica**, la cual impide su reconocimiento dentro de la nación colombiana: “Los medios masivos privados prácticamente invisibilizan la existencia de los pueblos indígenas y cuando los visibilizan, sus prácticas culturales se muestran como “extrañas” a la sociedad colombiana porque carecen de contextualización cultural o porque casi siempre su presencia territorial se relaciona con las noticias sobre el conflicto armado” (ONIC, 2015: 15)

Los únicos medios que se han creado para la autorrepresentación indígena son las emisoras y un canal de televisión del resguardo indígena Kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta. Estos medios **hoy se enfrentan a grandes dificultades para su sostenimiento**, pues no cuentan con recursos económicos que les permitan financiar su producción. Adicionalmente: “el acceso de los Pueblos Indígenas a los medios y espacios de emisión televisiva, al desarrollo y publicación de

contenidos en cine y video para las comunidades indígenas ha sido difícil e inequitativo” (ONIC, 2015: 11). Esto se debe a que en las convocatorias públicas deben competir con grandes productoras que cuentan con condiciones financieras y tecnológicas muy superiores a las de los colectivos indígenas, lo cual los pone en una posición de desventaja evidente. Debido a estas dificultades de circulación, muchas de sus producciones se limitan a la difusión a través de redes sociales o son vendidas a bajo costo al interior de las comunidades.

Con respecto a las TIC, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en cumplimiento de la Ley 1341 de 2009, propuso la masificación de Internet por medio del plan conocido como **Vive digital 2010-2014**, cuyo lema es “Internet en la vida de cada colombiano” (Ministerio de TIC, 2011). La política plantea que hay una **relación directa entre el acceso y uso de Internet y la superación de las condiciones de pobreza**, por lo cual, cuantos más colombianos tengan acceso a la conexión a la red la reducción de la pobreza será mayor. En este sentido, las iniciativas de aumento de la conectividad pretenden cerrar la brecha digital que separa a quienes tienen acceso, conocimiento y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, de quienes no lo tienen y, por lo tanto, reproducen condiciones de marginalidad. Obviamente, la exclusión que se anuncia en el terreno comunicativo o cultural es un reflejo de la exclusión económica, debido a que en el marco de lo que se conoce como sociedad del conocimiento se ha establecido que la información y el conocimiento son hoy un activo intangible que delimita las posibilidades de quienes pueden prosperar.

Aunque este planteamiento tiene grandes fisuras relacionadas con la manera como se producen y comercializan los equipos, las tecnologías y los programas que hacen posible pensar que la internet está en la base de una panacea en la que se superará la pobreza, es indudable que los grupos marginados social y regionalmente --porque están ubicados en zonas de frontera o porque cuentan con escasos recursos-- tienen campos más limitados para acceder a las tecnologías de información y superar dichas condiciones de marginalidad. **Sin la intervención del Estado lograr un salto cualitativo en este sentido es casi imposible**, pues para aumentar el número de conexiones a Internet banda ancha entre estos sectores de la población se requiere que el Estado establezca vínculos entre operadores que provean la infraestructura (fibra óptica o comunicación satelital), empresas que fabriquen y distribuyan los equipos, operadores tecnológicos que presten el servicio

de Internet, y proveedores de software y contenidos que requieren los medios digitales. Solo en un modelo que contemple este tipo de intervención articulada, podrían los usuarios de bajos recursos adquirir los dispositivos tecnológicos necesarios para acceder a la red y comprometerse con el pago a los operadores. En la articulación de estos planos se evidencia la doble funcionalidad de internet, como derecho a la información y como negocio rentable que sella el vínculo entre el Estado y el mercado. En palabras de Morley (2008: 189):

Las estrategias comerciales (y también gubernamentales) suelen estar guiadas por la lógica técnica de los proveedores, consistente en la “optimización del producto”, combinada con la maximización de las ganancias. Según esta lógica, lo que es técnicamente posible y rentable en el plano comercial se considera (o al menos se presenta) como una forma deseable social y políticamente de “modernización” y “progreso”.

Programas como *Computadores para educar* (de los Ministerios de Educación y TIC), *Gobierno en línea* y *Vive digital* (MinTic) hacen visible **el interés estatal por incluir a todos los colombianos en la sociedad de la información**. Estos dotan de computadores, equipos y capacitación a los grupos ubicados en las clases sociales menos favorecidas y a los grupos étnicos culturalmente diferenciados, así como a las regiones distantes del centro del país. Entre los indígenas, este tipo de programas han comenzado a implementarse, especialmente los que tienen que ver con dotación de equipos. Aunque en el Plan Vive Digital no se menciona explícitamente a los indígenas, su publicidad los ubica en primera línea. En su portada aparece una fotografía de un grupo de indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta que exploran los computadores, y que en primer plano presenta a una joven indígena que mira



Portada del plan Vive digital 2010 - 2014

con algo de ensoñación una pantalla mientras sonrío. Una posible interpretación de lo que quiere comunicar la fotografía es que **hasta los indígenas, a quienes suele considerarse los más aislados, los más desconectados de los desconectados, ya han entrado en el mundo digital.** Y la información de logros que el MinTIC presenta en su página de internet sugiere que en efecto en materia de atención a los pueblos indígenas están un paso adelante, como lo indican las cifras que transcribo a continuación:

1. Entre 2010 y 2013 se han alfabetizado digitalmente 23.230 indígenas en el país, con una inversión aproximada de \$929 millones de pesos.
2. En 2012 se capacitaron en contenidos digitales 29 indígenas Wayuu y 75 indígenas de los diferentes pueblos del Cauca. En el 2013 se capacitó a la población indígenas de seis (6) comunidades.
3. Con el plan computadores para educar, en el cuatrenio serán beneficiadas un total de 11.960 sedes educativas con la entrega de 157.322 terminales, en 238 municipios con alta densidad indígena. Se destinarán \$158.000 Millones.
4. Min Tic está creando una nueva categoría de emisoras indígenas con enfoque diferencial y apoya el trámite de un proyecto de Ley que incluye un artículo para la condonación de obligaciones por uso de espectro electromagnético.
5. Proyecto Nacional de Fibra Óptica, durante 2014 se conectarán 151 nuevos municipios con alta densidad indígena a la red troncal de fibra óptica, 85% de cobertura en los municipios con alta densidad indígena del país, Min Tic destinará \$83 mil millones.
6. Durante el año 2012 se instalaron quince (15) Puntos Vive Digital de la Fase Semilla del proyecto, con una inversión del Ministerio TIC de más de 8 mil millones de pesos, entre septiembre de 2013 y junio de 2014 se terminarán de instalar, cincuenta y siete (57) Puntos Vive Digital adicionales en municipios con presencia indígena. (Sitio web del Ministerio de TIC: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-5576.html> )

No obstante estas cifras y la difusión de logros que el MinTIC **ha hecho por medio de su agresiva campaña publicitaria en todo el territorio nacional**, la Organización Nacional Indígena de Colombia considera que en este campo tampoco hay un avance significativo en la atención a los indígenas,

pues las condiciones de infraestructura, conectividad y apropiación tecnológica de las TIC en sus territorios son todavía muy precarias:

Las posibilidades actuales para el desarrollo de contenidos digitales propios de los pueblos indígenas dirigidos a la WEB, son limitadas. Hasta ahora, el potencial uso de la internet para difusión de contenidos es mínimo por cuanto no se cuenta con las herramientas técnicas y de formación suficientes para la producción de los contenidos. El acceso a las estrategias de conectividad no es equitativo en cuanto a coberturas, sostenibilidad y calidad para los territorios indígenas de Colombia. La situación actual de manejo, acceso y administración autónoma de la documentación digital indígena, los sistemas de información y el acceso a la información pública nacional es supremamente limitado y genera dependencias no solo tecnológicas, si no también culturales y políticas. (ONIC, 2015: 14)

La lectura contrastada de los datos del MinTic con los resultados de mi investigación de terreno nos muestra que, por lo menos en el caso wayuu **la enorme inversión que revelan las cifras no puede mostrar todavía ningún logro en términos de conectividad, ni de disponibilidad de equipos, mucho menos de un recurso básico como es la disponibilidad de fluido eléctrico en gran parte del territorio de La Guajira.** La situación irónica que encontré en varias comunidades visitadas era que habían recibido los equipos pero no podían hacerlos funcionar por la carencia de conexión eléctrica. Este sin sentido se sostiene sin embargo en la lógica del costo–beneficio con la que operan los servicios del Estado, la cual hace que se considere inviable conectar a comunidades de alrededor de 300 personas porque habitan dispersas en un área de frontera. Además, en el trabajo desarticulado de los Ministerios, pues el MinTic afirma que su responsabilidad es la dotación de computadores pero que la energía eléctrica es asunto del Ministerio de minas y energía.

## 4.2 En Mi Idioma: Una casa vacía

En Mi Idioma es una experiencia que reproduce el problema que acabo de señalar, en el que un programa con una publicidad que lo presenta de manera muy atractiva en sus objetivos y logros, no está respaldado por hechos tangibles, es decir, oculta la falta de acciones concretas.

