

**REPRESENTACIONES DEL ESPAÑOL EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES
WAYUU DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE BUCARAMANGA**

STEFANY CARRILLO GARCÍA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN SEMIÓTICA
BUCARAMANGA
2013**

**REPRESENTACIONES DEL ESPAÑOL EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES
WAYUU DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE BUCARAMANGA**

STEFANY CARRILLO GARCÍA

**Trabajo de grado para optar al título de:
Magíster en Semiótica**

Director

**LUIS FERNANDO ARÉVALO VIVEROS
Mg. en Lingüística y Español**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN SEMIÓTICA
BUCARAMANGA
2013**

Para la triada que siempre ha hecho de mis días llenos de significado:

A mi padre...

A mi madre...

A mi esposo...

AGRADECIMIENTOS

El esfuerzo y dedicación con este trabajo es fruto de la motivación y cariño que varias personas se encargaron de transmitirme. Le agradezco en primera instancia a Dios, por otorgarme las capacidades y la salud para poder sacar este proyecto adelante. A mi padre y madre, por brindarme la vida y dedicar los mejores años de su vida a mi cuidado y a mi formación: sin su amor incondicional y constante apoyo espiritual, moral, afectivo y económico nada de esto hubiera sido posible. Miles de gracias a mi amado esposo Jorge Eliécer, quien siempre me acompañó en estos dos años de investigación y me brindó la mayor comprensión que sólo una persona, que de verdad te ama, puede darte.

A mis compañeros de la maestría: Adriana Cáceres, Laura Bonilla, Rafael Chico, Nelly Acevedo, John Vega, Leidy Miranda, Marcia Lagares y Alberto Mejía, infinitas gracias doy por su amistad: sin sus críticas constructivas, comentarios, sonrisas y demás, este tiempo de estudio no hubiera sido tan significativo. A mi director del trabajo de grado, el profesor Luis Fernando Arévalo, no me alcanzan las palabras para agradecerle, de todo corazón, por toda su paciencia, por su apoyo y constante ayuda académica. Este trabajo es fruto de horas de asesoría con él y múltiples jalones de orejas en el mejor sentido de la palabra. Gracias por ser lo suficientemente exigente conmigo. Al profesor y coordinador de la Maestría Horacio Rosales le quedo muy agradecida por su constante motivación, por mostrarnos que la semiótica es una disciplina rigurosa, interesante y apasionante.

Gracias a la Directora del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras Laura Cristina Dueñas Angulo por facilitarme los medios laborales y los ajustes de horarios para poder terminar la maestría con tranquilidad. Siempre recibí de ella un constante impulso. A mi amiga y compañera de trabajo Olga Lucía Uribe le quedo altamente agradecida por sus constantes consejos personales y académicos. Muchas gracias a la Universidad Industrial de Santander y a la Maestría en Semiótica por posibilitarme una beca universitaria. Solo los grandes pueden valorar las cualidades y el esfuerzo de los que cada día luchamos por conseguir nuestras metas.

Finalmente, y los más importantes, miles de agradecimientos y abrazos a mi grupo de estudiantes wayuu, principales actores de esta investigación y sujetos que me instaron a interesarme por su cultura, prácticas y necesidades. Todo se lo debo a su mejor disposición y a la incondicional colaboración hacia mí, siempre los llevaré en mi corazón.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	16
La etnia y la sociedad colombo-venezolana	17
Descripción del problema	20
Justificación del problema.....	24
Objetivos de la investigación	26
El estado del arte.....	27
Pertinencia de la semiótica para la investigación cualitativa del objeto de estudio.....	33
Obtención del corpus	35
Proceso metodológico	40
La organización del trabajo de investigación	44
1. EL ESPAÑOL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA WAYUU Y EN SUS FORMAS DE VIDA	48
1.1. Una aproximación socio-semiótica en la institución universitaria y su marco curricular.....	52
1.2. Espacios, competencias y usos de la lengua materna y el español	66
1.3. Sistemas axiológicos en diversidad de actores y espacios formativos del español según el discurso de los estudiantes wayuu.....	89
1.4. Rol de la comunidad, padres y docentes. manipulaciones del deber-hacer y el querer-hacer	108
1.5. Los exámenes de estado y el promedio académico como objetos de valor que inciden en el uso del español.....	121
1.6. El discurso de la etno-educación y sus formas de vida en el wayuu	135
1.7. Conclusiones del primer apartado.....	150
2. EL ESPAÑOL EN LA COMUNIDAD INDÍGENA WAYUU ¿LENGUA SEGUNDA, LENGUA MATERNA O LENGUA EXTRANJERA?	156
2.2. El español en la dimensión del hacer	168

2.3. Conclusiones del segundo capítulo ¿para los wayuu el español es una lengua materna, segunda o extranjera?	186
3. LAS PASIONES DEL ESTUDIANTE INDÍGENA EN EL USO DEL ESPAÑOL	193
3.1. Las actitudes de los estudiantes en torno al español	216
3.2. Conclusiones del tercer apartado.....	224
4. CONCLUSIONES GENERALES	230
BIBLIOGRAFÍA.....	238
ANEXOS	247

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Estudiantes wayuu a los que se les aplicó las entrevistas.....	38
Tabla 2. Comunidades lingüísticas de la Guajira colombiana	48
Tabla 3. Enunciados del espacio formativo “La Universidad”	60
Tabla 4. Enunciados actuación “Estudiar en el colegio”	66
Tabla 5. Enunciados actuación aprender en la familia	72
Tabla 6. Enunciados espacios formativos “La Ciudad”	81
Tabla 7. Enunciados espacios formativos “La comunidad wayuu”	87
Tabla 8. Tabla descriptiva de la caracterización que cumplen los actores que se hallan en los discursos	91
Tabla 9. Tematización de las figuras temporales evidenciadas en el discurso de los alumnos wayuu	93
Tabla 10. Tematización de las figuras temporales evidenciadas en el discurso de los alumnos wayuu.....	94
Tabla 11. Actores y roles actanciales.....	101
Tabla 12. Modalidades que se encuentran en el discurso de los educandos wayuu	102
Tabla 13. Posiciones euforia/disforia en el uso del español en sus diferentes aspectualizaciones.....	107
Tabla 14. Representaciones lingüísticas del español desde sus diversas perspectivas valorativas	192
Tabla 15. representaciones del español en el espacio universitario.....	231
Tabla 16. Representaciones del español en el espacio escolar	231
Tabla 17. Representaciones del español en el espacio familiar	231
Tabla 18. Representaciones del español en el espacio comunitario indígena	232
Tabla 19. Representaciones del español en el espacio ciudadano	232
Tabla 20. Representaciones del español en el decir, hacer y en decir-hacer de los estudiante wayuu	234

Tabla 21. Representaciones lingüísticas del español en los estudiantes, sus padres y abuelos.....	235
--	-----

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Programa narrativo de búsqueda en la universidad	63
Figura 2. Programa narrativo estudiar en el colegio.....	68
Figura 3. Programa narrativo construcción del saber académico	69
Figura 4. Programa narrativo construcción del saber cultural étnico	71
Figura 5. Programa narrativo comunicación familiar Gabriel y José.....	75
Figura 6. Programa narrativo comunicación madre-hija.....	78
Figura 7. Programa narrativo comunicación familia Allison	78
Figura 8. Esquema de la graduación de los niveles de aprendizaje del español en el espacio familiar	80
Figura 9. Programa narrativo ‘Interpretación en el negocio de chivos’	82
Figura 10. Comunicación de los wayuu en la ciudad	84
Figura 11. Cuadrado semiótico usos que le dan los indígenas a sus lenguas dentro de la ciudad.....	87
Figura 12. Programa narrativo comunicación con la comunidad	88
Figura 13. Programa narrativo del español en las diferentes situaciones de enunciación.....	96
Figura 14. Programa narrativo de uso situación familiar	96
Figura 15. Programa narrativo de uso situación comercial.....	99
Figura 16. Programa narrativo de uso situación educativa.....	100
Figura 17. Programa narrativo de uso situación política	100
Figura 18. Cuadrado semiótico de la funcionalidad del español en los diferentes espacios formativos	105
Figura 19. Esquema de manipulación.....	113
Figura 20. Esquema de manipulación entre docentes-estudiantes	120
Figura 21. Esquema actancial icfes como objeto de valor	128
Figura 22. Programa narrativo “Presentación ICFES”	130

Figura 23. Esquema actancial “Objeto de valor promedio académico”	133
Figura 24. Programa narrativo ‘Conservación promedio académico’	135
Figura 25. Formas de vida y prácticas de vida en los estudiantes wayuu	140
Figura 26. Intercambio que configuran las formas de vida en los estudiantes wayúu	146
Figura 27. Cuadrado semiótico de las formas de vida de los estudiantes wayuu	149
Figura 28. programa narrativo igualdad-diferencia.....	215
Figura 29. Disposiciones tensivas que motivan el uso del español y su aceptación	227
Figura 30. Disposiciones tensivas en la búsqueda de la igualdad y de la diferencia	228

LISTA DE ANEXOS

Pág.

Anexo A. Entrevista a Allison, Yully y José. Realizada por Barragán, Rafael y Menjura, Martha. Septiembre 1 de 2011.....	247
Anexo B. Entrevista José y Nancy, 19 de marzo de 2013.....	254
Anexo C. Entrevista a Nelly, Andrés, Gabriel y Olga. Septiembre 8 de 2012	257
Anexo D. Entrevista a Gabriel y Nelly, 14 de marzo de 2013.....	263
Anexo E. Entrevista a todos los estudiantes indígenas wayuu. Abril 30 de 2013	270
Anexo F. Entrevista a José y Andrés, 27 de mayo de 2013	272
Anexo G. Entrevista a Jazmín y Nancy, 28 de mayo de 2013.....	278
Anexo H. Entrevista Olga y Gabriel, junio 6 de 2013	283
Anexo I. Entrevista a Jazmín y José, junio 11 de 2013	287
Anexo J. Entrevista a Olga marzo 8 de 2012	291
Anexo K. Entrevista a Gabriel 21 de abril de 2012.....	294
Anexo I. Entrevista a Jazmín, abril 24 de 2012	300
Anexo M. Entrevista a Nelly 31 de mayo de 2013.....	307
Anexo N. Diario de campo 1	312
Anexo O. Diario de campo 2.....	312
Anexo P. Diario de campo 3	314
Anexo Q. Diario de campo 4.....	315
Anexo R. Diario de campo 5	316
Anexo S. Diario de campo 6	317
Anexo T. Diario de campo 7	318

RESUMEN

TÍTULO: REPRESENTACIONES DEL ESPAÑOL EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES WAYUU DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN BUCARAMANGA*

AUTOR: STEFANY CARRILLO GARCÍA**

PALABRAS CLAVE: discurso, wayuu, competencia, hibridación, sanción.

DESCRIPCIÓN

El presente trabajo es producto de la investigación realizada en la maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander. Con este estudio se identifican las representaciones del español que un grupo de estudiantes indígenas wayuu configuran en lo que enuncian. Para esto, se realiza el análisis de los discursos de los alumnos desde una perspectiva teórica y metodológica semiótica teniendo como fundamentos los apartados de Greimas, Courtés, Fontanille, entre otros. Buscando así, indagar sobre las particularidades de los procesos educativos de adquisición de la lengua y cómo estos repercuten en las axiologías de los educandos.

En este sentido, la investigación se desarrolló en tres fases analíticas: en primera medida, se determinó los valores de la lengua española que subyacen de la articulación de los modelos educativos formales e informales y que se han dado en sus principales formas de vida: la vida en la ranchería, la vida en el colegio y la vida en la universidad. En segunda instancia, se indagó sobre las transformaciones valorativas que los sujetos wayuu han construido en cuanto al español como una posible lengua materna, segunda o extranjera. Lo anterior, desde las dimensiones del decir sobre la lengua y el hacer con ella. Finalmente, se hace un análisis de las actitudes y pasiones que motivan a los estudiantes para estudiar el español desde sus constructos sociolectales e idiolectales. Considerando así, la dimensión sensible como un factor imprescindible para la comprensión de las representaciones del español. Por lo tanto, la presente investigación permite entablar la importancia del estudio semiótico para la comprensión de los procesos educativos y como puente para el diseño de marcos curriculares de la didáctica de la lengua acordes a las necesidades e intereses particulares de los educandos.

* Proyecto de grado Maestría en Semiótica.

** Maestría en Semiótica, Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director Luis Fernando Arévalo Viveros. Mg. En lingüística y Español.

ABSTRACT

TITLE: REPRESENTATIONS OF SPANISH IN WAYUU STUDENTS' SPEECH OF A PRIVATE UNIVERSITY IN BUCARAMANGA*

Author: STEFANY CARRILLO GARCÍA**

KEY WORDS: speech, wayuu, competence, hybridization, penalty.

DESCRIPTION

This work is the result of a research in the Master Degree in Semiotics of the Industrial University of Santander. Within this study, the representations of Spanish that a group of indigenous wayuu students configure in their speech are identified. In order to do this, Discourse analysis of the students' speech is conducted from a theoretical perspective within a semiotic methodology taking into consideration the articles of Greimas, Courtés, Fontanille, among others. Hence, it is inquired about the particularities of the educational processes of language acquisition and how these affect the students' axiologies.

In this sense, the research was conducted in three analytical stages: a first step, the values of the Spanish language that underlie in the articulation of formal and informal educational models. These models were determined in the students' lifestyles: the life in the settlement, life at school and the college life. Secondly, it was inquired about the evaluative transformations wayuu participants have built in terms of Spanish as a possible mother tongue, second or foreign language. This stage was studied from the dimensions of the "say" about language and the "do" with it. Finally, an analysis of the attitudes and passions that motivate students to study Spanish from their sociolectal and idiolect constructions is done. Thus, the affective factor is considered as an essential dimension for understanding representations of Spanish language. Therefore, this research allows establishing the importance of Semiotic study to understand educational processes and its applicability in the design of curriculum frameworks of language teaching according to the needs and interests of the learners.

* Research Study for Master Degree in Semiotics.

** Masther Degree Program in Semiotics. Faculty of Humans Sciences. Language Department. Luis Fernando Arévalo Viveros. Msc in Linguistic and Spanish.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta investigativa analiza las representaciones del español de tienen nueve alumnos de la cultura indígena wayuu que actualmente cursan sus estudios profesionales en una universidad privada en Bucaramanga*. Para ello, se aplicaron diversas entrevistas a los estudiantes, en el transcurso de los años 2011-2013, y se procedió a realizar el análisis semiótico discursivo y semiótico cultural de sus discursos. Lo anterior, con el fin de hacer evidente de qué manera las prácticas educativas de estos alumnos influyen en sus procesos sociales, culturales e individuales que los constituyen como hablantes bilingües y les han permitido configurar diversas axiologías en torno a la aceptación o rechazo del español como lengua de una sociedad dominante. Asimismo, se consideran las pasiones que los tensionan y los motivan para decidir aprender y usar el español, y también, las competencias sociolingüísticas que les permiten transformar el español como su lengua segunda, materna o extranjera.

Este trabajo se vinculó a la línea investigativa de “semiótica y prácticas educativas” del grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO) de la maestría en semiótica de la Universidad Industrial de Santander (UIS). El estudio permitió establecer de qué manera las valoraciones, representaciones, pasiones y discursos de los wayuu¹ son resultado de un proceso de hibridación cultural y motivación comunitaria en torno a la necesidad de aprender español. De forma que, el español no sólo es concebido como una medio comunicativo para acceder a oportunidades laborales, y educativas, sino que también permite esclarecer la relevancia de la adquisición lingüística para configurar una identidad propia nacional e indígena, donde la lengua española se convierte en un objeto que posibilita la articulación intercultural.

* De aquí en adelante UNPB.

¹ Es importante señalar que según el Estatuto Oficial Etnoeducativo para los pueblos wayuu, el gentilicio wayuu no tiene plural.

A continuación, se encuentra la caracterización general de la etnia wayuu y sus prácticas sociales en la frontera colombo-venezolana, luego se define la problemática del objeto de estudio, su justificación, la manera como se obtuvo el corpus, se especifican aspectos socioculturales y geográficos de la población indígena wayuu y se enuncian algunos estudios que se han realizado, hasta ahora, sobre las relaciones entre educación, representación y semiótica. Finalmente, se expondrá el proceso metodológico con el que se abordará el análisis de las representaciones del español en los discursos de los estudiantes wayuu, para concluir con las generalidades que tratarán los tres capítulos del presente trabajo.

La etnia y la sociedad colombo-venezolana

Los wayuu están asentados en el departamento de la Guajira en Colombia. No obstante, también tienen bastantes kilómetros de asentamientos en el estado de Zulia en Venezuela, lo que les permite desplazarse sin inconvenientes por toda la frontera colombo-venezolana. A los wayuu, desde su nacimiento, se les registra con doble nacionalidad: son tanto colombianos como venezolanos². Esta identidad de doble nacionalidad les permite acceder a los beneficios que la constitución de 1991 de Colombia y la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 les garantizan. Así mismo, pueden verse afectados por las decisiones gubernamentales que hagan las diferentes presidencias de los dos países. Por tanto, son varios los wayuu que se ubican en una u otra nación, según sus necesidades de vivienda, estudio o trabajo, y otros que prefieren trasladarse según sus intereses colectivos o individuales.

Aunque las rancherías wayuu en su mayoría están ubicadas en la parte colombiana, la etnia acogió, para su organización económica y monetaria, el bolívar como

² Véase Constitución Nacional de 1991 Art. 96 y Art. 1 ley 43 de 1993. Situación jurídica y de planificación del resguardo de la alta y media Guajira. Departamento de Riohacha. Disponible en: http://www3.unisi.it/cisai/wayuu.htm#_ftn9 (consultado 25/11/13).

moneda. Esta elección ha llevado a que los indígenas que trabajan en la zona venezolana se vean afectados en el momento en que cambian su dinero al peso colombiano, pues el bolívar tiende a devaluarse. Por otro lado, los wayuu que trabajan en la zona colombiana, en el momento en que cambian la moneda del peso al bolívar, encuentran que el dinero se vuelve más rentable. Este tipo de situación ha llevado a que el indígena wayuu siempre esté en constante migración entre los dos países y en el permanente contacto con las sociedades mayoritarias de los dos estados. En esta medida, las diferentes condiciones sociales, económicas y políticas han generado diversas variantes lingüísticas del idioma wayuunaiki, el cual presenta cinco dialectos o manifestaciones regionales: central, arribero, abajero, playero y serrano. Demostrando así, que su misma lengua materna se ha transformado por el intercambio cultural y el contacto entre lenguas.

Asimismo, la comunidad wayuu es considerada una agrupación matrilineal, lo que ocasiona que se desarrolle la institución del 'avunculado', es decir, que la figura del tío materno es la que representa el liderazgo principal en cada uno de los clanes. Los wayuu heredan su casta por parte de la madre, a quienes ellos llaman parientes de "carne" o Eirruko. Si a un indígena wayuu se le presenta algún problema con otro clan³, debe exponer la inquietud, no al padre del sujeto con quien tenga el conflicto, sino a los hijos de sus hermanas, es decir a los primos.

Retomando la relación colombo-venezolana, según los estudiantes entrevistados, los indígenas de la zona venezolana han tenido unas condiciones más favorables en cuanto a su autonomía, y en cierta medida, no hay instituciones que diseñen, o se preocupen por el proyecto de vida para las comunidades indígenas. Por el contrario, en Colombia, las organizaciones indígenas han debatido las políticas territoriales y gubernamentales con resistencia y firmeza, lo que ha producido unos plan-

³ El grupo indígenas wayuu está conformado por diferentes clanes, los cuales están representados con un tótem. Hay que hacer la diferencia entre casta y clan. El primero hace referencia a la ascendencia o linaje que hereda un sujeto. El clan el conjunto de personas unidas por un vínculo familiar. Entonces, en este caso, la madre del wayuu le hereda a su hijo su casta. Y el grupo de personas que hacen parte de ese linaje es lo que conforma el clan del que hacen parte.

teamientos imperantes en torno al plan de vida de estas comunidades. Promoviéndose así, una mayor cultura de respeto hacia las comunidades indígenas por parte de los integrantes de la sociedad y de los gobiernos en general.

En cuanto al caso fronterizo, en la parte venezolana la infraestructura supera a la colombiana. Los wayuu que están en Venezuela tienen mayor acceso a la educación, la salud, el agua, etc., pues las políticas gubernamentales les aseguran subsidios y becas. En cambio, en Colombia la negligencia del estado en políticas que aseguren la economía y estabilidad de los indígenas, ha tenido a los habitantes fronterizos dependiendo de las relaciones comerciales con Venezuela. La frontera asegura la supervivencia de los wayuu, en otras palabras, sin este intercambio relacionado constantemente con el contrabando, la vida de los habitantes de la península de la Guajira en Colombia no hubiera sido viable. Patiño explica al respecto:

En la frontera hay puestos de control venezolanos, pues el gobierno de ese país realiza una intervención rigurosa en la entrada. En Colombia las autoridades fronterizas no imponen demasiados controles y la entrada es más fácil. A nivel comercial las relaciones de los habitantes venezolanos y colombianos son buenas, en el sentido de que pueden estar limitadas a ello. A Maicao llegan todos los tipos de mercancías y gasolina, allí el control por parte de la administración colombiana es débil⁴.

Sobre esto, los estudiantes indígenas wayuu explican que los integrantes de su etnia, se han convertido en personas hábiles para el intercambio y el trueque (por lo que muchos lideran el comercio entre Venezuela y Colombia), dado que son considerados los propietarios del territorio son quienes transitan libremente por él y se ocupan de todo el proceso que implica garantizar la entrada de las mercan-

⁴PATÍÑO, Tania. Los Wayuu un pueblo sin fronteras en medio de dos naciones. El caso de Paragachón la frontera colombo – venezolana en la Guajira. Colombia: la alianza metodológica ESPIRAL, Escritores Públicos para la Integración Regional en América Latina, 2005.

cías. En cualquier caso, los wayuu son los que llevan y traen mercancía de Maicao, donde son adquiridas por los guajiros, árabes o blancos. También, el contrabando tiene lugar; es así como el libre comercio hace parte de su cultura.

Todas estas consideraciones sociales han formado el wayuu actual que, inmerso en dos sociedades dominantes y con grandes diferencias en sus políticas e ideologías, se ha convertido en un sujeto en constante transformación y adaptabilidad. Igualmente, la interculturalidad es el fundamento base para su participación activa entre los medios en que se desenvuelve. De manera que, el indígena wayuu se ve altamente influenciado por las diferentes prácticas sociales en las que se rige, y en esta medida, el español tiene un papel preponderante para su desarrollo en los diferentes ámbitos de la vida. Por esto, el español en los estudiantes wayuu se ha convertido en un factor preponderante para las prácticas sociales y las formas de vida que se desarrollan en los diversos espacios interculturales que de alguna u otra forma facilita el contacto y la construcción de su representación más allá de vehículo de comunicación y que a lo largo del presente trabajo se analizará.

Descripción del problema

La comunidad de estudiantes wayuu llegó a Bucaramanga en el 2011 para cursar sus estudios universitarios gracias al convenio entre el colegio internado Siapana⁵ y el ICETEX⁶. Lo anterior, los favoreció con becas estudiantiles de mantenimiento y estudio y así escogieron una UNPB para realizar su formación profesional en campos como: odontología, derecho, empresas agropecuarias y cultura física. Sin embargo, los estudiantes tenían el desafío de estudiar inmersos en una ciudad totalmente hispanohablante. Y aunque estudiaron el español desde su educación primaria, la formación ofrecida por los establecimientos educativos wayuu no ha

⁵ Ubicado en la zona de la alta Guajira

⁶ Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior.

sido suficiente para consolidar sus competencias comunicativas en la lengua oficial del país (tanto en la escritura como en la oralidad) y que es necesaria para mantener un rendimiento académico óptimo⁷. Por lo tanto, después de un año de conciliación⁸, se logró que la UNPB ofreciera el curso de español como segunda lengua, para que, además de afianzar y fortalecer las competencias comunicativas, cumplieran con el requisito de lengua extranjera obligatorio para conseguir el título de pregrado⁹.

Los alumnos indígenas entraron a la universidad con una formación etno-educativa, marco curricular establecido por el MEN desde sus estudios primarios, Esto influenció externamente sus nociones del mundo y de la vida. Mansen y Captain afirman que la comunidad indígena wayuu es un pueblo amerindio, que su lengua materna es el wayuunaiki y que pertenece a la familia lingüística arawak. Entre sus costumbres más antiguas estaban: la caza, la pesca y la recolección, así como la horticultura¹⁰. No obstante, dichas costumbres y manifestaciones de su práctica de vida se han visto modificadas por los cambios históricos y la evolución social tecnológica, económica y política del país en que están inmersos.

De manera que, el contacto del grupo indígena wayuu con la cultura del centro, esencialmente la relacionada a los procesos académicos, (escuelas, internados y universidades) al comercio y a la evangelización católica, ha ocasionado que se presenten diversos cambios en su estilo de vida y en sus prácticas sociales. Por estas y otras circunstancias, se presentan otros rasgos que admiten identificar elementos socio-culturales que actualmente hacen parte de su cotidianidad y a su accionar debido a ese constante intercambio cultural.

⁷ Los estudiantes en las entrevistas afirmaron que tuvieron una formación discontinua.

⁸ Al principio les exigían de forma obligatoria matricular cinco semestres con el idioma inglés para el cumplimiento del requisito de grado de demostrar conocimiento en una lengua extranjera.

⁹ En el reglamento de la universidad no se hace alusión entre la diferencia de segunda lengua y lengua extranjera, por consiguiente se aceptó el español como posible estudio para el cumplimiento del requisito de grado.

¹⁰ MANSEN, R. y CAPTAIN, D. El idioma wayuu (o guajiro); María Stella González de Pérez y M^a L. Rodríguez de Montes. Caracas: Monte Ávila Editores, 2000.

De todo lo anterior, surge el interés por analizar, desde el ámbito semiótico, las representaciones que los estudiantes indígenas wayuu de una UNPB le adjudican al español y su relación con los criterios de selección de esta lengua. Desde el ámbito semiótico, la representación se define como la construcción de un lenguaje descriptivo de una semiótica-objeto, que consiste en unir vertimientos semánticos o interpretar los símbolos; insinúa que el lenguaje debe estar en lugar de otra cosa, otra realidad¹¹. En este sentido, se quiere definir cómo los estudiantes indígenas wayuu referencian al español en su discurso, teniendo en cuenta los sentidos que le otorgan a la lengua y que se han construido gracias a sus procesos educativos y al constante intercambio cultural con la sociedad colombo-venezolana. Dado que estos sentidos los configuran como sujetos interpretantes del mundo de la vida y les han permitido instaurar representaciones acordes a sus formas de vida.

Duval, comenta que "las representaciones semióticas son producciones constituidas por el empleo de signos que pertenecen a un sistema de representación, el cual tiene sus propios constreñimientos de significancia y de funcionamiento"¹². En otras palabras, la representación es la coordinación de múltiples registros que atañen a todo lo que se puede aprehender de un objeto. En este caso en concreto, el objeto que se aprehende y al que se le otorgan diversas significaciones es al español. Godino considera el significado sistémico de un objeto como "una entidad compuesta de elementos y relativa a los contextos institucionales"¹³. Entonces, comprender un concepto en circunstancias dadas implica la apropiación de los distintos elementos que componen los significados institucionales correspondientes.

¹¹ GREIMAS, A.J y COURTÉS. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje. Tomo I. Editorial GREDOS. Madrid, 1990, p.340.

¹² DUVAL, R. Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento. Investigaciones en matemática educativa. México: Grupo Editorial Iberoamérica, 1996, p. 32.

¹³ GODINO, J. D. Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. Paris: Recherches en didactiques des mathematiques, 2002, p. 60.

Es así, como, a partir de la experiencia vivencial y multicultural, los alumnos wayuu han consolidado múltiples significados hacia el español: su uso, su dominio y su apropiación dentro y fuera de su comunidad indígena. Factores de gran importancia, dado que, las transformaciones sociales que han vivido, también han modificado sus concepciones sobre el español como objeto semiótico; no se puede aludir que el rechazo y sentido impositivo con que antes se encontraba el indígena frente al uso del español siga latente actualmente.

Igualmente, Greimas y Courtés definen el objeto semiótico como “lo pensado (o percibido, en tanto es distinto del acto de pensar (o percibir) y del sujeto que lo piensa (o que lo percibe)”¹⁴. Es decir, que sólo la relación entre un sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento es la que los establece como existentes y también, como disímiles:

El objeto no es sino una posición formal reconocible tan sólo por sus determinaciones que son, también, de naturaleza racional, pues se construye por el establecimiento de las relaciones entre; él y los otros objetos; él considerado como un todo, y sus partes; las partes y el conjunto de relaciones establecidas precedentemente¹⁵.

De esta forma, las representaciones de la lengua española se convierten en un objeto de estudio semiótico trascendente en el campo socio-cultural y educativo. Por lo tanto, el fenómeno lingüístico de adquisición y/o aprendizaje del español en las comunidades indígenas en general, se convierte en una problemática fundamental que es imprescindible examinar. Representar una situación lingüística real de comunidades específicas, que están en constante transformación cultural y en permanente construcción de la identificación étnica, es un fenómeno donde se configuran prácticas de significación y por ende, comporta diversos sentidos en concreto para los individuos y las colectividades.

¹⁴ Op. Cit., p. 288.

¹⁵ GREIMAS y COURTÉS. Op. Cit., p. 289.

Justificación del problema

Se debe recordar que la condición semiótica del hombre es su capacidad para producir cosas que significan. Pericot comenta que el hombre “busca interpretarse a sí mismo y orientar y estructurar todo lo que lo envuelve”¹⁶. Así pues, la construcción de la realidad se sustenta en la cultura, pues es aquí, donde se fundamentan los recursos de dominación y transformación del entorno según las necesidades del hombre y su comunidad. Por consiguiente, es primordial el análisis desde la semiótica de la cultura, ya que es necesario comprender los fenómenos culturales y educativos formales e informales que inciden en la construcción de las representaciones que crean los wayuu frente al español. Se entiende que:

La cultura es una parte de la historia de la humanidad y el habitat de los hombres, se halla en constante contacto con el mundo situado fuera de ella y experimenta la influencia de este. Dicha influencia externa se realiza a través de la mediación de mecanismos inmanentes de la cultura que actúan como dispositivo que, al recibir en la entrada impulsos provenientes de la realidad extracultural, entrega en la salida textos que, a su vez, pueden llegar a su entrada¹⁷.

Para Lotman la cultura es un macrotexto, pues tanto el texto como la cultura son pensantes y dinámicos; tienen la capacidad de recopilar información construida en el tiempo, es decir, la memoria. Sobre esto, Jaime Borja comenta que la realidad está condicionada por las experiencias culturales: “en sí misma, no existe una sola realidad: las concepciones de lo real son múltiples y están supeditadas a lo étnico-cultural”¹⁸. De esta manera, se pretende comprender los mecanismos de significación que configuran los wayuu sobre la lengua española, a partir de sus relaciones

¹⁶ PERICOT, Jordi. El individuo abierto al mundo, tomado de Servirse de la imagen. Barcelona: Ariel, 1987, p. 3.

¹⁷ LOTMAN, Yuri. La Semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto. Traducción de Desiderio Navarro, Madrid: Cátedra, Frónesis y Universidad de Valencia, 1996, pp.55-56

¹⁸ BORJA, Jaime H. Educación occidentalizada, identidad étnica y proyectos autónomos. Revista El Aconstista. Nro. 5, Bogotá, 1994, p. 22.

étnico-culturales, educativas y el diálogo que crean con las otras realidades por fuera de su comunidad. De tal suerte, que no se olvide la historia de la que hacen parte los estudiantes, tanto en el nivel macro como micro social de la nación.

Desde la década de los setenta, las organizaciones indígenas colombianas en colaboración con diversos estatutos sociales y con el estado, lograron que la Constitución Política de Colombia de 1991 definiera la nación como un país pluriétnico y multilingüe¹⁹. No obstante, a pesar de que la nación ha considerado el término “etnoeducación” dentro de la ley general de educación, los docentes y las instituciones no han agotado todas las consideraciones para ajustar los procesos y objetivos con la adquisición de segundas lenguas por parte de estas comunidades indígenas. A este respecto, Mery Ellen Mejía dice que:

La dificultad reside en el hecho de lograr integrar, por un lado, los fundamentos modernos de la formación y educación, y por otro lado, el profundo bagaje de conocimientos que conforman la identidad étnica y por consiguiente las necesidades particulares según los intereses sociales de cada etnia para su acogencia del español dentro de su diario vivir²⁰.

De aquí, que sea necesario un análisis semiótico en este campo de la adquisición de segundas lenguas, bien lo dice Patricia Enciso: “Etno-educación, educación propia o educación intercultural bilingüe. Cada concepto es digno de largas elucubraciones y análisis diferentes desde diversas aplicaciones teóricas, todo en busca de la mejora de la calidad”²¹. Por tal motivo, la importancia del presente estudio radica en su complementariedad con el estudio de las prácticas educativas, línea

¹⁹ Tómesese como referencias los artículos 7, 10, 63, 68 y 286 de la constitución política de Colombia.

²⁰ MEJÍA MILLIAN, Mery Ellen. La Educación de la Infancia wayúu a través de los relatos Míticos de su Cultura. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de educación. Bogotá, 2009, p. 8.

²¹ ENCISO, Patiño Patricia. Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública. MEN. Bogotá, 2004, p. 57.

temática de la tesis, ya que permitirá comprender las necesidades e intereses específicos de los estudiantes, de tal manera, que en futuras acciones pedagógicas, facilite el diseño y los ajustes curriculares pertinentes para la didáctica de adquisición en segundas lenguas para etnias indígenas.

Objetivos de la investigación

Como se ha visto en todo lo anterior, interpretar las significaciones que se generan en el discurso de los estudiantes wayuu con respecto al español exige utilizar una semiótica discursiva y cultural, puesto que la relación del sujeto con el mundo está mediada por el lenguaje. Por esta razón, para el desarrollo de la investigación, se tiene como objetivo general identificar las representaciones atribuidas al español en el discurso producido por alumnos de la comunidad wayuu que estudian en una UNPB desde una perspectiva semiótica. De éste, se derivan tres objetivos específicos: identificar en los discursos wayuu las figurativizaciones del español; analizar las acciones, comportamientos y actitudes de los indígenas que dan cuenta de su relación con el español; y definir el universo axiológico y pasional a partir del cual se valora la lengua española y permite la construcción de representaciones.

Este estudio también postuló, como hipótesis investigativa, que los estudiantes wayuu de UNPB conciben el español como una herramienta de poder dentro y fuera de su comunidad. De manera que el español permite el acceso a instancias políticas, educativas y económicas diferentes. Asimismo, se usa como un arma de defensa en la comunicación con el estado e instituciones que quieran aprovecharse de su patrimonio. Por tanto, los estudiantes wayuu ven al español como un medio para lograr sus propósitos educativos y complementación profesional necesaria.

El estado del arte

Acorde al interés investigativo sobre las representaciones del español en los discursos de los educandos universitarios wayuu, se exponen, de manera general, los estudios que se han formalizado hasta el momento con respecto a la semiótica y educación; avalando así, la importancia de la presente tesis. Para esto, se procede a organizar las fuentes informativas desde un nivel local o cercano (nacional) hasta incluir estudios a nivel latinoamericano y mundial. Es necesario explicar que las relaciones existentes entre estas dos disciplinas (semiótica y educación) se centran en el análisis del discurso de los estudiantes. De la misma forma, se aclara que esta recopilación de estudios es un proceso en construcción y que seguirá en constante retro-alimentación.

En el caso de Colombia, en la Universidad Industrial de Santander la docente Gisela Arocha²² desarrolló una tesis de grado para la maestría en semiótica denominada: “Las representaciones del educador en el discurso de los estudiantes como objeto de investigación semiótica”. En esta propuesta investigativa, la autora identificó las representaciones del profesor en el discurso de alumnos de sexto grado del Colegio Jorge Ardila Duarte. La disertación se fundamentó en las relaciones entre el maestro y el estudiante, considerando las impresiones que tuvieron los segundos en cuanto a la labor educativa de los primeros y los factores de afectos y emociones que nacen de dicha interacción.

Para este análisis, Arocha²³ tuvo en cuenta los principios de la semiótica del discurso a partir de los postulados Jacques Fontanille. De esta manera, llevó a cabo un análisis descriptivo de los sistemas de significación de la información extraída de entrevistas con axiomas teóricos que permitieron determinar la afectividad co-

²² AROCHA, Gisela. Las representaciones del educador en el discurso de los estudiantes como objeto de investigación semiótica. Trabajo de grado Maestría en Semiótica. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, 2004.

²³ Ibíd.

mo uno de los elementos más importantes del proceso educativo actual. Aunque esta investigación no discierne acerca del aprendizaje de segundas lenguas, sí permite crear bases sobre las nociones de representación desde la perspectiva semiótica y sobre todo aplicada al ámbito educativo, en este caso, lo que se piensa de los maestros.

De la misma manera, la colombiana Mery Ellen Mejía Millian en su monografía universitaria: “La Educación de la Infancia wayuu a través de los relatos míticos de su cultura”, realizó una investigación que busca “comprender e interpretar la formación que los niños(as) (sic) de la cultura wayuu acogen, a través de los cuentos míticos propios de su etnia y teniendo en consideración los factores socioculturales y las dimensiones de la formación infantil”²⁴. Sustentando así, la importancia de la tradición oral mítica para la educación del indígena, incluyéndolas en el marco de lo que hoy se denomina la etnoeducación.

El enfoque de investigación que Mejía adoptó fue cualitativo apoyado en modalidades exploratorias y descriptivas. Lo importante que se recoge de ella es que aunque no es un análisis semiótico, brinda una perspectiva etnográfica enfocada a la consideración de la realidad humana de una manera sistemática, junto con los conocimientos y los valores que comparten los individuos de un determinado contexto social. Por otro lado, busca indagar la realidad con base al comportamiento, los conocimientos, las aptitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas, tan relacionadas para la construcción de las representaciones que se construyen las comunidades indígenas.

Mery Mejía construye un apartado teórico donde recoge conceptos tan importantes como la comunidad y la etnoeducación, los cuales aportan significativamente al desarrollo de la presente investigación, ya que también está regida por el mismo tipo prácticas educativas indígenas (aunque se centra en las segundas lenguas) y

²⁴ MEJÍA. Op. Cit., p. 5.

se aplica a la misma comunidad que ella analiza. Esto, porque no se puede desconocer la importancia de la cultura en los fenómenos sociales. Como ella misma plantea:

En este contexto, la educación como componente fundamental de la cultura, permite retomar y valorar la relación que se halla entre la educación que reciben los Wayuu y los contenidos de su contexto, para fortalecer y contribuir de forma significativa la educación de esta comunidad indígena²⁵.

Por otro lado, se considera pertinente abordar una investigación sociolingüística realizada por Maitena Etxebarria. Esta consistió en dar cuenta de “la caracterización de la comunidad indígena wayuu: su medio territorial, las particularidades sociolingüísticas de la comunidad, la situación de contacto de lenguas en un contexto de multilingüismo y multiculturalidad”²⁶. Para esto, creó una encuesta que se aplicó a un 10% de la totalidad del grupo indígena en territorio colombiano categorizando el sexo, edad, competencia lingüística, lengua materna, grado de transmisión de la lengua, vitalidad etnolingüística, ámbitos de uso, en el caso de los bilingües, registros de preferencia en la utilización de la lengua, etc.

En este sentido, aunque esta investigación no es semiótica, permitió dar una mirada interdisciplinar al estudio de la cultura wayuu; los usos de la lengua materna (el wayuunaiki) y del español como segunda lengua. Estableció premisas socioculturales importantes para comprender los imaginarios colectivos de la comunidad indígena en relación al contacto con otras culturas, sus posibles orígenes en la fundamentación de las motivaciones y las representaciones que le adjudican al español.

²⁵ Ibíd., p.13.

²⁶ ETXEBARRIA, Maitena. La comunidad de habla del wayuunaiki, lengua Arawak de la Guajira colombo-venezolana. Universidad del País Vasco. Departamento de Lingüística y Estudios Vascos. Facultad de Filología, Geografía e Historia, 2007, p. 8.

Es necesario citar, también, el trabajo de Fernando Vázquez quien en su libro “Cultura como texto: lectura semiótica y educación” propone la semiótica como una forma descriptiva pero asimismo compleja de interpretar el mundo, enfatiza en la necesidad de tomar posiciones de curiosidad frente a la cultura y la vida. Además, su propuesta expresa “la cientificidad analítica de la semiótica, la peculiaridad y la complejidad de lo cotidiano, las redes comunicativas que ejercen los códigos no lingüísticos, las prácticas, representaciones, entre otros”²⁷.

Este docente de la Universidad Javeriana construyó un apartado muy importante para la construcción de análisis semióticos en relación a la educación, esclareció pautas necesarias para la interpretación del sentido y significación en las prácticas pedagógicas, en la cultura y en todos los factores de esta. De aquí, que sea tenido en cuenta para la propuesta investigativa, pues fundamenta bases teóricas semióticas pertinentes en las acciones educativas de forma general y que pueden ser aprehensibles en el aprendizaje de segundas lenguas.

Por otra parte, en Santafé de Bogotá, Jaime Borja en su artículo: “Educación occidentalizada, identidad étnica y proyectos autónomos”²⁸ realizó una contribución apreciable para el proceso educativo: distinguió que la educación debe tener fines como proyectos políticos y sociales para las comunidades; el currículo como un facilitador de espacios de formación significativa en todas las áreas del saber; el rol fundamental de los niños y adolescentes indígenas en la construcción de comunidad y su predominio en el futuro; y la conservación de los valores culturales y sociales del territorio. Así pues, en su estudio se comentó:

La etnoeducación para las comunidades indígenas debe producirse desde los mismos grupos indígenas, sobre la realidad que cada una tiene y esbozar una verdadera democracia al interiorizar que los sujetos objetos de conocimiento que con-

²⁷ VÁSQUEZ, Fernando. Cultura como texto: lectura semiótica y educación. Segunda edición. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de educación, 2004, p. 57.

²⁸ Op. Cit.

forman la realidad no se perciben aisladamente sino que cada uno contiene una red de relaciones con otros sujetos y las significaciones que se construyen con el contexto²⁹.

Lo importante de este artículo es que construyó unas directrices que se deben considerar para comprender que la identificación de realidades y redes de sentido (relacionado con la representación) construidas por una comunidad debe partir de las necesidades particulares de un grupo social, de la relación entre ellos con los objetos e intereses, de sus concepciones colectivas e individuales, y que, así mismo, se deben diseñar los currículos dirigidos a su educación. En el caso de la presente investigación, se puede aplicar a la formación en segundas lenguas.

En el caso de Suramérica, más exactamente en Argentina, se encontró el estudio realizado por Mariana Lanusse, quien basándose en el concepto de *representación sociolingüística*, dio cuenta de las representaciones del español que poseen los educandos chinos que son partícipes del programa de español que les brinda el Centro Universitario de Idiomas (CUI) en Buenos Aires, Argentina. Al mismo tiempo, buscó “compararlas con las de los directivos y profesores de la asignatura exponiendo hasta qué punto coinciden o se distan”³⁰. Metodológicamente, su estudio se sustentó en las representaciones que se pudieron deducir de diversas entrevistas aplicadas a los actores sociales en cuestión y que son interpretadas desde otros medios (página web del programa, artículos de prensa, publicidad, etc.).

Según esta autora “la representación sociolingüística se refiere al sistema de creencias o imágenes en torno a las lenguas con las que un grupo social se adhie-

²⁹ Ibíd., p.3.

³⁰ LANUSSE, Mariana. El español, lengua migrante: representaciones sociolingüísticas en el programa de español para estudiantes chinos del Centro Universitario de Idiomas. Revista de enseñanza de ELE a hablantes chinos. Buenos Aires, Argentina, 2010, p.7.

re”³¹. En ellas, se reveló una estrecha relación con los discursos provenientes de las políticas de promoción lingüística internacional. De forma que, se hizo visible el enorme impacto de las representaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas, las cuales, se modificaron a medida que transcurrió el tiempo y en donde los estudiantes se vieron confrontados con la dificultad del desarrollo de las competencias lingüísticas.

Igualmente en Centroamérica, específicamente en México, Guillermo Páramo realiza una conferencia denominada “La Cosmovisión”³² donde señaló que para comprender las representaciones y realidades que se producen en una comunidad, se debe, en primera medida, definir los sujetos de ésta, ya que comparten una extensa cadena de características y símbolos afines a su cultura que la consideran de un valor imperioso. Esta cuestión es la que él denominó como *cosmovisión*: lo que una cultura establece como memoria histórica y simbólica. Páramo, a partir de un enfoque sociológico, estipuló que toda cultura instaaura su cosmos, el espacio donde habita, comprende los fenómenos naturales acorde a sus creencias, crea una noción acerca de su imagen y su comportamiento; tiene una forma particular de concebir el universo, así lo vive y lo siente.

Así, la importancia de esta conferencia radica en que brindó una perspectiva relacionada con la construcción de las realidades, imaginarios y representaciones en los diferentes grupos sociales dentro del contexto del diseño curricular en la etnoeducación. De aquí, que se pueda relacionar su visión sociocultural con la semiótica de la cultura, en cuanto las dos plantean la importancia de los símbolos en generación procesos de significación.

³¹ Ibíd., p. 31.

³² PÁRAMO, Guillermo. Conferencia «La Cosmovisión». Seminario Nacional de Diseño Curricular en Etnoeducación. Fondo de Cultura Económica. México, 1993.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede confirmar la existencia de diversos estudios interdisciplinarios del objeto de estudio que se propone. Sin embargo, no existen investigaciones especializadas en la relación semiótica y aprendizaje de segundas lenguas de forma explícita, que es la perspectiva teórica y analítica que fundamentó la presente investigación. Estudiar semióticamente las representaciones y motivaciones del uso del español en estudiantes wayuu inmersos en ciudades diferentes a su comunidad, permitió complementar los estudios lingüísticos y sociolingüísticos, atribuyéndole una noción más descriptiva y aplicada en situaciones concretas de representación colectiva e individual de los estudiantes indígenas, en cuanto la semiótica trata de abordar todo el entramado complejo del sentido en los discursos.

No puede compararse el estudio de lenguas en sociedades netamente urbanas o rurales donde podrían inferirse motivaciones casuales como el interés por la cultura, interés por viajar, etc., al estudio de las lenguas impuestas históricamente a culturas indígenas, puesto que, se fundamentan en imaginarios complejos de identidad, de supervivencia, de marginalismo y acarrear diversos factores sociales por considerar. Además, puede que estas mismas lenguas consideradas segundas (desde la lingüística aplicada), estén siendo transformadas por los individuos y aceptadas o valoradas como lenguas maternas o extranjeras según la aceptación, rechazo y dominio que se tengan de ellas.

Pertinencia de la semiótica para la investigación cualitativa del objeto de estudio

Dada la naturaleza cultural, educativa y étnica del objeto de investigación que se propone, es necesario aplicar una metodología cualitativa-interpretativa para abordar las fases de recolección y análisis de los datos. Identificar las representaciones del español desde un análisis del discurso de los alumnos wayuu, implica la

comprensión de todas las esferas de las prácticas discursivas de cada uno de los integrantes y también su complementariedad. Supone reconocer los fenómenos que los rodean y les ha afectado sus comportamientos, valoraciones y visiones de vida.

Dicho de esta forma, la metodología cualitativa es la que permitirá interpretar la complejidad de las situaciones o el estado de las cosas desde el punto de vista de las personas involucradas (alumnos indígenas). Igualmente dirige la comprensión profunda de un grupo social o de una estructura social dada, contando para ello con las vivencias de una persona o de un grupo de ellas. Y en consecuencia, facilita exponer los procesos de transformación de las circunstancias que afectan a un colectivo social.

Paralelamente, dentro del método cualitativo se localiza la semiótica, enfoque que anteriormente se había señalado, será el que prime para el análisis y fundamentación teórica de la investigación. La semiótica es un puente estratégico de análisis de fenómenos resultantes del mundo natural: las acciones y significados, actos somáticos y actos discursivos. En este sentido, la semiótica, como método cualitativo, permitirá dar cuenta de todo el entramado de significación que acaece en el discurso conferido por los wayuu; enunciados que translucen una intencionalidad que contiene todo un sistema de valores sociales, culturales, políticos, educativos, etc. Al respecto, Jacques Fontanille revela que:

La teoría semiótica ha sido creada para dar cuenta de las articulaciones del discurso concebido como un todo de significación. Para ello, ella dispone de un conjunto de niveles de significación que tratan, en lo esencial, de estructuras semánticas elementales, de estructuras actanciales, de estructuras narrativas y temáticas y de las estructuras figurativas. Se considera que cada nivel, desde el más abs-

tracto al más concreto, está rearticulado de manera más o menos compleja en el siguiente³³.

En otras palabras, la semiótica permitirá realizar un análisis descriptivo e interpretativo que dé cuenta de las estructuras profundas de significación, expuestas en la intencionalidad reflejada en los discursos de los sujetos que conforman el objeto de investigación. Esto con el fin, de traer a colación los efectos-ideologías, axiologías, pasiones y representaciones que los wayuu tienen en relación al español, vehículo comunicativo de la urbe.

Obtención del corpus

Otro de los aspectos importantes por considerar es la metodología que se utilizó para la obtención del corpus. Para la elaboración de esta investigación y la recolección de datos, se recurrió a dos enfoques teórico-metodológicos: la etnografía y el interaccionismo simbólico. La etnografía es un método cualitativo que permitió describir con profundidad el grupo indígena wayuu. Para ello, se retomaron instrumentos de recolección como las historias de vida y las entrevistas en profundidad para determinar las posturas de las personas involucradas al contacto con el español en las diferentes circunstancias.

Lo anterior, con el fin de revelar progresivamente las relaciones que subyacen a la comunidad de alumnos. Es decir, la etnografía brindó herramientas para la obtención de registros orales y la comprensión de la comunidad desde los sujetos que allí enuncian, el registro de su conocimiento cultural. De aquí, que se retomen

³³ FONTANILLE, Jacques. Semiótica de los textos y de los discursos (método de análisis. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Paris: Armand Colin, 2a Edición, 2004 [Traducción libre de Horacio Rosales], p. 1.

conceptos y estrategias propuestas por J.P. Goetz y M.D. LeCompte³⁴ y Alain Coulon³⁵.

Por otro lado, el interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento microsociológica que retoma instrumentos de métodos cualitativos de diverso tipo (encuesta, entrevista focal, diario de campo, etc.). Sus premisas teóricas (desde las nociones de George Herbert Mead³⁶ y Herbert Blumer³⁷) facilitó la comprensión sobre la naturaleza de la vida en las comunidades indígenas; los fenómenos que se median en las interacciones de los wayuu con las culturas del centro colombiano y venezolano.

Por consiguiente, las diferentes aplicaciones metódicas del interaccionismo simbólico permitieron adquirir datos sobre los fenómenos que se dan en las diferentes prácticas discursivas como en los planteles educativos: en primaria, secundaria y universitaria, en las relaciones docente-estudiante wayuu, docente alijuna (no wayuu)-alumno wayuu, en las interacciones familiares, en las relaciones entre los mismos estudiantes que conviven en la ciudad de Bucaramanga, etc. Así pues, el interaccionismo simbólico proporcionó estrategias interpretativas que permitieron definir el entramado de significaciones que se dieron en el discurso de los estudiantes wayuu, y que le atribuyeron al español, objeto de representación social, lingüístico y cultural.

Ahora bien, teniendo claro cuáles fueron los aportes de cada una de las líneas teóricas metodológicas de tipo cualitativo que se acogieron para la presente tesis, es necesario explicar a qué serie de datos se les hizo el respectivo análisis se-

³⁴ GOETZ, JP y MS LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Edit. Morata, 1988.

³⁵ COULON, A. La Etnometodología. Madrid: editorial Cátedra, 1988.

³⁶ MEAD, G. H. Espíritu, persona y sociedad, Paidós, Buenos Aires, 3.a ed. 1972, (de dudosa traducción).

³⁷ BLUMER, Herbert. El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método. Barcelona: Hora D.L., 1982.

miótico y cómo fue ese procedimiento de obtención. Conseguir el corpus fue un proceso de constante búsqueda y selección de información que fue la base para el estudio. Decidir los diferentes instrumentos de recolección de datos cualitativos que fueran acordes al interés investigativo, fue una tarea ardua, de paciencia y sobre todo de recursividad para su obtención. En el caso de los estudiantes wayuu, fue más accesible la realización de entrevistas en profundidad y de forma focalizada (grupal), al igual que la realización de diarios de campo por parte de la investigadora.

Las sesiones de entrevistas fueron múltiples y en diferentes momentos del transcurso de los dos años. También, la realización de los diarios de campo que se plantearon a partir de la observación del quehacer académico, social y lingüístico con el español por parte de los alumnos indígenas dentro del aula de clase y en las diversas situaciones universitarias. Todo el corpus se recolectó dentro de las horas de clase (aprovechando que la investigadora es también docente de los alumnos indígenas), fuera del aula, dentro de la institución universitaria: en cafeterías, pasillos, dependencias, etc. Por lo tanto, teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación era determinar qué representa el español según el discurso que ellos producen, las fuentes de información primarias fueron el mismo grupo de alumnos con sus discursos. No obstante, por razones metodológicas, se decidió proteger la identidad de las personas usando pseudónimos u otras convenciones, entre los cuales tenemos:

TABLA 1. Estudiantes wayuu a los que se les aplicó las entrevistas

CARRERA	PSEUDÓNIMOS	EDAD
Derecho	Jazmín Andrés Nancy	24 23 25
Administración de empresas agropecuarias	Olga Gabriel Nelly	24 26 23
Odontología³⁸	Allison Yully	21 22
Cultura física	José	24

El corpus está constituido por nueve entrevistas focalizadas y cuatro entrevistas en profundidad, recogidas desde grabadoras periodísticas profesionales y por grabaciones obtenidas por el celular de la investigadora. Cada entrevista tiene una duración que oscila entre una y tres horas de tiempo y fueron transcritas para el estudio discursivo. Estas se organizaron de la siguiente forma.

Entrevistas focalizadas realizadas por otros autores³⁹:

- Entrevista a Allison, Yully y José. Realizada por Barragán, Rafael y Menjura, Martha. Septiembre 1 de 2011.

Entrevistas focalizadas realizadas por la investigadora:

- Entrevista a José y Nancy. Marzo 19 de 2012.
- Entrevista a Nelly, Andrés, Gabriel y Olga. Septiembre 8 de 2012
- Entrevista a Gabriel y Nelly. Marzo 14 de 2013

³⁸ Las dos estudiantes de esta carrera se retiraron en el año 2012. Por lo tanto, se analizó el corpus que se recogió con ellas hasta ese momento.

³⁹ Estas entrevistas fueron facilitadas por docentes del curso de sociolingüística de la Licenciatura en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander, quienes las aplicaron por intereses profesionales no afines con esta investigación. No obstante, se decidió incorporarlas para el análisis del discurso por la importancia de la información recolectada y por la confiabilidad de las autoridades que las aplicaron.

- Entrevista a todos los estudiantes indígenas wayuu. Abril 30 de 2013.
- Entrevista a José y Andrés. Mayo 27 de 2013.
- Entrevista a Jazmín y Nancy. Mayo 28 de 2013.
- Entrevista a Gabriel y Olga. Junio 6 de 2013.
- Entrevista a Jazmín y José, junio 11 de 2013

Entrevistas en profundidad:

- Entrevista a Olga. Marzo 8 de 2012.
- Entrevista a Gabriel. Abril 21 de 2012.
- Entrevista a Jazmín. Abril 24 de 2012.
- Entrevista a Nelly. Mayo 31 de 2013.

Además, dentro del corpus también se encuentran siete diarios de campo de la investigadora, los cuales fueron escritos a partir de la observación de las competencias lingüísticas en español que muestran los estudiantes en su desempeño dentro de la asignatura de español como segunda lengua, materia que ofrece la universidad privada donde estudian los alumnos indígenas, y también, desde la observación del dominio del español en situaciones comunicativas reales dentro del establecimiento de educación superior. En estos documentos se tuvieron en cuenta varios aspectos:

- La competencia oral de los estudiantes.
- La competencia en producción escrita.
- La competencia en comprensión de lectura.
- La competencia sociolingüista de los estudiantes en el momento de convivencia con sus compañeros de la universidad.

Proceso metodológico

Las estrategias de investigación semiótica se fundan a partir de la descripción de los procesos de sentido y de construcción que se dan en los textos enunciados. Sin embargo, las prácticas discursivas sólo se producen en un universo social que determinan las axiologías y permiten establecer la comprensión de los de enunciados. Es por esta razón que se hace indispensable definir la situación que se entreteje y que determina los discursos proferidos por alumnos Wayuu en torno al español desde diferentes fases que fueron consideradas para su estudio:

Nivel o fase: Determinación del entorno sociocultural: identificar las representaciones del español supuso, en primer lugar, establecer el entorno donde se produjeron los discursos. Los estudiantes wayuu son sujetos adultos que ya tienen configurados valores culturales, sociales y políticos que los determinan como actores no sólo discursivos sino también pasionales. Dichos actores configuraron sus enunciados desde su rol de estudiantes indígenas que han vivido la mayoría de su vida en el alta Guajira, Colombia, y que hoy en día habitan en la ciudad de Bucaramanga en condición de becados universitarios. Muchos de ellos ya no siguen las creencias religiosas de la etnia, pues han adquirido los sistemas normativos y morales de la noción católica apostólica romana, religión oficial de la nación. Sin embargo, sus costumbres familiares y populares siguen en pie dentro de sus prácticas discursivas. Es así como la determinación de la situación sociocultural de los wayuu fue de vital importancia para la comprensión de los productos dados en su discurso.

Nivel o fase: Procedimiento obtención Corpus. Las condiciones de la producción del discurso: el discurso que los alumnos wayuu establecieron (entrevistas en profundidad y focales) fue dirigido por las preguntas de interés de la investigadora. Cuestiones que se enfocaron a los procesos de adquisición del español, el uso en

las diferentes prácticas discursivas, experiencias educativas y cotidianas de traducción-interpretación, valoraciones en torno a la utilidad, imposición y circunstancias adversas que vivieron a lo largo de la vida, entre otros.

El corpus, como ya se dijo en apartados anteriores, fue un producto enunciativo que reunió diversas situaciones culturales y sociales, ya que, los que fueron entrevistados eran sujetos experimentadores de una realidad en particular: la indígena en contacto con la cultura del centro, es decir, se proyectaron fenómenos de hibridación sociocultural y de lengua. Igualmente, cabe señalar que existía una relación entre docente-alumno a la hora de entrevistar a los educandos y de ahí también se originaron los diarios de campo de la investigadora, desde la observación del uso del español en situaciones comunicativas reales, pues la investigadora es también su profesora de español en la universidad. Por lo tanto, pudieron recogerse datos confiables y verídicos frente a los que dicen sentir y dicen hacer con el español, pues existe un lazo de confidencialidad entre la entrevistadora y los entrevistados.

Nivel o fase: procedimiento. Análisis del contenido del discurso: por otro lado, está ya el análisis del contenido del discurso. En primera instancia, se realizó la identificación de las categorías pertenecientes a las estructuras figurativas, para lo cual, fue oportuno diferenciar tres dimensiones: los actores, el espacio y el tiempo. Greimas y Courtés⁴⁰ argumentan que el actor es la categoría léxica de carácter nominal que combina dos componentes: el sintáctico y el semántico. Para ser considerado como actor, debe cumplir las siguientes condiciones:

- ser portador de un rol actancial.
- Tener un rol temático.
- Sufrir transformaciones.

⁴⁰ Op. Cit.

- Conservar algunos de sus rasgos iniciales en sus características luego de las transformaciones sufridas.

En este caso, se identificaron a los actores wayuu con sus respectivas caracterizaciones, los espacios: la comunidad indígena, el internado Siapana, la universidad en Bucaramanga, la casa en la ciudad, los espacios comerciales, etc. Después, se realizó el estudio concerniente al tiempo, elemento que según Benveniste y Genette, se puede concretar a partir de la división en tres circunstancias: físico, crónico y lingüístico. Para el análisis semiótico, el tiempo se centró en el crónico y el lingüístico. El primero, permitió determinar escalas estativas, directivas y mensurativas, mientras que en el segundo, se pudieron aludir cuatro formas de narraciones: ulteriores, anteriores, simultáneas e intercaladas. Desde este punto de vista, se procedió a identificar los tiempos presentes en el texto en cuestión, y también, los procesos los cambios temporales que se proyectan en el discurso: niñez y formación primaria, adolescencia y educación de bachillerato, adultez y capacitación universitaria de los wayuu, entre otros.

Después de considerar las categorías superficiales o figurativas del enunciado, se siguió con el proceso de descubrimiento de los programas narrativos que consienten la trama del texto (las entrevistas en torno al español). Para este caso, fue imprescindible identificar modalidades de base que acontecen en el discurso y así, precisar en los esquemas narrativos los múltiples programas narrativos de base y de uso que procedían.

Para tal interés, se realizó una clasificación de los enunciados del discurso en enunciados de estado y enunciados de hacer. Hecha la distinción, se diferencian según las junciones que se establezcan, si se determinan conjunciones o disjunciones entre los sujetos con los objetos de deseo. Asimismo, tanto los enunciados de estado como los de hacer pudieron adquirir dos formas a partir de la relación

que se da entre los sujetos y los objetos: si estaban en relación de desunión se habló de disjunción, y si estaban en unión, se llamó conjunción.

En los enunciados se determinaron los programas narrativos, puesto que estos tipos de enunciados dan cuenta de las transformaciones de estados en el relato. Además se identificaron las mediaciones entre los actantes y su predicado de base, pues estaban validadas a partir de las modalidades: hacer, querer, deber, saber, creer y poder. Teniendo claro lo anterior, se procedió a la identificación de los procesos de manipulación, competencia, actuación (Eduardo Serrano) y sanción (Phillipe Hamon) son sus respectivos esquemas y derivaciones.

Por último, para la comprensión de las estructuras profundas se establecieron categorías más generales y abstractas mediante la utilización del cuadrado semiótico entendido como una “representación visual de la articulación de una categoría semántica tal y como puede ser obtenida del universo de un discurso dado”⁴¹. De acuerdo con Fontanille, el cuadrado semiótico “se presenta como la reunión de oposiciones binarias en uno solo, que administra a la vez la presencia y ausencia de rasgos contrarios”⁴². Así por ejemplo, para las categorías de oposición desde el componente semántico, que incluye el nivel axiológico y temático, fue necesario identificar la oposición tímica euforia vs. Disforia.

Nivel o fase: procedimiento. Representación del contenido: además del análisis discursivo, desde el recorrido interpretativo-generativo para la culminación con los esquemas profundos del cuadrado semiótico, también se representó el contenido de la obra a partir de otros esquemas canónicos como el tensivo y el pasional, que dieron cuenta de las estructuras complejas entre lo tangible del discurso y los fenómenos de lo sensible identificando la graduación de las pasiones que motivan a

⁴¹ COURTÉS, Joseph. Análisis Semiótico del Discurso. Del enunciado a la enunciación. Gredos. Madrid. 1997, p. 221.

⁴² FONTANILLE, Jaques. Semiótica del discurso. Lima: Universidad de Lima. Fondo de cultura económica, 2001, p. 51.

los estudiantes indígenas usar el español y qué factores de la emoción son traídos a lugar en la consideración de la lengua a lo largo de sus relatos. De igual manera, se realizaron esquemas libres, diagramas y tablas que permitieron reflejar clasificaciones de categorías de análisis, distinciones específicas de los procesos del estudio y sobre todo que facilitaron dirigir una mirada deductiva del análisis del discurso.

La organización del trabajo de investigación

La investigación está constituida por tres capítulos: en el primero se establece de qué manera el español se manifiesta en las prácticas educativas que han tenido los alumnos wayuu a lo largo de todo su proceso de vida. De esta manera, el primer capítulo es, tal vez, el más extenso dado que es aquí donde se hace una descripción y un análisis del historial pedagógico del aprendizaje del español de los educandos indígenas wayuu entrevistados, el cual se ha desarrollado en tres formas de vida distintas: la vida en la ranchería, la vida en la escuela y vida universitaria.

De esta forma, en el primer apartado, se hace una descripción del entorno cultural de los alumnos y las características sociales, culturales y educativas de lo que ocurre en sus procesos de aprendizaje del español que les ha permitido construir diversas representaciones sobre la lengua española. En este sentido, se hizo un análisis semiótico de los discursos de los alumnos wayuu, recurriendo a las propuestas metodológicas y teóricas de autores como Greimas⁴³, Courtés⁴⁴, y Fontanille⁴⁵, las cuales posibilitan el estudio discursivo de la configuración del sentido y

⁴³ GREIMAS, J. Del Sentido II. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Editorial Gredos, 1989.

⁴⁴ COURTÉS. Op. Cit.

⁴⁵ FONTANILLE, 2001. Op. Cit.; FONTANILLE, Jacques .textos, Objetos, Situaciones y Formas de Vida. Los niveles de Pertinencia de la Semiótica de las Culturas [Versión Online publicada el 28 de Mayo de 2004] Traducción de Horacio Rosales, 2010.

facilitan el recorrido interpretativo de las figurativizaciones que se dan en torno al español.

Por lo tanto, en el primer capítulo se estudiaron factores imprescindibles como: la adquisición de la lengua a partir de la hibridación cultural de la etnia con la sociedad colombo-venezolana; el desarrollo de competencias en los procesos de formación institucional y bajo los designios de un marco curricular universitario, secundario y primario, todos ellos con diversas perspectivas metodológicas de enseñanza-aprendizaje distintas. Asimismo, se planteó el estudio de las incidencias de la manipulación del deber y el querer aprender español que han influenciado en los estudiantes wayuu por medio de la escuela, los padres y los docentes. También, se plantea la aceptación del aprendizaje del español como un producto de la presión educativa y social para la presentación de los exámenes de estado y la necesidad de mantener un promedio académico alto en la universidad.

Y en la última parte de este capítulo, se instaura cómo el discurso de la etnoeducación, en las diferentes formas de vida del wayuu, permite establecer la manera como se da el fenómeno lingüístico de las lenguas en contacto y cómo esto permite la construcción de las representaciones del español en los alumnos indígenas. Asimismo, dado que las representaciones parten de la sanción de los sujetos discursivos (de los valores y las pasiones), se encuentra la necesidad de dos capítulos más que permitan complementar las nociones del español que tienen los estudiantes wayuu.

Por tal motivo, en el segundo capítulo, se retoman los discursos de los estudiantes indígenas wayuu, los cuales desde su conocimiento ya desarrollado del español, adoptaron diversas actitudes frente a su dominio de la lengua, permitiendo así, realizar una reflexión en torno a la estandarización lingüística que se hace al considerar si el español es efectivamente una segunda lengua para los wayuu, o se puede estipular como una lengua materna o hasta extranjera.

Para lo anterior, se hace un estudio de las representaciones lingüísticas del español desde la aplicación de los enfoques teóricos y metodológicos de la semiótica discursiva de Courtés⁴⁶, la normatividad de las sanciones establecidas por Hamon⁴⁷ y la propuesta pragmática de Austin⁴⁸. De manera que, se establecieron tres dimensiones de estudio: lo que dicen los estudiantes del español en sus enunciados; lo que dicen hacer con esta lengua sancionando sus propias competencias lingüísticas; y lo que los diarios de campo de la investigadora dice que hacen los estudiantes en su desempeño lingüístico a partir de los requerimientos estandarizados con los que son evaluados en la universidad que estudian.

Por último, el tercer capítulo se dedicó al análisis de las pasiones que motivan a los estudiantes indígenas wayuu a usar el español. De forma que, se realiza un estudio discursivo pasional desde los planteamientos teórico-metodológicos de Greimas⁴⁹, y Fontanille⁵⁰. Así, se recurren a las disposiciones idiolectales y sociolectales de los alumnos wayuu para demostrar que la búsqueda de la igualdad para con los integrantes de la sociedad dominante y la necesidad de entablar diferencias para lograr un reconocimiento con las personas que conforman su etnia indígena, se convierte en motivante que los llevan a querer aprender español. Es decir, se realiza el estudio de los programas de búsqueda de la igualdad y cómo esto hace que los alumnos indígenas empiecen un proceso de identificación colombiana, el cual se convierte en una proyección que los motiva para aprender y aceptar el español.

⁴⁶ Op. Cit.

⁴⁷ HAMON, Phillipe. Texto e ideología: para una poética de la norma. Criterios, La Habana, nº 25-28, enero 1989-diciembre 1990.

⁴⁸ AUSTIN, J. L. Cómo hacer cosas con palabras. (J. Urmson, Ed., & G. R. Rabossi, Trad.) Barcelona: 2008.

⁴⁹ GREIMAS, J. De la Cólera. Estudio de semántica léxica. En: del Sentido II. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Editorial Gredos, 1989.

⁵⁰ FONTANILLE, Jacques, GREIMAS, J. Semiótica de las Pasiones. De los estados de Cosas a los estados de ánimo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

De esta manera, la lengua española es configurada como un medio que les proporciona poder ante los otros y la competencia necesaria para ser valorados por los hispanohablantes, al tiempo que les brinda una identidad colombiana deseada. En esta medida, el análisis permitió demostrar cómo los fenómenos sociales y culturales que se producen en las diferentes esferas de las prácticas discursivas de los estudiantes indígenas wayuu, son constituyentes primordiales para el desempeño de los sujetos como actores interpretantes del mundo de la vida y que en consecuencia, estos realizan un proceso de figurativización de su lengua materna y de la lengua de la sociedad mayoritaria (español) en la que están inmersos. De forma que, las representaciones de los alumnos indígenas en torno al español se configuran según su entorno y en función a sus necesidades de supervivencia e intereses comunitarios y personales. De aquí, que este estudio haya permitido contribuir al conocimiento de los procesos de formación y orientación de segundas lenguas en la región norte-oriental colombiana y por lo tanto, ha aportado al estudio pedagógico y didáctico de lenguas desde una postura semiótica.

1. EL ESPAÑOL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA WAYUU Y EN SUS FORMAS DE VIDA

Los wayuu son la comunidad indígena más numerosa de Colombia. El Censo DANE 2005⁵¹ registró 270.413 personas que se proclaman pertenecientes a la etnia: el 48,88% son hombres (132.180 personas) y el 51,12% mujeres (138.233 personas). En otras palabras, los wayuu representan el 19,42% de la población indígena de Colombia y se encuentran en el departamento de la Guajira, donde viven el 98,03% del total. De este porcentaje, los que se encuentran en zonas urbanas del departamento costero corresponde al 12,22% (33.038 personas). Con respecto a su situación lingüística, Pérez van Leenden⁵² realizó una tabla donde se muestra la variación entre los niveles de bilingüismo teniendo en cuenta las diferentes comunidades lingüísticas que actualmente están asentadas en el departamento de la Guajira, encontrando lo siguiente:

TABLA 2. Comunidades lingüísticas de la Guajira colombiana

COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS DE LA GUAJIRA COLOMBIANA				
No.	Lenguas	Grupos	No. Hablantes	Ubicación
1	Árabe	Árabe	5.061	Maicao
2	Dámana	Wiwa	6.000	SNSM ⁵³
3	Español	Criollo	340.880	Todo el Dpto. de La Guajira
4	Ikan	Ika	1.600	SNSM
5	Íngano	Inga o Kingui	400	Fonseca
6	koguian	Kogui	14.000	SNSM
7	Terruna	shayamawiwa	0-100	SNSM
8	Tezhuan	Kogui	0-100	SNSM
9	Wayuunaiki	Wayuu	286.000	Casi todo el dpto. de la Guajira

Fuente. Pérez van Leenden. 2003

⁵¹ MINISTERIO DE CULTURA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Censo DANE 2005. En: Wayúu, Gente de Arena, Sol y Viento [En línea]. Bogotá: 200 Cultura es independencia. 2012, p.2. Disponible en: www.mincultura.gov.co/?id_categoria=41794&download=Y

⁵² PÉREZ VAN LEENDEN, Francisco. Aproximaciones a la multi e interculturalidad y a la calidad y mediocridad educativa en La Guajira. En: I Congreso Colombia inteligente: Estándares y Estrategias de aula para la formación de lectores competentes, Fonseca; Un guajira / CELIKUD / SEEBI, 2003, p. 36.

⁵³ Sierra Nevada de Santa Marta

Como se evidencia, en la Guajira desde el 2003, predomina el uso del español en la mayoría de la población pero el wayuunaiki, lengua materna de los wayuu, tiene un alto número de hablantes. A este respecto, Etxebarria⁵⁴ argumenta que “los criollos, en la mayoría de los casos, son monolingües (hablantes de español); los wayuu cuando no son sólo monolingües wayuunaiki, lo son también de español y también bilingües español – wayuunaiki; se han encontrado algunos wayuu trilingües de wayuunaiki-español-papiamento”⁵⁵. Hoy en día, ha crecido la cantidad de hablantes indígenas bilingües wayuu porque ahora es mayor el contacto lingüístico y social, puesto que la gran mayoría de los integrantes de la comunidad está en constante traslado entre sus tierras y las zonas citadinas. Esto se debe también, a las transformaciones de las formas de vida del wayuu que se hallan inmersas entre diversas situaciones: el incremento de la presencia de instituciones educativas, empresas, turismo, etc., de la sociedad dominante (sociedad hispanohablante) en los resguardos indígenas que propician el uso del español por parte de instituciones como la escuela, el centro de salud, la alcaldía, etc.

Este tipo de fenómeno multilingüe y multicultural ha causado diversos cambios en las prácticas sociales y formas de vida de los wayuu. Supone un plan de acción político, económico, ideológico y educativo para hacerle frente a las necesidades comunicativas y de convivencia en este territorio nacional. Es así, como las prácticas educativas, que se supone, deben ser ejes centrales para el desarrollo de estrategias multimodales y multiculturales, son un fenómeno de constante transformación que busca facilitar la supervivencia de los grupos minoritarios y sus formas de vida ante la inminente influencia del español y de las visiones culturales de la sociedad mayoritaria.

Dado lo anterior, es necesario rastrear cómo el español, dentro de las prácticas educativas del wayuu, se convierte en factor preponderante en la construcción de

⁵⁴ETXEBARRIA. Op. Cit., p. 6.

⁵⁵ Lengua criolla de las Antillas holandesas

los modelos de significación de los integrantes de la etnia, específicamente en el caso de los alumnos indígenas estudiados en la presente investigación. Por lo tanto, se espera que el análisis semiótico del presente capítulo permita dar cuenta de cómo los fenómenos interculturales y de contacto lingüístico educativo en escuela, comunidad indígena y universidad, junto a sus efectos de sentido, inciden en los procesos de significación y representaciones individuales y colectivas de este grupo de alumnos. Al respecto, Fernando Vásquez afirma que:

Una primera razón por la cual estudiamos semiótica es la de aprender a reconocer no sólo nuestro ser, sino, además, la vida de los otros. En últimas, a tomar una distancia comprensiva de nuestro acontecer. Otro motivo es el de desarrollar cierto olfato, cierta perspicacia ante las pistas que brinda cualquier entidad de la vida cotidiana. Si se tratara de ser más precisos diríamos, de despertar alguna sensibilidad ante los eventos o los fenómenos de la vida social⁵⁶.

Consolidar la mirada semiótica en la cultura y situaciones escolares o de formación, puede establecer las representaciones que se desarrollan en las relaciones axiológicas diversas de los alumnos, las cuales deben ser comprendidas y acogidas en todas las estrategias que se desarrollan en el quehacer del docente de lenguas, pues la semiótica permite establecer una trascendente relación con la pedagogía y la didáctica de las lenguas. Ante esto, López expone:

Cada uno de nosotros posee representaciones vinculadas con particulares contextos de socialización primarios y secundarios. Por ello, es preciso no sólo ensamblar teoría y práctica sino reflexionar críticamente sobre los propios procesos de aprendizaje de la lengua. Es necesario, entonces, detenerse a analizar las representaciones propias, pues las mismas no sólo constituyen el punto de partida de nuestros aprendizajes sino que, con seguridad, influirán decisivamente en nuestras acciones futuras. Al respecto, Jodelet en su obra «Las representaciones

⁵⁶VÁSQUEZ. Op. Cit., pp. 51-52.

sociales», sostiene que éstas incluyen tanto concepciones erróneas como correctas y que conforman esquemas cognitivos que no sólo no pueden dissociarse de la práctica sino que se convierten en iniciadores de conductas. Desde esta perspectiva, el modo en que nos enseñaron la lengua y las reglas de acción experimentadas en nuestra educación básica influirá positiva o negativamente en la construcción de nuestras futuras conductas didáctico- pedagógicas y serán barreras de resistencia frente a nuevas propuestas⁵⁷.

En este sentido, la semiótica puede aportar de manera significativa en el estudio de las didácticas de las lenguas y en la pedagogía en general, pues es una disciplina que brinda las herramientas analíticas y descriptivas para comprender los entramados de sentido que se dan en los fenómenos sociales y educativos, ya que consolida la interpretación y configuración de las representaciones de los sujetos, los intercambios, relaciones y construcciones colectivas de los dispositivos culturales, diálogos, etc., que se dan en las situaciones formativas de aprendizaje y por lo tanto, brinda una orientación para la construcción de didácticas para la enseñanza de las lenguas.

La didáctica de la lengua, según Alisedo, Melgar y Chiocci, es “el conjunto de discursos elaborados acerca de la enseñanza y el aprendizaje de este complejo de saberes que constituye la lengua, más el conjunto de discursos explícitos acerca de las relaciones entre el estado escolar y el estado interdisciplinario”⁵⁸. Es así, como la semiótica permite analizar dichos conjuntos de discursos y facilita la organización de los mismos para el diseño y elaboración de didácticas y metodologías pedagógicas acordes a las transformaciones y representaciones que tienen los sujetos aprendices. Por ello, es tan importante el análisis de las representaciones del español en los alumnos wayuu, para aportar en un futuro, a la construcción de didácticas de enseñanza y aprendizaje de esta lengua en comunidades indígenas

⁵⁷ LÓPEZ, María Isabel, *Didáctica de la Lengua*. Unidad I. Argentina: Universidad de Cuyo, 2008, p. 2.

⁵⁸ ALISEDO, G.; Melgar, S. y Chiocci, M. C. *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós, 2004, p. 32.

y comprender los valores, efectos-ideologías, motivaciones, etc., que llevan a que estos estudiantes acepten o rechacen la lengua que les imparten en los establecimientos educativos y en la sociedad en general.

De manera que, en el presente capítulo se realizará la aplicación del análisis semiótico en las prácticas discursivas de los estudiantes wayuu, facilitando la comprensión de las representaciones sociales de los sujetos en torno al español. De forma que, permitirá entrever de qué manera los entornos sociales y educativos configuran sus universos semióticos a partir de la consecución de dispositivos manipulatorios que llevan al querer y al deber hablar español para la consecución de sus objetos de deseo: profesionalizarse, acceder a oportunidades laborales, reconocimiento, etc. Al respecto, Mijaíl Bajtín⁵⁹ plantea que cuando se evidencia un signo se establecen ideologías y una posición sobre el entorno en que vive. De aquí, que de las acciones que se encuentren en el discurso de los alumnos wayuu se pueda rastrear la formación de valores, y las axiologías. Es así, que los signos que se enuncian en el cuadro de una correspondencia pedagógica tienen atribuidos valores, ya sea porque manifiestan imaginarios o porque desarrollan procesos de significación.

1.1. UNA APROXIMACIÓN SOCIO-SEMIÓTICA EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA Y SU MARCO CURRICULAR

En el ámbito colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) viene formulando una serie de políticas encaminadas a responder al enorme reto de formar ciudadanos capaces no sólo de comunicarse en una lengua extranjera o segunda, sino a su vez, de acercarse con esos nuevos conocimientos lingüísticos a otros pueblos y culturas, dando a conocer una cara más amable del país generando

⁵⁹BAJTÍN, Mijaél. La construcción de la enunciación. En M. Bajtín & L. S. Vygotsky. Madrid: La organización semiótica de la conciencia. Anthropos, 1993, pp. 245-276.

espacios de intercambio científico, técnico y cultural. Mediante Decreto 3870 expedido el 2 de noviembre de 2006, el MEN plantea la adopción del Marco Común de Referencia Europeo, organismo dependiente directo del consejo de Europa, como el norte a seguir en cuanto a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras y segundas. En dicha norma se establecen de manera clara y estandarizada las condiciones básicas de diseño y presentación de programas en lengua extranjera en lo que se refiere a descripciones, competencias, contenidos curriculares y horas de contacto efectivas para lograr las metas fijadas y esperadas. Por consiguiente, la universidad privada donde están realizando los estudios profesionales los estudiantes wayuu, centro de estudio para este compendio investigativo, propone un modelo pedagógico desde una visión europea en la enseñanza de lenguas, ajustándose a las expectativas institucionales respecto de la formación de profesionales competentes en el uso de diversas lenguas extranjeras y del español como segunda lengua.

