



10.15446/fyf.v36n2.101016

Artículos

CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE RECOMENDACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LA COMUNIDAD WOUNAAN DE BOGOTÁ*

PARTICIPATORY CONSTRUCTION OF RECOMMENDATIONS FOR LITERACY TEACHING IN THE WOUNAAN COMMUNITY OF BOGOTÁ

*Angélica María Ávila Molina*¹

Cómo citar este artículo:

Ávila Molina, A. M. (2023). Construcción participativa de recomendaciones para la enseñanza de la lectoescritura en la comunidad wounaan de Bogotá. *Forma y Función*, 36(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.101016>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2022-02-14, aceptado: 2023-02-24

* Resultado de la investigación «Recomendaciones para el desarrollo de la lectoescritura en la comunidad wounaan de Bogotá: investigación basada en comunidad», financiada por el Instituto Caro y Cuervo (ICC). Agradezco a los exgobernadores Ramiro Piraza y Dawilio Durán, y a los participantes de la comunidad wounaan de Bogotá por la confianza que han depositado en mí. Agradezco a Viviana Nieto, coordinadora de la maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del ICC, por el espacio para el desarrollo de la investigación en el marco de la maestría, y a la profesora de la maestría, Sandra Milena Díaz, por la revisión de este texto y sus comentarios. Agradezco a Karina Andrea Quitián, David Ricardo Rodríguez, Jorge Armando Ramírez y Fabio Andrés Rubiano por su participación en los grupos focales.

1 ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5432-8130> Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia. amavilam@udistrital.edu.co

Resumen

La lectoescritura en lengua indígena ha sido usada para aumentar su prestigio y construir un registro duradero, así como medio de aprendizaje de la lengua, mientras que en español facilita el éxito académico y el acceso al trabajo. En el mundo globalizado y urbano, permite la participación, el diálogo social y el disenso. Es necesario generar procesos de aprendizaje de literacidad que no signifiquen el debilitamiento de las lenguas indígenas ni de su oralidad. El objetivo fue formular participativamente recomendaciones para la enseñanza de la lectoescritura en lengua wounmeu (ISO 639-3 noa) y en español acordes con la visión de mundo wounaan, con el fin orientar la toma de decisiones en la construcción del Proyecto Educativo Comunitario y la planificación lingüística en literacidad en el escenario urbano. Para esto, se exploran las posturas sobre la literacidad en las comunidades indígenas y se presentan el proyecto, las prácticas lingüísticas de la comunidad, la explicación de las recomendaciones, un balance del proceso y las conclusiones.

Palabras clave: *biliteracidad; comunidad wounaan urbana; enseñanza de lectoescritura; investigación basada en comunidad; planificación lingüística en literacidad.*

Abstract

Indigenous language literacy has been utilized to elevate prestige, create a lasting record and facilitate language learning, while Spanish has facilitated academic success and access to work. In a globalized and urban world, it provides opportunities for participation, social dialogue and dissent. Therefore, it is essential to develop literacy learning processes that do not undermine indigenous languages or their oral traditions. This study aimed to develop participatory recommendations for teaching literacy in the Wounmeu language (ISO 639-3 noa) and in Spanish, aligned with the Wounaan worldview, to facilitate decision-making in the development of the Community Education Project and the linguistic planning for literacy education in urban settings. To this end, this paper examines the perspectives on literacy in indigenous communities, presents the project and the linguistic practices of the community, explains the recommendations, evaluates the process and provides concluding remarks.