El proyecto lo opera la Asociación Colombiana de Organizaciones No Gubernamentales para la Comunicación y el Correo Electrónico –Colnodo--, entidad que por varios años consecutivos ha contado con el respaldo del MinTic como su socio estratégico, mediante el Proyecto de Telecentros, diseñado para fortalecer el desarrollo de comunidades vulnerables a partir del uso de tecnologías. En su página de internet En Mi Idioma describe el trabajo con las lenguas nativas de ocho grupos étnicos: nasa, misak, embera, kichwa, motilón barí, wayuu y palenquero y se publicita como **un ejemplo del uso de las TIC para la preservación de la diversidad lingüística**. Esta fachada se presenta de manera tan atractiva e impactante que en mayo de 2013 **obtuvo un premio como experiencia innovadora para el fomento de la diversidad cultural y lingüística en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información Ginebra, Suiza**. En su momento el entonces Ministro de las TIC Diego Molano Vega recibió personalmente el premio. A pesar de su aparente éxito como experiencia que contribuye a la preservación de la diversidad lingüística y de ser acreedor de un premio internacional, el programa no puede mostrar los resultados que publicita, o por lo menos no para la mayoría de los casos

Este es el caso del trabajo con el idioma wayuu en La Guajira, donde el programa **nunca ha llegado a implementarse en las instituciones educativas**, pero Colnodo y MinTIC divulgan su **experiencia con los indígenas wayuu del Municipio de Maicao como la más exitosa**. Según ellos, el grupo wayuu era el único que se sostenía en el proyecto produciendo materiales educativos e implementando la estrategia en diferentes instituciones educativas de la región, nada de lo cual es real, pues como lo pude comprobar en mi trabajo de campo, En Mi Idioma no es más que una casa vacía. **Antes que un ejemplo de uso de las TIC para la preservación de la diversidad lingüística**, este programa da cuenta más bien de la manera como **se gestiona la diferencia cultural en el marco del multiculturalismo**, muestra cómo la lengua convertida en patrimonio inmaterial se vuelve tremendamente material y cómo la promoción de la diversidad lingüística promueve agenciamientos individuales y colectivos, todo lo cual se convierte en la llave para el reconocimiento internacional y la gestión de recursos provenientes del Estado.

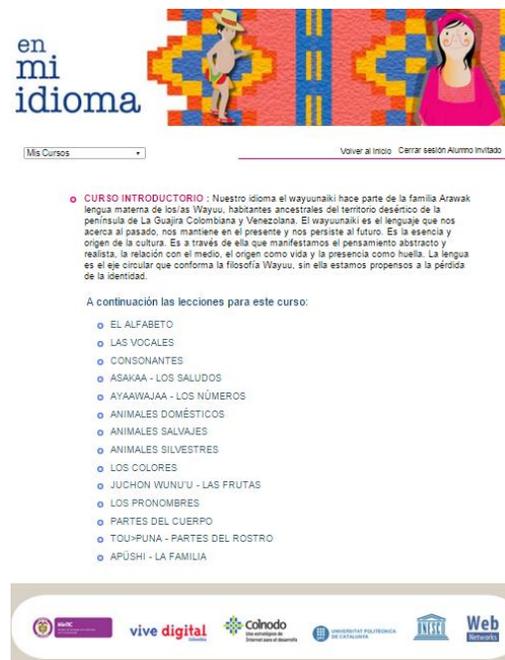
La Unesco, el MinTIC, la ONG Colnodo y los indígenas **participan el proyecto como si funcionara, como si efectivamente aportara la preservación de las lenguas nativas** y, de manera cómplice, construyen un discurso de efectividad del programa. De este modo las entidades reciben beneficios de diferente orden: Min TIC es reconocido internacionalmente como el líder de un proyecto

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.  
Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

innovador orientado a la preservación cultural a través de Internet, Colnodo además de recibir los recursos de Min TIC también se ve beneficiado con el reconocimiento del programa y con “su aporte” a la preservación lingüística. Por su parte los indígenas y no indígenas que ejecutan el proyecto reciben recursos económicos y capacitación en la producción de materiales educativos multimedia. **Los únicos que no se ven beneficiados son los hablantes**, quienes no usan los contenidos del programa pues, por un lado, no hay conectividad en las escuelas; y por otro lado, la propuesta pedagógica y comunicativa del programa tiene grandes fisuras, ya que se propone un modelo basado en la escritura alfabética y con una enseñanza de la lengua a partir del léxico, que desconoce los contextos y las maneras de aprender en las sociedades de tradición oral. A continuación analizaré este programa a partir de su propuesta pedagógica y comunicativa, las condiciones de infraestructura y conectividad de las escuelas y la gestión de relaciones que fue necesaria para que el proyecto se materializara.

### 4.3 La propuesta comunicativa y pedagógica de En Mi Idioma

A partir de un modelo propuesto por Colnodo, las comunidades hablantes de lenguas nativas que se incorporan en el proyecto deben producir “Lecciones en idioma propio” que luego se publican en la plataforma tecnológica del programa. Cada una de estas lecciones incluye recursos sonoros, visuales y audiovisuales básicos y un cuestionario de autoevaluación al final de cada tema. En el caso wayuu, el primer módulo llamado “curso introductorio” consta de 14 contenidos o “lecciones” en las que se enseñan el alfabeto, las vocales, las consonantes, los saludos, números, animales, colores, frutas, entre otros. Al final de cada lección hay unos cuestionarios para “evaluar qué tanto aprendiste”.



Home de En Mi Idioma / Wayuunaiki

Este modelo de lecciones y evaluación, que parece tan lejano a la cultura y lengua indígena, se sostiene en **un modelo de enseñanza de las lenguas basado en el aprendizaje de la gramática y el léxico**. Aunque no soy experta en didáctica de las lenguas, estoy de acuerdo con las perspectivas que sostienen que no es adecuado aprender una lengua empezando por el léxico y la gramática, porque **se aprenden palabras y reglas sin contexto, sin comprender lo que se está diciendo**. Esto debido a que la lengua, más que un sistema de reglas, es una poderosa herramienta de comunicación que se usa en contextos y situaciones concretas. De acuerdo con Cassany, Pinyol & Luna (1994), esa visión de la lengua como un conjunto cerrado de contenidos fonéticos, ortográficos, morfosintáxicos y léxicos que había que analizar y memorizar, fue una perspectiva que predominó hasta los años 60. A partir de entonces apareció una nueva visión de la lengua como una forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta. En este sentido, aprender una lengua es aprender a usarla, a comunicarse con ella. Siguiendo esta línea, en los años 70 aparecieron enfoques comunicativos para la enseñanza de las lenguas en los que se privilegia el uso de los idiomas en situaciones concretas, que recrean en el aula situaciones reales o verosímiles, en contextos específicos. Convendría explorar en En Mi Idioma estos enfoques comunicativos que permitan, por medio del audio o el video, recrear situaciones cotidianas de los wayuu y ponerlas como textos vivos de la lengua que se pretende aprender.

Al basarse en la gramática y el léxico, **En Mi Idioma se parece mucho a una cartilla, pero en Internet**. Su base es la escritura alfabética, pues quien no sabe leer y escribir difícilmente puede acceder a la plataforma y comprender lo que se pretende enseñar. Hay muy pocas ilustraciones y los audios corresponden a la pronunciación de algunas palabras en wayuunaiki. En este sentido, el proyecto desaprovecha las potencialidades comunicativas y didácticas de los medios digitales. Como mencioné, los medios digitales tienen una enorme posibilidad para el registro y la enseñanza de lenguas de tradición oral, pues permiten integrar dinámicamente expresiones sonoras, visuales, dramáticas, el contexto, el gesto y la palabra. Sin embargo, **es necesario un uso intencionado desde la oralidad y que existan en sus creadores las competencias comunicativas y técnicas** para elaborar contenidos que reflejen la riqueza creativa de las culturas orales. Además, se desaprovechan las posibilidades comunicativas de Internet, como el diálogo con diferentes hablantes, el uso de herramientas como traductores y diccionarios y la búsqueda de diferentes “textos” multimediales en wayuunaiki.

Tampoco es claro hacia quién va dirigido el proyecto. Evidentemente **no es para que los niños wayuu aprendan la lengua, pues en general los niños son monolingües en wayuunaiki**; además, son niños que todavía no saben leer y escribir, razón por la cual les resultan incomprensibles los contenidos de la plataforma. Tampoco existen las condiciones necesarias para implementar un programa como este que funciona solo de manera online: energía eléctrica, conectividad y docentes con las competencias y el interés para llevarlo al aula. Podría servir para que personas wayuu y no wayuu que desconocen la lengua se acerquen a un vocabulario muy básico y a las sonoridades de la lengua. Sin embargo, **los contenidos en la plataforma están protegidos con contraseña**, lo cual no permite que cualquier persona interesada en el wayuunaiki y las demás lenguas nativas pueda consultar los materiales elaborados por las comunidades. Otra posibilidad es que los estudiantes de instituciones educativas guajiras utilizaran el programa para integrar el wayuunaiki en su currículo. Como señalé en el capítulo 1, la ordenanza 001 de 1993 de la Asamblea departamental dice que el wayuunaiki es considerado oficial en el departamento de la Guajira y que en todas las instituciones no wayuu se debe enseñar el wayuunaiki como segunda lengua. Esto no se cumple porque a las instituciones no les interesa enseñar wayuunaiki. De nuevo aparece la relación entre lenguas, poder y geopolítica que mencionaba en el capítulo inicial.

#### 4.4 Las tecnologías digitales en la escuela wayuu

Como mencioné en el capítulo anterior, en la mayoría de hogares wayuu no hay computadores. Por este motivo **la escuela es el único lugar donde se puede implementar proyectos colectivos relacionados con el uso de tecnologías para la enseñanza y preservación del wayuunaiki**, por eso en el programa En Mi Idioma se asume que el entorno escolar es el adecuado para la implementación del programa. Pero incluso en la escuela **no existen las mejores condiciones**, pues aunque hay equipos, en muchas instituciones no hay fluido eléctrico ni conexión a Internet. Algunos centros han tenido que adquirir un generador eléctrico y eso demanda unos gastos de mantenimiento y de combustible que, en general, no hay cómo asumirlos.