Al tenor del Art. 1 del Acuerdo No. 12 del 27 de abril de 2006, el consejo superior de la UNPB, aprobó la creación del Instituto de Idiomas en la seccional de esa ciudad, con el fin de desarrollar competencias comunicativas y reforzar los componentes lingüísticos en diferentes lenguas que permitan interacciones en situaciones reales en todos los alumnos. Mediante acta #158 del 22 de octubre de 2009, del concejo académico particular, se aprobó la propuesta de reestructuración del Instituto de Idiomas que planteó la flexibilización de la oferta en idiomas extranjeros y lenguas segundas, de manera que acoge como referente el Marco Común Europeo para las lenguas, citado por el Ministerio de Educación Nacional en su plan nacional de bilingüismo, Art. 2 del Decreto 3870 de 2006 y Art. 15 del decreto 1306 de 2009.

La misión universitaria del Instituto de Lenguas y Cultura Extranjeras⁶⁰, de la universidad privada, es contribuir con el perfeccionamiento integral de la comunidad, proporcionando a los estudiantes herramientas lingüísticas que permitan una aproximación tanto académica como cultural en ambientes de intercambio promoviendo el uso de competencias comunicativas en lengua extranjera y segunda, de manera que en un futuro sea un aliado indiscutible del progreso y buen desempeño académico laboral de los alumnos y de la comunidad universitaria en general.

Para esta seccional educativa de la comunidad universitaria, y principal responsable del fortalecimiento lingüístico en lenguas maternas, segundas y extranjeras en el campus de educación superior, el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma varía según el contexto socio-cultural donde tiene lugar. Así, en Colombia, el español se presenta como lengua primera o materna para quienes son hablantes nativos de dicho idioma y, como segunda lengua, para los miembros de comunidades indígenas que tienen sus propias lenguas, para la comunidad sorda y los inmigrantes no hispanohablantes, puesto que tiene función social inmediata. En las últimas décadas, el interés por aprender español ha crecido enormemente en Estados Unidos, Brasil y algunos países de Europa.

Actualmente el español está entre las cinco lenguas más habladas del mundo y la demanda de cursos para aprenderlo exige ofrecer programas de calidad por medio de los cuales los estudiantes desarrollen competencias comunicativas en dicha lengua, además de fortalecer la adquisición en los alumnos que vienen de las comunidades indígenas. De esta manera, el diseño curricular de la universidad donde estudian los estudiantes wayuu de la presente investigación, pretende satisfacer las necesidades de aquellos adolescentes y adultos que deseen aprender español.

⁶⁰ INSTITUTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS. Proyecto educativo Institucional en Lenguas Extranjeras. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás, 2011.

Sin embargo, a lo largo del proyecto institucional, se puede evidenciar que la universidad les ofrece a los estudiantes wayuu un programa de español basado en estándares pedagógicos y comunicativos del modelo europeo. De manera que, no siguen los parámetros educativos que en Colombia se instaure para las comunidades indígenas, el modelo Etnoeducativo⁶¹. En otras palabras, los estudiantes en la universidad reciben una formación estandarizada internacionalmente, y se enfrentan a una metodología diferente de la que vieron a lo largo de toda su educación primaria y secundaria⁶².

Según el discurso universitario, uno de sus propósitos principales en el enfoque educativo para el aprendizaje en lenguas, es promover la interculturalidad propia de la vida moderna, abriendo un espacio de aprendizaje y adquisición de la variedad dialectal del español hablado en Colombia, a través del cual, se pretende aprovechar la riqueza lingüística del mismo y del contexto colombiano, como pretexto para crear situaciones pedagógicas de aprendizaje que además acercan la cultura e identidad colombianas a los hablantes de otras lenguas. Educar para la interculturalidad es un reto que enfrenta hoy Colombia, no sólo a nivel interno en el reconocimiento y reafirmación de las culturas indígenas y afroamericanas, sino también desde la perspectiva externa. Así, el individuo que estudia el español colombiano, no sólo conocerá otra lengua, sino que desarrollará comprensión respecto del mundo del colombiano, sus experiencias de vida, su entramado cultural, histórico, social y político y, podrá compartirlo para reflexionar sobre él y los otros mundos.

José Martín Morillas⁶³, en su artículo “La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas”, comenta que es gracias a la interculturalidad que las so-

⁶¹ Sobre este concepto y su incidencia en la formación de los indígenas wayuu véase el apartado 1.5.

⁶² Para la ampliación sobre la incidencia de la aplicación del Marco Común de Referencia Europeo en la evaluación de las competencias en español de los estudiantes indígenas wayuu véase el segundo capítulo de la tesis.

⁶³ MARTÍN MORILLAS, José M. La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. España: Universidad de Granada, 2001.

ciedades se exponen a nuevos entornos donde los sujetos perciben, afirman, intercambian, se enfrentan, aprenden y transmiten comportamientos, prácticas, ideas, conocimientos, valores, creencias, y actitudes culturales diversas. Consideración que adquiere un alto valor colectivo si tenemos en cuenta el proceso de internacionalización de las economías y de globalización cultural en el que se encuentra el mundo hoy. Aprender otra lengua es una lección continua de interculturalidad, puesto que es aprender otra manera de ver el mundo.

Además, la metodología de enseñanza-aprendizaje de la universidad, donde concurren los estudiantes wayuu del presente estudio, es ecléctica basada principalmente en el enfoque comunicativo, cuyo objetivo primordial es el desarrollo de competencia comunicativa por medio de actividades que promuevan el uso de la lengua. Acorde con esto, para la universidad, la enseñanza Comunicativa de la Lengua⁶⁴ está sustentada por las nociones conceptuales de diversos estudiosos. Según Richards y Rodgers⁶⁵ la perspectiva comunicativa de la enseñanza de la lengua supone que la lengua es comunicación; la meta de enseñar un idioma es desarrollar lo que Hymes⁶⁶ llama “competencia comunicativa”:

La competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación⁶⁷.

⁶⁴La Enseñanza Comunicativa de la Lengua es uno de los enfoques comunicativos actuales; su nombre originario es en inglés: Communicative Language Teaching (CLT).

⁶⁵RICHARDS, J. y RODGERS, T. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

⁶⁶HYMES, D. “Competence and performance in linguistic theory”. En: *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press, 1971, pp. 3-23.

⁶⁷Citado en: PILLEUX, Mauricio, Competencia comunicativa y análisis del discurso. España: Estudios Filológicos, N° 36, 200, p.148.

En esta medida, Hymes⁶⁸ brinda un enfoque más amplio que Chomsky acerca de lo que es saber una lengua. Él concibe la teoría lingüística como parte de nociones más universales que concentran la cultura y la comunicación. Otra teoría lingüística sobre la comunicación en la que se basa la enseñanza comunicativa de la lengua, es la descripción funcional de Halliday sobre el uso de esta, para quien “la lingüística estudia la descripción de los actos de habla o de los textos dado que solamente a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado”⁶⁹. De esta forma, los partidarios de la enseñanza comunicativa de la lengua proponían que aprenderla es lograr medios lingüísticos para realizar diferentes tipos de funciones.

Por último, se retoma a Richards y Rodgers⁷⁰ con la base teórica de la enseñanza comunicativa de la lengua desde su visión ecléctica, la cual desarrolla cuatro apartados claves que constituyen la base de la teoría comunicativa:

La lengua como sistema para la descripción de significados, la interacción y la comunicación como funciones principales de la lengua, los usos funcionales y comunicativos que reflejan la estructura de la lengua, y las categorías de significado funcional y comunicativo del discurso como unidades fundamentales de la lengua⁷¹.

Lo anterior da una visión general del modelo educativo que encuentran los estudiantes indígenas wayuu dentro de la universidad que los acogió. Desde esta perspectiva, se puede analizar cómo ha sido la formación del español en el espacio de ‘la universidad’ y cómo estos modelos pedagógicos han contribuido o dificultado el proceso universitario de los alumnos wayuu, y han incidido sus representaciones de la lengua.

⁶⁸ HYMES. Op. Cit.

⁶⁹ HALLIDAY, M. A. K. “Learning How to Mean” In: The Language of Early Childhood. London: Continuum, 1975, p. 61.

⁷⁰ Op. Cit.

⁷¹ FRUNS GIMÉNEZ, Javier. La enseñanza comunicativa de la lengua» de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, en enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2.ª Edición actualizada, 2010, p. 155.

En esta medida, se recurrirá al término ‘competencia asumido desde la semiótica discursiva’, dado que se busca determinar las diferentes habilidades que los informantes wayuu han adquirido a través del proceso intercultural en el que se encuentran. Lo anterior, porque las competencias que han desarrollado los estudiantes wayuu en la universidad, son un factor importante en la configuración actual de las representaciones del español en los alumnos indígenas. Asimismo, es incuestionable que dependiendo de las competencias que los sujetos tengan para un hacer (hablar español, escribirlo, traducirlo, aprenderlo, etc.) se construyen valoraciones positivas o negativas en torno a un objeto se conozca, se sepa usar y se pueda utilizar (en este caso el español).

Para comprender el concepto de competencia es necesario recurrir a la concepción del acto, descrito por Greimas⁷² como un hacer-ser, un paso de la potencialidad a la existencia. Es por ello, que actuar es sinónimo de performance que implica dos variables; por un lado un *hacer* (enunciado de hacer donde la relación sujeto-objeto establece una transformación) y, por el otro lado, el *ser* (enunciado de estado donde el sujeto y el objeto tienen relaciones de junción)⁷³. Por consiguiente, todo acto implica la transformación de lo que no es, sea y lo que es, sea otra cosa⁷⁴. Es decir, es en la performance donde se realiza un plan de acción y el sujeto pasa de estar en un estado virtualizado al actualizado y finalmente a la actuación propiamente realizada.

Eduardo Serrano⁷⁵ retoma el pensamiento de Greimas y complementa el término de competencia como un saber-poder-hacer; modalidades que suponen dos com-

⁷² Citado en: SERRANO Orejuela, Eduardo. “El concepto de competencia en la semiótica discursiva” “Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia” en: *Colección cuadernos del seminario en educación*, Facultad de Ciencias Humanas. Grupo Apsis, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 2003, p. 1.

⁷³ GREIMAS, A. J. y COURTÉS. Op. Cit., p. 25.

⁷⁴ El sujeto cuando realiza una acción pasa de un estado inicial a un estado final. En esta medida, este proceso es una transformación donde las condiciones y las situaciones de los sujetos cambian, su estado anterior es diferente a su estado posterior.

⁷⁵ SERRANO. Op. Cit.

petencias macros para el desarrollo de cualquier acción: la cognitiva y la potestiva. De la primera, subyacen dos tipos de saber que imperan en el conocimiento de la acción que se quiere ejecutar. Por un lado, el saber proposicional (saber sobre el ser y el hacer, saber qué hacer) que a su vez se divide en saber categorial (los pre-saberes) y saber factual (diégesis). Y Por otro lado, está el saber procedimental (saber cómo hacer). Y con respecto a la competencia potestiva se refiere al poder-hacer del sujeto, el acceso, herramientas y medios disponibles que se tienen para realizar una determinada acción.

Se entiende entonces, que para identificar las competencias enunciadas de los wayuu, es necesario determinar los performances que se derivan de las transformaciones del hacer-ser, y sucesivamente, los procesos cognitivos y potestivos que se evidencian en su discurso. Entonces, analizar las competencias de los actores wayuu a lo largo de su proceso de adquisición del español permitirá comprender la heterogeneidad de las habilidades comunicativas que suponen su producción en las diversas esferas de las prácticas discursivas en las que las nuevas generaciones wayuu participan y por lo tanto, la representación que le otorgan al español en sus prácticas discursivas de formación. En el caso de la adquisición del español, práctica educativa y social inmanente y continua que se estableció en todos los modelos pedagógicos interculturales propuestos por la etnoeducación colombiana, se encuentra un impacto con los nuevos intereses de los alumnos que la acogen, unas modificaciones en su aceptación como lengua del centro, y en su uso en los diferentes ámbitos académicos, comunitarios, entre otros.

Ante todo, es importante señalar que el estudio se centró en identificar las competencias a partir de lo que el sujeto refiere en su discurso sobre sí mismo y en relación con el español. En este sentido, se tendrá en cuenta lo que enuncian los wayuu. De manera que no entrarán en consideración ni la entrevistadora, ni los otros actores que se manifiestan en el discurso como son: los padres, los hermanos, los

docentes, entre otros, pues tan sólo se manifestarán como factores importantes que influyen en el comportamiento de los wayuu y que serán analizados más adelante. (Véase apartado 1.3).

En lo que respecta al español dentro del espacio de la universidad, se parte de los siguientes enunciados:

TABLA 3. Enunciados del espacio formativo ‘La Universidad’

José	Allison
<i>Uno necesita muchísimo el español para todo en la universidad, uno lo ve en todo, sobre todo en la parte de comprensión, en los parciales⁷⁶.</i>	Uno en la universidad perfecciona en la comprensión de lectura y en la ortografía del español ⁷⁷ .
Yully	Gabriel
<i>El español es necesario sobre todo para las exposiciones y hacer los trabajos en computador⁷⁸.</i>	Español en la universidad me ha servido para muchas cosas, para entender las materias de la universidad, del colegio, para poder profesionalizarme, para expresarse uno con varios y expresar lo que yo sé ⁷⁹ .

Es importante destacar que en estos enunciados se sentencian las habilidades en español que la universidad les ha permitido perfeccionar y desarrollar: la comprensión de lectura, la escritura (y su ortografía), el habla en exposiciones orales y en lo cotidiano cuando socializan con el resto de personas. De todos modos, lo más trascendente es que para todos los enunciadores, el español tiene una función muy importante: la utilidad. Cuando dicen “es necesario”, “uno necesita muchísimo” se puede observar que el lexema ‘necesidad’ según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) hace referencia a la “carencia de las cosas que son me-

⁷⁶ Anexo A.

⁷⁷ Ibíd.

⁷⁸ Ibíd.

⁷⁹ Ibíd.

nester para la conservación de la vida”⁸⁰. Es decir, que el español se configura como un instrumento o cosa trascendente para el hacer de las cosas y se utiliza para diversas situaciones, en este caso, en la situación universitaria. El español es la herramienta por el cual se permite un hacer en la universidad. Bien lo dice otro enunciador “el español me ha servido”, en otras palabras se establece la lengua española como un medio para entender los contenidos de las asignaturas.

Para los estudiantes wayuu, sus conocimientos en español han sido puestos a prueba en la universidad donde se demanda su uso. Por ejemplo, Jazmín asegura:

Para lo que estamos estudiando en la universidad, nos exige mucho nivel porque lo básico no es suficiente, tenemos que aprender nuevos tecnicismos. Mi problema sobre todo es que yo duro una hora leyendo y no entiendo. Se me dificulta⁸¹.

Aquí se observa que el conocimiento del uso del español que los wayuu han alcanzado desde su enseñanza en el colegio, es distinto a los discursos que circulan en la universidad, los cuales pueden ser complejos hasta para los hablantes nativos del español. El desarrollo lingüístico del español en estos alumnos indígenas, no ha sido suficiente para desempeñarse del todo dentro del espacio de la universidad. Se marca nuevamente la carencia en la competencia de lengua y por consiguiente su perfeccionamiento en su adquisición con registros académicos, ya que es evidente las dificultades que encuentran los estudiantes en el uso especializado en campos de conocimiento profesionales.

Esta serie de dificultades ha llevado a que los alumnos comprendan la importante de seguir estudiando el español para, así, lograr su objeto de deseo: profesionalizarse. Por lo tanto, este objeto de deseo ha sido un factor de motivación para ellos (un querer hacer) lo que fomenta la aceptación del español y la necesidad de for-

⁸⁰ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA .Diccionario de la lengua española [En línea] 25 edición. Madrid: Espasa, 2009.

⁸¹ Anexo L.

marse en este idioma, a pesar de que no es su lengua materna. Esto se refuerza en los siguientes enunciados:

Andrés: yo vine a la universidad para lograr profesionalizarme y para eso aprendo y perfecciono el español.

Olga: uno estudia el español para prepararse profesionalmente.

Gabriel: a través del español lo que yo quiero es perfeccionarme para ser un profesional con fundamentos, porque si uno no sabe el español ¿Qué fundamento va a tener frente a los demás?

José: uno quiere aprenderlo y perfeccionarlo cada día más porque para mí es importante desenvolverme muy bien en el estudio, entender e interpretar textos. Uno debe conocer muchos textos para comprender rápido los temas⁸².

Aquí se identifica que en el espacio de la 'Universidad' se desarrolla un programa narrativo de búsqueda. El programa narrativo de base (PN)⁸³ es “ un sintagma elemental de la sintaxis narrativa de superficie, constituido de un enunciado de hacer que rige a un enunciado de estado», programa que «debe ser interpretado como un cambio de estado, efectuado por un sujeto (S1) cualquiera que afecta a un sujeto (S2) cualquiera”⁸⁴. De esta manera, a partir de sus discursos se encuentra que los estudiantes wayuu (S1) buscan lograr su objeto de deseo que es profesionalizarse (O1), para esto, es necesario que ellos (S2) estén conjuntos al español (O2) y a su perfeccionamiento. Esta búsqueda ha sido un proceso que para algunos sigue actualizándose y para otros ya ha sido un fracaso. Gabriel dice al respecto:

Cuando llegamos a la universidad éramos 23 wayuu, pero ahora sólo quedamos once, muchos tuvieron varios problemas con las materias, tuvieron dificultades con la lengua, y pocos resistimos el choque académico y lingüístico, y económico. Nosotros sacamos un prestamos con la cooperativa con la ayuda de una profesora de

⁸² Anexo E.

⁸³ De aquí en adelante se utilizará PN para aludir a 'programa narrativo'.

⁸⁴ GREIMAS Y COURTÉS. Op. Cit., p. 297.

la alta Guajira, y acá nos colaboraron bastante, fue una bendición para nosotros pero en la parte del desempeño académico cada uno debía buscar soluciones⁸⁵.

De aquí que la sintaxis narrativa que se cumple en el espacio de la universidad es el siguiente:

FIGURA 1. Programa narrativo de búsqueda en la universidad



Esta situación evidencia que su adquisición del español fue imperante para su adaptación al contexto universitario, en el desenvolvimiento académico y en su sostenimiento económico. El impacto de las materias y las competencias requeridas en lengua para la comprensión y el desempeño en las mismas, ocasionaron que los wayuu tuvieran dos opciones y desarrollaran su competencia proposicional: adaptarse y continuar o rendirse frente a los obstáculos y devolverse a su tierra natal. Fue así, como el mismo enunciador asegura, que actualmente en la universidad, se encuentran menos estudiantes indígenas de los que habían ingresado. Demostrando así, que pocos fueron los que pudieron desarrollar un saber-poder hacer. Sin embargo esta situación de contingencia fue lo que llevó a que los estudiantes wayuu desarrollarán su competencia modal y propusieran estrategias a la institución universitaria, de forma que, se les facilitó un curso de español, apelando a que este idioma no es su lengua materna. Jazmín cuenta:

Lo que pasa que es nosotros tenemos que cumplir con un requisito de lengua extranjera en la universidad y por eso nos matricularon inglés. Pero no sabemos bien español mucho menos inglés. Entonces le pasamos la propuesta a la directora de

⁸⁵ Anexo A.

Idiomas para que nos dejara ver español para cumplir con ese requisito y de paso nosotros perfeccionarlo⁸⁶.

De aquí, se puede entrever, nuevamente, lo importante que es el español y su aprendizaje para los wayuu en el espacio universitario. Además, los estudiantes wayuu apelan a que el español no es su lengua materna, para que este sea validado como requisito de lengua extranjera en el marco institucional de los parámetros obligatorios de grado. En este sentido, los alumnos indígenas le están atribuyendo al español una valoración como lengua extranjera y no como segunda (como estaría estandarizado según la lingüística aplicada). De manera que, su representación sobre la lengua es conveniente según las necesidades que tengan en sus prácticas de vida. Asimismo, la universidad tampoco hace valer la diferencia entre lengua extranjera y segunda, y por tanto, se acepta que los estudiantes wayuu cursen español como lengua extranjera, aunque según su inmersión y condiciones de vida y dominio con el español no le den la condición de idioma extranjero.

También, es evidente que el buen rendimiento académico es un objeto de valor trascendente para los estudiantes no sólo porque de esto depende la obtención de su objeto de deseo (la profesión) sino también la conservación de la beca que les permite tener su estadía en la universidad y su manutención económica. De manera que, el español es el medio porque el que pueden conservar un óptimo rendimiento en la universidad. Gabriel lo explica:

Fuimos a la vicepresidencia y allá nos hablaron del ICETEX. Allá nos pidieron una carta, una solicitud pidiendo la ayuda al 50%. Entonces ellos nos dieron el 50% de la matrícula de la universidad más la manutención con la condición de que tengamos el promedio en más de 3.8. A parte la universidad nos da el otro 50 % de la matrícula. Si perdemos una materia en el semestre perdemos la beca. Aprender

⁸⁶ Anexo L.

español nos facilita la comprensión de las materias de la universidad y por lo tanto, nos ayuda a mantener nuestro promedio⁸⁷.

De todo lo anterior, se puede establecer que en el espacio 'la universidad', la formación del español está supeditada a una modalización para sobrevivir en la academia, a un querer hacer y a una intención de querer ser profesionales para obtener el objeto de deseo y a un deber hacer para mantener el estado actual en el que se encuentran (plan virtual motivante): el de formación universitaria con ayuda del subsidio. Igualmente, se confirma que el aprendizaje obtenido en los otros espacios que se explicarán más adelante: la casa familiar, la comunidad, el colegio y la ciudad, utilizan discursos diferentes, de la vida cotidiana, los cuales no les han desarrollado los discursos académicos tan necesarios en la universidad. Pues según ellos, sigue dificultándose la fluidez en la comprensión de textos universitarios. Y es por eso, que su aprendizaje está en constante desarrollo y perfeccionamiento dentro de la universidad, es decir, todavía están construyendo su competencia, están en un estado actualizado.

Entonces, se tiene que el español en el espacio de la universidad acoge diversas representaciones: en primera medida, el español para los wayuu, desde un marco curricular educativo universitario, es una lengua extranjera. En segundo lugar, es un requisito para demostrar el saber en los ámbitos académicos y profesionales, es decir, el español desde su registro académico, es una distinción que otorga reconocimiento del saber y de las competencias en la educación superior. En tercer ámbito, el español es una lengua que les permite la construcción del saber profesional. También, el español en la universidad es el medio discursivo principal que asegura un buen rendimiento académico. Finalmente, el español para ellos, que adquirieron en otras prácticas sociales no universitarias, es la evidencia de su no saber en comparación de otros, lo que los motiva a perfeccionarlo.

⁸⁷ Anexo K.

1.2. ESPACIOS, COMPETENCIAS Y USOS DE LA LENGUA MATERNA Y EL ESPAÑOL

En los apartados anteriores, se ha podido hablar de cómo los estudiantes indígenas wayuu se han encontrado en la universidad con el registro del español académico, registro diferente a los adquiridos por la inmersión dada en las diferentes situaciones sociales que estos alumnos han vivido. Y que, si bien estos les han permitido conocer y usar la lengua española en su diario vivir, también les han dificultado la formación profesional, pues no eran competentes en las habilidades y conocimientos necesarios para la vida universitaria. Ahora bien, es relevante analizar cómo fue el proceso de adquisición del español y el desarrollo de competencias para su uso en los otros espacios en que vivieron estos educandos indígenas: la casa familiar, la comunidad, la ciudad, y el colegio. Lo anterior, con el fin de identificar cómo el español es representado en los diferentes ámbitos espaciales.

La primera actuación se relaciona con la adquisición del español a partir de: ‘estudiar en el colegio’. En los diferentes discursos se encuentran los siguientes enunciados:

TABLA 4. Enunciados actuación ‘estudiar en el colegio’

Olga	Gabriel	José	Jazmín
Aprendí español primero en el colegio. No podíamos estudiar sino era en español, porque todo era en español. Teníamos una profesora que era wayuu y a veces nos hablaba en wayuunaiki y nos pasaba al español, ella explicaba y trataba de traducir así, en cadena.	En el colegio sí me enseñaron el español desde kínder. Los profesores cuando nos explicaban nos daban ejemplos en wayuunaiki para uno entender, pero siempre hablaban también en español. Todo era en español El wayuunaiki lo usa-	Cuando entré en el colegio lo que recuerdo es que yo era muy tímido porque casi no hablaba, fue poco a poco que fui hablando y me fui soltando y fui participando. Desde los 4 años me empezaron a enseñar en el colegio pero yo no era muy bueno. En todas las clases	Yo creo que ya entrando al colegio, uno conocía palabras básicas en español, lo que colocaban en los libros, palabras sueltas pero ya por ahí en quinto grado fue que uno aprendió como estoy hablando ahora. O sea uno aprende más es por el colegio. Yo siempre leía cosi-

Todo era en español. Había una profesora que enseñaba todas las materias y eso era en español. Ella no daba nada en wayuunaiki. Entré al internado SIAPPANA y allá nos dieron que debíamos aprender wayuunaiki para aprender de nuestra cultura, las tradiciones, etc., entonces claro, ya debíamos investigar con nuestra propia lengua Sólo en esa materia teníamos que escribir todo en wayuunaiki y hablar todo así. En el resto de materias, ya todo era en español porque los profesores hablaban español⁸⁸.	ban solamente cuando no entendamos mucho el tema entonces lo explicaban con nuestra lengua, y ponían ejemplos para uno entender. Entonces nosotros asociábamos el wayuunaiki con el español. Todos mis hermanos saben español, lo aprendieron en el colegio⁸⁹.	hablaban español porque el colegio era por fuera de la cultura. Casi no hay profesores que hablen en wayuunaiki⁹¹.	tas y uno va aprendiendo o lo que decía el profesor en el tablero⁹³.
	Nancy Comencé desde el colegio a ver el español⁹².		Andrés Yo comencé a aprender el español en una escuela en Maicao
	Nelly También aprendí el español cuando estuve en el colegio⁹⁰.		Yully Aprendí el español cuando empecé la formación primaria. A los 4 años más o menos aprendí a hablar el español entré al colegio Paraguachón, ahí las clases se daban en español y en wayuunaiki. La mayoría de estudiantes no entendían el español entonces explican las cosas en español y si no entienden entonces lo vuelven a explicar en wayuunaiki⁹⁴.

En estos enunciados se puede observar que todos los enunciadores inician con verbos en pasado (estuve, comencé, empecé, me enseñaron) que suponen la transformación de estar disjuntos al estudio en el colegio (anteriormente), a estar conjuntos a él. Los wayuu, actor colectivo (S1) tienen como objeto de deseo estudiar en el colegio (O1), y para lograr esto, ellos (S2) tienen que estar en un estado de conjunción con el español (O2). Como se dirá en el apartado 1.5., las motiva-

⁸⁸ Anexo J.

⁸⁹ Anexo K.

⁹⁰ Anexo D.

⁹¹ Anexo F.

⁹² Anexo G.

⁹³ Anexo L.

⁹⁴ Anexo A.

ciones de los wayuu (querer-hacer) para querer entrar al colegio surgen de las influencias que ejercen sus padres con los consejos que le dan a lo largo de su niñez, recomendaciones que los sujetos describen en el discurso y que se convierten en imperantes para el desarrollo de su competencia semántica y que además, permiten traslucir una serie de requisitos que deben cumplir o que los condicionan para comenzar su formación primaria. De esta forma, se cumple con el siguiente PN:

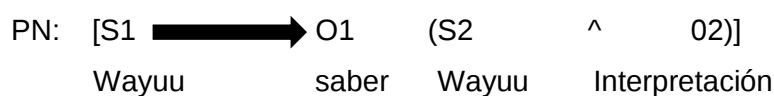
FIGURA 2. Programa narrativo estudiar en el colegio



Entonces, lo fundamental de este rastreo de enunciados es que todos aseguran haber perfeccionado o aprendido el español en un establecimiento educativo. No obstante, si bien todos hablan de un aprendizaje formal de la lengua en el colegio, la edad en que comenzaron sus estudios y el contacto de inmersión total con la lengua española permitiría hablar de una adquisición lingüística. Ellos mismos aseguran que sólo veían una materia en wayuunaiki y las demás en español y que sus profesores también hablaban la lengua española. Por lo tanto, el español tiene un rol dominante como mediador en el desarrollo del conocimiento de estos sujetos, dado que su dimensión semántica de su concepto del mundo de la vida se ve ligada a la necesidad de formarse con una competencia modal ¿Cómo lograr aprender? Los wayuu explican la necesidad del español para cumplir con las expectativas del estudio y comentan que para poder estudiar en el colegio era necesario tener competencia en esta lengua, habilidad que desarrollaron gracias al contacto previo con sus familias y al acto de traducir de los profesores.

Por lo anterior, los estudiantes indígenas wayuu (S1), en su hacer, tienen como objeto de deseo construir su conocimiento (O1). Para ello, debían estar en estado de conjunción con la interpretación simultánea de los contenidos que hacen sus profesores. Es decir, de manera esquemática tenían que cumplir con el siguiente PN.

FIGURA 3. Programa narrativo construcción del saber académico



Es importante señalar, que aunque los estudiantes enuncian el hacer formativo de los docentes como una traducción, en realidad, el concepto debería ser “interpretación”. Esta clara diferencia la plantea García quien dice:

La traducción consiste en expresar en otra lengua lo que está escrito; mientras que la interpretación es la traducción de mensajes emitidos de forma oral. La diferencia, por tanto, reside en el modo de comunicación del mensaje. [...] Existen tres modalidades de interpretación: a) *Simultánea*. Traducción oral en tiempo real que requiere un equipo técnico específico. Es el tipo de interpretación que exigen actividades tales como congresos o conferencias. b) *Consecutiva*. Mientras el locutor habla, el intérprete toma notas y, una vez finalizado el discurso, transmite la traducción al público. Es habitual, por ejemplo, en ruedas de prensa. c) *Enlace*. El intérprete actúa como enlace entre su cliente y terceros, permitiendo así la comunicación entre éstos. Se emplea habitualmente en visitas de negocios e intercambios comerciales⁹⁵.

⁹⁵ GARCÍA, Isabel. Breve reflexión sobre por qué Traducción e Interpretación debería ser Traducción o Interpretación. En: Blog: El traductor en la Sombra. Consultado en: <http://eltraductorenlasombra.com/2012/08/07/breve-reflexion-sobre-por-que-traduccion-e-interpretacion-deberia-ser-traduccion-o-interpretacion/>

Es decir, esto implica que los alumnos estuvieron en un espacio bilingüe de forma constante en sus instituciones educativas, inmersos en un modelo de enseñanza-aprendizaje que no sólo implicó proporcionar conocimientos y desarrollarlos, sino también en un proceso de asimilación de los contenidos visto de manera oral desde otra lengua que no es la materna. A partir de la interpretación, el alumno debe asimilar y comparar su propia lengua, con la que utilizan para explicarle. Este continuo contraste le proporciona, según el método pedagógico utilizado en el colegio y enunciado por los wayuu, el aprendizaje del español y en consecuencia el del conocimiento académico, de ahí que ellos aseguren que el español lo aprendieron más en el colegio.

No obstante, en este proceso de interpretación se evidencia una sobrevaloración que los actores ‘docentes’ hacían del español. La traducción no se hacía del wayuunaiki al español (como propone la metodología de la lengua de origen a la lengua meta) sino se hace al contrario, del español al wayuunaiki. Ante eso los educandos wayuu dicen:

Yully: Todo lo explicaban en español y si no entienden entonces lo vuelven a explicar en wayuunaiki [...]

Gabriel: El wayuunaiki lo usaban solamente cuando no entendamos mucho el tema entonces lo explicaban con nuestra lengua, y ponían ejemplos para uno entender⁹⁶.

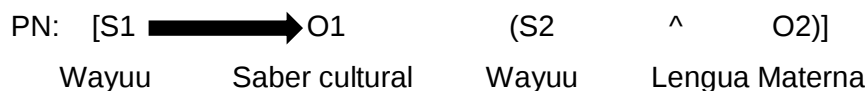
Si se observa, en los dos enunciados se encuentra un condicionamiento: sólo se usaba el wayuunaiki cuando los alumnos no comprendían. En esta medida, se puede sobreentender que la interpretación sólo se utilizaba en determinados casos, pero la construcción del saber se quería instaurar en principio con la lengua no materna, el español. El español en el colegio era usado como vehículo de comunicación principal dentro del aula de clase y medio lingüístico para adquirir, pa-

⁹⁶ Anexo A.

ralelamente el conocimiento académico como la lengua meta, por lo que se instauraba como la lengua de origen el wayuunaiki, sólo como una herramienta para despejar dudas.

De todas maneras, los estudiantes concuerdan en enunciar que, a pesar de que todas las materias eran español, veían una que se llamaba ‘wayuunaiki’. En esta asignatura ellos aseguran que “debíamos aprender wayuunaiki para aprender de nuestra cultura, las tradiciones, etc., entonces claro, ya debíamos investigar con nuestra propia lengua. Solo en esa materia teníamos que escribir todo en wayuunaiki y hablar todo así”⁹⁷. De esta forma, se encuentra que para la construcción del conocimiento netamente cultural, sólo se utilizaba el wayuunaiki, y el español no era concebido ni para la enseñanza, ni para el aprendizaje del mismo. Entonces, los estudiantes wayuu (S1) buscaban aprender de su cultura (O1) y para lograr esto debían estar (S2) en un estado de conjunción con su lengua materna (O2). Esto de manera ilustrativa es:

FIGURA 4. Programa narrativo construcción del saber cultural étnico



Ahora bien, las anteriores competencias modales y semánticas también se sujetan a la competencia potestiva de los sujetos: se observa en los discursos que los sujetos wayuu pueden ser apoyados por sus docentes cuando no comprendían; pueden acceder al colegio (teniendo en cuenta que no todos los wayuu pueden hacerlo); tuvieron un colegio en el territorio donde habitaban y tienen la disposición para asistir. Sobre esto, Nelly asegura que sus hermanos: “cuando iban al colegio se devolvían a medio camino, se escondían en los cementerios, o en las rocas o

⁹⁷ Ibíd.

en los árboles, a ellos no les gustaba y no querían ir al colegio, por eso no aprendieron muy bien el español”⁹⁸. De lo anterior, se puede apreciar cómo la motivación para asistir a los establecimientos educativos podía repercutir en el aprendizaje institucional formal del español y en el perfeccionamiento de su dominio, ya que Nelly dice que sus hermanos “no aprendieron muy bien el español” lo que implica que algo sí saben a pesar de que decidieron no ir al colegio, o sea, tienen competencias con esta lengua lo que demuestra que el español es adquirido y no aprendido.

Del mismo modo, se puede encontrar como segundo espacio formativo del español: “la familia”⁹⁹. Para el wayuu, el concepto de “la familia” es de vital importancia pues al tener una estructura matrilineal, el núcleo familiar es la fuente básica para la armonía y la conservación de la sangre a través de los siglos. Igualmente para cada rito, en especial los realizados ante la muerte de algún miembro, las familias tienen sus propios símbolos característicos, al igual que tienen sus propios espacios para los cementerios. Sobre esta figura espacial se tienen los siguientes enunciados:

TABLA 5. Enunciados actuación aprender en la familia

OLGA	ALLISON	JAZMÍN
Yo también aprendí un poco del español con mi mamá que también ya tenía idea del español porque ella comenzó los estudios pero no los terminó. Además porque mi mamá, y mi hermana tenían casas en Venezuela.	Aprendí español desde que estaba pequeña, a los mesecitos porque mi mamá me hablaba en español y en wayuunaiki. Cuando mi abuela llegaba de la Guajira a Maracaibo ella hablaba todo en wayuunaiki pero cuando no estaba mi	El español, mis papás, mi papá más que todo, él es una persona analfabeta pero es hijo de venezolano, entonces él habla español perfectamente y mi mamá que hizo hasta segundo grado también lo habla pero no muy perfecto. Entonces ellos me decían co-

⁹⁸ Anexo M.

⁹⁹ La familia se considera un espacio dado que según el DRAE es el grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas. Este ‘vivir’ juntos supone un espacio instaurado para su convivencia. En este caso, las familias wayúu viven en rancherías en la Alta Guajira.

Mi hermana en la casa me hablaba todo en español, y aprendí mediante que me manden, que me llevo esto, que haga esto. Ella me tenía cartillas en la casa y me repasaba. Entonces cuando me presenté a la escuela yo ya sabía todo eso, entonces me pusieron de una vez en primero¹⁰⁰.	abuela todo se hablaba en la casa en español¹⁰¹.	sas en español¹⁰³.
	NELLY	GABRIEL
	Mis hermanos que están en Maracaibo me enseñaron¹⁰².	Mi mamá no sabe mucho español, ella es más sangre Wayuu que mi papá. Él tiene sangre alijuna, él es venezolano y la mamá de él es venezolano, él sabe el español perfectamente. Cuando yo era niño mis papás me hablaban más en wayuunaiki. Entonces cuando mi papá medio hablaba el español yo medio captaba¹⁰⁴.
JOSÉ		
Desde pequeño mis papas me hablaban todo en wayuunaiki¹⁰⁵.		

La tabla anterior ilustra la importancia que tiene el conocimiento de la lengua en el ámbito familiar. La mayoría de los estudiantes wayuu entrevistados aseguran que sus padres, o alguno de ellos, tenían un pre-saber sobre la lengua española. Esto supone una inmersión previa de los padres a la sociedad hispanohablante. Por ejemplo, Gabriel comenta: “Mi mamá trabajaba como ama de casa con una señora que hablaba español y ahí ella aprendió un poco. Mi mamá sí sabe escribir español porque ella hizo hasta tercero de primaria”¹⁰⁶. De este enunciado se puede entrever la experiencia anterior de su madre, tanto en el ámbito social como en la parte educativa y que en gran medida, le permitirá relacionarse con el que será el padre de Gabriel, quien no es wayuu. Al respecto dice el estudiante:

Mi papá tiene sangre alijuna, él es venezolano y la mamá de él es venezolana, él sabe el español perfectamente. Él conoció a mi mamá porque tenía un carro y se

¹⁰⁰ Anexo J.

¹⁰¹ Anexo A.

¹⁰² Anexo M.

¹⁰³ Anexo L.

¹⁰⁴ Anexo K.

¹⁰⁵ Anexo F.

¹⁰⁶ Anexo K.

enamorado. Entonces él se quedó con la abuela que sí es wayuu y aprendió el wayuunaiki. Él es bilingüe¹⁰⁷.

Se evidencia un proceso de migración por parte del padre de Gabriel, quien en algún viaje conoció a la madre wayuu del estudiante. Lo relevante es que el padre del alumno debió instaurar, en un principio, la comunicación con su pareja a partir del español, puesto que el enunciador asegura que después de enamorarse fue que decidió quedarse inmerso en la comunidad indígena y aprendió el wayuunaiki (quiere decir que había un estado anterior de no estar conjunto al idioma indígena). Incluso, a pesar de que el padre de Gabriel tenía como lengua materna el español, le hablaba a su hijo en la lengua wayuunaiki, así lo enuncia el estudiante: “Cuando yo era niño mis papás me hablaban más en wayuunaiki. Entonces, cuando mi papá medio hablaba el español yo medio captaba”¹⁰⁸. Este tipo de situación hacía que Gabriel, en su ámbito familiar, accediera a un mínimo y esporádico contacto con el español. Lo anterior, es posible que se haya dado por lo que él mismo describe: “Eso es raro ver hablando a los wayuu en español, por ahí cuando llegan los venezolanos que la gente dice ¡Uy el maracucho! Entonces es muy raro que hablen en español”¹⁰⁹. Esto quiere decir, que en el espacio familiar del estudiante, el español no era muy practicado y sólo podía acceder a él cuando algún venezolano o su padre, en algunos momentos lo hablaban, de igual manera había una condición sancionadora cuando otros hacían-saber sobre hablar el español en el ambiente familiar.

Una situación parecida a la de Gabriel es la de José, quien también comenta: “Desde pequeño mis papas me hablaban todo en wayuunaiki”¹¹⁰. Aquí el lexema ‘todo’, según el DRAE, significa “enteramente, plenamente y de forma cabal”¹¹¹. En otras palabras, en el caso de José su único medio de comunicación familiar era

¹⁰⁷ Ibíd.

¹⁰⁸ Ibíd.

¹⁰⁹ Ibíd.

¹¹⁰ Anexo F.

¹¹¹ Op. Cit. Versión Online.

su lengua materna, y el uso del español era nulo. Mientras Gabriel podía acceder esporádicamente al español, José no lo podía hacer en ninguna circunstancia. Sin embargo se puede establecer que de forma general, estos dos alumnos wayuu (S1) tengan como objeto de deseo relacionarse con su familia, comunicarse, para esto, es necesario que ellos (S2) estén en estado de conjunción con el wayuunaiki. Es decir se cumple con el siguiente programa narrativo:

FIGURA 5. Programa narrativo comunicación familiar Gabriel y José



De aquí, que Nuevamente se refuerza que el español no es considerado, ni se le da ningún valor en el campo familiar de estos enunciadores. Gabriel y José configuran el wayuunaiki como su lengua materna. Dentro de su saber proposicional, ellos conocen que dentro de su comunidad se habla sólo en la lengua madre y que su familia lo domina. De lo anterior, se deduce que como competencia potestiva, los entrevistados pueden ser wayuu (nacen en la comunidad, son aceptados por la comunidad, y sus familias, conocen las creencias y el cuadro cultural de ellos, viven con ellos, comparte su vida con ellos). Pueden hablarlo con sus familias (toda su familia habla wayuunaiki, todos lo usan en el diario vivir, todos concuerdan en hablarlo entre ellos).

Al contrario de Gabriel y José, los otros estudiantes sí aseguran que aprendieron algo del español gracias a sus padres. En el caso de todos ellos, sus padres también ya tenían un conocimiento anterior sobre la lengua española, y afirman que por esta razón, ellos tuvieron acceso al español. Olga y Jazmín dicen al respecto:

Olga: Yo también aprendí un poco del español con mi mamá que también ya tenía idea del español porque ella comenzó los estudios pero no los terminó¹¹².

Jazmín: El español, mis papás, mi papá más que todo, él es una persona analfabeta pero es hijo de venezolano, entonces él habla español perfectamente y mi mamá que hizo hasta segundo grado también lo habla pero no muy perfecto. Entonces ellos me decían cosas en español¹¹³.

Con estos enunciados, se puede evidenciar cómo Olga y Jazmín tuvieron acceso al español en su familia. Las estudiantes plantean una proximidad oral cotidiana que les permitió de alguna manera reconocer la lengua y aprenderla. En el caso de Olga también encontraba un refuerzo para el campo educativo, ella plantea: “mi mamá me tenía cartillas en la casa y me repasaba. Entonces cuando me presenté a la escuela yo ya sabía todo eso, entonces me pusieron de una vez en primero”¹¹⁴. Este tipo de ayuda le permitió a Olga construir los saberes necesarios para entrar directamente al grado de primero sin cursar transición, y esto supone que desde su casa había un constante aducto¹¹⁵ con la lengua española que le permitió desarrollar un educto¹¹⁶.

¹¹² Anexo J.

¹¹³ Anexo L.

¹¹⁴ Anexo J.

¹¹⁵ Con el término aducto, conocido también con el vocablo inglés input o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. En los estudios de adquisición de segundas lenguas, suele distinguirse entre la totalidad de los datos presentes en el aducto que el aprendiente recibe y la porción de ellos que es capaz de comprender y, como consecuencia, almacenar en su memoria a corto plazo. A este proceso se lo conoce como la apropiación de datos o intake. Parte de los conocimientos almacenados temporalmente puede llegar a incorporarse en la memoria a largo plazo. Consúltase en Instituto Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE [en línea], 2006 [citado 13 de Mayo 2013]. España: Disponible en World Wide Web: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/

¹¹⁶ Este término, sinónimo del vocablo inglés output o de salida de datos, hace referencia a la lengua que el aprendiente produce. Las primeras investigaciones llevadas a cabo en el campo de adquisición de segundas lenguas se centraron en el estudio del papel que el aducto desempeña en la adquisición. No obstante, a medida que éstas han ido avanzando, ha ido tomando fuerza la idea de que, si bien la comprensión de aducto es uno de los procesos importantes en la adquisición, el educto también ayuda a estimularla. Consúltase: ibíd.

En el caso de Jazmín se reitera la influencia que ejerce en la adquisición de una lengua el hecho de tener padres bilingües o que tengan conocimiento sobre otro idioma. La alumna expresa que “algunas cosas” le decían en español. Esto quiere decir, que ella manifiesta un grado indeterminado de veces que sus padres le hablaban en español, por tanto, no era siempre que lo hacían, pero sí aportaba a su inmersión con la lengua española. Igualmente, Olga resalta que “aprendí un poco del español”, lo que suponen que al usar la locución adverbial ‘un poco’ está estipulando un valor afirmativo respecto a una cantidad mínima de su conocimiento de la lengua en ese estado anterior. Ante esto, se puede decir que tanto a Olga como a Jazmín, su espacio familiar y los actores que actúan dentro de ese espacio, les contribuían en alguna medida para su adquisición del español. En suma, se sobreentiende que las alumnas wayuu estaban inmersas en prácticas discursivas con la lengua española a pesar de que se hablaba con mayor frecuencia el wayuunaiki.

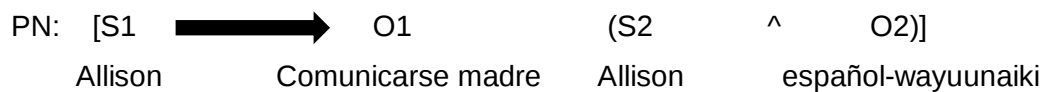
Allison asegura: “aprendí español desde que estaba pequeña, a los mesecitos porque mi mamá me hablaba en español y en wayuunaiki [...] yo aprendí los dos idiomas al tiempo, porque mi mamá me hablaba en español y en wayuunaiki”¹¹⁷. En otras palabras, la simultaneidad de la lengua estuvo arraigada en su diario vivir desde su primera infancia. El enunciado de Allison dejan entrever que la lengua española en realidad fue adquirida y se desarrolla un caso de bilingüismo: Allison tuvo acceso a las dos lenguas al mismo tiempo, y de forma continua, ella logró acceder al español en la misma medida del wayuunaiki. No obstante, Allison complementa más adelante: “pero cuando llegaba la familia de mi mamá de la Guajira todo era en wayuunaiki”¹¹⁸. Eso quiere decir que, el español tenía el mismo nivel de importancia en la relación madre-hija.

¹¹⁷ Anexo A.

¹¹⁸ *Ibíd.*

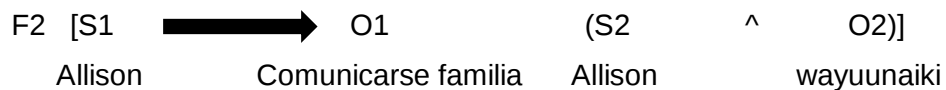
Sin embargo, cuando todo el círculo familiar estaba completo¹¹⁹ el español era anulado y el wayuunaiki era el único vehículo comunicativo que se aceptaba. En otras palabras, se modaliza un deber-hablar la lengua materna indígena dentro de la instancia familiar, pues hace parte de la identidad propia del wayuu. De todas maneras, es primordial rescatar que para esta estudiante, el español fue formado con más intensidad en el campo familiar en comparación de sus otros compañeros. De aquí que ella cumpla circunstancialmente con dos programas narrativos: Por un lado, Allison tiene como objeto de deseo comunicarse con su madre, para ello necesita estar conjunta al español y al wayuunaiki. Como se puede ver de manera ilustrativa:

FIGURA 6. Programa narrativo comunicación madre-hija



Y por otro lado, Allison busca poder comunicarse con su familia materna, y para esto necesita estar conjunta solamente al wayuunaiki, como se alude en esta estructura:

FIGURA 7. Programa narrativo comunicación familia Allison



Otro rol formativo del español, en el espacio familiar, recae en los hermanos (as) de los estudiantes investigados. Olga dictamina que: “Mi hermana vivía en Vene-

¹¹⁹Téngase en cuenta que los wayúu tienen un sistema de matrilineaje, donde el clan y el estatus se hereda es por parte de la madre.

zuela y en la casa me hablaba todo en español, y aprendí mediante que me manden, que me llevo esto, que haga esto”; de la misma manera, Nelly dice: “Mis hermanos que están en Maracaibo me enseñaron español”¹²⁰. Se advierte en estos dos enunciados, los hermanos se configuran como competentes en la lengua española dado que se encuentran realizando sus prácticas discursivas en las figuras espaciales ‘Venezuela’ y ‘Maracaibo’, pues son lugares de sociedad mayoritariamente hispanohablante. Y son estos sujetos conjuntos a la sociedad, los que de alguna u otra forma contribuyeron a la adquisición del español en las alumnas indígenas wayuu, no solamente por su relación familiar cotidiana, que ellos buscaron enseñar la lengua española a estas alumnas. El lexema “enseñaron” supone que hubo una previa instrucción, un previo contacto con el idioma español.

Entonces, de forma general, se tienen que en el ámbito familiar, la mayoría estudiantes wayuu, objetos de esta investigación, tuvieron acceso al español de manera esporádica y escalonada. Esto, amerita la utilización de un esquema profundo de interpretación que refleje las relaciones entre el español y su uso en las familias wayuu, pues se supone, se observó a lo largo de todo este apartado, una tensión gradual frente a la aceptación del español en los ámbitos familiares y la importancia que se le daba a su formación en los estudiantes wayuu en sus círculos familiares. De esta forma, el esquema tensivo permite ilustrar los grados y variantes que se dan en los procesos de formación del español en las familias de los alumnos wayuu desde la interpretación del analista.

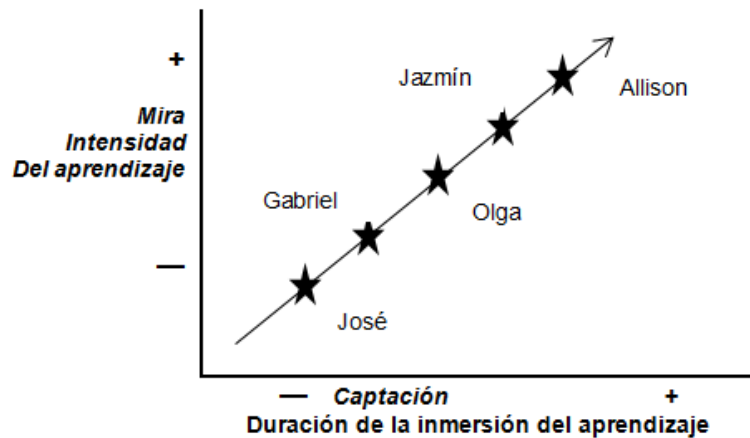
El esquema tensivo es una ilustración utilizada por Fontanille¹²¹ que permite evidenciar las relaciones entre lo sensible y lo perceptible. De tal forma, que toda presencia percibida por un cuerpo propio puede tener un cierto grado de intensidad al tiempo que acoge una posición u extensión. En otras palabras, se pueden ubicar valores, posiciones relativas y diferencias de posiciones que conforman la

¹²⁰ Anexo M.

¹²¹ Cfr. FONTANILLE, 2001. Óp. Cit.

orientación de los ejes de control de los enunciadores. En este sentido, se encuentra una relación directa conversa: a mayor contacto con el español en los espacios familiares, mayor es el grado de formación que lograban los alumnos en esa lengua. Se puede apreciar los grados de inmersión y adquisición obtenidos en cada uno de los estudiantes a partir del siguiente esquema:

FIGURA 8. Esquema de la graduación de los niveles de aprendizaje del español en el espacio familiar



Por otra parte, como tercer espacio formativo del español se tiene 'La ciudad', sobre esta figura espacial se encontraron los siguientes enunciados:

TABLA 6. Enunciados espacios formativos ‘La Ciudad’

Olga	Gabriel
La mayoría de veces los negocios y el comercio de chivos en la ciudad se hacen en español porque es lo que todo el mundo sabe. Cuando estamos en la casa acá en Floridablanca con los otros compañeros me dirijo todo en wayuunaiki, sólo hay uno con el que hablo español. Sencillamente cuando tengo que hablar español hablo español, cuando tengo hablar wayuunaiki hablo wayuunaiki¹²².	Yo lo hablo bien el español porque llevo mucho tiempo en la ciudad, incluso porque he aprendido porque tengo varios amigos. El español va cambiando sus expresiones y es difícil conocer todo eso. Lo veo como un medio para poder comunicarme con las personas de la ciudad. El negocio de los chivos los tratos son con wayuu pero a veces también se hace con español con los venezolanos. En la ciudad toca hablar más el español. De vez en cuando en la casa donde vivimos todos los indígenas entonces hablamos wayuunaiki¹²³.
Jazmín	Yully
Yo lo hablo con los mismos compañeros en la casa es wayuunaiki. Con los demás compañeros de Bucaramanga en español¹²⁴.	El español es necesario para la comunicación con personas que vienen de otro lado, sobre todo en la ciudad. Acá en Bucaramanga hablamos entre nosotros wayuunaiki¹²⁵.

A partir de lo que enuncian los estudiantes wayuu en las entrevistas se pueden observar las utilidades principales que le atribuyen al español y que en gran medida han contribuido a su formación en este idioma: el comercio de chivos y la comunicación con las personas no wayuu. En el primer caso, Gabriel y Olga proporcionan información sobre el negocio de su familia. Determinando sus competencias semánticas al respecto: ellos saben que su núcleo familiar debe sostenerse, son conscientes de que en la casa tienen los chivos, admiten que el negocio fami-

¹²² Anexo J.

¹²³ Anexo K.

¹²⁴ Anexo M.

¹²⁵ Anexo A.

liar es comerciar chivos. Los dos estudiantes concuerdan que los negocios comerciales se hacen en español porque todo el mundo lo habla.

Por ejemplo, Olga manifiesta en su discurso la actuación de “Interpretar español”. Ella comenta: “Hay veces que mi papá no les entiende a las personas y toca ayudarlo en el negocio de chivos. A mí me pasó lo mismo con mi papá, fui con él y le ayudé en Venezuela”¹²⁶. Enunciado que supone que Olga anteriormente no hacía de intérprete pero, en vista de la necesidad de su padre, decide hacerlo. Entonces, Olga (S1) tiene como objeto de deseo (O1) asegurar la economía familiar y para esto, ella (S2) debe estar conjunta a la interpretación simultánea en los intercambios comerciales. Concretándose así, el programa narrativo:

FIGURA 9. Programa narrativo ‘Interpretación en el negocio de chivos’



Para dicha actividad de interpretación, la enunciadora configura las diversas formas para hacerlo, su competencia modal: sabe que tener conocimiento en el español, tener saberes sobre el negocio (intercambio). Estar dispuesta para acompañar a su papá hasta Venezuela. Tener actitudes propias del vendedor y quedarse sólo el tiempo requerido (el que su padre decida) puesto que ella misma plantea:

A mi papá no le gusta allá, por ejemplo está en la alta Guajira el martes, miércoles, jueves y el viernes ya se va a Venezuela y está sólo los fines de semana. Por mu-

¹²⁶ Anexo J.

cho ha aguantado estar cuatro días por allá. Él no puede vivir allá que por el ambiente y todo eso¹²⁷.

De aquí, que se defina el poder hacer del sujeto: ir hasta Venezuela sin restricción, puesto que tiene doble nacionalidad, tiene el transporte, el dinero, la disponibilidad, conoce el lugar; acompañar a su papá. Puede participar en el negocio (saber de las ventas, precios, productos, ganancias, conocer clientes, etc.) y en definitiva, puede comunicarse en español y puede interpretar del español a wayuunaiki y viceversa (puede comprender los dos idiomas). Este tipo de habilidad de interpretación supone un aprendizaje previo del español, emergente de la necesidad que trae consigo el estilo de vida citadino y la manutención del negocio de chivos.

Esta formación lingüística, que surgió por la inmersión citadina, la confirma Gabriel cuando dice: “Yo hablo bien el español porque llevo mucho tiempo en la ciudad, incluso he aprendido porque tengo varios amigos. El español va cambiando sus expresiones y es difícil conocer todo eso”¹²⁸. De aquí, que se instaure la importancia de la inmersión en la sociedad mayoritaria (la urbana) y como bien dice el estudiante wayuu, fue por tener varios amigos que ha aprendido el español, al igual que por la permanencia dentro de la ciudad. También, se puede encontrar la competencia semántica del alumno sobre los fenómenos que por naturaleza trae consigo el lenguaje, la evolución y cambio histórico que sufre una lengua. De esta manera, el sujeto indígena construye la competencia modal para comunicarse con los ciudadanos: adquirir el español conviviendo con los hispanohablantes Gabriel bien lo expone: “Yo lo hablo bien, el español, porque llevo mucho tiempo en la ciudad”¹²⁹. Corroborando el fenómeno adquisitivo de la lengua y de las condiciones de bilingüismo en que se hallan estos alumnos wayuu. Los estudiantes wayuu aseguran que en la ciudad sólo se habla el español:

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ Anexo J.

¹²⁹ Ibid.

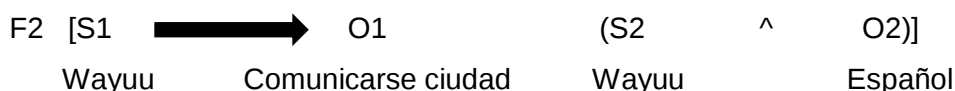
Gabriel: En la ciudad toca hablar más el español.

Jazmín: Con los demás compañeros de Bucaramanga en español.

Yully: El español es necesario para la comunicación con personas que vienen de otro lado, sobre todo en la ciudad¹³⁰.

Las expresiones ‘toca’ y ‘es necesario’ denotan un deber hacer, una obligación comunicativa que ellos deben acatar para la interacción en el espacio urbanístico. Los estudiantes indígenas wayuu (S1) quieren comunicarse con las personas de la ciudad y para lograr esto es prudente que ellos (S2) entren en conjunción con el español (O2), lo que supone el desarrollo de siguiente programa narrativo:

FIGURA 10. Comunicación de los wayuu en la ciudad



Sin embargo, dentro de la esfera espacial que supone la ciudad, ellos enuncian una micro esfera que es “la casa en Floridablanca”¹³¹. En esta vivienda conviven los alumnos wayuu cuando están estudiando en la ciudad, y es aquí cuando surge un aspecto interesante en la práctica lingüística: todos los estudiantes wayuu aseguran que, aunque estén en lo urbano, en la casa donde habitan ellos hablan sólo el wayuunaiki. Mostrando así, que se tiene marcado el rasgo comunitario: sólo se habla español con los que no son wayuu y entre los propios indígenas se utiliza la lengua materna. Esto supone que los estudiantes, siempre hacen la discriminación de sus enunciatarios para escoger con qué idioma se dirigen. Olga enmarca este comportamiento:

¹³⁰ Anexos K, I, A.

¹³¹ Nombre de un municipio en Santander, Colombia.

Cuando estamos en la casa acá en Floridablanca con los otros compañeros me dirijo todo en wayuunaiki, sólo hay uno con el que hablo español. Sencillamente cuando tengo que hablar español hablo español, cuando tengo hablar wayuunaiki hablo wayuunaiki¹³².

En resumen, es claro que el uso del español dentro de la ciudad está enmarcado por los rasgos identitarios de los estudiantes wayuu. En esta medida, el español sólo es utilizado en la urbe según la función que cumpla dentro de sus necesidades comunicativas. Entonces, es evidente que dentro de la esfera discursiva de la 'ciudad' se configuran sub-esferas espaciales para el uso o no de la lengua española. De aquí que se aludan a oposiciones valorativas que derivan de la aceptación de la utilización de la lengua materna y la lengua oficial del país dentro del mismo centro espacial. Por esto, es importante recurrir al cuadrado semiótico pues con este esquema, según Fontanille¹³³, se estructuran diversas relaciones de implicación entre términos contrarios, contradictorios y sub-contrarios. Es decir, se necesita el cuadrado semiótico para esquematizar la red de significación axiológica con relación al uso del español en los espacios ciudadanos enunciados.

Los alumnos cumplen con unos recorridos orientados por una lógica progresiva que depende de la perspectiva comunicativa: así desde el ámbito social los alumnos deben pasar de hablar wayuunaiki entre ellos a hablar español con el resto de los integrantes de la ciudad, y en oposición, para establecer su ámbito comunitario indígena (dentro de la misma parte urbana) ellos deben pasar de hablar español a hablar el wayuunaiki. Y aunque pareciera contradictorio, hay que considerar que los sujetos dicen vivir con un grupo wayuu en un barrio de Floridablanca y en esta casa donde conviven sólo hablan la lengua materna, soportando así, la gran pertenencia con las costumbres comunicativas de su comunidad, pues sin importar que estudian en una ciudad hispanohablante, donde conviven con personas que

¹³² Anexo J.

¹³³ FONTANILLE, 2001. Op. Cit.

desconocen su lengua, ella no deja de lado la integración con sus compañeros wayuu y la continuidad de sus tradiciones culturales.

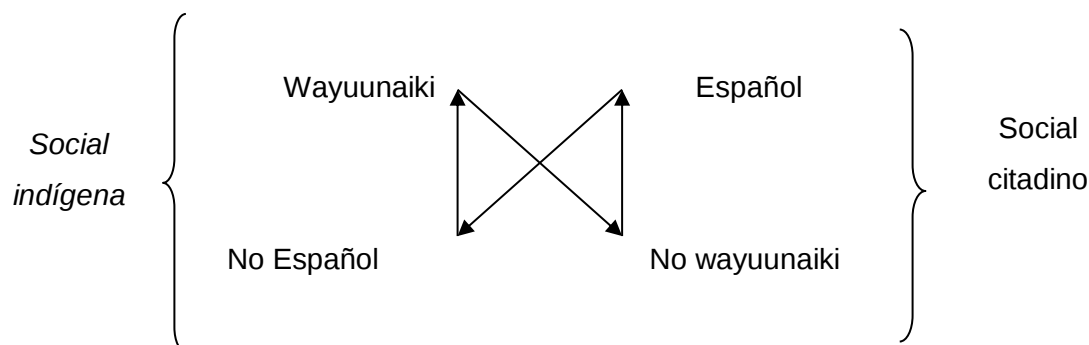
Además, el wayuunaiki en la ciudad no sólo se usa en casa. Nancy, estudiante wayuu, comenta que:

Acá a tres profesores les damos clases de wayuunaiki cuando tenemos tiempo, y los sábados también tenemos un proyecto en el barrio donde les enseñamos a algunos niños de un grado quinto y les enseñamos algunas cosas básicas, uno se divierte con ellos. De esa manera les aportamos de nuestro conocimiento y nuestra lengua¹³⁴.

Dentro de este marco, se puede señalar que en la ciudad el español tiene más utilidad, y es un espacio formador por circunstancias de inmersión social. No obstante, los wayuu no dejan a un lado su lengua materna. Ellos expanden el wayuunaiki y lo consideran un conocimiento cultural que buscan compartir con las personas de la urbe. Es decir, los estudiantes no son actores pasivos que se nutren de lo que la ciudad les ofrece, por el contrario, se transforman en actores activos que retribuyen e intercambian con la transmisión de sus prácticas culturales. En esta medida, el español sigue siendo el medio por el cual esta retribución en la ciudad se puede lograr, pues esas relaciones en un estado anterior suponen la comunicación en la lengua de la sociedad mayoritaria, para después justificar el uso con otros de la lengua materna, el wayuunaiki. Todo esto se puede visualizar en el cuadrado semiótico:

¹³⁴ Anexo G.

FIGURA 11. Cuadrado semiótico usos que le dan los indígenas a sus lenguas dentro de la ciudad



En otro orden de ideas, se tiene como cuarto espacio formativo de la lengua la comunidad wayuu en general. Sobre esta figura espacial, los estudiantes dicen:

TABLA 7. Enunciados espacios formativos ‘la comunidad wayuu’

Olga	Jazmín
En la casa, allá si se hablaba todo en wayuunaiki: mi papá, mi mamá, todos mis hermanos saben wayuunaiki y toda la gente que vivía por ahí también. No sé escribir bien en wayuunaiki, sé hablarlo ¹³⁵ .	Muchos Wayuu no saben cómo se escribe nuestro idioma, algunos si saben escribir español. Uno se comunica con la comunidad en wayuunaiki ¹³⁶ .
Yully	Gabriel
Hay varios niños que todavía no saben el español porque nunca salen de la zona de la alta Guajira ¹³⁷ .	Eso es raro ver hablando a los wayuu en español, por ahí cuando llegan los venezolanos que la gente dice ¡Uy! ¡El maracuchó! El wayuunaiki Lo uso cuando estoy con mi familia solamente, cuando estoy con la comunidad en la Guajira. El resto es en español ¹³⁸ .

¹³⁵ Anexo J.

¹³⁶ Anexo L.

¹³⁷ Anexo A.

¹³⁸ Anexo K

En todos los enunciados que se muestran en la tabla, se establece que, dentro de la comunidad, sólo se habla el wayuunaiki, además, la mayoría no sabe el español. Sin embargo, se evidencia que los integrantes de la etnia indígena saben es el wayuunaiki pero desde un registro netamente oral, el hablado. De este modo, se desconoce, en la mayoría de los wayuu, su escritura. De esta forma, hay un valor instaurado a la práctica de la tradición oral desde la lengua materna y que está ligado a que durante quién sabe cuántos años fue ágrafa. En cambio, la escritura del español sí se reconoce. De manera que, se infiere que hay una corriente formadora del español escrito dentro de la comunidad. Entonces, hay una mayor apropiación del idioma español en las competencias escritoras de los integrantes de la comunidad wayuu. Es así como se puede plantear que las competencias orales y escritoras de los estudiantes dentro de su comunidad se ven altamente influenciadas por la práctica de la lengua materna y la española dentro de la esfera étnica.

Finalmente, se comprende que como competencia modal, los estudiantes wayuu (S1) para poder comunicarse con su comunidad indígena (O1) deben hablar wayuunaiki (O2). De esta manera, se encuentra este PN:

FIGURA 12. Programa narrativo comunicación con la comunidad



De lo anterior, se deduce que como competencias potestivas los enunciadores pueden ser wayuu (nacen en la comunidad, son aceptados por la etnia, conocen las creencias y el cuadro cultural de ellos, vive con ellos, comparte su vida con ellos). Pueden hablarlo con sus compañeros indígenas (toda su familia habla wayuunaiki, todos lo usan en el diario vivir, todos concuerdan en hablarlo entre ellos).

1.3. SISTEMAS AXIOLÓGICOS EN DIVERSIDAD DE ACTORES Y ESPACIOS FORMATIVOS DEL ESPAÑOL SEGÚN EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES WAYUU

Se ha visto a lo largo de este trabajo, la importancia del proceso formativo del wayuu en la configuración diversas representaciones del español a lo largo de su progreso adquisitivo de lengua. Asimismo, ha sido evidente cómo la búsqueda del desarrollo de competencias sociales, educativas y profesionales ha sido mediada por el español definiendo sus programas narrativos y por ende, ha transformado las nociones en torno a la lengua materna y la lengua del centro. Sin embargo, es de vital importancia, definir cómo las figuras actoriales, espaciales y temporales que se hallan en los discursos, inciden en las axiologías y los valores de los alumnos wayuu y que se circunscriben en sus representaciones del español. Pues Condicionando así, la aceptación y/o rechazo de la lengua.

En semiótica, se designa con el nombre de axiología el modo de existencia paradigmático de los valores, por oposición a la ideología, que toma la forma de su disposición sintagmática y actancial. En ese sentido, se evalúan estados y procesos al comparar programa actual con un programa no actualizado. Cada uno es la relación (conjuntiva o disjuntiva) de un sujeto con un objeto dotado de un valor, positivo o negativo. Por lo tanto, la evaluación es un acto de puesta en relación o comparación entre un proceso evaluado o estado y una norma que actúa como programa patrón, guion o modelo ideal dotado de un valor estable. En otras palabras, la axiología es el surgir de un saber, de una competencia normativa de los enunciadores. Pero dichas competencias normativas, son producto del entramado de significación que generan las figuras espaciales, actoriales y temporales y que son posibles rastrear en los discursos.

De aquí, que analizar las axiologías y el rastreo figurativo sea fundamental, pues éstas determinan las representaciones, objeto de estudio del presente trabajo. De la misma manera, para analizar las axiologías que configuran los alumnos wayuu con respecto al español, es imperante comprender los sistemas semióticos culturales que los envuelve. Pues toda representación y valoración está enmarcada dentro de un fenómeno cultural: las normas evaluantes surgen de la sociedad en que se está inmerso y de las pautas culturales y comportamentales de esta. La cultura es una parte de la historia de la humanidad y el habitat de los hombres, se halla en constante contacto con el mundo situado fuera de ella y experimenta la influencia de este. Dicha influencia externa se realiza a través de la mediación de mecanismos inmanentes de la cultura que actúan como dispositivo que, al recibir en la entrada impulsos provenientes de la realidad extracultural, entrega en la salida textos que, a su vez, pueden llegar a su entrada¹³⁹.

De este modo, para evidenciar los sistemas axiológicos, es necesario rescatar los análisis ya hechos en el apartado anterior sobre los espacios formativos, y complementarlos con los análisis de los demás componentes y estructuras del recorrido interpretativo semiótico. De manera que, se adoptará la perspectiva semiótica de Fontanille¹⁴⁰ y se estudiarán las estructuras figurativas; temáticas, narrativas y actanciales hasta llegar a las fundamentales.

El nivel de las estructuras figurativas es el de la manifestación textual. En este nivel tienen lugar procedimientos de actorialización, temporalización y espacialización, tres formas de acceder a aquello que es más próximo al mundo natural. Teniendo en cuenta que, según Courtés¹⁴¹, para ser actor se deben tener tres características fundamentales: rol temático, rol actancial y sufrir transformación, se propone la siguiente tabla categórica que delimita los actores en el discurso que se analiza:

¹³⁹ LOTMAN. Op. Cit.

¹⁴⁰ FONTANILLE, 2001. Op. Cit.

¹⁴¹ COURTÉS, 1997. Op. Cit.

TABLA 8. Tabla descriptiva de la caracterización que cumplen los actores que se hallan en los discursos

ACTOR 1	TRANSFORMACIÓN	Discurso ¹⁴²
Jóvenes	Pasan de usar el español a no usarlo según el contexto de habla. Pasan de ranchería a ciudad y viceversa	“Los jóvenes son los que más hablan español porque salen más a la ciudad pero en la ranchería hablan su lengua materna”.
ROL TEMÁTICO Estudiantes/ negociantes		
ACTOR 2	Pasan de ser líderes a ser dependientes de sus hijos.	“Pues los que saben español son los que van a hacer negocios. Por decir, los padres mandan a los hijos a que hagan el negocio. Allá se defienden hablando”. “Algunos de nuestros padres saben un poco el español pero no tan perfecto, hay otros que sí saben un poco más”.
Padres		
ROL TEMÁTICO Autoridad		
ACTOR 3	De no saber una lengua a saberla.	“Cuando empezamos la formación primaria fue que aprendimos español”. “Algunas veces a nosotros se nos dificulta algunas palabras en español, pronunciarlas, entonces es necesario aprenderla bien para que nos vaya bien en la universidad”. “El español es necesario para comunicarnos con los docentes y los compañeros”. “El español es muy importante para nosotros reclamar nuestros derechos”.
Estudiantes Wayuu.	Pasan de no ser dependiente del español a ser dependiente.	
ROL TEMÁTICO Informantes-experiencia	De no valorar al español a valorarlo. Pasaron de tener un estudio complicado a no tenerlo. De no poder defender sus derechos ante el estado pasan sí poder hacerlo.	
ACTOR 3	Pasa de ser hablado en la ciudad a no ser hablado en el contexto familiar de los wayuu.	“A diferencia de la ciudad, en la comunidad, lo cotidiano es hablar en wayuunaiki, es la lengua”. “Al principio nos tocó muy duro pero no fue por el español sino porque no teníamos buenas bases en las materias [...] Debemos ver la materia de español para aprender a presentar
El Español	Pasa de no ser valorado como obstáculo para la universidad a ser un refuerzo necesario para el rendimiento universitario.	
ROL TEMÁTICO Herramienta/instrumento		

¹⁴² En este apartado se citaron fragmentos de los anexos: A, E, I, J, K, L.

		trabajos universitarios”.
ACTOR 4	Pasan de ser malos docentes a ser buenos docentes. Pasan de no poder comunicarse con los wayuu a si comunicarse con ellos.	“Los docentes de acá son mejores que los de allá [...] Yo pienso que hay jóvenes Wayuu que les ha tocado excelentes docentes y que hoy en día son profesionales ya”. “A veces el docente daba la clase en español y él luego explicaba en el wayuunaiki, como para asegurarse que los estudiantes entiendan bien, bien”.
Profesores		
ROL TEMÁTICO Conocimiento		

Dada la tabla anterior, es necesario delimitar que en este nivel de interpretación sólo se hablará superficialmente de los actores, y sus roles temáticos, puesto que sus componentes de roles actanciales y transformaciones se retomarán en el nivel de las estructuras semio-narrativas. Se comprende así, que en el discurso de los tres estudiantes indígenas wayuu se configuran diversos actores entorno a la constitución del español como lengua aprendida en el entorno social y educativo, tales como: los jóvenes que cumplen como rol temático de estudiantes y negociadores, pues son ellos los que diariamente usan o no el español en los diferentes contextos en que habitualmente permanecen. También, se identifican los padres de los wayuu que según los discursos no hablan mucho español y cumplen con un rol de autoridad pues, aunque ellos no hablan el español perfectamente, sí disponen que sus hijos lo hagan para los diferentes intereses de la comunidad, esto también se refuerza en el análisis realizado en el apartado 1.3 sobre los espacios formativos que se da en la familia de los alumnos.

De la misma forma, están los estudiantes wayuu (los entrevistados) que se configuran como informantes experimentados, puesto que son enunciadores que “hacen saber” a los enunciatarios (entrevistadores) sobre el uso y lo que piensan del español tanto en su comunidad como ellos mismos. Asimismo, se señala al español como vehículo comunicativo, el cual, es actorializado porque cumple también con las propiedades necesarias para ello. Su rol temático es el de herramienta o

instrumento, pues se manifiesta en el discurso los diferentes usos y contextos que le dan al español los estudiantes y comunidad wayuu. Y como último actor, se determina a los profesores con su rol temático del conocimiento, dado que se disponen como sujetos portadores de los contenidos académicos que necesitan los wayuu tanto en el colegio como en la universidad.

En complementación, la lengua se figurativiza, de la misma manera que se ubica para unos espacios y tiempos en concreto. Se dice, en el discurso, que el español sólo lo hablan jóvenes en la ciudad, en cambio, no lo hacen los viejos, padres en las rancherías u hogar. Se tienen así, dos situaciones mediadas por lo lingüístico y dos instancias temporales en cuanto a la edad de los hablantes. Esto mismo se refuerza cuando se referencia a Maicao como un sitio importante para la realización de negocios hablando español. Sin embargo, esos no son los únicos lugares donde se usa esta lengua. También está en el ámbito educativo; el colegio y la universidad (véase el apartado 1.3 sobre los espacios formativos del wayuu). Estos dos espacios, además de que quedan en diferentes ciudades, también están separados por el pasado (infancia de los indígenas) y el presente (estudiantes universitarios). En general la tematización del tiempo y del espacio se puede visualizar con las siguientes tablas:

TABLA 9. Tematización de las figuras temporales evidenciadas en el discurso de los alumnos wayuu

Tiempo	Discursos¹⁴³
Presente lingüístico en jóvenes wayuu: hablan español.	“Los jóvenes son los que más hablan eso porque los jóvenes como que salen más a la ciudad y aprenden más el español”.
Presente lingüístico en ancianos wayuu: no hablan español, sólo wayuunaiki.	“los adultos mayores, ellos no hablan español, sólo wayuunaiki”.

¹⁴³ Fragmentos de los anexos: A, J, K, L.

Presente lingüístico dentro de la comunidad: todos hablan wayuunaiki, no español.	“Allá en la comunidad, lo cotidiano es hablar en wayuunaiki, es la lengua”.
Presente de aprendizaje: en la universidad cursan español para hablarlo y escribirlo mejor.	“Nosotros aprendemos español porque algunas veces a nosotros se nos dificulta algunas palabras en español, pronunciarlas y escribir”.
Presente comercial: mandan a los que hablan español para que haga negocios.	“Los padres mandan a los hijos a que hagan el negocio. Allá se defienden hablando”.
Presente de defensa de los derechos: el español permite comunicarse con los dirigentes políticos	“El español es muy importante para nosotros reclamar nuestros derechos”.
Pasado de interpretación en el colegio: los profesores traducen en las clases del español al wayuunaiki a sus alumnos.	“El docente daba la clase en español y él luego explicaba en el wayuunaiki, como para asegurarse que los estudiantes entiendan bien”.
Pasado de aprendizaje: en primario aprendieron español.	“Empezamos a aprender español cuando empezamos la formación primaria”.
Pasado académico de universidad: al principio tenían un bajo rendimiento académico.	“Al principio fue complicado porque no teníamos quizás las bases para las materias”.
Pasado de víctimas: políticos corruptos han engañado a los Wayuu.	“Ha habido muchos políticos que son corruptos, que se aprovechan de nosotros”.

TABLA 10. Tematización de las figuras temporales evidenciadas en el discurso de los alumnos wayuu

Espacio	Discursos¹⁴⁴
Espacio citadino: Maicao, Bucaramanga. Espacio lejano: la Alta guajira (allá)	“Los negocios en Maicao [...] Cuando llegamos a Bucaramanga”.
Espacio educativo primario: internado indígena Siapana en la Alta Guajira.	“Un internado que queda en Siapana”.
Espacio educativo universitario: universidad privada en Bucaramanga,	“La universidad que nos recibió en Bucaramanga”.
Espacio de facultades universitarias: cada uno estudia una carrera diferente y en salones diferentes.	“Nosotros estudiamos Odontología, derecho, administración de empresas agropecuarias, cultura física”.

¹⁴⁴ Ibid.

Espacio de convivencia: ranchería wayuu y Bucaramanga.	“En la alta Guajira vivimos en rancherías, cuando estamos en la ciudad tenemos una casa en Bucaramanga”.
Espacio político: el estado de Colombia.	“En Colombia hay muchos políticos corruptos”.

La tematización de las figuras espacio-temporales permite entrever la función que ha tenido el español a lo largo de la vida de los estudiantes y en sus diferentes situaciones enunciativas, y en este sentido la utilidad y la valoración que le dan según el provecho que encuentren. Es así, como el español se comienza a configurar como un medio que permite aprender, sobrevivir en el comercio y trabajo, estudiar en la universidad, formarse como profesionales, adquirir la competencia interpretativa y establecerse como ciudadanos participativos políticamente. En cuanto a la parte netamente comunitaria indígena el español, se desplaza y es indispensable que sólo se hable con la lengua materna el wayuunaiki.

Como ya se había dicho, en el anterior cuadro expositivo de los actores, es necesario desarrollar la explicación de los roles actanciales y las transformaciones que se producen en cada uno de los sujetos para comprender la razón de sus establecimientos. Para esto, es necesario escalar al segundo nivel de representación interpretativa conocido como el de las estructuras narrativas. Courtés anuncia que es en éste donde se realizan las transformaciones de estados y se despliegan los programas narrativos¹⁴⁵. Así, es dentro de estos sintagmas narrativos que se conforman los roles actanciales, ya que es donde se configuran las transformaciones, los actos. En el caso del discurso de los estudiantes wayuu referido al español, se tiene que los wayuu (S1) tienen como objeto de deseo sobrevivir en las diferentes situaciones y prácticas discursivas (O1), y para que esto se cumpla es necesario que ellos (O2) estén una relación conjunta con el español (O2). Esto se puede ilustrar con el siguiente programa narrativo de base:

¹⁴⁵COURTÉS. Op. Cit.