Keywords: *biliteracy; wounaan urban community; literacy teaching; community-based research; language planning in literacy.*

I. INTRODUCCIÓN

En las comunidades wounaan, algunas mujeres le aplican ceniza de uña o de piel de animal a la herida que queda cuando se cae el ombligo del recién nacido. La elección de la ceniza depende de las características que desean que tenga el niño; por ejemplo, para que sea buen cazador, le aplican ceniza de tigre y para que sea curador de mordeduras, ceniza de piel de serpiente, y como estas hay más posibilidades; e incluso, se puede aplicar ceniza de uñas de algún miembro de la comunidad, así sus características serán transmitidas al bebé. A este ritual se le llama *ombligada* u *obligada* en español wounaan. Su función es proteger de los peligros al niño o dotarlo de cualidades para que se pueda defender en el territorio. La escogencia de la ceniza o cualidad que tendrá el niño encierra una lectura del territorio, con sus peligros y posibilidades, y es una proyección de las habilidades que los sujetos deberán tener en el futuro. En el contexto urbano, algunas madres han optado por aplicar ceniza de diccionarios, cuadernos o periódicos. En la lectura que hacen del territorio que ahora habitan, las habilidades que proyectan para que sus hijos se defiendan son la lectoescritura y el español (Ávila, 2016). En el presente artículo, el reconocimiento de las necesidades y proyecciones desde la perspectiva de la comunidad (como ilustra la ombligada) sienta las bases para la toma de decisiones sobre cómo enseñar lectura y escritura de manera culturalmente significativa. En ese sentido, la práctica cultural de la ombligada constituye una proyección de la lectoescritura en la vida wounaan.

El objetivo de este documento es describir la guía de recomendaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura en primera y segunda lengua (L1 y L2) acorde con la visión de mundo de la comunidad wounaan, realizada a partir de una investigación basada en comunidad, de la que se mencionará su proceso de construcción, sin ahondar en este. Durante la elaboración, y con el fin de aportar a la construcción del Proyecto Educativo Comunitario Wounaan (Woun-PEC), se discutió sobre la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que la enseñanza de la lectoescritura en español a comunidades indígenas en Colombia va de la mano con la educación formal, mientras que la lectoescritura en lenguas indígenas ha sido delegada a misioneros evangelizadores, educadores y lingüistas o profesores de las comunidades. De ahí que hayan primado los intereses, las preocupaciones y las presiones de agentes externos, lo cual ha limitado la agencia de las comunidades. Sin embargo, con el trabajo realizado por el Cabildo Wounaan en educación propia y con el modelo pedagógico de Educación Intercultural de la Secretaría de Educación Distrital, como apoyos culturales indígenas y de sabedores en políticas educativas y lingüísticas, se han generado espacios de discusión dentro de la comunidad, donde priman su perspectiva y su agencia.

Esta investigación se sitúa en el campo de la planificación lingüística en literacidad a nivel micro (Liddicoat, 2007). La construcción del Woun-PEC ha abierto un espacio para la toma de decisiones sobre el uso y enseñanza de la lectoescritura en *wounmeu* y en español, sabiendo que estas decisiones impactan en el diseño del currículo, trascienden lo pedagógico y son la base de la política y planificación lingüística en literacidad, en el espacio urbano de la comunidad wounaan. Estas decisiones hacen parte de la planificación y atienden a la adquisición de la lengua (en qué lengua o lenguas se enseña a leer y escribir y con qué programas), al estatus (en qué lengua o lenguas se escriben documentos oficiales), a los dominios (dónde y sobre qué se lee y escribe), al corpus (qué propuesta ortográfica se usa y en qué lenguas se harán los materiales) y al prestigio (qué valor se otorga a las lenguas al estar escritas) (Liddicoat, 2007). Al respecto, al iniciar la planificación micro, se evidenció la resistencia de la comunidad al modelo tradicional de educación, que privilegia la lectoescritura en español e impide el uso y la expansión del *wounmeu* en escenarios comunitarios, y se constató que, así deseen leer y escribir en su lengua, si nadie ha aprendido, no es posible. Entonces, para que la lengua tenga un rol valioso acorde con necesidades reales, se requiere transformar la ecología lingüística (Liddicoat, 2007).

Por lo expuesto, esta investigación se centra en la literacidad en una lengua minoritaria como L1 (*wounmeu*) y en una lengua nacional como L2 (español), es decir, en la promoción de la biliteracidad. Conceptualmente, nos acogemos a la visión de planificación lingüística en literacidad, que incluye tanto la creación e implementación de programas como la construcción de productos (documentos, videos, relatos orales) que contienen metas acordadas y que explicitan las decisiones, las conceptualizaciones y los valores asignados a las lenguas, la implementación de las decisiones e incluso la práctica de leer y escribir (Liddicoat, 2007; Patrick et al., 2013).