Los docentes se han venido formando poco a poco y aunque hay algunos que presentaban resistencias frente al uso de la tecnología, **en general reconocían que son una herramienta valiosa y que la han usado en sus clases**. En el grupo focal que reuní para conocer la experiencia de algunos profesores wayuu de Maicao en la enseñanza de la lengua y sus vínculos con las tecnologías, ellos afirmaron que aunque las tecnologías estén lejos de los estudiantes, la escuela los acerca y eso es provechoso. Los docentes expresaron que los padres de familia veían con agrado que sus hijos aprendieran a manejar tecnologías digitales, exigían que les enseñan a hablar y escribir por medio del computador. Con respecto a los estudiantes, afirmaron que les encanta, les causa curiosidad y motivación, exigen que los lleven a la sala informática, inclusive pasan de una institución donde no hay computadores a otra donde sí cuentan con ellos. Según los docentes, la sala de informática “no da abasto” pues los estudiantes sienten una gran motivación para usarla. (Registros de trabajo con el Grupo Focal 1, 13 de marzo de 2013).

En mi trabajo de campo visité las Instituciones indígenas Pipamana y María Concepción Epinayu, ubicadas en la zona rural de Maicao; Institución educativa La Gloria, ubicada en zona rural de Riohacha; y Kamusuchiwo’u, ubicada en Uribia. Allí pude constatar que **en todas hay una sala de cómputo con computadores portátiles entregados por Computadores para Educar**, pero solo en una de ellas (Kamusuchiwo’u) hay conectividad. En cada una de estas instituciones es posible identificar un tipo distinto de acceso a las tecnologías digitales.

**Pipamana** es una pequeña escuela ubicada en la antigua vía Uribia – Maicao, en zona rural de Maicao. La institución educativa atendía, en ese momento, aproximadamente a 100 estudiantes que cursaban niveles de la básica primaria y de la secundaria hasta el grado noveno. La institución **contaba con dos computadores que permanecían guardados en un pequeño cuarto bajo llave que solo se abría durante la clase de informática**. Este cuarto no contaba con ventilación adecuada para preservar los equipos en una región como La Guajira donde las temperaturas siempre son altas. **Tampoco había fluido eléctrico ni conectividad**. En ausencia de estos servicios los docentes se ingeniaban estrategias para acompañar el ingreso de los estudiantes al ciberespacio, como

recolectar dinero para llevarlos a un café internet o llevar sus propios computadores y módems hasta la ranchería de la escuela. Como comentaba la coordinadora Arlethe Iguarán:

Como nada más son dos computadores, el profe de informática se trae su computador y yo traigo el mío. Trabajamos con la planta y con los niños recogemos para la gasolina. El año pasado yo les decía que me colaboraran con 500 pesos y salíamos en la buseta y cada uno pagaba su media hora de internet y allí trabajábamos, así fueron conociendo el computador y trabajando con las TIC. Pero a mí se me dificultaba mucho salir con los niños. (Iguarán, A. Entrevista personal, 22 de abril de 2013)

Los computadores llegaron a la institución hace aproximadamente 4 años, sin embargo, en 2011 se habían robado la mayoría de ellos y en el momento de mi visita se comentaba que el riesgo de robo no había desaparecido.

**La Institución educativa María Concepción Epinayú**, ubicada en la zona rural de Maicao, atendía a más de 500 estudiantes en básica primaria y secundaria. Por su cercanía al casco urbano, a la institución no solo asistían indígenas, sino estudiantes *alijunas* (no wayuu) e indígenas zenú de un asentamiento ubicado cerca a la sede del colegio.

En ese momento la sala de informática contaba con 29 computadores, ventilación y energía eléctrica permanente, pero no tenía conectividad. Según me informó el coordinador de la Institución Educativa, Jorge Mario Meza, MinTIC entregó los computadores portátiles por medio de Computadores para Educar en 2012, “antes estaban los otros grandes que los niños llaman computosaurios”. La sala la utilizaban durante la clase de informática y en algunos proyectos en los que los docentes creaban estrategias para utilizar los pocos recursos existentes para grabar historias cortas con grabadoras o celulares y editarlas luego en el computador; o para hacer páginas web y programas multimedia sencillos con los que apoyaban sus clases.

**La Gloria** es una institución ubicada en zona rural de Riohacha. Atendía en 2013 a 1.200 estudiantes en dos jornadas, tanto en primaria como en bachillerato. En la intuición había una sala de informática con 12 computadores y dos tableros inteligentes. Según afirmaba la coordinadora Eufemia Moscote, la sala “no da abasto, el profesor de informática de bachillerato ocupa toda la sala, por eso los niños de primaria no alcanzan”. En el momento de mi visita contaban con energía eléctrica pero no tenían servicio de Internet, pero este era un problema reciente porque según me comentaron en años anteriores contaron con el servicio de Compartel que era “lento pero seguro, porque no nos fallaba en la señal; así tú tuvieras que esperar dos o tres minutos pero llegaba”. La docente Moscote no supo dar respuesta al por qué de la interrupción del servicio ni a la posibilidad de su restablecimiento.

**Kamusuchiwo’u** es una de las instituciones ejemplares de educación indígena wayuu por su ubicación estratégica en el sector de Media Luna, zona rural de Uribia, muy cerca la vía férrea de Cerrejón, y por el apoyo económico que ha recibido de empresas como Cerrejón y EPM. El Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu presenta a esta institución como una de las que adelanta una experiencia innovadora:

Propuso materiales educativos contextualizados a las características de la Nación Wayuu y en Wayuunaiki, hecho que para el momento histórico fue bastante innovador y significativo. La planta física fue construida con materiales de la región y participación de la comunidad respondiendo a un estilo arquitectónico propio de la Nación Wayuu que enmarcó la experiencia en un ambiente acorde con la cultura. (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu).

En 2010 la institución contaba con una sala de cómputo muy adecuada y 20 computadores portátiles donados por Computadores para Educar, es decir, comparativamente con las anteriores, la proximidad de Kamusuchiwo’u a un área de intervención minero-energética la hacía favorecedora de mayores recursos. Incluso muchos docentes contaban con un computador portátil en sus aulas de clase, un lujo que ni de lejos se podían dar los maestros de las demás instituciones visitadas. Habían recibido además una donación de 350 tabletas para estudiantes de tercero, cuarto y quinto

de primaria, contaban con fluido eléctrico y conexión a Internet constante. **Pero Kamusuchiwo’u más que la regla, era la excepción en términos de dotación y recursos para el trabajo docente.**

El repaso sobre lo que encontré en las anteriores instituciones educativas expresa las dificultades que tiene la población indígena de La Guajira para acceder a las tecnologías digitales y la precariedad de las escuelas indígenas rurales. Como pude comprobarlo, la ausencia de materiales educativos, las inadecuadas condiciones de infraestructura y la situación laboral de los docentes son factores recurrentes que afectan negativamente la calidad de la educación. En muchas instituciones se trabajaba en salones improvisados: bajo un árbol de trupillo o en una enramada con un techo de zinc debajo del cual alumnos y profesores tenían que soportar la canícula. Las paredes despintadas y las sillas deterioradas evidenciaban el estado de abandono de las instalaciones indígenas. El caso más dramático era el que afectaba a los docentes, quienes trabajan sin contrato por meses seguidos, sin seguridad social y sin garantía de que fueran a ser contratados retroactivamente. Para solventar sus necesidades básicas muchos tenían que buscarse otro trabajo, como manejar mototaxi, en una jornada distinta a la escolar<sup>10</sup>.

#### 4.5 Gestión de relaciones: agenciamiento individual y colectivo

Un análisis detenido del programa En Mi Idioma permite identificar que su aparente éxito está más relacionado con su modelo de gestión de relaciones que con su calidad pedagógica y comunicativa. El proyecto activa una **red de relaciones e intereses, agenciamientos colectivos e individuales** que hacen posible su materialización. Primero aparece en escena la **UNESCO**, pues En Mi Idioma surgió en el año 2006 como la versión colombiana de cuatro proyectos piloto **impulsados por la UNESCO en Latinoamérica** para “extender la participación de las comunidades indígenas en la sociedad del conocimiento, y a partir del uso de tecnologías de información y comunicación, ampliar el

---

<sup>10</sup> En La Guajira la administración educativa, que incluye la contratación docente, está guiada por el decreto 2500 de 2010, mediante el cual los cabildos y autoridades tradicionales deben administrar autónomamente el servicio educativo con recursos girados directamente por el Ministerio de Educación. En Maicao existe un conflicto entre la alcaldía y las autoridades tradicionales, que ha desembocado en la dramática situación de los docentes desvinculados y sin ninguna garantía laboral.

aprendizaje de su lengua para evitar su extinción”. (Sitio web de Colnodo: <http://www.colnodo.apc.org/gobiernoLinea.shtml?apc=h-xx-1-&x=155> ). No es extraño que sea esta entidad quien encienda la chispa inicial del proyecto, pues como mencioné en el capítulo 1, la UNESCO tienen una gran incidencia en la construcción discursiva, en las disposiciones y acciones relacionadas con el patrimonio inmaterial, dentro del cual la lengua tiene un lugar protagonista.