FIGURA 13. Programa narrativo del español en las diferentes situaciones de enunciación

$$\text{PNB: } H1 = \{S1 \rightarrow O1 \quad (S2 \quad ^\wedge \quad O2)\}$$

Wayuu Sobrevivir Wayuu Español

A lo largo de todo el discurso, se puede evidenciar que los wayuu afirman no usar y no necesitar el español en los medios comunicativos familiares (con sus padres y rancherías en general). Los sujetos wayuu (S1) tienen como objeto de deseo su lengua materna (O1) (ya sea prevalecerla o por tradición familiar) y para lograr su cometido, es necesario que ellos mismos (S2) estén en una relación disjunta con el español (O2). Esto se puede esquematizar de la siguiente manera:

FIGURA 14. Programa narrativo de uso situación familiar

$$\text{PNU Familiar: } H1 = \{S1 \rightarrow O1 \quad (S2 \quad \vee \quad O2)\}$$

Wayuu Lengua materna Wayuu Español

De esta manera, en este programa narrativo de uso se puede analizar la condición de virtualización o no actualización de la lengua española en ciertos espacios como los familiares. Los sujetos bilingües son competentes en dos lenguas, sin embargo, sólo actualizará la que requiera según las circunstancias, en este caso lo hace con el wayuunaiki y con su familia. Se valora la lengua materna como objeto de deseo pues como lo dicen en la entrevista, la mayoría de ancianos no saben español, por lo tanto, su uso es nulo dentro de las rancherías para que tanto jóvenes como adultos puedan compartir el medio comunicativo sin barreras lingüísticas que los alejen. Como dicen en la conversación: “Los adultos mayores, ellos no hablan español, sólo wayuunaiki. Allá en la comunidad, lo cotidiano es hablar en wayuunaiki, es la lengua”¹⁴⁶. Cuando se comenta que algo es ‘cotidiano’ se refiere

¹⁴⁶ Anexo A.

a que es lo acostumbrado, algo que se practica diariamente o habitualmente. Por lo tanto, dentro de la tradición familiar no está hablar español entre ellos, deben estar disjuntos del idioma hispano para respetar el ambiente de costumbre e identidad cultural.

Sin embargo, el español, por la necesidad de cumplir con diferentes actividades cotidianas, es mucho más utilizado en la ciudad. Así mismo, aunque al principio se muestran no aceptan que sus dificultades en la universidad se deban al desconocimiento perfecto del español, terminan por decir que fue necesario ver un curso de español para fortalecer sus competencias de lectura y escritura. En este sentido, se tiene en primera medida a los alumnos wayuu como sujetos destinatarios que sufrieron diversos cambios de estado, pasando de proceso de disjunción a conjunción con su objeto de valor, el español:

$S \vee O \Rightarrow S \wedge O$ (Los wayuu pasaron de no saber a sí saber español).

$S \vee O \Rightarrow S \wedge O$ (De no usar el español a usarlo).

De igual manera, retoman el rol actancial de sujetos destinadores judicadores porque valoran el aprendizaje del español como un facilitador para sus intereses, Además, son enunciadores que refieren la lengua y la valoran no sólo en el uso que le dan ellos en sus vidas cotidianas sino los demás integrantes de su etnia indígena y por lo tanto, también se conforman unos cambios de estados en ellos mismos, en los jóvenes y en los mayores:

$S \vee O \Rightarrow S \wedge O$ (Pasan de estudiar con mala calidad a buena calidad).

$S \vee O \Rightarrow S \wedge O$ (Pasan de no valorar la lengua a valorarla para su Universidad).

$S \vee O \Rightarrow S \wedge O$ (Jóvenes pasan de no usar el español a sí hacerlo).

$S \vee O \Rightarrow S \wedge O$ (Los padres pasan de no acceder al negocio a acceder).

En el caso de los actores denominados “jóvenes”, son destinadores, puesto que en el discurso se les refiere como constantes visitantes de la ciudad y por lo tanto,

saben más español. Lo que concretaría que el español es axiologizado de manera eufórica y se convierte en un objeto de deseo, ellos también tendrían la adquisición de la lengua hispana para poder acceder a lo urbano. En cuanto a los padres o ancianos, se les constituiría como sujetos destinadores manipuladores porque hacen-hacer a sus hijos en cuanto al aprendizaje del español para comerciar en la ciudad. O como se lee en el enunciado: “los padres mandan a los hijos a que hagan el negocio”. De aquí, que la manipulación se constituya a partir de la autoridad y control que ejercen sobre sus descendientes y que se remarca con el verbo ‘mandar’. En este sentido, Como se observa se constituye los sujetos jóvenes wayuu (S1) que tienen como objeto de deseo negociar (O1) para que puedan tener acceso es necesario que ellos mismos (S2) estén en una relación conjunta con el español (O2). En este caso se tiene la importancia que se le adjudica al español como medio de comunicación con fines mercantiles o financieros. Cuando dicen:

¡Claro! Pues los que saben español van a Maicao. Por decir, los padres mandan a los hijos a que hagan el negocio [...] Allá se defienden hablando. [...] Y para hablar con otras personas que lleguen de otras partes¹⁴⁷.

Se asume entonces, que el verbo “defienden” hace alusión a que se valen de sus competencias de segunda lengua para entablar una conversación con los comerciantes de Maicao (no wayuu) para poder efectuar los negocios, ya sea por el comercio o por el turismo. Esto, implica que los sujetos wayuu acceden a sus beneficios financieros (objeto de valor) si están conjuntos del español como segunda lengua como único medio de comunicación en la ciudad. Estructurándose así, el esquema narrativo de uso:

¹⁴⁷ Anexo J.

FIGURA 15. Programa narrativo de uso situación comercial

PNU Comercial: $H1 = \{S1 \rightarrow O1 \quad (S2 \wedge O2)\}$
Wayuu Negociar Wayuu Español

Con respecto a los profesores, se les atribuye el rol actancial de sujeto destinador porque tienen como objeto de deseo que sus alumnos aprendan el español (en el caso del colegio) y por eso todas las materias son dictadas en este idioma. Y de la misma forma, los docentes universitarios desean que los estudiantes wayuu redacten y presenten trabajos, esto observa en los enunciados:

Todas las materias son en español, simplemente que a veces el docente daba la clase en español y él luego explicaba en el wayuunaiki, como para asegurarse que los estudiantes entiendan bien, bien. [...] hay profesores que nos dicen: “hagan un resumen de tal tema y escríbanlo a mano” y nos toca transcribir eso¹⁴⁸.

En la primera parte del discurso citado, se evidencia cómo el docente da prioridad al uso del español para impartir sus asignaturas, De manera que, prefiere enseñar todas las materias en esta lengua, dejando como última opción la lengua materna de sus alumnos, que sólo se usa para certificar la comprensión de ellos en las temáticas dictadas. En la segunda, se insta una competencia académica por evaluar y que se espera ya se tenga. Por esto último, también se puede referir a los profesores como sujetos destinadores manipuladores, ya que el verbo en imperativo ‘hagan’ implica una orden y por tal motivo, un hacer-hacer a través de la obligatoriedad que constituye una actividad en clase, pues se supone que tendrá un incentivo calificativo. De aquí, que para que los sujetos wayuu (S1) puedan demostrar conocimientos (O1), ellos (S2) deben estar conjuntos al español (O2):

148 Anexo A.

FIGURA 16. Programa narrativo de uso situación educativa

$$\text{PNU Educativo: } H1 = \{S1 \rightarrow O1 \quad (S2 \wedge O2)\}$$

Wayuu Saber Wayuu Español

Dado lo anterior, se puede corroborar que el español es un objeto de deseo que se convierte en un objeto de valor para los estudiantes wayuu y que se tematiza como una herramienta o un medio para construir conocimiento. Por otro lado, el español también se configura como un objeto de valor en las situaciones de participación política de los estudiantes. Cuando los jóvenes wayuu (S1) tienen como objeto de deseo defender sus derechos (O2) es necesaria, una vez más, que los mismos estudiantes (S2) estén en una relación conjunta con el español (O2). De aquí, se deriva el programa narrativo de uso:

FIGURA 17. Programa narrativo de uso situación política

$$\text{PNU Político } H1 = \{S1 \rightarrow O1 \quad (S2 \wedge O2)\}$$

Wayuu Defenderse Wayuu Español

Defender sus derechos es primordial para su comunidad, como se observa en los enunciados: “Por eso se capacitan los jóvenes wayuu para que en un futuro puedan defender a su comunidad [...] El español es muy importante para nosotros reclamar nuestros derechos”¹⁴⁹. Para estos alumnos indígenas el español es un medio de protección de los intereses sociales de todas las familias wayuu. Es por la competencia lingüística española que comprenden las intenciones de los políticos, que ellos mismo tildan como ‘corruptos’ más adelante en su discurso, dado que, sin el español, pueden ser víctimas del abuso y aprovechamiento de estos

¹⁴⁹ Anexo I.

actores del estado. También se configura el español como una herramienta de progreso en los jóvenes cuando se dice: “la idea es que hayan jóvenes que sean ahí de la comunidad y que puedan progresar”¹⁵⁰. Acá prima la importancia de la formación lingüística en los jóvenes nuevamente para el bien de toda una comunidad.

Entonces, de manera sintética, se puede encontrar que cada uno de los actores cumplió con un rol actancial determinado, que se puede visualizar en la siguiente tabla:

TABLA 11. Actores y roles actanciales

ACTORES	ROL ACTANCIAL
Jóvenes	Sujetos destinatarios
Padres	Sujetos manipuladores Sujetos destinatarios
Estudiantes wayuu	Sujeto destinador Sujeto destinador judicador
El Español	Objeto de deseo
Profesores	Sujeto destinador manipulador

Llegado a este punto, y detallados los programas narrativos que se desarrollan en torno al uso y al hacer de los estudiantes con el español, es relevante determinar las modalidades y axiologías que generan las acciones y estados presentes en los mismos actores ya propuestos. Esto con el fin, de vislumbrar la fuente de las acciones de los sujetos de hacer. Se entienden las modalidades como: “Predicados que actúan sobre otros predicados, son, pues, predicados que modifican el estatuto de otros predicados. Además aseguran una mediación entre los actantes y su predicado de base al interior de la escena predicativa”¹⁵¹. En otras palabras, las

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ FONTANILLE, 2001. Op. Cit., p.142.

modalidades son modos de existencia que posibilitan el hacer y el ser del sujeto, son instancias que inciden en la ejecución de las acciones y en las dimensiones sensibles de los sujetos, que permiten vislumbrar el proceso en que se halla un plan de acción de los actores discursivos desde sus nociones del deber, el querer, el poder y el saber.

Se puede observar que español se configura en todos los modos de existencia del discurso de los estudiantes wayuu. Hay un desarrollo más fuerte en el ‘deber’ dado que para ellos, la aceptación de la lengua española radica en la necesidad de usarlo en las prácticas sociales que el diario vivir trae consigo. En otras palabras, el deber es predominante porque es a través del español que los wayuu pueden suplir las necesidades y acceder a los derechos de todo ser humano: alimentación, educación, bienestar, salud, participación ciudadana, entre otros. Los modos de existencia se pueden encontrar con la siguiente tabla:

TABLA 12. Modalidades que se encuentran en el discurso de los educandos wayuu

VIRTUALES ¹⁵²		ACTUALES	
QUERER	DEBER	SABER	PODER
Wayuu: Quiere seguir practicando español. Quiere proteger sus derechos. Quiere lo mejor para su comunidad. No quiere aceptar el español como obstáculo universitario. Quiere aprender más el español para mejorar en la universidad	Wayuu y jóvenes: Deben aprender español. Deben respetar lo cotidiano en lo familiar. Deben proteger sus derechos. Deben perfeccionar el español para la universidad. Deben hacer lo que sus profesores digan. No deben hablar español en rancherías.	Wayuu: Conocen el español. Saben cómo se enseña en el colegio. Sabe la importancia en la comunicación. Jóvenes: Saben negociar. Padres: No saben hablar español.	Wayuu y jóvenes: Pueden estudiar en la universidad. Pueden negociar. Pueden hablar español. Puede defender sus derechos Padres: No pueden hablar español No pueden negociar.

¹⁵² Las modalidades del deber y el querer se desarrollaran con más profundidad en el apartado 1.3.

REALIZANTES		
SABER-SER	PODER-SER-ESTAR	HACER-SER-ESTAR
Saben ser wayuu. Saben	Wayuu: Pueden estar en la ciudad. Pueden estar en la universidad. Pueden estar en la comunidad wayuu. Pueden estar estudiando.	Profesores: Hacen que el español sea importante

Por otra parte, para llegar a la significación globalizante es necesario terminar el recorrido interpretativo con el nivel de las estructuras lógicas o fundamentales y así articular el sentido, ya que surgen los componentes básicos de la significación. Entre tanto, se puede entonces deducir, que hablar de este último grado interpretativo semiótico discursivo, permite determinar las representaciones y valoraciones más generales que se conforman del español en el discurso de los estudiantes wayuu. El sentido otorgado en toda su red semántica y axiológica. En este nivel interpretativo se analizan las organizaciones lógicas del discurso, su significación. Así, la estructura fundamental plantea una sintaxis donde se definen relaciones contrarias, contradictorias y complementarias, de manera que se logra identificar la generación del sentido a partir de los juicios epistémicos¹⁵³ de los enunciadores. Para ello, Courtés propone el cuadrado semiótico como un esquema complejo como una posibilidad metodológica para organizar los valores y exponer las oposiciones en juego que se llevan a cabo en el proceso de significación de todo el recorrido.

En el caso de los discursos de los estudiantes wayuu, se tiene que en las estructuras fundamentales, su juicio epistémico con respecto al español radica en la utilidad que ha simbolizado esta lengua para su comunidad y para la adquisición de derechos y ventajas. Ya antes lo había cuestionado Monsonyi quien asegura que dialécticamente y a consecuencia de su larga historia de resistencia frente a la

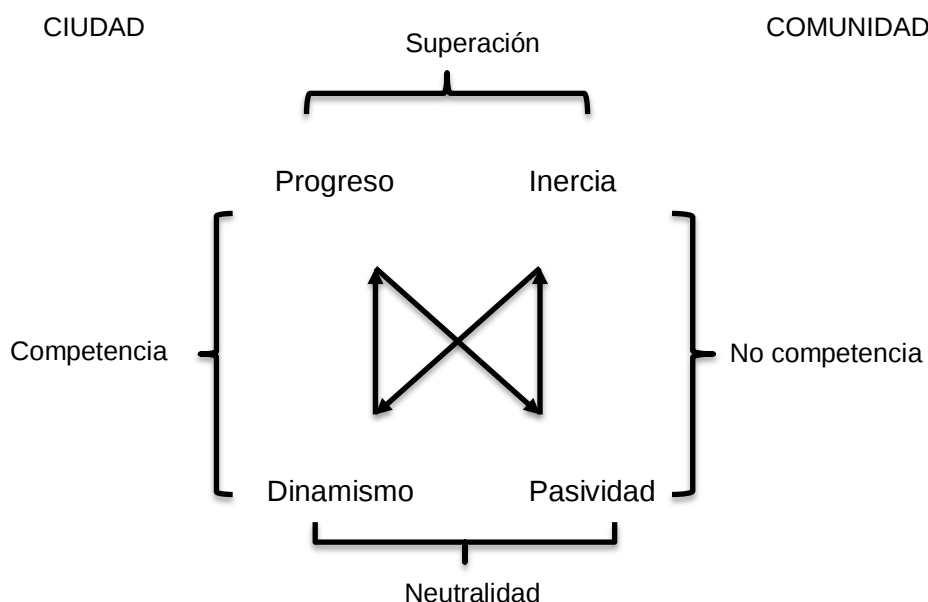
¹⁵³ El juicio epistémico es del orden del creer, emitido por el destinador juez sobre la conformidad o la no conformidad de la realización de un contrato establecido. Dice Courtés que lo que está en juego en un contrato que reúne al destinador con el destinatario es un sistema axiológico, implícito o explícito en el discurso dado, donde los valores son resaltados como positivos o negativos.

sociedad dominante, el ser indígena, 'indio', 'originario' o 'autóctono' (términos más o menos equivalentes) tiene en la actualidad sus claras ventajas políticas e institucionales en cuanto a derechos especiales, territorialidad, reconocimiento social, incluso cierta consistencia 'icónica' de la que carecen los demás habitantes de un país¹⁵⁴.

A los estudiantes wayuu entrevistados desde su discurso se les percibe este hecho. Constantemente ellos hacen alusión a que el español es el medio por el cual ellos accedieron a la educación, su familia puede comerciar con chivos para mantener una estabilidad económica, pueden construir conocimiento universal y no sólo el étnico tradicional originando como meta-término 'superación'. El alumno wayuu utiliza el español para un progreso no sólo individual sino comunitario. Entiéndase acá el progreso como la posibilidad de obtener los mismos derechos que por ley tiene todo ciudadano colombiano. Estos estudiantes reconocen la riqueza de su cosmovisión indígena pero son conscientes que están inmersos en una sociedad de competencia, de consumo, y de diversos intereses políticos donde es necesario participar y entrar en el 'dinamismo' intercultural de manera que luchan por sus intereses patrimoniales étnicos. Estos recorridos de sentido se pueden ilustrar con el siguiente cuadrado semiótico:

¹⁵⁴ MONSONY, Esteban Emilio. El discurso sobre la irreversible extinción de las lenguas: un atentado contra la interculturalidad. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Facultad de ciencias económicas, 2012.

FIGURA 18. Cuadrado semiótico de la funcionalidad del español en los diferentes espacios formativos



Se comprende con este esquema que el juicio epistémico de los estudiantes wayuu con respecto al español se determina en la dimensión de lo falso: no se puede ser neutral en la valoración del español. Si no hay dinamismo tanto adentro, como por fuera de la comunidad wayuu (intercambio cultural) no se puede sobrevivir, pues es el español el que permite acceder a los negocios, el turismo, la educación y la política. Bien lo argumentan ellos:

Hay wayuu en la alta Guajira que no les va ni le viene si se habla español o no, es como si no les interesara pero esa actitud no debería ser, porque en realidad el español es el que nos permite comunicarnos con los demás y poder acceder a cosas que nos faciliten la vida¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Anexo K.

En la dimensión de lo ilusorio (lo que parece ser, pero no es) se encuentra el wayuu netamente tradicional, en este caso la cosmovisión ancestral que influye en las nuevas generaciones indígenas. Aquella ideología que concibe que dentro de las prácticas sociales wayuu sólo sea aceptada la lengua materna y se valora disfóricamente al español. El discurso de la pertenencia e identidad puramente wayuu es cuestionante, dado que el discurso de los estudiantes indígenas evidencia una gran influencia de la noción intercultural y por lo tanto, hay en la profundidad de sus palabras una concientización de ‘modernización global’ donde es necesario asimilar el sistema político-económico de la población dominante, que en este caso es el modelo neoliberal colombiano que se caracteriza por la productividad. Ellos mismos lo plantean:

Nosotros tenemos de las dos cosas, somos colombianos y somos wayuu. La constitución nos cataloga como indígenas pero en realidad somos colombianos, tenemos lo mismo, podemos hablar también español y tener las mismas oportunidades¹⁵⁶.

De aquí, que la no competencia cultural frente a los fenómenos de la sociedad dominante es ilusoria, porque en el fondo al participar en las actividades sociales (comunicarse en español, tener becas del estado, presentar exámenes estatales para entrar a la universidad, depender de la moneda del bolívar venezolano y del peso colombiano para sobrevivir económicamente, etc.) de los que no son wayuu y valerse de su mismo sistema de derechos, lo hacen participante y parte de la comunidad dominante, ser colombianos. En cambio la competencia sí la desarrollan y la configuran en la dimensión del secreto, algunos de ellos plantean:

Cualquiera diría que nosotros por ser indígenas tenemos más ventajas o desventajas, según el punto de vista de la persona. Cuando llegamos a la universidad muchos pensaron que era muy difícil y se fueron pero realmente cuando uno estudia

¹⁵⁶ Anexo I.

y se prepara se puede superar cualquier cosa. Ahora podemos tener altas calificaciones, fue difícil pero lo logramos¹⁵⁷.

Ellos buscan progresar y tener los beneficios que todo profesional y ciudadano colombiano lograría, y para eso deben ser legítimos en las diferentes disciplinas del saber-poder-hacer¹⁵⁸ (tener un título de pregrado en este caso, entre otras cosas) y para ello se necesita y se justifica el uso del español. Lo verdadero del asunto (última dimensión) es que el español es superación. Hablarlo y usarlo es tener una ganancia, una ventaja tanto dentro como fuera de su etnia. Hay un apartado en el que dicen: “La mayoría de niños no siguen con sus estudios porque se les dificulta aprender el español, les da pereza y terminan dejando el colegio y se ponen a trabajar en lo que sea”¹⁵⁹. De esta manera, es claro que el español es concomitante a la alfabetización de la etnia, y por lo tanto, de su progreso como sociedad. En pocas palabras la principal función del español en todos los espacios formativos es el desarrollo de competencias acordes a la profesionalización y a las prácticas dentro de la vida colombiana.

Finalmente, se puede establecer las posiciones axiológicas de los estudiantes wayuu con respecto al uso del español:

TABLA 13. Posiciones euforia/disforia en el uso del español en sus diferentes aspectualizaciones

Aspectualización del español	Axiología de los estudiantes wayuu
Español como medio de comunicación	Eufórica, positiva. Posibilita fortalecer relaciones interculturales y participación social. Medio de supervivencia.
Español como interpretación y traducción cultural¹⁶⁰	Eufórico, positivo. Es un puente de conocimientos, información y sistema de control social que media entre los intereses cultu-

¹⁵⁷ Anexo K.

¹⁵⁸ Término que remite a la competencia. SERRANO. Op. Cit.

¹⁵⁹ Anexo M.

¹⁶⁰ Esto se ampliará en el segundo capítulo de la tesis, en el apartado 2.5.

	rales.
	Disfórico, negativo: en la politiquería es un dispositivo de engaños y abuso del poder.
Español como medio político de defensa	Eufórico, positivo. Es un medio para asegurar el respeto y la justicia hacia su pueblo étnico de los abusos del estado y sus dirigentes. Igualmente, asegura el cumplimiento de los derechos indígenas.
Español en los medios académicos	Eufórico, positivo. Es un acceso al conocimiento, permite formarse profesionalmente y participar críticamente en su entorno. Todo en búsqueda de aplicar los saberes en el beneficio de su comunidad.
Español en la comunidad indígena	Disfórico, negativo. Amenaza el patrimonio cultural, en los diálogos familiares, el wayuunaiki es el único aceptado.
Español en los negocios familiares	Eufórico, positivo. Permite comerciar con los de la ciudad y tener ganancias para su manutención

1.4. ROL DE LA COMUNIDAD, PADRES Y DOCENTES. MANIPULACIONES DEL DEBER-HACER Y EL QUERER-HACER

Desde la perspectiva semiótica, se considera que el ‘deber’ es una de las modalidades que se pueden desarrollar en el enunciado determinando y presidiendo un enunciado de hacer o un enunciado de estado. Greimas¹⁶¹ sostiene que tanto el deber como el querer son condiciones anteriores para hacer o para un estado, una fase que virtualiza un enunciado de hacer o de estado. Esto se puede relacionar al concepto del deber que según el diccionario de la real academia española es “estar obligado a algo por la ley divina, natural o positiva, tener obligación de corresponder a alguien en lo moral y/o cumplir obligaciones nacidas de respeto, gratitud u otros motivos”¹⁶². Bajo estas pautas, se puede correlacionar la noción estandarizada con la perspectiva semiótica discursiva, pues es claro que el deber conlleva a una actuación específica.

¹⁶¹ GREIMAS, 1982. Op. Cit.

¹⁶² Op. Cit. [En línea]

Courtés¹⁶³ considera que el deber hacer se rige por una tendencia de compromiso o a la necesidad de seguir unas normas establecidas. De aquí, que todo sujeto manipulado con el deber-hacer tenga implícito una obligación ya establecida y que la considera necesaria de cumplir. Greimas expone las instancias del deber hacer a partir de nominalizaciones que se pueden convertir en otros valores modales:

De esta manera, se tiene que el deber hacer prescribe u obliga a la realización del acto, mientras que el deber no hacer obliga también pero a su contención, a su no realización; en tal sentido, es una prohibición. El no deber no hacer faculta para la no realización del acto¹⁶⁴, permite la realización: no es una obligación que se contenga el acto, se da permiso. Finalmente, el no deber hacer, faculta, pero de cara a la realización del acto: no es obligatorio, pero puede realizarse. Se entiende entonces que la modalidad del deber conjugada con el hacer dan como resultado los llamadas modalidades deónticas, Entiéndase lo deóntico como el sistema de normas de conducta que supuestamente se observa en el ejercicio de una profesión o de una actividad¹⁶⁵.

A partir de esta modalidad deóntica, que para Eduardo Serrano¹⁶⁶ es un uno de los soportes de la motivación del hacer, se sobrellevan algunas actuaciones que se evidencian en los discursos de los estudiantes wayuu. Visto así, el deber hacer es una modalidad imperante que permite que los estudiantes, decidan y acepten el estudio del español como medio comunicativo para lograr sus metas e intereses: cumplir con el compromiso comunitario que les fue impuesto sea por otros o por ellos mismos, formarse como profesionales para aplicar sus conocimientos dentro del grupo étnico. El deber estudiar, el deber aprender, el deber mantener un buen promedio académico universitario para no perder la beca que les da la manutención económica en la ciudad, entre otros. Las normas culturales comunitarias indí-

¹⁶³ COURTÉS. Op. Cit.

¹⁶⁴ Es decir, se le atribuye una autorización para la no ejecución del acto. De aquí que se instaure el permiso.

¹⁶⁵ GREIMAS. Op. Cit., p. 109

¹⁶⁶ SERRANO. Op. Cit.

genas versus la normalización social ciudadanas, es el conflicto permanente que se da en las actuaciones de los alumnos wayuu. En este sentido, la semiótica permitirá identificar cómo el “deber” se hace evidente en las diferentes prácticas de vida de este grupo de estudiantes.

Por su parte, según la perspectiva semiótica, “el querer” parece constituir, como el deber, “una condición previa virtual que condiciona la producción de los enunciados de hacer o de estado [...] el enunciado modal del querer da lugar a dos estructuras modales designadas, el querer-hacer y el querer-ser”¹⁶⁷. De igual forma, el querer tiene varias acepciones en el Diccionario de la Real Academia Española que permitirían dar cuenta de su funcionalidad: “es desear o apetecer; amar, tener cariño, voluntad o inclinación a alguien o algo; tener voluntad o determinación de ejecutar algo; resolver, determinar; pretender, intentar o procurar”¹⁶⁸. En este sentido, es claro que el querer y el deber son un elemento de motivación e intención, pues instauran objetos de valor positivos que se quiere conseguir y establece una estimulación para lograr el cometido pretendido. Confirmando lo expuesto, el querer-hacer, según Courtés¹⁶⁹, es otro modalizante virtual que instituye en el sujeto el deseo de actuar, de realizar el programa narrativo, es decir, impulsa al sujeto para que ejecute una performance. Son diversas las situaciones en las que los sujetos manipuladores son agentes que funden la motivación. De forma que, el proceso de conjunción del manipulado con el querer-hacer es el establecimiento de la voluntad en sí mismo, con una tendencia positiva con respecto de la acción por realizar.

Además, Greimas apunta que las modalidades del deber y del querer “ayudan a esclarecer ciertos aspectos de la tipología de las culturas y, más concretamente, la

¹⁶⁷ GREIMAS Y COURTÉS. Op. Cit., P. 330.

¹⁶⁸ OP. Cit. [En línea]

¹⁶⁹ Op. Cit.

descripción de las ‘actitudes’ del individuo con respecto a la sociedad”¹⁷⁰. Con todo, el elemento virtualizante del querer está en constante relación con las actuaciones de los estudiantes wayuu. Siempre hay una constante motivación del querer superarse, querer quedar bien ante su comunidad indígena, querer aprender lo que otros integrantes de su pueblo desconocen, hay una intención de querer ser poderosos frente al estado y fomentar una reputación dentro de su grupo social. Es rastreable en los discursos de los alumnos wayuu las precariedades económicas que sufren en la ciudad y en su proceso de formación profesional, si no existiera el dispositivo de voluntad que instaura el querer en ellos, ninguno de ellos mantendría su disposición de resistencia a las adversidades y obstáculos sociales que les dificultan su estadía en la ciudad. Por lo tanto, es necesario analizar con más profundidad de qué manera la comunidad, los padres y los docentes han logrado instaurar las modalidades deónticas en los estudiantes mediante dispositivos manipulatorios de diversa índole y que los ha llevado a formarse y aceptar el español en sus vidas.

Entiéndase por manipulación “la acción del hombre sobre otros hombres para hacerles ejecutar un programa dado: se trata de un hacer-ser y de un hacer-hacer”¹⁷¹. Es así, como los enunciados de hacer rigen a otros enunciados de hacer. La manipulación supone la estructura modal en la cual, los predicados son semejantes pero los sujetos diferentes. Dado esto, se entiende que hay un sujeto manipulador en el rol de destinador, y un sujeto manipulado, en el lugar del destinatario. Es decir, es la influencia o prevalencia de un sujeto sobre otro con el fin de transformar su estado. Se entiende entonces, que todo acto que conlleve la correspondencia entre sujetos supone el dominio de uno sobre el otro desde de las especificaciones que compone el discurso. De la misma manera, la posición del manipulador y manipulado constantemente cambia con las acciones diversas y competencias que se logren. En este sentido, la noción de manipulación permite esta-

¹⁷⁰ GREIMAS. Op. Cit., p. 103.

¹⁷¹ GREIMAS Y COURTÉS. Op. Cit., p. 250.

blecer cómo los estudiantes indígenas, cuyos discursos son analizados, se configuran como sujetos manipulados que se ven obligados a desarrollar un programa narrativo deseado por su manipulador (sea la comunidad, los docentes o sus padres). En otras palabras, conseguir profesionalizarse a través del uso del español.

Como se vio en los análisis del apartado anterior, la comunidad es un espacio figurativo donde el español no es concebido como medio comunicativo. Entonces ¿Cómo la comunidad se convierte en agente manipulador que lleva a los estudiantes wayuu hablar español? Esto se logra a partir del reconocimiento que la misma etnia wayuu ha hecho a los alumnos por su capacidad de continuar con los estudios universitarios. Frente a esta situación, los estudiantes wayuu relatan sus experiencias de vida, donde la comunidad les realizó un rito de preparación para su vida en la ciudad y en la universidad, por ejemplo Jazmín enuncia:

Para que nosotros viniéramos se reunió toda la comunidad porque fue algo histórico que estudiantes directamente de la Alta Guajira entraran a la universidad. Porque de la Guajira hay muchos, son los hijos de los políticos, de los representantes de la cámara, que son los que reciben las becas en nombre de los indígenas, a costillas de nosotros teniendo ellos plata. Entonces para nosotros y la comunidad esto fue un logro muy grande que se debe aprovechar y sobre todo porque es una manera para que en un futuro haya más progreso en nuestra tierra. Y esto es lo que a uno lo motiva, eso es lo que lo lleva a uno a tengo que estudiar, tengo que hacer, tengo que perfeccionar el español, tengo que levantarme porque mucha gente espera por mí¹⁷².

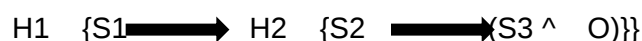
La estudiante wayuu utiliza un enunciado afirmativo de énfasis para esclarecer la importancia que tiene su trabajo y deber educativo. Se da por sentado, que la estudiante se siente “responsable y comprometida” con las aspiraciones de su etnia, y en vez de verlo como una obligación, se instaura la intención y la motivación pa-

¹⁷² Anexo I.

ra debe-ser profesional y deber-hacer las cosas para lograrlo. Así mismo, la estudiante está inconscientemente manipulada por compasión con su comunidad, lo que la lleva al hacer (convertirse en profesional) para su grupo indígena, pues ella simboliza la esperanza de progresar. Tanto así, que pone de un lado sus intereses personales y acepta los intereses colectivos como propio. Por lo tanto, la manipulación comunitaria indígena instaura una ideología sistemática de conservación social, y en consideración, se evidencian actitudes de renuncia ante los estímulos que induce la ciudad, la cual instaura tentaciones: mejores oportunidades laborales, estilos de vida diferentes, entre otras cosas. Si se observa, la enunciadora recalca la importancia que le dio la comunidad al hecho de que un grupo de estudiantes indígenas llegaran a la universidad. La comunidad instaura un hacer pragmático: ella hace-hacer a los alumnos una práctica universitaria.

Entonces, el hacer de la comunidad (H1) es de naturaleza distinta al hacer de los estudiantes wayuu (H2). Dado que, son los alumnos indígenas (S2) los que les corresponde estudiar, pasar las materias, aprovechar la beca, profesionalizarse, volver a la etnia y aplicar sus conocimientos. En cambio, la comunidad wayuu (S1) ejerce la influencia sobre la competencia modal de los educandos (S2). Cuando la comunidad (S1) le pidió a los estudiantes wayuu (S2) que aprovechen la oportunidad para que la comunidad (S3) se vea beneficiada y logre progresar (O), los alumnos pasaron de una ausencia de querer hacer /-qh/ a un querer hacer /qh/ efectivo y de un no deber hacer /-dh/ a un deber hacer /dh/. Esto se puede ilustrar con la siguiente formulación simbólica:

FIGURA 19. Esquema de manipulación



Fuente. Courtés. Op. Cit.

Así, la comunidad logró modificar la competencia modal de los alumnos wayuu, quienes, según su discurso, se sienten dispuestos y comprometidos en su realización del hacer (profesionalizarse). Entonces, la comunidad ejerció sobre el estar-ser del hacer (de orden cognoscitivo ya que se presupone la aplicación de una competencia) de los educandos indígenas, y le estableció al manipulado una competencia positiva (saber-poder- conseguir la profesión), confiriéndoles a los manipulados los objetos modales del querer hacer, deber hacer, poder hacer.

En esta medida, el deseo del manipulado (los estudiantes wayuu) se conjunta con la obligación que le es impuesta o sugerida, el cual se convierte en un querer hacer. De aquí que el manipulador traiga a colación la dimensión cognoscitiva, de manera que, se alude la competencia del manipulado como un aspecto positivo, desarrollando la adulación, el halago o lo que Courtés¹⁷³ denomina como manipulación por seducción. En otras palabras, se les inculca a los alumnos indígenas un estímulo, se enfatiza en sus capacidades para lograr profesionalizarse: tienen el saber y el poder.

Dentro de ese querer hacer y deber hacer por compromiso, los educandos wayuu orientan la construcción de sus programas narrativos buscando la profesionalización, que en su consolidación de la competencia procedimental están el aprendizaje y uso del español como herramientas para llegar al saber y al hacer. Considerándose de esta manera, que para el destinador manipulador 'comunidad', el español es aceptado como un medio utilizado por los alumnos en búsqueda del progreso social-étnico.

En lo que tiene que ver con los padres de los alumnos indígenas wayuu, sujetos manipulados, se puede evidenciar cómo ellos utilizan mecanismos de manipulación promoviendo sus experiencias de vida, para lograr los alumnos indígenas estudien y utilicen el español. Por ejemplo, Jazmín comienza a construir enuncia-

¹⁷³ COURTÉS. Op. Cit.

dos afirmativos de conocimiento familiar general a manera de explicación, como se da a continuación:

El español, mis papás, mi papá más que todo, él es una persona analfabeta pero es hijo de venezolano, entonces él habla español perfectamente y mi mamá que hizo hasta segundo grado también lo habla pero no muy perfecto. Entonces ellos me decían cosas en español y siempre me decían que no fuera a cometer él mismo error que ellos, que estudiara¹⁷⁴.

De aquí, se puede ver cómo la alumna, a partir de una caracterización y comparación entre sus padres, pone en evidencia una distancia formativa, ella no se modera en denominar a su propio padre como analfabeta. Según el diccionario de la real Academia española, este lexema es un adjetivo que significa: “1. Que no sabe leer ni escribir. 2. Ignorante, sin cultura, o profano en alguna disciplina”¹⁷⁵. Por tal motivo, se puede considerar que tiene una valoración negativa a la norma social de instrucción y de pertenencia cultural, hay una sanción frente a la falta de educación de su imagen paternal.

No obstante, Jazmín utiliza la conjunción adversativa ‘pero’ para contraponer una valoración positiva: el hecho de ser hijo de venezolano y hablar perfectamente el español es para ella alentador y de vital importancia. Esto se constata en el caso opuesto que ocurre con la valoración de su madre: aunque no es analfabeta, pues cursó algunos grados de colegio, ella no habla muy bien la lengua española. Entonces, para Jazmín el equilibrio identitario del conocimiento radica en la integración: educación formal y el hablar español. En este sentido, Los padres de Jazmín utilizan la manipulación por intimidación puesto que le hacen temer con un futuro poco prometedor si no sabe el español. De esta manera, se instaura un querer hacer en ella; querer estudiar y querer hablar el idioma español, logrando así que

¹⁷⁴ Anexo I.

¹⁷⁵ Op. Cit. [En línea]

ella oriente su hacer a la obtención del objeto de deseo del manipulador: que su hija no cometa los mismos errores que ellos.

Esta situación es muy similar en el resto de los estudiantes wayuu. En el caso de Olga y José, ellos enuncian:

Olga: mis papás prefirieron llevarnos a Venezuela para que aprendiéramos español. Según ellos, tenía que aprender, tenía que conocer. Mi papá era siempre de visión diferente, él me decía que tenía que relacionarme, que tenía que hablar con otras personas en español para aprender sobre el mundo¹⁷⁶.

José: desde pequeño mis papás me trajeron de la ranchería a estudiar a Maicao y así tuve que aprender a hablar español, además mis padres me decían que iba aprender mucho¹⁷⁷.

Se instaura un deber desde los lexemas ‘tenía’ y ‘tuve’ que evidencian obligatoriedad, y supone la obediencia llegando a una manipulación de orden pragmático. Los padres de estos sujetos prácticamente los obligan (pues los transfirieron a otro lugar) a que ellos deban dirigirse hacia un objeto positivo (el saber sobre el mundo, un saber proposicional) configurándose la manipulación por tentación. Se le promete el conocimiento del mundo a partir de un hacer lingüístico y social, el aprendizaje del español y la interacción con la sociedad mayoritaria. Además complementa:

Mi papá me dijo que hubo oportunidades para estudiar y él nunca aprovechó. Entonces, la idea es que nosotros... todos estudiamos pero algunos no quisieron estudiar. Mi papá les dijo: “ustedes tienen que estudiar y eso es para el futuro”. Mi papá no quiere que nos pase lo mismo que le pasó a él que no sabía hablar español¹⁷⁸.

¹⁷⁶ Anexo J.

¹⁷⁷ Anexo F.

¹⁷⁸ Anexo J.

Acá se vuelve a instaurar un 'deber-hacer' con la palabra 'tiene' desde un mandato que demanda la obediencia por parte de la estudiante. Además, se aplica un dispositivo manipulador por intimidación (como en el caso de Jazmín), ya que se amenaza o se advierte a la alumna indígena que si no aprende el español le deparará un futuro poco prometedor. El proceso o técnica de manipulación por intimidación suele tener como efecto la pasión por el miedo, y eso lleva a que se establezca un hacer educativo de aprendizaje y un hacer lingüístico en el español que le asegurará oportunidades más adelante.

Por otro lado, se tienen otros sujetos manipuladores que son los actores educativos. En este caso, hay de dos tipos: Por un lado, está la rectora y docentes colegiales; por otro lado, están los docentes universitarios. En lo que tiene que ver con los primeros, se puede encontrar múltiples manifestaciones de manipulación que instauran un querer hacer y deber hacer en los educandos indígenas. Los estudiantes en su discurso manifiestan:

De hecho las profesoras y la rectora que más nos apoyan no son wayuu y vemos todo el esfuerzo que ellas hacen, ese papel que ellas han tomado con nosotros, ellas son los papás y las mamás de uno porque asumen responsabilidades, se preocupan por llamar y estén donde estén se preocupan por enviarnos plata para que no pasemos necesidades, y eso me parece maravilloso y grande¹⁷⁹.

En este apartado, la manifestación discursiva se despliega de dos maneras. En primera medida, los enunciadores utilizan un enunciado de afirmación de conocimiento general institucional educativo (utilizan su memoria semántica social, su saber proposicional) para afirmar que las docentes que más los motivan a seguir estudiando no son integrantes wayuu. Esto, evidencia la contradicción de preocupación cultural: es el 'alijuna' el que promueve el progreso formativo de la estu-

¹⁷⁹ Anexo L.

diante indígena y eso es valorado eufóricamente en partida a la locución adverbial ‘de hecho’ que significa 1. Efectivamente; 2. De veras, con eficacia y buena voluntad¹⁸⁰. Tanto así, que los alumnos configuran sus juicios personales epistémicos desde un enunciado argumentativo retórico alegórico y las aceptan y les otorgan un rol parental familiar, las denomina “mamás y papás”. Es decir, para los enunciadores wayuu, los profesores no sólo tienen una relación de maestros-alumnos, sino también, sus nexos son estrechamente familiares, en ellas encuentran no sólo una instrucción educativa sino también un sustento económico. Por lo tanto, se puede justificar, que para los estudiantes wayuu, las ideas, pensamientos y sugerencias de sus profesoras tienen un alto nivel manipulador en ellos, permitiendo, que el ‘hacer’ estén influenciados por las ideologías de sus docentes. Esto se refuerza cuando la estudiante comenta:

La rectora como siempre nos ha enseñado: ella viene es a motivar a la gente, viene es a decirnos que nosotros somos los dueños de este territorio, que somos las personas que tenemos derecho a reclamar, y que para hacer eso tenemos que estudiar, ser profesionales y aprender el español. La rectora ha hecho las cosas bien: allá antes uno llegaba sólo hasta quinto grado, ahí se graduaba y se iba a Venezuela a trabajar. Y fue ella la que abrió el sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y once y se amplió la educación desde la visión etno-educativa, la cobertura para el bachillerato¹⁸¹.

Este discurso, que comienza con una expresión de continuidad desde el pasado (pasado continuo o perfecto) “siempre nos ha enseñado”, estipula una confirmación de la aceptación y acogimiento de las instrucciones de la rectora por parte de los estudiantes wayuu entrevistados, esto se enfoca con el pronombre personal dativo y acusativo “nos”. Además, el dispositivo de manipulación por exaltación o seducción que utiliza la docente permite crear el querer hacer y el deber hacer en los alumnos (ser dueños de un territorio y poder reclamar), fundando directamente

¹⁸⁰ DRAE. Op. Cit. [En línea].

¹⁸¹ Anexo L.

las imágenes positivas de las competencias de los sujetos manipulados: la propiedad terrenal (posicionamiento de lo que es nuestro y lo que no es de ellos) el proceso de exigencia y de reclamar contra un algo.

En este compendio de factores sociales el rol que desempeña el español aparece: se debe aprender español para poder reclamar y defender el terreno. En este sentido, el querer hablar español se induce, se le da un uso de defensa y se relaciona con una herramienta de poder. Por otro lado, los estudiantes también enuncian:

Todo era en español porque los profesores hablaban español. En el colegio nos decían que podríamos ser profesionales si seguíamos estudiando español, que después podríamos ocupar el puesto de profesores que ellos tenían porque ellos estaban por poco tiempo, y nosotros éramos el futuro de la cultura y el futuro de la escuela. Nos repetían que debíamos estudiar, que no debíamos dejar nuestros estudios sólo en el colegio sino seguir en otro lado para aprender nuevas cosas y luego volver y enseñarlas. Decían que uno debía prepararse para la vida, todo lo que tengas ahorita para aprender debes aprenderlo. Ellos decían también que los caminos de la vida eran muy largos y que puede ser muy difícil o fácil según lo que uno sepa¹⁸².

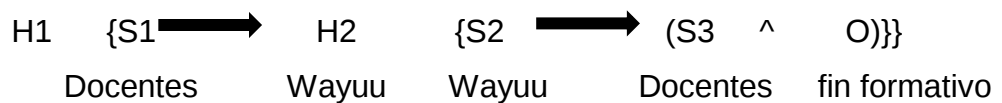
En este apartado se retoma el hacer-hacer manipulatorio por parte de los docentes del colegio instaurando una tentación: los alumnos wayuu podrían también ser profesores, partícipes del progreso de su comunidad y colaboradores de la institución. Es decir, los docentes les ofrecían un objeto de valor positivo, el puesto de trabajo, para fomentar el querer hacer de los estudiantes indígenas. Además, los manipuladores establecían el ‘deber hacer’ en los estudios, en el aprendizaje, en la preparación y en la formación para la vida. Igualmente, se retoma un orden pragmático de la manipulación por seducción, pues catalogaban a los estudiantes como competentes, capaces para profesionalizarse y se relaciona con el orden

¹⁸² Anexo J.

cognoscitivo de una manipulación por provocación, ya que al decir “si siguen estudiando español” supone una condición establecida por la ‘falta’ del saber, una imagen negativa de su competencia que deben mejorar.

El hacer manipulatorio de los docentes (H1) consiste en que ellos mismos (S1) buscan que los estudiantes wayuu aprendan el español y se profesionalicen (H2). Desde luego, se ejerce una influencia sobre la competencia modal de los alumnos indígenas (S2) quienes al querer hacer y al sentirse conjuntos con el deber ante sus metas personales, su futuro y el progreso de su comunidad, lograrían que los profesores (S3) estén en conjunción con una realización formativa. Por último, los profesores les proporcionan el grado del saber, la facilidad o dificultad frente a las adversidades de la vida, generando así, también un querer saber. Se tendría entonces el siguiente esquema de manipulación que muestra la relación factitiva entre profesores y estudiantes:

FIGURA 20. Esquema de manipulación entre docentes-estudiantes



Ahora, como último sujeto manipulador de los estudiantes wayuu, se tiene a los docentes universitarios. Los enunciadores dicen al respecto:

Algunas veces a nosotros se nos dificulta algunas palabras en español, pronunciarlas y sobre todo la escritura. También las lecturas que nos ponen los profesores nos obligan a estudiar español y para presentar trabajos. También hay profesores que nos dicen: “hagan un resumen de tal tema” y escríbanlo a mano y nos toca

transcribir eso. Entonces tomamos la clase de español en la universidad para que tener un mejor desempeño, un fortalecimiento¹⁸³.

Los estudiantes wayuu utilizan el recurso discursivo de explicación y descripción dialogada de las dificultades que tienen para estudiar en la universidad, y todo radica en su competencia de lengua española. Los docentes universitarios instauran la manipulación por intimidación, pues ellos ‘deben’ fortalecer el español si no desean perder las materias, y por consiguiente, la oportunidad para formarse profesionalmente. Por tal motivo, el deber-hacer modaliza a los alumnos y los lleva a que usen el español. Se plantea, entonces, un ‘querer hablar’ español como único medio de formación universitaria, pues los estudiantes deciden comprometerse con cursos que refuercen sus habilidades comunicativas españolas.

En este sentido, hay una asociación entre el /no poder no hacer/ que estipula la posición de obediencia, carencia de la libertad para hacer los trabajos académicos en lenguas distintas al español, como su lengua materna. Así, el /deber hacer/ refuerza la obediencia frente a las prescripciones de los docentes, de esta manera se configura una manipulación por intimidación. En otras palabras, el manipulador docente amenaza con quitarle algo al manipulado (afectar su nota).

1.5. LOS EXÁMENES DE ESTADO Y EL PROMEDIO ACADÉMICO COMO OBJETOS DE VALOR QUE INCIDEN EN EL USO DEL ESPAÑOL

Según Fontanille¹⁸⁴, en el centro de la sintaxis discursiva es donde se encuentran los objetos de valor (la base de las transformaciones). De este modo, estos objetos se configuran a partir de dos ámbitos: En primera instancia, se tienen los objetos de valor que son contruidos y conquistados por los sujetos, de manera que

¹⁸³ Anexo A.

¹⁸⁴ FONTANILLE, 2001. Op. Cit.

logran actualizarlos. En segunda instancia, los objetos pueden circular en el intercambio entre destinadores y destinatarios de forma que se concretan dentro de un marco social.

Adjunto a esta distinción de los objetos de valor, Greimas¹⁸⁵ arguye que el objeto deseado es donde se vierten los valores, un elemento foráneo que regula la relación de un algo con un alguien. En todo caso, es en la sintaxis discursiva donde se manifiesta la relación de los sujetos y de los valores que tienen vertidos. Es por esta razón, que en la semiótica, se concibe que el valor se encuentra con la relación que se da entre el sujeto y el objeto, y esta es la que determina su existencia semántica.

De ahí, que el valor se materialice en los enunciados, lo que le permite una existencia semiótica, generando así, las relaciones de junción entre sujetos y objetos y en consecuencia, se produzcan las transformaciones de hacer y estado. Estas transformaciones son las que posibilitan que los sujetos pasen de estar en un estado virtualizado (anterior) a un estado realizado (posterior). La virtualización es cuando un sujeto está disjunto de su objeto de valor positivo (no lo posee) lo que produce que comience a realizar un plan de acción para alcanzar su propósito (obtenerlo). La segunda es lo contrario, cuando un sujeto está conjunto a su objeto de valor y por lo tanto está “realizado” su plan de acción, en otras palabras sus acciones tiene como resultado la obtención de los deseado.

De igual forma, los valores que se le atribuyen a los objetos están estrechamente ligados a la ideología que se desencadena en ellos. Van Dijk¹⁸⁶ indica que toda acción implica normas y evaluaciones. Y es en esta medida, que se generan representaciones mentales y valores concertados que median entre lo que se considera permitido y prohibido. De aquí, que exista una relación inmediata entre las

¹⁸⁵ GREIMAS. Op. Cit.

¹⁸⁶ VAN DIJK, Teun, Ideología y discurso, una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Ariel, 2003.

ideologías y las valoraciones. Asimismo, Van Dijk¹⁸⁷ estipula que las creencias y costumbres no se ponen en discusión en el interior de una cultura, pues todo sistema de normas y valores sociales y culturales entran a un solo marco conocido como el fundamento en común. De todas formas, tanto valores como normas se desarrollan de diferentes maneras y esto es lo que esencialmente permite que se traduzcan los valores a ideologías.

Del mismo modo, Van Dijk¹⁸⁸ determina que los valores hacen parte de los procesos sociales de cognición de los sujetos, ya que son representaciones metalingüísticas compartidas. Estos se sustentan culturalmente y es por eso que dentro de una misma sociedad, aunque las personas tengan ideologías diferentes, son escasas las que no concuerdan en los valores. Bien lo dice el autor:

Los valores monitorean las dimensiones evaluativas de las ideologías y las actitudes, las opiniones sociales básicas se constituyen a partir de los valores cuando se aplican a áreas y cuestiones específicas en la sociedad. Los valores seleccionados como primordiales cada grupo constituyen el punto de referencia seleccionado para su identidad y autoevaluación, la evaluación de sus actividades y objetivos y los de otros grupos¹⁸⁹.

En esta medida, se reconoce que todo sujeto siempre está haciendo una continua sanción de los fenómenos sociales que se desarrollan en su entorno. Por lo tanto, todo sistema social está mediado por un acumulado de reglas que instituyen una disposición acordada de conductas colectivas e individuales. Este tipo de normas siempre estarán en continua sanción, donde los dispositivos de manipulación entran en juego, se configuran ideologías y se establecen actitudes frente a determinada situación, que en este caso serían los exámenes estatales y el promedio

¹⁸⁷ *Ibíd.*

¹⁸⁸ *Ibíd.*

¹⁸⁹ *Ibíd.*, p. 104.

académico para los alumnos indígenas wayuu. Para Hamon¹⁹⁰ la sanción aparece como la manifestación de un saber y una competencia normativa del actante evaluador. Entonces, toda evaluación y actitud que los sujetos construyen y asumen, está regida por un constructo de normas explícitas o implícitas a seguir: principios estéticos, jurídicos, éticos, tecnológicos, lingüísticos, entre otros, concebidos desde la multidisciplinariedad de sus estudiosos. En este orden de ideas, se diría que los análisis de la sanción permitirían establecer de qué manera el promedio y los exámenes inciden en el hacer de los educandos indígenas.

De cualquier manera, en el proceso de análisis de las valoraciones o actitudes hay que tener en cuenta un dispositivo central para su interpretación, la ausencia. Para Hamon¹⁹¹ la ausencia es entendida como un sentido implícito, y cobra su particularidad en una situación textual específica, de aquí, que la ausencia de algún elemento revelaría la operación de edición del sistema ideológico, de un modelo ya dado o que sigue una norma. Dado esto, para identificar las actitudes e ideologías de los sujetos que no se enuncian explícitamente en los discursos, el analista debe recurrir al rastreo de ausencias, en otras palabras, a lo que de manera implícita se infiere de los enunciados. Dicho sentido escondido, textualmente se puede suponer a partir del conocimiento semántico (factual) y diegético¹⁹² que toda persona construye por la cultura y la sociedad en la que está inmerso.

Se debe tener claro que el punto de aplicación de una evaluación, y su valoración, recae sobre los estados en los que se encuentren los alumnos wayuu: habilidad para actuar, estados consecutivos, entendidos como resultados, competencia y cualidades técnicas ya adquiridas. Estados que resultan de las experiencias pasadas, de las actuaciones anteriores. Sólo hay evaluación y norma allí donde hay un sujeto en relación mediatizada con otro actante. En este sentido, se parte de la importancia del español para la presentación del ICFES, desde la normatividad

¹⁹⁰ HAMON, Óp. Cit.

¹⁹¹ *Ibíd.*

¹⁹² Cf. SERRANO. Op. Cit.

estandarizada educativa, como un dispositivo de evaluación nacional de las competencias académicas de los estudiantes. Es sin lugar a dudas uno de los medios evaluativos más reconocidos en todo el proceso formativo de toda institución educativa reconocida por el MEN y estipula un reto lingüístico para los estudiantes wayuu, ya que su presentación sólo es posible en español. Cajiao dice a propósito de la evaluación en el proceso escolar:

Los niños están sometidos a lo largo de su permanencia en el sistema educativo a una norma única de “medir el conocimiento” que permite establecer comparaciones entre alumnos, entre sexos, entre razas, entre escuelas, entre clases sociales, etc., y “juzgar” sobre las capacidades intelectuales, sobre la aprobación de una asignatura o un grado escolar o sobre la posibilidad de continuar en el sistema escolar. El sistema de exanimación permanente cumple una función reguladora fundamental en el proceso de ordenamiento y normalización social de la escuela, ya que justifica y legitima la gradualidad curricular, obliga a una disciplina temporal de cubrimiento de programas, permite la unificación de textos. Esto pone al maestro en situación de enseñar solo aquellas cosas claramente examinables y calificables¹⁹³.

Ante esto, el ICFES es un regulador manipulador, judicador y hasta anti-sujeto que no sólo mide los conocimientos de los estudiantes sino también, evalúa qué tanto los estudiantes indígenas dominan la comprensión de lectura en español. Además, estipula la clasificación de su competencia y nivel del saber en cada una de las disciplinas básicas: historia, matemáticas, filosofía, química, biología, lenguaje, etc., todas estas comprendidas y aprendidas desde un marco curricular de español como lengua materna. Es así, como las instituciones educativas buscan garantizar que sus alumnos se extiendan en un criterio de normatividad más extenso, determinado por los programas oficiales de nivel estatal y vigilado por pruebas generalizadas para todo el territorio nacional, trabajo que ejecuta el ICFES en Co-

¹⁹³ CAJIAO, Francisco. Poder y justicia en la escuela colombiana. Bogotá: Fundación FES, 1994, p. 142.

lombia. En el caso de los estudiantes indígenas wayuu entrevistados, el ICFES fue un objeto de valor que en un estado anterior al ingreso universitario, planteó todo un reto por alcanzar y superar y que además, incitó al estudio y perfeccionamiento del dominio de la lengua española. Los mismos estudiantes exponen:

Nosotros debimos ir a un curso pre-icfes para poder prepararnos para el ICFES. Las profesoras del internado nos llevaron a Bucaramanga para que la academia Milton Ochoa nos preparara, fue un curso intensivo, ellas querían que nosotros aprendiéramos el esquema de la prueba y nosotros queríamos lograr un muy buen puntaje para seguir con los estudios universitarios. Nosotros estábamos preocupados porque no tuvimos constancia en las materias pues muchos profesores daban clases un mes y luego se iban porque no se adaptaban al clima y a las condiciones en la Alta Guajira. También, estábamos preocupados porque nuestro dominio del español no era muy bueno. La comprensión de lectura era muy difícil pero al final logramos pasar el ICFES no tuvimos calificaciones altas pero lo necesario para que nos aceptaran en la universidad, nuestros padres estuvieran felices y para que el ICETEX y la vicepresidencia de la República nos colaborara con las becas¹⁹⁴.

Como se evidencia, el objeto de valor preponderante es la obtención de resultados óptimos para ingresar al sector educativo universitario y para su obtención era necesario el español. Además, se distingue que los estudiantes wayuu como sujetos destinatarios tuvieron como destinadores manipuladores a las profesoras, el ICFES y a ellos mismos. Las primeras, porque hacen que los alumnos indígenas se trasladen de su espacio cotidiano de la comunidad a la ciudad Bucaramanga con el fin de que se preparen para la prueba y perfeccionaran el español en la ciudad y en la academia, además de que los influyen en su querer-hacer la prueba y en su deber formarse para ello. El ICFES es el principal motivo por el que los estudiantes se orientan a la adquisición de las competencias académicas necesarias para su superación y ellos mismos, en su preocupación hacen-hacer su voluntad para la preparación de la prueba y para el perfeccionamiento del español.

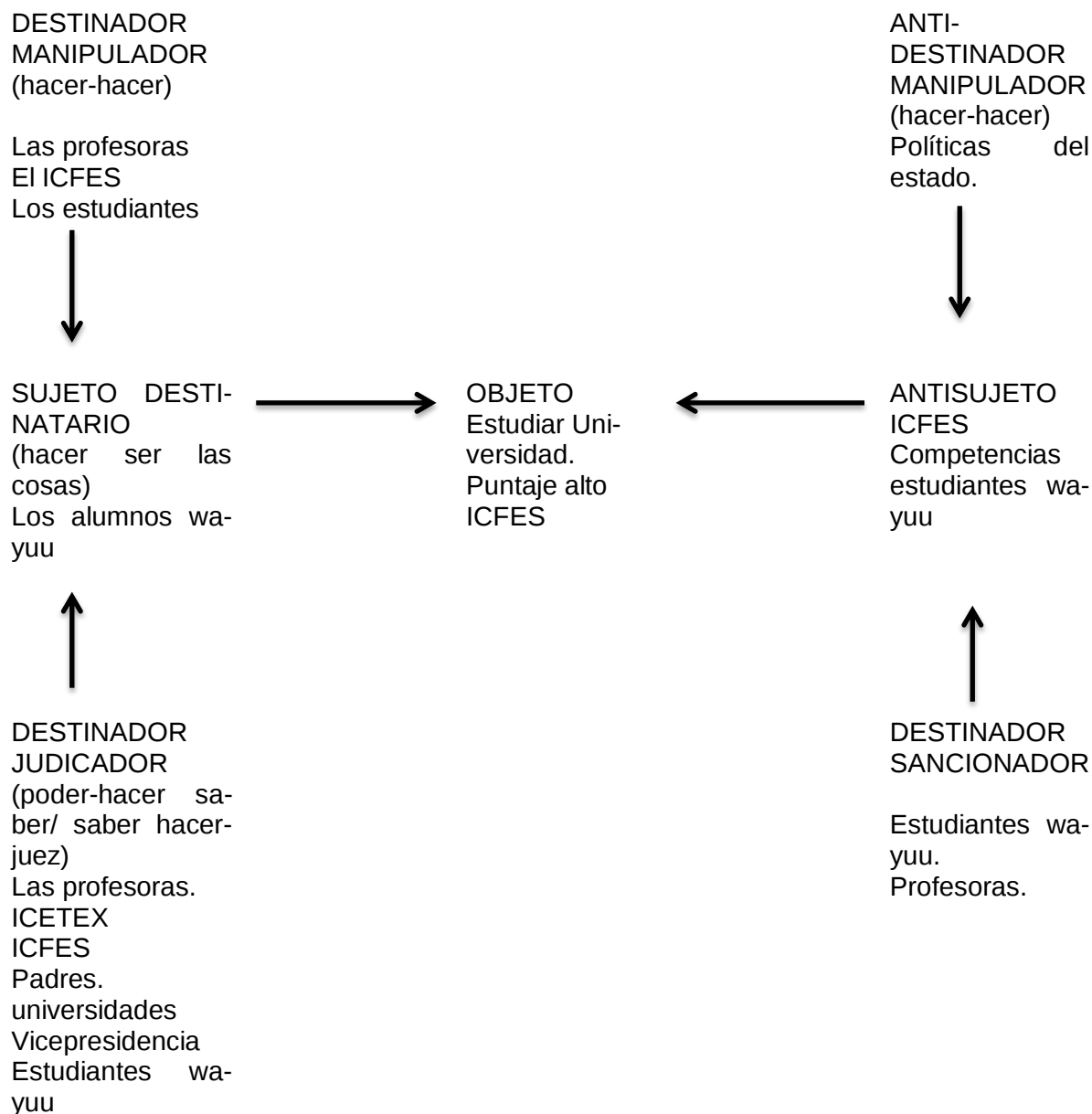
¹⁹⁴ Anexo I.

Como destinadores judicadores se hallan, en primer lugar, el ICFES como establecimiento que justiprecia los resultados, asimismo, las profesoras que esperan que sus alumnos entren a las universidades que establecen la admisión de los que ingresarán, teniendo como referente los puntajes obtenidos (evidencia de sus saberes en las disciplinas y en el español), los padres de familia de los estudiantes wayuu y ellos mismos, en la medida en que sancionan sus competencias en la comprensión de lectura cuando dicen “la comprensión de lectura era muy difícil pero al final logramos pasar el ICFES no tuvimos calificaciones altas pero lo necesario para que nos aceptaran en la universidad”¹⁹⁵.

Como antisujetos se puede establecer las competencias de los estudiantes wayuu, quienes se enuncian como faltos de ellas y que por lo tanto, deben prepararse en un curso; y el ICFES como único medio que posibilitará o impedirá la conjunción con el objeto de deseo y en este sentido la valoración de español es imperante, pues sin esta lengua la preparación para el examen es imposible. Además como anti-destinador manipulador de los antisujetos se encuentran las políticas estatales pues son las que rigen el hacer y la funcionalidad del ICFES en los establecimientos educativos. Como anti-destinadores judicadores se encuentran los mismos wayuu, quienes evalúan sus ICFES no tan altos pero suficientes para acceder a lo que quieren, evidenciando así que ellos son conscientes de que su dominio y competencias lectoras en español no son buenos, lo que los motiva a seguir estudiando la lengua. Por último, las profesoras también sancionan las competencias lingüísticas y educativas en español de los estudiantes, lo que los incita a que realicen un pre-icfes para darse una idea del esquema de la prueba. Entonces, explicados los roles actanciales que se cumplen cuando el Icfes es un objeto de valor, se tiene el siguiente esquema:

¹⁹⁵ Ibíd.

FIGURA 21. Esquema actancial icfes como objeto de valor



Claro lo anterior, se procede a especificar las etapas del esquema narrativo canónico que cumple el sujeto de hacer. En primer lugar se debe recordar que Courtés¹⁹⁶ ha propuesto un esquema narrativo de acción donde se articula el universo de un discurso desde la relación de varios elementos: la sanción o (prueba califi-

¹⁹⁶ COURTÉS. Op. Cit.

cante) donde la acción del sujeto es juzgada de manera positiva o negativa; la manipulación, que hace que el sujeto despliegue su actuar, y busque los medios para hacer, aquí se remite a los procesos y ciclos de aprendizaje, adiestramiento e iniciación, es decir, la manipulación lleva a que los sujetos desarrollen competencias, habilidades; y luego de construidas las competencias, el sujeto logra la performance, la actuación que acordó consigo mismo (en un estado virtualizado) o con otros, es decir, el cumplimiento del contrato. Por tanto, posterior a un contrato implícito o explícito, el destinatario sujeto efectúa una prueba decisiva y, ulteriormente, recibe su retribución. De esta manera, se registra la sanción como la prueba final del contrato. Por el contrario, la fase inicial pertenece a la manipulación establecida por el destinador manipulador que no precisamente, es el mismo juez. La manipulación y la sanción desplegadas por el destinador están emplazadas en la dimensión cognoscitiva, en cambio, la acción del sujeto está en la dimensión pragmática.

Entonces los estudiantes indígenas wayuu, después de ser manipulados por sus docentes y demás factores institucionales y estatales, comienzan con la construcción de sus competencias para la presentación del ICFES. De aquí, que es el momento exacto donde se recurre a las medidas necesarias para preparar a los jóvenes para el examen: hacen los preparativos del viaje a la ciudad, las inscripciones con ayuda de las profesoras del internado a la academia Milton Ochoa, se quedan en un curso intensivo por un tiempo determinado, se presentan simulacros, perfeccionan el español y sus conocimientos y se recibe la preparación para el ICFES.

Con respecto a la ejecución de la performance sería la presentación de la prueba. Los estudiantes wayuu presentaron el ICFES en noviembre de 2009 y fue ahí donde utilizaron su dominio del español para poner a prueba sus conocimientos adquiridos. Y en lo que tiene que ver con la sanción fue la situación después de la presentación del ICFES: Un tiempo después, los estudiantes indígenas wayuu co-

nocieron los resultados de su desempeño en la prueba, es decir, sus competencias en español y en los saberes fueron juzgadas, evaluadas. Encontrando así, que lograron pasar con puntajes medios y no tan altos pero suficientes para acceder a universidades y lograr un convenio de becas con el ICETEX y con la vicepresidencia de la República. Fue así, como después de varias gestiones administrativas y solicitudes a las instancias requeridas, lograron obtener cupos en la universidad privada de Bucaramanga, la cual los acogió y les permitió que escogieran entre su variedad de carreras ofrecidas.

Entonces, los estudiantes wayuu (S1) tuvieron como objeto de deseo poder acceder a la universidad (O1). Para esto, fue necesario que los alumnos (S2) estuvieran conjuntos a las altas calificaciones del ICFES (O2), y para lograr esto, también debían estar conjuntos al español. En este sentido, el buen resultado en la prueba estatal del ICFES se configura como un objeto de valor que proporciona bienes: proporciona acceso a la educación superior, mide las competencias académicas y lingüísticas en español de los estudiantes, quienes pueden darse una idea de sus capacidades y proporciona la obtención de becas y garantías para la realización del pregrado. Entonces, el ICFES se convierte en su sujeto que manipula y sanciona a los alumnos. De todo lo anterior, se puede entonces establecer que los estudiantes indígenas wayuu cumplieron con el siguiente programa narrativo:

FIGURA 22. Programa narrativo “Presentación ICFES”

$$H1 = \{ \begin{array}{ccc} S1 & \rightarrow & O1 \\ \text{Wayuu} & \text{Universidad} & \end{array} \quad (\begin{array}{cc} S2 & \wedge \quad O2 \\ \text{Wayuu} & \text{Español} \end{array}) \}$$

Por otro lado, el caso del promedio académico como objeto de valor es muy parecido al del ICFES. Los estudiantes wayuu explican:

El promedio académico en la universidad es muy importante y muchos de nosotros les tocaron devolverse a la Alta Guajira porque perdían materias ya que no tenían buenas bases en español ni tampoco en los contenidos de las materias. Hay veces en que algunas materias no las comprendemos del todo y eso nos afecta la nota. Hay otras materias que son más fáciles entonces esas las tratamos de dejar lo más alto que podamos para que el promedio académico no nos quede tan bajo. También depende de los profesores. Si nosotros no mantenemos el promedio en más de 3.8 perdemos la beca y sin eso no nos podemos mantener en la ciudad ni podríamos pagar las matrículas. Además cuando uno sale con buen promedio de la universidad dicen que hay más posibilidades de ganarse becas para especializaciones o para conseguir trabajo¹⁹⁷.

En este caso, el actante objeto es la permanencia en la universidad y la conservación de la beca para llegar a profesionalizarse, en esta medida es la constancia de un promedio académico sobre 3.8 que se logra a través del dominio de los contenidos de las materias, comprendidas por medio del español. Además, los sujetos destinatarios (los estudiantes wayuu) están canalizados por los destinadores manipuladores: el promedio académico porque es el que hace-hacer a los wayuu y los motiva a desarrollar las competencias necesarias para su manutención; los docentes porque según la dificultad que tengan en sus materias les facilitan o les dificultan su proceso de profesionalización y en esta medida, también hacen hacer a los alumnos; y los programas de posgrados como un manipulador del plano de acción virtual, que los motiva a tener mejores opciones en un futuro y a seguir dominando el español.

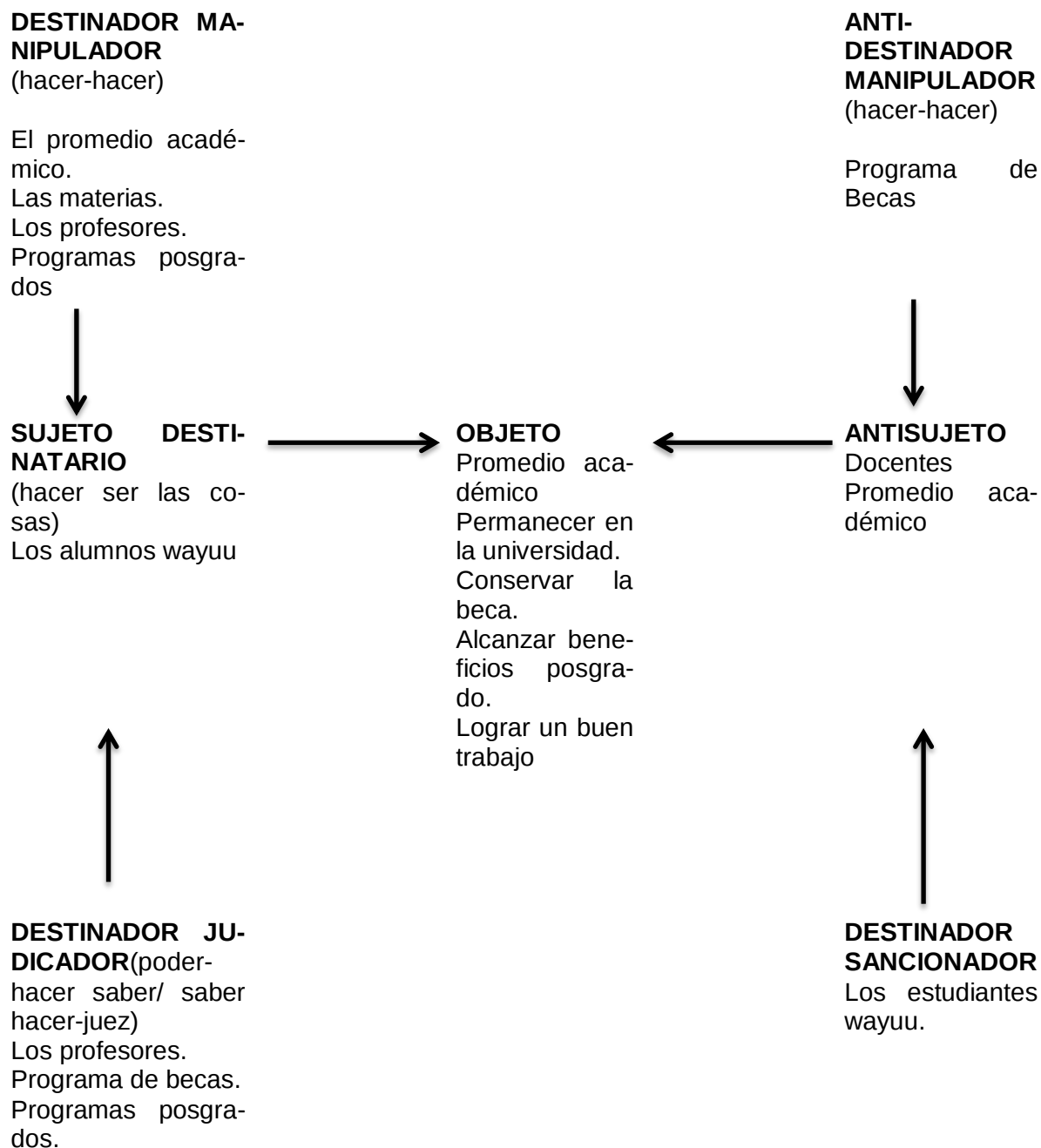
Como destinadores judicadores se encuentran: los profesores, las instituciones que otorgan becas, y los establecimientos de posgrados. Los primeros porque

¹⁹⁷ Anexo D.

son los que miden las competencias desde sus actos evaluativos académicos y asignan una calificación numérica. Los segundos porque son los que evalúan la capacidad y compromiso de los estudiantes frente a su quehacer académico, a su registro académico alcanzado en español y retribuye beneficios económicos o los niega. Y los terceros porque establecen estándares de y requerimientos para acceder a su formación.

En los roles de anti-sujetos estarían los profesores, dado que ellos son los que plantean los grados de dificultad en las materias que deben cursar y por lo tanto pone a prueba el conocimiento del español que tienen los alumnos wayuu. De modo, los alumnos deben superar y adquirir los saberes para mantener el promedio académico. También como anti-sujetos está el mismo promedio académico, ya que puede generar la pérdida de las becas y la deserción universitaria. Como anti-destinadores manipuladores está el promedio académico y el programa de becas que hace-hacer que el promedio académico se rija en una mínima calificación. Por último como anti-destinadores judicadores se encuentran los mismos wayuu, puesto que sancionan la facilidad o dificultad de las materias y la manera como pueden moldear el promedio académico de acuerdo a sus necesidades. Por lo tanto, estos roles actanciales se pueden esquematizar de la siguiente manera:

FIGURA 23. Esquema actancial “Objeto de valor promedio académico”



Con respecto al recorrido canónico que cumplen los estudiantes wayuu en torno al objeto de valor, se encuentra que ellos, en relación al promedio académico, buscan la adquisición de las competencias necesarias para un rendimiento académico

óptimo, de tal manera, que ellos están constantemente manipulados por la sanción permanente de las instituciones que ofrecen las becas, la cual tiene el poder de retirarles la beca. Así, el desarrollo de las competencias se construye en las gestiones anteriores a la presentación de los exámenes que evalúan el desempeño en cada asignatura. De manera, que es el momento donde se recurre a las medidas necesarias para prepararse en los parciales: repasan los contenidos, instauran preguntas a sus docentes, realizan los trabajos solicitados por sus docentes, estudian las materias.

Con respecto a la performance sería la presentación de los parciales. Son aquellos momentos en que los estudiantes presentan sus exámenes en las diferentes asignaturas de sus carreras profesionales. Hay cuatro parciales por cada semestre. Y en cuanto a la sanción, es el momento posterior a los exámenes donde los estudiantes han logrado pasar y mantener un promedio académico encima de 3.8 y por lo tanto, conservar su beca. Valga aclarar que este recorrido narrativo de acción se cumple en cada semestre académico que se pasa satisfactoriamente. Pero como todavía no han terminado todos los periodos académicos, los estudiantes continúan actualizándose en sus competencias.

De todo lo anterior, se puede entonces establecer que los estudiantes wayuu (S1) tienen como objeto de valor positivo conservar su beca y acceder a oportunidades futuras en posgrado (O1). Para esto, es necesario que los alumnos (S2) estén conjuntos a un alto promedio académico y al español (O2). En este sentido, el promedio académico y el español también (al igual que el ICFES) se configuran como objetos de valor que proporcionan bienes: proporcionan acceso a la educación de posgrado, mide el desarrollo de las competencias profesionales, y facilita la manutención de la beca. De esta forma, los alumnos cumplen con el siguiente programa narrativo:

FIGURA 24. Programa narrativo ‘Conservación promedio académico’

$$H1 = \begin{matrix} \{S1 & \rightarrow & O1 & (S2 & \wedge & O2)\} \\ \text{Wayuu} & \text{Conservar beca} & \text{Wayuu} & \text{Español} \end{matrix}$$

1.6. EL DISCURSO DE LA ETNO-EDUCACIÓN Y SUS FORMAS DE VIDA EN EL WAYUU

Los estudiantes indígenas que enuncian los discursos, objetos de análisis en la presente investigación, realizaron sus estudios primarios y secundarios mediados por los enfoques curriculares bilingües que postula el modelo etno-educativo. Por tanto, muchas de las representaciones del español, están sujetas a la influencia que ejerció las ideas de esta perspectiva educativa en sus prácticas sociales y formas de vida. Según el Ministerio de la Educación Nacional de la República de Colombia el modelo etno-educativo es la construcción ideológica, pedagógica y metodológica que orienta los procesos formativos institucionales decididos y desarrollados por y para un pueblo indígena o grupo étnico. Se caracteriza porque busca construirse con participación social, en colectivo y de manera explícita, que desarrolle un plan de vida para los alumnos. Se sustenta en los conocimientos propios, la tradición y la cultura, considera la educación propia e incluye la interculturalidad¹⁹⁸.

Este elemento de interculturalidad como proceso, y como principio de la etnoeducación y de la democracia, implica tener en cuenta elementos de trascendental importancia, que según Artunduaga, son:

¹⁹⁸ MEN. Lineamientos Generales de Educación Indígena. VI Edición. Moreno Fernández, Francisco. Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. Universidad de Alcalá, 1987.

- **El respeto cultural.** No se puede considerar la posibilidad de que exista interculturalidad si no se da en el marco del respeto cultural.
- **La tolerancia cultural.** Se da a partir del reconocimiento del otro como parte importante en la construcción del conocimiento, valorando su propia forma de pensar y organizar su mundo.
- **El diálogo cultural.** A partir de un diálogo de saberes y conocimientos que permitan armonizar los principios fundamentales de cada cultura.
- **El enriquecimiento mutuo.** La interculturalidad implica un enriquecimiento mutuo de las culturas que entran en articulación; este enriquecimiento sólo se da si existe una apertura biunívoca de alteridad¹⁹⁹.

De este modo, en la etnoeducación se vislumbra el desarrollo de una educación bilingüe o multilingüe para los pueblos con tradiciones lingüísticas propias, de forma que contribuya a las particularidades y demandas de comunicación interna y externa de las comunidades. La comunicación se realiza en medio de la diversidad cultural, lo que involucra que dichas interacciones no presenten un solo código, sino que presenten la participación de varios códigos.

Por consiguiente, la etno-educación como sistema, compone un proceso en el que los órganos de un pueblo asumen, fundan saberes y valores, amplían competencias y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos. Es por todo lo anterior que Artunduaga estipula que la etnoeducación “es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona”²⁰⁰.

¹⁹⁹ ARTUNDUAGA, Luis Alberto. La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. Revista Iberoamericana de Educación versión Online. Número 13. Colombia: Monográfico, Educación Bilingüe Intercultural, 1997, p. 38.

²⁰⁰ *Ibíd.*, p. 39.

De esta manera, la etnoeducación establece un proceso inmerso en la cultura indígena wayuu, construido desde una perspectiva cultural o cosmovisión cuya fundamentación se fortalece en la perspectiva de hombre y de sociedad que cada pueblo aspira construir desde su propio proyecto étnico o de vida, partiendo de un planteamiento de respuesta a sus necesidades, intereses y aspiraciones. Los procesos etnoeducativos deben hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización de cada uno en particular, propiciando una articulación a través de una relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de interculturalidad.

En este sentido, para la comprensión de los fenómenos culturales es necesario el análisis de los sistemas de significación que permite identificar los mecanismos y las relaciones. Según Jacques Fontanille²⁰¹, para el análisis de las culturas se presentan una serie de niveles de pertinencia que en el plano del contenido ya han sido bastante estudiados (análisis de las estructuras elementales, actanciales, narrativas, modales, etc., que se encuentran en el recorrido generativo de la significación y que más adelante retomaremos) y que en cambio en el plano de la expresión no se han desarrollado las claridades necesarias para su abordaje. De aquí, que el semiótico francés estipule en su ensayo siete tipos de experiencia, entre los cuales se encuentran “las formas de vida.” Estas formas de vida que se construyen en los discursos son las que configuran la identidad colectiva espacio-temporal de los estudiantes indígenas wayuu, y que se complementan con las creencias que son atribuidas en los textos-enunciados. Son marcas culturales que identifican a los sujetos y que ideológicamente los constituyen y lo reflejan con sus acciones espacio-temporales.

Los tiempos y espacios del indígena wayuu son complejos, diversos, en algunos casos conflictivos y divergentes. Identificar las formas de vida de los indígenas, a

²⁰¹FONTANILLE, 2004. Op. Cit.

partir del proyecto de Fontanille²⁰² de los siete niveles, es un ejercicio analítico que accede a la experiencia semiótica. La experiencia semiótica es un fenómeno que inicia con la experiencia del sujeto con el objeto, eso se encuentra más allá del contenido, pues remite a la construcción del sentido dentro de la dimensión de las experiencias sociales. ¿Cómo se analizan los objetos semióticos que son contruidos desde la experiencia interactiva entre el sujeto y el objeto enmarcado por el contexto cultural? ¿Qué componentes se deben tener en cuenta?