Las recomendaciones se construyeron desde la aproximación de la investigación basada en comunidad (*community-based research*) (Faraclas et al., 2019), con ocho grupos focales. Así se promovió la agencia de los miembros de la comunidad y la participación de estudiantes, egresados y docente de la maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo, incluyendo a la autora. Y aunque dentro de este proceso intercultural, encaramos dificultades que aún están sin resolver, el aporte para la comunidad se materializó en un plegable con recomendaciones sobre literacidad para la construcción del Woun-PEC y otros procesos pedagógicos que involucren la literacidad. Otra contribución es la construcción de las bases para la planificación lingüística en literacidad en contextos urbanos y micro.

A continuación, el lector encontrará: una exploración de las posturas sobre la literacidad en las comunidades indígenas, la exposición del proyecto, las prácticas lingüísticas de la comunidad, la presentación y explicación de las recomendaciones, un balance del proceso en curso y las conclusiones.

2. VISIONES DIVERGENTES SOBRE LA LECTOESCRITURA EN COMUNIDADES INDÍGENAS

En respuesta al deseo que manifiestan comunidades indígenas por escribir sus lenguas como herramienta para fortalecerlas o revivirlas, algunos manuales de documentación y revitalización incluyen capítulos sobre el desarrollo de ortografías y de estandarización o consideraciones prácticas e ideológicas sobre la escritura de lenguas orales (Haviland & Flores, 2007; Olko & Sallabank, 2021). Al mismo tiempo, advierten sobre las consecuencias que la escritura puede traer a las lenguas, pues centrarse en la escritura puede llevar a que se ignore el valor de lo oral y el uso de la lengua, así como considerar que esta tiene estatus de lengua solo cuando está escrita o es materia de estudio del currículo (Shaul, 2014). Grenoble & Whaley consideran que la literacidad a nivel local puede afectar profundamente la visión sobre una lengua y que «programas poco exitosos en la creación de dominios para el uso de la literacidad pueden deslegitimar la lengua local» (Grenoble & Whaley, 2006, p. 117). Otra preocupación es que las discusiones suelen limitarse a la correspondencia entre grafema y fonema, lo que impide el desarrollo de la lectoescritura como práctica (Ferreiro, 2002; Sichra, 2016). Por su parte, miembros de comunidades indígenas critican el uso de la escritura como único modelo de enseñanza de una lengua o ven en la escritura un gesto de despojo cultural e identitario (M. Pratt, comunicación personal, 24 de enero 2016). Como se mencionó, en el ámbito académico de la revitalización se suele desaconsejar el uso de la lectoescritura, pero en algunas comunidades se le da mucha importancia. Por ello, en las investigaciones participativas se requiere encarar la doble tarea de identificar y analizar las creencias implicadas y su procedencia, además de explorar y construir alternativas en las que los problemas identificados por la comunidad sean incluidos.

Diversos marcos ideológicos sustentan la importancia de la escritura. En cuanto a la funcionalidad y el desarrollo de sistemas económicos, algunas de sus ventajas radican en que ella permite resolver problemas de la vida cotidiana (transporte, comunicación con la sociedad mayoritaria, elaboración de documentos legales o administrativos), acceder al mercado laboral y tener éxito en la educación occidental (Liddicoat, 2007). Esto exige que la lengua escrita sea el español. En el terreno de la justicia sociolingüística y los derechos lingüísticos, entre las razones que avalan la escritura están: defender

la vida digna, ejercer ciudadanías críticas e interculturales, apropiarse de los sistemas escolares a través de la lectoescritura o registrar y transmitir el conocimiento indígena, y su búsqueda es el aprendizaje y el uso de biliteracidad (López, 2009). Si la comunidad opta por leer y escribir, la educación debe proporcionar recursos lingüísticos significativos y valiosos culturalmente, atendiendo a la experiencia indígena de aprendizaje, así como a sus necesidades y valores comunitarios (Patrick et al., 2013). Entonces, sea por acogida o por rechazo, la lectoescritura es un proceso que exige atención en lo que concierne a la transformación de las prácticas lingüísticas.