Luego, en el plano nacional **aparece COLNODO**, la ONG encargada de la ejecución del proyecto en Colombia, que ha sido socia estratégica del MinTIC por muchos años en la operación del programa Telecentros. Esta entidad gestiona los recursos que provienen del MinTIC y de otras entidades y propone **un modelo descentralizado** en el que la ONG aporta una plataforma tecnológica y los recursos para producir lecciones para la enseñanza de las lenguas, de acuerdo con un modelo previamente establecido; por su parte las comunidades se encargan de la socialización e implementación del programa, para lo cual no se asigna ningún recurso económico y se deja como algo accesorio

El modelo y la plataforma son iguales para todos los idiomas. Aquí es evidente el desconocimiento de la entidad sobre la educación indígena y sobre la didáctica de las lenguas. En la entrevista a Olga Paz, funcionaria de Colnodo, ella me comentaba:

Sabemos que hay muchas cosas que están pensadas desde la lógica occidental pero en ese momento no encontramos cómo hacerlo diferente. Además debíamos construir un modelo escalable y que pueda ser masificable, lo que implica que no podamos construir una plataforma para los NASA, otra para los Wayuu, otra para los Embera. Porque nuestro compromiso es que muchas comunidades se beneficien. (Paz, O. Entrevista personal, 12 de marzo de 2012)

Al pensar un modelo “masificable y escalable”, también **se están desconociendo las particularidad de los diferentes idiomas indígenas, sus estéticas y sus maneras de construir y compartir saberes.** Pero sobre todo **las necesidades específicas y las situaciones diferenciales de cada una de ellas.** Se da por sentado que todas las lenguas requieren una plataforma para su enseñanza sin considerar otras necesidades y otros usos tecnológicos podrían ser más provechosos. Para citar un ejemplo, en

el caso wayuu estamos ante una lengua sólida, que se aprende fundamentalmente en el ámbito doméstico, por lo cual el uso de un programa para el fortalecimiento del idioma por medio de las TIC debería estar orientado a ampliar los contextos de uso de lengua, a que las generaciones más jóvenes produzcan piezas comunicativas en su propio idioma, se empoderen de su lengua y hagan un uso creativo de ella. Al no contar con conexión a Internet, se pueden usar versiones offline de los materiales educativos y aprovechar la masificación de tecnologías como el celular para la creación de contenidos mediáticos en la lengua propia.

En este sentido, una entidad como Colnodo **con conocimiento sobre tecnología pero sin ninguna experiencia y conocimiento previo sobre lenguas indígenas**, se lanza a desarrollar un proyecto para la preservación de las lenguas, desconociendo las condiciones de conectividad y las necesidades específicas de cada lengua. Se supone que las comunidades saben cómo enseñar su lengua y que además encontrarán la manera de implementarlo en sus comunidades. De este modo se respeta el derecho a la “autonomía”, tan valorado en el estado neoliberal y se desaprovecha la oportunidad de construcción conjunta en beneficio de la diversidad lingüística. En virtud de esa autonomía, **se delega en la comunidad de hablantes la responsabilidad de implementar el proyecto**, sin considerar que las condiciones de desplazamiento en muchas regiones son bastante complejas y que la implementación implica la inversión de recursos necesarios para la publicidad, la formación a los docentes y la adecuación de la infraestructura tecnológica

El Estado, en este caso representado por el MinTIC que se unió al proyecto en 2009, **tampoco tiene una gran incidencia en la propuesta comunicativa y pedagógica del programa**, pues su rol es fundamentalmente en el aporte de los recursos económicos necesarios para el sostenimiento del proyecto y para la producción de nuevas lecciones. Pero al MinTIC no le interesa mucho el proyecto, lo cual quedó en evidencia cuando en 2012 se puso en duda la participación de Min TIC y la sostenibilidad del proyecto, pues según informó Jesús Hernán Zambrano, exfuncionario de la dirección de apropiación del Ministerio, las directivas consideraron que el asunto de las lenguas nativas era más un compromiso del MinCultura que del MinTIC:

En principio el Ministerio [de las TIC] quería fortalecer procesos masivos y el interés en este momento era que las tecnologías llegaran a todas partes, que todo lo que se hiciera fuera

parte de un ejercicio de fortalecimiento del sector TIC como tal. Entonces este tema de la lengua estaba visto más como un compromiso del Ministerio de Cultura, que del Ministerio TIC y sin esa alianza vigente con la dirección de poblaciones, perdía un poco de validez el rol del Ministerio TIC en ese sentido. (Zambrano. Entrevista personal, 18 de febrero de 2013)

Al ganar el premio en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información en 2013, el MinTIC volvió a interesarse en el proyecto, hizo un relanzamiento en Bogotá, en el marco del evento Colombia 3.0 y financió una nueva etapa. Pero la sostenibilidad del proyecto sigue siendo incierta pues **la preservación de las lenguas por medio de las TIC es un asunto del que nadie quiere hacerse cargo**, a pesar de que la política lingüística reconoce su utilidad: Parece una responsabilidad del Ministerio de Cultura, pero MinCultura no tiene el conocimiento tecnológico y tampoco recursos para financiarlo; por su parte el MinTIC cuenta con los recursos pero no con el conocimiento; ¿Y el Ministerio de Educación? Ni siquiera se menciona.

En el plano local aparece **la organización indígena Achijirawaa, liderada por Ramiro Epiayu**, quien a partir de sus contactos en Bogotá gestionó su participación en el proyecto como una oportunidad para aprender sobre la producción multimedia, gestionar recursos y aportar a la preservación del idioma wayuu. Ramiro es un hombre de unos 35 años a quien conocí primero en una conversación por Skype y luego personalmente en Maicao. Sin yo preguntarle por eso que hoy todos llaman “mi cultura”, Ramiro terminó hablándome espontáneamente de sus costumbres. Me contó sobre el rol de la mujer en la procreación y en la transmisión de la cultura. Utilizando una retórica que debía darme a entender que él era un profundo conocedor de su cultura, mezclaba temas como el del número de hijos varones o mujeres en las posibilidades de crecimiento de los wayuu, la importancia de la mujer como guardiana de la memoria y el rol del hombre en la multiplicación de los wayuu lo que justifica la poligamia; además, se refirió a actividades como el contrabando, que tienen su origen en prácticas culturales muy antiguas como el cambalache. Al hablar directamente de la poligamia y el contrabando, además, al darle una explicación desde su cultura, identifiqué que Ramiro comprendía muy bien cómo se ven los wayuu desde el exterior y sabía cómo comunicar la información sobre su identidad cultural a los foráneos.

Cuando le pregunté cómo había aprendido la lengua, el wayuunaiki, casi no puedo ocultar mi sorpresa pues Ramiro, el líder del proyecto En Mi Idioma, la persona que se supone que iba a ser el apoyo para la enseñanza del wayuunaiki por medio de Internet **no era hablante de wayuunaiki**: “Yo me considero no hablante, yo solamente escucho y entiendo, algunas cosas que no entiendo pregunto”. Cuando indagué las razones por las que no hablaba la lengua, encontré una respuesta que es muy común no solo entre los wayuu sino en muchas comunidades indígenas: **su mamá no era wayuu, era alijuna**, y a pesar de que sus primeros años de vida habían transcurrido en una ranchería al lado de su abuela paterna quien era monolingüe en wayuunaiki, su mamá quiso que sus hijos se alejaran de la zona rural, salieran a estudiar y aprovecharan las oportunidades del mundo blanco:

Mi mamá nos sacó de la ranchería en contra de la voluntad de mi papá. Ella le decía: “mira ¿tú quieres que tus hijos queden así todos bruticos, que no aprendan, que no se puedan defender? Yo veo a esos muchachos con talento, yo quiero que estudien”. Entonces mi papá metido todavía metido en el pensamiento de ranchería decía: “no, ellos tienen sus chivos, no tienen necesidad de pasar trabajo”. Entonces mi mamá dijo: “bueno, entonces mis hijos me lo llevo”. En la cultura wayuu y en todas las culturas, los hijos son de la mujer, entonces mi mamá nos trajo y de ahí yo comienzo a hacer un distanciamiento entre lo que es comunidad y yo. La interacción entre la comunidad y yo era poca. (Epiayu, R. Entrevista personal, 10 de marzo de 2013).

Ramiro se fue entonces a Medellín a prepararse para ser sacerdote en la comunidad religiosa de los salesianos. Allí estudió filosofía en la Universidad Santo Tomás y luego psicología en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). En el 2004 decidió que no quería ser cura y regresó a la ranchería y allí se reencontró con la cultura de su padre: “Veo una pobreza en la comunidad y es donde me duele, donde me meto esa conciencia cultural en mi corazón y digo que tengo que volver aquí, yo a ese lado no tengo nada”. Desde esa época empezó a trabajar con los wayuu: “Por ejemplo ayudarle a ellos a que conozcan otra manera de vida, como filósofo mostrarles que la vida no es solo estar acostado en chinchorro, o echando chivos, sino que hay otras cosas, motivarlos a salir adelante, a que tengan mejores condiciones, sin perder la identidad”. En su organización

*Achijirawaa*, lidera proyectos productivos alrededor de la identidad wayuu, desde la comunicación y el emprendimiento: Venta de artesanías wayuu por internet como una manera de apoyar la comercialización de los productos realizados fundamentalmente con mujeres, contenidos radiales wayuu, comercialización de un proyecto de iluminación en poblaciones vulnerables a partir de la energía solar, apadrinamiento a jóvenes wayuu que quieren ir a la universidad, entre otros.

Ramiro tuvo la oportunidad que muchos wayuu no han tenido: la posibilidad de formarse, de salir de su territorio y de gestionar una red de contactos nacionales e internacionales que le permiten materializar los proyectos de su organización. De este modo **Ramiro se mueve en las estructuras institucionales y saca partido de los beneficios otorgados a los indígenas en el marco del reconocimiento de sus diferencias**. Ramiro me hace pensar en la descripción que hace Gros de los líderes del movimiento indígena en Colombia: “Hombres y mujeres (no faltan las mujeres) que por su formación intelectual pueden ser considerados como híbridos culturales; hombres y mujeres que obtienen parte de su capacidad y legitimidad de su manejo de la cultura dominante, del hecho de tener un pie en lo local y otro en lo global” (Gros, 2000: 190). Definitivamente Ramiro es un híbrido cultural, diría yo más guajiro que wayuu, pero que ha encontrado en la identidad indígena una manera de reconocerse a sí mismo y de movilizar su economía. Como híbrido cultural ha sufrido exclusión de parte y parte: Los no indígenas lo llaman despectivamente “indio” y muchos wayuu los consideran *alijuna*:

“Para la familia de mi mamá siempre vamos a seguir siendo los indios. Es horrible, así yo sea estudiado y tenga títulos y cosas siempre voy a ser el indio para mi familia. Para muchos wayuu yo soy *alijuna*, porque no soy nacido de vientre materno wayuu. Aquí entre los wayuu quien da el linaje es la mujer. El wayuu hace una mirada despectiva también, discrimina, se burla del *alijuna*”. (Epiayu, R. Entrevista personal, 10 de marzo de 2013).