Las respuestas se encuentran en la teoría de los siete niveles de Fontanille²⁰³, la cual permite estipular una guía para el estudio de los objetos semióticos y sus particularidades culturales. Así, se alude que se debe identificar la materialidad de los objetos por estudiar y que esto se logra a través del análisis del texto. Asimismo, se deben concretar las escena predicativas, las cuales son los espacios-tiempos de interacción entre el sujeto --puede ser la del observador investigador --y el objeto semiótico. También, es necesario comprender las estrategias dadas en los fenómenos, que son los dispositivos y procedimientos que se diseñan para determinar la escena predicativa. Ahora, esta estrategia pertenece a una situación social donde se determinan las formas de vida. Es así, como a partir de la identificación de estas especificaciones espacio-temporales, se puede comprender las prácticas sociales que los wayuu tienen dentro de su comunidad y por fuera de esta, y la manera como las formas de vida actuales universitarias surgen por una hibridación cultural. Bien lo dice García Canclini:

El concepto de hibridación cultural como un proceso de resimbolización del capital cultural heredado y acumulado por la memoria histórica, que, frente a nuevas condiciones materiales de existencia, se transforma proponiendo nuevas combinato-

²⁰² Ibid.

²⁰³ Ibid.

rias simbólicas como formas de resolver conflictos de orden social, económico y cultural en general²⁰⁴.

Complementando este concepto, está Radulesco, quien citando a Zilberberg entiende la hibridación como:

La hibridación Implica una doble relación entre los elementos en contacto, horizontal, de intercambio. Socialmente hablando, propone una comunicación y circulación de los objetos de valor, que asigna estatus igual a los universos de sentido (comunitarios o individuales) que entran en contacto, recuperando a la vez la posibilidad de retorno, es decir de navegar por el tiempo (y por el espacio) articulando el yo / aquí / ahora a cualquier puerto apetecido. Es una práctica participativa, que propone la inclusión en vez de la exclusión, así como, en un primer momento, propuso el acercamiento de la cultura a la naturaleza, a través del uso de las prácticas analógicas²⁰⁵.

Se comprende así, que la hibridación es un fenómeno que posibilita a los sujetos circular constantemente en los espacios y los tiempos acordes a la consecución de sus objetos de valor. En este caso, los wayuu están en permanente diálogo e intercambio con las prácticas sociales y culturales tanto de la periferia (su comunidad) como de la sociedad central (la dominante). Situación tal, que les permite configurarse como sujetos competentes que están en constante identificación de las prácticas discursivas en que participan.

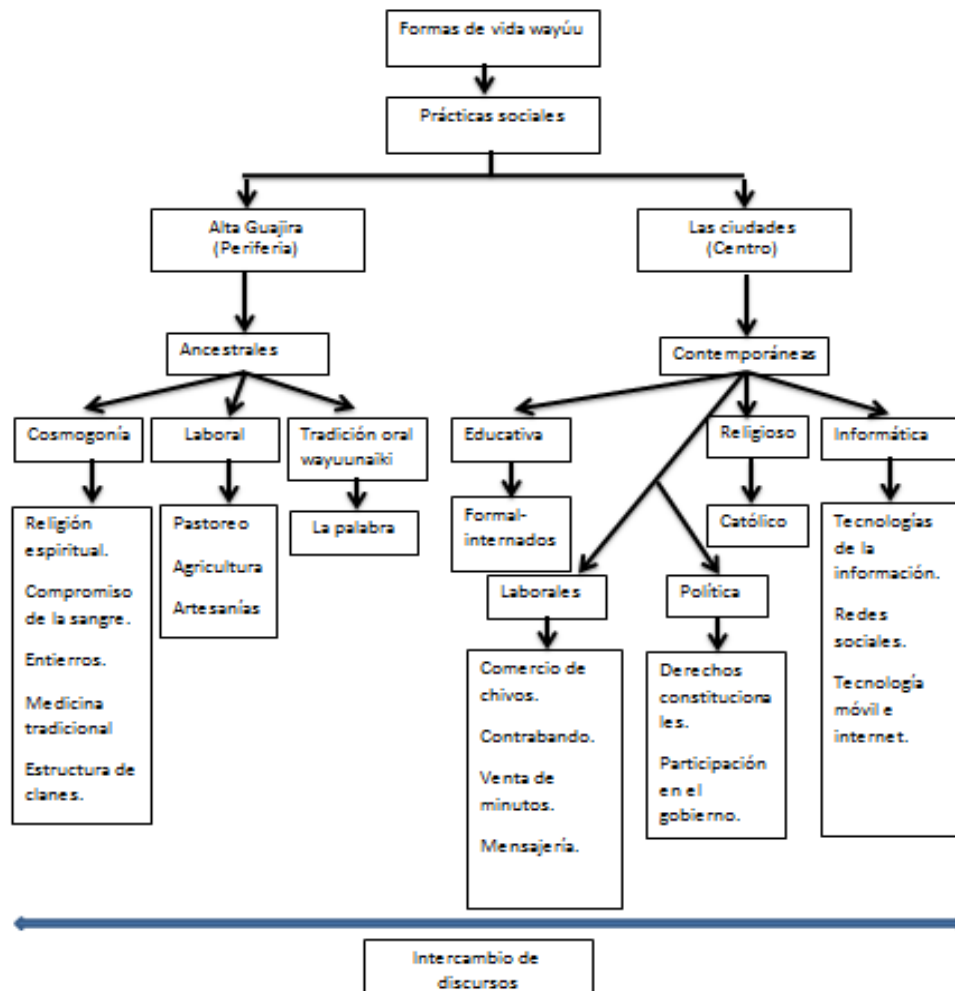
Teniendo claro estos conceptos se procederá al análisis de las formas de vida en los estudiantes wayuu que se enuncian desde sus discursos para llegar a una representación axiológica de las mismas. En primer lugar, basándose en los funda-

²⁰⁴ GARCÍA-Canclini. "Cultural Reconversion". In *On Edge: The Crisis of Contemporary Latin American Culture*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1992. [citado por De grandis, p. 45]

²⁰⁵ RADULESCO, Mihaela. ¿Intertextualidad o globalización? Sobre la práctica de la intertextualidad en el arte y el diseño gráfico. En: *Actas de Diseño N0. 21 Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo"* Comunicaciones. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2007.

mentos de Fontanille²⁰⁶, se debe resaltar que para la identificación de los niveles de pertinencia nacen de los modelos de captación, de cómo un observador percibe determinado fenómeno. De aquí, que a partir de los enunciados de los wayuu se instauraron las siguientes prácticas que pueden apreciar en el siguiente mapa conceptual:

FIGURA 25. Formas de vida y prácticas de vida en los estudiantes wayuu



²⁰⁶ FONTANILLE, Óp. Cit.

Como se puede apreciar, las formas de vida wayuu se configuran por las diferentes prácticas que realizan los indígenas en todas las situaciones enunciativas en las que participan. De esta manera, la etno-educación ha intentado preparar a los alumnos para sobrevivir a los fenómenos culturales que se han adoptado por la influencia de la sociedad mayoritaria y por los cambios políticos, económicos, ideológicos y sociales que esta ha traído, gracias a los fenómenos de la globalización y los avances tecnológicos. De esta forma los estudiantes wayuu estén inmersos en dos formas de vida diferentes y que se constituyen por diversas prácticas: las ancestrales y las contemporáneas. Bien lo dice Colas Blaise:

Si las culturas se modifican al contacto con otras culturas, ellas también incorporan una dinámica interna en el que la forma de la vida es en gran parte responsable. Así concebida, la forma de vida es compatible con un pensamiento del sujeto que, triunfante tanto del objetivismo estructural como de una tradición "humanista" que reconoce al sujeto de intenciones dominadas, juega a fondo la dialéctica de la negociación colectiva y singular, la permanencia y la novedad que se autoriza: no hace falta al menos para que la forma de vida pueda cargarse, en verdad, del "sentido de la vida"²⁰⁷.

Lo importante aquí, es mirar cómo dentro de estas prácticas y formas de vida, en las cuales, los alumnos están en constante adaptación, se estipulan representaciones del español. Las prácticas wayuu son evidentes desde las escenas predicativas, dicho de otra forma, desde "la conversión de una experiencia práctica en dispositivo de la expresión semiótica"²⁰⁸. En esta medida, las prácticas que se le atribuyen a los estudiantes wayuu se identifican en sus actos de enunciación: donde asumen roles actanciales, la configuración de ellos mismos en sus discursos, los elementos de su entorno, etc. De aquí, que se tome como soportes los

²⁰⁷ COLAS-BLAISE, Marion. *Forme de vie et formes de vie*. Actes Sémiotiques No. 115 [En línea]. 2013. Disponible en: <http://epublications.unilim.fr/revues/as/2631> (Consultado el 25/11/2013).

²⁰⁸ FONTANILLE, Óp. Cit. 6 p.

enunciados que emiten en sus discursos los alumnos para de ahí, entrever las prácticas en las que se configuran como participantes.

En el caso de las formas de vida ancestrales, los estudiantes wayuu se centran en tres principales: las formas de vida cosmogónicas, las laborales y las de tradición oral. En cada una de ellas se manifiestan diversas prácticas sociales que las caracterizan. No obstante, tendiendo al objeto de estudio que nos interesa, nos centraremos en el papel del español y su relación con la lengua de contacto wayuunaiki en las prácticas de la tradición oral. Sobre esto, Nelly declara que:

La práctica oral en la comunidad es muy importante. De hecho muchos no saben escribir wayuunaiki, su propia lengua materna, porque los conocimientos sobre la cultura se hacen por tradición oral en wayuunaiki. Los abuelos cuentan a sus nietos e hijos las leyendas y mitos. Además las noticias dentro de la comunidad son transmitidas por la voz de los palabreros. Los arreglos entre familias también los hace el palabrero quien intermedia entre las familias, y habla por ellas y estipula acuerdos. Todo se hace con el diálogo²⁰⁹.

Sobre esta situación, ya se había hablado en el apartado 1.3 (véase pág. 58) que la mayoría de integrantes de la comunidad indígena wayuu, dominan un registro oral de su lengua materna, pero el registro escrito está desapareciendo cada día más. En cambio, cuando se les pregunta por los registros escritos en español ellos aluden:

Realmente nosotros escribimos mejor el español que el wayuunaiki porque en el colegio no nos enseñan mucho la escritura del wayuunaiki, pero sí nos enseñan a escribir en español²¹⁰.

²⁰⁹ Anexo D.

²¹⁰ Anexo L.

Es muy interesante observar, cuando los alumnos se refieren a la oralidad, ellos dicen que ellos hablan muy bien el español, entonces el español en la oralidad es tratado como su lengua materna (para ampliar esta explicación (véase el segundo capítulo, apartado 2.3). Esto sucede porque su lengua materna, el wayuunaiki es netamente oral, entonces, se genera una valoración distinta, incluso un estado afectivo distinto, se crea una afectividad que tiene que ver con la seguridad. En la oralidad tanto del wayuunaiki como del español, estas personas se sienten seguras. Pero cuando se pasa al asunto del español y del wayuunaiki escrito, las valoraciones cambian. De esta manera, el asunto de la oralidad y la escritura es transcendental para la comprensión de las representaciones del español, no solo porque el registro académico en español de manera escrita sea difícil (y esto se aplica hasta para los nativos), sino porque la confianza del estudiante en el dominio de la lengua cambia, ya que ellos están altamente influenciados por la importancia de la oralidad en sus prácticas sociales discursivas.

Asimismo, estas representaciones del español oral y escrito, están altamente mediadas por el rol que tiene el palabrero en su comunidad: es a través de la oralidad que la ley se hace cumplir y se generan acuerdos entre las familias wayuu y este tipo de práctica cotidiana dentro de la su etnia, se traspasa en las valoraciones del español. Entonces, se tiene que hay una valoración disfórica del español escrito, y una valoración eufórica del español oral.

Otra manifestación de transformación en las formas de vida wayuu, por medio de sus prácticas, es en lo que tiene que ver con la comunicación a larga distancia, ellos explican:

Cuando nosotros estamos en la alta Guajira todos los problemas y las noticias las damos a través del voz a voz entre rancherías. Las familias se contactan con el palabrero quien se encarga de difundir la noticia o arreglar los problemas. Pero cuando estamos lejos de la ciudad nosotros nos comunicamos más por el celular o

el internet. También llamamos a nuestras familias con el único operador que hay en la alta Guajira, Comcel²¹¹.

Se puede entrever que la práctica oral tradicional se modifica según el espacio cultural donde se hallen los alumnos indígenas. La tradición oral ancestral se mantiene en la comunicación a largas distancias entre las rancherías, pero en la ciudad este tipo de prácticas no son empleadas y los estudiantes acogen los medios comunicativos de la sociedad mayoritaria: el internet y los celulares. Demostrando así, nuevamente, que estratégicamente se adaptan a los requerimientos del tipo de sociedad en que estén inmersos.

De todo lo anterior, es importante resaltar que las prácticas sociales que se han mantenido y las que se han adoptado, se ha hecho por consecuencia del constante intercambio cultural, en que se hallan los estudiantes indígenas wayuu entrevistados, entre su comunidad y la ciudad. Estos diálogos sociales han construido las formas de vida híbridas ya descritas en la figura No. 25, y han llevado a que los alumnos recreen estrategias de adaptabilidad a los discursos que circulen en los entornos donde están conviviendo, es decir, en sus escenas predicativas. Ahora bien, esta interculturalidad está mediatizada por el uso del español. Una práctica lingüística que los estudiantes han asumido para poder acceder a las prácticas sociales contemporáneas y que los ha enriquecidos en sus saber-poder-hacer. Los mismos estudiantes lo enuncian:

Para nosotros poder hacer los negocios en la ciudad, estudiar, acceder a la salud en los hospitales, comprender la biblia e ir a la iglesia, poder estudiar en el colegio y en la universidad, y hasta para conseguir los planes de minutos con las empresas operadoras necesitamos el español. Si en el español es imposible comunicarnos y comprender y aprender de los otros. El español no sólo no permite intercambiar información e ideas con los de Colombia sino también con las personas ex-

²¹¹ Anexo D.

tranjeras que vienen por el turismo y que saben el español. Uno les traduce lo de nuestra comunidad es en español. Así que lo consideramos muy importante [...] en nuestras costumbres solamente ancestrales el español no es usado porque la transmisión de la cultura nos la hace nuestros abuelos y ellos sólo hablan wayuunaiki²¹².

Con esta aclaración se puede establecer el español no sólo como una práctica lingüística que realizan los estudiantes sino también como una estrategia que les permite a los alumnos adecuarse las diferentes expresiones de las experiencias de vida que tienen. Ellos Adecúan el español al espacio cultural de su uso. Es así, como los estudiantes indígenas wayuu entrevistados aseguran que en sus prácticas ancestrales el español no es necesario, se refuerza lo que ya en apartados anteriores (véase El español en los espacios formativos del wayuu) se desarrollaba, dentro de la comunidad de la alta Guajira es el wayuunaiki la única práctica lingüística aceptada. No obstante, la configuración identitaria etno-educativa e intercultural de los estudiantes indígenas wayuu que son estudiados en la presente tesis, acoge el español como un medio trascendental en todas sus prácticas de vida. Lo anterior, debido a que estos alumnos demuestran, desde sus enunciados, que no son puramente ni ancestrales, ni netamente contemporáneos. Las instancias formales de su cultura se ven altamente configuradas por las identidades que asumen por el espacio-temporal colectivo donde se encuentran y que se ven mediados por el español. De esta manera, sus ethos y comportamientos permiten entrever que, las formas de vida de todos, fusionan las prácticas sociales tanto de su cultura tradicional como la de la sociedad mayoritaria. Ante esto, el intercambio cultural se puede esquematizar:

²¹² Anexo F.

FIGURA 26. Intercambio que configuran las formas de vida en los estudiantes wayúu



Desde la observación de este esquema que alude a la representación de la semiosfera propuesta por Lotman²¹³, permite ver las esferas discursivas en las cuales están inmersos los alumnos wayuu y que están mediadas por el español. En primer lugar, se tiene la comunidad indígena materna y tradicional, que está sumergida en tres espacios culturales macros, cada uno más mayoritario que el otro y con posibilidades de dominio e influencia cada vez mayores y que se han desarrollado a lo largo de la historia, así el español posibilita la circulación lingüísticas y de saberes en estos diferentes espacios culturales. De manera que, los wayuu no pueden evadir los sistemas preponderantes que invaden, complementan, imponen o sugieren los sistemas sociales: todo el mundo que conforma el globo terráqueo, con múltiples culturas en cada país que lo estructura y que por medio de la globalización, se ha instaurado un dialogo de mercados, ideologías, tecnologías, etc., que ha llevado a que los continentes estén en un intercambio continuo y adoptando prácticas discursivas diferentes.

²¹³ LOTMAN. Op. Cit.

Dentro de esos continentes está el latinoamericano, que no sólo influenciado por los distintos discursos del europeo, asiáticos y africanos, también ha acogido los modelos e ideas de los estadounidenses y de los otros países que suponen todo América. En esta medida, estos fenómenos de globalización, donde se encuentran los conflictos entre lo moderno y lo posmoderno²¹⁴ desarrollan las políticas y sistemas estatales de países como Colombia y Venezuela, espacios y actores figurativos que estructuran las formas de vida de los wayuu e instauran su dominio lingüístico español.

Es por eso, que la identidad y formas de vida de estos alumnos wayuu que es denominada como intercultural, un híbrido o fusión de diversas prácticas, es fundamentada y definida por el constante intercambio de las esferas discursivas en las que participan los educandos indígenas y donde el español ha sido una lengua que representa la posibilidad de sobrevivir en esos intercambios sociales y discursivos. En este sentido, fue gracias a la etnoeducación, a la experiencia educativa, la que permitió que estos estudiantes construyeran diferentes estrategias que les permite adaptarse y convivir dentro de esas prácticas y formas de vida. De tal forma que en la hibridación se encuentran dos códigos que subsisten (el español y el wayuunaiki), conviven juntos y producen en tensión, otro fenómeno comunicativo (el sujeto bilingüe)²¹⁵.

Estos fenómenos interculturales que configuran las formas de vida de los wayuu, también establecen relaciones de repulsión y aceptación que se manifiestan en el nivel fundamental de los discursos de los alumnos wayuu. En estos recorridos, lo primero que se debe establecer es su relación epistémica con los espacios figurativos comunidad y sociedad mayoritaria. Dando así relaciones contradictorias pero que en el juicio epistémico de los enunciadores todas están catalogadas dentro de

²¹⁴ Véase Ospina. Sobre lo moderno y lo posmoderno.

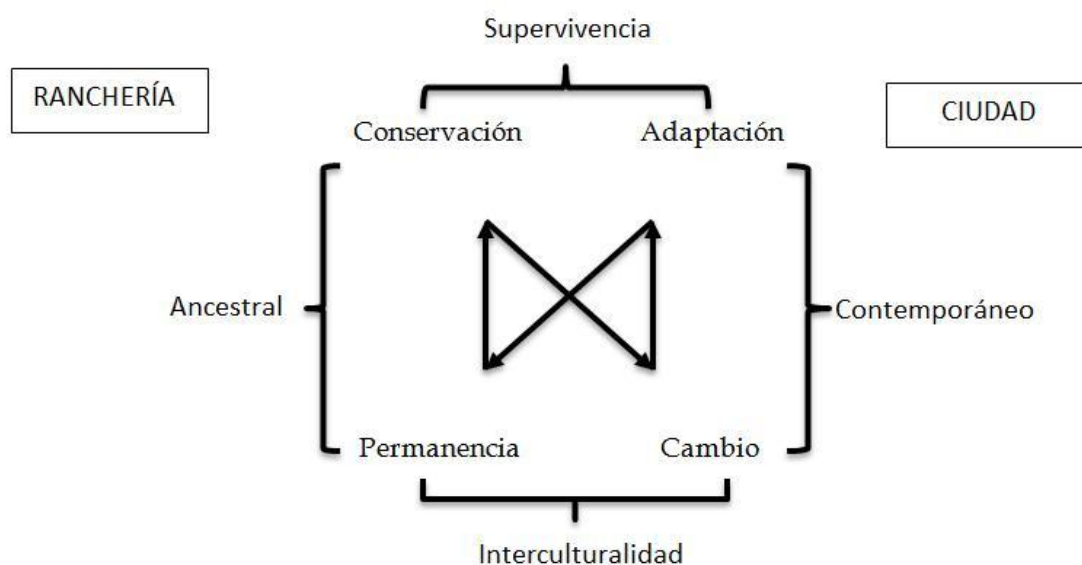
²¹⁵ Para la ampliación de este fenómeno véase: ROSALES, Horacio. Ponencia: Semiótica de lo visible: el fenómeno del iconografema. En: Colombia. *evento*: II Encuentro Regional de Semiótica, 2010.

un recorrido posicional de verdadero en sus términos complejos. Visto así, desde la posición ancestral comunitaria tomada por ellos como verdadero, se pasa a la posición de la supervivencia en la sociedad mayoritaria. Para esto, los enunciadores pasan de un estado de conservación a un estado también conjunto a la adaptación, de manera que se valora eufóricamente el cambio y se acoge como paso para alcanzar el recorrido.

En complementación, desde la posición contemporánea netamente de la sociedad dominante y globalizada y también configurada como verdadero, se pasa a la posición intercultural de las formas de vida híbridas. Para ellos, esto se cumple con el recorrido inverso, en el cual ,se pasa de un estado conjunto de la adaptación a estar también conjunto a la conservación y para estos alumnos, se valora eufóricamente la permanencia en las prácticas culturales ancestrales.

En este sentido, los enunciadores evalúan disfóricamente, en sus formas de vida, el estatismo en sólo lo ancestral o sólo lo contemporáneo. En cambio, evalúan eufóricamente el dinamismo y el constante intercambio de recorridos, donde lo ancestral y lo contemporáneo se equilibran y se fusionan en sus prácticas sociales. Dichas axiologías de las formas de vida de los estudiantes wayuu, se pueden visualizar con el siguiente cuadrado semiótico:

FIGURA 27. Cuadrado semiótico de las formas de vida de los estudiantes wayuu



Finalmente, establecen las relaciones isotópicas consecuentes:

<u>Ancestral</u>	<u>Conservación</u>	<u>Depuración</u>
Contemporáneo	Adaptación	hibridación

En la medida en que lo ancestral puede ser considerado como signo de conservación cultural, lo contemporáneo es considerado como forma de la adaptación. Igualmente la conservación es una forma de depuración, de pureza wayuu y la adaptación una manifestación de la hibridación cultural. Todas ellas entran en las categorías semánticas de lo verdadero. Colas Blaise dice al respecto:

Se puede esperar captar el camino de la culturalización y la socialización a través de gestos enunciativos a la vez “indicios”, en el que inmediatamente vuelven a una situación y una instancia enunciativa más cercano a la sensibilidad, e indicativos en los que son a la vez mediados culturalmente, es decir, representan una membresía con el mundo y con los demás, y más concretamente, una orientación sensible, afectiva y perceptiva como base para la aparición corporal de formas cultura-

les. El estilo experiencial que da forma a la vida y los gestos de enunciación que llevan la marca, está formada por la experiencia cultural y social. Si el concepto de mundo de la vida (Lebenswelt), como Husserl acuñó en *Krisis* es para nosotros un interés particular, es porque permite pensar el conjunto de la "universalidad" de las experiencias fundamentales - el mundo de la vida es "un mundo para todos" - y la experiencia de un mundo para sí mismo, permite combinar la experiencia de cada uno de su mundo y la visión de un mundo compartido por todos²¹⁶.

1.7. CONCLUSIONES DEL PRIMER APARTADO

Los anteriores análisis permiten evidenciar cómo en el discurso se pueden identificar procesos de significación complejos que retoman conflictos socio-culturales y de qué manera, las experiencias de vida logran construir axiologías de rechazo u aceptación frente a los otros y frente a la lengua española. Así, indirectamente se influyen a los sujetos para que realicen acciones que le permitan jugar un rol dentro de la sociedad. En este caso, se puede concertar que en todo proceso educativo, los factores externos, la cultura y la misma sociedad tienen un papel preponderante. Aprender y enseñar son constituyentes que van más allá de un instruir conocimientos, es un repliegue de experiencias y reflexiones frente a una realidad vivida y esperada. En consecuencia, las diferentes experiencias que han vivido los estudiantes a lo largo de su proceso de formación, y mediados por los recursos retóricos de los docentes, padres y el gobierno, transforman las representaciones de los alumnos en torno a la lengua española fomentando comportamientos y acciones, en este caso de superación por un proceso de alfabetización en los integrantes indígenas, objetos de estudio de la presente investigación.

De manera que, los recursos de manipulación se convierten en dispositivos para desarrollar la modalidad del querer-hablar y deber-hablar español en los alumnos

²¹⁶ COLAS-BLAISE. Op. Cit. [En línea].

y así, acceder a las oportunidades de formación universitaria para luchar por la defensa de los derechos comunitarios de su etnia y en búsqueda del progreso comunitario. Toda educación debe tener un fin, en este caso, para los estudiantes es ser profesional. Dicha lucha, requiere de todo un proceso de aprendizaje, donde las prácticas de vida del entorno donde se vive es necesario acoger. Es así como el español se vuelve una herramienta y medio necesario para los educandos indígenas wayuu y por lo tanto, las valoraciones positivas frente a esta se vuelve un elemento motivacional. Existe una actitud eufórica hacia la aceptación del español como el principal canalizador del rendimiento académico universitario y se acepta la necesidad de su aprendizaje para la elaboración y el cumplimiento de los requerimientos institucionales

Los estudiantes wayuu usan el español como una herramienta de progreso académico, profesional y comercial. No hace parte de su cultura tradicional sino es un nexo con la cultura del 'alijuna'. A pesar de todo, son conscientes de que el español es la manera de acceder a diferentes oportunidades futuras que no se encuentran dentro de su comunidad y aceptan la inmersión inevitable.

A pesar de que en su comunidad no es muy aceptable el español, los estudiantes lo valoran positivamente, lo hacen parte de su quehacer, de su profesión y de sus intereses particulares. Para ellos, la interpretación es clave entre los diálogos con la cultura del centro y su grupo étnico, dado que sin comunicación efectiva, no hay comprensión, no hay conocimiento ni se puede acceder a prebendas equitativas entre los unos y los otros. Mientras haya una torre de babel entre los espacios interculturales, no podrán desaparecer las inequidades y las necesidades.

Lo anterior, ha llevado a que las concepciones culturales sean cada vez más 'flexibles y acomodadas' donde hay más tolerancia frente a las prácticas sociales de las diversas comunidades ciudadanas, rurales, étnicas. Los imaginarios se han modificado y se ha tratado de acoger lo necesario para sobrevivir. Para los estudiantes

wayuu de la universidad privada de Bucaramanga el español, ha sido una nueva práctica lingüística indispensable: es un medio por el cual se accede a beneficios laborales, educativos y políticos. El español se valora de forma eufórica siempre y cuando sea para el uso externo de la comunidad y sea para lograr algún tipo de beneficio familiar o personal. Existe una actitud hacia la aceptación del español como el principal canalizador del rendimiento académico universitario, se acepta la necesidad de su aprendizaje para la elaboración y el cumplimiento de los requerimientos institucionales. Aunque todas las modalidades están presentes en las acciones de los actores, es la modalidad del deber la que impera en el discurso, ya que se demuestra una intención que envuelve todos los intereses de los wayuu, y que está ligada a la adquisición de una competencia de poder hacer: se debe estudiar y aprender el español para poder estudiar, trabajar, participar en la política, etc. En otras palabras, los sujetos se encuentran todavía en una modalidad virtual y actualizante. En este caso, el español sería la fuente que los conduciría a la modalidad realizante.

Entonces, hay circulación y hay intercambios sociales que dignifican o desfavorecen la conciencia indígena, transforman las ideologías e intereses frente a su papel en el interior de la comunidad y por el exterior de ella, ya sea en defensa o en contra. Por tal motivo, es en el discurso donde las verdaderas igualdades y discriminaciones salen a relucir generando conflictos sociales, conceptos divergentes, choques de poderes y abuso de los mismos que en su mayoría, como lo demuestra la historia, desfavorece a las minorías. Sin embargo, para estos estudiantes wayuu, ha sido gracias a la educación y a la alfabetización de estos grupos étnicos, al acceso y aprendizaje de la lengua considerada “oficial”, y a la instrucción ciudadana, que los indígenas se han ganado una voz y un voto dentro del estado, construyendo una malla de resistencia frente a la opresión y comenzando una lucha para hacer valer su cultura, su tierra, su pueblo, su raza, sus costumbres, y sus prácticas de vida.

El español se representa como un progreso, una posibilidad de superación tanto individual como en el nivel comunitario. Los sujetos son conscientes que ser incompetentes en este idioma les cierra las puertas a la ciudad y a todas las oportunidades que se encuentran en este contexto. De la misma manera, se representa como un arma de defensa para la comunidad wayuu en general. Es primordial para hacer respetar sus derechos ante el estado y los intereses de políticos de la Guajira. El español es concebido como una herramienta de ayuda para la supervivencia: financiera, académica y política.

Se encuentra un rastreo de las características de las prácticas wayuu que son ancestrales y las que son contemporáneas. Dentro de las ancestrales: se marcan principalmente tres: la cosmogonía como la religión natural que es politeísta, donde se alaba la naturaleza, se tiene la creencia de la interpretación de los sueños como algo real, a las diferentes manifestaciones de los amuletos. El compromiso de la sangre que es muy complejo, porque ellos piensan que si alguien obra mal tiene que pagar con su sangre, es muy simbólica, y puede representar una instancia de poder pero también de sumisión. El entierro es la manera como ellos aceptan la finalización de su vida, La medicina tradicional que es la aplicación de las hierbas y ungüentos que consideran los ancianos deben aplicarse cuando la salud del cuerpo está comprometida. En la parte laboral está el pastoreo, la agricultura, la artesanía. Y la palabrería que es la valoración de la palabra.

Dentro de las prácticas contemporáneas está la práctica educativa que va más allá de la tradición oral ancestral, y hacen parte de una educación formal desde el momento en que entran a los internados. En la parte laboral, ahora está la comercialización de chivos más allá del centro de la comunidad y ahora lo hacen en la frontera colombo venezolana, hay un intercambio comercial de chivos, el contrabando, la venta de minutos y la mensajería con moto. La parte de la política: el wayuu tiene su propio sistema social y jurídico, ellos tienen sus propias leyes con los que juzgan a los integrantes indígenas y a los alijunas. Sin embargo los que

son de la sociedad mayoritaria no pueden juzgar a los wayuu con la misma ley. No obstante, el wayuu necesita entrar al sistema político colombiano para poder acceder a los mismos beneficios de los colombianos y para eso se informan sobre los derechos constitucionales y los acogen dentro de sus prácticas y buscan la participación dentro del gobierno por eso la mitad de los alumnos entrevistados y estudiados estudian derecho. En la parte religiosa han acogido las ideas del catolicismo pero en algunas prácticas deben desarrollar los ritos ancestrales por respeto a la cultura. Y la práctica informática donde acceden a las tecnologías de la información, las redes sociales, la tecnología móvil y el internet. Esto es importante porque se hace evidente que los actores wayuu tratan de no dejar sus raíces, sin embargo ellos acogen nuevas prácticas.

Lo anterior, porque hay una obligación cultural para no ofender a la comunidad ¿Qué estrategias están usando para coger lo que les conviene? Este tipo de prácticas: ancestrales y contemporáneas siempre están en un constante dialogo en un intercambio discursivo. Entonces el español va a marcar absolutamente en todas las prácticas a excepción de las puramente ancestrales donde sólo se usa el wayuunaiki.

En esta medida, en las prácticas puramente ancestrales, el español no está permitido pero en las prácticas interculturales el español sí lo está. De hechos se les preguntó a los alumnos que si están de acuerdo que sus abuelos no aprendan el español y ellos responden afirmativamente porque si ellos lo hubieran aprendido ya no serían wayuu. El español dentro de su parte ancestral sería una amenaza para su identidad indígena, por lo tanto el wayuu puro no podría hablar el español.

La cultura se instaura en unos espacios y en unos tiempos definidos, por ello, se hace la diferencia de cómo esos estudiantes cambian su uso del español y sus prácticas y formas de vida, a partir del tiempo y el espacio donde se están dando las cosas. Los juicios epistémicos de los estudiantes wayuu como enunciadores

están todos dentro de plano de lo verdadero. Acá no se aplican los ámbitos del secreto, la ilusión y lo falso. Para ellos todos sus performances realizadas son considerados verdaderos porque están mediadas por el componente intercultural en el que están inmersos. Es así, como los estudiantes indígenas wayuu son enunciadores de la realidad en que se haya su identidad cultural. Se maneja en el discurso una tensión entre dos valencias que se están desdibujando, entonces, su identidad no acaba de configurarse y se halla un procesos constante de identificación.

2. EL ESPAÑOL EN LA COMUNIDAD INDÍGENA WAYUU ¿LENGUA SEGUNDA, LENGUA MATERNA O LENGUA EXTRANJERA?

Como se había planteado en el capítulo anterior, la etnia wayuu se caracteriza por el aumento en el número de hispanohablantes. De modo que, el español se ha convertido en un medio preponderante de comunicación entre la comunidad indígena y la población mayoritaria. Sin embargo, el español para los wayuu ha sido un idioma concebido y aceptado según los cambios históricos y sociales. Así, para los wayuu, el español de la época de la conquista, que según narran las crónicas de indias fue impuesto de manera violenta y/o evangelizado, tenía representaciones diferentes a las configuradas actualmente, donde legalmente se respeta su propia lengua. Todo depende de la manera como el sujeto asume y cree conocer el idioma y lo hace parte de su vida. Es decir, de lo que representa dicha lengua para él en momentos, espacios y perspectivas determinadas.

Por ende, el interés investigativo que nos atañe, el presente capítulo se centrará en el análisis de las diferentes representaciones que tiene el idioma español a partir de la estandarización oficial lingüística y aplicabilidad de este, en la sociedad en que se viven los estudiantes. Es en este sentido, la presente investigación se interesa por dilucidar si el español para los estudiantes wayuu entrevistados, es catalogado como una segunda lengua, lo que geopolíticamente está establecido para toda la comunidad indígena según la lingüística aplicada. O, por el contrario, el español ya es considerado por los alumnos una lengua materna o se configura como una lengua extranjera. De aquí, que esta aproximación semiótica del sentido y los grados de aceptación del español ante la identidad lingüística²¹⁷ que tiene los estudiantes, permitirá complementar y comprender las representaciones que los educandos wayuu tienen del español.

²¹⁷Sobre el supuesto cerrado de que la identidad lingüística ha de inscribirse en un modelo establecido de etnicidad que, por su parte, está llamado a asumir un esquema igualmente determinado de comportamientos políticos y relaciones institucionales

Esto, porque cuando los sujetos usan determinados idiomas pueden concebirse como un objeto al que se le adjudican diferentes valores (disfóricos o eufóricos). Por consiguiente, la categorización didáctica y lingüística de lo que se concibe como una lengua extranjera, segunda o materna²¹⁸ no debe regir de manera general en las representaciones de los individuos que conforman un grupo, como lo determina la visión sociolingüística. Sobre este aspecto, Larrosa Barbero²¹⁹ expresa que a la sociolingüística lo que verdaderamente le interesa como disciplina, y lo que hace que sus resultados sean relevantes, es el hecho de que la caracterización, los modelos de pensamiento y el comportamiento detectado en un conjunto de hablantes sean extensibles a la población total de la que ese grupo se ha extraído. Es decir, la posibilidad de hacer inferencias sobre las características de la población a partir de las características de la muestra.

Sin embargo, dada la naturaleza cultural, educativa y étnica del objeto de investigación propuesto, fue necesario acoger una metodología cualitativa-interpretativa que permitió abordar las fases, tanto de recolección como para el análisis de los datos más específicos, concretos y no necesariamente totalizantes. Identificar las representaciones del español desde un análisis de los discursos que confieren los alumnos wayuu implica la comprensión de todas las esferas de las prácticas dis-

²¹⁸ Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Cf. MUÑOZ, Carmen. . Aprender idiomas. Barcelona: Paidós, 2003, pp.112-113. Para ampliar más la idea, Santos Gargallo corrobora también la diferencia entre estos dos: Lengua Segunda (L2) es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende. Lengua Extranjera (LE) "es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional" (p.21). Por lo tanto, en el caso del presente estudio, si se ve desde la abstracción teórica de la sociolingüística, el español sería la segunda lengua de los wayúus porque ellos viven en un país de habla hispana pero su lengua materna es otra. En caso de lengua extranjera se tendría como ejemplo el inglés, que no se habla internamente en Colombia y es aprendido con otros fines externos a la cultura propia de la nación. GARGALLO, Santos I. Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco/Libros, 1999.

²¹⁹ LARROSA, Miriam. Metodología sociolingüística. Revista Fundación Dial net, Vol. 19-20. España: Universidad de la Rioja, 2003-2004, pp. 141-178.

cursivas de cada uno de los integrantes y también su complementariedad. Asimismo, supone reconocer los fenómenos que los rodean y les han afectado sus comportamientos, valoraciones y visiones de vida de manera individual y colectiva, pero esto no asegura que sus representaciones sobre el español sean las mismas del resto de la comunidad indígena.

Ante esto, no se puede generalizar y expresar que todos los integrantes que conforman una etnia o una cultura, refieran la lengua desde la visión lingüística oficial de lo materno, lo segundo o lo extranjero. De aquí, que se pueda dar el caso de que un indígena que tiene su lengua materna, establecida oficialmente, pueda concebir el español, no como una lengua segunda, sino como otra lengua materna o hasta una lengua extranjera. Por ejemplo, Hudson²²⁰ cuestionó hasta qué medida se puede concebir el lenguaje como un producto social, como lo afirmaba Saussure. Ante esto, el sociolingüista alude que el lenguaje tiene un saldo entre lo social y lo individual. Lo social radica en los conocimientos de los elementos lingüísticos y sus significados. Según él, la lengua se aprende oyendo a los demás y lo individual surge en que tanto el lenguaje como la lengua de cada individuo son únicos, pues no existen dos personas que tengan la misma experiencia del lenguaje. De igual manera, Hudson contra-argumenta a Saussure afirmando que tampoco el habla puede tener una caracterización netamente individual, pues existen condicionamientos sociales respecto al habla que lo hacen colectivo.

Llama la atención, que los estudios sociolingüistas y etnográficos de la comunicación recurran a estos conceptos para abordar el estudio de los fenómenos sociales de la lengua, del habla social e individual de los integrantes de una determinada comunidad y de las diferentes manifestaciones del lenguaje y sus repercusiones culturales. Sin embargo, varios son los estudios sociolingüistas que no conciben la posibilidad de asumir la lengua como un producto social, estandarizado colectiva-

²²⁰ HUDSON, R.H. El habla como interacción social. La sociolingüística. Barcelona: Editorial Anagrama. 1985, p.117.

mente, sino como una herramienta comunicativa que puede ser tomada y valorada desde una perspectiva individual. Pues es claro, que la lengua resulta siendo la materialización del habla, y por tal razón, cumple características sociales e individuales simultáneas.

En el presente capítulo se realizará un análisis de las representaciones lingüísticas del español ya sea como lengua materna, segunda o extranjera en los estudiantes indígenas wayuu, a partir de la aplicación de las perspectivas teóricas y metodológicas de la semiótica discursiva de Courtés²²¹, las sanciones postuladas por Hamon²²² y la pragmática de Austin²²³. De manera que, se establecen dos dimensiones de estudio: la concepción que se tiene del español en el decir de los alumnos desde el discurso enunciado; y del español valorado desde lo que dicen-hacer los educandos con esta lengua en su competencia netamente lingüística y lo que dicen-hacer en el mismo campo los diversos diarios de campo que realizó la investigadora. Lo anterior con el fin, de brindar una perspectiva metodológica interdisciplinar que permita indagar rigurosamente la representación del español desde aspectos netamente constativos o descriptivos, y desde actos de habla performativos sobre el español en el discurso de los alumnos.

Es imperante reconocer que la frontera entre el decir y el hacer prácticamente no existe porque decir es un hacer²²⁴. Pero el objetivo de la investigación, es disentir de cómo los usos que le dan los estudiantes indígenas al español en su hacer formativo, repercuten en lo que dicen sobre la lengua y cómo esto determina la configuración del español como una lengua materna, segunda o extranjera.

²²¹ COURTÉS. Op. Cit.

²²² HAMON. Op. Cit.

²²³ AUSTIN. Op. Cit.

²²⁴ Véase los postulados de Austin y John R. Searle. Recopilación de sus principios en: FRÍAS CONDE, Xavier. Introducción a la Pragmática. Ianua. Romania: Revista Philologica Románica, 2001.

2.1. EL ESPAÑOL EN LA DIMENSIÓN DEL DECIR

Cuando se concibe la dimensión del decir, se alude a lo que expresan los estudiantes sobre el español, en cuanto a lengua materna, segunda o extranjera. Según Austin²²⁵, es necesario diferenciar las variadas funciones en el fenómeno lingüístico, y que, por lo tanto, es primordial determinar las múltiples maneras por las que los enunciadorees pueden emitir los enunciados. Verbigracia, Austin postula que es distinto “describir un estado de cosas” que “hacer preguntas” o “dar órdenes”; que es diferente “describir un casamiento” que “casarse” o “realizar la acción de las nupcias”; que no es lo mismo explicar o describir lo que se declara en el testamento que “hacer el testamento” o “la acción del testamento”; no es igual “enunciar que estoy haciendo una cosa” que “hacerla” o “realizar la acción”; no está en el mismo principio “informar a alguien sobre una acción” que “realizar la acción”; tampoco es parecido “describir una apuesta, o un contrato, o un juramento”, que “apostar” no es igual que hacer “la apuesta”, “realizar un contrato”, “hacer un juramento”, entre otros²²⁶.

En esta medida, todo discurso supone diferentes funciones que se dan en el proceso de enunciación, dado que el discurso es un medio polifónico de saberes y prácticas sociales. Los enunciados dan cuenta, explican y describen el estado de las cosas que se piensan, se valoran y se hacen. Sobre esto, Joseph Courtés²²⁷ comenta que todo enunciado “presupone una operación de enunciación, por eso el enunciado debe ser considerado como el objeto producido por el acto de enunciación”. La semiótica discursiva concibe la enunciación como “la instancia propiamente lingüística o, más expresamente semiótica, que es, lógicamente presupues-

²²⁵ Op. Cit.

²²⁶ Ibíd. Conferencia I, pp. 41-52.

²²⁷ Op. Cit., p. 353.

ta por el enunciado y cuyas huellas son localizables o reconocibles en los discursos examinados”²²⁸.

De aquí, que en el presente apartado se centralice en el análisis semiótico del discurso desde la interpretación de lo que expresan, explican y describen los estudiantes wayuu sobre el español. En esta medida, en los diferentes discursos, se establece que el español para algunos wayuu es su segunda lengua y para otros es ya una lengua materna. A continuación, se relacionarán las razones en la diversidad de casos. Por ejemplo, Nelly dice:

Nosotros los indígenas tenemos nuestra propia lengua que es el wayuunaiki y la adoptamos como nuestra lengua materna, pero si hablamos de que Colombia es un país y la lengua de este es el español, entonces, y como nosotros ya estamos en una universidad, creo que el español sería la primera lengua, dado que si vamos al exterior nosotros no vamos a hablar la lengua materna obviamente tendríamos que tener una extranjera que es el inglés²²⁹.

Es evidente que para ella la concepción lingüística del español y el wayuunaiki tiene varias condiciones. La primera es la inserción de la comunidad dentro de un estado-país. Si se habla en los ámbitos étnicos indígenas su lengua materna sería el wayuunaiki, pero si se considera que ellos también hacen parte de una sociedad colombiana entonces el español sería también una primera lengua. La segunda razón, radica en que ellos dicen estar conjuntos al ámbito universitario (S1 (wayuu) ^ O1 (universidad)). Este estado semiótico en el que se hallan, los hace, según el decir de la estudiante, ser parte de la sociedad mayoritaria, y por tal motivo, también acogerían el español como lengua primera. Y, el tercer factor, es que estando en un espacio extranjero, ellos estarían conjuntos a la modalidad del deber-hacer, en este caso hablar la lengua extranjera.

²²⁸ Ibid., p.355.

²²⁹ Anexo C.

Visto así, Nelly postula una configuración del español teniendo en cuenta los espacios en que se encuentren y la perspectiva identitaria indígena o patriótica que se considere. Esta situación hace alusión a lo que Skutnabb-Kangas determina como la identificación de la lengua materna teniendo en cuenta un criterio de función, el cual establece que la lengua materna es la lengua que “uno usa más”²³⁰. Desde esta postura se puede considerar que la lengua materna puede transformarse en el proceso vivencial de un sujeto de acuerdo con las necesidades funcionales que tenga el idioma.

En complementación, Gabriel también alude al español como lengua materna cuando expone:

Yo digo que el español es una lengua materna, porque hay que dominar muy bien el español, porque las personas te obligan a hablar el español, pues ellos no te van a atender, uno toma la lengua española como para dominar, porque hay muchas falencias en la comunidad que no dominan bien el español entonces es necesario tenerla como lengua, hay que dominarlo y luego tomar otra lengua, pues el mundo de hoy en día es redondo²³¹.

En este sentido, para este alumno indígena, el español es una lengua materna porque ha sido parte de su inserción obligada a la sociedad mayoritaria. Él postula un mecanismo de hacer-hacer, de manipulación de orden pragmático: las personas lo obligan a darse a entender, y por lo tanto debe acoger el español. Igualmente, Gabriel enfatiza en que el español es necesario para dominar. Es decir, la lengua se halla como una representación de la competencia del sujeto de hacer en sociedad. Según el DRAE, dominar hace referencia a dominio, que significa “poder que alguien tiene de usar y disponer de lo suyo. Poder o ascendiente que se ejer-

²³⁰ SKUTNABB-KANGAS, T. Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Multilingual Matters Ltd., Clevedon-Avon: Multilingual Matters Ltd., 1981, p. 30.

²³¹ Anexo C.

ce sobre otra u otras personas”²³². Es decir, que para Gabriel el español es materno, puesto que con él, se otorga autoridad y poderío así mismo y ante los demás. Así, que se supone él considera tiene esa imagen de sí y piensa que los demás la tiene hacia él y por lo tanto el español ya es materno por necesidad.

De igual manera, José considera el español como una lengua materna, él expone:

Para mí tanto el español como el wayuunaiki son maternos, con las dos el manejo es igual, porque estoy acá en la ciudad y no me siento mal hablando con alguien, lo hablo muy bien, y si estoy en mi comunidad también hablo bien, así que las dos son maternas²³³.

Para este estudiante, el español es materno por su habilidad en el momento de usarlo. Según él, el español y el wayuunaiki son lenguas que maneja perfectamente y por lo tanto, las dos tienen el mismo grado de pertenencia para el sujeto. Esto se puede relacionar con lo que Skutnabb-Kangas reconoce como la cualificación de la lengua materna según el criterio de competencia, que se precisa como “el lenguaje que una persona conoce mejor”²³⁴. Según esta noción, se puede argumentar la posibilidad de tener dos lenguas maternas paralelamente (incluso en el caso de que alguna ellas no haya sido adquirida en las primeras etapas del desarrollo). De igual forma, la lengua materna puede cambiar en el transcurso de la vida del sujeto en tanto varía la lengua que conoce más.

Por otro lado, hay estudiantes indígenas wayuu que en la dimensión del decir consideran el español como una segunda lengua. Por ejemplo, Olga afirma:

²³² DRAE. Op. Cit. [En línea].

²³³ Anexo F.

²³⁴ SKUTNABB-KANGAS. Op. Cit., p.14.

El español para mí es una segunda lengua porque yo lo aprendí en una institución, en cambio el wayuunaiki es materno porque lo aprendí primero y en mi casa. Ya es otra cosa que el español nos toque hablarlo, porque todo es en español²³⁵.

En este caso, Olga enuncia que el español para ella es una lengua segunda por el espacio y manera como se aprende. El primer contacto fue su familia y por esa razón, su lengua materna es el wayuunaiki. En cambio el español fue aprendido, según la estudiante, después, cuando comenzó su proceso de formación educativa. Además, ella dice que aprendió el español porque que le ‘toca’, en otras palabras, hay un deber instaurado por la sociedad en que vive, es el idioma de la sociedad mayoritaria, con el que tiene un contacto directo y por eso es una segunda lengua. Asimismo, se encuentra el alumno wayuu Andrés, quien establece:

Para mí el español es una lengua segunda, si yo llego a dejar que el wayuunaiki quede en segundo plano perdería algo esencial de mi cultura. [...]Para mí el wayuunaiki es mi lengua materna, el español es una segunda lengua. No remplazaría mi lengua porque es tradicional que me han inculcado desde niño y adoptarlo como lengua materna ya se extinguiría nuestro dialecto. El español lo aprendí por unas tías y en el colegio²³⁶.

Ante los enunciados, se tiene que para el estudiante, aceptar el español como una lengua materna sería una amenaza para su identidad cultural. En esta medida, él afirma que el español es segundo porque no tuvo un primer contacto con el idioma cuando era infante, sino hasta que entró en el colegio y en la convivencia con otras familiares. En este sentido, se vuelve a instaurar una noción de la lengua segunda a partir del espacio de aprendizaje y la relación social con la que se tuvo contacto. De esta manera, tanto para Olga como para Andrés se hace una descripción y afirmación de la lengua materna y segunda, según el criterio de origen establecido por Skutnabb-Kangas el cual trata de considerar centralmente cuál es

²³⁵ Anexo C.

²³⁶ Anexo F.

la lengua “en la cual uno estableció su primera relación comunicacional duradera”²³⁷. Desde esta perspectiva la lengua materna sería la que primero se aprende y la segunda lengua sería la dada institucionalmente.

Sin embargo, a pesar de que algunos estudiantes tratan de darle un valor cultural e identitario a al wayuunaiki como su lengua materna, también es evidente que hay una valoración particular sobre esta: la consideran un dialecto y no una lengua. Andrés dice: “se extinguiría nuestro dialecto”²³⁸. El dialecto según el DRAE es “una estructura lingüística, simultánea a otra, que no alcanza la categoría social de lengua”²³⁹. En esta medida, los estudiantes wayuu configuran el wayuunaiki como un no-ser y no poder-ser lengua, de tal forma que es un objeto de valor que está pormenorizado en comparación a la lengua española, la lengua dominante.

Otro caso relevante que se da a conocer en el discurso de los alumnos, es la configuración del español, que según ellos, tienen sus padres y abuelos. Al igual que ellos difieren en su concepción didáctica y lingüística de la lengua española, hay quienes aluden que sus padres consideran el español como una segunda lengua y otros, como una lengua materna. Por ejemplo Olga dice “para mis padres el español sería segunda lengua, porque ellos lo que hablan es wayuunaiki, pero ellos conocen que en el país se habla es el español”²⁴⁰. En este discurso se puede apreciar que según Olga, sus padres consideran el español como una segunda lengua porque en su hacer no utilizan el español y se alude a la competencia cognitiva que ellos poseen frente al mundo que los rodea, el cual sí tiene el español como idioma oficial. Por lo tanto, el ‘saber’ que existe otro código lingüístico en los espacios cercanos de convivencia hace que para los padres de los estudiantes wayuu, el español sea una segunda lengua.

²³⁷ SKUTNABB-KANGAS. Op. Cit., p. 14.

²³⁸ Anexo F.

²³⁹ DRAE. En línea.

²⁴⁰ Anexo C.

Asimismo, Gabriel plantea: “Me imagino que para mis padres es segundo, porque ellos siempre dicen que si no hubiéramos sobrevivido o luchado en la conquistas españolas, estuviéramos hablando el español”²⁴¹. Ante lo que dice el estudiante, puede apreciarse el valor histórico que le adjudican sus padres al español. Es considerado un idioma que se trajo con la conquista de América por los europeos (españoles), y con los cuales lucharon para no dejarse dominar. De aquí, se puede sobrentender, que reconocer el origen de la lengua les permite a ellos configurarla como segunda. Así, se dictamina una precisión de la lengua materna y segunda según el criterio popular planteado por Skutnabb-Kangas: este criterio estaría concebido, según esta escritora, por las ideas que todos tienen, como hablantes de una lengua o de varias lenguas, sobre su propia (s) lengua (s)²⁴².

Por su parte, Otros alumnos arguyen:

Jazmín: Para mi mamá el español sería una segunda lengua porque ella no lo habla pero lo entiende porque varios lo hablan. Pero para mi papá es su lengua materna porque él se crio desde pequeño en Venezuela²⁴³.

Nelly: para ellos sí el español es segundo porque mi mama no habla el español, pero mi papa si habla²⁴⁴.

Andrés: es una lengua segunda porque mi mamá es una mezcla de alijuna con wayuu, pero ella siempre habla wayuunaiki²⁴⁵.

A partir de esto, se refuerza la configuración del español como segunda lengua en los padres de los estudiantes wayuu, bajo la explicación de que no lo hablan pero reconocen que tienen alguna relación directa o indirecta con el idioma. También, tienen claro que viven en una sociedad mayoritariamente hispanohablante. En el caso del padre de Jazmín se establece que el español es una lengua materna

²⁴¹ Ibid.

²⁴² SKUTNABB-KANGAS. Op. Cit., p.14.

²⁴³ Anexo C.

²⁴⁴ Ibid.

²⁴⁵ Anexo F.

porque en su infancia tuvo como primer contacto esta lengua, es decir, se alude nuevamente al criterio del origen de la lengua.

En otro caso, se tiene la configuración lingüística del español de los abuelos de los alumnos, según su dimensión del decir. A diferencia de lo que han afirmado y descrito los alumnos en las nociones que ellos y sus padres tienen sobre la lengua española, en este punto todos convergen en que sus abuelos consideran el español una lengua extranjera. Por ejemplo, ellos dicen:

Para nuestros abuelos el español sería extranjero, netamente hablan wayuunaiki, no se les escucha nunca el español pues dentro de su época no conocieron lo que era el español, se mantenía el dialecto muy conservado. [...] para los abuelos sería un idioma extranjero pues no lo hablan, no lo entienden, y no le ven la necesidad de aprenderlo. [...] a los abuelos no les interesa hablarlo ni aprenderlo, ya por costumbre²⁴⁶.

Es claro que los estudiantes expresan que el español para sus abuelos es una lengua extranjera porque, en primer lugar no lo llevan al hacer, no lo hablan ni lo entienden. De igual manera, los parientes de la tercera edad no lo conciben como una práctica social pues a lo largo de sus vidas no lo han necesitado, ni han tenido contacto con el código lingüístico de la sociedad mayoritaria, por tal razón, no ha existido un factor motivante para adoptarlo. Todo parece indicar que se tenía una mayor conservación de la lengua indígena y menos contacto con la urbe.

En todo caso, es pertinente advertir que desde la dimensión del decir, el español es configurado para algunos alumnos como lengua materna y otros como una segunda lengua. Por lo tanto, está confirmado que en sus representaciones lingüísticas sobre el español no hay una norma estandarizada que generalice una concepción oficial de lo que es el español para ellos ya sea como individuos o como una comunidad. Esta circunstancia, incita a pensar si pedagógicamente y didácti-

²⁴⁶ Anexo C.

camente es acorde implementar modelos de enseñanza-aprendizaje donde el español se manifiesta y concibe como una segunda lengua. De igual manera, es importante cuestionarse si los procesos etno-educativos atienden a las necesidades e intereses reales de la población indígena estudiantil. En otras palabras, cabe preguntarse si ¿No es posible que los estudiantes indígenas tengan dos lenguas maternas? y si esta situación no se acepta ¿No sería discriminación e imposición de una normatividad lingüística establecida? O por el contrario, su implementación es la que ha permitido la conservación de la lengua indígena ancestral, y por lo tanto, ha mantenido al margen la extinción del código lingüístico indígena. Son cuestiones que ameritan una reflexión pedagógica en estudios posteriores.

Por otro lado, es imperante ahondar, si lo que afirman los estudiantes sobre el español también se aplica en lo que ellos dicen-hacer en el dominio del idioma, y en lo que los diarios de observación dicen que hacen los alumnos en sus prácticas discursivas formativas, que es lo se desarrollará a continuación.

2.2. EL ESPAÑOL EN LA DIMENSIÓN DEL HACER

Más allá de la construcción de la interpretación de lo que dicen los estudiantes wayuu, es primordial considerar los performances que dicen hacer y hacen los estudiantes con el español, y así determinar si efectivamente la lengua española como materna, segunda o extranjera, se observa en los actos educativos, sociales y culturales que enuncian ellos mismos y los que manifiestan los diarios de campo. Ya se había planteado que decir es hacer²⁴⁷, postulado que Saussure y Hjelmslev no habían considerado en su momento, así que el discurso para ellos era visto como habla. Bien lo dice Laclau:

²⁴⁷ AUSTIN, Op. Cit.

Desde un punto de vista saussureano, el discurso es cualquier secuencia lingüística más extensa que la oración. Ahora, desde una perspectiva saussureana, una lingüística de discurso es imposible ya que una sucesión de oraciones está solamente regida por el capricho del hablante y no presenta ninguna regularidad estructural aprehensible por una teoría general. [...] La glosemática de Hjelmslev sigue el curso del estudio de la forma del signo, y cómo este se da en relación al pensamiento del hablante²⁴⁸.

En esta medida, varios han sido los estudiosos que asumen el discurso solo desde la dimensión del expresar, del decir, y no han considerado el hacer como parte del orden discursivo. No obstante, es con la semiótica contemporánea y en la pragmática que se ha considerado la dimensión del hacer en el discurso y de muchos otros componentes de relevancia para su análisis, como lo expresa Van Dijk:

Si queremos explicar lo que es el "discurso", resulta insuficiente analizar sus estructuras internas, las acciones que se logran, o las operaciones mentales (procesos cognitivos) que ocurren en el uso del lenguaje. En este sentido es necesario dar cuenta que el discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son partes de estructuras y procesos socio-culturales más amplios²⁴⁹.

Sin embargo, epistemológicamente, la semiótica discursiva se aleja de algunos de los planteamientos sobre el lenguaje de la postura pragmática, pero en gran medida se pueden complementar. De esta manera, analizar el discurso de los estudiantes wayuu y el discurso de lo que se ha observado en sus actos lingüísticos, supone asumir que lo que está enunciado es el producto de una acción social, no sólo

²⁴⁸ LACLAU, Ernesto. Discurso. Gooding Robert & Philip Pettit (Ed.). The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought. Traducido de Daniel G. Saur. Revisión de Nidia Buenfil. Australia: The Australian National University, Philosophy Program, 1993, p.3.

²⁴⁹ DIJK, T.V. Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. Londres: Longman, 1992. Traducción realizada por SILVA, Omer. El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Revista Razón y Palabras No. 26. México: Revista de estudios latinoamericanos, 2002 [En línea].

porque es la evidencia de lo que conocen del idioma y de lo que hacen con él, sino es una manifestación del proceso de construcción y transformación educativo-cultural que el bilingüismo les ha proporcionado. Austin dice que, en la emisión de un enunciado, o de un conjunto de enunciados, en diversas situaciones y circunstancias, no es lo mismo ‘expresar sentidos o significados’ que ‘realizar una acción al decir algo’, o ‘poseer o manifestar una cierta fuerza, o una fuerza de acción al decir algo’, o la de ‘lograr efectos y consecuencias por el hecho de decir algo’.

Por esta razón, Austin estipula que, en determinados usos y contextos, “el acto de expresar la oración es realizar una acción, o parte de ella, acción que a su vez no sería normalmente descrita como consistente en decir algo”²⁵⁰; y eso significa que, en determinados usos y situaciones de enunciación, el acto de decir un enunciado es una acción, o parte de una acción, que tiene una cierta fuerza y manifiesta determinados efectos observados y observables. De aquí, que analizar la dimensión del hacer en los discursos, es estudiar y considerar el sentido más allá del acto locutivo de los enunciados realizados por los estudiantes wayuu. Es asumir los actos ilocutivos que se hallan en sus discursos y ponerlos en contraste con los efectos perlocutivos que se configuran en el discurso del observador que realizó los diarios de campo a partir de sus inferencias sobre el hacer de prácticas discursivas académicas de los alumnos indígenas²⁵¹.

Valga aclarar que la enunciación, en semiótica, es concebida de manera distinta que en la pragmática. Así, para Courtés²⁵² la enunciación es un acto donde intervienen tres actantes: sujeto enunciante llamado enunciador (Er); el enunciado (E); y el llamado enunciatario (Ero). Del mismo modo, para Fontanille la enunciación se ordena en torno a la posición de la instancia de discurso²⁵³. “Los enunciadores y

²⁵⁰ AUSTIN. Op. Cit., pp.45-46.

²⁵¹ Austin define que el acto locutivo es la idea o el concepto de la frase, es decir, aquello que se dice. El acto ilocutivo es la intención o finalidad concreta del acto de habla, también es cuando se lleva a cabo un acto al decir algo. Y el acto perlocutivo es el (o los) efecto(s) que el enunciado produce en el receptor en una determinada circunstancia. Op. Cit.

²⁵² COURTÉS. Op. Cit.

²⁵³ Entiéndase la instancia del discurso como el conjunto de operaciones, operadores y parámetros que contralan el discurso. Desde el punto de vista del discurso en acto, es un acto de enunciación

enunciarios deben tomar una posición que se relaciona con los discursos para construir su significación”²⁵⁴. Los anteriores aspectos, son los que posibilitan considerar que el enunciado no sólo le da cuerpo al discurso, sino además, implica estrategias de producción y destinación.

Las estrategias discursivas según Sal Paz y Maldonado son mecanismos y procedimientos lingüísticos (sintácticos, semánticos, pragmáticos, estilísticos) y extralingüísticos que de modo intencional emplea un enunciador para incrementar la efectividad de la interacción comunicativa. El término ‘discursivas’, por tanto, debe utilizarse en sentido amplio, incluyendo a la par de lo estrictamente verbal (oral y escrito), otros lenguajes (gestual, cinético, proxémico, semiótico, etc.) y elementos cognitivos y contextuales necesarios para la producción y la interpretación. Proponen así los autores, tres elementos que se deben tener en cuenta para formular una estrategia discursiva:

- Conciencia: son opciones elegidas por los enunciadores de manera consciente, aunque en algunas situaciones suelen convertirse en rutinas o esquemas de acción sistemáticos con escaso grado de planificación.
- Eficacia: su utilización y selección están destinadas a asegurar y a incrementar la fuerza del discurso.
- Contexto: su efectividad está condicionada por las prácticas sociales y discursivas en las que se manifiestan. Es decir, dependen del entorno y pueden aprenderse y desarrollarse (competencia estratégica)²⁵⁵.

No obstante, la estrategia discursiva se debe añadir otro elemento que la configura: la intencionalidad, que logra que la enunciación sea un acto. Esta última, es interpretada como una «concepción del mundo», como una relación orientada transiti-

que produce la función semiótica, es decir, la reunión acabada del plano de la expresión y el plano del contenido.

²⁵⁴ FONTANILLE, 2001. Op. Cit, 2001, p. 223.

²⁵⁵ SAL PAZ, Julio C. y MALDONADO, Silvia D. Estrategias discursivas: un abordaje terminológico. Espéculo. Revista de estudios literarios. España: Universidad Complutense de Madrid, 2009 [en línea].

va, mediante la cual el sujeto se construye a sí mismo. Así pues, y según Greimas y Courtés²⁵⁶, “la enunciación es un enunciado cuya función predicado se denominaría intencionalidad y cuyo objeto sería el enunciado-discurso.” Esta intencionalidad de los enunciadorees es la que permite que ellos construyan mecanismos estratégicos de actuación discursiva que les permite configurar y manipular a sus enunciatarios al tiempo que les facilita la construcción del ethos.

Esta intencionalidad, ya se había dicho es la que estudian los diarios de campo, pues en este discurso se sancionan los efectos discursivos de los estudiantes, el producto de sus actos perlocutivos. Es así, como el observador y judicador que realiza el diario campo recopila los efectos que crean los actos lingüísticos de los alumnos indígenas. Estas sanciones serán analizadas desde la perspectiva que plantea Hamon como normatividad de los efectos-ideologías. Para este autor las sanciones son evaluaciones que se rigen por focos normativos establecidos ya sea de manera individual o colectiva. El mismo autor lo expone:

La evaluación como «aserción complementaria» es un acto de puesta en relación, la relación (R1), es decir, la comparación que un actor, un narrador, o cualquier otra instancia evaluante, como enunciado, instaura entre un proceso (evaluado) y una norma (evaluante, programa prohibitivo o prescriptivo, a la vez referente y término de la evaluación). Esta norma, que funciona como programa-patrón, guion o modelo ideal dotado de un valor estable, es, ella misma, una relación, simulación ideal, virtual, o actualizada, de una relación (R 2) entre —por lo menos— dos actantes (A'1 y A' 2). Por último, el propio proceso evaluativo es también una relación (R 3) entre —por lo menos— dos actantes (A 1 y A 2, singulares o plurales, reales o virtuales, antropomorfos o no antropomorfos, etc.)²⁵⁷.

En esta medida, cuando se analizan y se realizan sanciones, se hacen intromisiones donde se evalúan las competencias de los sujetos o de sus actuaciones. De

²⁵⁶ GRIEMAS Y COURTÉS. Op. Cit, 1990, p.144.

²⁵⁷ HAMON. Op. Cit, p.15.

aquí, que Hamon postule diversas normas que rigen los procesos de sanción como son las tecnológicas, éticas, estéticas, lingüísticos, etc. De tal modo, que se caracterice la cualificación y parámetro de las perspectivas evaluadoras. Por ejemplo, para el análisis de lo que dicen hacer y hacen los estudiantes wayuu en su uso lingüístico del español es necesario retomar las directrices que plantea el Marco Común Europeo, ya que estos estudiantes han sido evaluados desde su universidad con esta perspectiva curricular (véase primer capítulo), ya que para la institución superior, se acoge una concepción didáctica y pedagógica de la enseñanza de lenguas desde los modelos europeos que estandarizan la evaluación internacional.

Así, según la UNPB, es el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) la institución que legitima las normas evaluativas y los niveles de dominio de las lenguas segundas y extranjeras, instaurando estos conceptos en el hacer académico y lingüístico de los sujetos wayuu, pero no se tienen en cuenta el sentido de la lengua para el hablante. Además, las pautas del Marco son acogidas por todos los países y organizaciones internacionales para estandarizar las pruebas oficiales de suficiencia en lengua. El modelo que propone el MCRE se basa en un enfoque centrado en la acción que identifica a los usuarios de la lengua, como agentes sociales, en otras palabras, sujetos de una comunidad que tiene deberes lingüísticos que se deben cumplir en un entorno específico.

Esta perspectiva concentrada en la acción, se cuestiona sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en diversas interacciones. En sentido amplio, introduce distintos elementos determinados en dos grandes dimensiones: vertical y horizontal. La dimensión vertical está compuesta por la sucesión de niveles comunes de referencia que sirven para describir el grado de dominio lingüístico del alumno. La dimensión horizontal está constituida por la serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno para utilizarla.

Al relacionar ambas dimensiones de forma sistemática, el MCRE construye un sistema de escalas de descriptores sobre lo que puede hacer un alumno mediante el uso de la lengua. La existencia de un sistema de niveles y categorías comunes facilita el reconocimiento de los niveles de competencia alcanzados. Los cuales son:

C2. Maestría-nativo.

C1. Dominio operativo eficaz.

B2. Avanzado.

B1. Umbral.

A2. Plataforma.

A1. Acceso²⁵⁸.

Asimismo, respecto a las actividades comunicativas y a las estrategias, el MCRE identifica las siguientes subcategorías:

- Expresión o producción: oral y escrita.
- Comprensión o recepción: oral, escrita y audiovisual.
- Interacción: oral y escrita.
- Mediación²⁵⁹

En cuanto a las denominadas competencias comunicativas de la lengua el *Marco* distingue:

- Las competencias lingüísticas, que incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas.

²⁵⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Consejo de Europa. 2001. Traducción realizada por el Instituto Cervantes, 2002, p. 28.

²⁵⁹ *Ibíd.*

- La competencia sociolingüística, que se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, como por ejemplo, las normas de cortesía.
- Las competencias pragmáticas, que comprenden la competencia discursiva (capacidad de organizar las oraciones en secuencias) y la competencia funcional (referida tanto al conocimiento de las formas lingüísticas y sus funciones, como al modo en que se encadenan unas con otras a través de las etapas de su desarrollo)²⁶⁰.

Vista la caracterización teórica que retomará el estudio la dimensión del hacer en los discursos, el presente apartado se centrará en el análisis semiótico discursivo de lo que dicen-hacer los estudiantes en su dominio del español y lo que dicen-hacen efectivamente en su competencia lingüística desde la interpretación de los diarios de campo. Para así reflexionar, si dentro de las representaciones del español en estos estudiantes, se concibe la lengua como segunda, materna o extranjera y cómo esto repercute en las representaciones de la misma. Ante esto, es pertinente aclarar que el análisis del hacer, en el uso del español, se sancionará desde varios aspectos: su competencia oral-interacción cultural; habilidad en la producción de escritura; comprensión de lectura (desde lo que concibe el Marco de Referencia de las Lenguas) y formas de adquisición o aprendizaje de la lengua.

En primera instancia, cuando se les cuestiona a los alumnos sobre cómo se autoevalúan en lo que hacen con la lengua ellos responden:

Nelly: No es que lo domine y hable perfectamente, pero lo manejo igual que los que viven acá, por eso es que el español también es mi lengua materna. [...] yo no soy capaz de hablar el español maracucho²⁶¹, pues hablan muy vulgar. Ellos me dicen que yo hablo costeño. [...] Hay veces que hay regionalismos que yo no entiendo [...] otra cosa es lo escrito, a mí se me dificulta escribir las ideas claramente,

²⁶⁰ MOROTE, Pascuala, LABRADOR, María José. El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. Glosas Didácticas No 12. Madrid: Revista electrónica internacional, 2004 [en línea].

²⁶¹ Hace referencia al dialecto que tienen los habitantes de Maracaibo en Venezuela

a veces tengo que pensarlas muy bien antes de escribirlas y se me dificulta la ortografía [...] Comprender textos se me dificulta bastante, a veces tengo que leer dos y hasta tres veces para entender, también debo buscar en el diccionario cuando los textos son científicos²⁶².

En este caso Nelly primero postula su capacidad de hablar la lengua española en el mismo grado de dominio que tienen los hablantes nativos de la ciudad, ella dice hacerlo. Por tal motivo, ella se otorga una competencia sociocultural desarrollada que le permite identificarse y sentirse calificada para entablar conversaciones sin ningún problema con los otros. Sin embargo, ella deja claro que su dominio del español se inclina al utilizado en Colombia y no al venezolano, hace una sanción disfórica de la norma estética (valoraciones desde juicios belleza, atracción, etc.) que tiene el español maracucho. Igualmente auto sanciona disfóricamente su hacer escrito en el español, dado que no se le facilita hilar el pensamiento en el papel y además dice que aplicar la ortografía no es su mayor cualidad. En definitiva ella alude que el español para ella es materno porque en su oralidad hay un perfecto dominio. Igualmente, en los diarios de campo se hace alusión sobre la competencia lingüística y social de Nelly:

De todas las estudiantes que son mujeres, Nelly es la que tiene más fluidez y capacidad de darse a entender con los otros utilizando el español. Ella demuestra que se le facilita la socialización con los demás, entiende las expresiones culturales de los jóvenes universitarios y hace amigos fácilmente [...] Además, Nelly no parece ser aprendiz del español, escribe hasta mejor que muchos de los estudiantes nativos de la universidad [...] La puntuación y las tildes muchas veces las pasa por alto, pero esto mismo ocurre con muchos estudiantes de la misma ciudad. [...] Nelly tiene las bases para una buena comprensión de lectura, muchas veces ella infiere las palabras a partir de la temática y la situación que refiere el texto²⁶³.

²⁶² Anexo M.

²⁶³ Anexo D1.

Según el observador judicador del diario de campo, es claro que en Nelly, lo que dice-hacer está en concordancia con lo que hace en situaciones de enunciación concretas. La competencia sociolingüística y de producción escrita en Nelly es muy acorde a las mismas que se reflejan en los estudiantes nativos. De igual manera, Nelly evidencia una competencia lectora estratégica, y a pesar de que ella dice no lo hace muy bien, en el hacer universitario le ha posibilitado aprender y comprender los contenidos. Otra situación como esta se da también con Jazmín, pues la alumna wayuu, tanto en su hacer como en su decir, establece el español como lengua materna. Los diarios de Campo describen su hacer:

Jazmín es la más crítica de todas, maneja un vocabulario más técnico, ha aprendido nuevo vocabulario y lo utiliza en situaciones sociales acordes, también ha perfeccionado discurso oral [...] Jazmín es capaz de moderar sus registros de habla según quien sea el interlocutor, esto le ha permitido socializar de manera natural y fácil con profesores, estudiantes y directivos [...] la escritura de Jazmín es proporcional a las composiciones escritas de cualquier otro estudiante universitario que sea nativo. A veces tiene problemas de comprensión de lectura²⁶⁴.

Todas estas caracterizaciones del hacer de Jazmín con el español, evidencian su competencia lingüística en un grado que desde el Marco Común Europeo sería nativo, además de la formación académica lograda. Además ella estipula que:

El español aunque lo aprendí en el colegio, se ha convertido en mi lengua materna porque aunque me falten muchas cosas por perfeccionar, yo lo hablo muy bien, así como los de acá, además lo uso en todas partes. Me he preocupado por aprender cosas nuevas, y todo esto lo hago con el español, también soy buena hablando wayuunaiki pero escribir wayuunaiki sí se me dificulta²⁶⁵.

²⁶⁴ Anexo D2.

²⁶⁵ Anexo G.

De esta forma, Jazmín se auto-sanciona eufóricamente en su hacer oral, ella dice hablar muy bien las dos lenguas con las que ha tenido contacto. Ella también configura un aprendizaje institucional de la lengua, pero en sí, la inmersión comunicativa con la población hispanohablante la han llevado a un dominio de la lengua por adquisición social, transmitido y desarrollado por el contacto con otros. La misma situación de Jazmín se cumple en Nancy, según ella, se argumenta:

Yo hablo muy bien el español, es como una lengua materna, sé muchas palabras y escribo con claridad. Hay veces en los que cometo errores, pero hasta los mismos jóvenes de la ciudad también los cometen, nadie es perfecto. [...] Leer es otro cuento, ver tantas letras me da dolor de cabeza, pero igual entiendo. [...] Yo soy una mujer de pocos amigos, yo hablo con las personas cuando es necesario pero no suelo confiar en ellas, ni generar confianza con ellas, lo importante es comprender y que ellos me comprendan²⁶⁶.

Con estos enunciados se puede apreciar que para Nancy el español es su lengua materna porque en su decir-hacer ella lo usa adecuadamente en situaciones conversacionales inmediatas, evalúa positivamente su cumplimiento de la norma lingüística; ella comprende y aprende con este idioma, es decir lo configura en su hacer como un medio de acceso a los otros y al conocimiento sobre los otros y de ella misma. En los diarios de campo, se plantea:

Nancy habla bien el español, pero cuando ella está hablando fluidamente tiende a disminuir el tono de voz porque se siente insegura de si lo que está diciendo está correcto. Esto ocasiona que varias veces sus interlocutores no escuchen lo que ella les exprese y le toque volver a repetirlo. [...] Nancy tiene una buena comprensión de lectura y se expresa muy bien en ámbitos académicos formales como exposiciones con bastante público. [...] En el último año, ella ha mejorado bastante su redacción y escribe de igual forma que lo hacen los alumnos universitarios, no hay diferencias marcadas. [...] El problema de Nancy radica más en su actitud con

²⁶⁶ Ibíd.

los otros, pues hay días en los que le encanta generar buenas relaciones, y otros en los que ella se encarga de alejar a la gente²⁶⁷.

Es así como en su hacer lingüístico, Nancy tiene competencias de lengua nativas, su hacer es evaluado eufóricamente por el diario de campo, dado que indica el dominio y conocimiento sobre el código lingüístico a pesar que ella dude de lo que hace, y lo utiliza para solidificar la competencia cognitiva. La competencia social en el manejo del español le ha permitido interactuar sin problemas con los otros. Ya han sido otros factores decisivos por parte de ella, como la personalidad o sus modelos de pensamiento hacia los otros, lo que le ha ocasionado alejamiento social. De igual manera, Nancy expresa que: “El español se aprende en el colegio. Pero mis hermanos, hermanas también me enseñaron. Además cuando íbamos a Maracaibo, allá tengo mucha familia y todos hablan español”²⁶⁸.

De aquí, que esta estudiante wayuu, al igual que Jazmín y los otros estudiantes, configuren el aprendizaje del español por formación académica y no por adquisición lograda por la inmersión social en que se hallaba. Un caso contrario y paradójico es la situación de Olga, quien siendo hermana de Nancy y experimentando un proceso de inmersión igual que el de su pariente, no expone ni en su decir-hacer, ni en su hacer, la construcción del español como lengua materna, ella plantea:

Para mí el español es segundo porque lo aprendí en una institución y uno lo usa solo porque para estudiar es necesario, es una obligación saberlo, a veces mis hermanos también me enseñaban, y en la ciudad uno tiene que hablarlo. Yo considero que lo hablo bien, pero sigo aprendiendo, hay cosas que todavía se me dificultan. [...] a veces creo entender los textos y resulto respondiendo mal o no comprendiendo bien lo que leo. [...] escribir también es difícil, a veces creo decir las ideas pero me enredo²⁶⁹.

²⁶⁷ Anexo D3.

²⁶⁸ Anexo G.

²⁶⁹ Anexo C y H.

En este sentido, Olga considera al español como una segunda lengua porque lo sanciona disfóricamente desde una norma ética (es algo obligado) pero también lo sanciona eufóricamente desde una regla tecnológica (es útil y necesario). Así mismo, ella dice que en su hacer, no se siente muy competente, ella se modaliza en un estado de actualización formativa donde está en constante valoración sobre lo que hace y logra en los ámbitos académicos con el español. Esto se refuerza en el hacer de ella que se comenta en los diarios de campo:

Olga a veces no habla con seguridad y fluidamente pero se hace entender con los demás. Cuando ella expresa una idea tanto en lo escrito como en lo oral, lo hace de forma incompleta, deja la idea en el aire y es como si pensara que lo dijo pero en realidad no lo dice. [...] Muchas veces se salta de una idea a otra sin explicación aparente. [...] No responde contundentemente lo que se pregunta, “se va por las ramas”. [...] es difícil para ella comprender las instrucciones de los ejercicios, es necesario explicar varias veces y poner diferentes ejemplos para que ella entienda. [...] Olga ha logrado crear buenas relaciones sociales haciendo parte de la oficina de pastoral²⁷⁰.

Con estas observaciones, es claro que para Olga el español en su hacer, tiene las características del aprendizaje de una segunda lengua. Ella ha aprendido lo necesario para estudiar y hablar con los demás, pero en la sanción de su hacer lingüístico no demuestra un dominio nativo del código, posiblemente porque en su concepción sobre la lengua española, lo importante es lo ineludible de su uso. Ella realiza una sanción de su hacer con el español a partir de una norma tecnológica, acordando su utilidad para lograr profesionalizarse, no convertir el idioma como parte de su identidad. Igualmente su competencia sociolingüística se atribuye a la integración con el grupo religioso de su universidad, creando relaciones sociales próximas acordes a sus creencias. El español en esta medida se convierte un hacer comunicativo establecer nexos con los otros.

²⁷⁰ Anexo D4.

Por otro lado, está Gabriel, quien hace referencia al uso de su español:

Yo considero que me hago entender muy bien con el español al igual que con el wayuunaiki, los dos son maternos para mí. Hay veces en que las palabras se me olvidan pero me tomo el tiempo para pensar y las recuerdo [...] la parte escrita si no la tengo muy desarrollada, desde pequeño se me ha dificultado escribir en español, los profesores a veces no entienden lo que yo escribo, es que me enredo, también la profesora de español siempre me regaña porque no estudio la ortografía [...] a mí me gusta socializar con las personas, antes era tímido pero ya no. Tengo varios amigos en la ciudad y ellos me han ayudado en muchas cosas [...] cuando las lecturas son muy largas me canso y me confundo, me pierdo y me estreso y eso muchas veces hace que me equivoque²⁷¹.

Gabriel hace una sanción disfórica de la norma lingüística donde expone que él maneja la parte oral de la lengua con más propiedad que la parte escrita, además dice estar conjunto a los errores gramaticales y ortográficos en sus composiciones del español, hay un no hacer con la lengua. No obstante, él aclara que interactúa con naturalidad con las demás personas y crea lazos de amistad, lo que le otorga una competencia adaptativa a las normas y prácticas sociales de la sociedad hispanohablante. Con respecto a este estudiante el diario de campo refleja:

Gabriel suele frustrarse cuando no sabe, y llega hasta ser agresivo cuando no logra comprender lo que debe hacer [...] Él se da a entender pero a veces no enuncia las ideas en un orden sintagmático acorde, y se demora en formular lo que quiere decir, esto le pasa sobre todo cuando acaba de llegar de vacaciones de la alta Guajira [...] Cuando escribe es difícil comprender y prácticamente hay que “adivinar” la idea, no solo por su redacción e incoherencia sino por la ilegibilidad de su letra, a veces escribe como escucha las palabras, no reconoce normas ortográficas. Comete una y otra vez los mismos errores ortográficos [...] a pesar de su

²⁷¹ Anexo C y K.

mal genio a veces, Gabriel tiene varios amigos y le gusta compartir con ellos sus experiencias de vida [...] Gabriel tiene un conocimiento crítico frente al mundo que lo rodea y la adaptación de la cultura en general²⁷².