Estas presiones han creado un nicho para el desarrollo de la lectoescritura y será la lengua en que se lea y se escriba la que lo ocupe; por tanto, desalentar la escritura en lenguas indígenas porque fue impuesta desde fuera o porque no otorga estatus a la lengua puede llevar a que la escritura en español acelere el desplazamiento lingüístico (Crowley, 2007). Además, con la biliteracidad las comunidades tienen más posibilidades de elección sobre cómo comunicarse con la sociedad (Parkin & Harper, 2020).

Entre las respuestas a las problemáticas mencionadas arriba, cabe ampliar la visión de lo que se entiende por literacidad hacia lo que se conoce como multiliteracidades, donde entran la alfabetización tecnológica, las narraciones tradicionales, la danza, los artefactos culturales, la alfabetización territorial e incluso la oralidad (Patrick et al., 2013). Lo anterior implica construir participativamente lo que se entiende por literacidad y por sujetos alfabetizados; es decir, reconceptualizar por medio de la práctica indígena, lo cual es una actividad legítima de planificación desde abajo (Liddicoat, 2007). En esa línea, esta investigación se constituye en un espacio para descubrir nuevos propósitos simbólicos e identitarios, para transformar sentidos y discursos y para relacionar la literacidad con la educación wounaan en el contexto urbano. De esta forma el valor de la literacidad en las comunidades indígenas no estaría definido únicamente en términos de su relación con la sociedad mayoritaria (Shulist, 2013).

Zavala (2009) ha definido la literacidad como un conjunto de prácticas asociadas a contextos institucionales específicos y conectadas con tres elementos:

- (1) con formas orales de utilizar el lenguaje y con otras modalidades sensoriales;
- (2) con formas particulares de interactuar, crear, valorar y sentir, y (3) con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos [...]. Todos estos elementos nos ayudan a asumir la diversidad de prácticas letradas existentes y, por ende, la pluralidad de la literacidad. (p. 30)

Esta definición de literacidad trasciende la creencia de la escritura como un proceso mecánico de asociación de sonidos con grafemas y la inserta como una práctica cultural y social en contextos particulares, con funciones comunicativas específicas y conectada con otros recursos simbólicos. Esta definición amplia y compleja de literacidad implica que cada comunidad desarrolla una noción propia acerca de ella, según la manera como se ha apropiado de la práctica y de acuerdo con las relaciones logradas con los tres elementos arriba mencionados y con esferas más amplias, como la educativa, la política y la social. En este artículo se usan los conceptos literacidad y lectoescritura indistintamente, unificando ambos procesos como práctica social y sin distinción entre las actividades cognitivas de lectura (decodificación) y escritura (codificación).

Los miembros de la comunidad wounaan han llegado a Bogotá a causa del desplazamiento forzado y de migraciones económicas en su territorio, el Pacífico colombiano, y con ellos han llegado su lengua, prácticas culturales y conocimiento, por lo que leer y escribir en *wounmeu* hace parte de la reclamación de identidad y de resistencia lingüística en el contexto urbano y es un signo de prestigio y capital cultural. En estas circunstancias, las presiones por leer y escribir no difieren de las que enfrentan las comunidades en sus territorios, aunque sí se acentúan, por las percepciones sobre cómo pueden y deben usarse las lenguas en el contexto urbano (Shulist, 2013).

3. EL PROYECTO

La comunidad wounaan de Vista Hermosa, Bogotá, se resiste a la política educativa y lingüística de la ciudad, porque no responde a su noción de educación: proceso que se desarrolla en los espacios de reunión de la comunidad, donde los aprendices no solo son niños y jóvenes, sino los demás miembros de la comunidad, y donde pueden administrar ellos mismos su educación, según concluyen las autoridades wounaan durante las discusiones. Esto ha dado lugar a la construcción de un proyecto propio de educación que responda a sus necesidades culturales y a las presiones externas (Woun-PEC), y que apunta también a conseguir un espacio físico en la ciudad, donde se apliquen los principios de la educación wounaan.