Esa exclusión se da solo entre algunos miembros de la comunidad wayuu, pues en general Ramiro es reconocido y respetado como indígena, sobre todo por las entidades con las que gestiona recursos para sus proyectos. Para su participación en En Mi Idioma, Ramiro convocó a un equipo de

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.

Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

docentes conformado por Francisco Iguarán, Jorge Mario Mesa y José Ángel Oñate. Francisco es docente rural, artista plástico y trabajador social de La Alta Guajira que se encarga de hacer las ilustraciones para el proyecto. Al igual que Ramiro, Francisco no es hijo de madre wayuu aunque no le interesa mucho representarse como indígena: “Yo siempre he dicho que soy *alijuna*”. Por supuesto Francisco tampoco habla wayuunaiki. Jorge Mario sí es wayuu por línea materna y habla perfectamente su lengua. Es licenciado en etnoeducación y coordinador de la Institución Educativa María Concepción Epinayuu. José Ángel no es wayuu, además de ser docente rural, es artista plástico con formación musical. Su rol en el proyecto es en fundamentalmente en la sonorización, edición de audio y música de los contenidos que suben a la plataforma.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Conclusiones

Como argumenté en esta tesis, los discursos sobre el valor de las lenguas indígenas y su riesgo de desaparición **son relativamente recientes** y se han posicionado en las últimas tres décadas como parte de los discursos de valoración de la diversidad a escala global. Con anterioridad a esta valoración predominó durante un largo periodo una política de reducción de la diversidad lingüística mediante el uso de lenguas francas y la prohibición, marginación y persecución de lenguas vernáculas. **En el periodo colonial** la diversidad lingüística era considerada un obstáculo para la colonización, pues para llevar a cabo el proyecto evangelizador y colonizador se requería que los indígenas hablaran el mismo idioma de los colonizadores, y aunque era más fácil que los misioneros aprendieran las lenguas de la mayoría indígena, la castellanización tenía como propósito conquistar cultural y espiritualmente a los pueblos nativos del continente americano. **En el periodo republicano** la situación no cambió radicalmente, el español continuó su dominio como parte de la trilogía territorio, lengua y religión que a partir de entonces articuló la nación moderna colombiana. Los miembros de las élites políticas ratificaron el lugar del castellano y la religión católica como emblemas de la nueva nación y como fuente de legitimidad y poder (Pineda 2000 y 2005).

Esta política de asimilación lingüística **empezó a tener un giro en la década de los setenta**. Los movimientos indígenas que resurgieron con fuerza en los años 70 en cabeza del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), **ubicaron a las lenguas en un lugar central de sus demandas culturales** y les otorgaron un rol protagonista en las propuestas etnoeducativas que tuvieron su germen en esa época. En el plano internacional los discursos sobre el valor de la diversidad cultural y lingüística empezaron a virar de la nación unitaria al multiculturalismo y se concretaron en convenios como el 169 de la OIT, presentado a finales de los ochenta. En este convenio se señala que los niños

indígenas deben aprender a leer y a escribir en su propia lengua y que se deben tomar las disposiciones necesarias para preservar las lenguas, promover su desarrollo y ampliar su práctica.

Estos movimientos tanto al interior de las organizaciones indígenas como en el plano internacional, desembocaron en la reforma constitucional que en Colombia tuvo lugar en 1991. A partir de la Constitución del 91 en la que se declaró la nación como pluriétnica y multicultural, el Estado colombiano ha implementado cambios legislativos para dar reconocimiento a los pueblos indígenas y afrodescendientes. En el caso específico de las lenguas, además de la Constitución política que en el artículo 10 declara la cooficialidad de las lenguas nativas en sus territorios, en 2010 **el Ministerio de Cultura presentó la Ley 1381 sobre lenguas nativas**, en la que se concretan una serie de derechos de los hablantes y se determinan las acciones que debería realizar el estado para la preservación de la diversidad lingüística.

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística puede entenderse como **una articulación discursiva** entre los movimientos indígenas, el Estado y entidades supranacionales como la UNESCO y la OIT. Este acuerdo discursivo, sin embargo, **no es suficiente para garantizar la vitalidad de las lenguas ni su existencia futura**, pues las lenguas se usan en ámbitos muy restringidos y están sometidas al diferencial de estatus con respecto a idiomas mayoritarios y a los criterios de funcionalidad de las mismas en el mundo contemporáneo. Además los contextos en los que se formulan y materializan los discursos de preservación de la diversidad lingüística **están atravesados por relaciones de poder que complejizan la garantía de los derechos lingüísticos de los hablantes de idiomas minoritarios**. Identifico tres contextos en los que se materializan estos poderes: el global, el nacional y el local. La geopolítica de las lenguas **en el contexto global** está determinada por dos poderes: el del multiculturalismo y el de la hegemonía lingüística. En el marco del **multiculturalismo** se produce un acuerdo mundializado sobre el valor de la diversidad y la necesidad de salvaguardar los saberes de los grupos étnicos. Pero al mismo tiempo se establece una **hegemonía lingüística** necesaria para el intercambio y comunicación entre hablantes de diferentes idiomas, en la que lenguas como el inglés, el francés, el mandarín o el español tienen un valor mayor en tanto permiten acceder a beneficios materiales y simbólicos que las lenguas minoritarias nunca permitirían. En el **contexto nacional** colombiano, contamos con un avance legislativo importante en

materia de lenguas nativas, sin embargo existe una distancia muy grande entre lo que formulan las políticas y lo que sucede en el ámbito cotidiano de los hablantes. Esto tiene que ver por un lado, con la fuerza del español como lengua legítima, en tanto es el idioma que permite acceder al mercado laboral, a la educación superior, comunicarse y comerciar con la sociedad mayoritaria; pero por otro lado tiene que ver con la complejidad de la diversidad lingüística presente en el territorio nacional: **existen 65 lenguas indígenas**, con estados de vitalidad muy contrastados, número de hablantes y características políticas y económicas de los grupos étnicos que los practican muy diferentes. En este sentido, **garantizar los derechos lingüísticos a los hablantes de las 65 lenguas indígenas**, que además están dispersos por todo el territorio nacional, resulta muy complejo. Exige un **trabajo articulado** de Ministerios como el de Cultura, Interior, Educación y TIC, además de **una importante inversión de recursos económicos**. Cabe anotar que la política lingüística actualmente **está a cargo del Ministerio de Cultura**, al que históricamente se le han otorgado menos recursos, y que los pocos recursos disponibles se están utilizando para **documentar lenguas que se están muriendo** o que incluso ya desaparecieron, descuidando aquellas que podrían tener una mayor posibilidad de existencia en el tiempo. Ministerios como el de Educación, que había sido fundamental en la preservación lingüística, participa en la política de manera periférica.

Estas relaciones de poder en los contextos globales y nacionales, **impactan el contexto de los hablantes de lenguas nativas**, quienes se ven presionados a usar cada vez menos su lengua materna y a privilegiar el uso del español, incluso en los intercambios lingüísticos entre miembros del mismo grupo étnico. Los indígenas saben que sin el español no es posible interactuar en la sociedad mayoritaria y acceder a beneficios materiales y simbólicos de diferente orden. Así las lenguas indígenas se ven sometidas **a una situación de diglosia en la que se usan en ámbitos muy restringidos**. Esto lo pude observar en el caso de la lengua wayuu, que aunque se percibe como una lengua sólida no escapa a las amenazas del mercado globalizado. Su uso muchas veces se restringe a entornos privados y domésticos. Paradójicamente la escuela, institución pensada para preservar la lengua y la cultura, **es uno de los entornos donde la lengua se usa menos, sobre todo en la secundaria**. Esto hace que sea necesario fortalecer las interacciones y motivar la enseñanza de la lengua y la cultura en el entorno del hogar, donde las madres y las abuelas entregan la lengua como un legado de sus ancestros.

En este escenario tan complejo para pensar y materializar los derechos de los hablantes de lenguas nativas y la preservación de la diversidad lingüística, atravesado por vectores de poder político, económico y cultural **¿cuál es el aporte que pueden brindar los medios y las TIC para esta preservación?** Los medios y tecnologías digitales son un ámbito de uso de las lenguas y una forma de registro y documentación de las mismas, una manera de grabarlas en un soporte que permanece en el tiempo, sobrevive a los hablantes y circula en diferentes espacios. Sobre este registro de las lenguas considero fundamental hacer dos precisiones: 1. El registro que proponen los medios y tecnologías complementa y enriquece las formas de escritura de la oralidad, pues esta también utiliza tácticas nemónicas para grabar en la tierra, en los cuerpos, en las vasijas, en los alimentos, en los códices. 2. La documentación lingüística es importante en la preservación pero no suficiente, pues de nada sirve que las lenguas estén registradas en un soporte si no hay un grupo de hablantes que las use y las mantenga vitales.