Ante estas aclaraciones en el diario de campo, es evidente que cuando Gabriel manifiesta que su español es materno, no es acorde en la manifestación de sus competencias lingüísticas, si se ve desde la perspectiva normativa de lo que el Marco Común de Referencia Europeo señala como dominio materno de una lengua. Hasta él mismo lo afirma cuando sanciona disfóricamente su poca fluidez verbal. Según el discurso del observador, Gabriel es evaluado positivamente desde su cumplimiento lingüístico social, pues tiene un buen registro social y es estratégico para adaptarse a la cultura mayoritaria.

Su dominio de la lengua ha sido adquirido por la inmersión social, sin embargo la dificultad en el uso del vocabulario que no es fluido, le resta la naturalidad de su uso. Asimismo, se muestra que el estudiante está conjunto a diversas dificultades y problemas en el aprendizaje técnico gramatical de la lengua. Esta misma situación se cumple con el alumno José, en el que el diario de campo describe su hacer:

José es el que más se le dificulta el español en el momento de expresarse oralmente, no es fluido, no enuncia las ideas claramente y tiende a expresar lo que trata de decir para que sean los otros los que descifren su pensamiento. [...] Su comprensión de lectura es muy buena, claro está que se toma el doble de tiempo leyendo un texto a comparación de sus compañeros, pero sus respuestas en opciones múltiples casi siempre son acertadas [...] La escritura al igual que Gabriel, tiende a ser lo que menos desarrollado tiene. Escribe incoherencias, le es difícil conectar ideas y concretar lo que quiere decir. [...] Siempre escribe como escucha las palabras, no sigue normas ortográficas ni le interesa aprenderlas. [...] José tiene un manejo de la lengua intermedio que le permite socializar en situaciones co-

²⁷² Anexo D5.

municativas cotidianas, pero en los ámbitos académicos se le dificulta el manejo del registro formal²⁷³.

Ante esta sanción disfórica del hacer lingüístico del estudiante wayuu, se puede apreciar que el español que utiliza José es el adquirido por interacción social, por la praxis, pero no hay evidencias de un aprendizaje formal de la lengua, de su funcionamiento sintáctico y estructural. En este caso se podría decir, que si se ve desde la perspectiva de la competencia proposicional y procedimental, el español en José no sería materno, pues no hay un saber hacer con la lengua en todos los ámbitos de su uso, salvo en situaciones informales de habla. No obstante, él explica un factor crucial sobre cómo se dio la adquisición de la lengua española:

Para mí tanto el español como el wayuunaiki son maternos, a las dos las manejo igual porque estoy acá y no me siento mal hablando con alguien, lo hablo muy bien, y si estoy en mi comunidad también hablo bien, así que las dos son maternas. Yo fui crecido dentro de las dos. Desde niño aprendí el wayuunaiki porque nací allá, pero hablo fluidamente el español porque también lo aprendí. Tengo falencias también en las dos lenguas, en el wayuunaiki tampoco lo tiene perfeccionada por estar hablando las dos. El wayuunaiki también tiene sus diferentes acentos según el sector de habla, algunos lo hablan más seco, otros cantaditos, otros lentos eso como sucede también en el español²⁷⁴.

En este caso, se puede recurrir a lo que ya se había planteado en páginas anteriores con Skutnabb-Kangas²⁷⁵ y su identificación de la lengua materna por un principio de origen, pues José identifica la adquisición de la lengua por inmersión social bilingüe, donde el wayuunaiki y el español fueron primeras lenguas. Dicha interacción constante con los dos códigos lingüísticos le condicionaron a un uso particular de las dos lenguas, donde la competencia formal del uso de esta no se de-

²⁷³ Anexo D6.

²⁷⁴ Anexo F.

²⁷⁵ SKUTNABB-KANGAS. Op. Cit.

muestra un saber hacer nativo, pero en su identidad lingüística las dos son lenguas maternas.

Por último se tiene a Andrés, quien asegura que el español en lo que dice-hacer es su lengua segunda, por ejemplo, él explica:

El español es mi lengua segunda. Yo solo hablo el español con los que hablan español porque, pero si estoy con alguien wayuu, así estemos en la ciudad le hablo wayuu, a veces la gente de la ciudad le molesta cuando hablo con mis compañeros wayuu en mi lengua porque piensan que le estoy mentando la madre, pero ellos deben entender que nosotros tenemos un dialecto diferente y que si queremos hablarlo lo hacemos [...] yo considero que hablo muy bien el español y hago muchos amigos fácilmente [...] la redacción en español no es mi fuerte, y mi letra tampoco ayuda [...] comprender textos se me dificulta, comprendo más si me lo dicen, que si lo leo²⁷⁶.

Este hacer académico que postula el estudiante, permite entrever que para él, la lengua española tiene un fin, y es comunicarse con las personas de la ciudad o sociedad hispanohablante. En otras palabras, él sanciona eufóricamente el hablar español pero desde la norma ética de dirigirse a otros que no son wayuu, es una conducta que él justifica sólo en determinados momentos y con personas específicas. Y sanciona negativamente la norma lingüística de no hablar su lengua cuando está con gente de su etnia. Igualmente, Andrés sanciona positivamente la norma lingüística del uso de su lengua materna con otro de su comunidad aunque la utilicen en situaciones sociales donde la mayoría no la comprenden y pueden sentirse incómodas ante la ignorancia de los mensajes.

En este sentido, Andrés impone un valor lingüístico identitario de su raza indígena ante los demás. También, se atribuye dificultades en el uso del español escrito, pero resalta su competencia oral, la que según él, le ha permitido entablar buenas

²⁷⁶ Anexo F.

relaciones sociales. En el caso de lo enunciado por los diarios de campo, se alude sobre Andrés:

Su fortaleza es el habla, Andrés ha adquirido un vocabulario propio de su carrera de derecho. Conoce muchas expresiones de la disciplina. Pero cuando se le pregunta o se le habla con expresiones coloquiales o propias de la cotidianidad de la cultura colombiana, algunas las conoce, otras no tanto. [...] A pesar de que Andrés tiene una fortaleza oral su competencia escrita es todo lo contrario. Tiende a redactar mal las ideas, las deja incompletas y su ortografía y letra es pésima. [...] Andrés ha cogido actitudes impositivas sobre sus derechos como indígena, muchas veces habla wayuunaiki en la clase de español, y cuando se le dice que no lo haga porque se está en la materia de otro idioma, él se indispone y alega que es su derecho. No diferencia entre un principio comunicativo del aula y una imposición discriminatoria. [...] a pesar de que Andrés tiene conocimiento de mucho vocabulario tiene problemas serios de comprensión de lectura y muchas veces le es difícil inferir información²⁷⁷.

Con estas observaciones, se puede plantear que una de las principales razones del porqué Andrés no ha podido desarrollar una competencia lingüística nativa en todas las dimensiones del español, es por su constante sanción ética de su identidad indígena. Para Andrés, en su hacer, el español es útil para interactuar con los demás y para formarse como profesional, pero no lo acepta como parte de él. Esto hace pensar, que hay un conflicto entre el querer-ser del estudiante y el deber-ser impuesto por el espacio y la forma de vida que lo rodea, que no le permiten crear la suficiente voluntad para perfeccionar sus niveles de lengua (si se ve desde la estandarización del Marco Común Europeo).

Sin embargo, el proceso de construcción del conocimiento sobre la lengua española que describe Andrés, da cuenta de que su español no podría ser segundo, sino materno. Él mismo señala:

²⁷⁷ Anexo D7.

A pesar de que me crie entre alijunas mis abuelos me decían Tucuá piá, es decir que no nos avergoncemos de ser indígenas. Mi mamá es mestiza hija de una alijuna pero ella siempre habla wayuunaiki. Y mi abuela siempre nos ha inculcado la cultura. [...] en realidad a mí me crio fue una prima de mi mamá, ella me llevó a Maicao y allá todo era en español. Cuando mi mamá y mi abuela iban pues hablábamos wayuunaiki, pero desde chiquito yo tenía amigos de la ciudad y el colegio era todo en español, yo estudié en un colegio público de Maicao. Allá no veía nada de wayuunaiki y todo era de la cultura colombiana²⁷⁸.

Este proceso de cimentación de la lengua española es claramente adquisitivo. Andrés desde pequeño ha estado en contacto directo con personas hispanohablantes. Ha recibido la formación del sistema colombiano público y no el etno-educativo. De igual forma, él ha crecido en la ciudad y su adquisición de la lengua se ha dado de manera natural. El wayuunaiki para él es su lengua materna porque le han inculcado la pertenencia a la cultura, pero el español, por el proceso de aprendizaje en que se ha dado, también sería su lengua materna.

2.3. CONCLUSIONES DEL SEGUNDO CAPÍTULO ¿PARA LOS WAYUU EL ESPAÑOL ES UNA LENGUA MATERNA, SEGUNDA O EXTRANJERA?

Abordadas las diferentes perspectivas en la dimensión del decir, y en la dimensión del hacer que tienen los estudiantes wayuu con respecto a si el español es su lengua materna, segunda o extranjera, se puede considerar que la estandarización lingüística de un código idiomático debe atender a las particularidades de sus perspectivas. En esta medida, la representación y generalización que se da de una lengua para los procesos de enseñanza-aprendizaje, o para la clasificación didáctica o de la lingüística aplicada de una lengua, debe considerar varios puntos

²⁷⁸ Anexo F.

por tener en cuenta: cómo aprenden la lengua, cómo la valoran en su uso, cómo la sienten y qué tan competentes son el dominio de la misma.

Por ejemplo, los estudiantes wayuu tienen una concepción de que ellos aprendieron el español por un proceso formativo institucional, y si nos centramos en esta característica se diría que el español es su lengua segunda. No obstante, en su hacer y participación social, el dominio de lengua española realmente fue producto de un proceso de adquisición dado por la inmersión natural social, varios familiares les hablaban español desde que eran pequeños, en el colegio todas las materias eran en español, e interactuaban cotidianamente con la gente de la ciudad, y en este sentido, el español sería una lengua materna, pues el dominio de sus dos lenguas era simultáneo.

Es importante señalar las diferencias conceptuales: Para Krashen “adquisición” es el proceso espontáneo de la interiorización de reglas y fórmulas que resultan del uso natural de la lengua-lenguaje, así como lo hacen los infantes. Mientras que “aprendizaje” consiste en el desarrollo consciente de la segunda lengua o extranjera a través de un estudio formal²⁷⁹. Entonces, no se puede decir que a los estudiantes indígenas wayuu, desde su discurso, se les pueda adjudicar un proceso netamente institucionalizado de aprendizaje y tampoco se puede afirmar que en todos ellos, el español sólo lo utilizan para situaciones convenientes de comunicación, puesto que para muchos, ya hace parte de su identidad cultural que está en constante actualización. Se puede decir que las representaciones del español nacen de un proceso combinado de valoraciones y sentimientos que tienen los estudiantes en torno a la lengua.

Lo anterior se ha dado porque, en primer lugar: la institución donde han estudiado no ha sido la única fuente de enseñanza. Y segundo: las instituciones etnoeduca-

²⁷⁹ KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

tivas en las que la mayoría han tenido su formación académica, no diferencian en sus lineamientos curriculares la enseñanza del español como segunda lengua y lengua materna. Esto se puede constatar porque desde el modelo pedagógico que plantea la etnoeducación, se quiere desarrollar un bilingüismo buscando un enfoque intercultural, pero que en la práctica los docentes no aplican: todas las materias son dadas en español como lengua principal dominante para la comunicación y de construcción del conocimiento y sólo se ve el wayuunaiki en una disciplina del saber: el componente de cultura indígena. Es así, como la impartición de la lengua española no se da formalmente generando consciencia de su uso y apropiación en los estudiantes cuando son niños, sino que se desarrolla en el ámbito académico y social de la misma manera como se ejecutan los componentes curriculares y lingüísticos a cualquier persona colombiana no indígena. Otra cosa es que ellos, ya como personas adultas, actualmente son conscientes del mecanismo interno de la lengua, pero esto sucedió hasta que llegaron a la universidad. Ellos mismo relatan estas características de su adquisición:

Nosotros no nos dimos cuenta cuándo aprendimos el español, simplemente fuimos hablándolo porque siempre lo escuchábamos y todo era en español. [...] Nunca nos enseñaron qué es un verbo, un adjetivo, un pronombre, eso lo aprendimos fue ya en las clases de español de la universidad. [...] En el colegio los profesores todo lo hablaban en español y lo explicaban en español, todas las materias, solo cuando no entendíamos nos decían lo mismo en wayuunaiki pero eso lo hacía poco profesores porque la mayoría eran de la ciudad, y ellos no eran bilingües. Los profesores que eran wayuu daban la materia de nuestra cultura y algunas otras materias que conocían pero estas las daban en español. Hay estudiantes indígenas que saben más el español que el propio wayuunaiki, porque se accede más a esta lengua. Por ejemplo a nosotros no nos enseñan a escribir nuestro dialecto pero sí nos enseñaron a escribir en español²⁸⁰.

²⁸⁰ Anexo I.

Este tipo de adquisición de la lengua, que se da cuando eran pequeños pero que se logra concientizar en la adultez, es a lo que se refiere Gómez, quien dice:

Los adultos saben que el aprendizaje a lo largo de toda la vida debe ser adoptado como base estratégica para su futuro laboral. Son conscientes hoy en día de que la competencia profesional y las habilidades necesarias para el trabajo cambian constantemente; por ello la clave en la sociedad de la información es el ya conocido "aprender a aprender", situación que desconocen los niños quienes no entienden o valoran de manera plena el aprendizaje del lenguaje, por lo tanto, la edad es un factor de suma importancia en la consolidación y madurez lingüística (competencia comunicativa y lingüística)²⁸¹.

Es claro que en las políticas y modelos de la etnoeducación, se tiene la intención de proporcionar una metodología bilingüe, donde la noción del español se convierte en una lengua segunda, pero son varias las falencias para lograrlo, pues en el hacer son varios los docentes que no están formados para llevar a cabo el proyecto. Los profesores licenciados no saben la lengua materna de sus estudiantes (el wayuunaiki en este caso) y los educadores wayuu no están capacitados para desarrollar metodología de la enseñanza del español como una segunda lengua. Esto da como resultado, una enseñanza del español desde una didáctica de lo materno y no con estrategias metódicas de la segunda lengua. Bien lo explica Arévalo, Pardo y Vigi:

Enseñar el castellano como segunda lengua implica, de hecho, conocer teorías de adquisición y técnicas de instrucción diferentes a las que guían la enseñanza del castellano como primera lengua. En los últimos treinta años nuestros conocimientos sobre cómo se adquiere una segunda lengua han aumentado enormemente y deben ayudar a informar la práctica docente. Sin embargo, el proceso de traslado

²⁸¹ GÓMEZ, José, MONTILLA, Atala y TORREALBA, Francisco. Factores que intervienen en el desarrollo y la adquisición del lenguaje de los individuos. Colegio universitario Fermín Toro. Venezuela: Ministerio de Educación Superior, 2005 [En línea].

de tales conocimientos a la práctica no es siempre evidente y hace falta una orientación clara y actualizada, no para proveer respuestas absolutas, sino para guiar al docente a reflexionar sobre su propio desenvolvimiento en la sala de clase y mejorar su enseñanza²⁸².

Igualmente, otra circunstancia por considerar en la manera como se concibe en Colombia la enseñanza y evaluación de las lenguas segundas, es la errónea aplicación de los estándares del Marco Común Europeo, el cual evalúa y clasifica dentro de un mismo nivel a los estudiantes que aprenden y/o adquieren una segunda lengua con los alumnos que aprenden una lengua extranjera. Asimismo, el Marco plantea metodologías para la preparación de los exámenes estandarizados que están concebidos con las teorías de la didáctica de la lengua extranjera y no segunda.

Este tipo de situaciones lleva a problemas discriminatorios y poco contextualizadas al tipo de aprendizaje y/o adquisición, como las que se dan en las instituciones colombianas y en Latinoamérica en general, que están legitimadas para la aplicación de exámenes oficiales internacionales: por ejemplo, si un estudiante indígena quiere certificar oficialmente su dominio del español, es necesario que presente la prueba DELE, la cual está diseñada bajo los parámetros de la lengua española de España, no están adaptadas a las diferentes manifestaciones del español colombiano o de cualquier otro país latinoamericano.

Y esto es porque las políticas educativas bilingües del país no diferencian ni atienden a las situaciones particulares que hay entre el español como lengua extranjera y el español como lengua segunda. Es cuestionante que no existan exámenes

²⁸² ARÉVALO, Ivette, PARDO, Karina y VIGI Nila. Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú. Área de Lenguas y Comunicación. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005., p. 6.

nacionales de lenguas segundas cuando el estado colombiano reconoce en su Constitución Política que es un país plurilingüe y multicultural, y que además, existen múltiples lenguas indígenas, apoyando así la particularidad del español como una segunda lengua para estas comunidades étnicas, a la cuales se supone se les respeta su soberanía e identidad. Pero en el hacer educativo, ni en el hacer administrativo del Ministerio de Educación Nacional se crean parámetros diferentes de evaluación para las personas que hablan el español como una segunda lengua y no como una lengua extranjera. Son dos conceptos diferentes que ameritan modelos de enseñanza-aprendizaje diferentes y por lo tanto, exámenes de suficiencia diferentes. Los fenómenos de adquisición y formación de una lengua no ameritan tratamientos iguales en las prácticas educativas.

Entonces, se encuentra que estos estudiantes indígenas están en medio de un conflicto de concepciones identitarias de su lengua y modelos de adquisición/aprendizaje producto de factores sociales y educativos tan complejos que los mantienen en una constante transformación socio-lingüística y de identidad cultural, teniendo así, que determinar si el español en ellos es una lengua segunda, extranjera o materna dependa del enfoque aplicativo que se le proporcione. En cada uno de los estudiantes, el español acoge una configuración diferente en lo que ellos dicen que es (su propia representación), en lo que ellos dicen-hacer y hacen desde las competencias de dominio que estipula el Marco Común Europeo, en lo que está estandarizado por la sociolingüística y la lingüística aplicada, y por forma educativa adquisitiva, estipulándose así:

TABLA 14. Representaciones lingüísticas del español desde sus diversas perspectivas valorativas

Estudiante	Dimensión del decir en concepción sobre su representación de la lengua	Dimensión del Hacer en el ámbito educativo estandarizado	Aprendizaje/adquisición didáctica de la lengua acogida por sus colegios	Perspectiva de la lingüística aplicada y sociolingüística
Nelly	Materna	Materna	Materna	Segunda
Jazmín	Segunda	Materna	Materna	Segunda
Andrés	Segunda	Segunda	Materna	Segunda
Olga	Segunda	Segunda	Materna	Segunda
Nancy	Materna	Materna	Materna	Segunda
José	Materna	Segunda	Materna	Segunda
Gabriel	Materna	Segunda	Materna	Segunda

Esta tabla permite observar que es difícil generalizar si el español es materno, segundo o extranjero en los estudiantes entrevistados. Pero sí es claro, que no se puede atribuir una concepción global de la situación lingüística que tienen porque cada uno de ellos ha experimentado y concibe su identidad bilingüe de manera diferente, lo cual incide en sus procesos de adquisición y/o aprendizaje del español. Todo individuo para construir, desarrollar y conseguir competencias lingüísticas y comunicativas, de su lenguaje y lengua ha de sobrellevar o adaptarse a fases que le han de socorrer para que constituya propiamente sus prácticas discursivas, donde todos han de vivir el mismo proceso evolutivo, con diferencias marcadas propias de la individualidad. Es así, como las representaciones que tienen los estudiantes sobre el español materno, segundo o extranjero se ve mediatizado por los cambios generacionales de su comunidad y en consecuencia, por su proceso de construcción identitaria en todos los ámbitos sociales que han experimentado. Igualmente, estas representaciones se verán influenciadas por las actitudes que tiene acerca de la lengua española, y las pasiones que motivan a la práctica lingüística del mismo, estudio que se realizará en el capítulo que viene a continuación.

3. LAS PASIONES DEL ESTUDIANTE INDÍGENA EN EL USO DEL ESPAÑOL

Fontanille²⁸³ comenta que la enunciación manipula las intensidades y las extensiones al ponerlas en comunicación. El discurso está bajo el control de la instancia que orienta y determina su significado y su intencionalidad, las lógicas del discurso están sometidas a la enunciación: por un lado, la actuación, cuando se convierte en programación estratégica y se apoya en la construcción de simulacros, por otro lado, la pasión y la cognición con la gama de diferentes captaciones que ordenan el conocimiento del mundo discursivo en torno a su instancia de referencia. La pasión se admite entre las tres dimensiones que conforman el discurso al igual que la dimensión cognitiva y la pragmática. Según Fontanille “la pasión tiene una lógica tensiva que implica las variaciones en la intensidad y la extensión, pues son modulaciones continuas entre la intensidad semántica y la cantidad o extensión espacio-temporal”²⁸⁴. Además, es ideada por dos ejes: determinaciones modales y determinaciones tensivas (relaciones entre intensidad y cantidad). Fontanille bien lo estipula:

En la expresión lingüística, la intensidad es una variable que aparece al momento de la evaluación, y que participa de la modalización enunciativa: depende de la apreciación del sujeto de la enunciación; cuando este último se debe pronunciar a propósito de un acontecimiento evaluándolo negativamente, concluirá, por ejemplo, con algo *incidental* o con una *catástrofe*, escogerá entre los dos en función de la intensidad-del estallido-que otorga a ese acontecimiento disfórico. La intensidad interviene, pues, en la modalización enunciativa en un segundo grado, puesto que la evaluación axiológica es primero; más precisamente, la intensidad, en el ejemplo evocado, es la de la disforia²⁸⁵.

²⁸³ FONTANILLE, 2001. Op. Cit.

²⁸⁴ Ibid., p.75.

²⁸⁵ Ibid., p.173.

De acuerdo a la cita anterior, evaluación y pasión son dos cláusulas potentemente relacionadas. La intensidad afectiva es inseparable de la axiología, puesto que constituye una propiedad de la foria que es puntualizada como más o menos intensa (ésta es la definición del afecto) pero también, está condensada por el juicio axiológico en disforia y en euforia (definición del valor). Por consiguiente, la pasión resulta de la conjugación de esas dos propiedades: el afecto y el valor.

En lo concerniente a la cantidad, considerada como otra de las dos dimensiones del desarrollo pasional, se alude al conjunto de procesos pasionales y más precisamente al sujeto y al objeto (número e importancia). Involucra el despliegue en espacio y tiempo y el número de ocurrencias. En ese caso, la combinación entre la medida y el número dan lugar a lo que Fontanille conoce como ritmos pasionales por ser “una eventual repetición por eso los términos pasión, emoción, inclinación o sentimiento son definidos a partir de la duración y el grado de intensidad”²⁸⁶.

La pasión puede ser considerada como una organización sintagmática de estados del alma, entendiendo por ello la vestidura discursiva del estar-ser de los sujetos narrativos que contribuyen con sus acciones a determinar los roles de los mismos. Por lo tanto, se plantea la oposición entre el estar-ser y el hacer, entendiendo la pasión como “el estar-ser que permite dar paso a la acción”²⁸⁷. Greimas y Courtés sostienen que se trata del estar-ser de los sujetos sometidos a una doble modalización que los constituye como sujetos semióticos: una es la modalidad del querer y la otra es aquella operada por la categoría tímica²⁸⁸ ambas concernidas directamente por la noción de valor en el nivel más profundo de significado. Así se evidencia que la modalización del estar-ser desempeña un papel fundamental en la constitución de la competencia de los sujetos.

²⁸⁶ Ibid., p.180.

²⁸⁷ GREIMAS Y COURTÉS. Óp. Cit., p.186.

²⁸⁸ Es una categoría en el nivel profundo que tiene que ver con las atracciones o repulsiones que causa el objeto al sujeto y que permiten determinar en ese sentido el valor de los objetos. Esto trae como consecuencia las lexicalizaciones euforia vs disforia. Cfr. GREIMAS Y COURTÉS. Op. Cit., pp. 261-262.

Se afirma que la pasión designa un conjunto de efectos de sentido que surgen en el plano narrativo pero que no han logrado su análisis en términos de narratología de las acciones debiendo ser analizada en el plano estrictamente narrativo. Se trata de cierto tipo de reducciones de encadenamientos narrativos accionales a ser descritos en términos de recorridos narrativos y por lo tanto, intersubjetivos. De aquí, que el esquema canónico pasional se compone por una sintaxis de estados o secuencias de estados, donde un sujeto “patémico” que transforma estados “patémicos”, estableciendo así, un recorrido pasional. Para Greimas y Fontanille²⁸⁹ dicho esquema se establece por varias secuencias: la disposición, el despertar afectivo, el pivote pasional o sensibilización, la emoción y la moralización.

En el primero, la disposición, el no-sujeto recibe la identidad modal necesaria para experimentar un tipo de pasión. Según los mismos autores ella:

Se presenta como una programación del sujeto discursivo, instalada permanentemente en el ser del sujeto, sin especificación de la isotopía que debe investirlo (¿económica, social, guerrera o afectiva?) y semejante a las “competencias” que deben recibir los sujetos del hacer antes de iniciar su recorrido narrativo²⁹⁰.

En otras palabras, es una condición necesaria para la etapa siguiente. Así, por ilustrar, al analizar la pasión de los celos, señalan que para que se actualice, o sea, se emplace en el sujeto, es ineludible que anticipadamente ocurra una fase de duda y averiguación, la cual corresponde a la fase de la disposición. El segundo paso, la sensibilización y el despertar afectivo, también relacionado con lo que se denomina “el pivote pasional”, es el período trascendental de la secuencia, la que va a perturbar irremisiblemente el estado afectivo del sujeto y a precisar su estatuto pasional. En otro orden de ideas, la que puntualiza la condición pasional del sujeto, su modo de existencia pasional (impulsivo, obstinado, generoso, avaro,

²⁸⁹ FONTANILLE, 2002. Op. Cit.

²⁹⁰ Ibid., p.155.

entre otros), de acuerdo con la estructura aspectual del estado pasional (incoativo, durativo, iterativo, etc.).

Por su parte, la emoción se refiere a la fase en que el sujeto revela ciertas tendencias, actitudes y reacciones somáticas visibles desde el exterior, tales como: temblor, convulsión, confusión, etc. como consecuencia de la sensibilización. Por último, se tiene la moralización que se entiende como una estimación y regulación de la pasión del sujeto mismo o de otro, y que puede ser practicada por el actante social, la comunidad, o por el mismo actante individual, el sujeto que sufre el patos. Así, la disposición pasional que se sufre y que se extiende en una serie de acciones es juzgada cualitativamente (buena/mala) y cuantitativamente (entre la medida y el exceso), de acuerdo con las normas que rigen la circulación de los bienes y los valores en cada sociedad y en cada época.

Desde esta perspectiva se plantea en el presente capítulo identificar y analizar las pasiones que impulsan el uso del español en los estudiantes indígenas wayuu, a partir del estudio de sus discursos, ya que los estados afectivos de los sujetos inciden notablemente en las representaciones de la lengua española y en las actitudes que tienen los alumnos frente a ella. Para esto, se tendrá en cuenta los postulados teóricos y metódicos de Greimas²⁹¹, y Fontanille²⁹². De manera que se establezcan la identificación de las transformaciones en los estados-hacer (pivotes pasionales) y se reconstruya el campo tensional alrededor de las valencias que representan la foria de los alumnos wayuu para usar el español. De aquí, que sea importante, considerar y diferenciar las pasiones que se enmarcan en los discursos sociolectales de los estudiantes y en los idiolectales, de manera que se planteen las configuraciones pasionales de manera colectiva e individual en los educandos indígenas. Los sociolectos desde la perspectiva semiótica son:

²⁹¹GREIMAS, Op. Cit.

²⁹²FONTANILLE, 2002. Op. Cit.

Especies de sub-lenguajes reconocidos por las variaciones semióticas que los oponen unos a otros y por las connotaciones sociales que los acompañan; se constituyen en taxonomías sociales subyacentes a los discursos sociales. [...] se trata en definitiva, de describir la actitud que una comunidad sociocultural adopta con respecto a las interrogantes fundamentales que le son planteadas²⁹³.

En otras palabras, los sociolectos emergen de las prácticas discursivas y sociales, y enmarcan las actitudes de una colectividad, de una cultura. Bien lo dice Rastier:

Un sociolecto depende más bien de una práctica social que de un grupo social determinado: todos poseemos varias competencias sociolectales ligadas a estas prácticas (deporte, política, enseñanza, etc.). Cada una tiene su léxico estructurado como dominio semántico, y sus géneros textuales propios (comentario deportivo, profesión de fe, curso magistral, etc.)²⁹⁴.

Ahora bien, los idiolectos son lo opuesto de los sociolectos, para Greimas y Courtés son “actividades semióticas, productoras y lectoras de las significaciones propias de un actor individual que participa en un universo semántico dado”.²⁹⁵ Es decir, los idiolectos son propios del sujeto, no de la cultura o sociedad en que se halla, modalizado por valores particulares e individuales. Rastier también lo describe:

El *idiolecto* es un sistema de normas textuales propias de un emisor. Si todos los locutores tienen sus hábitos y sus particularidades, no todos poseen una competencia idiolectal sistematizada. Las normas de un idiolecto pueden, en efecto, contradecir y transgredir las del género (que dependen de un sociolecto), incluso las de la lengua²⁹⁶.

²⁹³ GREIMAS Y COURTÉS, Óp. Cit., pp.390-391.

²⁹⁴ RASTIER, François. Sens et textualité. Paris: Hachette.1989, p.39. Traducción de Eduardo Serrano Orejuela.

²⁹⁵ GREIMAS Y COURTÉS, Óp. Cit., p.214.

²⁹⁶ RASTIER. Op. Cit., p.39.

La importancia de considerar el análisis de los sociolectos e idiolectos en los discursos de los estudiantes wayuu radica en que una de las metas fundamentales de esta investigación es dar cuenta de las intenciones y motivaciones que tienen estos sujetos para aprender el español y que les transforman las representaciones de la lengua, teniendo en cuenta que la intención es el querer y/o deber ser/estar. Como argumenta Pedro Chico: “hay pasiones colectivas o contagiosas que ese incrementan con el contacto con los grupos de pertenencia y las hay individuales e interiores que solo se sienten en el interior de cada persona”²⁹⁷.

Teniendo claro los conceptos generales se procederá al análisis de los discursos. En primera medida, Greimas estipula la importancia del estudio de los lexemas para lograr una configuración pasional. Esto, porque para él, los lexemas “cubren estructuras discursivas y narrativas muy complejas”²⁹⁸. Sin embargo, para analizar una pasión es importante considerar, que se halla dentro de una secuencia discursiva, que está conformada por enunciados de estado y enunciados de hacer los cuales son relevantes descomponer y así construir las disposiciones pasionales en que se muestran los sujetos. Visto así, se puede encontrar que los estudiantes wayuu manifiestan una serie de recurrencias discursivas en torno a dos instancias pasionales motivantes que permiten evidenciar actitudes sociolectales: la pasión por búsqueda de la igualdad y la búsqueda de la diferencia. En el primer caso, la igualdad se puede considerar una pasión porque como lo describe Eduardo García:

La igualdad humana es una idea compleja y de gran sutileza. Es más un bisturí que un hacha para árboles. De ser un concepto revolucionario en el sentido más profundo del término ha pasado a ser una pasión desordenada e irracional que en todo ve brechas que deben desaparecer en aras de esa igualdad. Ignora que sien-

²⁹⁷ CHICO, Pedro. *Afectividad, actitudes y sentimientos*. Bogotá: Universidad de la Salle, 1995, p. 276.

²⁹⁸ GREIMAS. *Op. Cit.* 1989, p. 255

do igualmente libres, las personas no podemos ser iguales en muchas otras cosas²⁹⁹.

Es decir, teniendo en cuenta que la pasión desde la semiótica es considerada un estado del alma que se puede rastrear en el discurso y que permite extenderse y comprender las acciones de los actores alrededor de un fin, la igualdad, en este sentido, se convierte en un catalizador que impulsa la búsqueda de una transformación: la configuración del ser/hacer/estar/tener como los otros. Ros Cherta lo explica:

Se trata, básicamente, del «constructo ideológico imaginario» que hace que los hombres se vean entre sí como formando igualmente parte de una misma condición humana. De este modo, lo que nuestro autor tiene *in mente* no es tanto el estado social democrático en su objetividad —que no es ni es de esperar que sea jamás absolutamente igualitario—, como la percepción igualitaria del vínculo social³⁰⁰.

Lo que se hace entonces, para determinar cómo esta pasión se desarrolla en los discursos de los estudiantes wayuu, es en primer lugar, desglosar el término igualdad y localizar los estados anteriores a esta pasión para considerar si este recorrido lo cumplen los educandos indígenas. La igualdad según el DRAE es “la conformidad de algo con otra cosa en naturaleza, forma, calidad o cantidad; correspondencia y proporción que resulta de muchas partes que uniformemente componen un todo; principio que reconoce a todos los ciudadanos capacidad para los mismos derechos”³⁰¹.

²⁹⁹ GARCÍA, Eduardo. Igualdad, Pasión Desordenada. México: Contrapeso.Info. 2010. Disponible en: <http://contrapeso.info/2010/igualdad-pasion-desordenada/> (Consultado el 24/07/12)

³⁰⁰ ROS CHERTA, Juan Manuel. Dimensiones de la igualdad en el pensamiento de Tocqueville. Valencia: Quaderns de filosofia i ciencia No.41. 2011, p. 132.

³⁰¹ DRAE. Óp. Cit. [En línea].

En este caso, se tiene que si hay igualdad anteriormente debe existir un estado de conformidad. Según el DRAE la conformidad es: “semejanza o correspondencia entre dos personas o cosas; aprobación o consentimiento; tolerancia y resignación ante las circunstancias desgraciadas o difíciles”³⁰². Con estas definiciones se puede evidenciar el refuerzo que se hace de la noción de correspondencia que también estaba en el concepto de igualdad. Además, se insta que la conformidad está sujeta a una aceptación y a una anuencia frente a algo que se tiene o hace. Asimismo, se refleja del conformismo frente a lo que se vive. Entonces, para que haya una igualdad se necesita pasar por un recorrido anterior donde el sujeto se sienta conforme, y para que esté en este estado, tiene que haber una aprobación y un consentimiento frente a lo que se posee.

Por otro lado, la conformidad en su concepción, también alude a la semejanza, es decir una comparación. El término semejanza alude a lo semejante que según el DRAE es: “que semeja o se parece a alguien o algo; con sentido de comparación o ponderación”³⁰³. Se observa así, que para que haya una conformidad, anteriormente debe realizarse una evaluación o ponderación frente al otro, el sujeto se compara y debe hallarse semejante al otro que se estima proyectado es decir, se debe hallar correspondido. La correspondencia según el DRAE es la “relación que realmente existe o convencionalmente se establece entre los elementos de distintos conjuntos o colecciones.” De aquí, que para el sujeto logre la igualdad, debe encontrar un nexo con otros que lo haga sentir mancomunado a sus propiedades y prácticas.

Entonces, el recorrido que debe cumplir el sujeto para hallarse satisfecho con su ideal de igualdad, debe partir de una comparación con otros, de ponderar mediante la sanción sus cualidades, límites y alcances, que tiene en contraste con los demás sujetos. Esto se puede encontrar cuando los estudiantes dicen:

³⁰² Ibíd. [En línea].

³⁰³ Ibíd. [En línea].

Nosotros somos bastantes competentes a comparación de los wayuu de la ala Guajira. Pues nosotros nos arriesgamos saliendo de nuestro territorio para conocer nuevas cosas. Ahora, tenemos amigos en la ciudad, y hemos logrado que la gente nos respete y se nos dé lo mismo que a los demás³⁰⁴.

Seguidamente, el sujeto debe identificar una relación que los asemeje y los enmarque en un estándar próximo, de manera que, el sujeto encuentre este nexo y se sienta conforme y así se da la igualdad. Esquemáticamente se puede establecer:

Ponderación ➡ Correspondencia ➡ Conformidad ➡ Igualdad

La pasión de la búsqueda por la igualdad es un motor que lleva a los individuos y a las masas a actuar de diferentes maneras para conseguir los ideales. Y esta necesidad se manifiesta cuando en el recorrido establecido, la igualdad no se logra, es decir, el sujeto sanciona negativamente lo que él tiene en comparación de lo que otros sí poseen. Así, el sujeto entra en un estado de disconformidad que lo impulsa a buscar el objeto de valor. Es decir, la pasión de la igualdad surge por la implicancia de la diferencia. Esto se puede constatar con el siguiente enunciado:

Nosotros los wayuu somos víctimas de los políticos y del estado. Se dice que los indígenas tienen derecho a estudiar, que el gobierno nos da becas, que tenemos los mismos derechos que cualquier ciudadano colombiano. Pero la realidad es otra. Nuestras becas se las roban los representantes de la cámara para sus hijos, a nosotros nos tocó muy duro para poder conseguir las becas, prácticamente rogamos por ellas. Entonces, nosotros venimos a profesionalizarnos para conseguir lo que otros tienen, para hacer valer nuestra igualdad para con los demás, y dejar de ser vistos como diferentes, no dejar que nos discriminen³⁰⁵.

³⁰⁴ Anexo E.

³⁰⁵ Anexo L.

La diferencia según el DRAE es la cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa; variedad entre cosas de una misma especie; denotar la discrepancia que hay entre dos cosas semejantes, o comparadas entre sí³⁰⁶. En este sentido, la diferencia se puede establecer desde dos puntos; la diferencia sancionada disfóricamente donde los sujetos no están de acuerdo en hallarse diversos ante los demás y por lo tanto se busca una igualdad; y la diferencia sancionada eufóricamente donde los sujetos encuentran positivo ser únicos y resaltar su divergencia frente a los otros. En el caso de los estudiantes indígenas wayuu, objetos de esta investigación, se pueden encontrar los dos casos. Por ejemplo, cuando se lee el discurso de los alumnos wayuu se observa que ellos siempre están haciendo la comparación entre los wayuu que viven en la alta Guajira y ellos como wayuu que están estudiando y que actualmente se están profesionalizando. Entonces ahí hay una distinción. Tómese el caso de Olga, quien comenta:

Es que allá la mayoría de personas piensan más es en formar familia. Allá a los 12 años ya muchos tienen hijos, eso es general. Pero yo no pienso así porque al llegar a la ciudad me di cuenta que las cosas son diferentes, la universidad muestra cosas diferentes. [...] yo no acepto eso y quisiera cambiar esa tradición de malos hábitos [...] el wayuu vive su vida pero no tienen como metas, yo en cambio, quiero conocer más de la cultura colombiana y actuar diferente, por eso aprendí el español, para no quedarme igual que los de la comunidad y profesionalizarme³⁰⁷.

En el caso de Olga se tiene un estado inicial donde se sobreentiende que ella estaba conjunta a las prácticas de la comunidad:

S1 (Olga) ^ O1 (Prácticas comunidad)

No obstante, hubo un momento moralizante, que es cuando ella se desplaza a la ciudad y comienza a construir nuevos conocimientos gracias a la universidad don-

³⁰⁶ DRAE. Óp. Cit. [En línea].

³⁰⁷ Anexo E.

de estudia, desarrollando una competencia crítica frente a las formas de vida de su comunidad indígena. Así, ella sanciona a su etnia, la manera como conviven y asume una postura disfórica y expresa su desacuerdo frente a las prácticas propias de su etnia. Comienza a pensar diferente desarrollando un estado de discrepancia en su recorrido pasional y ella configura la construcción de su objeto de valor que es profesionalizarse.

Dentro de ese proceso de discrepancia, Olga configura simulacros con respecto a su comunidad. Ella desea que su etnia esté disjunta a los malos hábitos:

$S1 \Rightarrow \text{Querer } [S2 \text{ (Comunidad) } \vee \text{ Malos hábitos}]$

Ella dice que su pueblo indígena está en estado conjunto a la procreación, a la pobreza y a la irresponsabilidad:

$[S2 \text{ (Comunidad) } \wedge O2 \text{ (Procreación, pobreza, irresponsabilidad)}]$

Asimismo, la estudiante indígena dice que la comunidad está disjunta a las metas, que los wayuu no se trazan objetivos, en cambio Olga dice que ella sí lo hace:

$[S2 \text{ (Comunidad) } \vee O1 \text{ (Metas) } \neq S1 \text{ (Olga) } \wedge O1 \text{ (metas)}]$

Todo lo anterior, porque ella está conjunta a un modelo de pensamiento diferente, aun código lingüístico diferente (el español) que le posibilita comprender y conocer otras formas de vida, dado que el sujeto ha logrado un conocimiento sobre los otros que la rodean (saber sobre el ser), pues es consciente que la sociedad mayoritaria posee cosas que los wayuu no tiene:

$[S1 \wedge O1 \text{ (Saber sobre otros)}]$

De esta manera, la alumna configura un estado de inconformidad que le permite continuar con su recorrido pasional. En esta medida, se contrasta la diferencia del sujeto estudiante wayuu frente a los otros wayuu de la comunidad, lo que es sancionado por ella de forma positiva. Y sanciona negativamente a los otros wayuu de la etnia por sus acciones y modelos de pensamiento.

Ahora bien, este pivote pasional lleva a crear la diferencia de la estudiante frente a los otros wayuu y la igualdad con respecto a los de la sociedad mayoritaria. Así, se crea un simulacro en búsqueda de la igualdad donde Olga quiere ser y estar conjunta al saber/poder de los otros, es decir desea desarrollar la competencia que tienen los otros, el saber sobre Colombia y el saber sobre su profesión:

$S1 \Rightarrow \text{Querer ser/estar colombianos } [S1 \wedge O1 (\text{Saber/ poder de los otros})]$

Con respecto a la diferencia, Olga no quiere ser/ estar como los wayuu de su etnia, y para lograr esto también debe construir la competencia que no tienen los de su comunidad y así derivar la diferencia:

$S1 (\text{Olga}) \Rightarrow \text{No Querer ser/estar (wayuu)} [S2 (\text{Olga}) \wedge O2 (\text{Saber/ poder})]$

Entonces, se evidencia que el sujeto se mantiene en un estado actualizado, donde ella está en un proceso de formación, donde el español es imperante para lograr un hacer y por tanto, la obtención de su objeto valor, la profesión.

$[S1 \Rightarrow O1 (\text{Profesión}) (S2 (\text{Olga}) \wedge O2 (\text{Español}))]$

De aquí, que el español se configura como la herramienta o el medio por el cual se logra el objeto de valor que es profesionalizarse. Sin embargo, ellos buscan ser iguales que los otros y marcar la diferencia con el estado actual del wayuu de la comunidad y para lograr esto, también deben dominar el español. En el caso de

Nelly la configuración pasional es muy parecida a la de Olga, puesto que ella también refuerza la sanción disfórica frente a las prácticas de su comunidad cuando enuncia:

En la alta Guajira hay una mala costumbre de que los padres les dejan en adopción sus hijos a sus padres, a sus abuelos, y ellos son los que los crían. Pero cuando ya están grandes ahí sí vuelven por sus hijos y quieren que vayan con ellos para que los ayuden a trabajar y les colaboren. Ahora la mayoría de wayuu se pone a tener varios hijos porque el gobierno les da un subsidio por cada hijo que tengan, y aunque no es mucha plata cuando lo pasan al bolívar sí les rinde más la plata. La juventud allá ahora hacen las cosas más por placer que por amor. Uno quiere ser diferente, y para eso es que uno estudia y aprende español³⁰⁸.

Nelly sanciona disfóricamente a los abuelos y a los wayuu que tienen hijos, pues según ella, los indígenas wayuu de la tercera edad casi siempre están conjuntos a la crianza de los nietos, ya que sus padres no los quieren criar.

(S1 (Abuelos) ^ O1 (Adopción de nietos))

Además, ella alude como una práctica reprochable que los padres wayuu sí utilizan a sus hijos para recibir las ayudas económicas que da el gobierno venezolano, es decir, utilizan su condición de padres para reclamar bonificaciones económicas pero no ejercen su función como tal al momento de criarlos, y en cambio, le dejan la responsabilidad a los abuelos, mientras ellos se quedan con el beneficio monetario:

[S1 (padres) ^ O1 (conveniencia-hijos)]

³⁰⁸ Ibid.

Nelly entra en un estado de moralización cuando enuncia no estar de acuerdo con los comportamientos wayuu. Y aquí, nuevamente se establece el estado de la discrepancia cuando dice: “Yo soy diferente, yo pienso diferente” Y así, se empiezan a construir el objeto de valor como es la obtención de la profesión. No obstante, a pesar de que Nelly se configura como ser/estar diferente a los otros wayuu, ella anhela ser igual que los otros de la sociedad dominante, la cultura colombiana, así lo establece:

Hablar en español es conectarse con el mundo, es lograr la identidad colombiana, hablar bien español me hará identificarme más fácilmente con los otros, hablar bien, interactuar con la gente y conocer otras culturas³⁰⁹.

De esta forma, se consolidan los diferentes simulacros que ella configura:

S1 (Nelly) =>Querer ser diferente.

S1 Nelly) =>Querer ser igual a los colombianos.

Es decir, ella está tratando de construir una identidad más allá de lo netamente indígena y hacer parte de la sociedad mayoritaria. Ella quiere saber sobre los otros y el español es el medio por el que ella dice “poder” asemejarse a los demás colombianos. En otras palabras para ella, el español es un requisito fundamental para apropiarse de la identidad deseada. Se puede encontrar, en los discursos de Nelly, un sociolecto nacionalista de la cultura dominante que le permite motivarse en la práctica lingüística del español. Esto, la lleva a la búsqueda de la diferencia frente a los otros wayuu y la igualdad con los que hablan la lengua hispana. Bien lo estipulaba Eco cuando expresaba que un valor propio de la cultura occidental mestiza es el diferenciarse, el valor de la exclusividad o distinción, el cual genera una forma de vida individualista que se aleja del grupo en que se encuentra³¹⁰.

³⁰⁹ Ibid.

³¹⁰ Cfr. ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados. Barcelona: Lumen. 1965.

Por otro lado, una pasión que está dentro de lo idiolectal en Nelly, puede ser el orgullo. Ella misma lo señala:

En realidad yo soy muy orgullosa, yo aprendo el español porque yo tengo una proyección, quiero destacarme dentro de la comunidad donde estoy. Quiero ser una persona que tenga liderazgo dentro de la comunidad y para eso tengo que tener algo diferente a ellos, saber más para poder instruirlos, saber español³¹¹.

El orgullo según el DRAE es “arrogancia, vanidad, exceso de estimación propia, que a veces es disimulable por nacer de causas nobles y virtuosas”³¹². En esta medida, se puede observar que el pivote pasional del orgullo es la necesidad de demarcar cualidades que se creen tener o se quieren alcanzar para demostrar un fin en específico. En este caso, el orgullo de Nelly va enlazado a su imperante necesidad de sobresalir frente a los otros integrantes wayuu, y para lograr esto, el español asume un rol de alto significado: el español otorga liderazgo, diferencia y poder según Nelly. Otro estudiante que también manifiesta la importancia que tiene “el sobresalir” es Andrés, él comenta:

Cuando estaba en Maicao en el colegio yo era el mejor del colegio, siempre pensé que me iba a ganar un Andrés bello, pero en el ICFES no me fue tan bien como esperaba [...] Cuando llegué acá a Bucaramanga me di cuenta que debía estudiar mucho más porque todos tenían mejores bases que yo, socializaban y yo ya no era el mejor³¹³.

Entonces, este sujeto Andrés crea un simulacro: él quiere estar conjunto a la distinción cuando él dice desear el Andrés Bello. Y esto sucede porque él ya estaba construyendo su objeto de valor, él tenía estimado estudiar para profesionalizarse.

³¹¹ Anexo E.

³¹² DRAE. Op. Cit. [En línea].

³¹³ Anexo E.

Acá se marca una diferencia del sujeto frente a los otros wayuu acontecida por el reconocimiento de su saber. El alude a su competencia anterior de sobresalir, afirmación del ser y su atributo que otorga un valor positivo y representa un estado de aceptación y conjunción con el ser (en el momento en que es reconocido y busca ser mejor que los demás). Es decir, que al igual que Nelly, Andrés estaba conjunto a la distinción. Distinguirse, según el DRAE es “hacer que algo se diferencie de otra cosa por medio de alguna particularidad, señal, divisa, etc.”³¹⁴. Este hacer supone un actuar donde el distinguirse se ve marcado en Andrés y en Nelly pues ellos tratan de decir que tienen algo que los hace diferentes a los otros (cualidades eufóricas para ellos) porque son mejores o porque en su hacer son diferentes.

También, distinguirse lo plantea el Diccionario como “dicho de una cualidad o de un proceder; caracterizar a alguien o algo”³¹⁵. Es decir, que debe existir una cualificación del sujeto con el que se está comparando. En el caso de Nelly ella busca tener más cualidades que los otros indígenas que la haga merecedora del reconocimiento, y en el Caso de Andrés él valora su saber a favor de una propiedad y cualificación superior al resto de sus compañeros del colegio. Entonces, se encuentra que dentro del recorrido de la diferencia es necesario una hacer saber, para marcar la diferencia hay que hacer saber lo que tiene un sujeto que no tiene otro. Se tiene entonces que para lograr un recorrido de la diferencia se necesita:

Discrepancia  Cualificación  distinguirse

Lo anterior presupone, que en el recorrido de la diferencia se encuentra la no aceptación, el no conformismo, la no uniformidad y el no estancamiento. No obstante, la distinción solo es temporal en Andrés lo que ocasiona que entre en un pivote pasional que es cuando este simulacro inicial no se cumple, él no consigue

³¹⁴ DRAE. Op. Cit. [En línea].

³¹⁵ Ibíd. [En línea].

el Andrés Bello porque no le fue bien en el ICFES, de ahí que se desarrolle una transformación, un conflicto que se da en el sujeto Andrés. Se pasa de estar conjunto a la distinción a estar disjunto a este:

$$[S1 \wedge O1 \text{ (Distinción)} \Rightarrow (S1 \vee O1 \text{ (Distinción)})]$$

Además de que está ese conflicto, hay un choque académico cuando llegó a la ciudad y es que pasó de estar conjunto al reconocimiento de ser el mejor en el colegio a no ser el mejor cuando está en la universidad, a estar disjunto de él. Y se pasa de estar conjunto a un saber a estar disjunto del saber. Entonces, se comienza un proceso de la demarcación de la diferencia del sujeto wayuu frente a los otros de la sociedad hispanohablante. Y esta diferencia él la sanciona disfóricamente. Este pivote pasional lo lleva a la búsqueda del reconocimiento y la igualdad desarrollando las competencias. Y es acá donde el español acoge un rol preponderante, pues es a partir de esta lengua, que se da un factor circunstancial relevante para la construcción de su objeto de valor: el saber. Considérese por ejemplo a Andrés, quien dice:

Yo quiero lograr estar en el mismo nivel comunicativo que los demás, a veces uno escucha cosas muy técnicas y uno también debe responder con ese mismo lenguaje. Quiero estar en el mismo nivel que el otro, estar en la misma igualdad y en las mismas condiciones que los demás [...] Entonces yo vine acá para lograr profesionalizarme y para eso aprendo y perfecciono el español, y tener las oportunidades que los que acá tienen y para eso debo saber igual o más que los de acá³¹⁶.

Es claro que en estos enunciados la configuración del saber y del poder está totalmente ligada al querer del sujeto. Andrés crea un simulacro (estado virtual), donde él quiere ser/estar como los demás, utilizar perfectamente la lengua española para ser igual de profesional como los otros de su carrera y así lograr una

³¹⁶ Anexo E.

igualdad de condiciones. De manera que, el querer modaliza al sujeto como también el deber, una obligación social donde él debe responder a los otros con las mismas capacidades, es decir él debe ser competente. Entonces él busca el saber, así crea otro simulacro y él quiere ser y estar conjunto al saber/poder, es decir una competencia, pero entonces él se impone un deber (auto configurado) porque lo toma como un reto profesionalizarse.

S1 (Andrés) => Querer ser/estar S3 (Otros) [S2 (Andrés) ^ O2 (Saber/ poder)]

S1 (Andrés) => Deber ser/estar S3 (Otros) [S2 (Andrés) ^ O2 (Saber/ poder)]

Así, él entra en un estado actualizado en el cual está en la formación del español. De aquí, que estas diferencias frente a los otros no Wayuu lo llevan a buscar la igualdad para con los otros o sobresalir:

S1 (Andrés) => Saber [S2 (Andrés) ^ O2 (Español)]

Esta misma situación se desarrolla en el discurso de Gabriel, quien dice:

A través del español lo que yo quiero es perfeccionarme para ser un profesional con fundamentos, porque si uno no sabe el español ¿Qué fundamento va a tener frente a los demás? [...] Yo quería lograr lo mismo que otras personas en el resto del país y por eso comencé a perfeccionar el español³¹⁷.

Nuevamente se estipula que el objeto de valor: profesionalizarse. El sujeto está modalizado por el querer, el cual tiende hacia la necesidad de conseguir las mismas oportunidades que los demás integrantes del país en que vive, es decir se configura que la búsqueda de la igualdad genera diversas pasiones. Y que para lograr el cometido igualitario, el sujeto debe estar conjunto al saber la lengua es-

³¹⁷ Ibíd.

pañola, al conocimiento y también al poder hacer con ella lo que los otros también logran:

S1 (Gabriel) => Querer ser/estar [S2 (Andrés) ^ O2 (Saber/ poder)]

S1 (Andrés) => Deber ser/estar [S2 (Andrés) ^ O2 (Saber/ poder)]

De tal manera, que el aprendizaje del español se mantiene siempre en un estado actualizado del sujeto:

S1 (Andrés) => Saber [S2 (Andrés) ^ O2 (español)]

Por otro lado, Gabriel y José también establecen una sanción hacia su comunidad wayuu (como lo hacen Nelly y Olga), ellos arguyen:

Gabriel: A mí me apasiona mi carrera, porque no todos los wayuu pueden lograrlo y uno debe demostrar que uno es diferente en ese sentido. Yo quería lograr lo mismo que otras personas en el resto del país y por eso comencé a perfeccionar el español, porque detrás de una carrera hay muchas ventajas, hay muchos caminos, se abren muchas oportunidades y uno las debe aprovechar, en cambio en la comunidad no se encuentran ese tipo de cosas, todo es diferente y la gente piensa diferente. Yo no soy igual que ellos y por eso aprendo el español.

José: Lamentablemente el wayuu es muy dependiente, están acostumbrados con el sistema chavista en que si no les dan las cosas entonces no hacen. Yo aprendí a no ser así y no pensar así, por eso aprendí el español³¹⁸.

Para Gabriel la comunidad se encuentra en un estado disjunto a las oportunidades porque su etnia tiene un modelo de pensamiento diferente a los de la sociedad mayoritaria. Igualmente, José postula que la comunidad es muy dependiente porque varios están mal acostumbrados al sistema chavista, y se conforman con lo que les da el gobierno venezolano. Ellos sufren un estado de discrepancia pues

³¹⁸ Ibid.

manifiestan que piensan diferente. Hay un inconformismo que los llevan a sancionar a su etnia, la cual no ofrece oportunidades y tampoco se esfuerza por conseguirlas.

S1 (Gabriel) => Querer [S2 (Comunidad) ^ O2 (Oportunidades)]

De igual manera, José alude a que él aprendió a no tener el mismo pensamiento que los demás wayuu.

S1 (José) => Querer ser diferente a los wayuu

Y por estos motivos, ellos dicen haber comenzado a estudiar el español, medio por el cual se alcanzan metas y ventajas según el estudiante Gabriel. En esta medida, se configura nuevamente la pasión por la igualdad, la búsqueda de las mismas posibilidades que tienen los otros que no son wayuu, y para esto los alumnos deben marcar la diferencia frente a los de su propia comunidad. Gabriel también alude al sufrimiento de un pivote pasional cuando describe:

Hubo un momento en el que casi renuncié a la carrera, porque tuve mucho estrés, me dejaban muchos trabajos en la universidad, no tenía plata y perdí unas materias, por lo que perdí la beca. Entonces pensé que me iba a tocar devolverme, pero decidí mejor buscar un trabajo parcial acá y con lo que gane matricular las materias que pueda. Así me demore un poco más en salir, prefiero seguir estudiando así sea poco a poco. Además mucha gente acá en la ciudad hace eso, entonces ¿Por qué yo no? Eso también le pasó a varios de mis compañeros pero ellos si prefirieron irse. También es cierto que el saber español me ha facilitado conseguir trabajo y sostener mi rendimiento en la universidad³¹⁹.

Se tiene así, que Gabriel sufre una transformación donde él pasa de estar conjunto a la beca de manutención a estar disjunto de ella:

³¹⁹ Ibíd.

$[(S1 \text{ (Gabriel)} \wedge O1 \text{ Beca}) \Rightarrow (S1 \text{ (Gabriel)} \vee O1 \text{ (Beca)})]$

Se evidencia que esto genera un conflicto, un estado emocional, pero Gabriel logra llegar a la moralización y no perder el control y la oportunidad de continuar con sus estudios. Él desarrolla la perseverancia que según el DRAE significa “mantenerse constante en la prosecución de lo comenzado, en una actitud o en una opinión”³²⁰. De aquí, que compare sus acciones de seguir intentando en la universidad aunque haya perdido la beca, con los demás compañeros wayuu que estando en la ciudad fracasaron en su rendimiento académico y prefirieron devolverse a su comunidad para no pasar necesidades. De esta manera, Gabriel valora su espíritu trabajador que es lo que le ha permitido mantenerse en la ciudad y así, ser diferente a los otros que fracasaron en sus simulacros narrativos.

$[S1 \text{ (Wayuu)} \wedge O1 \text{ (Profesión/ perseverancia)}]$

Lo anterior nos induce a afirmar que en Gabriel la sintaxis modal pasional (/querer ser/, /poder ser/) sobre determina la sintaxis modal del hacer del sujeto (querer hacer, poder hacer); de allí su perseverancia frente a las dificultades a las cuales se debe enfrentar hasta el último momento cuando a pesar del fracaso de su programa narrativo actúa como un sujeto pasional realizado (satisfecho, exitoso, triunfante). Este pivote pasional lo lleva a la búsqueda de la igualdad con los otros integrantes de la sociedad mayoritaria (colombianos) y establecer una diferencia ante los otros wayuu de su comunidad. Y nuevamente, se configura la utilidad del español para lograr su cometido: Gabriel dice que la lengua española trae mayor facilidad y ventajas para la obtención de un trabajo y para la construcción del saber, imperante para la comprensión de los contenidos académicos. En esta medida, la necesidad de la manutención y continuar actualizando su objeto de valor: la

³²⁰ DRAE. Op. Cit. [En línea].

profesión, motivan a Gabriel para continuar estudiando español. En complementación sobre el uso del español, José establece:

Yo acepto el español porque es un idioma que uno necesita para muchas cosas, uno quiere aprenderlo y perfeccionarlo cada día más porque para mí es importante desenvolverme muy bien en el estudio, entender e interpretar textos. Uno debe conocer muchos textos para comprender rápido los temas. Gracias a la formación que recibí en Siapana fue que yo quise seguir adelante y no quedarme ahí estancado, quise salir adelante y aprender cosas nuevas, y no ser como casi todos los wayuu, ser diferente³²¹.

En José el pivote pasional se ve alentado por una manipulación educativa. Él establece que su hace-hacer se ve esforzado por la formación que la institución educativa secundaria le proporcionó, y que fue por eso que él quiso buscar la diferencia frente a los otros wayuu y para esto debe construir el saber:

S1 (José) => O1 (Querer ser diferente a los wayuu) [S2 (José) ^ O2 (saber)]

Para José, el mayor motivante para estudiar y usar el español es el rendimiento académico (como Gabriel), su utilidad para diversas situaciones y su necesidad para conseguir el conocimiento:

S1 (José) => Querer [S2 (José) ^ O2 (Rendimiento académico)]

Además, otro motivante en José (así como en Nelly) es la búsqueda de la identidad colombiana, él comenta: “Yo me identifico más con los colombianos, me identifico más con este país, aunque siempre alego que soy indígena, hasta prefiero el español colombiano”³²².

³²¹ Anexo E.

³²² *Ibíd.*

Visto así, para José es importante acoger el español para hacer parte de la sociedad colombiana. En otras palabras, un factor motivante para el estudio del español, es la preferencia que tiene el estudiante wayuu por la cultura colombiana, y por tanto, establece nuevamente la pasión por la búsqueda de la igualdad:

S1 (José) => Querer ser/estar igual a otras personas del país. [S2 (José) ^ O2 (colombiano)]

Así se configura un programa narrativo de base donde los estudiantes indígenas de la presente investigación buscan la igualdad frente a los demás colombianos y para eso ellos deben estar conjuntos a la diferencia con los otros wayuu, desarrollar las competencias (saber/poder/hacer) que no se tienen en la comunidad:

FIGURA 28. Programa narrativo igualdad-diferencia

PN: S1 (Estudiantes wayuu) => O1 (Igualdad) [S2 (Estudiantes wayuu) ^ O2 (Diferencia)]

En todos los alumnos se cumple este proceso: primero ellos deben ser diferentes a los otros de su etnia, para poder ser iguales a los de la sociedad mayoritaria. Y una de los elementos más relevantes para la consecución de su simulacro, es el aprendizaje y uso del español, el hacer lingüístico que los hace ser diversos ante los sujetos de su etnia, y semejantes a los de la sociedad mayoritaria. Así, se puede demostrar que en todos los sujetos wayuu, la pasión no llega al estado realizado sino se mantiene en un estado de actualización pero no alcanza hasta un hacer completo. Sin embargo, la igualdad y la diferencia se pueden considerar pasiones porque son padecimientos que los mueven a los sujetos a un hacer. Son las pasiones que les permiten crear simulacros para empezar una actualización y así en un futuro puedan lograr el estado realizado que es profesionalizarse.

3.1. LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES EN TORNO AL ESPAÑOL

Es bien conocido que, en el comportamiento lingüístico de los estudiantes frente al aprendizaje y/o adquisición de una lengua, la actitud tiene una relación estrecha en el uso o no de la misma. Las actitudes de los estudiantes son un resultado de su entorno y las actitudes del entorno³²³. De esta forma, los contextos socio-culturales en los que están inmersos los alumnos influyen y caracterizan estos posicionamientos y prejuicios en su aprendizaje. De aquí, que la identificación de estas opiniones socialmente compartidas³²⁴ permitan determinar no sólo la manera como los educandos conciben determinada lengua, sino también, esclarece de qué modo las prácticas sociales desarrolladas en fenómenos interculturales, afectan o promueven la aceptación o la discriminación de un medio comunicativo.

Este trabajo trata de estudiar discursos pero centralmente desde una mirada semiótica discursiva de la ideología, dado que Van Dijk comenta que “las ideologías organizan las actitudes de la gente, también anticiparía que todo conocimiento, como una parte importante de la cognición social, está controlado ideológicamente”³²⁵. En otras palabras, son las ideologías de las personas las que instauran las actitudes que tienen estas mismas, y en vista de que el interés investigativo son las actitudes, no se puede desconocer que hacen parte de un compendio de un efecto- ideológico.

En este caso, se pretende relacionar las estructuras del discurso de la estudiante wayuu con las estructuras sociales de su entorno. Así, las componentes o distinciones sociales de clase, género o etnicidad que se identifiquen en la entrevista a

³²³ TARONE, Elaine, GEORGE, Yule. Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 34.

³²⁴ VAN DIJK, T, 2003. Op. Cit.

³²⁵ Ibid., P. 58.

los alumnos wayuu, por ejemplo, son asociadas sistemáticamente con unidades estructurales, niveles, o estrategias de habla y de texto incorporadas en sus contextos sociales, políticos y culturales. Esto también es válido para las relaciones entre organizaciones sociales, instituciones, grupos, roles, situaciones, relaciones de poder o por una parte, la toma de decisiones políticas, y por otra, las estructuras del discurso³²⁶.

Ahora bien ¿Cuál es la relación entre ideología y actitud? Para Van Dijk las ideologías son sistemas de creencias sociales compartidas que hacen parte de una memoria social, y estas creencias pueden darse a partir de evaluaciones u opiniones de grupo o individuales que en su dominio específico serían las actitudes. Bien lo dice él en otro de sus ensayos:

Entre ideología y discurso encontramos actitudes más específicas, conocimientos, y modelos mentales particulares sobre acontecimientos y sobre contextos de comunicación. Además, los usuarios del lenguaje no son solamente miembros de grupos sociales; también son personas con una historia personal propia (biografía), experiencias acumuladas, principios y creencias personales, motivaciones y emociones, y están dotados de una personalidad 'singular' que define en su totalidad el tipo y la orientación de sus acciones. Aún más, el conocimiento socialmente compartido, las actitudes y las específicas, el propio texto y el habla son susceptibles de recibir la influencia de tales cogniciones personales³²⁷.

Entonces, para Van Dijk las actitudes son creencias que contraponen posicionamientos grupales y específicas con respecto a la propiedad de algún evento, considerándolo deseable o no. Él estipula:

³²⁶ Cfr. Fairclough, 1989, 1992; Kedar, 1987; Kramarae, Schulz y O'Barr, 1984; Kress, 1985; Ng y Bradac, 1993; Wodack, 1989, citados por Uranga, B., X. Aierdi, I. Idiazabal, E. Amorrortu, A. Barreña y A. Ortega, 2008.

³²⁷ VAN DIJK, T. Análisis del discurso ideológico. México: Universidad Autónoma de México, 1996, p. 21. Traducción: Ramón Alvarado. México.

Utilizaré el termino *actitud* para denotar las creencias evaluativas generales (opiniones) que están socialmente compartidas por un grupo. O, más bien, reservaré la noción de actitud para referirme a *conjuntos* específicos, organizados, de creencias socialmente compartidas, tales como las (a menudo complejas)³²⁸.

Por ejemplo, en el caso del aprendizaje del español la estudiante indígena wayuu, si la actitud hacia la lengua es buena, es posible que se adquiera y se utilice con mayor facilidad, por el contrario, algunos indicios sugieren que las actitudes y prejuicios erróneos o negativos en torno al aprender un idioma obstaculizan el acercamiento de algunos grupos a la lengua. En consideración, todo se trata de un proceso enunciativo evaluativo-normativo frente a un objeto de valor, que si es visto, desde la perspectiva semiótica, se podría identificar con lo denominado sanción. Según Greimas y Courtés³²⁹ la sanción es una figura discursiva correlativa a la manipulación que ocupa dos dimensiones: la pragmática que donde un destinatario judicador realiza un juicio epistémico sobre el comportamiento (el hacer) de un sujeto en relación a su cumplimiento con una norma axiológica, así, por un lado, se le da una retribución positiva (recompensa) o negativa (castigo); y por otro lado, está la sanción cognoscitiva que enjuicia a la modalidad del ser del sujeto, de manera que o se le da un reconocimiento o se pone en duda su credibilidad.

Sobre esta misma noción, Van Dijk³³⁰ estipula que el análisis de la construcción y la producción discursiva de la opinión, la actitud y la ideología no solamente implican el significado de las palabras, sino también los significados globales del discurso así como las representaciones sociales compartidas por los usuarios del lenguaje en cuanto miembros de un grupo. Dado esto, los analistas deben explicar el funcionamiento de las ideologías en el discurso, porque a través del lenguaje se pueden determinar las estructuras textuales discursivas que los enunciadores utilizan para mostrar sus perspectivas del mundo, sus dogmas, sus valores. Lo ante-

³²⁸ VAN DIJK, 2003. Op. Cit., p. 65.

³²⁹ GREIMAS Y COURTÉS. Op. Cit.

³³⁰ VAN DIJK, 2003. Op. Cit.

rior, se concreta en la identificación de los modelos mentales que los enunciadores tienen frente diversos fenómenos sociales:

Los modelos son representaciones mentales de las experiencias personales que se van almacenando a partir de acciones, hechos o situaciones específicas (también llamadas “modelos de situación”, “modelos de hechos” o “modelos episódicos”). Esto significa que los modelos forman la base mental que sitúa al texto y al habla: son lo que la gente habla, o a lo que se refiere, caracterizan las construcciones de unos hechos subjetivos del pasado, presente o futuro; representan experiencias personales así como planes para la acción³³¹.

Entonces, abordar las posiciones individuales y colectivas de los alumnos wayuu, desde sus modelos de experiencia rastreados en los enunciados de sus discursos, y según situaciones discursivas es una tarea que no se puede desligar de las motivaciones y las pasiones que incitan al sujeto y le permiten crear diversas representaciones del español. Entonces, se hará un despliegue de proposiciones axiomáticas que permiten conjeturar los modelos mentales de la alumna wayuu para de esta manera, conectar la ideología con las actitudes sociales y así, se puedan retomar las opiniones personales y el conocimiento general y su interrelación constante. A este propósito, se hará una clasificación de actitudes a partir de las formas discursivas en que se expresan los estudiantes indígena wayuu a lo largo de las entrevistas: enunciados de experiencia afirmativa y enunciados argumentativos retóricos.

Enunciados afirmativos de experiencia

Los estudiantes indígenas wayuu en sus discursos utilizan enunciados afirmativos cuando hacen referencia a sus modelos mentales de experiencia, donde las situaciones específicas tienen como foco de atención el ‘yo’. De esta manera, los

³³¹ Cfr. Johnson- Laird, 1983; van Dijk y Kintsch, 1983; van Oostendorp y Zwan, 1994, citados en Van Dink, 1999. Óp. Cit.

alumnos recrean juicios personales sobre la utilidad y el uso del español, agregando implícitamente en sus discursos un conocimiento general social educativo pero también instaurando críticas para mejorar los procesos de enseñanza del español en su comunidad. Ellos comentan:

Nosotros creemos que es una gran ventaja ser parte de un grupo indígena porque nosotros podemos entender el español y podemos traducirle a la persona que no entiende. Muchas veces los viejos no entienden. Sus nietos más o menos golpeados hablan el español³³².

Acá se hace evidente el valor agregado que se le da al ser integrante de una comunidad indígena. La palabra 'ventaja' según el diccionario de la Real Academia Española significa 1. Superioridad o mejoría de alguien o algo respecto de otra persona o cosa. 2. Excelencia o condición favorable que alguien o algo tiene. 3. Ganancia anticipada que un jugador concede a otro para compensar la superioridad que el primero tiene o se atribuye en habilidad o destreza. A partir de esto, se puede identificar que los alumnos valoran positivamente el fenómeno intercultural en que están inmersos, pues este, les permiten conocer los dos ámbitos culturales, apropiarlos y utilizarlos al beneficio de la etnia a través de la interpretación y traducción en español. De hecho, el español para ellos es una herramienta comunicativa que les darían habilidades bilingües que no tienen los otros integrantes Wayuu ni los de la ciudad. Así mismo, estas actitudes de supremacía que les otorga saber la lengua española, los hacen suponer que son sujetos de autoridad experimentados que les permite dar parámetros de aprendizaje de la lengua, ellos arguyen:

Leyendo es que se aprende las cosas en español pero no tan perfectamente. Sería mejor que a través de la etnoeducación también, que la persona que dicte español en cualquier aula de clase sea alguien no hablante del idioma de nosotros.

³³² Anexo M.

Es que se debe poner dificultad para que se aprenda bien. La materia español no es sólo hablar español sino la interpretación, la comprensión de lectura que es importantísimo. Este tipo de dificultades son las que no superan los de la comunidad indígena. Y esa es la actitud de muchos, hacen hasta tercero de primaria y se van a trabajar, y luego dicen que ya están viejos para estudiar, que ya no pueden³³³.

La primera oración adversativa utiliza el recurso de aminoración, es decir, se estipula una técnica de aprendizaje pero se da a conocer sus límites, no habría una apropiación de la competencia lingüística cabalmente. A continuación, se formula un enunciado compuesto en condicional subjuntivo a manera de consejo: para los alumnos, es primordial que nativos de lengua española sean los profesores de los Wayuu en esa asignatura, ellos están conjuntos al juicio epistémico de “exigencia”, pues para ellos a mayor dificultad comunicativa entre los docentes y el estudiante, mayor es el aprendizaje. Igualmente los estudiantes aluden sobre la importancia de la lectura y la interpretación en el español, lo que demuestra una actitud eufórica hacia la lengua, una actitud positiva pues les permite acceder al conocimiento. En efecto, ellos son conscientes de que no todos los Wayuu tienen esa misma actitud frente al español y a su estudio, formulando una crítica discursiva donde dan una estadística (argumento de razón) aproximada familiar de los de que desertan de la formación formal, se manifiesta que sólo se hacen los 3 primeros años del colegio para adquirir una competencia básica de la lengua que les permita trabajar. Para los alumnos indígenas, el español va más allá de una herramienta de trabajo, también es un medio de acceso a la academia y para la protección de su etnia, los educandos expresan:

Entonces, para defender los derechos de la comunidad se necesita el español y traducir del español al wayuunaiki y viceversa. Se tiene que ejercer siempre en español, ante los tribunales, frente a cualquier institución³³⁴.

³³³ Anexo L.

³³⁴ *Ibíd.*

Con esta última afirmación, los estudiantes demuestran su actitud utilitarista del español como comportamiento reaccionario frente a la normatividad jurídica del estado colombiano. Ellos concentran la utilidad del español como un arma de defensa, y en esta medida, lo aceptan y lo hacen parte de una práctica política y social como es la traducción. El español sería un puente comunicativo intercultural, y conocerlo les permite controlar dispositivos de poder y de información. Esto está totalmente relacionado con los enunciados que se darán a continuación.

Enunciados argumentativos retóricos

Seguidamente, las formas discursivas de los estudiante wayuu están mediadas por sus modelos situacionales. Estos también son modelos de experiencia pero particulares, el ‘nosotros’ es un foco que participa en una comunicación, y en gran medida se configuran argumentos donde dispositivos retóricos entran en juego, así se superponen juicios personales como colectivos. Por ejemplo, continuando con la importancia del español como medio de defensa, los alumnos estipulan: “¿Qué pasa? Muchas veces llega un funcionario de Bogotá y dice cosas en español y contratan a otro traductor y este pinta flores, pinta cosas bonitas a la comunidad y eso lo han hecho y la gente se conforma”³³⁵. En primer lugar, se utiliza la declaración retórica de cuestionamiento reflexivo, instaurando una posición crítica frente a un conflicto social de abuso de poder y abuso del desconocimiento de la lengua española.

Los estudiantes sancionan disfóricamente estos actos de iniquidad e injusticia hacia su pueblo, pues en estos casos el español es un medio de engaño y corrupción, su actitud frente a la lengua es negativa. En segundo lugar, utilizan las metáforas puras “pinta flores, pinta cosas bonitas” para designar que los políticos con el español prometen cosas maravillosas a la comunidad indígena, sin tener ninguna intención de cumplirlas y además, los Wayuu se creen lo que dice el intérprete

³³⁵ Ibid.

corrupto, y se conforman con lo poco que les dan. Los alumnos wayuu recriminan este comportamiento tanto de las personas de la ciudad como también de su comunidad, su actitud frente al español varía según la situación de su uso en las interpretaciones culturales.

Al mismo tiempo, este tipo de conflictos políticos e ideológicos de abuso del poder inciden en la actitud grupal de su etnia frente al español y transforman las representaciones de la lengua que se vieron el segundo capítulo, sale a relucir la memoria semántica social y se instauran distancias entre los integrantes de la ciudad y los de su comunidad indígena, pero ellos critican ese posicionamiento cuando aseguran:

Para nosotros el español es como una lengua extranjera, es catalogada como extranjera para nosotros. Porque a ustedes los llamamos “alijunas”, o sea le tenemos el nombre. Ustedes nos tienen “indígenas” eso no debería ser así porque todos somos colombianos y venezolanos, todos tenemos los mismos derechos³³⁶.

Se puede establecer la cercanía cultural con el pronombre personal “nosotros” y la lejanía social con “ustedes”. Este ‘nosotros’ se define sustantivamente entonces por negación del ‘ellos’, caracterizados por mantener relaciones conflictivas. Según Dimasso³³⁷ “este uso de categorías realiza una labor retórica nada despreciable, en la medida en que fundamenta una de las posturas más arraigadas del conflicto”. Al mismo tiempo se entabla este tipo de oposiciones con los adjetivos “indígena vs alijuna” que denotan el origen cultural de cada quien. Por dichas posturas y actitudes colectivas es que el español en los ámbitos indígenas, se configura como “extranjero”, alejándolo más de la aceptación cultural por el grupo social.

³³⁶ Ibid.

³³⁷ DI MASSO TARDITTI, Andrés. Usos retóricos del espacio público: la organización discursiva de un espacio en conflicto. Atenea Digital - núm. 11: 1-22 Departamento de Psicología Social, Universidad de Barcelona, 2007, p.12.

A pesar de todo, los estudiantes wayuu traen a colisión sus valores interculturales, que la interacción con la sociedad citadina y los modelos etno-educativos le han instaurado, una noción de tolerancia, respeto e igualdad. En concordancia, la actitud de ellos hacia el español, sería de la misma naturaleza, una actitud de aceptación. En efecto, los educandos wayuu establecen aspectos positivos de su aprendizaje para los contextos educativos formales:

El español es tan importante para nosotros que en cualquier parte le permite comunicarse con el otro, es tan importante para los exámenes del ICFES, para poder uno interpretar más que todo en esos textos que vienen largos y también para que el wayuu tenga niveles de educación excelente, para nosotros eso es importante. Para acceder a la universidad, es necesario e importante³³⁸.

Finalmente en este apartado, la utilización del deícticos personales “nosotros” construyen dispositivos retóricos de actitudes colectivas, no desmeritando que en lo colectivo está inmerso lo individual. Por tal motivo, la aceptación del español en las dimensiones grupales es en el ámbito netamente comunicativo informal, hay una norma social de supervivencia que la instaura. La actitud eufórica hacia el español se rige por una norma tecnológica de utilidad para acceder a los intereses particulares del conocimiento, y también por una norma institucional: todo bachiller debe superar el examen estatal del ICFES para poder ser aceptado en una universidad.

3.2. CONCLUSIONES DEL TERCER APARTADO

En los diferentes discursos de los estudiantes wayuu se produce una intensificación, discrepancia y una modificación del ritmo afectivo que señala que ese sentimiento de insatisfacción que tenían los educandos por las actitudes y prácticas

³³⁸ Anexo L.

sociales de los otros wayuu es puesto en oposición y ponderación frente a las realizadas por las personas de la sociedad mayoritaria. De esta manera, la búsqueda de la igualdad con los colombianos a partir de la configuración de la diferencia con los indígenas de la propia etnia, se convierte en una pasión que se desarrolla y repercute en las decisiones y acciones de los wayuu para utilizar el español, como un medio para adquirir las cualidades que lo hagan diferente y al tiempo igual que los otros.

Los sujetos están listos para recibir la identidad modal necesaria para ser afectados por la diferencia con el mismo grupo social y la igualdad con el otro grupo cultural. Los alumnos wayuu enuncian que su objeto de valor es profesionalizarse para tener las mismas oportunidades que los demás, y resaltar que son diferentes a los indígenas que no procuran progresar. De aquí, luego de la comparación entre el modo de vida wayuu y el de la sociedad colombiana en general, se dan cuenta que no tiene las competencias para acceder a las mismas oportunidades que otros sí tienen, es decir que, según el estado actual de las cosas, ellos deben utilizar el español para construir el saber y poder triunfar en la alta sociedad. En otras palabras, adquiere conciencia de su /no-ser/, se modaliza como tal.

La modalización del sujeto según el “saber-no ser” y el “no poder-ser” hace que de “sujetos virtuales” pasen a “sujetos actuales” y le otorgan la competencia que en sus simulacros imaginarios les permitirán lograr un modo de existencia realizado. Esta transformación está acompañada de un juicio de intensidad en relación con la sensibilidad que él está desarrollando en su espíritu: un estado pasional de susceptibilidad por su “saber-no ser” y su querer-ser y hacer.