La elaboración y redacción del PEC ha estado a cargo de los referentes de educación de la comunidad y ha sido apoyada por distintos investigadores externos, entre los que se encuentra la autora, invitada a inicios del 2020 por el gobernador. Con el fin de fortalecer el proceso participativo de la comunidad y el seminario Procesos de Alfabetización en Segunda Lengua de la maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo, la autora propuso

a las partes una investigación basada en comunidad que oriente la toma de decisiones sobre la literacidad en el marco de la elaboración del PEC.

El objetivo de la investigación fue establecer participativamente recomendaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura de la comunidad wounaan de Bogotá, a partir de sus visiones de mundo. Este proceso se inspira en la investigación basada en comunidad para el diseño de currículo y la planificación lingüística en las instituciones educativas de la isla Statia de las Antillas Holandesas, la cual consistió en 19 recomendaciones construidas participativamente que guiarían la toma de decisiones por agentes nacionales, locales e investigadores (Faraclas et al., 2019). En el contexto colombiano, las tesis de maestría de Rubio (2021) y Gutiérrez (2020) fueron claves en este proceso, para pensar, respectivamente, la transformación de la enseñanza del español, desde el diseño de currículo, y orientar la enseñanza de la lengua indígena, desde el consejo de los miembros de la comunidad. Por último, se optó por una investigación separada de la construcción comunitaria del PEC para garantizar su independencia y autonomía y para generar una instancia de diálogo intercultural.

Se adoptó la investigación basada en comunidad, porque esta aproximación busca la contribución de las comunidades a través de la generación del conocimiento en la práctica comunitaria (Faraclas et al., 2019). Las investigaciones basadas en comunidad se distancian de las tradicionales al hacerse cargo de las relaciones de poder entre investigador y comunidad; el que enseña y el que aprende; conocimiento y método científico occidental frente a conocimiento y epistemologías indígenas; responsables de las políticas lingüísticas y educativas frente a implementadores ciudadanos. Con esta aproximación es posible responder a la apropiación social del conocimiento y, con el fin de asegurar la participación de la comunidad en todas las etapas del proyecto, trabajar en grupos focales.

La investigación se realizó durante los meses de septiembre y diciembre de 2021, con ocho grupos focales, organizados en tres etapas, recomendadas por Farclas et al. (2019). El número de participantes por grupo focal osciló entre 4 y 24 miembros de la comunidad. Si bien convocábamos y esperábamos a pocas personas, la convocatoria tuvo éxito. Entonces, con más personas por cada taller, debíamos ajustar la metodología de los grupos focales para la participación de todos los interesados. Así, ya con 24 personas, armamos equipos pequeños en los que se discutían los temas de cada grupo focal. En la primera etapa: se construyó el plan de investigación a partir del documento base de la autora y la comunidad propuso armar un grupo focal con los mayores, por lo que se seleccionó a los responsables de los grupos focales (Bernardino Dura, Yaleny Ismare, Eudis Perdiz, Trino Chamarra, Ersin Málaga, Emir Carpio, Esmelda Chamarra) y se

proyectaron sesiones de socialización. En la segunda etapa, se desarrollaron los grupos focales por grupo poblacional, aprovechando espacios de reunión previos. Entonces realizamos mapas parlantes sobre literacidad y sobre el colegio wounaan imaginado, junto con actividades de lectoescritura, conversaciones sobre contenidos, habilidades, prácticas culturales en territorio y ciclos de aprendizaje wounaan y juegos de lectoescritura basados en el aprendizaje del español a través de la gramática visual (Romo, 2014). Esto dio lugar a la construcción de sentido sobre propósitos actuales y futuros para la lectoescritura; sobre experiencias, dificultades y necesidades de aprendizaje; y sobre el papel de la lectoescritura en lo que respecta a los materiales y al aprendizaje de prácticas culturales que requieren del territorio, como la caza o la pesca. Así mismo, salieron a la luz prácticas de lectoescritura colectiva del *wounmeu* y formas de solucionar las deficiencias en la escritura del español.