¿Cuáles son las particularidades del registro de los medios y tecnologías digitales? Estos medios **permiten registrar el habla de manera multisensorial**, integrando elementos extralingüísticos como las entonaciones de la voz, los gestos y el contexto, que son vitales en la comunicación oral. Y son vitales en tanto la oralidad no es solo palabra, sino que se constituye en la interacción entre canto, danza, imagen, palabra, gesto, contexto... En ese sentido la oralidad es multimedial y su registro debe considerar tanto las palabras como elementos extralingüísticos asociados a la comunicación no verbal y al contexto. Por este motivo, los medios son una alternativa al registro de las lenguas por la vía de la escritura alfabética, que a pesar de las múltiples tecnologías con las que contamos hoy ha sido por **décadas el vehículo privilegiado para el registro y preservación de las lenguas indígenas**, debido a que la mayoría de profesionales asociados al campo de la preservación lingüística son precisamente lingüistas, que han usado las herramientas propias de su disciplina para construir gramáticas, alfabetos y diccionarios de las lenguas vernáculas como una vía para su preservación. Reconocer las posibilidades del registro multimedial implica entonces admitir que no necesariamente las lenguas requieren del desarrollo de gramáticas y alfabetos para ser registradas

y que incluso leguas que no hayan desarrollado estos sistemas escriturales pueden guardarse en un soporte que permanece en el tiempo.

Pero ¿cuál es el problema con la escritura? la escritura alfabética **no es un estadio al que inevitablemente tienen que “evolucionar” las sociedades orales**. Es más bien una herramienta que se impuso como parte del proyecto colonizador y que hoy por hoy se ha convertido en una necesidad para participar del mundo globalizado. La dificultad central con la escritura radica en que se impuso en las sociedades indígenas como parte del proyecto modernidad – colonial, fue uno de los vehículos centrales de los colonizadores para ejercer el poder por medio del lenguaje jurídico y mediante de la vinculación de la escritura a lo verdadero, en tanto la oralidad subordinada se concebía como lo efímero y lo “no fiable”. Pero además del ejercicio de poder encarnado en la tecnología escritural, el alfabeto fonético y la imprenta generaron un cambio en la manera de percibir el mundo, **una ruptura sensorial entre el ojo y el oído, en la cual la vista sustituyó al oído** (McLuhan, 1964). Esto quiere decir que el alfabeto fonético al traducir los fonemas en grafemas abstractos, que no guardan semejanza con lo que nombran, **convirtió el habla en una representación visual más que sonora**. En este sentido, la escritura y la organización visual del mundo establecieron las condiciones del **individualismo y la introspección**, al tiempo que atrofiaron los demás sentidos que ante la preponderancia de la vista pasaron a un segundo plano.

Al igual que la escritura alfabética, los medios y tecnologías digitales tienen la virtud de ser una huella que permanece en el tiempo y sobrevive a los hablantes, sin embargo, si la escritura produjo una ruptura sensorial los medios proponen **una integración de los sentidos**, el despertar del **oído, el tacto y la sinestesia**. Asimismo, recuperan la voz del narrador que desapareció en la escritura alfabética en función de lograr la llamada objetividad. Es por esto que afirmo que **las formas comunicativas, perceptivas y nemónicas de la oralidad guardan una semejanza mayor con el registro que proponen los medios digitales que con el que propone la escritura alfabética**. Y esto se constata cuando revisamos **la poca funcionalidad y el escaso uso de la escritura en lengua vernácula** por parte de los indígenas, en contraste con la prolífica producción creativa en campos como el cine y el audiovisual indígena, la radio y los medios digitales. Aquí es importante hacer tres precisiones:

1. La relación de semejanza entre la oralidad primaria y la oralidad secundaria de los medios comunicativos que dejo explícita en esta tesis, está inspirada en aportes de autores como McLuhan (1964) y Ong (1987), quienes teorizaron ampliamente sobre este asunto. Sin embargo, es necesario anotar que sociedades como las indígenas que habían sido clasificadas tradicionalmente como “sociedades de oralidad primaria”, han sido permeadas desde hace varias décadas por la escritura, por lo que esta categorización radical ha dejado de ser funcional. Dimensionar las mutaciones que ha introducido la escritura alfabética en sociedades indígenas y particularmente en la sociedad wayuu es un asunto que excede los propósitos de esta tesis, sin embargo, es necesario precisar que además de las formas de comunicación orales que siguen siendo muy importantes en prácticas como las del palabrero o la mujer de medicina, en los cantos, las danzas, los tejidos de las mochilas, los juegos tradicionales y la pintura corporal, existen prácticas de comunicación asociadas a la escritura alfabética. Esto es porque la escritura se ha aceptado en los grupos indígenas como parte del proyecto educativo, pues a la escuela se va sobre todo a aprender a leer y a escribir. Esa escritura es principalmente en español, no en la lengua nativa pues el registro alfabético **en la lengua vernácula en la mayoría de las ocasiones no supera el ámbito escolar** y tiene pocos usos prácticos en la vida cotidiana de estas comunidades.

2. Así como la oralidad se ha transformado, **la escritura alfabética también se ha transformado**, sobre todo con la llegada de los medios digitales. En la actualidad hay una distancia muy grande entre la escritura canónica y aquella que se registra en dispositivos electrónicos en los que son frecuentes la sustitución de palabras, el uso de *emoticones* para expresar sentimientos, el empleo de abreviaturas y de expresiones que reproducen la entonación de las palabras.

3. Al establecer una relación de semejanza entre la oralidad y el registro de los medios electrónicos y digitales no estoy afirmando que el registro es igual a la interacción cara a cara, ningún registro lo es. Son representaciones que exigen, por ejemplo, **una condensación del tiempo a la que usualmente no están acostumbrados los narradores que vienen de la tradición oral**, habituados a hablar por largas horas, días y noches continuos; es decir que lo que sucede en varios días con sus noches se cuenta en tan solo unos minutos u horas, pues lo que se ve en la pantalla no es igual a la realidad, **sino una representación de la misma**. Además,

dicha representación está mediada por el director de la obra audiovisual o sonora, quien en el momento de la grabación y la edición selecciona qué partes se mostrarán y cuáles se omitirán.

Teniendo esto claro, quiero agregar que además de las posibilidades de registro de las lenguas que he identificado en medios sonoros y audiovisuales, **Internet**, al ser una tecnología multimedial **incorpora las posibilidades de los lenguajes sonoros y audiovisuales para el registro de las lenguas** que al llevarse al lenguaje digital pueden ser almacenados sin que se deteriore su contenido. También permite el acceso a **herramientas interactivas** como diccionarios, traductores en línea y **herramientas comunicativas** como foros, videoconferencias y chats que permiten el diálogo con hablantes en todo el mundo. Esto hace que la gran red de redes tenga el potencial de aportar de manera muy favorable a la preservación de la diversidad lingüística. Sin embargo afirmar que los medios y tecnologías presentan posibilidades muy interesantes para el registro, enseñanza y preservación de lenguas nativas no equivale a decir que todos los proyectos que usen medios y TIC en función de la preservación lingüística van a ser efectivos. Las posibilidades de estas tecnologías **solo pueden concretar si se dan las condiciones necesarias para uso**. Además de la valoración de la lengua nativa por parte de los hablantes y la ampliación de sus contextos de uso, se deben considerar asuntos como la infraestructura tecnológica, la conectividad, la calidad de los contenidos y la propuesta de difusión e implementación. Aquí aparece el Estado como un actor clave, pues sin el Estado es casi imposible reducir la brecha tecnológica que separa a quienes tienen acceso a la tecnología de quienes no la tienen.

Los resultados de mi investigación de campo sobre la apropiación de tecnologías digitales en el caso del programa En Mi Idioma para fortalecer el uso de la lengua wayuu en La Guajira, **me revelaron un escenario muy contradictorio sobre el papel del Estado** y de los programas orientados al desarrollo de las políticas de fortalecimiento de la diversidad lingüística y apropiación tecnológica en el medio indígena de La Guajira. El Estado **está muy lejos de proveer la infraestructura, los equipos y la capacitación necesaria para el uso de las tecnologías digitales** que estén en capacidad de dar respuesta a lo que se propone en las leyes y políticas de protección al patrimonio cultural y

lingüístico de la nación, y **se encuentra rezagado completamente para empujar la inclusión tecnológica y comunicativa en regiones de frontera.**

Como analicé en el caso de En Mi Idioma, **el proyecto está lejos de ser un ejemplo del uso de las TIC para la preservación de la diversidad lingüística**, a pesar de su reconocimiento como experiencia innovadora para el fomento de la diversidad cultural y lingüística en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información Ginebra, Suiza. En Mi Idioma nunca se ha implementado en las escuelas indígenas rurales de la Guajira debido a que el programa funciona de manera online y las instituciones educativas no tienen conectividad. Además, el programa desaprovecha las posibilidades comunicativas y didácticas de Internet para el registro de la oralidad, al plantear un modelo basado en la escritura alfabética descontextualizado de los ámbitos de uso de las lenguas.

El aparente éxito del proyecto tiene que ver **más con su estrategia publicitaria y con la gestión de relaciones que establece que con su calidad técnica, pedagógica y comunicativa.** Un análisis del modelo de relaciones del programa deja al desnudo la manera como se produce la administración de las diferencias culturales por la vía estatal y la gestión de recursos para los proyectos de los grupos étnicos. De este modo una ONG como Colnodo, que tiene reconocimiento del Estado y entidades internacionales, realiza una gestión ante la UNESCO y el Ministerio de TIC para obtener los recursos económicos necesarios para la ejecución del proyecto ¿Será que las comunidades hablantes de lenguas nativas tienen la posibilidad de captar directamente los recursos del Estado o de entidades internacionales? Generalmente no.

Por su lado, en el plano indígena, es un personaje como Ramiro Epiayu quien realiza la gestión ante Colnodo. Como describí Ramiro es considerado por muchos de sus coterráneos como no indígena, además, no es hablante de wayuunaiki; sin embargo, **Ramiro ha tenido la posibilidad de acceder a la educación superior y establecer una red de contactos que le permiten moverse en las estructuras que la institucionalidad ofrece para la administración de la diferencia cultural.** La mayoría de los indígenas no tienen los contactos, la fluidez comunicativa y las posibilidades de gestión de Ramiro, por eso muchos proyectos que incluso tienen una mejor fundamentación y calidad en términos pedagógicos y comunicativos, quedan totalmente invisibilizados.