Dentro de las actividades idiolectales se halla la pasión de la búsqueda del reconocimiento frente a su misma cultura wayuu. Hay un orgullo que los hace- hacer para marcar la diferencia con los otros indígenas de su zona, se convierte en un agente modalizador del hacer, en este caso para el aprendizaje del español. De la

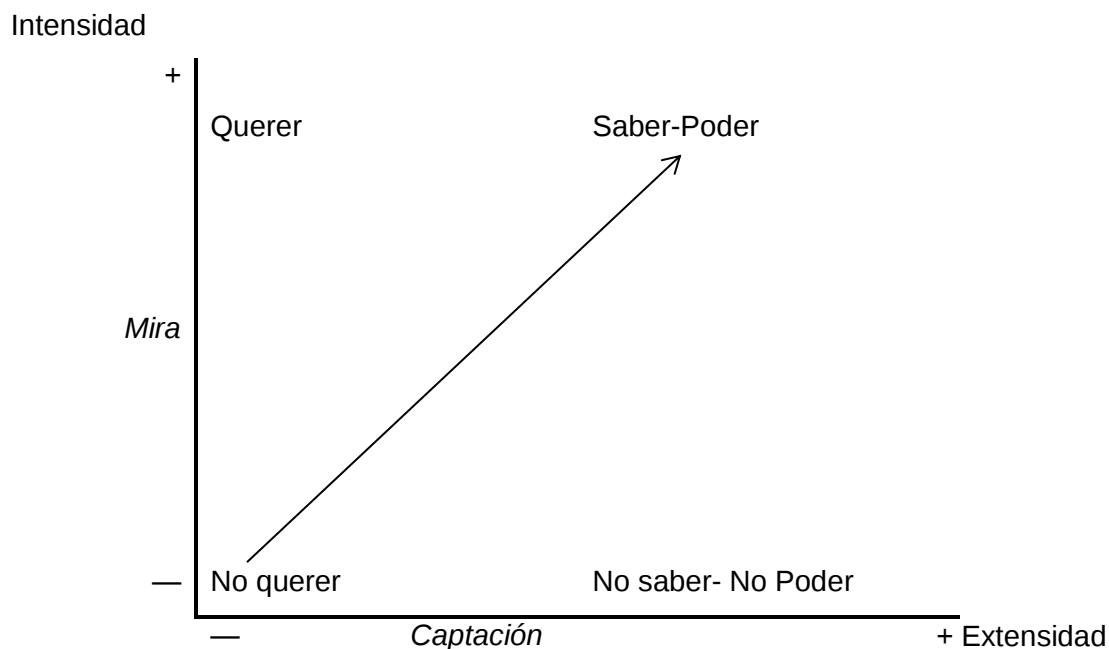
misma manera, se percibe una fuerte intensidad del querer ser, este es reiterativo. Lo anterior se da porque son sujetos que están en un proceso de identificación para llegar a una identidad distinta y usualmente estos procesos se ven por las tensiones que varían permanentemente, constantemente se involucran muchas pasiones. Por eso hay muchas controversias, a veces se valora positivamente la etnia indígena (como se ve en el primer capítulo), y a veces se valora negativamente. Es así, como se encuentra un discurso bastante contradictorio y esto se debe a que están en un proceso de identificación, de nacimiento y construcción de una nueva identidad. Todas estas pasiones se dan porque los sujetos están modalizados fuertemente por el querer, quieren no ser porque quieren ser otra cosa.

Pero también, hay que pensar que hay una modalización de los otros sujetos. Cómo otros autores están incidiendo sobre ellos permanentemente: por ejemplo su colegio y los colombianos en general. Greimas dice que un sujeto que está sufriendo una pasión es un sujeto modalizado, es decir, las mismas pasiones son agentes modalizadores de su dimensión tímica y otros sujetos también los son. De aquí, que la influencia que ejerció el colegio los ha llevado a la construcción de sus metas y por lo tanto los ha motivado para que consigan lo que otros de su comunidad no han tenido: oportunidades, ventajas, profesión, conocimiento, trabajo y reconocimiento social. Ahora bien, los sujetos colombianos, hacedores de la sociedad mayoritaria, son actores que manipulan e influyen con su tener: los wayuu evalúan que para conseguir lo que quieren deben hacer y adquirir la identidad colombiana, dejando a un lado lo puramente indígena.

Finalmente las pasiones que lleva a estudiar y aceptar el español en los estudiantes indígenas son diversas pero todas son concomitantes al saber-poder-hacer que les permitan a los alumnos que todo su entramado accional cobre sentido. Son actores que evidencian diferentes maneras de tensión, la primera radica en que se encuentran en estado de correlación directa inversa, su disposición emocional y racional van de la mano: a mayor motivación para profesionalizarse, ma-

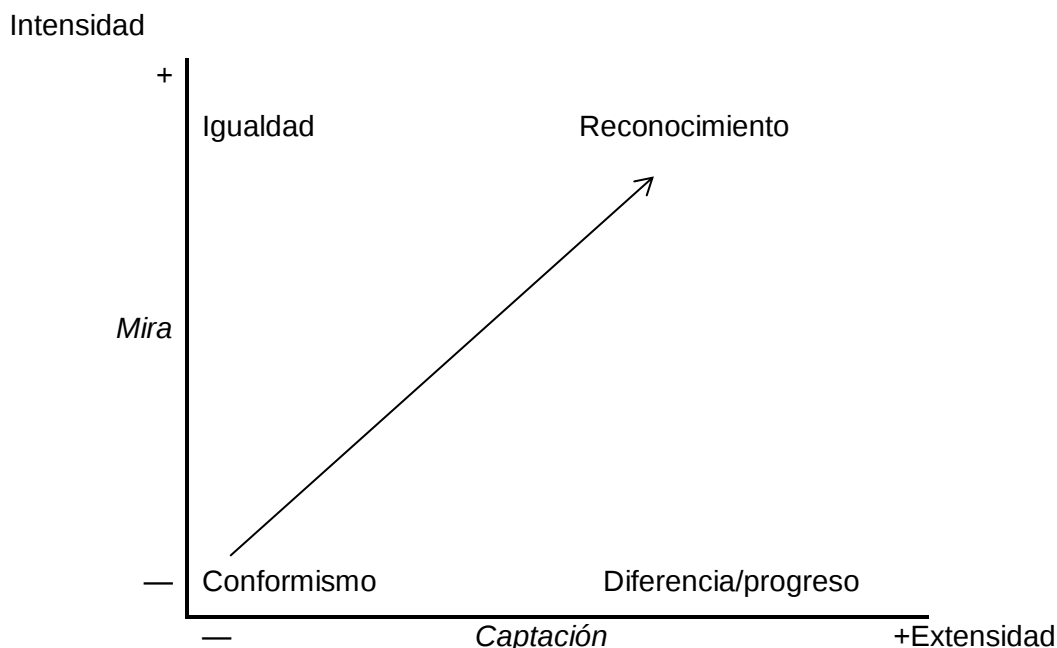
yor es el uso de recursos para desarrollar su competencia: como hablar español y esto la lleva a configurar su identidad pasional.

FIGURA 29. Disposiciones tensivas que motivan el uso del español y su aceptación



En este caso, el querer va más allá de lo netamente sentimental y se convierte en algo fulguroso, explosivo, que rompe con el esquema social de las prácticas cotidianas del wayuu del alta Guajira y que se construyen en la situación enunciativa del discurso. El querer, el saber, el poder son los ámbitos que construyen las modalidades de los enunciadores. Por otro lado, se tiene otro esquema tensivo de correlación directa conversa: los estudiantes wayuu buscan la igualdad ante los otros de la sociedad mayoritaria al tiempo que buscan marcar la diferencia con los mismos de su comunidad.

FIGURA 30. Disposiciones tensivas en la búsqueda de la igualdad y de la diferencia



Desde esta perspectiva, se argumenta que a mayor diferencia con los demás integrantes de la comunidad wayuu, mayor será su reconocimiento frente a los mismos. Y a mayor búsqueda de la igualdad con los de la sociedad colombiana, menor será el conformismo generalizado que procura la comunidad y por lo tanto, mayor será el progreso y el acceso a las oportunidades.

Por último, es a través del discurso de la desigualdad educativa e iniquidad social, que se instauran en las ideologías de la comunidad indígena, se desarrolla un factor preponderante en la metamorfosis cognitiva y cultural de ellos, actitudes personales y colectivas. De manera que, la dimensión afectiva se convierte en un dispositivo para desarrollar la modalidad del querer-hablar español en los alumnos y así, acceder a las oportunidades de formación universitaria para luchar por la defensa de los derechos comunitarios de su etnia y acceder a diversas oportunidades. To-

da educación debe tener un fin, en este caso, para los estudiantes wayuu es ser profesionales, no con fines lucrativos, sino para ser competentes en una nación políticamente injusta, y así tener las capacidades necesarias para defender a su comunidad. Dicha lucha, requiere de todo un proceso de aprendizaje, donde las prácticas de vida del entorno donde se vive es necesario acoger. Es así como el español se vuelve una herramienta y medio necesario para los educando indígenas wayuu y por lo tanto, su actitudes positivas frente a la lengua española se vuelven un elemento motivacional.

4. CONCLUSIONES GENERALES

El análisis de las representaciones del español en el discurso proferido por los estudiantes wayuu de una universidad privada en Bucaramanga permitió llegar a las siguientes ideas:

Los alumnos wayuu configuran sus representaciones a partir de las diversas manifestaciones y situaciones experimentadas a lo largo de sus vidas y de sus prácticas sociales. De igual forma, en los discursos, los alumnos se han configurado como sujetos interculturales capaces de asumir y construir significaciones complejas sobre el español, diferentes a los demás de su propia comunidad y a los de la sociedad dominante. El estudiante Wayuu es un enunciador con múltiples discursos, pues en sus competencias ha desarrollado sus propias formas de vida, instaurándose objetivos y normas que son producto de una hibridación cultural.

Las formas de vida que permitieron a los alumnos indígena, desarrollar su competencia bilingüe con el español, estuvieron mediadas por la influencia que ejercieron los docentes, padres, la comunidad étnica y las políticas gubernamentales en general. De esta forma, los recursos retóricos de estos sujetos se convirtieron en dispositivos de manipulación que transformaron las representaciones de los estudiantes en torno al español. Así, se originó un querer-hablar y un deber-hablar español para acceder a las diferentes oportunidades laborales y de alfabetización. De aquí que para los estudiantes Wayuu el español es un objeto de valor que les permite alcanzar simulacros establecidos por ellos, en búsqueda de la profesionalización y configurarse como sujetos reconocidos en la sociedad dominante.

Entonces, se tiene que las representaciones del español varían según los espacios formativos en los que han estado y las valoraciones hacia la lengua también son diversas. Se tiene por ejemplo en el caso del espacio universitario:

TABLA 15. Representaciones del español en el espacio universitario

Perspectiva del español	Representación	Valoración
Marco curricular Universitario	Lengua extranjera/ a	Eufórica
Registro académico	Distinción y reconocimiento del saber	Eufórica
Profesionalización	Lengua construye el saber	Eufórica
Rendimiento Académico	Medio lingüístico	Eufórico
Uso de los otros registros sociales	Evidencia de su no saber académico.	Eufórico

En el caso del espacio escolar el español para los estudiantes wayuu acoge las siguientes representaciones:

TABLA 16. Representaciones del español en el espacio escolar

Perspectiva del español	Representación	Valoración
Uso en la interpretación	Dificultad	Eufórica
Marco curricular	Requisito lingüístico (deber)	Eufórica
Presentación ICFES	Dominio lingüístico	Eufórica
Saber cultural	Prohibición identitaria indígena	Eufórica
Saber de otras disciplina	Herramienta facilitadora	Eufórica

En lo que respecta al espacio familiar, el español representa para los alumnos indígenas:

TABLA 17. Representaciones del español en el espacio familiar

Perspectiva del español	Representación	valoración
Padres bilingües	Destreza comunicativa	Eufórica
Padres no bilingües	Prohibición comunicativa	Disfórica
Reuniones familiares	Prohibición comunicativa	Disfórica
Relación entre hermanos	Necesidad comunicativa para la inmersión	Eufórico
Ámbito laboral	Herramienta de trabajo	Eufórico

En lo que concierne al espacio comunitario, el español se representa:

TABLA 18. Representaciones del español en el espacio comunitario indígena

Perspectiva del español	Representación	valoración
Registro oral	Amenaza cultural	Disfórica
Registro escrito	Habilidad	Eufórica

En el espacio citadino, las representaciones del español se configuran de la siguiente manera:

TABLA 19. Representaciones del español en el espacio citadino

Perspectiva del español	Representación	valoración
Comunicación entre Wayuu	Una lengua innecesaria	Eufórica
Comunicación con otros	Medio de igualdad-necesidad	Eufórica
Comunicación entre ellos estando con otros	Falta de poder	Disfórico

Todas las representaciones que se desarrollaron anteriormente, evidencian cómo las nociones culturales de los estudiantes indígenas wayuu son cada vez más adaptativas, flexibles y tolerantes ante la inminente influencia de la sociedad dominante colombo-venezolana. De esta manera, las representaciones que se tenían del español impuesto por una conquista española, se han transformado y en cambio, las nuevas generaciones de indígenas wayuu han logrado mediar entre las formas de vida y prácticas sociales de su etnia ancestral, y las que se encuentran en la sociedad en la que están inmersos. En este sentido, el español se ha convertido en un medio imperante para la supervivencia indígena, posibilita el intercambio de ideas y por tanto, la circulación del conocimiento que les ha permitido participar en la sociedad central de manera igualitaria, al tiempo que hacen valer su identidad indígena. Entonces, el español es concebido y valorado según el espacio y el tiempo en que se esté usando.

Para estos estudiantes wayuu, la lengua española acoge una valoración positiva cuando se usa por fuera de la comunicación interna con la comunidad indígena. De aquí que el español todavía se considera un código lingüístico que amenaza la conservación cultural de su etnia, pero también es una lengua que posibilita el progreso comunitario, la superación de su pueblo, pues viabiliza la defensa ante el gobierno, permite acceder al trabajo y al estudio. En esta medida, los estudiantes consideran necesario que los integrantes de su pueblo sean bilingües, de forma que no pierdan su identidad ancestral, al tiempo que adquieran las destrezas sociales que les permitan mejorar su calidad de vida y les asegure su autonomía ante su soberanía indígena y el territorio sagrado. En otras palabras, el español representa para los alumnos el medio principal que los hace competentes, les otorga el saber-poder-hacer. En este caso, ellos se encuentran en estado de actualización, construyendo sus competencias por medio del español.

La aceptación y uso que se le ha dado al español en las diferentes formas de vida de los estudiantes wayuu, también ha llevado a que las nociones lingüísticas sobre el español cambien. En este sentido, la estandarización de la lingüística aplicada que concibe el español como una segunda lengua para las comunidades indígenas colombo-venezolanas, no es necesariamente aplicable en las representaciones de la lengua de todos los integrantes de una etnia. En este sentido, se encuentra en los discursos de los estudiantes, que el español puede configurarse como una lengua segunda, una lengua materna y hasta una lengua extranjera, todo depende desde la perspectiva en que se analice: ¿La lengua fue aprendida o adquirida? ¿Cómo la valoran en su uso? ¿Cómo la sienten? ¿Qué tan competentes son el dominio de la lengua?

De aquí, que en los estudiantes indígenas se encuentran diversas nociones del español en cuanto a la multiplicidad de perspectivas con que se puede concebir, teniendo así representaciones desde lo que dicen los alumnos sobre el español,

del cómo fue enseñado en la institución primaria y secundaria, lo que dicen hacer con la lengua, y lo que hacen en sus situaciones sociales de uso, diferencias que se pueden entrever en la siguiente tabla:

TABLA 20. Representaciones del español en el decir, hacer y en decir-hacer de los estudiantes wayuu

Estudiante	Didáctica de enseñanza en el colegio	Cómo es su decir	Cómo es según lo que hacen (desde la perspectiva curricular universitaria)	Cómo es según lo que dicen hacer: Oral/ otras competencias
Nelly	Materna	Materna	Materna	Materna/ segunda
Jazmín	Materna	Segunda	Materna	Materna/ segunda
Andrés	Materna	Segunda	Segunda	Materna/ segunda
Olga	Materna	Segunda	Segunda	Materna/ segunda
Nancy	Materna	Materna	Materna	Materna/ segunda
José	Materna	Materna	Segunda	Materna/ segunda
Gabriel	Materna	Materna	Segunda	Materna/ segunda

Asimismo, se puede plantear que desde los discursos de los estudiantes wayuu, se establecen claras diferencias de la concepción del español de forma generacional, demostrando así, la transformación del papel y la influencia que ha tenido el español en las formas de vida de los wayuu a lo largo de los años. De esta manera, se concibe que, para los abuelos de los estudiantes, el español es una lengua extranjera pues no lo aplican en su hacer, no lo hablan ni lo comprenden. Para los abuelos, el español es innecesario para sus formas de vida y prácticas sociales, por lo tanto, no le ven la utilidad de aprenderlo. En el caso de los padres, en la mayoría de los estudiantes el español es una segunda lengua, no porque lo usen como tal, sino porque en sus saberes sobre el mundo que los rodea, son conscientes que están inmersos dentro de una sociedad hispanohablante. Algunos de los alumnos tienen padres o madres que vivieron desde muy pequeños en la ciudad y por este motivo, han adquirido el español como una lengua materna. En el caso de los estudiantes, son diversas las posiciones ante la lengua, la identificación se realizó a partir de cómo ellos la conciben y la hacen parte de su identi-

dad. Es así, como se puede visualizar las diversas representaciones sobre el español, en los diferentes actores:

TABLA 21. Representaciones lingüísticas del español en los estudiantes, sus padres y abuelos

Estudiante	Español para ellos	Español para sus padres		Español para sus abuelos
		Madre	Padre	
Nelly	Materna	Segunda	Segunda	Extranjero
Jazmín	Segunda	Segunda	Materna	Extranjero
Andrés	Segunda	Materna	Segunda	Extranjero
Olga	Segunda	Segunda	Segunda	Extranjero
Nancy	Materna	Segunda	Segunda	Extranjero
José	Materna	Segunda	Segunda	Extranjero
Gabriel	Materna	Segunda	Segunda	Extranjero

La principal razón de que los estudiantes indígenas entrevistados tengan representaciones lingüísticas tan diversas sobre el español, radica en la falta de claridad de las políticas de enseñanza-aprendizaje en segundas lenguas que estipula el MEN y en el hacer del docente de las comunidades minoritarias, así como de las pautas con que son evaluadas las competencias en lengua en los integrantes indígenas. Dado que, es evidente que en estas instancias institucionales no hay una diferencia en la didáctica de la lengua segunda, con la lengua materna, y la lengua extranjera. Los estudiantes se formaron desde la primaria con un modelo de enseñanza del español como lengua materna; sus derechos y características políticas y lingüísticas los constituyen como hablantes del español como segunda lengua, el sistema universitario les permite ver el español como una lengua extranjera, y las exigencias nacionales e internacionales los evalúa con exámenes estandarizados del español como lengua extranjera. Todos estos factores, no sólo fundamentan la urgente necesidad de adaptar los modelos de enseñanza-aprendizaje de estos grupos indígenas a sus verdaderos intereses interculturales, sino también han confluído en la modificación identitaria del indígena, ya no ances-

tral, sino un sujeto globalizado que está en constante transformación, y que sin una buena guía formativa, podría perder su esencia étnica, y por lo tanto, la diversidad cultural de un país realmente llevaría a homogeneizarse.

La inmersión de los estudiantes indígenas wayuu, dentro de las sociedades dominantes colombo-venezolanas, ha hecho que ellos construyan diversas pasiones en torno a lo que desean realizar para ellos mismos y para su comunidad. Es decir, las formas de vida ciudadinas han influenciado en los alumnos, de tal manera, que ellos se encuentran deseosos de conseguir las mismas condiciones y oportunidades que hay afuera de su etnia. En este sentido, la comparación entre las situaciones sociales que hay en la comunidad, y las situaciones sociales que hay en las ciudades, les hace entrar en un proceso de intensificación, donde ellos se sienten insatisfechos y critican los estilos de vida de los integrantes de su pueblo. De esta manera, se despliega en sus actividades sociolectales la pasión de la búsqueda de la igualdad con respecto a los ciudadanos colombianos y al mismo tiempo, la búsqueda de la diferencia ante los otros wayuu.

Estas acciones de búsqueda, también están condicionadas y motivadas por distintas pasiones de orden idiolectal en los estudiantes como: el orgullo, la necesidad de la distinción, la ambición, la indignación, etc., e igualmente, inciden en la decisión de aceptar y dominar el español para llegar a estar conjuntos con sus objetos de deseo: profesionalizarse, tener buenos trabajos, ayudar a su comunidad, entre otros. De tal modo, que las representaciones del español en los sujetos wayuu, están inevitablemente ligadas a las pasiones que los motivan a usar el español y aceptarlo dentro de sus prácticas sociales. Así, los estudiantes configuran el español como una herramienta y un saber que les permite pasar de un estado modalizado de querer-ser y hacer al estado de poder-saber-ser y poder-saber hacer. Por consiguiente, el querer se transforma en un sentir intenso que hace desplegar, en los alumnos indígenas, acciones extensivas en busca del poder y del saber,

modalidades que les permitirán, según sus discursos, ser iguales a los otros que no son indígenas, y diferentes a los de su comunidad wayuu.

Finalmente, el español para los estudiantes indígenas wayuu, es una lengua que es valorada de manera eufórica para la consecución de su simulacros imaginarios (virtualizaciones o estados que se desean conseguir). Estos simulacros los llevan a sufrir tensiones pasionales que están modalizadas no sólo por los estados del alma, sino también, por los diferentes actores educativos, familiares y sociales que de alguna u otra manera los han influenciado. De esta manera, se el español se convierte en un medio primordial para el desarrollo de las competencias de los alumnos, las cuales están en constante actualización, ya que ellos se encuentran en un proceso de constante identificación, de construcción de una identidad híbrida intercultural. Entonces, el español es una lengua que para ellos ya hace parte de su identidad, y que les permite crear estrategias discursivas que les facilita la supervivencia en las sociedades dominantes.

BIBLIOGRAFÍA

ALISEDO, G.; Melgar, S. y Chiocci, M. C. Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Buenos Aires: Paidós, 2004.

ARÉVALO, Ivette, PARDO, Karina y VIGI Nila. Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú. Área de Lenguas y Comunicación. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

AROCHA, Gisela. Las representaciones del educador en el discurso de los estudiantes como objeto de investigación semiótica. Trabajo de grado Maestría en Semiótica. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, 2004.

ARONE, Elaine, GEORGE, Yule. Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners. Oxford: Oxford University Press, 1989.

ARTUNDUAGA, Luis Alberto. La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. Revista Iberoamericana de Educación versión Online. Número 13. Colombia: Monográfico, Educación Bilingüe Intercultural, 1997.

AUSTIN, J. L. Cómo hacer cosas con palabras. (J. Urmson, Ed., & G. R. Rabossi, Trad.) Barcelona: 2008.

BAJTÍN, Mijael. La construcción de la enunciación. En M. Bajtín & L. S. Vygotsky. Madrid: La organización semiótica de la conciencia. Anthropos, 1993.

BLUMER, Herbert. El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método. Barcelona: Hora D.L., 1982.

BORJA, Jaime H .Educación occidentalizada, identidad étnica y proyectos autónomos. Revista El Aconstista. Nro. 5, Bogotá, 1994.

CAJIAO, Francisco. Poder y justicia en la escuela colombiana. Bogotá: Fundación FES, 1994.

CHICO, Pedro. Afectividad, actitudes y sentimientos. Bogotá: Universidad de la Salle, 1995.

COLAS-BLAISE, Marion. Forme de vie et formes de vie. Actes Sémiotiques No. 115 [En línea]. 2013. Disponible en: <http://epublications.unilim.fr/revues/as/2631>

COULON, A. La Etnometodología. Madrid: editorial Cátedra, 1988.

COURTÉS, Joseph. Análisis Semiótico del Discurso. Del enunciado a la enunciación. Gredos. Madrid. 1997.

DI MASSO TARDITTI, Andrés. Usos retóricos del espacio público: la organización discursiva de un espacio en conflicto. Atenea Digital - núm. 11: 1-22 Departamento de Psicología Social, Universidad de Barcelona, 2007.

DUVAL, R. Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento. Investigaciones en matemática educativa. México: Grupo Editorial Iberoamérica, 1996.

ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados. Barcelona: Lumen. 1965.

ENCISO, Patiño Patricia. Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública. MEN. Bogotá, 2004.

ETXEBARRIA, Arostegui, Maitena. La comunidad de habla del wayuunaiki, lengua Arawak de la Guajira colombo-venezolana. Universidad del País Vasco. Departamento de Lingüística y Estudios Vascos. Facultad de Filología, Geografía e Historia, 2007.

FONTANILLE, Jaques. Semiótica del discurso. Lima: Universidad de Lima. Fondo de cultura económica, 2001.

FONTANILLE, Jacques, GREIMAS, J. Semiótica de las Pasiones. De los estados de Cosas a los estados de ánimo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

FONTANILLE, Jacques. Semiótica de los textos y de los discursos (método de análisis. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Paris: Armand Colin, 2a edición, 2004 [Traducción libre de Horacio Rosales].

FRÍAS CONDE, Xavier. Introducción a la Pragmática. Ianua. Romania: Revista Philologica Románica, 2001.

FRUNS GIMÉNEZ, Javier. La enseñanza comunicativa de la lengua» de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, en Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2ª Edición actualizada, 2010.

GARGALLO, Santos I. Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco/Libros, 1999.

GARCÍA-Canclini. "Cultural Reconversion". In On Edge: The Crisis of Contemporary Latin American Culture. Minnesota: University of Minnesota Press, 1992.

GARCÍA, Eduardo. Igualdad, Pasión Desordenada. México: Contrapeso.Info. 2010. Disponible en:

<http://contrapeso.info/2010/igualdad-pasion-desordenada/>(Consultado el 24/07/12).

GARCÍA, Isabel. Breve reflexión sobre por qué Traducción e Interpretación debería ser Traducción o Interpretación. En: Blog: El traductor en la Sombra. Consultado en: <http://eltraductorenlasombra.com/2012/08/07/breve-reflexion-sobre-por-que-traduccion-e-interpretacion-deberia-ser-traduccion-o-interpretacion/>

GODINO, J. D. Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. Paris: Recherches en didactiques des mathematiques, 2002.

GOETZ, JP y MS LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Edit. Morata, 1988.

GOMEZ, José, MONTILLA, Atala y TORREALBA, Francisco. Factores que intervienen en el desarrollo y la adquisición del lenguaje de los individuos. Colegio universitario Fermín Toro. Venezuela: Ministerio de Educación Superior, 2005 [En línea].

GREIMAS, J. Del Sentido II. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Editorial Gredos, 1989.

GREIMAS, J. De la Cólera. Estudio de semántica léxica. En: del Sentido II. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Editorial Gredos, 1989.

GREIMAS, A.J y COURTÉS. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje. Tomo I. Editorial GREDOS. Madrid, 1990.

HALLIDAY, M. A. K. "Learning How to Mean" In: The Language of Early Childhood. London: Continuum, 1975.

HAMON, Phillipe. Texto e ideología: para una poética de la norma. Criterios, La Habana, nº 25-28, enero 1989-diciembre 1990.

HUDSON, R.H. El habla como interacción social. La sociolingüística. Barcelona: Editorial Anagrama. 1985.

HYMES, D. "Competence and performance in linguistic theory". En: *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press, 1971.

Instituto Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE [en línea], 2006. España: Disponible en World Wide Web: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/

INSTITUTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS. Proyecto educativo Institucional en Lenguas Extranjeras. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás, 2011.

KRASHEN, S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981.

LACLAU, Ernesto. Discurso. Gooding Robert & Philip Pettit (Ed.). The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought. Traducing de Daniel G. Saur. Revisión de Nidia Buenfil. Australia: The Australian National University, Philosophy Program, 1993.

LANUSSE, Mariana. El español, lengua migrante: representaciones sociolingüísticas en el programa de español para estudiantes chinos del Centro Universitario de Idiomas. Revista de enseñanza de ELE a hablantes chinos. Buenos Aires, Argentina, 2010.

LARROSA, Miriam. Metodología sociolingüística. Revista Fundación Dial net, Vol. 19-20. España: Universidad de la Rioja, 2003-2004.

LÓPEZ, María Isabel, Didáctica de la Lengua. Unidad I. Argentina: Universidad de Cuyo, 2008.

LOTMAN, Yuri. La Semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto. Traducción de Desiderio Navarro, Madrid: Cátedra, Frónesis y Universidad de Valencia, 1996.

MANSEN, R. y CAPTAIN, D. El idioma wayuu (o guajiro); María Stella González de Pérez y M^a L. Rodríguez de Montes. Caracas: Monte Ávila Editores, 2000.

MARTÍN MORILLAS, José M. La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. España: Universidad de Granada, 2001.

MEAD, G. H. Espíritu, persona y sociedad, Paidós, Buenos Aires, 3.a ed. 1972. (De dudosa traducción).

MEJÍA MILLIAN, Mery Ellen. La Educación de la Infancia wayúu a través de los relatos Míticos de su Cultura. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de educación. Bogotá, 2009.

MEN. Lineamientos Generales de Educación Indígena. VI Edición. Moreno Fernández, Francisco. Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. Universidad de Alcalá, 1987.

MINISTERIO DE CULTURA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Censo DANE 2005. En: Wayúu, Gente de Arena, Sol y Viento [En línea]. Bogotá: 200 Cultura es independencia. 2012, p.2. Disponible en: www.mincultura.gov.co/?id_categoria=41794&download=Y

MOROTE, Pascuala, LABRADOR, María José. El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. Glosas Didácticas No 12. Madrid: Revista electrónica internacional, 2004 [En línea].

MUÑOZ, Carmen. . Aprender idiomas. Barcelona: Paidós, 2003.

PÁRAMO, Guillermo. Conferencia «La Cosmovisión». Seminario Nacional de Diseño Curricular en Etnoeducación. Fondo de Cultura Económica. México, 1993.

PATIÑO, Tania. Los Wayuu un pueblo sin fronteras en medio de dos naciones. El caso de Paraguachón la frontera colombo – venezolana en la Guajira. Colombia: la alianza metodológica ESPIRAL, Escritores Públicos para la Integración Regional en América Latina, 2005.

PÉREZ VAN LEENDEN, Francisco. Aproximaciones a la multi e interculturalidad y a la calidad y mediocridad educativa en La Guajira. En: I Congreso Colombia inteligente: Estándares y Estrategias de aula para la formación de lectores competentes, Fonseca; Un guajira / CELIKUD / SEEBI, 2003.

PERICOT, Jordi. El individuo abierto al mundo, tomado de Servirse de la imagen. Barcelona: Ariel, 1987.

PILLEUX, Mauricio, Competencia comunicativa y análisis del discurso. España: Estudios Filológicos, N° 36, 2001.

RADULESCO, Mihaela. ¿Intertextualidad o globalización? Sobre la práctica de la intertextualidad en el arte y el diseño gráfico. I Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" Comunicaciones. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2007.

RASTIER, François. Sens et textualité. Paris: Hachette.1989, p.39. Traducción de Eduardo Serrano Orejuela.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA .Diccionario de la lengua española [En línea] 25 edición. Madrid: Espasa, 2009.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

ROSALES, Horacio. Ponencia: Semiótica de lo visible: el fenómeno del iconograma. En: Colombia. *evento*: II Encuentro Regional de Semiótica, 2010.

ROS CHERTA, Juan Manuel. Dimensiones de la igualdad en el pensamiento de Tocqueville. Valencia:Quaderns de filosofia i ciencia No.41. 2011.

SAL PAZ, Julio C. y MALDONADO, Silvia D. Estrategias discursivas: un abordaje terminológico. Espéculo. Revista de estudios literarios. España: Universidad Complutense de Madrid, 2009 [En línea].

SERRANO Orejuela, Eduardo. “El concepto de competencia en la semiótica discursiva” “Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia” en: Colección cuadernos del seminario en educación, Facultad de Ciencias Humanas. Grupo Apsis, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 2003.

SKUTNABB-KANGAS, T. Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Multilingual Matters Ltd., Clevedon-Avon: Multilingual Matters Ltd., 1981.

Van Dijk, T. Análisis del discurso ideológico. México: Universidad Autónoma de México, 1996. Traducción: Ramón Alvarado. México.

VAN DIJK, Teun. Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. Londres: Longman, 1992. Traducción realizada por SILVA, Omer. El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Revista Razón y Palabras No. 26. México: Revista de estudios latinoamericanos, 2002.

VAN DIJK, Teun, Ideología y discurso, una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Ariel, 2003.

VÁSQUEZ, Fernando. Cultura como texto: lectura semiótica y educación. Segunda edición. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de educación, 2004.

ANEXOS

ANEXO A. ENTREVISTA A ALLISON, YULLY Y JOSÉ. REALIZADA POR BARRAGÁN, RAFAEL Y MENJURA, MARTHA. SEPTIEMBRE 1 DE 2011

Barragán: Martha Patricia Menjura y yo, Rafael Barragán. Nosotros somos profesores de la universidad industrial de Santander ¿cierto? De la UIS y trabajamos en el área de lingüística y tenemos una materia que dictamos en diferentes cursos, pero estamos dictando la misma materia que se llama lingüística 4, esta materia tiene como propósito, entre otros, mirar los problemas, que para ciertas comunidades o grupos de hablantes, o la situación de ciertos hablantes, cuya lengua materna no es el español, y nosotros, pues, queremos documentar datos concretos de estudiantes que estén, digamos en la universidad, y que tengan otra lengua además de la nativa, lengua materna. Digamos que queremos hacer como una... como hablar con ustedes, que nos cuenten sus experiencias, todo eso básicamente. Es como una especie de que ustedes nos digan... no sé si esta sea la única oportunidad donde podamos hablar, si ustedes nos permiten, eso depende de lo que ustedes decidan.

Queremos también tener otros espacios más relajados para no quitarle a Stefany tiempo de sus clases, sino que podamos... No sé, hablar en un descanso, en algunos de estos jardines de la universidad y todo ¿no? Pero es básicamente lo que queremos hacer. Porque estamos convencidos de que esto hay que seguir inculcándolo, para que la universidad llegue a todos de verdad, y que pues sea posible que en Colombia el acceso sea garantizado para todos. Me parece admirable lo que está haciendo la universidad Santo Tomás y me encanta que ustedes estén aquí, yo le decía a Martica y le decía también a Stefany: las universidades públicas como la UIS deberían ser las que deberían tener la iniciativa en esto, darles todas las garantías para que ustedes vinieran y mostraran todo el potencial que ustedes tienen, porque tienen mucho que dar. Nosotros tenemos que conocer mucho, o sea, vivimos en el mismo país pero pareciera que pertenecemos a países distintos y queremos hacer como esa proposición ¿no? Entonces simplemente eso... pues con el mayor respeto con ustedes porque también estamos interrumpiéndoles una clase, pero no le vamos a robar mucho tiempo a Stefany. Su ustedes gustan otro espacio, que ustedes digan “miren profesores nosotros tenemos esta tardecita, una horita libre”, mejor dicho, nosotros venimos y estamos disponibles para cualquier cosa. Nosotros queremos hacer como un informe, como presentar el caso de ustedes. Tenemos el caso de otros chicos; de un niño que está en la ciudad que pertenece a otro grupo y vemos cómo es el proceso de entrar a la sociedad, a los estudios...pero vamos a hacer como una pequeña historia de vida de ustedes.

Menjura: es que ustedes nos cuenten quiénes son, de dónde vienen, para empezar por ahí. De dónde surgió la idea o de quién fue la idea de que ustedes pudieran estar en la universidad, pues esto, como dice el profesor Barragán, debería estar garantizado para todos pero no es así ¿no? Empecemos si quieren por ahí.

José: o sea ¿Hablarles como de la historia de cómo llegamos acá?

Barragán: ¡claro! Nos gustaría saber dónde nacieron y todas esas cosas...contarnos la historia. Bueno entonces nos encontramos con:

José Iguazú.

Yully Morales.

Allison Atención.

Barragán: ¿Podemos hablar un poquito más durito? Tranquilos y relajados que acá estamos entre amigos (risas de todos) bueno ¿dónde nacieron ustedes?

José: bueno yo nací en el corregimiento de la alta Guajira, en el corregimiento de Puerto López. Soy de la comunidad Wayúu, soy indígena wayúu, nací allá y crecí allá.

Barragán; ¡Perfecto! ¿Todo el tiempo viviste allá, en ese corregimiento?

José: desde niño pues, y ya me trasladé a Maicao a estudiar, a seguir, pues, la primaria, e hice toda mi primaria y me trasladé otra vez a mi ranchería en la alta Guajira a continuar mis estudios de bachillerato, y ahí fue donde me gradué en el internado, en un internado indígena, se llama SIAPPANA, aledaño a donde vivo.

Barragán: ¿Tú cuántos años tienes en la actualidad?

José: tengo 23

Barragán: ¿y qué estás estudiando en esta universidad?

José: estoy estudiando cultura física, deportes.

Barragán: ¿Hace cuánto estás aquí en Bucaramanga?

José: ya vamos para dos años de estar acá.

Barragán: ahora vamos ¿con?

Yully: Yully Morales.

Barragán: Yully lo mismo.

Yully: Bueno yo nací en la comunidad de SIAPPANA en la alta Guajira. Allá crecí, estudié todo el año hasta undécimo, estudié en el internado indígena de SIAPPANA. Allá me crie.

Barragán: y aquí viniste a estudiar odontología por lo que veo.

Yully: estoy estudiando odontología, estoy en cuarto semestre.

Barragán: o sea tienes dos años de estar aquí. Perfecto ¿y?

Allison: Allison Atencio.

Barragán: Alison lo mismo ¿Dónde naciste? ¿Dónde estudiaste en tu primaria, bachillerato y todo eso?

Allison: yo nací en SIAPPANA en la alta Guajira que es una comunidad también. Este, estudié en SIAPPANA hasta undécimo. De ahí venimos para acá a estudiar aquí en la universidad y estoy estudiando la carrera de odontología.

Barragán: ¿En qué semestre?

Allison: estoy en cuarto semestre.

Barragán: perdón ¿tú edad?

Yully: 20 años.

Allison: 23.

Menjura: después de que terminaste el bachillerato ¿pasó mucho tiempo para que te vinieras o fue inmediatamente?

Allison: Duré como tres meses después de que me gradué, y después hice la diligencia para poder estudiar acá.

Barragán: y tu cuando terminaste el bachillerato ¿Cuánto tiempo pasó?

José: yo duré casi dos años para estudiar. Me quedé colaborando allá en el internado esperando que se pueda lograr la beca para ingresar a la universidad.

Barragán: ¿y tú?

Yully: después de que me gradué duré un año sin estudiar hasta que ingresé en el 2010 acá a la universidad.

Menjura: ustedes están estudiando los que les gustan o están estudiando porque esta universidad les ofreció la oportunidad de tener una beca.

José: No, nosotros estamos estudiando porque cada uno escogió su carrera porque nos gustaba, yo escogí esta carrera porque me gustaba e igual desde un principio a nosotros nos inculcaron los pensum de cada carrera y cada uno escogió libremente lo que quería estudiar.

Barragán: yo quiero que me cuenten un detalle, ustedes antes de entrar a la escuela digamos, antes de empezar su escolarización en primaria, en su hogar, allá donde estaban, en la ranchería en su comunidad la lengua que se hablaba ¿cuál lengua hablaban? ¿Ustedes utilizaban el español en su vida cotidiana o ustedes empezaron desde pequeños solamente hablando la lengua de su comunidad?

José: allá en la comunidad, lo cotidiano es hablar en wayuunaiki, es la lengua. Allá nosotros hablamos el idioma siempre.

Barragán: ¿para todo?

José: para todo. Siempre la hablamos.

Barragán: me hablan de un colegio, de la institución donde empezaron a estudiar, es un internado que queda en SIAPPANA. Bueno en el internado ¿Ustedes ya sabían español o ustedes tienen contacto con la lengua española desde pequeños o solo cuando empiezan la formación primaria?

Yully: cuando empezamos la formación primaria.

Barragán: ¿entonces las clases son en qué idioma?

José: en español pero también hay docentes que saben la lengua y entonces cuando hay un estudiante que no entiende ellos le explican en wayuunaiki.

Barragán: o sea que en una clase podría haber dos profesores y una especie de traductor.

José: es el mismo profesor.

Barragán: ¿entonces los profesores son de la misma comunidad?

Yully: en primaria.

Menjura: ¿y en bachillerato?

Allison: en bachillerato ya hay profesionales.

Barragán: una pregunta ¿en la escuela y en la primaria usan las dos lenguas?

Allison: sí.

Menjura: ¿en qué casos? ¿En qué materias?

José: en todas las materias. Por ejemplo allá se maneja mucho lo del docente integral, que da todas las materias, que da español, que da biología, matemáticas.

Barragán: ¿y habían materias que eran sólo en español?

José: sí, como le digo, todas son en español, simplemente que a veces el docente daba la clase en español y él luego explicaba en el wayuunaiki, como para asegurarse que los estudiantes entiendan bien, bien.

Menjura: ustedes están, o vienen desde Siapana y eso me parece, pues, una fortuna allí donde ustedes viven ¿no? ¿Existen otros internados que ustedes conozcan otros colegios?

Yully: sí, para toda el alta Guajira hay dos: está el SIAPPANA y el internado de Nazaret.

Menjura: ¿y qué distancia están el uno del otro?

Yully: a dos horas.

José: ah está también el de Puerto estrella.

Barragán: una cosa, el internado ¿quién lo dirige? ¿Religiosos o es del gobierno?

José: a SIAPPANA lo administra el municipio, pero ya el otro si lo tiene los frailes capuchinos.

Barragán: ¿cuantas personas había normalmente en el internado?

Barragán: en la casa, sus padres, sus abuelos, las personas de las rancherías ¿sólo hablan wayuunaiki?

José: ¡claro!

Barragán: ¿Hay hablantes de español entre las personas mayores?

José: sí, algunos. Los jóvenes son los que más hablan eso porque los jóvenes como que salen más a la ciudad y aprenden más el español. Pero ya los adultos mayores, ellos no hablan español, sólo wayuunaiki.

Menjura: y para el comercio, por ejemplo, para ir a Maicao y toda esta ¿también todo en wayuunaiki?

José: ¡claro! Pues los que saben español van. Por decir, los padres mandan a los hijos a que hagan el negocio. Allá se defienden hablando.

Barragán: y digamos cuando empezó la primaria ¿cómo fue este proceso de comenzar a aprender español? O sea, ¿fue muy complicado o fue muy fácil, digamos para ustedes? ¿Ustedes qué opinan? Por ejemplo cuando empezaron a leer y a escribir, cuando empezaron con las primeras letras ¿cómo lo ven ustedes?

Yully: pues para mí fue complicado, sí. Complicado porque uno no desde pequeño no le enseñan.

Barragán: el wayuunaiki no tiene escritura ¿no?

Todos: síiii.

Yully: pero uno no lo escribía, solamente lo hablaba. Es un poco complicado porque nuestros padres no saben escribir.

José: para algunos, en mi caso, siento que no se me dificultó mucho porque desde niño fui a estudiar a Maicao y allá hay más actividad.

Barragán: ya tenía más contacto con la lengua.

José: ya en vacaciones yo siempre me iba para comunidad y allá yo siempre hablaba en mi lengua materna.

Barragán: ¿presentaron el icfes no? ¿Cómo lo vieron? ¿Cómo fue esa experiencia?

Allison: pues primero en SIAPPANA, por medio de una profesora que se llama Gloria, entonces ella fue la que hizo todas las diligencias para que tuviéramos una preparación para presentar lo de la prueba del icfes y gracias a ella nos preparamos.

José: tuvimos un pre-icfes que vinimos a Bucaramanga a presentarlo

Menjura: ¿hay alguien más con ustedes o sólo son ustedes tres?

José: nosotros al principio ingresamos 19 jóvenes a estudiar acá.

Barragán: ¿y todavía permanecen los 19?

José: no ya han desertado algunos porque el cambio que hubo fue duro.

Menjura: ¿Cuántos quedan?

José: somos 12 los que quedamos.

Menjura: ¿y cómo entraron acá? ¿Por un convenio o algo?

José: si hay un convenio. Eso fue un proceso muy duro para que se pueda dar este convenio. Esto inició desde Bogotá y con algunas universidades de Bogotá allá también habían dos jóvenes estudiando pero ya no están, entonces no se pudo y contactaron acá y entonces ahí dialogando se pudo dar, ah se me olvidaba también en otra universidad de Bucaramanga tenemos otros dos compañeros.

Barragán: entonces en Bucaramanga en total ¿cuánto de ustedes hay?

Yully: acá en Bucaramanga somos 12. 10 acá y 2 en la otra universidad.

Barragán: ah perfecto. ¿Y viven en la misma casa?

Yully: si, estamos compartiendo la casa.

Barragán: ah y en ¿Dónde viven si puedo saberlo?

Yully: acá en Floridablanca, en el barrio el recreo.

Barragán: bueno, una cosa, cuando están en la casa, me imagino que hablan en wayuunaiki ¿no?

Todos: si, siempre.

Barragán: se sienten bien hablando wayuunaiki, y aquí, por supuesto hablan español porque las clases son en español. Y ¿cómo se sienten acá? ¿Se han sentido acogidos? ¿Han sentido algún tipo de discriminación o rechazo? O se sienten bien integrados en la universidad.

José: Al principio fue muy duro porque no estábamos acostumbrados a este ambiente de ciudad. Y si, nos sentíamos así todos tímidos. Que todo el mundo lo miraba a uno y todo eso.

Yully: por la vestimenta y todo.

Barragán: ah ¿Pero ustedes usan su mantas? Maravilloso. ¿Y no vienen a la universidad con sus vestidos?

Todos: sí.

Barragán: ustedes, ¿habrá el temor de no volver a la alta Guajira o ustedes quieren volver?

Todos: queremos volver.

José: por ejemplo cuando termine yo me voy corriendo (risas de todos)

Barragán: les hace falta ¡claro!

Barragán: y ¿cómo les ha ido en la universidad?

Yully: Bien. Al principio fue complicado porque no teníamos quizás las bases, como estudiamos odontología, más que todo en biología y en anatomía, en química. Y eso era como lo más fuerte. Al principio nos dio duro.

Menjura: no estaban ustedes como bien preparados para empezar la carrera.

Yully: no.

Menjura: ¿y por qué crees eso?

José: de pronto por la calidad de la educación allá. No es tan buena como por acá.

Barragán: el hecho de que ustedes no hubieran empezado a hablar desde pequeños el español como lengua materna ¿no tiene que ver? O ¿creen ustedes que sí tiene que ver? Que el español lo hubieran empezado a prender más bien hasta cuando comenzaron la escuela o ¿eso no tiene nada que ver?

Todos: no.

Allison: yo creo que no, porque en realidad eso no tiene nada que ver. Yo diría que tiene que ver es la falta de buenos docentes.

Barragán: o sea que el hecho de no ser hablantes nativos como primera lengua del español no les ha complicado ¿no creen ustedes que sea la causa de que de pronto les haya costado trabajo un poco la universidad?

José: yo pienso que hay jóvenes wayúus que les ha tocado excelentes docentes y que hoy en día son profesionales ya.

Barragán: ah bueno. Esta clase que ven con la profesora Stefany ¿De qué es? ¿Cómo se llama?

Todos: español.

Barragán: ¿y por qué la están tomado? O sea ¿para qué la toman?

José: porque algunas veces a nosotros se nos dificulta algunas palabras en español, pronunciarlas y...

Allison: la escritura.

Barragán: pero entonces ¿con relación a las lecturas que les ponen los profesores?

José: sí.

Barragán: ¿y cuando les toca presentar trabajos y eso?

Yully: si para presentación de trabajos.

Allison: también porque hay profesores que nos dicen: "hagan un resumen de tal tema" y escríbanlo a mano y nos toca transcribir eso.

Barragán: entonces la clase es para que tengan un mejor desempeño, un fortalecimiento.

Menjura: una cosita ¿cómo los ve a ustedes la comunidad? O sea ¿la comunidad qué piensa de que ustedes estén aquí? O ¿la familia?

Allison: feliz, porque igual ellos nos dicen que nos apoyan, nos animan a seguir adelante. Ellos están contentos de que estemos acá porque somos quizás los primeros en surgir de la Guajira, de venir de tan lejos y para poder estar acá y de seguir estudiando la educación superior. Y más adelante terminar la carrera y volver otra vez a la alta Guajira para ayudar a cada comunidad y colaborar mutuamente dependiendo de cada carrera. Yo por ejemplo que estudio odontología la idea es volver después y trabajar en la comunidad, trabajar por mi gente.

Barragán: y ahí entonces ustedes son ejemplos para los chicos que vienen atrás, pues ya saben que hay un grupo de estudiantes wayúus.

Yully: si eso les ayuda como un motivo para seguir adelante.

José: si hay una motivación. Siempre los visitamos.

Barragán: se sienten ustedes privilegiados o satisfechos de haber tomado esta decisión.

Todos: si claro.

Menjura: cuando hay algún problema jurídico, familiar o de algo ¿Todo se arregla en wayuunaiki por medio de palabreros? ¿Para qué se usa el español?

Allison: para medio de comunicación. Por decir, para hablar con algunos docentes porque hay algunos que no son wayúus. Y para hablar con otras personas que lleguen de otras partes.

Menjura: ¿del turismo también?

Allison: aja.

José: El español es muy importante para nosotros reclamar nuestros derechos.

Barragán: eso me parece muy interesante.

Menjura: ¿y no hay personas allá en la comunidad encargadas de eso? Digamos ¿De defenderlos a ustedes en español por sus derechos?

José: si, por eso se capacitan los jóvenes wayúu para que en un futuro puedan defender a su comunidad porque sabemos que allá en la Guajira existen muchos políticos que son corruptos, que de pronto se aprovechan de nosotros y la idea es que hayan jóvenes que sean ahí de la comunidad y que puedan progresar.

Barragán: a nosotros como lingüistas nos fascina que gente tan joven hable su lengua y sienta amor por ella porque esto es lo que garantiza que este país sea rico, la diversidad.

Menjura: otra cosita ¿Allá en la Guajira llegan a ustedes la televisión, la prensa, radio o nada de eso?

Allison: si hay.

José: o sea ha ido evolucionando mucho, anteriormente no había nada de eso, hace como por ahí 10 años. Ya de 5 años para acá ya existe lo que es la emisora.

Menjura: ¿y la emisora es de ustedes?

José: si incluso hay una emisora allá que se llama Amacayacu, es ecos de las amazonas, un parque natural. Y el locutor es wayúu y entonces informa las noticias en wayuunaiki.

Menjura: pero ¿y la radio en español?

José y Allison: si, hay están en español y en wayuunaiki. Hay un locutor que dice las noticias en español y otro en wayuunaiki.

Menjura: sí, pero ¿llega caracol, RCN?

Yully: sí, pero más que todas las emisoras que se escuchan son venezolanas

ANEXO B. ENTREVISTA JOSÉ Y NANCY, 19 DE MARZO DE 2013

Entrevistadora: Ustedes tienen una religión ancestral y tienen la otra inculcada por los católicos y los cristianos. Quisiera saber ¿cuál de esas ustedes acogieron para sus vidas, sus creencias y por qué?

José: yo respeto mucho la cosmovisión wayúu, la que nos ha inculcado nuestros abuelos. Pero lo que pasa es que eso se lo inculcan es en la infancia, pero cuando ya uno es joven y adulto a uno le inculcan es lo católico, yo soy católico y creo en esas cosas. Así que uno se basa más en lo católico, soy más arraigado a ella, yo siempre voy a la iglesia, a misa, le doy gracias a Dios, entonces creo en esa religión pero sin olvidar la mía.

Entrevistadora: Gilbert cuando ustedes se casaron con su pareja wayúu ¿Lo hicieron por la parte wayúu o lo hicieron por lo católico?

José: Con un pacto de unión que se hace allá dentro de la cultura. Igualmente lo de nosotros no fue tan legal, porque ella quedó embarazada y la familia de ella no sabía, y antes de que quedara embarazada yo debía hablar con la familia de ella pero eso no sucedió. Entonces fue algo como de un afán, ellos lo vieron como una ofensa. Entonces por esa ofensa me tocó dar una dote.

Entrevistadora: ¿Esta práctica hace parte de la cosmovisión wayúu?

José: sí claro.

Entrevistadora: Tú lo hiciste a pesar de que eras católico ¿Por qué tenías que cumplir con este rito de unión wayúu?

José: porque yo la respeto, no me impongo ante ella. Yo lo hice porque es una exigencia cultura. Pero yo en el fondo no estoy 100% de acuerdo porque Si yo me pongo analizar, esa dote se la reparten entre la familia, así que en realidad eso no es que quite la ofensa, no ve en realidad qué pasa. Pero uno no debe pensar en eso, debe hacer de cuenta que es una tradición y la debo respetar y que la debo cumplir con lo que es, ellos verán que hacen con la dote, lo importante es que yo quedo limpio dentro de la cultura, y no voy hacer de pronto una persona que me rechacen, u que tenga problemas

Entrevistadora: ¿Si tú no hubieras dado la dote qué hubiera pasado?

José: De pronto había consecuencias con la familia de ellas, problemas con los sobrinos, tíos, de pronto me faltan el respeto y puede haber muchas consecuencias.

Nancy: esos problemas no sólo los hubiera encontrado con la familia de ella sino con todos, porque allá eso lo ven muy mal.

Entrevistadora: ¿Habría un rechazo social?

José: no sólo eso sino que lo ofenderían a uno.

Entrevistadora: ¿Nohora y tú qué creencias tienes?

Nancy: Yo creo que tengo de las 2. Para mí las dos son una sola, hay una fusión. Yo no tengo preferencia por alguna de las dos. Porque de creer todos somos hechos por el mismo Dios, o sea todos somos iguales. Para mí no hay preferencia ni en la wayuu ni en la católica. En la católica puede ser que nosotros manifestemos nuestra fe en Dios yendo a la iglesia. Pero cuando uno está en la alta Guaira no

hay iglesias, tocaría bajar hasta la ciudad y uno no va hasta allá sólo para venerar a Dios. En los wayúu se puede transmitir la fe por medio de los bailes y uno lo puede hacer así, porque Dios está en todos lados, Acá en Bucaramanga ya se ve más la cosas material, existe la iglesia, si existe un sitio especial para manifestar la fe uno va, pero allá se manifiesta con la naturaleza, o hablando con las personas entonces uno lo hace.

Entrevistadora: ¿Por qué ustedes decidieron estudiar lo que están haciendo y eso de qué manera repercute en lo que ustedes tenían planeado antes de entrar a la universidad?

José: el objetivo con el que salimos de la alta Guajira fue capacitarnos. Cada quien escogió su carrera porque le gustaba. Yo tome mi carrera porque me gusta y siempre le han dicho a uno que uno debe optar por lo que le gusta. El proyecto mío fue pensando en la comunidad porque nuestro territorio es muy apartado y abandonado por el gobierno. Porque muchas veces no tienen prioridad en la parte educativa y en la parte de salud. Igual eso también se ve en todo el país pero allá se ve más marcado. Entonces el proyecto que tengo es que algún día quizá no tenga el recurso para montar una empresa allá, capacitar a los jóvenes, abuelos, pero uno ya tiene la herramienta para gestionar con muchas entidades que existen, proyectos que puede uno plantear para que lo apoyen. También La herramienta es el estudio y el conocimiento que uno ha adquirido, de pronto los conocimientos nuevos, entonces uno plantea proyectos que de pronto alguien lo pueda apoyar y así uno dirigir el proyecto para el bien de la comunidad.

Nancy: primero terminar la carrera, especializarme en una de las ramas: familia, labora o penal, las tres me gustan, así que puede ser cualquiera. Después ya sea trabajando acá o en otra parte de todas maneras uno igual aporta a la comunidad. Porque indígenas somos muchos regados por todo el país pero wayúu ahí si somos poquitos y uno debe buscar la manera de aportar a la comunidad. Yo puedo aportar desde lejos o cerca, si se da en mi comunidad pues chévere. Pero yo no puedo crear un conflicto entre las leyes occidentales y las leyes indígenas, tampoco esa es la idea pero sí deben tener la idea de lo bueno de la ley oriental y cómo se le puede sacar el mejor provecho, sobre todo cuando uno sale a la ciudad que se presta para muchas cosas. Dice el dicho que la ignorancia no es excusa para desconocer la ley. Uno puede llegar a la ciudad y cometer un error y puedo decir “tú no sabías” y la ley no dice “ay sí, pobrecita ella no sabía”, no la ley se aplica. Pero de todas maneras yo puedo ayudar allá en la Guajira.

Entrevistadora: ¿Ustedes qué han logrado con el español?

Nancy: Para mí uno nace con el idioma materno, para mí el español es un instrumento que me ayuda a relacionarme con las demás personas, y conocer palabras que no sabía y eso me permite enfrentarme a la sociedad.

José: Para mí el español es una gran herramienta para lograr todo lo que yo he hecho. Con el español puedo aprender muchas cosas nuevas y llevarlas a mi cultura y enseñarlas con el wayuunaiki, con mi lengua. Se puede enseñar todo lo que uno aprende gracias al español, así que ha sido de mucha ayuda aprender español. Porque si no lo hubiera hecho hubiera de pronto sido un líder pero solamente dentro de mi cultura pero con el español amplié mi participación social.

Entrevistadora: A tú hijo le enseñas español o wayuunaiki?

José: ambos. Yo le hablo en los dos idiomas. La mamá siempre le habla en wayuunaiki y yo en español. Porque nos han dicho que los niños cuando están pequeños es más fácil que aprendan varios idiomas. Entonces cuando uno lo llama en vez decirle “ven, ven” le decimos “alechi, alechi”. Entonces él entiende, él nos mira. Cuando llora le hablamos en wayuunaiki para decirle qué tiene: hambre, si le duele la cabeza. Él apenas tiene 8 meses pero igual nosotros le hablamos todo el tiempo. Quiero que aprenda bien el wayuunaiki porque quisiera que él no pierda sus raíces. Yo quiero que aprenda también en español pero no sólo que habla el español, porque eso ha sucedido con varios familiares que han tenido hijos y se los llevan a la ciudad, los niños crecen allá y no saben el idioma materno de nuestra cultura. Entonces no quiero que pase eso, porque ahí es como se encarga uno mismo de acabar su propia cultura.

Nancy: acá a 3 profesores les doy clases de wayuunaiki cuando tengo tiempo, y los sábados también tengo un proyecto en el barrio donde les enseño a algunos niños de un grado quinto y les enseño algunas cosas básicas, uno se divierte con ellos. De esa manera les apporto mi conocimiento. Así que con mis hijos quiero hacer exactamente lo mismo, enseñarle el español y el wayuunaiki.

Entrevistadora: Y con qué clase de hombre se gustaría casar ¿con un wayúu o con un arijuna?

Nancy: Pues para mí puede ser cualquiera mientras tenga sentimientos, que sea respetuoso y trabajador, que nos ayudemos mutuamente.

Entrevistadora: ¿Bueno y si fuera un arijuna tú le exigirías que haga el ritual wayúu o te casas por lo católico o civil?

Nancy: Eso depende si es colombiano o venezolano. O sea yo no sé, es que el venezolano tiene más conocimiento con la Guajira en cambio al colombiano le parece lejos y desconoce mucho la cultura. Entonces ellos dicen que es muy lejos, ellos dicen que si se van a sentir obligados, una vez me lo preguntaron que si debía volverse parte de la cultura, y eso no es necesariamente así. Lo importante es que se respete su cultura así como uno respeta la de ellos. Sin embargo en mi caso sí tendrían que dar dote. Yo sí exigiría que se le dé un reconocimiento a mi familia.

José: Yo siempre había querido casarme con alguien de mi misma mi cultura. Porque uno no debe ponerle límites a la cultura. Porque si me caso con alguien que no es indígena ahí empieza a extinguirse la cultura. Porque uno mismo es el que acaba las culturas, al no seguir las costumbres.

Entrevistadora: Qué tan importante es el español dentro de su comunidad.

Nancy: Quizá para los abuelos no. Pero los jóvenes si lo necesitamos para aprender, por ejemplo si alguien está enfermo uno debe ir al hospital y necesita comunicarse. Los abuelos no porque ellos tienen sus propias medicinas que ellos mismos hacen. Pero ahora uno busca las cosas más eficaces como en el caso de la salud. Con el español uno puede consultar, averiguar, comunicarse para poder acceder a las cosas eficaces que ofrece la sociedad de la ciudad.

Nancy: Sirve para ser intermediario entre los que no saben y los que sí.

Para enseñarlo a los otros. Porque hay muchos que se pregunta ¿qué se sentirá hablar español? Entonces uno les puede ayudar.

Nancy: para hacer contratos entre los wayuu y las otras personas. Para leer y entender pautas, instrucciones.

Entrevistadora: ¿Qué tan importante es el wayuunaiki dentro de su comunidad?

José: Para comunicarnos entre familias.

Nancy: Es una parte de la identidad cultural wayuu, uno debe saber interpretar las creencias tradicionales y para eso se necesita la lengua materna.

Entrevistadora: De qué manera las políticas de Venezuela afecta o beneficia a los wayuu.

ANEXO C. ENTREVISTA A NELLY, ANDRÉS, GABRIEL Y OLGA. SEPTIEMBRE 8 DE 2012

Entrevistadora: ¿Por qué están viendo español en la universidad?

En el primer momento cuando llegamos vimos fue inglés pero nos faltaba muchas bases y perdimos la materia una vez, entonces llegamos un acuerdo con la directora de Idiomas, entonces nos propusieron que como tenemos segunda lengua el español, lo podíamos remplazar por el inglés.

Entrevistadora: entonces lo hicieron específicamente porque estaban perdiendo inglés.

Gabriel: No específicamente, si nosotros hubiéramos visto inglés seríamos trilingües, la universidad nos permitió ver español por eso, porque para nosotros es una segunda lengua.

Entrevistadora: ¿Para ustedes es una segunda lengua?

Gabriel: sí porque la lengua materna de nosotros es el wayuunaiki.

Entrevistadora: Bueno, yo les voy a hacer una diferencia entre lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera. Y cada uno de Uds., va a pensar si para Ud., efectivamente el español es una lengua extranjera, segunda o materna. Lengua materna es aquella lengua que ustedes dominan perfectamente, que la adquieren no sólo por aprendizaje institucional, en estos momentos ustedes la están aprendiendo pero no desde las bases nulas pues Uds. ya tenían bases antes de llegar acá, ¿Uds. adquirieron la lengua desde pequeños con su familia o no? Eso sería una lengua materna. Ahora, la lengua segunda es la lengua que usamos solamente en diversas situaciones comunicativas, es decir, en su diario vivir qué utilizan más español o wayuunaiki, si dado el caso utilizan más el wayuunaiki pero también utilizan el español, entonces el español es una lengua segunda. Ahora, lengua extranjera es la lengua que Uds. aprenden y solamente la aprendieron por medio de una institución, o sea que Uds. solamente aprendieron español en el colegio es una lengua extranjera pero si Uds. aprendieron el español no sólo en el colegio sino la adquirieron porque su familia les hablaban en español entonces sería una lengua segunda. Entonces cada uno de ustedes me va a responder si el español ya puede ser una lengua materna, segunda o extranjera y porqué

Nelly: nosotros lo indígenas tenemos nuestra propia lengua que es el wayuunaiki y la adoptamos como nuestra lengua materna, pero si hablamos de que Colombia es un país y la lengua de este es el español, entonces, y como nosotros ya estamos en una universidad, creo que el español sería la primera lengua, si nos vamos al exterior nosotros no vamos a hablar la lengua materna obviamente tendríamos que tener una extranjera que es el inglés.

Entrevistadora: Pero entonces ¿Tú consideras el español como tu lengua materna?

Nelly: Sí, porque mientras estoy acá la mayor parte de mi tiempo hablo es en español, no veo ninguna materia en wayuunaiki.

Entrevistadora: ¿Tú consideras que lo dominas perfectamente?

Nelly: No es que lo domine perfectamente, pero lo manejo igual que los que viven acá.

Entrevistadora: Y cuando estás en tu comunidad ¿qué sucede con el español?

Nelly: Se convierte en una segunda lengua, porque en la comunidad casi no hablan el español. La mayor parte cuando uno está con la familia sólo habla wayuunaiki.

Entrevistadora: ¿Y por qué solamente hablan wayuunaiki?

Nelly: es que desde un principio, por ahí en la década de los 60 hacia atrás, la gente no se educaba, allá no existía la educación y no aprendieron hablar el español. Ud. no tiene permitido hablar español

GABRIEL: En Uribí se puede hablar español y wayuunaiki, solamente que como todos hablan el wayuunaiki pues uno lo habla

Gabriel: yo creo que por obligación, porque las personas te obligan a hablar el español, pues ellos no te van a atender, uno toma la lengua española como para dominar, porque hay muchas falencias en la comunidad que no dominan bien el español entonces es necesario tenerla como lengua, hay que dominarlo y luego tomar otra lengua, pues el mundo de hoy en día es redondo.

ENTREVISTADORA: Para Gaspar cómo es Andrés:

Gabriel: Yo digo que tocaría adoptarlo como lengua materna, porque hay que dominar muy bien el español, y luego dominar otro lenguaje que es el inglés.

Entrevistadora: Pero entonces va a ser una lengua materna, en estos momentos es una lengua materna.

Gabriel: Sí, es una lengua materna.

ENTREVISTADORA: ¿Para ti Olga?

Olga: Es una lengua segunda, porque yo la aprendí en una institución. Yo no la aprendí antes. Como estudiantes nos toca hablar español, es una obligación porque uno estudia y todo es un español.

ENTREVISTADORA: ¿Tú la ves entonces porque te tocó?

Olga: Porque es necesaria, pero no es mi lengua materna porque yo nací fue con mi lengua wayuunaiki, no con la lengua española, me educaron todo con mi lengua.

Entrevistadora: El caso tuyo Sadan.

ANDRÉS: Para mí el wayuunaiki es mi lengua materna, el español es una segunda lengua. No remplazaría mi lengua porque es tradicional que me han inculcado desde niño y adoptarlo como lengua materna ya se extinguiría nuestro dialecto. Entonces si Uds. ven que no hacen parte de su tradición porque es segunda y no extranjera. Lo digo porque por ejemplo Ustedes tienen un apelativo, así como nosotros le decimos indígenas, Uds. nos dicen arijunas que significa extranjero, entonces si ustedes nos consideren extranjeros porque al español lo consideran segundo y no extranjera.

Nelly: nosotros les decimos así es porque no son wayúus, no porque son extranjeros.

Entrevistadora: ¿Y si no es wayuu no es extranjero?

Gabriel: No porque nosotros sabemos que los extranjeros hablan diferentes que un colombiano.

Entrevistadora: Ustedes se consideran colombianos

Nelly: Claro que sí, yo me considero 100% colombiana, porque nací acá en Colombia, me crie acá en Colombia y todo el tiempo me la he pasado acá. Y toda mi vida he vivido en la guajira colombiana.

Gabriel: mi nacionalidad es colombiana, lo de Venezuela es de segundo grado, nosotros tenemos doble nacionalidad

Entrevistadora: Bueno y olvidándose de la cédula, y si le preguntan cuál de las cosas usted sería wayúu o colombiano

Gabriel: colombiano, porque nací en Colombia, me crie y me eduque en Colombia. Yo adopte la lengua española como parte de mi diario vivir porque es necesario comunicarme con otras personas, no todas las veces hablo con mi propia comunidad que es el mismo lenguaje de mi país. Pero sin olvidar las raíces de dónde vengo, que son mis raíces familiares.

Nelly: colombiana

Entrevistadora: Ustedes el colegio donde estuvieron quedaba en la comunidad wayúu o quedaba en otra parte

Gabriel: Solamente en la comunidad wayuu porque los que viven allá solamente son wayúus pero los profesores si hay una mezcla porque no todos son wayúus.

Andrés yo no soy colombiano, soy wayuu, nosotros tenemos una cosmovisión diferente a los demás colombianos, ante el mundo siempre voy a hacer un indígena wayuu. Ya pasaría a segundo plano ser colombiano porque nosotros los indígenas tenemos una forma diferente de ver el mundo y una forma diferente de interpretar las formas de vida.

Entrevistadora: Si tú estás diciendo que tenemos cosmovisiones diferentes ¿Porque el español para ti no sería una lengua extranjera?

ANDRÉS: porque la adoptamos a nuestra cultura. Y eso la hace una segunda lengua.

Entrevistadora: Ya hay una bastante influencia en su cultura con respecto al español ¿Verdad?

Nelly: sí, ya la mayor parte de la población wayuu hablan el español, a los que se le dificulta son a los que viven encima.

Entrevistadora: Y en el caso de Olga.

GABRIEL: para mí yo soy colombiana. Porque si por ejemplo yo voy al exterior yo voy a decir que soy colombiana. Para uno hablar de lo que es un país, uno debe conocer lo de adentro, y así es.

ENTREVISTADORA: ¿En qué momento son wayúus?

GABRIEL: cuando estamos dentro de la comunidad. Dentro de ser colombiano implica ser wayuu, pues nací en Colombia, además si salgo al extranjero no me van a exigir la identificación wayuu, me van a exigir el pasaporte colombiano.

ENTREVISTADORA: Y qué piensan sus papás y sus abuelos. Según ustedes ¿Para sus papas el español es materna, segunda, o extranjera?

GABRIEL: para ellos serían segunda lengua, porque ellos lo que hablan es wayuunaiki, pero ellos conocen que en el país se habla es el español, saben que en nuestro caso es diferente porque estamos estudiando y necesitamos el español para entender con el mundo.

Gabriel: me imagino que el segundo, donde no hubiéramos sobrevivido o luchado en la conquistas españolas, estuviéramos hablando el español.

Nelly: para ellos sí el español es extranjero porque mi mama no habla el español, pero mi papa si habla.

Andrés: es una lengua segunda, para mis abuelos seria extranjero netamente hablan wayuunaiki, no se les escucha nunca el español pues dentro de su época no conocieron lo que era el español, se mantenía el dialecto muy conservado.

ENTREVISTADORA: bueno, ¿Y en el caso de sus abuelos?

Nelly: para mis abuelos sería un idioma extranjero pues no lo hablan, no lo entiende, y no le ven la necesidad de aprenderlo.

Gabriel: para mis abuelos sería segunda lengua porque son colombianos y saben que existen personas que hablan español, cuando se habla de extranjero se habla de estados unidos o de Europa. Pero en Colombia se sabe que hay diversidad de culturas, entonces para ellos serían de segundo grado, a ellos no les interesa hablarlo ni aprenderlo, ya por costumbre. Pero en el futuro ya todo el mundo quiere hablar es español, ya lo quiere dominar pues es la única manera de comunicarse con otras personas.

Nelly: acá en Colombia hay indígenas pero son minorías para los 46 millones de habitantes que tiene Colombia actualmente.

Gabriel: pero para comunicarnos con otros indígenas debemos traducir del español para entender, uno se encuentra con otro indígena y no voy entender el idioma de él, ni él el mío, entonces para entendernos es necesario aprender español.

Olga: mis abuelos no hablan el español pero ella entiende, entonces sería una segunda lengua.

ENTREVISTADORA: Cuando ustedes hablan español ¿Ustedes piensas primero en wayuunaiki y luego mentalmente traducen al español o automáticamente hablan el español?

Nelly: por mi parte yo hablo automáticamente en español, es instantáneo, es lo que se me viene a la mente y lo digo, no pienso primero en wayuunaiki.

Gabriel: en mi caso lo hago automáticamente, pues yo no pienso primero en lo que voy a decir, simplemente sale y ya. Ahora si alguien me pregunta qué quiere

decir tal palabra de wayuunaiki, ahí si me toca pensarlo, mecanizarlo primero, traducirlo y luego explicarlo.

ENTREVISTADORA: ¿Ustedes se han encontrado situaciones en las que alguna palabra en español no la entienden pero si la podrían entender en wayuunaiki y la traducen? Por ejemplo, Uds. están traduciendo un texto de wayuunaiki a español y saben qué significa en su lengua pero no en español.

Olga: sí suele pasar porque uno no es experto en la lengua española. Yo hablo como el diario común, no es algo que se piensa para hablar, las palabras solas sane depende de cómo le preguntan.

Andrés: el español lo hablo directamente, sin buscar traducciones.

ENTREVISTADORA: Bueno como lograron eso si desde pequeños no hablaban en español

Nelly: porque uno desde niño ya la familia le habla, no a escribirlo porque ahí si es en el colegio. En mi caso mi familia la mayoría vive en Maracaibo y hablan español, entonces uno ya tiene una idea.

Gabriel: es complejo porque depende del país uno habla, los términos no son iguales, hay que saberlo dominaren Venezuela es diferente.

Olga: sí porque aquí se expresa diferentemente a lo que habla el venezolano, por ejemplo yo podría decir algún nombre de fruta de acá y en Venezuela la desconoce, es saber que cuando uno está en Colombia se debe expresar diferente

Entrevistadora: Y ustedes son capaces.

Nelly: yo no soy capaz de hablar el maracucho, pues hablan muy vulgar. Ellos me dicen que yo hablo costeño. Un maracucho habla diferente al caraqueño.

ENTREVISTADORA: Pero acá en Colombia ¿Ustedes entiendes los regionalismos del costeño, el paisa, el pastuso, lo entiende? ¿Eso no sucede en Venezuela?

GABRIEL: allá me dicen colombiana por mi forma de expresarme.

Entrevistadora: Ahora de la parte de la escritura, ahí si tienen que hacer traducción. Por ejemplo si les digo hagan una carta o un cuento.

GABRIEL: no siempre se piensa en wayuu, uno se imagina las cosas que va a escribir en español.

Entrevistadora: Si ustedes me dicen que lo hacen automáticamente entonces porque tienen tantos problemas de redacción,

Gabriel: porque no es la lengua de uno, además uno no practica mucho como debe estar escrito.

ANDRÉS: el error está ahí, hasta en wayuunaiki uno se equivoca, hasta redactando en wayuunaiki uno no es perfecto, en mi caso yo no soy de esas personas que practican la escritura, yo hablo porque es necesario.

Nelly: uno tiene dificultad en lo verbal, cuando ya es algo escrito pasa lo mismo si uno no habla bien no escribe bien.

ENTREVISTADORA: pero ustedes hablan mejor de lo que escriben, no estoy diciendo que lo hagan muy mal.

GABRIEL: es que uno muy poco uno práctica.

Nelly: es que por ejemplo cuando uno está en la comunidad uno se desconecta de la realidad de la ciudad.

Andrés: uno que otro error ortográfico, por ejemplo las tildes. Cuando yo escribo pienso de una vez en español, yo no pienso en wayuunaiki.

Entrevistadora: Con respecto a la comprensión de lectura ¿ustedes comprenden los textos en español muy bien, regular mal y por qué?

ANDRÉS: algunos textos se le facilitan a uno para comprender, es decir cuando uno va subiendo el nivel uno se encuentra textos con lenguaje muy técnico y uno debe buscar el significado de esa palabra.

GABRIEL: los textos no son tan rápidos de entender, es despacio, pues muchos no son como uno lo hablan.

Entrevistadora: Bueno pero nosotros en nuestra lengua materna no necesariamente sabemos todos los significados de todas las palabras, pero uno es capaz de inferir un posible significado según la comprensión global del texto ¿ustedes son capaces de hacer eso?

Nelly: yo en muchas ocasiones no, no sé, como que por leer no interpreto lo que voy leyendo. Los temas que me gustan si los entiendo rápido pero lo que no me gustan no lo entiendo.

Gabriel: hay textos que el lenguaje permite la comprensión fácil, hay textos que se dificultan.

Y cuando leen libros de wayuunaiki

Nelly: yo no leo casi en wayuunaiki porque a uno se le dificulta mucho la traducción, porque una palabra en español puede ser corta pero en wayuunaiki son muy largas porque se utiliza doble vocal y consonante. Hay varias palabras desconocidas, los que viven en la baja guajira hablan muy diferente el wayuunaiki.

Andrés: requiere sentarse y dedicarle mucha atención, porque es difícil.

Entrevistadora: Eso es raro, y porque me hablan de traducción ¿En sus cabezas traducen el wayuunaiki al español para poder entenderlo?

Nelly: sí

Gabriel: en mi caso sí me pasa

Entrevistadora: ¿O sea que ustedes tienen más dominio del español que de su propia lengua? Ahí se los dejo para que reflexionen

Nelly: sí profe, porque muchos se equivocan al escribir, pues ahí no se utiliza el alfabeto del español pues incluso nosotros remplazamos la C, la Q solamente utilizamos la K para todo, no utilizamos la LL, la Z, las B no las utilizamos. Por ejemplo los niños hablan muy bien el wayuunaiki pero cuando lo escriben cometen muchos errores de ortografía. Ellos escriben con C, con D, con Z en vez de la S y eso no lo utilizamos.

ANDRÉS: yo pienso que la falencia es que nos inculca a hablar pero en la escritura no refuerzan ni nos ponen a practicarlo, la lengua la aprendemos por tradición oral. Hay unas pautas que el estado da de la educación intercultural, que yo resalto mucho el trabajo del colegio medio de Uribía, pues allá los estudiantes tienen la capacidad de hacer traducciones perfectas del wayuunaiki al español. En mi caso yo estudié en Maicao y allá siempre me enseñaron fue la cultura colombiana, por ejemplo me ponían a bailar la cumbia, ya después grande fue que caí en cuenta de que no respetaban mi cultura.

ANEXO D. ENTREVISTA A GABRIEL Y NELLY, 14 DE MARZO DE 2013

Entrevistadora: ¿Qué piensan de la situación social que está pasando Venezuela?

Gabriel: A mí me gustaría que Venezuela fuera un país capitalista. Cuando estaba Chávez no es fácil para los políticos, porque con él todo era su decisión, todo era mecánico. La mayoría de personas que vivieron un proceso por 14 años que fue el mandato de Chávez para ello sería muy difícil retomar el capitalismo. Pero este tipo de política no tiene progreso, todo era mecánico, no había progreso en la economía. A mí me interesaría que Venezuela fuera capitalismo porque es un país de fácil inversión, abierto.

Nelly: los ciudadanos venezolanos ya están acostumbrados, 14 años siendo mantenidos sin que ellos trabajen entonces es muy difícil que ellos voten por Capriles, además han hecho votaciones virtuales y la mayoría prefieren a Maduro, entonces estará 6 años más porque como hicieron una modificación en la constitución porque todas las ramas judiciales fueron manipuladas por Chávez, todo lo que ordenó él lo hicieron, los proyectos de ley son aprobados en el primer debate si a Chávez se le da la gana, y ellos lo hacen porque son en pro de los intereses políticos más no del pueblo. Yo no estoy de acuerdo con ese tipo de gobierno chavista. En cambio, tengo mucha familia en Venezuela y ellos les encanta la ideología de Chávez, a ellos les gusta que se les expropien las empresas privadas y les quiten plata a los ricos y se la den a los pobres, es que esa gente tiene que trabajar para sobrevivir. A chavistas sin trabajar les dan plata, les dan pensiones, no importa si no han trabajado por solo ponerse la camisa del bolivariano, a ellos les dan esos beneficios. Hay un programa para mujeres cabeza familia y a estas les dan 5000 bolívares allá eso es bastante plata porque todo es muy barato, acá equivale más o menos a 500.000 mil pesos pero allá la plata rinde mucho. La economía de Venezuela ha estado difícil, digamos, 1 dólar equivale 6 bolívares y la inflación en Venezuela ahorita está en el 36%, pues hay mucho desempleo, la gente no trabaja porque los mantienen, entonces la gente seguirá con eso porque les gusta, yo no sé es muy difícil que eso cambie porque la gente está mal acostumbrada.

Entrevistadora: ¿Este tipo de situación afecta en alguna medida a los Wayúu que viven en Venezuela?

Gabriel: Creo yo que afecta más a las personas que son mayores de edad porque la mayoría de las personas adultas son las más beneficiadas, además las jóvenes también porque les dan la educación gratis, entonces eso es un baldado de agua fría para la gente en el caso de que cambie ese tipo de gobernar, porque la mayoría depende del estado porque el estado le da todo: educación, alimentación.

Entrevistadora: ¿Los Wayúu de allá tienen subsidios?

Nelly: sí ellos tienen varios subsidios: acceden a la educación gratuita pero el requisito que hablen bien el wayuunaiki, eso es un requisito para que ingresen a la universidad.

Entrevistadora: ¿Y por qué ustedes no quisieron estudiar en Venezuela?

Nelly: La educación allá es muy pésima a comparación con la de Colombia. Toda mi familia se educa allá y ellos pues casi no, el nivel académico es muy bajo en comparación de los bachilleres de la alta Guajira que están muy lejos en comparación con las ciudades somos pésimos y en comparación con Maracaibo somos de alto nivel académico, eso fue lo que no me convenció, quisiera estudiar en Venezuela porque es gratuito pero el nivel educativo es pésimo.

Entrevistadora: Ustedes qué quiere hacer cuando salgan en la universidad

Nelly: Yo estoy pensando en hacer algún proyecto, hacer prácticas o hacer un diplomado. Tenemos esas 3 opciones en la facultad. Entonces no sé, yo pienso hacer muchas cosas. Yo siempre he pensado en montar en mi comunidad en montar una escuela deportiva, eso beneficiaría mucho a los niños, aunque no sería gratuita pero si tener una escuela con ánimo de lucro para que salgan buenos deportistas. Hay mucha gente perdida en los vicios porque no hay quienes los apoyen.