En la última etapa, los responsables de cada grupo focal socializaron actividades y discusiones y, con base en esto, cada participante redactó su recomendación sobre literacidad y educación wounaan. Para organizar estas recomendaciones se usó el diagrama del mapa parlante del colegio wounaan imaginado. Posteriormente, la autora incluyó otras recomendaciones, tomadas de la lectura de instrumentos de observación y grabaciones de las conversaciones en cada grupo focal. Por último, se presentó el resultado a los participantes de la comunidad, si bien aún debe continuar un proceso de más socializaciones, recategorizaciones y aprobaciones del plegable final.

En los grupos focales, participaron autoridades, dinamizadores, jóvenes, mayores, niñas y niños y mujeres¹, y se sumaron más personas de las que habían sido convocadas. También participaron miembros de la maestría antes mencionada: tres estudiantes, cada uno en un grupo focal; una egresada, que participó en dos; y la autora, quien acompañó el proceso y tuvo el rol de moderar y redactar. En este proceso comunitario, el diálogo intercultural hizo que en las recomendaciones se reflejen varias visiones y experiencias de vida y que ambos ámbitos: comunidad y academia, construyan conocimiento para el fortalecimiento de sus prácticas educativas, investigativas y de literacidad. Sin embargo, continúan los retos.

4. LAS PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS DE LA COMUNIDAD WOUNAAN

Según el *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* de la Unesco (Moseley, 2010), la lengua *wounmeu* está en estado vulnerable. Según las discusiones generadas en los grupos focales, esta es la primera lengua de la comunidad y el español se aprende en el colegio. Las mujeres se perciben como las que más la hablan. En cuanto al español, quienes tienen menos habilidades son las mujeres mayores y los que han llegado recién-

temente a Bogotá. Se mencionó que el español se habla de la puerta para fuera y que lo han aprendido en la interacción con los afros y los blancos mestizos. Todos estuvieron de acuerdo en que en el colegio se ríen de ellos por su forma de hablarlo y que, cuando no entienden se los regaña, por lo que se consideran en desventaja, por no hablar español.

Las personas que leen y escriben en *wounmeu* lo aprendieron en colegios del territorio, aunque varios se sienten inseguros, porque lo hacen con errores. Las mujeres solicitan clases de lectoescritura en ambas lenguas para enseñarles a sus hijos y los hombres mencionan habilidades específicas de escritura en español que desean perfeccionar. A pesar de que los jóvenes expresaron claramente la necesidad de aprender a leer y escribir en ambas lenguas, evitaron la escritura y optaron por la oralidad. La lectoescritura se usa en documentos del cabildo, en trabajo con instituciones, en actividades religiosas o en las redes sociales. En cuanto a la señalización, identificamos que el espacio de reunión con más presencia del *wounmeu* escrito es la casa de pensamiento, seguido por el colegio y, por último, por la casa del gobernador y el hogar.

5. LAS RECOMENDACIONES

En este apartado se presentan, caracterizan y explican las recomendaciones, junto con la metodología de organización. Estas recomendaciones ponen de manifiesto circunstancias, aspectos y problemas propios de la enseñanza de la lectoescritura en las comunidades indígenas, elementos que surgieron como proyecciones al futuro, fruto del deseo de mantener prácticas útiles para la literacidad. Algunas recomendaciones constituyen solo opciones, ya que no fue posible llegar a un consenso o hizo falta discusión y perspectivas para tomar una decisión, como pasó con la recomendación 2 relativa al modelo de enseñanza. Están dirigidas a quienes se dedican a la redacción del PEC y a profesores internos y externos que trabajan con la comunidad. Como los planes de vida y el PEC, el plegable de recomendaciones no es definitivo ni estático, pues los discursos de la comunidad son heterogéneos y las necesidades comunicativas son cambiantes, y pueden surgir nuevas situaciones. Por ejemplo, se vislumbró interés en los jóvenes por el aprendizaje del inglés, así que, si esta opción gana mayor atención, más adelante debería incluirse como recomendación.