## 5.3 Recomendaciones

### 5.2.1 Sobre la política lingüística y el uso de TIC para preservar las lenguas

1. Aunque existe un marco jurídico avanzado en materia de preservación de la diversidad lingüística, **es necesario movilizar recursos económicos para poner en marcha lo que dicen las políticas**. La puesta en marcha del multiculturalismo exige una inversión económica importante y las lenguas no son una excepción. Además, se requiere voluntad política y trabajo articulado de Ministerios como el de Cultura, Interior, Educación y TIC.
2. Es necesario que **el Ministerio de Educación**, que había sido fundamental en la preservación lingüística, **participe en la política de manera más activa**. Como se ha comprobado, la institución escolar es fundamental en la reproducción cultural y lingüística de los grupos étnicos y es necesario que las lenguas tengan un lugar protagonista en los Proyectos Educativos Comunitarios.
3. **Las leyes tienen una incidencia en el campo discursivo de valoración de las lenguas**. Sin embargo, este discurso circula en entornos muy restringidos como los ámbitos académicos o entornos gubernamentales. Esto no permite que se dé una modificación real en el estatus de las lenguas minoritarias. Una política de reconocimiento de diversidad lingüística, debe contemplar no solo el reconocimiento institucional de las lenguas sino la inversión en promoción y publicidad de las lenguas en medios masivos de comunicación que contribuya a modificar los imaginarios de diversidad que quedan de la nación moderna. Para aumentar los contextos de uso de las lenguas y disminuir el impacto de la hegemonía lingüística de las lenguas mayoritarias sobre las minoritarias, **es necesario una campaña publicitaria nacional**. Esta publicidad debe dirigirse, por un lado, a la sociedad mayoritaria colombiana, para que conozcamos y valoremos nuestra diversidad lingüística; pero sobre todo debe orientarse a los hablantes, para que ellos mismos reconozcan el valor de las lenguas y su poder en los diversos contextos en los que ellos participan como grupos culturalmente diferenciados de la mayoría.

4. Es necesario **diversificar el campo profesional asociado a los programas de fortalecimiento lingüístico**, de modo que no sean exclusivamente los lingüistas quienes propongan y ejecuten acciones encaminadas a la preservación de las lenguas; además, que se puedan explorar tecnologías distintas a la escritura alfabética. Por lo tanto, es necesario integrar profesionales de la comunicación social, audiovisual y multimedial, la pedagogía y las artes.
5. Además, es fundamental poner en marcha **proyectos piloto que involucren distintos medios comunicativos en función de la preservación lingüística**. Se sugiere que estos proyectos **aprovechen la experiencia que han acumulado los colectivos de comunicación indígena** que desde hace varias décadas realizan interesantes producciones comunicativas en medios como el cine, el video, la radio y los medios digitales.

### 5.2.2 Sobre los proyectos que pretenden utilizar las TIC en función de la preservación lingüística

Estas recomendaciones están dirigidas a las ONG's, emprendedores, funcionarios del Estado u organizaciones indígenas que quieren usar las tecnologías para preservar el idioma. La implementación de un programa de esta naturaleza implica revisar por lo menos los siguientes aspectos, "preguntas frecuentes" pensando en su efectividad:

1. **¿Cuál es la necesidad?** La situación de las lenguas es diferente, así también sus necesidades. Por ejemplo una lengua sólida como la wayuu requiere fortalecerse, ampliar sus contextos de uso y propiciar un uso creativo del idioma. Distinta es la situación de una lengua que se está perdiendo y que requiere ser enseñada en ámbitos como la escuela. En algunos casos se podrá llegar a la conclusión de que no se necesitan los medios para enseñar la lengua sino para hacer una campaña de sensibilización que motive a los padres, madres y maestros a usar la lengua en sus interacciones cotidianas.
2. **¿Cómo se manifiesta la oralidad del grupo indígena?** Esto implica revisar las formas de comunicación tradicionales, los lenguajes artísticos, las maneras como los narradores orales hablan de su saber. Por ejemplo, en el caso wayuu, implica acercarse entre otros al

*pütchipü'ü, a la ouutsü a los cantos o jayeichi y a la función de los sueños en la vida personal y comunitaria.*

3. **¿Qué me puede ofrecer la tecnología?** Muchas iniciativas tecnológicas se limitan a la construcción de cursos virtuales en la modalidad e-learning o autoaprendizaje. Pero como ya he mostrado, las tecnologías pueden ofrecer herramientas como traductores, diccionarios, espacios de conversación y, sobre todo, posibilidades para la creación desde la oralidad. En ese sentido, una tecnología como el celular que se ha masificado en los grupos indígenas, puede ser más útil que el computador.
4. **¿Cuáles son las condiciones tecnológicas para la implementación?** Aquí es necesario revisar con qué tecnologías se cuenta, analizar si es posible gestionar otras tecnologías o si se debe trabajar con lo que hay. Por ejemplo, si hay computadores pero no conectividad, lo ideal es trabajar sobre un modelo offline. O si hay computadores pero no se cuenta con energía eléctrica, se debe contemplar la necesidad de utilizar plantas de gasolina u otros medios que no requieran de energía eléctrica.
5. **¿Cómo se hará la puesta en marcha del programa?** Muchos proyectos dejan la implementación como algo accesorio, sin embargo es fundamental pues implica sensibilizar y capacitar a los usuarios, hacer seguimiento y sistematizar la experiencia.
6. **¿Con qué recursos cuento?** Esto es fundamental pues determina la dimensión y el impacto del programa. Como mencioné, para la gestión de recursos es necesario activar una red de relaciones que permitan dar vía a los proyectos.

### 5.2.3 Sobre otras preguntas y ámbitos de investigación

El tema central de esta tesis: la relación entre la preservación lingüística y los medios digitales, se ubica en un campo relativamente nuevo. Por lo tanto son muchas las posibilidades de investigación futura. Señalaré algunas:

- Consumo y apropiación tecnológica en diferentes grupos indígenas.
- Usos educativos de los medios digitales en instituciones indígenas.
- Relación de los niños indígenas con los medios y dispositivos tecnológicos.

Un lenguaje para recordar lenguas del viento.

Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas.

- Análisis de contenido y de discurso de piezas comunicativas indígenas, y su relación con la oralidad.
- Análisis de materiales educativos indígenas para la enseñanza de las lenguas. Lugar de la oralidad y representaciones.
- Análisis de iniciativas para la preservación lingüística que surgen de los mismos grupos indígenas.
- Análisis de otras lenguas nativas distintas a las indígenas: lenguas criollas y lengua del pueblo Rrom o gitano.
- Lugar de las lenguas nativas en el video y la radio indígena.
- Aporte de los medios indígenas a la revitalización lingüística.

## 6. REFERENCIAS

- Autodiagnóstico sociolingüístico del pueblo wayuu [En línea], URL: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Estudios%20Wayuunaiki.pdf>. Consultado el 1 de octubre de 2015.
- Benjamin, Walter. (1967). Sobre la facultad mimética. En: *Ensayos escogidos*, Traductor H. A. Murena, Ed. Sur, Buenos Aires, pp. 167 a 170.
- Briones, Claudia. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales". En: C. Briones (Ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia. Pp. 11-44.
- Bourdieu, Pierre. (2001) *¿Qué significa hablar?* (Vol. 282). Ediciones Akal, S.A, Madrid.
- Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la red. Anagrama. Barcelona.
- Cassany, Daniel, Luna, Marta & Sanz, Glória (1994). Enseñar lengua. Graó. Barcelona.
- Castillo Guzmán, Elizabeth. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y pedagogía*, 20(52), 15-26.
- Castro-Gómez, Santiago. (2002). Historicidad de los saberes, estudios culturales y transdisciplinariedad: reflexiones desde América Latina. *Desafíos de la transdisciplinariedad*. CEJA. Bogotá.
- Chatterjee, Partha. 2011 [2004]. Delhi Lecture: La política de los gobernados. *Revista Colombiana de Antropología* Vol. 47 (2): 199-231.
- Comaroff, John. (2006). Etnicidad, nacionalismo y las políticas de la diferencia en una era de revolución. En: Manuela Camus (Ed.) *Las ideas detrás de la etnicidad. Una selección de textos para el debate*. CIRMA, Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica. Guatemala.
- Comaroff, John & Comaroff, Jean (2000). *Millennial capitalism: First thoughts on a second coming*. *Public culture*, 12(2), 291-343.
- Chaves, Margarita. (2011). Introducción a la multiculturalidad estatalizada. En: Margarita Chaves (Comp.) *La multiculturalidad estatalizada: Indígenas, afrodescendientes y configuraciones de estado*. Instituto Colombiano de Antropología, ICANH. Colombia.