Entrevistadora: ¿Y por qué no estudiaste entonces cultura física?

Nelly: Porque sólo dieron un cupo y lo cogió Gilbert porque yo me enteré de última sobre las becas. Pero la base es que uno estudia administración de empresas y eso le sirve mucho porque le permite crear empresas, vemos materias que son fundamentales evaluación y para planeación de proyectos. Creo que no me equivoqué de carrera.

Gabriel: La idea es montar un proyecto que valga la pena, para darle un apoyo a mi familia ya toda la comunidad. Así que se debe montar un proyecto allá y que sea de allá, porque de todas maneras un proyecto hay que socializarlo con el gobierno municipal y si me dan el apoyo yo lo hago. Además allá en la alta guajira hay muchas personas que están sin trabajo y no tienen empleos seguros. Entonces el proyecto pienso hacerlo allá. Puede ser una piscicultura de alta categoría porque como tenemos allá mar, se puede hacer de alta calidad de las que llaman flotante. Porque es muy difícil trabajar con ganado porque eso requiere de muchos recursos además allá no hay vegetación.

Nelly: también quería otra cosa que he venido pensando con la materia de agrícola. Allá hay una planta que se llama higuera y de esa planta se saca el biodiesel. Esta planta se puede adaptar a cualquier clima y en la alta Guajira hay un parque nacional, eso sería el apoyo a partir de la cosecha hasta que uno lo industrialice y le dé al valor agregado y esa planta puede sobrevivir en la alta Guajira porque en los huertos que nosotros tenemos la hemos visto y esa planta es rentable, ella pueden ser reemplazantes para el petróleo que es menos contaminante para el petróleo y allá si hay extensas tierras para cultivar Higuera.

Gabriel: También el problema es el acceso que es muy difícil, las vías casi no hay, y mantener animales es difícil mantenerlos, puede que estén en su ambiente natural pero el clima es muy caliente allá

Nelly: Un invierno sólo dura desde septiembre hasta finales de diciembre y el resto es verano y es demasiado alto hay temperaturas de 37 a 44 grados centígrados.

Entrevistadora: ¿Y qué han pensado de formar sus familias? Con quien quisieran casarse con un Wayúu o con un arijuna.

Nelly: A mí me gustaría casarme con una persona de otra cultura porque siempre he tenido ese pensamiento, casarme con alguien que no sea Wayúu. Creo que sería algo enriquecedor conocer otra cultura, es que a veces los Wayúu somos muy cerraditos, somos muy preservadores pero igual hay wayuu que son casados con arijuna. Yo tengo mucha familia que no se casan con wayúu. De todas maneras las parejas tienen que adoptar la cultura y seguir los ritos Wayúu, porque la cultura se lleva en la sangre. Además la mayoría de los wayuu están enterrados en el machismo, ellos manipulan a la mujer, también eso depende de la mamá porque son ellas las que los malacostumbran que sean mantenidos, que a nosotros nos toca lavar la ropa de ellos y todo eso, aunque hay pocas personas que ya no piensan eso y están de acuerdo que haya más equilibrio entre el hombre y la mujer, y eso yo también quiero, quiero que haya un equilibrio

Gabriel: Yo no sé, el sentimiento es algo difícil de interpretar. Yo no comparto el pensamiento machista del Wayúu yo creo que uno debe programar con la mujer, hacer un calendario donde los dos en la pareja se beneficien, pues una familia depende de los 2 no sólo de uno pues ante la iglesia uno es una sola carne unido con su pareja. Entonces uno debe conocer la persona con la que está sobreviviendo, porque también es muy difícil estar con una persona que uno no conoce. Yo creo que preferiría también casarme con alguien de una cultura diferente porque uno casarme con una persona que es de mí mismo mundo a veces es más difícil.

Entrevistadora: ¿Ustedes son católicos?

Gabriel: Yo soy católico porque yo soy bautizado desde hace 25 años

Entrevistadora: ¿Ustedes creen en la religión ancestral wayúu?

Nelly: Por mi parte yo no creo en eso, mi familia si cree pero yo personalmente no creo. Digamos que la religión Wayúu el dios es Juyáa que es la lluvia, pues creo que la mitología explica que es juyáa porque dios bendice la tierra, hay cosechas cuando llueve, entonces para ellos dios es la lluvia porque con eso pueden comer, pueden cosechar. Para mí la lluvia es una bendición de dios, pero para mis ancestros la lluvia es Dios, pues eso es lo que he escuchado.

Gabriel: Pero Mi papa siempre me ha explicado que la lluvia es un profeta de Dios. Dios manda a la lluvia para bendecir la tierra rociarla para que sus hijos tomen sus frutos. Para mí papa dios existe y que envía es un profeta que es la lluvia.

Nelly: Pero según la mitología escrita dicen que dios es Juyáa que es la lluvia. El sueño también es sagrado, es que el sueño de uno puede revelarse por dios también, pues allá se ve eso en la cultura. El sueño a uno le avisa si le va a suceder algo malo, le avisa anticipadamente. Si algo está por ocurrir uno sueña por la mañana y él tiene que hacer algo para evitarlo, para que esa cosa no suceda

Entrevistadora: ¿Y quién dice qué es lo que tiene que hacer?

Nelly: el mismo sueño le dice a uno qué debe hacer y uno suele bañarse con agua fría es por la madrugada para que eso no suceda.

Gabriel: A veces los mismos abuelos y los papas de uno. Por ejemplo mi mamá es uno de las personas que sueñan muchas cosas y sueña con los abuelos, con los papas de ella y les dice: tal día va a pasar esto así que debe hacer esto... y le da las recomendaciones. No todas las personas tienen el sueño bueno como lo

sueña una persona adulta, porque hay personas que sueñan por otras personas, entonces esta persona tiene que comentarle eso al afectado. El sueño es uno de los sagrados después del velorio.

Entrevistadora: Bueno, y cuéntenme sobre el velorio

Nelly: El velorio es lo más notable porque siempre me han preguntado por eso. Bueno el velorio tiene 3 fases. Primero es cuando el difunto lo están velando, la velación dura 3 días, acá llega toda la familia, amigos, viejas amistades, conocidos, y entre ellos se colaboran porque a veces llegan personas desconocidas que hay que darles una atención, por ejemplo los que llegan y uno ve que son muy colaboradores se les da chivos a otros carne de res. Ahí siempre se hacen comilonas y siempre se reparten por familias, entonces uno se las dan y se van por ahí a comer, puede ser debajo del arbolito, y así. Los que se hace allá los que están enramados son los invitados, las personas que vienen a reunirse porque el muerto fue muy conocido, a veces cuando el muerto no fue muy conocido van pocos.

Entrevistadora: ¿Entonces todo eso lo tiene que costear la familia del difunto?

Nelly: Pues es una colaboración entre ellos, es una colaboración mutua entre familia, amigos.

Entrevistadora: ¿Y cuál es la segunda fase?

Nelly: La segunda fase es cuando se cumple una semana del muerto uno va al cementerio y se comparte una comida ahí, a los dos meses también se va al cementerio, a los 6 meses, un año y así hasta los dos años. Y también en los días de los muertos en noviembre se va allá y se hace un compartir. Y el primero de enero se debe ir a dar el feliz año a los difuntos siempre.

Entrevistadora: ¿Qué piensa el Wayúu sobre el alma, qué pasa después de la muerte?

Nelly: Es una simbolización. Cada familia tienen su propio cementerio y se piensa que cuando la persona muere su alma se va a descansar, según la mitología, descansan en Pirra, que según los Wayúu, es el paraíso, en el cabo de la vela donde descansan los almas de los muertos. Ahí dicen que se encuentran con los familiares y todo eso.

Gabriel: Es que allá en el cabo de la vela hay un lugar que es muy oscuro, no todas las personas pueden ir allá, es un lugar sagrado y los turistas no pueden ir allá. Eso queda en el cabo de la vela más debajo de la farola hay un túnel. Ahí sólo pueden entrar algunos Wayúu porque no todos pueden hacerlo, es un lugar misterioso.

Nelly: y la tercera fase es la exhumación de los huesos que se sacan después de 5 años en adelante, si es un bebecito después de 3 o 2 años o más rápido porque se descompone más rápido. La persona que tiene que sacar los huesos puede usar guantes o no, no es obligatorio. El muerto cuando estaba a punto de morir agonizando escoge quién es el que lo va a exhumar más adelante. Si el muerto no alcanzó a decir quién entonces la familia lo escoge. Pero cuando el difunto lo dice toda la familia lo hace cumplir, así que a esa persona le toca hacerlo. Y ya después de limpiar los huesos los vuelve a meter en el cofre y lo vuelven a velar por dos días. A mí me tocó sacar a un hermanito de un año y eso me tocó cuidarme mucho porque uno tiene que bañarse, uno no puede tocarse la piel porque se se-

can. No se puede tocar el cabello porque se caen. Hay que hacer una dieta especial por un mes después de la exhumación, por un mes no se puede comer arepa asada porque eso es muy seca y también le seca la piel a la persona. Uno puede tomar chirrinchi, fique u old par, pues lo que uno quiera tomar antes de que se sienta ahí a limpiar los huesos, eso se limpian con unos trapos suaves.

Entrevistadora: ¿Y por qué te escogieron a ti?

Nelly: No sé simplemente ellos deciden. Es que ellos seleccionan siempre las personas que son tranquilas, juiciosas y que no sean traviesas. A mí me escogieron cuando yo tenía 12 años, la urnita la abrieron mis hermanos y yo me quedé sola limpiándola por todo un día. En la dieta después todo debe ser cocido, sólo se puede tomar chicha y no se puede comer los animales de la casa porque si se hace eso todos los animales comienzan a morir.

Entrevistadora: ¿Y eso sí pasa?

Nelly: Sí, eso pasa, nosotros lo hemos visto.

Gabriel: sí a un familiar le pasó, ella no quiso hacer dieta y se tocó y quedó calva y eso no se podía debía rascarse la cabeza con un palito. Eso se tocó el cabello y se bañó normal y eso no se debe hacer. Ella dijo que ella quería sacar los restos, eso peleó con todo el mundo para sacar al tío y dijo que no iba a hacer dieta y ahí se le cayó el cabello, las manos se le secaron.

Nelly: Es que la gente se pone delgada y la piel se le pega a los huesos, la gente que no hace la dieta. Yo sí me cuidé para evitar todo eso.

Entrevistadora: Bueno pero ustedes me dicen que son católicos, entonces ¿Qué creen de la parte Wayúu y qué creen de la parte católica?

Gabriel: yo respeto la cosmovisión wayuu porque son cosas que ellos, mis papás, mis abuelos respetaron y creyeron en eso y como uno no ha visto lo que ellos sí vieron pues uno debe respetarlos.

Nelly: y eso uno como que lo tiene ya en el ADN

Entrevistadora: ¿Ustedes cuándo se mueran cómo los van a enterrar desde lo católico o lo wayúu?

Gabriel: allá siempre antes de enterrar a alguien, sea de la religión que sea, hacen una misa.

Nelly: si no son católicos siempre hacen una oración los testigos de Jehová o los creyentes cristianos.

Entrevistadora: ¿Y qué pasa si se casan? ¿Cómo sería ese ritual: el Wayúu el civil o católico?

Gabriel: pues a mí me gustaría casarme por la iglesia. Pero si me caso con una Wayúu me toca respetar la cultura y casarme con los rituales. Hay que respetarlo porque son hechos que vienen por la historia y entonces, a través de la historia han obtenido experiencia, y estar personas que tienen tanta experiencia, son sabias, ellos han vivido lo que uno no ha vivido.

Entrevistadora: ¿Qué pasa si no siguen con el ritual Wayúu?

Nelly: no pasa nada, pues en mi caso, si me caso con un Wayúu yo decido si lo hago por ese ritual o no porque soy adulta, una persona mayor de edad y que asumo mis responsabilidades y mi familia comprende mis decisiones.

Entrevistadora: ¿Y el dote no es obligatorio?

Nelly: no, no es obligatorio sino que eso depende de lo que digan los padres y los hermanos, sobre todo los hermanos, porque los hermanos de uno son muy intensos en eso. Mi familia es muy grande, somos 8 mujeres y casi la mayoría están casadas. Y mis hermanos son intensos y siempre han pedido dote. Mi papá no, él es más civilizado y no hace eso.

Entrevistadora: ¿Tú papá habla español?

Nelly: Él habla un poquito el español. Él llegó hasta segundo grado de primaria y salió del internado de Nazaret, pero sabe bastante, sabe de historia, sabe mucho. Mi mamá no habla español, ella entiende un poquito.

Entrevistadora: ¿Y entonces a ti quién te enseñó?

Nelly: Mis hermanos que están en Maracaibo me enseñaron y también lo aprendí en el colegio. Mis hermanos la mayoría estudiaron hasta el bachillerato. Algunos si fue que no quisieron. Y cuando iban al colegio se devolvían a medio camino, se escondían en los cementerios, o en las rocas o en los árboles. Ellos dicen que no quieren estudiar porque eso no les sirve para nada, y hay una mentalidad que yo he descubierto, ellos dicen que los que trabajamos somos esclavos del gobierno y que ellos que tienen sus propios negocios no son esclavos de nadie, son independientes. Ellos dicen que nosotros nos creamos de nivel alto pero que en realidad somos esclavos del gobierno. Para mí yo no trabajo para el gobierno, por eso no estoy de acuerdo con ese pensamiento.

Entrevistadora: ¿Y tú Gaspar darías la dote si te casas con una wayúu?

Gabriel: Sí, central porque en caso de que me case con la wayúu daría la dote y respetaría la costumbre

Nelly: La ley de sangre es que los hijos heredan el clan de la mamá, así se casen con alguien de un clan diferente o de grupo diferente los hijos de la wayúu deben ser parte de la familia de su madre. También hace referencia a la parte de los muertos: cuando hay un enfrentamiento con otro clan y si alguien se muere, no importa si fue con intención o por accidente que lo mató, debe pagarlo por la sangre del muerto por que la sangre de uno vale mucho. Cuando eso pasa, si alguien se muere por asesinato o por accidente, se le entierra de una vez, nadie lo puede ver en ese transcurso, los que lo cargan son mujeres, los hombres ahí no tienen papel. Porque ellos no se cuidan. En cambio las mujeres si se cuidan mucho después de los entierros. Qué tal un hombre que no se cuide coja un bebecito y haga que se muera, ya que se le baño al muerto o lo cargó.

Entrevistadora: Bueno pero ¿Cómo paga el asesino? ¿Hay alguna cárcel?

Nelly: no, eso se paga con la ley wayúu, eso es un cobro. La familia del muerto escoge un palabrero puede ser que no sea de la familia o que tenga experiencia en estos casos. Este palabrero debe ir a donde la familia del que lo mató, hablar con ellos, se avisan el día que se va para allá que estén preparados. Cuando nosotros estamos en la alta Guajira todos los problemas y las noticias las damos a través del voz a voz entre rancherías. Las familias se contactan con el palabrero quien se encarga de difundir la noticia o arreglar los problemas. Pero cuando estamos lejos de la ciudad nosotros nos comunicamos más por el celular o el internet. También llamamos a nuestras familias con el único operador que hay en la alta Guajira, Comcel. El problema realmente surge cuando no hay pago, ahí es

donde hay un enfrentamiento familiar de generación en generación por toda la vida, porque no hubo un respeto por la sangre y eso es una ofensa para la mamá del muerto.

Entrevistadora: ¿Y cómo es ese pago?

Nelly: El pago debe ser en efectivo, es una cantidad que lo estipula la familia del muerto y ellos le dan la opción a la familia del que lo mató que paguen por periodos, pueden durar tres años o cuatro años, hasta que ellos cumplan con eso. Hay algunos que aceptan sólo la mitad, pero hay unos que no lo aceptan hasta que les den lo que les pida. Cuando llega todo el pago hay un compartir entre las dos familias para simbolizar que ya se está en paz, hay una reconciliación.

Entrevistadora: Entonces cuando ustedes tengan hijos ¿Qué van a enseñarles? ¿Les enseñarían español o wayuunaiki?

Gabriel: Yo les enseñaría los dos porque es importante porque hay personas que no hablan el español. Uno debe entender a los hijos pero también respetar a los mayores.

Entrevistadora: ¿Cuál enseñarían primero? ¿El español o el wayuunaiki?

Gabriel: Por igual, al mismo tiempo. Hablarle en wayuunaiki y luego en español. También para que sea más fácil para el colegio porque después el profesor les habla en español y no entienden. De todas maneras es una obligación de uno enseñar los 2 lenguajes.

Entrevistadora: ¿Cuál sería más importante que se aprendiera?

Gabriel: Importante es el español porque son nuevas generaciones, ya son pocas las personas que hablan wayuunaiki como tal, la mayoría que lo hablan son adultos y ellos van a morir o no vuelven. Ya las personas que son jóvenes ahorita están estudiando y ahora las nuevas generaciones les gusta son las cosas nuevas. Ya hay muchas personas que no quieren que sus hijos hablen el wayuunaiki, les da vergüenza enseñarles a sus hijos el wayuunaiki. Yo no estoy de acuerdo con eso, porque lo más importante es que aprendan el español pero que no se olviden del lenguaje que deben tener siempre por cultura. El español es muy útil para crear nuevos horizontes: el mundo es muy grande y se encuentran muchas cosas. Por ejemplo mi mamá nunca se imaginó que yo estuviera por acá y siempre nos respetaba lo que queríamos. Para mi mamá lo sagrado es la familia.

Nelly: Para mí según la proyección que tengo a futuro y uno se identifica como colombiano, la nacionalidad es colombiana no wayúu, entonces yo creo que sería más importante hablar español. Con la globalización y todo eso uno debe aprender más idiomas como el inglés que es el lenguaje universal. Pero en mi caso el español lo hace uno más participativo y le facilita a uno muchas cosas.

Entrevistadora: Ustedes a qué le atribuyen la identidad que han logrado ¿Al wayuunaiki o al español?

Nelly: Esto también fue desde la formación que uno tiene desde la casa y estamos acá gracias a la educación que uno tuvo para aprender el español, porque digamos que el wayuunaiki sólo lo hablamos los wayúu. Nosotros no podemos interactuar con otras culturas hablando nuestro dialecto, sino hablando español.

Gabriel: No es fácil hablar con otras culturas. Por ejemplo si queremos comunicarnos con personas de otro país, de todas maneras tocaría traducir es al español.

Nelly: nosotros le agradecemos al wayuunaiki desde la parte familiar. Por permite que nuestros padres nos aconseja.

Gabriel: hay personas wayuu que piensa que si se educan se tuercen, pierden la cultura. Entonces nuestros padres me aconsejan siempre en wayuunaiki y en español cómo uno debe actuar en la vida para no torcerse.

Nelly: mi mamá es muy exigente en la responsabilidad, yo pienso que gracias a ella es que yo he logrado ser capaz de ser responsable con mis actos.

ANEXO E. ENTREVISTA A TODOS LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS WAYUU. ABRIL 30 DE 2013

Andrés: yo deseo perfeccionar el habla, mejorar el lenguaje, el léxico, lograr estar en el mismo nivel comunicativo que los demás, a veces uno escucha cosas muy técnicas y uno también debe responder con ese mismo lenguaje. Quiero estar en el mismo nivel que el otro, estar en la misma igualdad y en las mismas condiciones que los demás. Cuando estaba en Maicao en el colegio yo era el mejor del colegio, siempre pensé que me iba a ganar un Andrés bello, pero en el ICFES no me fue tan bien como esperaba. Cuando llegué acá a Bucaramanga me di cuenta que debía estudiar mucho más porque todos tenían mejores bases que yo, socializaban y yo ya no era el mejor. Entonces yo vine acá para lograr profesionalizarme y para eso aprendo y perfecciono el español, y tener las oportunidades que los que acá tienen y para eso debo saber igual o más que los de acá.

Olga: uno estudia el español para prepararse profesionalmente porque donde nosotros venimos son muy pocas personas las que llegan a ser profesionales, algunas sólo tienen el bachillerato, otros llegan sólo a séptimo, y eso si llegan. Es que allá la mayoría de personas piensan más es en formar familia. Allá a los 12 años ya muchos tienen hijos, eso es general. Pero yo no pensaba así. A mí me parece que antes de uno tener una familia, uno debe tener bases económicas. Allá muchos tiene hijos y no pueden mantenerlos. Para mí es una tristeza muy grande ver a un niño que no pueda acceder a cosas, que no puedan estar felices y tener todo. La mayoría tienen una falta de responsabilidad muy grande y dejan a sus hijos a los abuelos, algunos sí responden. Los padres se desentienden de sus hijos y les toca a los abuelos vender chivos y cambiar carne por arroz y otras cosas en las tiendas. Entonces yo estudio porque yo no acepto eso y quisiera cambiar esa tradición de malos hábitos. [...] Uno quiere lograr lo que uno espera lograr, y normalmente el wayúu vive su vida pero no tienen como metas, yo en cambio, quiero conocer más de la cultura colombiana y actuar diferente, por eso aprendí el español, para no quedarme igual que los de la comunidad y tener las mismas oportunidades que los de acá.

Nelly: Yo quiero saber, aprender cada día más y para eso debo aprender el español, quiero conocer el mundo, explorar cosas diferentes. Yo quiero enseñar lo que aprendo para ver si mi comunidad progresa más. [...] En la alta Guajira hay una mala costumbre de que los padres les dejan en adopción sus hijos a sus padres, a

sus abuelos, y ellos son los que los crían. Pero cuando ya están grandes ahí sí vuelven por sus hijos y quieren que vayan con ellos para que los ayuden a trabajar y les colaboren. Ahora la mayoría de wayúu se pone a tener varios hijos porque el gobierno les da un subsidio por cada hijo que tengan, y aunque no es mucha plata cuando lo pasan al bolívar sí les rinde más la plata. La juventud allá ahora hacen las cosas más por placer que por amor. Uno quiere ser diferente, y para eso es que uno estudia y aprende español. Hablar en español es conectarse con el mundo, es lograr la identidad colombiana, hablar bien español me hará identificarme más fácilmente con los otros, hablar bien, interactuar con la gente y conocer otras culturas. En el caso de nosotros en lo que tiene que ver con la carrera, nos hablan mucho de la globalización, del mercado. Uno hace lo que hacen las multinacionales. Ellos tienen que adoptar la cultura del cliente para ganarse el aprecio de ellos, es lo mismo que uno hace. Eso como que le genera a uno pasión, ser igual a las otras culturas, tener lo mismo que ellos. En realidad yo soy muy orgullosa, yo aprendo el español porque yo tengo una proyección, quiero destacarme dentro de la comunidad donde estoy. Quiero ser una persona que tenga liderazgo dentro de la comunidad y para eso tengo que tener algo diferente a ellos, saber más para poder instruirlos.

Gabriel: a través del español lo que yo quiero es perfeccionarme para ser un profesional con fundamentos, porque si uno no sabe el español ¿Qué fundamento va a tener frente a los demás? **Uno** quiere quedar bien, igual que los demás. Yo quiero lograr un éxito en mi carrera, a mí me apasiona mi carrera, porque no todos los wayúu pueden lograrlo y uno debe demostrar que uno es diferente en ese sentido. Yo quería lograr lo mismo que otras personas en el resto del país y por eso comencé a perfeccionar el español, porque detrás de una carrera hay muchas ventajas, hay muchos caminos, se abren muchas oportunidades y uno las debe aprovechar, en cambio en la comunidad no se encuentran ese tipo de cosas, todo es diferente y la gente piensa diferente. A mí lo que me motivó a

Venirme a la ciudad y aprender bien el español fue ver que en mi pueblo no había oportunidades, que todos quedaban como estancados en lo mismo. Eso fue lo que me hizo despertar. Por ejemplo allá los empleos como tal se lo dan es a los bachilleres pero estos no saben casi. Por ejemplo yo trabajé en un colegio como bachiller, yo me encargaba de coordinar los alimentos pero eso cometía muchos errores y me di cuenta que debía formarme mejor. Hubo un momento en el que casi renuncié a la carrera, porque tuve mucho estrés, me dejaban muchos trabajos en la universidad, no tenía plata y perdí unas materias, por lo que perdí la beca. Entonces pensé que me iba a tocar devolverme, pero decidí mejor buscar un trabajo parcial acá y con lo que gane matricular las materias que pueda. Así me demore un poco más en salir, prefiero seguir estudiando así sea poco a poco. Además mucha gente acá en la ciudad hace eso, entonces ¿Por qué yo no? Eso también le pasó a varios de mis compañeros pero ellos si prefirieron irse. Lamentablemente el wayúu es muy dependiente, están acostumbrados en que si no les dan las cosas entonces no hacen. Yo aprendí a no ser así y no pensar así.

Nancy: cuando yo hablo y estudio el español busco no sentirme inferior al otro, tener igualdad ante los otros.

José: yo me identifico más con los colombianos, me identifico más con este país, aunque siempre alego que soy indígena, hasta prefiero el español colombiano. Yo acepto el español porque es un idioma que uno necesita para muchas cosas, uno quiere aprenderlo y perfeccionarlo cada día más porque para mí es importante desenvolverme muy bien en el estudio, entender e interpretar textos. Uno debe conocer muchos textos para comprender rápido los temas. Gracias a la formación que recibí en Siapana fue que yo quise seguir adelante y no quedarme ahí estancado, quise salir adelante y aprender cosas nuevas, y no ser como casi todos los wayúu, ser diferente. Yo quiero conocer para enseñar, compartir el conocimiento. Muchas veces también uno se encuentra en momentos en los que se está hablando algo y uno necesita tener un conocimiento para entender lo que dicen y estar en un diálogo igualitario, porque es feo que uno se quede a un lado sin comprender.

ANEXO F. ENTREVISTA A JOSÉ Y ANDRÉS, 27 DE MAYO DE 2013

Entrevistadora: Ustedes hablan perfectamente el wayuunaiki

José: sí señora

Andrés: sí señora

Sadan tú me has contado que tienes familia en Maicao ¿Cada cuánto vas a la Alta Guajira?

Andrés: esporádicamente

Entrevistadora: ¿Qué familiares tienes en la alta Guajira Sadan?

Andrés: Vivía mi abuelita pero ella murió, ahora tengo es a una tía. Cuando se muere un viejo que estaba pendiente del territorio los que quedan a cargo son los nietos, que ahora uno debe estar como más pendiente de la tierra para que nadie trate de apropiarse de ellas, de quitarnos ese derecho.

Entrevistadora: Ustedes los wayuu ¿no tienen escrituras de sus propiedades?

Andrés: La escritura de nosotros es el cementerio. Es la única escritura, Porque puede que una persona se haya criado en otra parte, como yo que me crie en Maicao, pero yo sé de donde vienen mis raíces, y yo sé que el día en que yo fallezca sé que mi cuerpo debe ser llevado a la alta Guajira, donde están mis antepasados. Cuando el día de mañana exista, dios no quiera, un problema sobre el territorio se dice no que pena, yo tengo mi territorio acá y cerca está mi cementerio el cual es una prueba de que de generación por generación ese territorio ha sido lugar de la familia de uno. Esa es como la prueba más contundente de propiedad

José: sí eso es así. Digamos que desde nuestros antepasados eso ha sido así. El territorio es donde está El cementerio que en wayuunaiki se dice "tamata". Pero desde los años 70 ya hay personas que tienen los territorios escriturados. Por ejemplo el territorio de donde pertenezco, mi abuelo antes de fallecer lo tienen por escrito porque últimamente se ha venido eso, por ejemplo que ya hay muchos

proyectos que se han adueñado de las tierras. Hay muchas personas que quieren coger un pedazo de tierra para X proyecto y como ahora todo es escrito entonces se piensa que es necesario tener la prueba de la escritura del territorio.

Andrés: Pero eso también está registrado públicamente en la secretaria de asuntos indígenas, todas las comunidades indígenas están registradas. Cuantos habitantes hay, cuáles son las autoridades tradicionales, a dónde pertenecen o sea por clan. También está registrado ante el ministerio de cultura. También es deber de los viejos enseñar a los nietos cuál es el origen de su clan y de su tierra. De manera que si alguien viene a quitar la tierra pues uno se defiende diciendo: ¡No, qué pena! ¡Mi abuelo me dijo esto y esto!

José: Otra cosa, por ejemplo uno muchas veces se queda viviendo en un territorio, y de pronto si uno se muere puede ser que lo entierren en otro lado, pero cuando sea la exhumación por tradición deben llevar los restos a la tierra donde nacimos, o sea a la alta Guajira, así es allá. Por ejemplo el origen de mi legado son mis abuelos y abuelas, como mi cultura uno se rige más por la parte o línea de la madre, entonces todos nuestros restos se llevan a Nazaret que queda más allá de puerto López, sino que ahí como en tiempos de invierno cuando escasean los alimentos se debe trasladar los animales donde hay lluvia de manera que allá agua y no se mueran los animales. Entonces ahí se fue mi abuela con sus padres, y ahí fue donde conoció a su esposo y se casó y así fue como ese territorio quedó para ellos, y tuvieron sus hijos ahí.

Entrevistadora: ¿Cuál es el papel de la traducción del español-wayuunaiki y del wayuunaiki al español?

Andrés: la traducción se usa de acuerdo a proyectos, con una consulta previa, con toda la comunidad. Hay muchos que no entienden el español, entonces se les habla en wayuunaiki, les comentan la situación y la persona que traduce pregunta si están de acuerdo con eso o no. La persona que traduce debe ser una persona que se desempeña por sus virtudes, debe ser la mejor capacitada.

José: Por ejemplo cuando nosotros estudiábamos en la alta Guajira. Nosotros éramos traductores donde estudiábamos porque por ejemplo la que dirige el colegio no es indígena, es de acá, sino que ella tiene la misión allá. Y cuando ella quiere hacer un proyecto nosotros éramos los que les contábamos a nuestros padres por medio de nuestra lengua para ver si la apoyaban o no. Ella nos lo comentaba a nosotros porque entendíamos el español y traducíamos a los compañeros y nuestros hogares y así se iba pasando la bola. En las reuniones con la comunidad nosotros la presentábamos a nuestros padres y les informábamos las cosas que se hacía en el colegio todo en wayuunaiki, entonces siempre hay un proceso de traducción de la información del español al wayuunaiki. De todas maneras con el tiempo la rectora ha aprendido un poco el wayuunaiki, aunque muy poco, por ejemplo saludos y normas de cortesía en general pero hablar fluidamente en una conversación no.

Andrés: Yo tuve la oportunidad de estar hace 3 años se reunió la junta de palabreros con los jueces de toda la costa colombiana, donde le estaban preguntando a los palabreros wayúu cómo hacían para solucionar los conflictos. El presidente o director de la junta de palabreros le hablaba en wayuunaiki para los viejos y tam-

bién en español traduciéndoles a los asistentes. También cuando se van a presentar proyectos se reúnen todas las comunidades aledañas donde se iba a hacer la represa y se escogió la persona más destacada por su liderazgo, destacada por el manejo de ambas lenguas.

Entrevistadora: ¿Esa persona la escogió la comunidad?

Andrés: la comunidad. Iban a hacer una represa de agua.

José: Eso era de un proyecto del estado para favorecer y abastecer a la comunidad con agua.

Andrés: Cuando llueve se forma un arroyo peligroso y para que no pasara a los demás arroyos que se taponaron y que quedaban entre 2 montañas, taponaron esa parte y todavía abastece.

Entrevistadora: ¿Y es siempre una sola persona la que traduce la que escogen?

Andrés: No, hay varios, lo que pasa es que una es la que lidera.

José: En los lugares aledaños, cada lugar tienen su líder y ellos son los que escuchan sobre los proyectos en las reuniones, ellos son los que están al tanto de todo y toman la decisión de si favorece o no al territorio, ellos son los que les comentan a los abuelos y los abuelos son los que dicen si aceptan o no. Bueno está bien esa idea de que traigan eso al territorio. Aprender el español favorece a esas personas que han estudiado algo en la ciudad y más o menos se defienden y escuchan y entienden.

Andrés: de todas maneras cuando son proyectos grandes se trata de hacer una asamblea y los ancianos les colocan sus reglas porque están dentro de su contexto wayúu.

Investigadora: Qué reglas ponen.

Andrés: Por ejemplo, mi papa estuvo encabezando las charlas cuando se hizo la base naval, ahí se reunió la comunidad, las reglas que tenían era no salir tanto tiempo fuera de la base porque podía generar temor dentro de la comunidad, respetar a las señoritas wayúu, no salir a embriagarse porque puede generar conflicto, puede salirse algún tiro a los militares generando la muerte a alguien lo que sería un problema gravísimo para la comunidad, respetar la cultura, entre otros reglamentos.

Entrevistadora: ¿Y ellos sí han cumplido con eso?

Andrés: Una vez unos militares salieron a la comunidad a tomar, intercambiaron chirrinchi por los uniformes de la institución y se tuvo que trasladar a esas personas pero de ahí no se han tenido más inconvenientes. Hace 17 años están allá con el fin de cuidar la soberanía de los colombianos porque ahí se metían los venezolanos a pescar y todo pero eso ya está controlado.

Entrevistadora: Para qué otras cosas se usan la traducción:

José: Para la educación. Cuando yo estaba en el internado y alguien trataba de enseñar en el ámbito de matemáticas, español muchas veces uno no entendía. Los que se destacaban eran los que se encargaban de explicar en la lengua materna para que entiendan los compañeros. Porque no todos los profes eran de allá, algunos sí podían explicar en wayuunaiki, pero si no era de allá les tocaba a los estudiantes destacado. En la parte del turismo cuando llegan al territorio para conocerlo, nosotros les traducimos a los turistas a partir de los que nuestros abuelos

nos cuentan. Por ejemplo si se nos escapa algo les preguntamos a los abuelos y les traducimos a las personas que no conocemos.

Andrés: para vender los productos con Venezuela es necesario traducir. También acá mismo, en el cabo de la vela muchos wayuu venden cosas y no saben bien el español y es más difícil hacer una buena venta y es muy probable que no le paguen como debería ser. En Riohacha cuando las mujeres se van a trabajar en casa de familias les pagan una miseria porque ni entienden bien qué les proponen. Con el tiempo van aprendiendo.

Entrevistadora: ¿En qué momento la traducción puede genera problemas?

José: de pronto ha habido abusos, muchos corruptos le pintan cosas a la comunidad que no son ciertas y ahí entra la violación. Se ha dado mucho en la política. Por ejemplo una vez hubo un complot en la comunidad cuando querían sacar a la rectora del internado, la alcaldía de Uribia quería sacarla que porque la rectora no era wayúu aunque la alcaldesa tampoco era indígena, había un problema porque una parte no quería que ella siguiera pero todo era por intereses políticos. Una parte de los líderes querían cogerse el internado para coger los recursos. Inventaban calumnias de la profesora, inventaron muchas cosas que atentaron en contra de su moral y ella hubiera podido denunciar y salir ganando eso pero ella nunca lo hizo. Así muchas personas inventaban calumnias y les decían a otras en la traducción. Entonces la comunidad wayúu no creía porque ella había hecho buenas cosas. Inventaron que ella apoyaba el narcotráfico y muchas cosas que eran calumnias y eso lo traducía un líder que estaba en contra de ella y se los traducía a la comunidad pero todo era idea para sacar a la rectora de allá y montar a otra persona wayuu pero para manejarla como un títere y poderse posesionarse de los recursos que llegaban en la parte educativa.

Entrevistadora: ¿En la ciudad utilizan la traducción para algo?

Andrés: En la ciudad muy poco. Entre nosotros hablamos en wayuunaiki porque buscamos conservar la costumbre. Muchas personas se sienten incómodas cuando lo hacemos delante de ellos.

José: Yo he entendido que si estoy con otro compañero wayúu pero si hay muchas personas que no hablan el wayuunaiki prefiero hablar español para que ellos entiendan también y no se sientan excluidas.

Andrés: yo en mi caso no me importa si la mayoría no habla wayuunaiki, si yo estoy con una persona wayúu hablo en mi lengua los otros deben entender que tenemos un dialecto diferente y que estamos en un país pluricultural.

José: eso depende de cada quien como lo vea, porque para mí es una norma de cortesía no hablar en la lengua que la mayoría no entiende, ellos pueden hacerse ideas equivocadas.

Entrevistadora: ¿Cuándo valoran positivamente y negativamente el uso del español? ¿Cuándo hay un conflicto con la lengua española?

Andrés: Hay conflicto cuando la persona le reclama a uno por qué no la habla estando ellos presentes. Hay personas que se molestan si uno entabla una conversación con un idioma que ellos no entienden. Donde yo vivo he tenido ese conflicto, a veces me pongo a hablar con Yully y la dueña nos dice ¡quién sabe que están diciendo!! ¡Está prohibido hablar en su idioma! Y yo le digo que no, que es-

tamos en un lugar pluricultural y que deben respetar eso. Ella se defiende diciendo que no sabía si les estábamos mentando la madre. Nosotros le explicamos que no, que sólo hablamos en nuestra lengua.

José: yo valoro el wayuunaiki cuando estoy dentro de mi comunidad, porque la comunidad lo critica a uno también si uno no habla en wayuunaiki, ellos le hablan a uno en wayuunaiki y uno le explica o responde en español de una vez dicen que uno es picado y se cree más. Pero cuando ya estoy en la ciudad valoro el español, comparto mi lengua para enseñar las normas de cortesía. Algunos de acá de la ciudad ya me saludan en mi lengua, me dicen ¡Amaya! O ya saben que cuando les digo ¡Abuya, Abuya! Es que les estoy diciendo que nos vayamos. Entonces también interactuó con ellos en wayuunaiki. Yo enseño sólo palabras correctas, la mayoría quiere que les enseñe son groserías pero yo no lo hago porque muchas veces lo pueden usar en contra de uno también, entonces yo no lo enseño.

Andrés: yo valoro en un 95% el wayuunaiki porque cuando uno lo habla nos fortalecemos, a veces hasta se le olvida a uno y luego lo recuerda porque uno acá en la ciudad domina todo el tiempo es el español. El español lo valoramos para el estudio y para interactuar con algunos compañeros. En nuestras costumbres solamente ancestrales el español no es usado porque la transmisión de la cultura nos la hace nuestros abuelos y ellos sólo hablan wayuunaiki.

Entrevistadora: ¿Ustedes qué piensan que para poder profesionalizarse y estudiar en la universidad ustedes deban hablar el español?

Andrés: en mi caso yo no lo veo como una obligación, lo veo es como un requisito que uno debe de cumplir para poder cumplir con todas las exigencias que pide el ministerio de educación, por lo menos dominar ese idioma.

Entrevistadora: ¿Cuál es la diferencia entre un requisito y una obligación?

Andrés: Un requisito es algo que uno debe cumplir, la obligación cuando ya uno está más subyugada a cumplir cierta obligación. Yo estoy de acuerdo que tenga que aprender español para profesionalizarme.

José: Yo también estoy de acuerdo, sólo nos opusimos fue en ver inglés como requisito obligatorio porque no teníamos la base, así que exigimos que viéramos español como segunda lengua en vez del inglés. El único que quiso seguir con el inglés fue Aníbal que ya está en quinto nivel de inglés porque él estaba en otro internado que lo maneja los capuchinos y ello sí les enseñan el inglés a los estudiantes. Pero la parte donde nosotros estábamos era manejada por el municipio y había muchas falencias en la educación.

Andrés: allá a todos se les dificulta el inglés porque no hay profesores que tengan una pedagogía adecuada para enseñar el inglés. Donde yo estudié siempre nos enseñaban lo que era la estructura, hacer oraciones en inglés, el verbo "To be" y todo eso pero nunca me enseñaron a hablarlo y pronunciarlo, así que cuando llegué acá a la universidad fue que me vine a estrellar porque todos hablaban en inglés y ¿qué es lo que estaban diciendo? Cuando vi con la profe Carolina ella me hablaba en inglés y yo le respondía en wayuunaiki porque ni idea que era lo que me decía. Los dos estábamos gringos. Sufrí mucho con ese semestre.

José: El resto estoy de acuerdo que tenga que ver el español para el resto de materias, la única fue el inglés y se solucionó porque no alguien nos ayudó, porque

todos estábamos preocupados porque cómo íbamos a pasar esa materia. Todos los cortes nos los habíamos comido y eso nos afectaba la beca, y tuvimos que cancelarlo. Pero si hubiéramos tenido una base lo hubiéramos asumido pero veníamos en cero entonces nos tocó buscar otros medios para apelar a que no viéramos inglés como requisito obligatorio. Así fue como un profesor nos dijo que presentáramos una carta alegando que el español ya es nuestra segunda lengua, y fue así como nos lo aprobaron. Nos tuvieron bastante consideración. Todavía hay cosas que me preocupan porque por ejemplo varios le dicen a uno que uno debe saber algo de inglés. Hay profesores que nos ponen a leer documentos actualizados y están en inglés, para el ECAES también nos van a preguntar inglés. Nuestros amigos nos dicen que el que no sabe inglés es como un analfabeta.

Entrevistadora: ¿Y cuándo no están de acuerdo en el uso del español?

Andrés: en casos en concretos pero no era con el español sino con el inglés por ejemplo una vez una multinacional quería que toda la comunidad aprendiera en inglés porque el contrato estaba plasmado en inglés entonces ahí no todo el mundo estaba de acuerdo porque a duras penas algunos sabían el español. Querían imponer su lengua y sabiendo que allá siempre ha predominado el wayuunaiki entonces la comunidad rechazó todo eso. Si hubiera sido el español hubiera sido más aceptado por la comunidad porque es entendible. Pero hay un proyecto que se está haciendo donde todos los contratos que se realizan con la comunidad indígena deben estar realizados en su lengua nativa, hay una parte en español y en wayuunaiki.

Entrevistadora: ¿Para ustedes el español es su lengua materna, segunda o extranjera?

Andrés: para mí es una lengua segunda, si yo llego a dejar que el wayuunaiki quede en segundo plano perdería algo esencial de mi cultura. A pesar de que me crie entre arijunas mis abuelos me decían, es decir que no nos avergoncemos de ser indígenas. Hay personas que dicen el que es wayuu es mi mamá pero mi papá es cachaco y ya con eso se creen ya de mejor raza al decir eso. Mi mamá es mestiza hija de una arijuna pero ella siempre habla wayuunaiki. Y mi abuela siempre nos ha inculcado la cultura. Pero lo más triste es que cuando vamos a estudiar a cualquier parte ahí si meten los papeles como indígenas para acceder a los beneficios, a los descuentos. Entonces ¿Por qué adapto mi cultura sólo cuando me conviene?

José: Para mí tanto el español como el wayuunaiki son maternos, a las dos las manejo igual porque estoy acá y no me siento mal hablando con alguien, lo hablo muy bien, y si estoy en mi comunidad también hablo bien, así que las dos son maternas. Yo fui crecido dentro de las dos. Desde niño aprendí el wayuunaiki porque nací allá, pero hablo fluidamente el español porque también lo aprendí. Tengo falencias también en las dos lenguas, en el wayuunaiki tampoco lo tiene perfeccionada por estar hablando las dos. El wayuunaiki también tiene sus diferentes acentos según el sector de habla, algunos lo hablan más seco, otros cantaditos, otros lentos eso como sucede también en el español. Dentro de nuestra cultura así como acá tratan a los pastusos corronchos, también hay una clase de wayúus que tienen esa misma fama, los de Jarrara, ellos son los más ingenuos porque no

piensan las cosas para hablar son un poco atravesados y muchas veces lo comparan con ellos para burlarse de uno. Yo considero que para mí las dos son lenguas maternas. Para nosotros poder hacer los negocios en la ciudad, estudiar, acceder a la salud en los hospitales, comprender la biblia e ir a la iglesia, poder estudiar en el colegio y en la universidad, y hasta para conseguir los planes de minutos con las empresas operadoras necesitamos el español. Si en el español es imposible comunicarnos y comprender y aprender de los otros. El español no sólo no permite intercambiar información e ideas con los de Colombia sino también con las personas extranjeras que vienen por el turismo y que saben el español. Uno les traduce lo de nuestra comunidad es en español. Así que lo consideramos muy importante

ANEXO G. ENTREVISTA A JAZMÍN Y NANCY, 28 DE MAYO DE 2013

Entrevistadora: ¿cuál es el papel de la traducción en su diario vivir? ¿Cuál es la función en todos tus ámbitos de tu vida?

Nancy: Yo siempre lo uso en casa, pero en la universidad para interactuar con mis compañeros uso el español para darme a entender porque si hablo el wayuunaiki jamás me van a entender entonces uso la traducción del español o cosas cuando ellos me preguntan qué significa tal y ahí uso la traducción. También cuando los profes y los alumnos me piden una clase de wayuunaiki entonces ahí uso la traducción del español al wayuunaiki.

Entrevistadora: y en la comunidad cuando usan la traducción

Nancy: El lenguaje wayuunaiki hay lenguajes que yo no entiendo, porque las nuevas generaciones hablamos diferentes a los viejos. Por ejemplo yo tuve mucho choque cuando decía "Cojée" que para ellos es café, para los viejos el lenguaje es desde sus antepasados y ellos tratan de enseñarnos a los jóvenes pero nosotras también hablamos diferente. También se ve un cambio en el lenguaje según el sector donde vivan. Los de la alta hablan diferente a los de la Guajira media y Baja. Es así como acá habla diferente el costeño, el santandereano y eso, eso como esa variación. Entonces hay diferentes expresiones del lenguaje pero es uno solo.

Entrevistadora: ¿Hay algunas circunstancias donde tengan ustedes que utilizar la traducción?

Nancy: Sí por ejemplo mi hermano tienen su tienda y a pesar de que tienen lo básico para defender y manejar la tienda hay cosas que él no entiende, imagínese se junta un colombiano a territorio de los indígenas jamás mi hermano va a entender lo que dice el colombiano.

Entrevistadora: ¿Él no sabe el español?

Nancy: Sí pero él maneja muy poco el lenguaje colombiano, sí maneja el peso pero él sabe más el lenguaje venezolano no tanto el colombiano. Entonces él pide ayuda a mi hermana. También se usa la traducción para los malos entendidos porque suele suceder que hay personas que creen que porque le hablan español lo están insultando entonces los que sí saben tratan de resolver esos conflictos

explicándoles en su lengua a los que no entienden. En la parte del turismo hay gente capacitada para hacer traducciones y los contratan los turistas y quién a las personas. Ellos siempre tienden a explicar la cultura tanto en español como en wayuunaiki. Cuando hay gringos ahí sí que es más complicado porque el wayúu no sabe inglés entonces hay algunos que llegan con sus traductores o se comunican por señas para poderle entender.

Entrevistadora: ¿ustedes qué hacen con el español?

Jazmín: Es una herramienta para comunicarnos con personas que no hablan nuestra lengua, además para traducir, etc. Uno aprende otros términos que antes no sabía, antes para nosotros el español era lo básico, saludar y la cortesía pero a medida que hemos estado en la ciudad uno aprende nuevas expresiones y vocabulario, por ejemplo términos jurídicos y uno los lleva a su diario vivir. Por ejemplo así como traduzco en la comunidad en español aquí hablo de mi idioma, yo he ido a varias escuelas: agustiniano, las pachas, la presentación y algunas clases acá que me han invitado los profesores y en la parte de pastoral. Así como utilizo mi dialecto utilizo lo que he aprendido del español, si por ejemplo algún párroco me dice traduzca esto a su comunidad, este acercamiento del sacerdote a través de los que yo traduzco es más cercano, para ellos este mensaje se llega a todos, es más cercano. Yo traduzco la introducción y el sermón, el evangelio. Por ejemplo cuando la rectora o profesoras necesitan que yo traduzca pues lo hago, y también he ido a escuelas a traducir porque hay muchos niños que no entienden. La función de uno es traducir y expandir también el wayuunaiki porque hay varios que se interesan. Para mí tienen un papel preponderante en la aproximación entre mi cultura y la ciudad.

Entrevistadora: ¿Por qué algunas veces tienen actitudes conflictivas con la lengua? ¿En algunas circunstancias rechazan el español?

Nancy: Pies depende si mi hermano sabe hablar español pues hablo con ella, pero si están mis papas pues hablo en wayuunaiki.

Jazmín: El wayuunaiki ha perdido si esencia, hay personas que dicen que hablan wayuunaiki pero realmente están hablando en español. Hay personas que dan un tono en wayuunaiki pero en realidad es español, uno no se da cuenta. Hubo un caso de una muchacha que nos causó risa, porque a veces se le olvida a uno las palabras y no se da cuenta que está hablando en español y no en la lengua nativa. Por ejemplo ella debía traducir "Dios nos da seguridad" y ella dijo: "Mareiwa nous da seguridá", entonces muchas veces uno aplica el español hablando en wayuunaiki pero eso no es el wayuunaiki. Eso se ve mucho en estos días en los jóvenes, hoy en día en el dialecto de nosotros. Si yo hablo con Andrés yo sé que él no me va a entender porque él combina el español con el wayuunaiki. Escuchar un discurso de un palabrero yo quisiera aprender como ese señor. Por ejemplo cuando tuvimos ese problema con la alcaldía los palabrereros se plantaban en sus discursos pero todo en wayuunaiki.

Nancy: Por ejemplo yo puedo hablar el wayuunaiki y de un momento a otro se me mete el español

Entrevistadora: ¿eso les pasó después de que llegaron a la ciudad?

Jazmín: el problema siempre ha existido, uno lo hace constantemente, uno se acostumbra. Yo traduzco mucho en mi caso, escucho primero, busco la palabra porque a veces a uno se le enredan las palabras o las asemejo. Por ejemplo en la casa la mujer o cuñada de Gilbert les dije que íbamos a hacer un reto, les pusimos un reto leer un texto en español y que lo traduzcan al wayuunaiki sin hacer la mezcla. Eso también hacen en los festivales, las wayuu de Venezuela se corchan mucho con eso, porque ella hablan el wayuunaiki y después en español, el jurado solo apunta y eso fue la experiencia que tuve cuando expuse en ese festival, saber que si hablo en español es sólo en español y si es en wayuunaiki sólo en wayuunaiki. El festival es como un desfile, la demostración de la cultura wayuu y ahí participan por municipios. En cada municipio se reunieron previamente para escoger su representante, entonces la alta Guajira me escogió a mí para representarlos. Este festival se hace cada año, este año se va a hacer en agosto. Este festival ya lleva 27 años y lo organiza la fundación "Fampinwayuu" y el Ministerio de Cultura. Los que evalúan son personas que tienen altos conocimientos sobre la cultura. Hay un jurado oculto también, uno no sabe quién son pero ellos observan todo de las señoritas concursantes. Cada año traen temas diferentes: por ejemplo el de la cocina, de los instrumentos, de la importancia de la palabra, la vigilia, etc. Entonces en este festival siempre se evalúa la habilidad de la persona, de hacer artesanías, de atender, etc. Allá hay stands que están decorados de puras cosas culturales y los evaluadores van pasando. Más que todo se ve la habilidad de tejer, de bailar, de hablar, de traducir y se elige la MAJAI de los periodistas, "majai" significa la señorita de oro.

Entrevistadora: ¿Por qué de los periodistas?

Jazmín: Por la habilidad para hablar y de responder las preguntas en español y en wayuunaiki. Entonces no solamente van periodistas wayuu sino de España, de Italia y de otras partes. Te dan 2 minutos para responder y uno debe responder claramente, se hace en Uribía. El concurso es sólo para los wayuu pero también van otras culturas que son invitados y comparten su conocimiento, han ido de Cali, de México y de Chile, y ellos comparten las cosas en español y en su propio idioma.

Nancy: Por lo general todo se centra en los wayúu pero también van otros.

Entrevistadora: ¿Qué tan buena traductora eres? Del 0-10

Nancy: del español al wayuunaiki digo 8 y del wayuunaiki al español por ahí apurado 7. Se me complica más porque es por la facilidad de las palabras.

Jazmín: En realidad yo estudio el wayuunaiki, busco la forma de aprender porque uno dice saber pero realmente no sabe. El temor mío es traducir ante las autoridades, hablar el dialecto porque yo sé que ellos saben bastante. Entonces yo me considero buena traductora, por ahí me calificaría en un 9 del español al wayuunaiki. Del wayuunaiki al español lo que pasa es que el wayuunaiki es viceversa y se me complica más.

Entrevistadora: ¿Ustedes saben más español o el wayuunaiki?

Jazmín: como le digo, muchas veces a mí se me dificulta porque uno constantemente está hablando español en la ciudad, entonces es muy difícil. Me siento más

segura hablando español que wayuunaiki aunque hay momentos en que me fluye el wayuunaiki.

Nancy: yo soy mejor en wayuunaiki que en español.

Jazmín: Por ejemplo a mí me pidieron el favor de que hablara con los jóvenes de mi experiencia y hablé muy poco en wayuunaiki y me arrepiento de haberlo hecho y hablé bastante en español.

Nancy: Yo por ejemplo como mi papa es de la media guajira yo sé manejar el wayuunaiki la de la meda y de la alta Guaira. Mi hermana y yo manejamos más es de la media, mis otros hermanos hablan el de la alta. Ellos dicen marraja para los de la media significa botella, pero en la alta significa en la alta envase. Mi papá me explicaba que ellos utilizan términos específicos pero que eso ha permitido. El lenguaje de mi abuela por ejemplo es muy diferente, yo choco con eso porque no entiendo y por respeto toca esperar a que terminen de hablar, Entonces como la lengua wayuunaiki se ha transformado por eso no es que la sepamos muy bien. Hablamos enredonaiki

Jazmín: Una vez yo iba saliendo de Maicao e iba con 5 alijunas hacia la frontera y nos pararon unos tipos, yo estaba en la parte de atrás y me dijeron que hablara enrodonaiki con los paisanos. Entonces el señor yo lo conocía y pues hablé con él y pudimos pasar.

Nancy: Es que a veces cuando uno va pasar la frontera hay problemas es más fácil cuando se habla en wayuunaiki, y si no se habla pues es que se hace pasar y realmente es Guajiro no Wayúu. Una vez que estábamos pasando con mi hermana me pararon y me pidieron los papeles y yo dije ¿estás loco o qué? Entonces me dijo: o eres Guajira o eres disfrazada. Y yo con esa rabia porque estaba durmiendo les dije: ¿No se me nota la cara de India que tengo? Y no me dijo nada, pero muéstrame la cédula me dijo. ¿La venezolana o la colombiana? Le dije. Y me dijo que él podía no dejarme pasar pero yo lo único que decía era que no era ilegal portar las dos. Lo que pasó fue que cuando vio a Gladys pues ella estaba dormida y se pone muy roja porque cuando se asolea se pone rojísima así que pensaron que no éramos wayúu.

Jazmín: eso también sucedería si viajáramos con Andrés porque él no parece wayuu. ¿Pero ahora qué están haciendo los malditos esos, los guardias? Ya le están pidiendo cédula, por la situación que pasó en la frontera. Hace una semana 5 policías tuvieron un atentado, entonces cualquier persona es sospechosa y por lo que han tenido altercados con los wayuu. Los que sufren somos los wayuu que vamos a la alta guajira por culpa de los wayuu que van a llevar su contrabando, gasolina, entonces ellos muchas veces infringen la ley.

Nancy: Por uno pagamos todos

Jazmín: Los que en realidad sufrimos son los que de verdad necesitan, en Venezuela no están dejando pasar víveres y todo eso. Hay una restricción grande. O en el caso mío en cualquier parte me van a decir que soy ecuatoriana o de alguna tribu, soy indígena porque tengo el rostro de indígena. Pero ¿qué ellos hacen? Te hacen caer, si al momento llevas tú cédula te comprueban que sí eres venezolano, ya no miran si eres Wayúu o no, y como no portaba mi cédula por el momento, me sacaron 100 bolívaes, malditos esos.

Entrevistadora: ¿Cuánto es en pesos 100 bolívares?

Jazmín: Como 5 mil pesos

Entrevistadora: Hay como un resentimiento hacia Venezuela

Nancy: La mejor sanción de ellos es quitándoles plata para que la gente aprenda y haga la diligencia de la cédula. Gladys no portaba su cédula venezolana y le tocó aprender la lección

Jazmín: Lo que pasa es que el maldito ese no tenía argumento y quería sacarle plata a las personas que iban conmigo pues ellos eran cachacos y Guajiros colombianos, y yo pensé que iba a ser la excepción pues yo tengo cara de India y eso nadie me lo quita, y hasta me salí y puse acento costeño y todo pero nada no nos querían dejar pasar y decía que la única forma era que la paisana, o sea yo mostrara mi cédula pero yo no la tenía. Y en estos últimos días en la frontera están los del ejercito con tanques de guerra o sea realmente ellos atacan la gente y no se ocupan de la guerrilla que está dentro de Venezuela, esa es la rabia que me da con los ejércitos de Venezuela, hace como 3 día agarraron a varias personas y eso fue una violación de los derechos humanos, eso me contó una profesora que también estaban dentro de los que cogieron; verificaron datos, les quitaron el celular, no podían contestar, o sea es como una violación que ellos hacen. Realmente si ellos hicieran un buen trabajo la Guajira no sufriría.

Entrevistadora: ¿Ustedes tienen algún rechazo con el español venezolano o es lo mismo que el colombiano?

Nancy: para mí es lo mismo manejar los dos, aunque se me dificulta más el colombiano. Los wayuu tendemos ir a Venezuela, yo me críe hasta los 12 años en Venezuela.

Jazmín: hace poco me preguntaron sobre mi acento, me dijeron que como soy de la costa debería hablar costeño pero que no lo tenía, y yo digo que mi acento es el wayuunaiki, ósea yo aprendo un español que me identifique, yo soy de la costa pero soy indígena así que no necesariamente tengo el acento costeño. Uno se acomoda a lo que aprende, por ejemplo en el colegio aprendí a leer, a escribir, no había algo que me decía tienes que aprender tal y tal entonces pasa lo mismo en el español, yo aprendí el español por el acercamiento de las personas con quienes he estado. Nohora aprendió con un tema maracucho, hay otros costeños, otros como cachacos y así, entonces yo pienso que igual sigue siendo el mismo español, para mí hay un solo español.

Entrevistadora: pero sucede exactamente lo mismo que ustedes me han dicho sobre el wayuunaiki, que lo hablan diferente en la alta, la media y la alta.

Jazmín: no es que lo hablen diferente sino que utilizan la LL y nosotros la J, por decir Pía o Chía o Jía. Por ejemplo Nohora utiliza mucho la Ch, es como un juego de la palabra, es como el costeño y el cachaco, pero sigue siendo el wayuunaiki.

Entrevistadora: Pero si tienen diferencias en el vocabulario con palabras netamente culturales. Por ejemplo en la cota se maneja la palabra maduro y acá se ha acogido con el tiempo porque antes se decía era sólo plátano.

Jazmín: Sí esos mismos problemas tenemos tanto en el wayuunaiki como en español

Entrevistadora: ¿Pero cuál español se les dificulta más? ¿El colombiano, el maracucho, el guajiro?

Jazmín: El español lo entiendo aunque el maracucho es más golpeado y los términos son más fuertes. Los wayuu que siempre se mantienen en la guajira tienen un tono costeño y hay quienes no tienen un tono en concreto.

Entrevistadora: Para las personas que no son wayuu pero que han aprendido o buscan aprender wayuunaiki ¿Qué rechazo social hay sobre las personas?

Jazmín: No, si tiene la posibilidad de ir a la alta Guajira se va a dar cuenta que hay personas que son de otras personas y hablan más perfecto el wayuunaiki que los propios wayuu. Nosotros valoramos el interés de las personas por aprender nuestra lengua, así como también valoramos que los wayuu aprendan el español, ambas cosas son muy valoradas por nosotros.

Nancy: nosotros lo valemos porque es una forma para defenderse en la comunicación.

Jazmín: Pero las personas que quieren aprender hablar el wayuunaiki es más por su conocimiento personal porque sólo una región habla ese dialecto, no es tan importante para todas partes.

ANEXO H. ENTREVISTA OLGA Y GABRIEL, JUNIO 6 DE 2013

Entrevistadora: ¿Qué tan importante son para ustedes las traducciones?

Gabriel: Como vivimos en una frontera frente a las cuales debemos afrontar ser transparentes con las demás personas, es una decisión que uno toma, desde su inicio como persona o como una profesión, tener en cuenta la cultura en que uno está y dentro de las culturas que lo rodean a uno como persona, pues no sólo existen los wayúu, los arawaks, los kogi, y en Venezuela lo wayuupa y otras que manejan términos distintos. Creo que la traducción es un fundamento entre las cuales si hablamos de comunicación entre personas y culturas y si hablamos de español es lo más fundamental para la vida. Sólo dentro del país hay muchas culturas. Mientras que hablamos español sí existen los términos mientras que hablamos de otra cultura que no hable el español como nosotros muchas personas no lo hablan, entonces nosotros los indígenas podemos comunicarnos por medio de la traducción y eso hace que facilite la información o comunicación con las personas, por eso están importante la traducción al español.

Entrevistadora: ¿Tú utilizas más la traducción del español al wayuunaiki o al contrario?

Gabriel: Durante mi vida de estudiante he utilizado más el español porque a la mayoría le hablo es en español. En mi comunidad hay un proceso en las cuales uno debe tomar pautas. Cuando referimos a personas jóvenes podemos hablar todo en español, mientras con las personas adultas o mayores hay que hablarle en wayuunaiki y hay personas que no entienden el español y uno debe explicar.

Entrevistadora Qué tan importante es el español en la participación política del wayuu?

Gabriel: Es muy importante, porque muchas veces las personas al no entender los términos políticos, al no entender las propuestas porque la mayoría de los candidatos, en el caso de nuestra cultura, muchas veces no son wayuu los que se lanzan a la alcaldía o al consejo, entonces llegan a hacer propuestas y la mayoría de los que se dirigen son adultos y uno como persona debe traducirle a los adultos que muchas veces no lo hacen y por eso muchas veces los políticos se aprovechan de eso. Muchas veces no hacen la traducción porque muchas veces está ausente la persona adecuada para la traducción, llega otro como van con la política y engañan a los demás, eso ha pasado la mayoría de las veces. También como estamos divididos entre la baja, media y alta Guajira pues también se utilizan diferentes términos como la che, chí y esto muchas veces los del medio no entienden lo de la alta y lo de la baja o viceversa y ahí es donde hay problemas de interpretación en la traducción. Entonces entre nosotros mismos hay problemas comunicativos.

Entrevistadora: ¿Esto se puede deber a la influencia que ha tenido el español en las zonas?

Gabriel: Sí por ejemplo en el medio se maneja más o menos el español y el wayuunaiki, en la baja todo es en español y en la alta todo es en wayuunaiki.

Olga: en la alta no todo es en wayuunaiki porque la mayoría ya no van necesariamente a Maicao sino van a Venezuela entonces allá también hay mucha influencia del español. Hasta los alimentos que se consumen en la alta vienen de Venezuela. El transporte que se consigue es de Venezuela, ellos son los que se ven beneficiados cuando los wayuu necesitamos bajar a la ciudad porque ellos lo transportan a uno, viven de eso. Entonces también en la alta se ve influenciado el wayuunaiki por el español venezolano y del colombiano también porque son pocas las personas que van a Maicao.

Gabriel: Por ejemplo los que tienen más acceso e influencia en Colombia son los docentes porque los únicos que trabajan para el gobierno y eso porque son docentes y les toca ir a la ciudad para cobrar. Pero sí existe la diferencia y varía mucho el wayuunaiki según la zona.

Olga: yo tengo un profesor de mi tía que son de la baja y cuando ellos hablan muy diferentes, hablan raro para uno porque ese dialecto es más difícil de entender, cuando uno está con ellos tienen que tratar de escucharlos y buscar qué es lo que quieren decir. En caso de nosotros que estamos en la alta es más fácil entendernos entre los que sí hablan bien el wayuunaiki. Los de la alta no utilizamos la “ch” sino la “J” y ellos usan al contrario.

Entrevistadora: ¿Y en la traducción de escritura?

Olga: es complicado.

Gabriel: es complicado a veces una palabra larga en español sale más corta en wayuunaiki pero también a veces más larga.

Olga: parece al inglés, la escritura en wayuunaiki no se escribe como se pronuncia y hay que organizar la idea.

Entrevistadora: ¿Pero usan la traducción escrita?

Gabriel: Cuando sea necesario. Por ejemplo muchas veces las personas quieren que les traduzcan párrafos o ideas básicas que no saben, como los saludos, del resto no. Incluso hicieron el himno de Colombia en wayuunaiki hace ya 50 años. Nosotros lo cantamos cuando éramos primíparos para mostrárselos a todos los de la comunidad de la universidad. El himno en wayuunaiki lo aprendimos en el colegio.

Olga: cuando cambiaron el sistema político fue que se empezó a tener en cuenta a los wayúu por eso ya hay varias cosas traducidas a nuestra lengua. Antes lo tenían muy olvidado.

Entrevistadora: ¿Se lo enseñaron oralmente y por escrito?

Gabriel: Está escrito pero no lo enseñaron oralmente.

Entrevistadora: **¿Más o menos hay varias personas que son capaces de traducir?**

Gabriel: Sí, los que han trabajado más con la etno-educación son los que se especializan en eso. Incluso hay un colegio que trabaja en eso, la Normal de Uribia que tienen mucho en cuenta la tradición y esas cosas.

Olga: para mí es muy importante la traducción porque es importante para comunicarse, uno no puede imaginarse un mundo que uno no entiende nada, entonces es importante cuando le dicen a uno qué es lo quiere expresar otra persona. Por ejemplo en mi caso que quisiera entrar a una empresa donde hablen en chino, necesitaría un traductor que me diga qué quieren decirme, porque uno no sólo va a hablarse español, el mundo siempre va a estar cambiando, y nosotros debemos adaptarnos para emprender.

Entrevistadora: **¿Que sería más importante? ¿El español, el wayuunaiki o el inglés?**

Olga: Como estudiante podría dejar de hablar el wayuunaiki en el momento en que hablo español, dependiendo el lugar donde esté uno, el espacio cultural, porque si digamos estoy en Inglaterra para mí será importante el inglés. En estos momentos lo más importante es el español porque ya todos hablan el español. Yo no voy a encontrar acá un libro interesante en wayuunaiki pero el español es lo más fundamental para el estudio, y los quehaceres son en español.

Investigadora: **Nosotros el año pasado habíamos tenido un debate sobre si el español era materno, secundario o extranjero, me gustaría saber cómo lo considera cada uno de ustedes.**

Olga: para mí una lengua segunda. Porque yo lo estoy reconociendo como una posibilidad de la identidad, si fuera materna yo lo hubiera aprendido desde niña, mis papas me hubieran inculcado todo en español, pero hace parte de la identidad de uno porque uno lo acoge porque siente la necesidad de comunicarse con los demás, de expresar algo. La aprendo por necesidad de estar en contacto con todo pero no hace parte de mi identidad desde el inicio uno la adopta.

Gabriel: para mí es materna porque lo mío el wayuunaiki puede ser que desaparezca porque muchos grupos étnicos se han desaparecido y ¿Qué queda? El español con eso se quedan. Mientras que el español es un lenguaje que es permanente, en el cual uno sale de su cultura y pasa a hablar el español como tal. Y eso hace que sea materna para mí. Siendo yo de cultura indígena no quiere decir que

me olvide de mi dialecto, porque es un dialecto y no tiene tanta importancia para comunicar con otras culturas. Mientras que el español es el sentido de la comunicación que hace parte de mi vida.

Entrevistadora: ¿Se consideran ciudadanos colombianos o venezolanos o de los 2?

Gabriel: desde que cumplí los 11 años me considero colombiano, nací colombiano y colombiano voy a morir. Siempre me he sentido colombiano. Si estoy en Venezuela respeto las normas de Venezuela. Respeto a los venezolanos, a mis amigos, a mis primos y ellos a veces se ofenden porque uno hable como colombiano, siendo nosotros los wayuu la mayoría de Venezuela para mí yo soy colombiano. Es uno de los choques que he tenido con mi familia, pero yo los respeto, muchas veces les pregunto ¿Por qué hablan venezolano si nacieron en la Guajira colombiana? Eso es lo único que les digo y ellos se quedan callados y no me molestan la vida. Colombia me ha dado todo, me dio la educación, vio nacer mi familia, me apasiona ser colombiano, Colombia es Colombia. Es apasionante la cultura colombianos porque a comparación de Venezuela es una cultura muy destacable, y por sentido común la persona colombiana es más agradable. No sé cómo explicarle pero uno se contagia de todas las cosas que son maravillosas para uno, es chévere. Y cuando hablan de Colombia uno se incluye ahí. La importancia de ser colombiano. Cuando se habla de las cosas malas y buenas uno se incluye porque no todos los gobiernos son perfectos ni las personas. Involucrarse en la situación del país que la gente piensa y afrontar lo que piensan de uno, me gusta la actitud del colombiano y las políticas me gustan.

Entrevistadora: Pero de todas las prácticas culturales que hacen en Colombia ¿Cuál es la que más te apasiona?

Gabriel: La música de Carlos vives, de Peter, de silvestre, de juanes, de Shakira. Cuando los escucho me da alegría. Son personas que sufrieron, hicieron sacrificio por estar ahí.

Olga: para mí Colombia me gusta porque acá me eduqué. En su momento mis papás también quisieron que yo me quedara en Colombia, porque en Venezuela siempre hay un sentido de mendigar y mis papás odian eso. Así que siempre he tenido un sentido de identidad colombiana. A mis papás no les gusta a Venezuela y eso ayuda a incentivarlo a uno para que le guste más Colombia. Hay muchas cosas que tiene Colombia que uno le incentiva: su espacio, sus diferentes ciudades, me gusta más que todo el campo. Hay muchas cosas que tiene Colombia pero en el sentido políticamente de todos los países a diferencia de otros Colombia es muy bonita y querida, todo es Colombia. Yo siempre comparo a Colombia con Venezuela. Los países no son perfectos pero por ejemplo cuando llego a Venezuela mis tíos me dicen “llegó la colombiana” eso a mí no me ofende porque es mi familia y no le doy vueltas al asunto. Ahí nací.

Olga: Lo que más me gusta de Colombia es la música, el talento colombiano es muy bueno. En Venezuela nos dicen perezosos porque acá mientras son las 5 am allá son las 4:30 am, entonces mis tíos dicen que somos muy flojos por la hora. Ellos manejan horas venezolanas entonces madrugan más, y cuando lo ven a uno

le dicen “mire la hora que es”. Ya es cuestión de decir que uno se levanta a la hora que quiere.

Olga: yo siento orgullo cuando decimos que somos colombianos porque nos sentimos diferentes de los demás. Por lo menos con solo que te digan que eres colombiano reconoces que no eres de otro mundo y te reconocen. Colombia puede tener mala imagen y todo pero uno siente orgullo porque todos los países tienen algo de terror así que no tiene nada de malo.

Gabriel: yo diferencio a Colombia de Venezuela. Para mí no hay como ser colombiano. Me siento muy orgulloso.

Entrevistadora: **¿Bueno y con respecto a la pasión del ser wayúu?**

Gabriel: a mí me apasionan porque soy parte de una cultura siendo parte de otra cultura. La identidad que soy como persona, el respeto que nos dan. Nos tratan de sabios muchas veces el colombiano, el citadino. Me apasiona el reconocimiento a nuestra sabiduría.

Olga: La identidad de la comunicación es lo que más me apasiona. Por ejemplo cuando dicen: ella no habla español sino tienen su propia lengua y me piden que les diga cómo se dice tal cosa en mi lengua. Me apasiona porque sé algo que ellos no tienen y ellos no lo pueden hacer, eso me enorgullece porque ellos no saben y lo reconocen. Me gusta sentirme reconocida.

Entrevistadora: **¿Estas pasiones los han influenciado de alguna manera para querer aprender el español?**

Gabriel: Sí porque muchas veces las situaciones le ponen a uno a preocuparse. Por ejemplo las cosas que uno no entienden. A veces hay que hacerle el reconocimiento a la otra persona. Hay muchos términos que no entendemos y accedemos a la búsqueda de esa información con cualquier persona.

ANEXO I. ENTREVISTA A JAZMÍN Y JOSÉ, JUNIO 11 DE 2013

Entre todos los espacios culturales que tú conozcas ¿Cuál sería el que más te gusta?

José: Desde el punto de vista es difícil decidirme si quiero estar acá o allá dentro de mi cultura. Porque prácticamente ya uno se adaptado a tantas cosas como de la cultura de uno como a los de acá. Yo preferiría vivirlo en todos los aspectos por ejemplo estar acá, vivir la cultura de acá, compartirlo. Pero más de la cultura mía, acá me limitaría. Acá me limito porque hay muchas cosas que de pronto no van con lo que es propio de nosotros- de pronto es la moda, tantas modas que hay acá entonces eso me limita. Me gusta más mi vestimenta wayuu que la de acá. La moda es muy contagiosa, y acá la gente siempre busca cambiar de vestimenta.

Pero si tú pudieras escoger qué quisieras ¿Quedarte a vivir acá o devolvete a tu tierra cuando te gradúes?

José: Lo más importante sería quedarme en mi tierra porque parte del ideal con que uno llegó. Porque si decidiera por cualquier motivo quedarme sería como abandonar el ideal que era estar allá y contribuir con la comunidad de allá. Pero si

me quedo acá, no quita que haga labores allá. Pero si quiera estar allá que acá, me sentiría más cómodo allá, pese a la ausencia de muchas cosas. Por ejemplo cuando dicen: “uno no es profeta de su tierra” porque muchas veces uno quiere hacer cosas pero otras personas no dejan, lo condicionan. Pero a pesar de eso yo quiero estar allá y seguir adelante con lo que uno quiere aunque muchas personas de pronto se opongan.

¿Tú piensas que si no estás dentro del espacio de tu cultura puedes perderla?

José: Puede haber un riesgo, porque ¿puede que yo diga que no pero uno nunca sabe si uno se queda acá, de pronto ya no quiera volver después. En cambio si uno va con un proyecto lo aplica y está aportando.

¿Y tú Jazmín?

Jazmín: me sentiría muy cómoda en mi tierra. Es el anhelo de vivir siempre en el país de uno, en la tierra de uno. Bucaramanga para mí ha sido simplemente un espacio para el estudio, porque me toca estar acá. Lo que he dicho siempre, si hubiera carrera de derecho a distancia, estudiaría a distancia porque yo lloro por mi tierra. Pero aprovecho los espacios donde estoy, el estudio y si fueran en otro lugar también porque uno tiene que aprovechar y vivir. Yo me veo en la Guajira aunque la posibilidad de uno es que si uno consigue buen trabajo acá hay la tentación de que uno se quede, aunque se perdería el ideal, y el ideal es allá y primero mi tierra.

¿Qué es lo que pasa allá que les gusta tanto?

Jazmín: la cuestión es lo que no hay. Si de conseguir trabajo se trata pues yo sé que lo conseguiría en Bucaramanga, por Dios que sí. Porque uno busca la forma de cómo vivir. Pero yo creo que en Bucaramanga hay muchos abogados, muchos expertos mientras en la comunidad de uno no hay. Entonces, hay la sed, no hay tanto trabajo pero hay mucho que trabajar. Mucha gente me dice “tú si eres bobita, si consigues trabajo te consigues buena plata, te consigues una casa acá y te casas”. Pero como digo, acá ya hay mucho abogado y allá hay poco y mucho que trabajar.

Yo lo pregunto porque muchos bumangueses no aspiran a trabajar acá si no irse a otra ciudad u otro país. La mayoría de la gente quiere irse es a otra parte. Entonces lo curioso es que quieran volver allá. Si ustedes tuvieran la posibilidad de irse a Venezuela ¿Ustedes considerarían irse?

José: Dependiendo la situación, sólo en un caso dado en que no haya más alternativa pues toca. Porque uno debe trabajar para tener un sostenimiento y si tienen una familia todavía más. Donde se hay que trabajar pero siempre pensando en cómo contribuir al lugar donde viene, sin olvidarlo, sin dejar de visitarlo constantemente. Yo aceptaría.

Jazmín: Yo aceptaría que me dé Maduro y pues aprovecharía también seguir estudiando. Aunque sería como comenzar de nuevo porque qué más, para no quedarse en casa.

José: Igual cada quien tiene su pensamiento, sabe cómo organizar sus ideas. Porque muchas veces uno tiene un ideal pero no necesariamente sale como uno quiere. Por ejemplo uno quiere ir allá pero no se puede porque tiene un trabajo acá y lo necesita. Así que uno puede conseguir las cosas pero luchando buscando

la forma de cómo ese trabajo me va a permitir seguir mi ideal, de volver para transformar el entorno de la alta Guajira. La idea mía es contribuir con el conocimiento que he adquirido, reglarlo a los estudiantes jóvenes que son los que más necesitan. También a los abuelos. Entonces lo poquito que uno sabe enseñarlo sin ningún egoísmo porque igual uno no va a quedar con él. Uno muere y las cosas no se las lleva. Lo importante es sembrar, enseñar todo eso y ese fue el objetivo que nos trazamos cuando vinimos a acá a estudiar y a capacitarnos, esa es la paga que tenemos que dar nosotros, la paga es ir a cosechar a nuestra tierra.

¿Qué eran lo que les decían del español en su comunidad y qué fue lo que realmente hicieron con el español por fuera de la comunidad?

Jazmín: hay una discusión sobre la relación del español o lo que ha significado el español para nosotros. Si realmente era que nosotros nos estábamos adueñando del idioma o que si era un idioma prestado. Eso es una pregunta que se han hecho los pensantes de la cultura. Entonces decían que era un idioma prestado porque realmente nosotros tenemos nuestro idioma pero ¿por qué es prestado? Porque cuando hablamos con un hablante del español le estamos devolviendo pero siempre nos quedamos con algo de ella, entonces es prestado. Y otros decías que es un idioma que lo repetimos al escucharlo y realmente no lo repetimos porque si lo estamos repitiendo usted hablaría primero y yo te repetiría lo que me estás diciendo. Entonces me hicieron esa pregunta en un pueblo que estaba celebrando lo de la señorita del ojo, la majadyi. Y estaban eligiendo unas niñas y me decía ¿usted con qué teoría se queda? Yo les decía que el español es un idioma al que nosotros nos estamos adaptando a ella, es una herramienta que otros nos han dado y esa herramienta la tenemos que utilizar cuando nos estemos comunicando con ellos. Y cuando yo aprendí español no me di cuenta ¿en qué momento se aprende? No se sabe si realmente en la escuela o en la casa y entonces le decía. Aplico la teoría del repetir cuando estoy en la escuela porque estoy leyendo algo en español, me toca aprenderlo y repetirlo porque cuando te preguntan qué dice ahí, te toca decir qué estás diciendo. Yo creo que el español ha sido y sigue siendo una herramienta que cuando estamos en la comunidad es poco útil, porque allá uno no lo usa, pero cuando estamos acá es muy útil porque se necesita para todo. Entonces cuando comencé a hablar el español yo no entendía y no me sentía muy segura de cómo hablaba, tenía el temor de no hablar bien, por ejemplo en el manejo de los artículo cómo saber si se “el mapa” o “la mapa”, es difícil y también pronunciarlo bien le daba temor a uno, en este caso es que es prestada es como colocar una ropa que no te queda ajustada. Yo tenía ese miedo, el temor de no estar ajustada al lenguaje.

Pero ¿Qué pasaba si tú cometías el error?

Jazmín: No pasaba nada, pero me daba miedo pasar pena, vergüenza, de que se rieran. El temor también está dentro de uno al no saber si lo hizo bien o no. Pero es un temor positivo.

¿En el que colegio qué te decían sobre el español?

José: en mi caso desde que tenía 6 años me fui con mi madrina, ella no es wayuu y vivía en Maicao, y ella le pidió a mi mamá que me fuera con ella y me daba el estudio. Ahí estudié desde el pre-escolar hasta quinto grado. Pero yo me acuerdo

cuando estaba en primero era muy tímido, yo no hablaba porque prácticamente uno no se relacionaba mucho porque nos había bien el español y la mayoría de los muchachos se la montaban a uno porque no hablaba, y se me dificultaba bastante el aprendizaje y la que me reforzaba bastante era mi madrina en la casa, porque realmente uno quedaba en cero con lo que le enseñaban. En la primaria lo que le enseñan a uno es todo dinámico pero el aprendizaje mío fue más técnico porque no tenía bien arraigado el español. La madrina siempre me hablaba y me decía cosas en español para que me acostumbrara y cuando se me salían cosas en wayuunaiki siempre me decía que le contestara en español. Y poco a poco me fui apropiando del español, de tanta repetidora.

Cuando ustedes salieron del colegio ¿Qué les decían sus profesores para que siguieran en la universidad?

José: a nosotros nos ayudaron, nosotros teníamos muchas falencias, no tanto para hablar sino para interpretar las lecturas y eso, pero gracias a la gestión de la profesora que llevó personas capacitadas que nos capacitaron mucho en la parte de comprensión, tuvimos un proceso para prepararnos para el ICFES, vinimos a Bucaramanga para un pre-icfes para ir sabiendo cómo era la movida.