El documento con las 24 recomendaciones no es lineal y se basa en el plano del colegio *wounaan* imaginado por las autoridades en el segundo grupo focal (Figura 1). El plano cenital corresponde a la base que usan los *wounaan* para preparar bebidas de maíz y su representación responde al ejercicio previo de la comunidad para explicar los ejes del PEC usando símbolos del territorio y la cultura.



Figura 1. Plano del colegio wounaan imaginado por sus autoridades

Fuente: Archivo personal.

Las recomendaciones fueron organizadas en el espacio que presenta la Figura 1. El utensilio para preparar bebidas de maíz está conformado por un colador circular con dos asas. Por eso, la Figura 1 tiene un círculo central que a derecha e izquierda tiene dos líneas que representan las asas. Esta figura fue reusada para consignar y organizar las recomendaciones, así: (1) el círculo representa el área de las recomendaciones relacio-

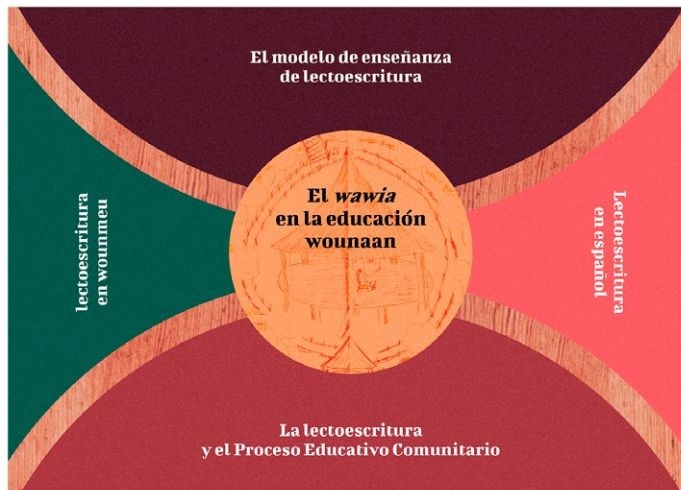


Figura 2. Infografía de las recomendaciones basada en la base para preparar bebidas de maíz

Fuente: Archivo personal.

nadas con la educación wounaan a través del *wawia* (consejo); (2) el espacio superior, las recomendaciones sobre el modelo de desarrollo de la lectoescritura; (3) los apoyos izquierdo y derecho de la base de la chicha, las recomendaciones para la lectoescritura del *wounmeu* y del español, respectivamente; (4) el espacio inferior, las relacionadas con el PEC y el Plan de Vida (Figura 2).

Sobre esta infografía, en la sesión de socialización y redacción de recomendaciones, se pegaron las propuestas de los participantes (Figura 3), cuyo resultado es el plegable (Figura 4).

5.1. Centro de la base: el *wawia* en la educación wounaan

Recomendación 1. Dado que la educación wounaan comienza con el *wawia* (consejo) que los mayores dicen en *wounmeu*, los procesos de enseñanza *deben* valorar la oralidad de la lengua en todas las etapas de la educación formal e informal.

En el corazón del plano del colegio imaginado está dibujado el *dichardi* (centro de reuniones culturales y políticas) y una mayora arrodillada tejendo, quien cumple la