- Chaves, Margarita & Hoyos, Juan Felipe. (2010). Comentarios a la propuesta de modificación del artículo 67 de la constitución en relación con la protección de los idiomas indígenas. [En línea], URL: [https://www.academia.edu/12562570/Comentarios\\_a\\_la\\_propuesta\\_de\\_modificaci%C3%B3n\\_art%C3%ADculo\\_67\\_de\\_la\\_constituci%C3%B3n\\_en\\_relaci%C3%B3n\\_c\\_on\\_la\\_protecci%C3%B3n\\_de\\_los\\_idiomas\\_ind%C3%ADgenas](https://www.academia.edu/12562570/Comentarios_a_la_propuesta_de_modificaci%C3%B3n_art%C3%ADculo_67_de_la_constituci%C3%B3n_en_relaci%C3%B3n_c_on_la_protecci%C3%B3n_de_los_idiomas_ind%C3%ADgenas). Consultado el 2 de septiembre de 2014.
- Chaves, Margarita, Montenegro, Mauricio & Zambrano, Marta. (2014). Introducción. Agentes sociales, estrategias políticas y mercados culturales en los procesos de patrimonialización. En: Chaves, Montenegro y Zambrano (Comp.). *El valor del patrimonio: mercado, políticas culturales y agenciamientos sociales*. Instituto Colombiano de Antropología ICANH. Colombia.
- Chaves, Margarita y Zambrano, Marta. (2009). Desafíos de la nación multicultural. Una mirada comparativa sobre la reindianización y el mestizaje en Colombia. En: Martínez Carmen (Ed). *Repensando los movimientos indígenas*. FLACSO y Ministerio de Cultura del Ecuador. Ecuador.
- DeCerteau, Michel. (1996). *La invención de lo cotidiano* (Vol. 1). Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente AC. México.
- Echeverri Zuluaga, Jonathan. (2002). El contacto y la configuración de la identidad wayuu: un recuento de interacciones pasadas y presentes. *Boletín de Antropología*, 17(34), 80-92.
- Epiayu, Ramiro. Entrevista personal, 10 de marzo de 2013.
- Fanon, Franz. (1973). El negro y el lenguaje. En: *Piel negra, máscaras blancas* (Vol. 55). Editorial Abraxas. Buenos Aires.
- Escobar, Arturo. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula rasa*, 1, 51-86.
- Fernández, Cervando. Entrevista personal, 11 de julio de 2013.
- Ferreiro, Emilia. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia del Colegio de profesores de Chile*, 11(30), 46-53.
- Ferrero, Esteban. (2015). Ethno-Education (Etnoeducación) in La Guajira, Colombia: Shaping Indigenous Subjectivities Within Modernity, Neoliberal Multiculturalism, and the Indigenous Struggle. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, Vol 10 (3).
- Ferraris, Maurizio. (2008) ¿Dónde estás? Ontología del teléfono móvil. Marbot. Barcelona.

- Fraser, Nancy. (1997). Pensando de Nuevo la esfera pública. Una contribución a la crítica de las democracias existentes. En: *Iusticia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre-Uniandes. Pp. 17-54.
- Green, Abadio. Entrevista personal, 26 de octubre de 2012.
- Gros, Christian. (2000). Políticas de la etnicidad. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH. Colombia.
- Gros, Christian. (2000). Poder de la escuela, escuela del poder: Proyecto nacional y pluriculturalismo en época de globalización. En: *Políticas de la etnicidad*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH. Colombia.
- Gruzinski, Serge. (2012). La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner (1942-2019). Fondo de Cultura Económica. México.
- Guerra, Weildler. (2002). La disputa y la palabra: la ley en la sociedad wayuu. Ministerio de Cultura de Colombia. Bogotá.
- Hale, Charles. (2002). Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala. *Journal of Latin American Studies* 35 (3), 286 – 346. [En línea], URL: <http://es.scribd.com/doc/64717260/Hale-Amenaza-El-Multiculturalismo> Consultado el 1 de junio de 2012.
- Hall, Stuart. (1997). El trabajo de la representación. En: *Representation: Cultural representations and signifying practices*, 13-74. Sage Publications. London.
- Hernández, Josefa. Entrevista personal, 21 de febrero de 2013.
- Iguarán, Arlethe. Entrevista personal, 22 de abril de 2013.
- Iguarán, Francisco. Entrevista personal, 10 de marzo de 2013.
- Iguarán, Nelson. Entrevista personal, 18 de marzo de 2013.
- Ipuana, Andrea. Entrevista personal, 11 de julio de 2013.
- Jäger, Siegfried. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodack & M. Meyer (Comp.). *Métodos críticos de análisis del discurso* (pp.61-100). Gedisa. Barcelona.
- Landaburu, Jon. (2004). La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable, *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, [En línea], URL: <http://alhim.revues.org/index125.html>. Consultado el 13 marzo de 2012.

- Landaburu, Jon. (1999). Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia [En línea]. URL: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/lengua/clas00.htm>. Consultado el 01 de abril de 2012.
- Landaburu, Jon. (1996). Oralidad y escritura. Texto presentado como una de las tres ponencias principales del 2º Congreso latinoamericano de Educación bilingüe intercultural acontecido en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) del 11 al 15 de noviembre de 1996.
- Leroi-Gurhan, André. (1971). El gesto y la palabra. Venezuela: Imprenta universitaria de Caracas. Venezuela.
- León-Portilla, Miguel. (1997). El destino de la palabra. De la oralidad y los códigos mesoamericanos a la escritura alfabética. Fondo de Cultura Económica. México.
- Mateus, Angélica. (2013). El indígena en el cine y el audiovisual colombiano: imágenes y conflictos. La Carreta Editores. Medellín.
- McLuhan, Marshall (1964). Comprender los medios de comunicación. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu. PROYECTO ETNOEDUCATIVO DE LA NACIÓN WAYUU: ANAA AKUA'IPA. [En línea], URL: <http://www.yanama.org/wp-content/uploads/2012/06/proyecto-educativo-anaa-akuaipa.pdf>. Consultado el 02 de agosto de 2015.
- Meza, Jorge Mario. Entrevista Personal, 24 de abril de 2013.
- Ministerio de Cultura. (2010). Ley 1381 Sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Bogotá.
- Ministerio de Tecnologías de la información y las comunicaciones. Plan Vive digital 2010 – 2014 [En línea] URL: [http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/articles-1510\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/articles-1510_recurso_1.pdf). Consultado el 15 de febrero de 2015.
- Mora, Pablo. (2012). Más allá de la imagen: aproximaciones para un estudio del video indígena en Colombia En: Mora, Pablo, Aguilera, Camilo, Polanco, Gerylee, & Sanjinés, Iván. *Cine y video indígena: Del descubrimiento al autodescubrimiento*. Cuadernos de cine colombiano N. 17B.
- Morley, David. (2008). Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura. Barcelona: Gedisa.

- Moscote, Eufemia. Entrevista personal, 18 de marzo de 2013
- ONIC. (2015). Propuesta para una política pública de comunicación indígena. Ministerio de Tecnologías de la Información y las comunicaciones. Bogotá.
- Ojeda, Guillermo. (2007). Sainrülüü wayy, espiritualidad wayuu. Alcaldía Municipal de Maicao: Maicao, la Guajira.
- Olaya, Alfredo. Entrevista Personal, 18 de febrero de 2016
- Ong, Walter. (1987). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica. México.
- Orsini, Giangina. (2007). Poligamia y contrabando: nociones de legalidad y legitimidad en la frontera guajira siglo XX. Uniandes-Ceso. Colombia.
- Ortiz, Renato. (2004). Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo, Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires.
- Paz, Olga. Entrevista personal, 12 de marzo de 2012.
- Pratt, Mary Louise. (2014). Lenguas viajeras: hacia una imaginación geolingüística. *Cuadernos de Literatura*, 18(36), 238-253.
- Preuss K (1994) Religión y mitología de los Uitotos. Introducción a los textos. Editorial Universidad Nacional. Bogotá.
- Pineda Camacho, Roberto. (1998). Paul Rivet. Un legado que aún nos interpela. En: Jon Landaburu (comp). Documentos sobre lenguas aborígenes de Colombia del Archivo Paul Rivet. Universidad de los Andes. Colombia.
- Pineda Camacho, Roberto. (2000). El derecho a la lengua. Una historia de la política lingüística en Colombia. Ediciones Uniandes. Colombia
- Pineda Camacho, Roberto. (2005). Trayectoria y desafío de la política de las lenguas indígenas en Colombia. En: Ariruma Kowii (Comp.) Identidad Lingüística de los pueblos indígenas. (pp. 29 – 52) Ediciones Abya-Yala. Quito.
- Preuss Konrad. (1994). Religión y mitología de los Uitotos. Introducción a los textos. Editorial Universidad Nacional. Bogotá.
- Proyecto Educativo de la Nación Wayuu: Anaa Akua'ipa. [En línea], URL: <http://www.yanama.org/wp-content/uploads/2012/06/proyecto-educativo-anaa-akuaipa.pdf>. Consultado el 1 de octubre de 2015.

- Rama, Ángel. (1998). La ciudad letrada. Arca. Montevideo.
- Rodríguez, Clemencia & El'Gazi, Janin. (2007). La poética de la radio indígena en Colombia. Rincón y otros. Ya no es posible el silencio. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina-Friedrich Ebert Stiftung, 239-262.
- Severi, Carlo. (2010). El sendero y la voz. Una antropología de la memoria. Editorial Sb. Argentina.
- UNESCO. (2010). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro". Extraído de Internet el 10 de junio de 2013 de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE\\_Spanish\\_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf)
- Taylor, Diana. (2003). El archivo y el repertorio. *Fronteras de la Modernidad en América Latina*, 271-4.
- Tobar, Nubia. Entrevista personal, 17 de marzo de 2013.
- Unás, Viviam (julio – diciembre de 2010). Nuevos repertorios tecnológicos y movimientos sociales: el caso de la Asociación Indígena del Norte del Cauca (ACINC). *Revista Icesi*. 6, 225 – 282.
- Uriana, Yulibeth. Entrevista personal, 11 de julio de 2013
- Van-Leenden, Francisco. (1998). Wayuunaiki: Estado, sociedad y contacto. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Villafaña, Amado y Mora, Pablo. (2013). Diálogos de resistencia [Video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=p9xCGkK5854>
- Vivas H., Selnich. (Julio – diciembre de 2009). Vasallos de la escritura alfabética. *Estudios de Literatura Colombiana*. 25, 15 – 34.
- Zambrano, Jesús Hernán. Entrevista personal, 18 de febrero de 2013.
- Zambrano, Marta. (2000). La impronta de la ley: escritura y poder en la cultura colonial. *Memorias hegemónicas y Memorias disidentes. El pasado como política de la historia*. 151- 170. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.