¿Cómo los convencieron para que se vinieran a la ciudad?

Jazmín: Nos pintaron algo más complicado. A uno le decían que como uno no estaba acostumbrado a este ambiente le decían que debía ser avisado, nos decían que en la universidad los profesores no nos iban a ayudar, que él era una coma aparte, que todo dependía de sólo uno. Entonces más o menos uno viene pensando eso, que el profesor es otra cosa. Mientras que en el colegio hay una relación más cercana entre el profesor y el estudiante.

José: A nosotros nos dijeron que estuviéramos pendientes de las personas que se nos acercaban. Que en la ciudad había mucha maldad, que había personas que de pronto busquen engañarnos o hacernos algo. Nos decían que drogaban a las personas para utilizarlas o para violarlas.

Jazmín: cuando nosotros llegamos estábamos crudos. Las profesoras yina y Sandra se quedaron 3 meses y ellas fueron las que se encargaron de todo lo inicial, de las matriculas, inscripciones, los papeles, hablar. Tanto así que ellas vinieron con nosotros en la semana de inducción, ellas recibían la información y nos la comentaban y explicaban. Al principio estuvimos todos en la casa de la mamá de la señora Sandra y estuvimos llenando unas fichas que no entendíamos, a ellas les tocó explicarnos uno por uno.

José: hubo un profesor acá que nos ayudó ingresar nuestros datos en la página de los cursos virtuales porque no teníamos ni idea. Lo que más nos dio duro fue todo lo de la tecnología. Y en el transporte. Yo me extravié en los buses, varias veces, cogía las rutas equivocadas. A veces por timidez no preguntaba por dónde iba. Preguntaba cuando ya veía cosas que no tenía ni idea y preguntaba. En ese entonces como yo todavía me ponía mi atuendo wayuu las personas me colaboraban bastante y hasta me decía “tome pal bus”. Me decían donde cogía el bus y que siguiera derecho por toda la autopista.

José: Para nosotros poder venirnos los líderes de la comunidad hicieron un pacto y nosotros también donde nos comprometíamos a volver y a no perder la identidad.

Pero en el transcurso del camino cada quien va tomando su rumbo y sus propios intereses.

ANEXO J. ENTREVISTA A OLGA MARZO 8 DE 2012

Entrevistadora: Gladys ¿Tú desde cuando hablas español? ¿Cuándo comenzaste a aprender español?

Olga: Español seño, aprendí, primero en el colegio.

Entrevistadora: ¿Desde qué grado?

Olga: En primero, porque yo entré ya grande. Por mi edad me pasaron de una vez a primero, no hice pre-escolar. Mi mamá también ya tenía idea del español porque ella comenzó los estudios pero no los terminó.

Entrevistadora: ¿Pero en primero entonces ya tenías idea del español?

Olga: Si porque mi mamá, y mi hermana tenían casas en Venezuela.

Entrevistadora: ¿Entonces ellos ya hablaban español?

Olga: Mi mamá no hablaba bien el español, ni mi papá. Ellos entienden lo que pueden, se imaginan lo que posiblemente les dicen, no sé, se imagina que les dicen “tal y tal” pero ellos no entienden perfectamente. Entonces fue por eso que mis papás prefirieron llevarnos a Venezuela para que aprendiéramos.

Entrevistadora: Entonces fue allá donde entraron en contacto con la lengua española.

Olga: Si, Mi hermana si habla perfectamente, porque ella trabajaba allá.

Entrevistadora: ¿Y ella te hablaba en español?

Olga: Mi hermana era muy exigente, ella me hablaba todo en español, hasta a las hijas de ella les habla en español. Y como mis padres no duraron mucho en Venezuela porque les gusta más la Guajira, entonces me dejaron con mi hermana y aprendí mediante que me manden, que me llevo esto, que haga esto

Entrevistadora: Allá el núcleo familiar tuyo sí hablaba español porque se redujo al contacto con tu hermana. Y ¿por qué tus papás te dejaron con tú hermana?

Olga: Porque a mis papás les gusta estar en la Guajira y me dejaron porque según ellos tenía que aprender, tenía que conocer. Mi papá era siempre de visión diferente, él me decía que tenía que relacionarme, que tenía que hablar con otras personas.

Entrevistadora: Pero ¿por qué y para qué?

Olga: Porque mi papá no quiere que nos pase lo mismo que le pasó a él que no sabía hablar español.

Entrevistadora: Y ¿Qué le pasó a tu papá por no saber hablar español?

Olga: No sé, él dice que hubo oportunidades para estudiar y él nunca aprovechó. Entonces, la idea es que nosotros... todos estudiamos pero algunos no quisieron estudiar. Mi papá les dijo: “ustedes tienen que estudiar y eso es para el futuro”.

Entrevistadora: Y ¿ustedes no podían estudiar con el wayuunaiki?

Olga: No podíamos estudiar sino era en español, porque todo era en español. Teníamos una profesora que era wayúu y a veces nos hablaba en wayuunaiki y nos pasaba al español, ella explicaba y trataba de traducir así, en cadena.

Entrevistadora: Pero eso pasó cuando ya estuviste en SIAPPANA

Eso fue en la escuelita,

Entrevistadora: Ah, o sea, ¿Eso fue en Venezuela?

Olga: No, eso fue allá en la alta Guajira, porque mi papá también quería que nosotros estudiáramos es en la Guajira. Mi hermana quería que lo hiciéramos en Venezuela y mi papá dijo que no, que la educación era mejor en la Guajira y que a él no le parecía. Mi hermana decía que lo que pasaba era que yo ya era grande, que yo debía aprender a leer bien en español antes de meterme a la escuelita y mi papá dijo que no importaba que yo debía comenzar a estudiar lo más pronto. Además todo eso era difícil porque todo era muy lejos de la casa, y por eso tocó esperar a que yo fuera más grande para que aprendiera a manejar cicla para poderme transportar yo sola.

Entrevistadora: Entonces ¿Cuándo tú llegaste nuevamente a la Alta Guajira comenzaste de una vez a estudiar en SIAPPANA?

Olga: No, comencé en la escuelita rular mixta PARAGUACHÓN.

Entrevistadora: Y ahí comenzaste a estudiar desde primero, me dijiste

Olga: Sí, comencé de una vez en primero porque era muy grande, tenía ya siete años. Aunque ya tenía idea porque mi mamá me había enseñado las vocales, me enseñaba todos los números, etc.

Entrevistadora: ¿Todo en español?

Olga: Sí, todo en español. Ella me tenía cartillas en la casa y me repasaba. Entonces cuando me presenté a la escuela yo ya sabía todo eso, entonces me pusieron de una vez en primero.

Entrevistadora: Bueno, y entonces llegaste a primero y ¿y también todos los contenidos eran en español?

Olga: Sí, todo era en español. Había una profesora que enseñaba todas las materias y eso era en español. Ella no daba nada en wayuunaiki.

Entrevistadora: Entonces ¿en toda tu primaria no viste wayuunaiki? Entonces ¿tú cómo aprendiste wayuunaiki?

Olga: En la casa, allá si se hablaba todo en wayuunaiki: mi papá, mi mamá, todos mis hermanos saben wayuunaiki y toda la gente que vivía por ahí también.

Entrevistadora: ¿Y tú sabes hablar y escribir wayuunaiki?

Olga: (risas) escribir wayuunaiki es como parecido al inglés, es difícil. Además es como cuando uno pasa del inglés al español, no se escribe igual, ni se dice exactamente lo mismo. No sé escribir bien en wayuunaiki, sé hablarlo. Es que no sé, no me gusta escribir en wayuunaiki, pero ahora mis compañeros me dicen que yo debo mejorar el nivel, que debería aprender bien para enseñar más tarde mis conocimientos y ahora entonces me toca escribirlo.

Entrevistadora: Bien, además de esto, me gustaría saber ¿En qué trabaja tú familia, tienen algún negocio? ¿Cómo les pagaron el estudio?

Olga: Mis papás comercializan animales. En la casa tenemos chivos.

Entrevistadora: Entonces ¿Ustedes los intercambian? ¿Con quiénes?

Olga: Siempre se comercializa en Venezuela, se cambia por comida diferente, por botellas de licor, o de medicamentos, por telas, etc. Eso depende, ahora ya se tienen los encargados de llevar las cosas en el carro. Ya tienen personas que les van distribuyendo en carro a las diferentes partes

Entrevistadora: ¿El comercio sólo se dan en Venezuela?

Olga: Si, en la Guajira no porque allá todos tienen chivos y entonces no necesitan comprarlos.

Entrevistadora: ¿Y les venden a los venezolanos a los wayúus de Venezuela?

Pueden ser wayúus y también personas de Venezuela que no son de la comunidad.

Entrevistadora: Pero entonces para comercializar, ¿se hace en wayuunaiki o en español?

Olga: La mayoría de veces se hace en español porque es lo que todo el mundo sabe. La mayoría de veces es en español. Mi papá aprendió algunas expresiones para decir los precios, aprendió algunas expresiones básicas para vender y para saber cuándo es.

Entrevistadora: ¿Y si es para negociar el precio?

Olga: Bueno a veces se da a entender. Aparte de eso, él lleva a las hijas de mi hermana que son de allá de Venezuela para que lo ayuden a traducir, porque ellas si saben bien el español. Hay veces que mi papá no les entiende a las personas y toca ayudarlo. A mí me pasó lo mismo con mi papá, fui con él y le ayudé. A veces se le descuadra la plata para cobrar porque no se queda muchos días en Venezuela para trabajar. Porque a él no le gusta allá, por ejemplo está en la alta guajira el martes, miércoles, jueves y el viernes ya se va a Venezuela y está sólo los fines de semana. Por mucho ha aguantado estar cuatro días por allá. Él no puede vivir allá que por el ambiente y todo eso.

Entrevistadora: Bueno y ¿tú te sientes más cómoda hablando wayuunaiki o español?

Olga: Depende con quien se está dirigiendo.

Entrevistadora: ¿Por ejemplo?

Olga: Por ejemplo cuando uno habla español, no sé a mí me pasa, sencillamente cuando tengo que hablar español hablo español, cuando tengo que hablar wayuunaiki hablo wayuunaiki. Por ejemplo acá en Bucaramanga se habla más wayuunaiki que español.

Entrevistadora: ¿Por qué si están en la ciudad?

Olga: No sé, porque cuando estamos en la casa acá en Floridablanca con los otros compañeros me dirijo todo en wayuunaiki, sólo hay uno con el que hablo español.

Entrevistadora: ¿Con quién?

Olga: Por ejemplo Zaira no habla wayuunaiki, ella sabe es español, hay personas que crecieron así, nunca les enseñaron wayúu entonces para comunicarnos con ella toca hablarle en español.

Entrevistadora: Bueno retomando lo de tus estudios en el colegio, tú me decía que en la primaria vieron todo es español pero ¿y qué pasó en bachillerato?

Olga: Ahí retomé otra vez el wayuunaiki. Entré al internado SIAPPANA y allá nos dieron que debíamos aprender wayuunaiki para aprender de nuestra cultura, las tradiciones, etc., entonces claro, ya debíamos investigar con nuestra propia lengua. Allá si era diferente. Cada materia tenía su propio profesor.

Entrevistadora: ¿Y todos los profesores sabían wayuunaiki?

Olga: No. Hay algunos que no.

Entrevistadora: ¿En qué materia veían wayuunaiki?

Olga: Sólo en una materia que se llamaba con ese mismo nombre. Solo en esa materia teníamos que escribir todo en wayuunaiki y hablar todo así. En el resto de materias, ya todo era en español porque los profesores hablaban español.

Entrevistadora: Y ellos qué les decían a ustedes con respecto al porqué era importante aprender español, ¿para qué debían aprender el español si aprendían de su cultura es con el wayuunaiki?

Olga: En el colegio nos decían que podríamos ser profesionales si seguíamos estudiando español, que después podríamos ocupar el puesto de profesores que ellos tenían porque ellos estaban por poco tiempo, y nosotros éramos el futuro de la cultura y el futuro de la escuela. Nos repetían que debíamos estudiar, que no debíamos dejar nuestros estudios sólo en el colegio sino seguir en otro lado para aprender nuevas cosas y luego volver y enseñarlas. Decían que uno debía prepararse para la vida, todo lo que tengas ahorita para aprender debes aprenderlo. Ellos decían también que los caminos de la vida eran muy largos y que pude ser muy difícil o fácil según lo que uno sepa. Mi papá también nos decía eso. Él decía que uno en la vida tiene que decidir: que si quería hacer familia que bueno, pues se casa que no hay ningún problema; pero que si uno decía que iba a estudiar es a estudiar, no a conseguir novio. O es quedarse con el novio o quedarse con el estudio. Pues hacer familia es un compromiso muy grande que uno no puede descuidar y lo mismo si se va a poner a estudiar.

ANEXO K. ENTREVISTA A GABRIEL 21 DE ABRIL DE 2012

Gabriel: tengo 24 años, me dedico al estudio, ya que esto es una oportunidad para mí, pues la mitad es una beca y tengo que aprovechar esta oportunidad.

Entrevistadora: ¿cuándo obtuviste la beca?

Gabriel: en el 2009, fuimos al ICETEX, a la vicepresidencia de la república, fueron 20 bachilleres Wayúu que fueron hasta Bogotá para hacer la gestión, con la ayuda de Siapana que nos colaboró bastante y nosotros fuimos a las universidades para ver cuáles nos colaboraban: fuimos a la pontificia acá en Bucaramanga, fuimos a Tunja a ver si nos daban alguna oportunidad, fuimos a Bogotá en la Sabana, en la Nacional, en la UIS y hasta que llegamos aquí en la Santo Tomás que nos dio la oportunidad para trece personas. Fueron 13 personas las que entramos acá en la universidad Santo Tomás.

Entrevistadora: Me dijiste que eran 23 ¿Qué pasó con los otros?

Gabriel: Los demás vieron la dificultad durante la gestión, ellos no estaban acostumbrados a pasar tanta dificultad, entonces quedaron a lo último 17 personas: 13 se quedaron acá en la Santo Tomás y el resto en la Pontificia (1 periodismo, 2 psicología, 1 ingeniería industrial, 1 ingeniería de sistemas) Sin embargo muchos tuvieron varios problemas con las materias, tuvieron dificultades, y pocos resistimos el choque académico, y económico. Nosotros sacamos un prestamos con la cooperativa con la ayuda de una profesora de la alta Guajira, y acá nos colaboraron bastante, fue una bendición para nosotros.

Entrevistadora: tú decías que un problema fue lo académico ¿Por qué?

Gabriel: porque no tuvimos casi profesores: ni de sistemas, a veces matemáticas, nunca vimos física, entonces es fue muy complicado.

Entrevistadora: ¿Y por qué escogiste administración de empresas agropecuarias?

Gabriel: porque es una mirada al campo, es una oportunidad. Como mi comunidad es puro desierto, entonces toca mirar qué se puede aprovechar.

Entrevistadora: ¿y tu familia tiene algún tipo de negocio relacionado a tu estudio?

Gabriel: pues sí, mi familia tiene animales pero muchas veces por falta de administración los dejamos perder. Además por las creencias y los padres de uno piensan diferente, son más radicales. Ellos no piensan en tener un negocio a largo plazo sino sólo para sostenerse.

Entrevistadora: ¿Qué animales tienen?

Gabriel: Ovinos y Bovinos, ganado, cabras.

Entrevistadora: ¿y ustedes qué hacen con ellos? ¿Los venden, le sacan leche, qué hacen?

Gabriel: es muy complicado, como el verano es más largo que el invierno. Entonces sólo en invierno se puede aprovechar bien el ganado para leche, para el queso. Nosotros hacemos eso. En el verano toca venderlos para sostenernos.

Entrevistadora: tú vives en qué parte de la Guajira.

Gabriel: En la alta Guajira. Nosotros los Wayúu estamos clasificados por clanes. Los clanes son un símbolo, cada familia tiene un símbolo. Por ejemplo cuando uno marca los animales lo hace con el símbolo de la familia.

Entrevistadora: ¿Y cuál es el símbolo de tu familia?

Gabriel: El de mi familia es el Urraiyu. En caso de nosotros hay un símbolo y hay un tótem, y el tótem de ese símbolo es el cascabel, es el de nosotros. Cada símbolo tiene su tótem representado por un animal.

Entrevistadora: ¿Por qué el cascabel ustedes?

Gabriel: la verdad nunca me he preguntado eso. Supuestamente Dios le repartió a cada familia un símbolo y cada uno está representado por un animal. A nosotros nos correspondió el cascabel. Eso está representado en una piedra que está en un lugar sagrado que se llama Wicpa, es una piedra grandísima. Y por ahí cerca hay un ojo de agua y es que según la historia, que eso una vez que unos animales comenzaron a convivir y hay tuvieron sed. Y comenzaron a cavar y a cavar hasta salió agua y Dios lo llamó el ojo. Es bonito, no es peligroso, pero no se puede salir de noche a buscar agua, sólo en el día hasta las 6 pm. Según mitos y leyendas dicen que ahí en la noche sale una muchacha que viste de blanco y que dijo que

no se bañaran a esa hora porque si no se lo llevaba con ella. Entonces es una precaución y nadie va por allá.

Entrevistadora: ¿En qué semestre vas y cómo te has sentido? Voy en el quinto semestre y estoy feliz. He hecho muchos amigos, más que todo en deporte en el fútbol, en taekwondo. Soy el que más he hecho amigo. Las mujeres Wayúu casi no han hecho amigas, no son casi sociales y son muy cerradas en sus creencias.

Entrevistadora: ¿Cuál es tu religión?

Gabriel: soy católico. A mí me bautizaron, me llevaron a la iglesia. Toda mi familia es católica. Aunque antes la gente no veía eso. Ahora hay evangélicos y otras. Mi mamá era la que nos decía que fuéramos a la iglesia. Antes creían en el sol, en la luna, en el profeta Juyá, él es la lluvia. Nosotros siempre vamos por Juyá porque la Guajira necesita el agua.

Entrevistadora: ¿Cómo fue tu proceso de educación?

Gabriel: No fue fácil entrar a estudiar. Mis papás tenían otras ideas. Ellos trataban tenernos más hacia la parte del pastoreo y no nos dejaban estudiar. Incluso cuando terminé el quinto de primaria y que uno se gradúa, en ese tiempo en que uno se graduaba, mis papás no me dejaban ir a seguir estudiando. Yo empecé en Siapana, algunas veces me retiraba porque me empezaba a estresar, y luego retomaba.

Entrevistadora: ¿Tú ya sabías español cuando empezaste a estudiar?

Gabriel: no tanto. Mi mamá no sabe mucho español, ella es más sangre Wayúu que mi papá. Él tiene sangre arijuna, él es venezolano y la mamá de él es venezolano, él sabe el español perfectamente. Él conoció a mi mamá porque tenía un carro y se enamoró. Entonces él se quedó con la abuela que sí es Wayúu y aprendió el wayuunaiki. Él es bilingüe. Mi mamá trabajaba como ama de casa con una señora que hablaba español y ahí ella prendió un poco. Mi mamá si sabe escribir español porque ella hizo hasta tercero de primaria. Cuando yo era niño mis papás me hablaban más en wayuunaiki. A veces a mi papá se le salía el español. Eso es raro ver hablando a los wayuu en español, por ahí cuando llegan los venezolanos que la gente dice ¡Uy el maracucho! Entonces es muy raro que hablen en español. Entonces cuando mi papá medio hablaba el español yo medio captaba. En el colegio sí me enseñaron el español desde kínder. Los profesores cuando nos explicaban nos daban ejemplos en wayuunaiki para uno entender, pero siempre hablaban también en español. Muchos pensábamos para qué nos sirve hablar en español pero ellos siempre nos decían que era necesario y se veían obligados a traducirnos muchas veces.

Entrevistadora: ¿Todas las materias eran en español?

Gabriel: sí, todo era en español. Incluso había curso de wayuunaiki también para los que nos indígenas, porque habían varias personas que venían de la ciudad y no entendían. El wayuunaiki lo usaban solamente cuando no entendamos mucho el tema entonces lo explicaban con nuestra lengua, y ponían ejemplos para uno entender. Entonces nosotros asociábamos el wayuunaiki con el español.

Entrevistadora: ¿Qué materias no veían?

Gabriel: El inglés, física, matemáticas a veces porque el profesor se negaba ir allá porque era muy lejos y no tiene lo que ellos necesitan, es difícil estar allá

Entrevistadora: La mayoría de profesores son Wayúu?

Gabriel: Pues ahorita sí son wayuu, porque es muy difícil para los que viene de afuera entender a los niños wayúu con su dialecto. Al principio se pensaba que los profesores no fueran no wayúu entonces eso fue un choque entre los estudiantes-profesores. Ahora la mayoría de wayúu están estudiados, hay varios wayúu que son bachilleres y se han vuelto profesionales entonces no han vuelto el territorio abandonado. Incluso hasta el propio wayúu no quiere volver a la tierra. De pronto ven más oportunidades afuera.

Entrevistadora: ¿Tú quieres volver a la comunidad?

Gabriel: Con el favor de Dios si continúo estudiando yo si quiero volver a mi tierra para aplicar lo que he aprendido.

Entrevistadora: por qué siendo wayúu ustedes les enseñaban español

Gabriel: yo creo que es difícil aprender el español y hablarlo. Yo lo hablo bien porque llevo mucho tiempo, incluso porque he aprendido porque tengo varios amigos. El español va cambiando sus expresiones y es difícil conocer todo eso

Entrevistadora: ¿Por qué tú aprendiste el español?

Gabriel: me dediqué al estudio del español, se preocupa por aprenderlo y lo logré. Eso fue con esmero. Para mí es un lenguaje para estar en contacto con personas que no son indígenas.

Entrevistadora: ¿Para ti es importante aprender español?

Gabriel: sí, incluso ahora quiero buscar la forma de aprender inglés, que es muy importante.

Entrevistadora: Por qué es tan importante estar en contacto

Gabriel: igual son personas y merecen que les explique todo lo que uno sabe en el dialecto. Hay personas que llegan y hablan con personas que no hablan español y quedan en duda, de qué están haciendo. Porque hay personas que usted llega a un corregimiento a una casa indígena, hay personas que sinceramente no te hablan el español pero sí lo entienden, no lo hablan por pena. No se sienten seguros de su dominio

Entrevistadora: ¿Tú crees que los wayúu en general rechazan el español?

Gabriel: No, no lo rechazan, todos quisieran aprenderlo

Entrevistadora: ¿Tú estás en contra de hablar el español?

Gabriel: no para nada, lo veo como un medio para poder comunicarme con las personas de la ciudad. El español me ha servido para muchas cosas, para entender las materias de la universidad, del colegio, para poder profesionalizarme, para expresarse uno con varios y expresar lo que yo sé. El negocio de los chivos los tratos son con wayúu pero a veces también se hace con español con los venezolanos

Entrevistadora: ¿Y con quién cierran más negocios con los mismos wayúu o con los venezolanos?

Gabriel: les vendemos más a los venezolanos.

Entrevistadora: tengo un hermano que hace los negocios. Él sabe español porque el terminó el bachillerato. Él quería seguir su carrera militar pero mi papá no lo dejó porque en ese entonces mi abuela estaba enferma y él debía estar con ella. Ya se murió y perdió su oportunidad. Incluso quiso estudiar a distancia pero

Gabriel: sí pero era un negocio sin organización, era a su manera. Ahora mi papá es un abuelito. Mi mamá tampoco trabaja. Tengo 4 hermanas y 4 hermanos. Una hermana está en Medellín, una en santa marta, otra en Venezuela, la mayor, y otra estudia acá en derecho, Jazmín. Y os hombres uno es docente de primaria porque el vio la necesidad como persona y quiso inculcar lo que sabe en el colegio. Todos mis hermanos saben español, lo aprendieron en el colegio. Mis hermanas mayores estudiaron hasta séptimo porque ya se sentían viejas para estudiar. Mi mamá nos ha entendido mucho y nos acepta lo que nosotros queremos, lo mismo mi papá.

Entrevistadora: ¿En la ciudad hablan más wayuunaiki o español?

Gabriel: en la ciudad toca hablar más el español. De vez en cuando en la casa donde vivimos todos los indígenas entonces hablamos wayuunaiki.

Entrevistadora: ¿Te sientes más cómodo hablando español o wayuunaiki?

Gabriel: ambas cosas, las veo igual, 50 y 50. A veces lo que no me gusta de mis compañeros es que hablen cuando hay personas que no entiendan el wayuunaiki, me choca que lo hagan, porque las personas no entienden y se ofenden, piensan que posiblemente están hablando mal de ellos.

Gabriel: El wayuunaiki Lo uso cuando estoy con mi familia solamente, cuando estoy con la comunidad en la Guajira. El resto es en español

Entrevistadora: ¿Cuando vienen los familiares de Venezuela ellos qué dicen de que ustedes hablen español?

Gabriel: ellos casi no les gusta, dicen que los que se ponen a hablar español es porque se creen mucho porque están estudiando.

Entrevistadora: ¿Crees que ese tipo de rechazo en algunos es porque piensan que si hablan español significa que sean de otra cultura?

Gabriel: Nosotros estamos en Colombia, somos colombianos, debemos expresarnos de esa manera. Pero hay personas que se han cerrado y que piensan que hay un solo código que es el wayuunaiki.

Entrevistadora: ¿Dentro de tu círculo familiar y de amigos cuántos rechazan el español?

Gabriel: La minoría lo rechaza, sobre todo los ancianos

Tú cuando vayas a tu comunidad vas a hablar en español o wayuunaiki.

Gabriel: Con mi familia hablo tanto en wayuunaiki como en español. Es necesario hablarlo porque cuando uno está en la comunidad puede olvidársele el español por dejarlo de hablar.

Gabriel: Escogí el español porque vi que era necesario aprender primero el español bien que el inglés, porque no tengo muchas veces en español como para entrar a otra lengua como el inglés. Si se nos complica hablar el español cómo será hablando inglés. Entonces es necesario aprender bien el español. A mí me ha servido muchísimo aprender español porque es una herramienta para entender, comprender a los otros, porque la mayoría nos hablan es en español.

Entrevistadora: ¿Cómo te han tratado acá en la ciudad los profesores y las otras personas? **Gabriel:** Al principio nos preguntaban muchísimo por nuestra cultura y nos tocaba responder, eso fue todo un semestre. Al principio fue una experiencia dura pero chévere.

Entrevistadora: ¿Tú practicas algún deporte en la universidad?

Gabriel: Es una virtud ejercitar el cuerpo, eso da salud, yo creo que me ha dado físico. Antes estaba en taekwondo ahora estoy en fútbol. Me salí porque tuve muchos conflictos con otras personas con otras personas de otras universidades, entonces preferí evitar problemas porque hay personas que no saben perder, a mí me iba muy bien.

Entrevistadora: ¿A ti qué te gustaría hacer en el futuro con el español?

Gabriel: Hasta que la necesidad nos lleve, uno se inclina mucho por la necesidad. Cuando llegue a mi tierra me gustaría enseñar primero que todo a los niños.

Entrevistadora: Qué sientes que le falta a la enseñanza del español en tu comunidad

Gabriel: Allá hace falta inculcar más el español que gracias a esto hay más universalidad con las demás personas, que se hacen contacto, hay que dárselos a conocer, inculcarles el español

Entrevistadora: ¿Para ti qué representa el español?

Gabriel: el español como lenguaje para mí representa una comunicación que se debe aprender, se debe apropiarse. Se debe aprender porque es una necesidad. Uno no solamente debe aprender las cosas por lo que dice la comunidad, sino también lo que las personas experimentadas nos muestran. Entonces uno ve la necesidad de aprender el español. Muchas veces uno les habla a los niños en español y no lo entienden. Ellos deben aprenderlo para que la región tenga un buen futuro. Porque uno al salir de allá uno entra a una metrópoli, a una ciudad y todo es en español. Entonces los niños deben saber sobrevivir en la ciudad. Por historia los wayúus hemos sido muy engañados por los políticos, muchas veces llegan a hablar de sus proyectos políticos y no lo hacen. Les dan un mercadito, un poquito de comida y hasta ahí llegaba la político. No entran en la parte rural sino sólo para los votos y cuando están en el poder no vuelven, si todos supieran el español no serían engañados.

Entrevistadora: ¿Piensas casarte?

Gabriel: Si Dios me da la oportunidad. Por el momento no tengo novia.

Entrevistadora: ¿Prefieres una esposa wayuu o una de otro lado?

Gabriel: Como el destino me lo dé. Qué tal si me enamoró de alguna de acá. Yo no tengo preferencias.

Entrevistadora: ¿Si tienes hijos les enseñarías el español?

Gabriel: Claro les enseñaré el español y el wayuunaiki para no perder la costumbre y preservar la cultura. Las creencias de los wayúu se transmiten de generación en generación y se hace en wayuunaiki pero también ahora está en español

Entrevistadora: ¿Tú piensas que los wayúu deben estudiar en la universidad?

Gabriel: Deberían estudiar porque es una oportunidad muy grande. Yo antes estaba para abandonarme yo solo, condenarme ahí hasta el bachillerato. Hasta que a todos se nos ocurrió la idea de buscar estudio en la universidad. Económicamente no tenía la oportunidad, era muy difícil porque la parte de donde vivo y la mayoría es de la economía venezolana y el cambio de moneda es terrible. Uno puede tener mucha plata en Venezuela pero cuando lo cambia acá en Colombia queda muy poca.

Entrevistadora: ¿Entonces ustedes como pudieron llegar acá?

Gabriel: Tenemos 2 amigas, una de Bogotá y una de Bucaramanga, ellas eran misioneras y yo también fui misionero y recorrimos toda Colombia en misiones por 3 años, íbamos a colegios, íbamos a representar la cultura, los bailes como el yona. Fuimos a Cundinamarca, a Huila, Neiva, Tolima, Barranquilla, Santa Marta, a todas las ciudades de la costa. La mayoría que estábamos en las misiones éramos bachilleres, estudiantes, y nos pusimos a pensar qué oportunidades hay para tocar puertas en las universidades que no fueran en la Guajira. Porque la mayoría han visto la experiencia de los que han estudiado en la Guajira, allá el nivel es muy bajo, muy mediocre. En el país es el nivel más bajo de educación. Entonces nuestras amigas de Bogotá y Bucaramanga nos dijeron que pensáramos más allá de la Guajira, nos pusieron en reflexión. Entonces empezamos a buscar y tocar puertas por otras ciudades hasta que llegamos a Bucaramanga. Hablamos con el padre Orlando, recto de la USTA, hasta la sabana nos dio la posibilidad, nos dieron 2 cupos.

Entrevistadora: ¿Cómo fue el convenio?

Gabriel: Fuimos a la vicepresidencia y allá nos hablaron del ICETEX. Allá nos pidieron una carta, una solicitud pidiendo la ayuda al 50%. Entonces ellos nos dieron el 50% de la matrícula de la universidad más la manutención con la condición de que tengamos el promedio en más de 3.8. A parte la universidad nos da el otro 50% de la matrícula. Si perdemos 1 materia en el semestre perdemos la beca.

Entrevistadora: ¿Eso fue lo que le pasó a Allison y a Gilbert que se fueron?

Gabriel: Allison sí, pero Gilbert no respetó el proyecto porque se volvió pareja de otra wayuu que vino acá, la embarazó y ese no era el propósito, ellos pecaron. Entonces les tocó devolverse para ver cómo se organizaban mejor y luego volver. A Gilbert le tocó irse y dar la cara a la familia de la muchacha y darle la dote. No sé cuánto le tocó pagar. Ahora ellos dos están trabajando en Cúcuta para pagar la dote.

ANEXO L. ENTREVISTA A JAZMÍN, ABRIL 24 DE 2012

Entrevistadora: Dime tu nombre completo

Jazmín: Jazmín Navas García del clan Uraliyúu de la comunidad Wayúu

Entrevistadora: ¿Cuántos años tienes?

Jazmín 25 años, soy menor que Gaspar.

Entrevistadora: ¿Qué estás estudiando?

Jazmín estoy estudiando Derecho y estoy en quinto semestre.

Entrevistadora: ¿has perdido alguna materia Jazmín?

Jazmín sí, el semestre pasado perdí una materia porque no le puse mucho cuidado, no entendía bien, podría decir, y me quedé en una sola materia, del resto bien.

Entrevistadora: Cuéntame ¿Cuándo llegaste acá a Bucaramanga?

Jazmín al principios del 2010 llegamos como comunidad todos los estudiantes con muchas expectativas.

Entrevistadora: ¿cuántos llegaron acá?

Jazmín Al principio llegamos 13 estudiantes para la Santo Tomás y 5 para la Pontificia Bolivariana. Y de los 13 hemos quedado apenas 8 estudiantes por muchas dificultades: algunos no se adaptaron al ambiente, otros perdieron algunas materias entonces hubo una recaída académica.

Entrevistadora: En estos momentos ¿Dónde estás viviendo?

Jazmín Acá e Floridablanca, en el barrio El Recreo a 10 minutos de la universidad.

Entrevistadora: ¿Con quienes más vives ahí?

Jazmín Vivimos los de la comunidad, en el momento hay 4 hombres y 5 mujeres.

Entrevistadora: ¿cómo lograron acceder a la universidad?

Jazmín esto fue un proyecto que se ha logrado gracias a la gestión de la directora del colegio donde estudiamos, del Internado Indígena Siapana en la alta Guajira. A través de la gestión de ella, de la vicepresidencia de la República se buscó la forma para acceder a la educación superior. Entonces, a través del vicepresidente y también de Jorge Guzmán que fue la persona que nos dio las indicaciones sobre el Icetex y nos informó que esta entidad daba recursos, ayuda para las poblaciones indígenas o de bajos recursos. Y fue a través de ellos, que se logró que estudiantes de la alta Guajira accedieran a la educación. Luego de eso, se buscó qué universidades tenían convenios con el ICETEX dentro de ellas estaba la Universidad Santo Tomás pero de Bogotá. Y las profesoras del internado buscaron la forma y hablaron con el rector de Bucaramanga para que se aceptara el convenio también acá.

Entrevistadora: ¿y por qué no se quedaron en Bogotá?

Jazmín bueno se tuvo en cuenta que fuera más cercano a los familiares de nosotros, más económico y accesible para vivir. Además, una de las profesoras tiene familiares acá entonces se prefirió esta ciudad. Se habló directamente con el rector de la universidad Orlando, se planteó la situación y él aceptó, teniendo por primera vez 13 estudiantes indígenas la Santo Tomás de Bucaramanga. Para nosotros eso fue un reto muy grande. También se habló con el rector de la Pontificia y él también aceptó, allá había entrado 5 estudiantes y ahora sólo queda 1 porque los que estaban allá estudiaba ingeniería civil o ingeniería informática, y son carreras para nosotros difíciles.

Entrevistadora: Entonces ¿cómo fue ese convenio? ¿Ustedes tiene que pagar algo a la universidad?

Jazmín El convenio fue un pleito, porque la universidad nos da el 50 y el icetex nos da el otro 50% de la parte académica, se completaría el 100% del estudio. Y en la parte de manutención, alimentos, el ICETEX hizo un convenio con la Gobernación de la Guajira para que ellos dieran el 50% también y el 50% lo aportaba el ICETEX. Entonces así nos ayudamos con la comida, los pasajes, la vivienda. Eso ha sido un complique para nosotros porque no han sido recursos que sean puntuales. Por ejemplo del primero al tercer semestre la pasamos sin recursos. Entonces, a través de las profesoras Fanny Yaneth Zamudio y la otra Sandra Bautista, son profesoras y misioneras que también han tomado esto como proyecto, ellas pidieron un préstamo para que nosotros pudiéramos estudiar. Ya fue en el cuarto semestre, después de tantos procesos, de ir directamente al ICETEX de

Bogotá, de mandar cartas, etc. Ya después se hizo el giro de los tres semestres que fueron para pagar toda las deudas que teníamos. Y después de eso, volvimos a lo mismo. Por el momento no nos ha llegado para el sostenimiento de este semestre. Es una situación complicada porque nuestras familias no cuenta con la plata para ayudarnos, si tendrán por ahí recogerán 700 mil bolívares que equivalen a 100 mil pesos. Difícilmente a uno le llegan 50 mil pesos. En mi caso me toca compartir con mi hermano, pues él necesita más que yo porque él va todos los días en bus y les hace falta para el pasaje.

Entrevistadora: entonces se podría decir que hay mucha negligencia por parte del gobierno porque se supone que lo más importante es la educación.

Jazmín y fíjate que en un principio la lucha era de 40 jóvenes pero ¿qué nos dijeron en la vicepresidencia? Porque yo fui a la reunión directamente con la persona encargada, entonces yo me hago esa pregunta. Se llenan la boca diciendo que la educación gratuita, que los indígenas tienen derecho para acceder a una educación superior y cuando fue que nos dijeron que se debía escoger solamente unas 10 personas, entonces la profesora Yina fue la que pensó que no, que se pusieran 20 personas y se pasara la solicitud con ese número para ver qué resolvía el ICE-TEX, y este sólo aceptó a 18 personas.

Entrevistadora: y ¿esa selección cómo fue?

Jazmín esa selección fue a partir de los puntajes más altos del ICFES entre todos nosotros, y ahora sólo quedamos 9 personas. Para que nosotros viniéramos se reunió toda la comunidad porque fue algo histórico, que estudiantes directamente de la Alta Guajira entraran a la universidad. Porque de la Guajira hay muchos, son los hijos de los políticos, de los representantes de la cámara, que son los que reciben las becas en nombre de los indígenas, a costillas de nosotros teniendo ellos plata. Entonces para nosotros y la comunidad esto fue un logro muy grande. Y esto es lo que a uno lo motiva, aunque no quisiera estar aquí por las circunstancias, eso es lo que lo lleva a uno a tengo que estudiar, tengo que hacer, tengo que levantarme porque mucha gente espera por mi (norma social que lo hace hacer y es el quedar bien con su comunidad)

Entrevistadora: más allá de las dificultades uno lucha por sus ideales, lo último que se debe acabar son los sueños y ojalá que no se queden con el deslumbre de la ciudad, porque la idea es que esto que aprenden sea para aplicarlo en la comunidad. Por lo menos ese esfuerzo de sus profesoras, de endeudarse y todo eso es un gran apoyo que deben valorar.

Jazmín sí, y de hecho ellas no son wayúus, y uno ve todo el esfuerzo que ellas hacen, ese papel que ellas han tomado con nosotros, para mí ellas son los papás y las mamás de uno porque asumen responsabilidades, se preocupan por llamar y estén donde estén se preocupan por enviarnos plata para que no pasemos necesidades, y eso me parece maravilloso y grande. Además, las tentaciones en la ciudad son muchas, yo podría quedarme aquí a trabajar en alguna oficina pero uno debe de pensar más que en lo personal, en la comunidad.

Entrevistadora: Tú misma dices que los hijos de los políticos cogen las becas a costillas de los indígenas, ¿Piensas tú que es porque los indígenas no tienen quién los defienda?

Jazmín yo tuve una experiencia que me llevó a estudiar derecho y fue que cuando estaba en once, no me pude graduar el año que era si no me tocó en el año siguiente porque hubo una problemática grande con la administración, a raíz de que ella como siempre nos ha enseñados: ella viene es a motivar a la gente, viene es a decirnos que nosotros somos los dueños de este territorio, que somos las personas que tenemos derecho a reclamar, y en ese reclamar derecho o exigir, fue que la alcaldesa o administración dijo: “yo mando acá, el alcalde es el que tiene la primera voz”. Y la comunidad se unió porque la discusión era que dejaran o continuara de rectora la profesora de la que le estoy hablando, porque ella venía haciendo muy bien las cosas. Allá antes uno llegaba sólo hasta quinto grado, ahí se graduaba y se iba a Venezuela a trabajar. Y fue ella la que abrió el sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y once y se amplió la educación, la cobertura para el bachillerato. Entonces ella dijo: “yo soy la nueva alcalde, yo pongo lo que mi se me dé la gana y yo pongo de rectora a cualquiera” y la comunidad se manifestó y dijo: “esta profesora se queda acá de rectora porque ha hecho las cosas bien” ahí fue el conflicto de si quedaba o no. De idea de derecho no sabía nada, ahí se perdió la autonomía indígena también, fue violada por parte de la alcalde, porque si llegaba alguna queja llegaba a la gobernación ahí se quedaba porque ahí mismo arreglan pero nunca llegaba al ministerio de educación, a la procuraduría general. Entonces ¿Qué dijo la profesora? Vayamos al ministerio de educación, vayamos a la defensoría del pueblo, y ahí fue donde se destapó todo, de que había una violación de derechos tanto a la comunidad, como a la persona porque le están quitando el derecho al trabajo. Además a la autonomía de la comunidad porque estaba exigiendo de que dejaran de rectora a esa profesora y no a otra. Y además de eso, la alcaldía no les dio sueldo por 6 meses, y nombró a otra por ese tiempo, le ofreció carro y casa, y estuvo de rectora, o sea aparece en el papel de rectora. Y la otra que por abandono de cargo, que porque ella no se presentó cuando todo eso fue mentira. Entonces cerramos la institución, hicimos marcha, hicimos de todo. Habían personas wayúus que no tenía hijos en la escuela, y el wayúu es fácilmente influenciado, de decirle, de ofrecerle “yo le doy este contrato pero llame a la otra gente que esté de acuerdo con este contrato, firmen y yo le doy a usted el contrato y fácilmente se compra a la gente de esa forma”. Entonces, en ese entonces estaba la contraparte, había personas, y dentro de esa discusión, me dan una cachetada por reclamarle, decirle, gritarle la verdad. Yo dije: “algún día que aprender, algún día tengo que saber qué está haciendo esa señora”. Y justamente, ella estaba violando los derechos y fue terrible.

Entrevistadora: ¡Tenaz! Pero lo importante fue que lo lograron.

Jazmín ¡Sí lo logramos! Fuimos 70 padres de familias hasta Bogotá, con ese frío, con esa lluvia, caminaban esas viejitas exigiendo ese derecho y me pareció un gasto de tiempo y de recursos para nosotros porque ella lo tiene todo. Podría ir y volver a Bogotá cuando ella quiera. Yo recuerdo esa escena y fue lo que me motivó. Porque yo pudiera estar estudiando administración o cultura física, filosofía, inglés pero estudié lo que era: derecho. Y en cada vacaciones yo estoy trabajando es con la comunidad.

Entrevistadora: Bueno, todo esto que me cuentas me hace pensar, que todo esto que has logrado y que seguirás logrando, tú sabes que es a través del español que lo haces ¿verdad? ¿Tú puedes hacer lo mismo con el wayuunaiki?

Jazmín yo creo que es una gran ventaja de que uno sea parte de un grupo indígena porque yo puedo entender el español y yo puedo traducirle a la persona que no entiende y ¿Qué pasa? Muchas veces llega un funcionario de Bogotá y dice cosas en español y contratan a otro traductor y este pinta flores, pinta cosas bonitas a la comunidad y eso lo han hecho y la gente se conforma. Entonces me parece una gran ventaja saber los dos idiomas.

Entrevistadora: ¿Tú aprendiste el español desde qué edad?

Jazmín Mire, en realidad el español uno no se da cuenta cuando lo aprende. El español, mis papás, mi papá más que todo, él es una persona analfabeta pero es hijo de venezolano, entonces él habla español perfectamente y mi mamá que hizo hasta segundo grado también lo habla pero no muy perfecto. Entonces ellos me decían cosas en español. Yo creo que ya entrando al colegio, uno conocía palabras básicas en español, lo que colocaban en los libros, palabras sueltas pero ya por ahí en quinto grado fue que uno aprendió como estoy hablando ahora. O sea uno aprende más es por el colegio.

Entrevistadora: ¿En el colegio todo te lo hablaban en español?

Jazmín yo creo que uno leyendo es que uno aprende las cosas en español pero no tan perfectamente, más que todo mi aprendizaje fue voluntario porque yo siempre leía cositas y uno va aprendiendo o lo que decía el profesor en el tablero.

Entrevistadora: pero cuéntame ¿cómo se desarrolla la etnoeducación en el colegio Siapana? Es decir ¿cómo daban las materias? ¿Qué clase de profesores les daban a ustedes? ¿Cuántas materias veían? ¿Cómo era ese cambio del wayuunaiki al español y viceversa?

Jazmín pues imagínese una clase donde todos son wayúus, y donde usted no entiende el wayuunaiki, y ha pasado. Me gustaría que el que enseña el español no sea wayúu porque el estudiante aprende más. Aparte de que recibe clase que no sea de la materia wayuunaiki también se recibe en la materia español. Entonces para mí, sería mejor que a través de la etnoeducación también, que la persona que dicte español en cualquier aula de clase sea alguien no hablante del idioma de uno. Es que uno debe poner dificultad para que se aprenda bien. Por eso la dificultad de uno de no aprender inglés fue porque el profesor de nosotros fue siempre wayúu, entonces ellos siempre le explican a uno en su lenguaje y uno no aprende a decir las cosas como son.

Entrevistadora: ¿En qué momentos se hablaba wayuunaiki y qué momentos el español? Su pongo yo que habían contextos diferentes.

Jazmín yo podría leer un texto en español y yo misma tratar de traducir ese texto. Por ejemplo en la clase de wayuunaiki sería bueno aprender hacerlo porque muchos wayúus no saben cómo se escribe nuestro idioma. Realmente nosotros escribimos mejor el español que el wayuunaiki porque en el colegio no nos enseñan mucho la escritura del wayuunaiki, pero sí nos enseñan a escribir en español. También, las mismas personas de acá no saben muchas veces decir las palabras como son escribirlas como son, y eso pasa en la misma cultura de nosotros, mu-

chas veces decimos las palabras. Por ejemplo, no conocemos el alfabeto, no conocemos las conjugaciones que se podrían dar. Uno lo habla porque es su idioma pero no hemos mirado las reglas podría decir de ese idioma.

Entrevistadora: ¿no será porque casi no lo usan?

Jazmín podría ser de esa forma. Ayer, yo entregué un artículo a una profesora en la biblioteca y ella me pidió que le explicara el wayuunaiki y yo le explicaba los puntos del wayuunaiki, porque eso es un idioma, lo hablan 4000 personas. Entonces yo veo que esa es la diferencia, de que uno muchas veces habla pero no sabe escribirlo.

Entrevistadora: dime ¿hablas wayuunaiki acá en Bucaramanga?

Jazmín Yo lo hablo con los mismos compañeros en la casa y además uno se comunica con la familia en wayuunaiki y con los compañeros que quisieran aprender ese idioma porque les parece chévere o porque quieren.

Entrevistadora: ¿sí te han pedido que les enseñes?

Jazmín por ejemplo en mi salón, la mayoría me dicen “tradúzcame tal palabra” pero las palabras que más mandan a traducir son palabras que ellos utilizan, que “marica” o groserías, no lo toman en serio. Y hay personas que quieren son palabras como “te quiero mucho” o “muchas gracias” o cómo se dicen los saludos generalmente, las partes del cuerpo. Entonces sí, he hablado wayuunaiki acá.

Entrevistadora: ¿Acá en la ciudad utilizas más el español o el wayuunaiki?

Jazmín más el español porque uno está con varias personas, yo creo que en un 80 % hablo el español básico, lo que uno aprende o lo que sirve para uno comunicarse.

Entrevistadora: en la universidad te ha servido el español.

Jazmín sí pero para lo que estoy estudiando me exige mucho nivel porque lo básico no es suficiente para mí.

Entrevistadora: claro, tienes que aprender nuevos tecnicismos.

Jazmín sí, además la materia español no es sólo hablar español sino la interpretación, la comprensión de lectura que es importantísimo. A principios del año pasado pasé una carta porque yo no figuré entre las que están viendo español y me dijeron que yo no firmé, que yo me inscribí fue en inglés. Bueno, entonces pasé la solicitud y la directora de idiomas me dijo que esperara a que los compañeros se nivelaran, entonces yo estoy esperando. Mi problema sobre todo es que yo duro una hora leyendo lo mismo y no entiendo. Se me dificulta. Ese tipo de problemas es lo que hace que muchos de la comunidad les dé pereza sacrificarse para estudiar. Por ejemplo de los 8 hermanos que tengo sólo dos estamos estudiando. Y esa es la actitud de muchos, hacen hasta tercero de primaria y se van a trabajar, y luego dicen que ya están viejos para estudiar, que ya no pueden.

Entrevistadora: una inquietud que tengo es porqué la mitad de ustedes siguieron en inglés si tengo entendido que les ha costado bastante trabajo ¿por qué tu hiciste inglés 1, 2 y 3? ¿Por qué no estaba la materia de español? O porque querías ver inglés.

Jazmín lo que pasa es que todas las carreras empiezan a ver inglés en diferentes semestres, algunos en segundo o tercer semestre. En el caso de nosotros empezamos a verlo desde el primer semestre y cuando se presentó la propuesta que

pensamos que se iba a demorar, yo estaba ya en el segundo nivel de inglés empezando tercer nivel. Entonces yo dije ¿será que es que se demoran? Entonces le comenté a la directora y ella me dijo que siguiera viendo inglés a ver cómo me iba y que después no pasaba nada, que podía ver español o inglés. Entonces cuando ya entraron todos, yo estaba triste porque quería ver era español y le di, y le di, le di a inglés pero la dificultad fue muy grande para mí en inglés porque uno dedicarse a otra cosa que uno no entiende.

Entrevistadora: Bueno pero sacaste tres niveles y eso es bastante.

Jazmín hice un gran esfuerzo, eso e internet uno lo traducía, no sé si bien. Uno escribía en español en internet y uno lo traducía apunta de eso fue que saqué ese nivel. Tuve profesores como Diego, Olga Olarte y Carlos Lozano. Ellos fueron muy pacientes conmigo pero igual era muy difícil.

Entrevistadora: ¿Ustedes nunca habían visto inglés en el colegio?

Jazmín no, esa era la gran dificultad. Incluso la rectora me ha pedido que encuentre un profesor de inglés, que es difícil de encontrarlo profe y también de español.

Entrevistadora: Me gusta la pertinencia que tú tienes con la institución. La idea es que ustedes desarrollen de forma óptima los contenidos de la etnoeducación y vean el español como segunda lengua, porque el español no es su lengua extranjera sino segunda.

Jazmín pero para nosotros es como una lengua extranjera, es catalogada como extranjera para nosotros. Porque a ustedes los llamamos “arjunas”, o sea le tenemos el nombre. Ustedes nos tienen “indígenas” eso no debería ser así porque todos somos colombianos y venezolanos, todos tenemos los mismos derechos.

Entrevistadora: en esa medida, el gobierno debe asegurarles la educación, los recursos y los profesores. ¿Para ti que representa el español?

Jazmín El español es tan importante para nosotros que en cualquier parte le permite comunicarse con el otro, es tan importante para los exámenes del ICFES, para poder uno interpretar más que todo en esos textos que vienen largos y también para que el wayúu tenga niveles de educación excelente, para mí eso es importante. Para acceder a la universidad, es necesario e importante para mí.

Entrevistadora: Tu hermano me contaba que tenía un negocio familiar donde vendía chivos en Venezuela. Eso lo hacen en español o en wayuunaiki.

Jazmín Muchas veces los viejos no entienden. Sus nietos más o menos golpeado hablan el español entonces son ellos los que venden, ellos ofrecen los chivos a la persona interesada y le explican en wayuunaiki a la abuela lo que ofrece para ver si acepta o no. Esto es generalmente cuando el comprador no es de la comunidad, no es wayúu meten el español.

Entrevistadora: pero ¿les venden más a los arjunas?

Jazmín sí, yo he visto una vez en Maicao una viejita que le ofrecieron 30 mil pesos y el señor le tiró 20 mil pesos y se fue, entonces la viejita no entendió y se confundió, entonces yo me le acerqué a ver qué pasó, y ella me explicó que eran 30 mil y yo le dije al señor: “la señora necesita que le paguen 30 mil pesos” ah, entonces yo no le compro, y él ya tenía montado el animal y le dije “que le cuesta dar 10 mil pesos más que la señora si necesita”. Finalmente se los dio, pero si no

hubiera estado ahí, el señor hubiera abusado, aprovechado que la viejita no entendía lo que él le decía. Entonces es siempre importante aprender el español.

Entrevistadora: y te parece importante aprender inglés.

Jazmín sí, pero ya como un aprendizaje personal, para estar en una ONG y ser traductor, pero primero quiero salir de una cosa para meterme en otra. Quiero aprender bien la comprensión en español. Por ejemplo me preocupan los ECAES semestrales, porque pueda que la respuesta pueda parecer pero no logro cuál de ellas es la única respuesta.

Entrevistadora: tú me has hablado de la defensa de los derechos ¿tú eso lo puedes hacer en wayuunaiki o en español?

Jazmín pues para defender en español y para traducirle a la comunidad en wayuunaiki.

Entrevistadora: tú ves la función del español como una traducción.

Jazmín sí, una traducción y además que uno tiene que ejercer siempre en español, ante los tribunales, frente a cualquier institución.

ANEXO M. ENTREVISTA A NELLY 31 DE MAYO DE 2013

Entrevistadora: ¿Qué tan importante es para ti la traducción del español al wayuunaiki y viceversa tanto en lo oral como en lo escrito?

Nelly: para nosotros es muy importante porque la mayoría de nosotros no sabe cómo se escribe el wayuunaiki, eso se está perdiendo. El wayuunaiki es complicado de escribir porque hay palabras que en español son cortas y cuando ya las traducimos al wayuunaiki es muy largo y eso es lo complicado. Para mí el español y el wayuunaiki los hablo igual pero hay una gran diferencia en la estructura. En wayuunaiki no utilizamos todas las consonantes, y algunas palabras tienen doble consonante seguidas y dobles vocales seguidas, y digamos para separar una vocal de otra vocal y para alargar nota de la palabra se debe utilizar diéresis. Entonces se me complica un poquito escribir el wayuunaiki pero para leer si es bastante complicado, a veces no entiendo lo que leo porque el wayuunaiki de Manaure comparado al wayuunaiki de la alta Guajira es muy diferente, tienen diferentes significados y ahí es donde uno se pierde. Eso también sucede en la parte oral. A veces uno no entiende lo que dicen en un sector de la Guajira porque la alta, media y baja hablan de diferente forma el wayuunaiki. Los de la alta pronunciamos con “J” y los otros pronuncian con “Ch”. Para decir usted dicen chía, en cambio los de la ala dicen Jía.

¿Qué tan competente eres para traducir del español al wayuunaiki o del wayuunaiki al español?

Nelly: Del wayuunaiki al español nunca he traducido pero hay libros que están escritos en wayuunaiki y también están escritos al español, pero son libros muy raros, por decir fábulas, poemas, son muy cortas. Cuando yo estuve reemplazando a mi hermana que es profesora que fue por un mes en una escuela de pre-escolar a quinto que queda en la alta Guajira, se llama Almirante Padilla. En esa

escuela por obligación se debe ver la materia de wayuunaiki o cultura wayuu. Y ahí los estudiantes hablan en wayuunaiki pero no lo saben escribir. Nosotros no utilizamos la C, D, Q, solamente la K reemplaza lo que es la Q y C. y los estudiantes cometían unos errores de usarlos porque estaban influenciados por el español. Les expliqué que eso no se utilizaba. El problema es que se les enseña más la escritura española que la escritura en wayuunaiki y eso les afecta y hace que se les dificulte porque no lo practican y no se les exige. Yo para leer en wayuunaiki busco por internet y encuentro cosas muy cortas y para leerlo es complicado porque las palabras son muy largas. Para hablar no, es más fácil que lo escrito.

¿No es lo mismo leerlo que si lo estuvieras hablando?

Nelly: No porque hay muchas palabras que son muy largas, cuando uno lee el wayuunaiki uno pierde el ritmo de la lectura porque se encuentra con muchas consonantes seguidas o vocales. Para escribir soy buena pero para leerlo no. En el español el único problema para leerlo es cuando hay palabras con acento o con tilde.

¿Tú tienes mejor comprensión de lectura en español o en wayuunaiki?

Nelly: Como no utilizo el wayuunaiki pues el español. Yo entiendo de una el wayuunaiki, de hecho se me facilita más que el español, pero se me dificulta leerlo pero lo comprendo.

¿Cuándo utilizas la traducción del español al wayuunaiki?

Nelly: Es que hay palabras en español que son parecido a como lo utilizamos en español, pues hay palabras en español que no existen en el wayuunaiki entonces lo decimos igual.

¿Para qué usas la traducción del español al wayuunaiki?

Nelly: Para hablar con los ancianos, si hay una visita a la casa como ellos no entienden el español entonces hay que traducirles como en el caso de los turistas que llegan allá y preguntan sobre la cultura, ellos pueden hablar pero en wayuunaiki porque los viejos ni entienden el español ni lo hablan, por eso la importancia de que uno lo sepa. En la parte laboral como tal casi no hay empleo, el único que empleo que hay en la alta es para los docentes que son gente que maneja ya bien el español.

Cuando hay docentes que llegan a dar clase de español a personas que sólo saben el wayuunaiki cómo hacen la clase.

Nelly: Los mismos profesores lo traducen. Los profesores hablan también el wayuunaiki, la mayoría porque hay poquitos que vienen de ciudades.

¿Y los estudiantes que hacen entre ellos cuando alguien no entiende, utilizan la traducción?

Nelly: Sí entre ellos se hablan en wayuunaiki, y por ejemplo cuando vienen profesores de la ciudad no les gusta eso porque no saben si los están insultando.

¿Qué es más importante la traducción del español al wayuunaiki o del wayuunaiki al español?

Nelly: Para mí son importantes las dos porque debe haber un paralelo y comparación entre ellas porque si sé el español y el wayuunaiki debe haber un equilibrio entre las dos. Para comprobar Si realmente sé lo que es mi dialecto materno en comparación del español, si lo manejo bien o no.

¿Qué les permite a ustedes poder traducir?

Nelly: La traducción permite abrir puertas a uno porque la mayoría de los hablantes saben es el español, ya que tengo que adoptar el español además el campo de la administración de empresas muchas veces uno se encuentra con personas del exterior que manejan perfectamente el español y que manejan un léxico muy globalizado, es muy importante para interactuar con otras personas, los que trabajan de mi etnia son muy poquitos la mayoría trabaja en labores domésticas.

¿El español es una lengua materna, segunda o extranjera para ti?

Nelly: En mi caso yo creo que el español es para mí como una lengua materna, porque uno se siente colombiano y la lengua de Colombia es el español aunque al ser un país con diversidades étnicas y pues cada una tiene su lengua materna pero de todas maneras yo ya adopto el español como mi lengua materna. Gracias al español uno adquiere conocimiento, hay libros escritos en wayuunaiki pero sólo sobre nuestra cultura, pero lo que uno aprende para afrontar la vida todo es en español.

¿Cómo es el español en su dimensión del decir y en la dimensión del hacer?

Nelly: El español me ha permitido adquirir conocimiento, entrar a la universidad, me ha permitido conocer nueva gente, interactuar con ella. Conocer el mundo.

¿De qué tipo de cosas te basas para fundamentar tu estado espiritual?

Nelly: En la parte espiritual es más interior de uno, uno no se da cuenta si lo que piensa lo está haciendo en español o en wayuunaiki. Mis creencias que yo he cogido hay partes que yo sigo de la biblia, los sermones de la iglesia. Mi formación espiritual ha sido acogida por las dos lenguas. Cuando uno entra en el colegio y le dan clases de religión es que uno comienza a conocer a Dios y eso lo aprendí tanto en wayuunaiki y en español.

¿En la parte política qué tanto es valorado el uso del español?

Nelly: El español es importante tanto positivamente como negativamente porque en la política regula mucho la corrupción. Cuando uno entra a la política, cuando haces la campaña prometes muchas cosas pero el presupuesto del estado que entrego pero eso sale de los colombianos y abusan de eso, y eso lo hacen por medio del español. Pero también es muy importante para la influencia cuando uno quiere participar en la política, reclamar sus derechos porque la constitución dice que los indígenas están privilegiados, para hacer derechos de petición, tutelas todo debe ser en español. También han utilizado el español para engañar a la gente en las campañas políticas, prometen que van a construir escuelas, canchas deportivas y no hacen nada, ni siquiera cuando ya están ejerciendo su rol en la alcaldía y todas esas propuestas las hacen en español porque la mayoría de participantes en la política son wayuu pero no manejan bien el wayuunaiki entonces ellos deben hablar es en español. Y ahí es donde entran los traductores, son personas que buscan que manejan bien las dos lenguas, a los que yo he ido he notado que no cambian las cosas que dicen, por lo menos a los que yo he ido que han sido pocos porque a mí no me gusta participar en la política, criticar sí. No me gusta por la corrupción, por las falsas promesas, por los enfrentamientos entra las mismas familias, las dividen. Participar en la política es entran en un auge de violencia entre familiares, se enfrentan porque su candidato perdió, porque usted compró el voto,

porque usted me compró a mí, etc. Todos esos conflictos se arreglan por medio de la ley wayuu. Muchas veces son enfrentamientos verbales, si dado el caso hay una agresión física, algo grave ahí sí hay que hacer arreglo, ya con el tiempo se reconcilian y se vuelve normal.

¿Qué representa el español para ti?

Nelly: Representa mi calidad como ciudadano colombiano. Aunque tengo cédula de Venezuela pero esta la tengo para poder ver a mi familia porque tengo familia en Venezuela y si no la tengo me castigan la guardia venezolana. Yo he escuchado que a la gente las mete 64 horas en un hoyo donde meten también a los soldados que no se portan bien. Castigan a los wayuu que no sacan su cédula de ciudadanía porque eso es una obligación. Ese tipo de castigo es permitido en Venezuela.

¿Si fueras por ti no serías venezolana?

Nelly: No, a mí no me gusta allá, por la forma de ser de la gente y por la situación política de allá, el enfrentamiento entre la sociedad por las diferentes ideologías políticas. A los wayuu se les ve mucho eso porque hay mucho wayuu que es chavista porque les interesa la plata, ya tienen carro, tienen todo, están cómodos. El gobierno da unos subsidios para madres cabeza de hogar pero ellos dan un poquitico y se apoderan de eso para comprar carro casa en otros barrios. Mi familia la mayoría son chavistas, los que viven en Venezuela. Cuando yo voy a Venezuela me quedo es donde a mi hermana y trato de no entrar en conflicto.

¿Por qué dices que te apasiona ser colombiana?

Nelly: No sé, lo que más me apasiona es el fútbol colombiano. Por mis hermanos mayores que les encanta el fútbol y ellos saben mucho de la historia del fútbol, y ellos tienen equipos y como crecí con ellos pues se me pegó eso y como que se identifica con eso. Cada vez que voy a Venezuela y veo un partido, cada vez que pierden Colombia se burlan de mí.

¿Y tú te entristeces cuando Colombia pierde?

Nelly: Sí, un poquito.

¿Qué equipo te gusta?

Nelly: El nacional y el junior. Me gustan porque son equipos grandes y cuando compiten valen la pena, representan a Colombia muy bien y son muy competitivos. Para mí son los que mejor juegan.

¿Qué sientes cuándo estás viendo un partido?

Nelly: No pienso en nada, me concentro sólo en el partido. Uno siente emoción cuando es hinchas de verdad.

¿Hay algún equipo que detestes?

Nelly: No. Ninguno.

¿Por qué te gusta tanto el fútbol?

Nelly: Lo que pasa es que el fútbol de Colombia es muy bueno, está entre los 5 primeros, entre Chile, Argentina, Brasil y así.

¿Por qué te gusta ver las competencias?

Nelly: Cuando gana mi equipo me genera satisfacción de que mi equipo es el mejor, me siento orgullosa de ser colombiana y tengo mi uniforme de la selección Colom-

bia y me lo pongo. Me apasiona ser colombiana porque somos reconocidos por el futbol.

¿Además del futbol qué otra cosa te apasiona en Colombia?

Nelly: El café de Colombia pues representa la calidad y por su aroma. Me encanta la gente colombiana, son muy abiertos, les gusta la recocha, son amables. En cambio los venezolanos son perezosos, no son gente que trabaje, no son gente que se preocupa por seguir adelante. Estudian porque les dan beca y ya.

¿A ti te gusta más el español colombiano o el venezolano?

Nelly: Yo prefiero hablar con el tono colombiano. También porque es uno de los más puros, entendibles.

¿Qué te apasiona por ser parte de tu etnia wayuu?

Nelly: Me apasiona el wayuunaiki. Porque hablarlo es muy importante, a mí me pueden hablar en inglés pero si yo le hablo en wayuunaiki se pierden al igual que yo. Esto me da un poder que no todos tienen, no todos lo saben y me gusta sentir eso. El dialecto, las costumbres que uno conserva que a comparación de otras somos muy colaboradores entre familias y a las personas que nos rodean. Cuando una persona está en problemas todos los wayuu tratamos de colaborarle por tradición.

De todas las costumbres de tu etnia ¿cuál es la que más te apasiona?

Nelly: Lo de las plantas medicinales porque uno no se acostumbra mucho a otros medicamentos, uno tienen no a enfermarse mucho como los que toman las pastillas, porque lo de nosotros es más natural. Además cuando uno se desarrolla tienden a darle mucho las plantas medicinales para que la piel nos sea seca, también para que al momento de dar a luz no sufra mucho sino que puede que le dé el dolor por la mañana y ya a las 10 ya salió del parto normal. Si se demora mucho es porque algo sucede y ya por costumbre tenemos el Chirrinchi y ya eso a uno lo soban, le dan sorbos en el vientre y salen de una los hijos.

¿De todo esto que dices que te apasiona te ha influenciado de alguna forma para aprender el español?

Nelly: Sí, pues cuando uno empieza a estudiar uno por dentro tiene muchos proyectos, muchas ideas, qué quiero hacer y para eso necesito aprender el español, necesito aprender léxico que sean más elegantes para actuar para los negocios y todo eso.

Nelly: A los abuelos no les gusta el futbol porque en el tiempo de ellos no tenían acceso a la radio o a la televisión así que no se interesan. En cambio a los niños wayuu les encanta, ellos crean bolsitas con las medias para hacer los balones y juegan.

OBSERVADOR: Stefany Carrillo García
FECHA DE OBSERVACIÓN: 13/03/2012

ANEXO N. DIARIO DE CAMPO 1

OBSERVACIÓN REFLEXIÓN
La recapitulación de un tema mediante un taller de este tipo no certifica que el estudiante se apropie de los contenidos. El taller que la docente propone consiste en responder una ristra de preguntas. Pero el estudiante queda solo en esta actividad y, aunque la maestra los asesora al inicio de la sesión, la actividad se torna tediosa y sin más sentido que el de la calificación. Por último, y para compensar, pude notar que la relación de la maestra con los estudiantes es muy cercana. Son amigos. Esto lo evidenció en las explicaciones que los estudiantes le pedían. La respetan mucho pero hay confianza. La docente toma dos posiciones, a la vez, dentro del escenario educativo, pues ella aplica autoridad y también familiaridad en su relación con los estudiantes. De todas las estudiantes que son mujeres, Nelly es la que tiene más fluidez y capacidad de darse a entender con los otros utilizando el español. Ella demuestra que se le facilita la socialización con los demás, entiende las expresiones culturales de los jóvenes universitarios y hace amigos fácilmente. Además, Nelly no parece ser aprendiz del español, escribe hasta mejor que muchos de los estudiantes nativos de la universidad. La puntuación y las tildes muchas veces las pasa por alto, pero esto mismo ocurre con muchos estudiantes de la misma ciudad. Nelly tiene las bases para una buena comprensión de lectura, muchas veces ella infiere las palabras a partir de la temática y la situación que refiere el texto.

FECHA DE OBSERVACIÓN: 6/05/2012

ANEXO O. DIARIO DE CAMPO 2

OBSERVACIÓN REFLEXIÓN
Al inicio de la clase la maestra se mostró un poco seria al esperar en silencio que los estudiantes se callaran. Aunque esto hizo pensar en el posible malhumor de la maestra, al poco tiempo se vio que no era así, pues se la vio muy interesada, co-

mo siempre, en el trabajo de los estudiantes.

A la maestra le interesa mucho que las actividades que realiza se desarrollen muy bien, por esta razón siempre está al tanto de que los estudiantes participen y escuchen a sus compañeros. Cuando un estudiante leía su crónica, ella vigilaba a los otros y si los sorprendía charlando los aplacaba con una mirada.

Asimismo, cabe resaltar que la maestra actuó como un receptor en la actividad, puesto que cuando los alumnos hacían uso de la palabra para expresar los comentarios sobre los textos leídos, ella guiaba las críticas de forma que no hubiera roces de ningún tipo personal sino pedagógico. La profesora *filtra* los comentarios que pueden ser ofensivos. Por ejemplo: cuando una estudiante dijo que la crónica *Un domingo en la villa de ensueño* o le había gustado porque le faltaba emoción, la maestra intervino de inmediato a simplificar los posibles malentendidos que pudieran crearse.

A partir de los comentarios y los textos de los estudiantes la maestra podía hacer hincapié en distintos temas de interés: asuntos morales, didácticos, religiosos, sociales, culturales, etc., y esta labor es, a mi parecer, la verdadera tarea del maestro. Mostrar a sus alumnos el mundo que hay escondido, el verdadero mundo, desde el aula y a partir de la literatura.

Jazmín es la más crítica de todas, maneja un vocabulario más técnico, ha aprendido nuevo vocabulario y lo utiliza en situaciones sociales acordes, también ha perfeccionado discurso oral. Jazmín es capaz de moderar sus registros de habla según quien sea el interlocutor, esto le ha permitido socializar de manera natural y fácil con profesores, estudiantes y directivos. La escritura de Jazmín es proporcional a las composiciones escritas de cualquier otro estudiante universitario que sea nativo. A veces tiene problemas de comprensión de lectura.

Por lo que refiere a la actividad de leer en voz alta, me parece muy buen método para acercar al estudiante a la literatura, al gusto de leer al conocimiento de sí mismo en la lectura. Tuve la oportunidad de leer el texto de la maestra Profesora titulado: *Cuando la vida llega al aula: crónica de un Plan Lector*, y creo que no hay mejor forma de que los estudiantes se inicien en el conocimiento del mundo. Profesora dice en su texto que con la lectura en voz alta se busca: que el estudiante asocie la lectura con el placer, que el alumno sienta las bases de su conocimiento, mejorar y enriquecer el vocabulario y ofrecer un ideal de lector.

Esta herramienta de trabajo, como se hace notar en las clases, va acompañada de una actitud especial en la clase; la actitud del docente debe ser buena para transmitir ese gusto, esa pasión por la lectura, ese germen cultural en el alumno.

En conclusión, creo que, por lo que he observado hasta ahora, la metodología de

trabajo que se centra en el trabajo del estudiante, los estímulos que se utilizan para el desarrollo de las actividades académicas, el manejo de la disciplina por parte del maestro y de los estudiantes han sido pertinentes para la labor pedagógica del área de español. Por último, todas estas reflexiones me recuerdan estas palabras que escribió Savater en *El valor de educar* sobre lo que en realidad es importante en una educación humanística: “...hay que entregarles la completa perplejidad del mundo, nuestra propia perplejidad, la dimensión contradictoria de nuestras frustraciones y nuestras esperanzas”.

FECHA DE OBSERVACIÓN: 15/08/2012

ANEXO P. DIARIO DE CAMPO 3

OBSERVACIÓN REFLEXIÓN
La maestra de español llega al salón y encuentra a la docente de inglés en él; aún no había terminado la clase. Finalmente la docente parte y Profesora entra al salón. La docente escribe: ACTIVIDADES: 1. Continuación lectura creaciones de Jaime Garzón; 2. Identificar tres sátiras o ironías; 3. Seleccionar el personaje más irónico de Jaime Garzón; 4. Establecer una relación entre una fábula de Monterroso y un personaje creado por Garzón.” En la clase pasada, jueves, los alumnos vieron un video de Garzón. Asimismo leyeron una columna de opinión de Antonio Caballero sobre el caso de Molano. (¿Por qué Molano tenía que retractarse de lo que dijo sobre la familia Araujo?) Luego leyeron un perfil de Jaime Garzón. Sus estudios, su conocimiento de la sociedad, su humor, su vida y su muerte. La profesora les dijo que las lecturas llevan a temas específicos. Y como ejemplo expuso en su clase las obras de Monterroso y Garzón. Después de recordar lo que se había hecho la clase anterior, se pone el video de las entrevistas de Heriberto de la Calle y todos empiezan a observarlo. A partir del video la maestra propone analizar la crítica velada. A veces pausa el video para preguntar por determinada palabra (líchigo; mañe) o para hacer hincapié en determinada sátira. Se observa que Nancy habla bien el español, pero cuando ella está hablando fluidamente tiende a disminuir el tono de voz porque se siente insegura de si lo que está diciendo está correcto. Esto ocasiona que varias veces sus interlocutores no escuchen lo que ella les exprese y le toque volver a repetirlo. Nancy tiene una

buena comprensión de lectura y se expresa muy bien en ámbitos académicos formales como exposiciones con bastante público. En el último año, ella ha mejorado bastante su redacción y escribe de igual forma que lo hacen los alumnos universitarios, no hay diferencias marcadas. El problema de Nancy radica más en su actitud con los otros, pues hay días en los que le encanta generar buenas relaciones, y otros en los que ella se encarga de alejar a la gente.

FECHA DE OBSERVACIÓN: 25/10/ 2012

ANEXO Q. DIARIO DE CAMPO 4

OBSERVACIÓN REFLEXIÓN
Para empezar, hay que destacar la importancia de las actividades en la clase de español, ya que las prácticas de enseñanza- aprendizaje se realizan en un contexto muy amplio; se enseña sobre bases culturales bastante fuertes como es la política, el quehacer de un verdadero pensador, como lo fue Garzón y la importancia del lenguaje para decir cosas originales e importantes como lo hizo Monterroso. Desde estas dos actividades la maestra logra unir dos aspectos, que bien podrían ser distantes, en la misma clase. Para esto utiliza lo que es común en los dos: la sátira. Esta manera de llevar un contenido a la clase y de cumplir, asimismo, el objetivo del currículo es bastante pertinente, si tenemos en cuenta las palabras de Savater, cuando dice que el maestro no solo debe ser el portador de conocimiento, sino portador de cultura y la cultura engloba todos los aspectos de la vida. Con estas actividades los estudiantes toman conciencia de los acontecimientos; no son ajenos a ellos; son parte de su vida también. Olga a veces no habla con seguridad y fluidamente pero se hace entender con los demás. Cuando ella expresa una idea tanto en lo escrito como en lo oral, lo hace de forma incompleta, deja la idea en el aire y es como si pensara que lo dijo pero en realidad no lo dice. Muchas veces se salta de una idea a otra sin explicación aparente. No responde contundentemente lo que se pregunta, “se va por las ramas”. Es difícil para ella comprender las instrucciones de los ejercicios, es necesario explicar varias veces y poner diferentes ejemplos para que ella entienda. Olga ha logrado crear buenas relaciones sociales haciendo parte de la oficina de pastoral.

--

FECHA DE OBSERVACIÓN: 12/02/13

ANEXO R. DIARIO DE CAMPO 5

OBSERVACIÓN REFLEXIÓN
Desarrollar la clase me recuerda cierta analogía de la física que explica la forma como se aborda la evaluación en el aula de clase. En física hay dos maneras de abordar un problema: la primera (silla de Euler) consiste en que el docente se sienta en una silla y observe desde lejos el desarrollo de sus estudiantes marcando con una letra o número su desempeño; en el segundo modelo (seguimiento de LaGrange) el maestro se ubica al pie de su estudiante y lo acompaña, lo observa, y poco a poco va insertándose en un dialogo con él. Con base a éste modelo puede construirse el conocimiento sin necesidad de ceñirse a un currículo. De esta manera el maestro puede estudiar diversos contenidos necesarios para una formación significativa. Esta es la metodología que encuentro en las clases de español del grado 9B: un constante seguimiento de los estudiantes, una increíble vocación que busca buenos resultados en las actividades propuestas. A partir de esto, se evidencia que el enfoque de esta clase no es solamente académico, sino también corresponde a la dimensión de valores y sensibilidad ciudadana. Asuntos que son de capital importancia para una formación humanística. Muchos estudiantes poseen mucho potencial para la redacción escrita o para los comentarios orales, lo cual es bastante agradable. En el caso de Gabriel, él suele frustrarse cuando no sabe, y llega hasta ser agresivo cuando no logra comprender lo que debe hacer. Él se da a entender pero a veces no enuncia las ideas en un orden sintagmático acorde, y se demora en formular lo que quiere decir, esto le pasa sobre todo cuando acaba de llegar de vacaciones de la alta Guajira. Cuando escribe es difícil comprender y prácticamente hay que “adivinar” la idea, no solo por su redacción e incoherencia sino por la ilegibilidad de su letra, a veces escribe como escucha las palabras, no reconoce normas ortográficas. Comete una y otra vez los mismos errores ortográficos a pesar de su mal genio a veces, Gabriel tiene varios amigos y le gusta compartir con ellos sus experiencias de vida. Gabriel tiene un conocimiento crítico frente al mundo que lo rodea y la adaptación de la cultura en general.

FECHA DE OBSERVACIÓN: 05/04/13

ANEXO S. DIARIO DE CAMPO 6

OBSERVACIÓN REFLEXIÓN
En lo referente a la guía de lectura, ya que, estas actividades sirven para que lo estudiantes corrijan, grupalmente, sus propios errores. La maestra hace las correcciones públicamente para que todos desarrollen la competencia textual. A partir de estas actividades grupales se desarrollan múltiples conocimientos en torno a la escritura, puesto que, a partir de la competencia comunicativa se van desarrollando aptitudes importantes para el estudiante, por ejemplo corregir los textos, leer correctamente en voz alta o emitir un juicio a partir de un texto. Asimismo la actividad no se reduce a su desarrollo académico, pues, los constantes comentarios de la maestra apuntan a un conocimiento práctico, del diario vivir; por ejemplo: cuando la maestra dice a sus estudiantes que hagan las tareas no por la nota, sino para mejorar su redacción, para saber que la escritura debe ser reflexiva. Así pues, las preguntas que plantea la maestra en el desarrollo de la actividad de lectura evidencian unas competencias superiores de interpretación, puesto que no se limitan a una primera lectura interpretativa de la profesora (como ocurriría en sexto o séptimo), sino que deja el texto a disposición de los estudiantes con preguntas como: ¿Cuál creen ustedes que es el objetivo del agradecimiento en el libro?; ¿Cuál es el problema de la mosca?; ¿qué relación tiene el epígrafe con la obra?, etc. José es el que más se le dificulta el español en el momento de expresarse oralmente, no es fluido, no enuncia las ideas claramente y tiende a expresar lo que trata de decir para que sean los otros los que descifren su pensamiento. Su comprensión de lectura es muy buena, claro está que se toma el doble de tiempo leyendo un texto a comparación de sus compañeros, pero sus respuestas en opciones múltiples casi siempre son acertadas. La escritura al igual que Gabriel, tiende a ser lo que menos desarrollado tiene. Escribe incoherencias, le es difícil conectar ideas y concretar lo que quiere decir. Siempre escribe como escucha las palabras, no sigue normas ortográficas ni le interesa aprenderlas. José tiene un manejo de la lengua intermedio que le permite socializar en situaciones comunicativas cotidianas, pero en los ámbitos académicos se le dificulta el manejo del registro formal.

FECHA DE OBSERVACIÓN: 9/06/ 2013

ANEXO T. DIARIO DE CAMPO 7

OBSERVACIÓN REFLEXIÓN
Los debates que la maestra hace en clase, logran captar la atención de los estudiantes cuando se sienten identificados en él. Fue el caso de la actividad de hoy cuando los alumnos dieron sus puntos de vista casi sin pedírselos porque era un tema que les concernía. ¿Se hablaba del maestro, de sus infortunios; pero y los infortunios de nosotros los estudiantes? —parecían decir. En estos debates se logra desarrollar competencias de argumentación que son necesarias y fundamentales para lograr resultados en el curso de español. Su fortaleza es el habla, Andrés ha adquirido un vocabulario propio de su carrera de derecho. Conoce muchas expresiones de la disciplina. Pero cuando se le pregunta o se le habla con expresiones coloquiales o propias de la cotidianidad de la cultura colombiana, algunas las conoce, otras no tanto. A pesar de que Andrés tiene una fortaleza oral su competencia escrita es todo lo contrario. Tiende a redactar mal las ideas, las deja incompletas y su ortografía y letra es pésima. Andrés ha cogido actitudes impositivas sobre sus derechos como indígena, muchas veces habla wayuunaiki en la clase de español, y cuando se le dice que no lo haga porque se está en la materia de otro idioma, él se indispone y alega que es su derecho. No diferencia entre un principio comunicativo del aula y una imposición discriminatoria. A pesar de que Andrés tiene conocimiento de mucho vocabulario tiene problemas serios de comprensión de lectura y muchas veces le es difícil inferir información.