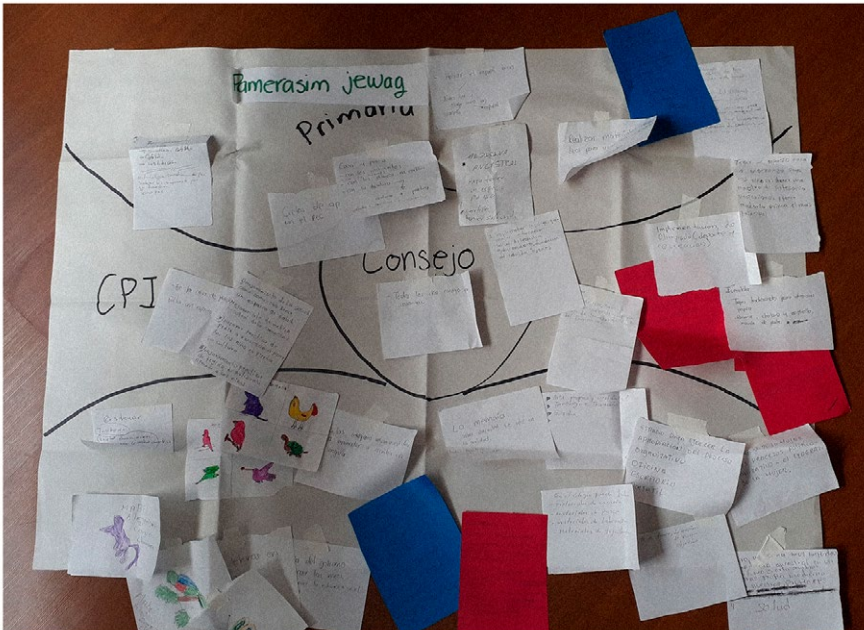


Figura 3. Cartelera final de recomendaciones

Fuente: Archivo personal.

CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE RECOMENDACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA
LECTOESCRITURA EN LA COMUNIDAD WOUNAAN DE BOGOTÁ



Figura 4. Plegable

Fuente: Archivo personal.

función de dar el *wawia*. En el grupo focal, este espacio fue descrito como la parte más importante de la educación wounaan: «ahí empieza la identidad cultural, el respeto a la madre tierra, el gobierno propio y la lengua materna. Por eso los niños que se educan acá no piensan en tumbiar árboles en su territorio». El *wawia* es uno de los ejes del Woun-PEC y es descrito como el inicio de la educación wounaan, cuya transmisión se da a través de la oralidad en la lengua nativa. En el campo de diseño de currículo, se concibe que una de las discusiones y decisiones iniciales es sobre las lenguas de instrucción, por ser el instrumento de producción, transmisión y construcción de conocimiento, y porque toda enseñanza y todo aprendizaje involucran las lenguas (Mickan & Wallace, 2020). Reconocer la importancia y fortalecer el uso de la oralidad de la lengua materna es la principal recomendación para la enseñanza de la literacidad que se produce desde la perspectiva wounaan. El formato en el que ha perdurado la lengua, en su uso y su transmisión, ha sido oral, por lo que debe continuar esta estrategia exitosa, intrínseca a la comunidad. Ello porque la enseñanza de literacidad, como un proceso independiente de la oralidad, ha desplazado las lenguas minorizadas, y porque el carácter grafocéntrico en procesos educativos, de documentación o revitalización lingüística ha llevado a perder de vista la naturaleza oral de estas lenguas (Sánchez, 2014).

5.2. Sección superior: el modelo de enseñanza de lectoescritura

Recomendación 2. Usar dos modelos de enseñanza de la lectoescritura, así: (1) en la niñez, la lengua de instrucción será el *wounmeu* oral y el aprendizaje de formas de representación: tejidos, *kapejem* (pintura corporal), talla de madera y dibujos; luego se enseñará la lectoescritura en *wounmeu* y se expondrá al niño al español oral y, más adelante, a la lectoescritura en español; (2) habrá enseñanza simultánea de la lectoescritura en ambas lenguas.

Recomendación 3. La lectoescritura en ambas lenguas *debe* ser enseñada en las materias del área de lenguaje y ser medio de instrucción en las otras. También recomendamos que la lectoescritura se aprenda y se use en las aulas de clase y en espacios comunitarios.

Recomendación 4. Enseñar la lectoescritura en todas las edades, respondiendo a los intereses y las necesidades de la niñez, juventud, adultez y vejez.

Recomendación 5. Crear dominios de uso de la lectoescritura en cada lengua.

Recomendación 6. El *wounmeu* se aprende con la práctica; entonces se *debe* practicar la lectura y la escritura, para aprenderlas.

En la segunda recomendación se proponen dos modelos. Según Parkin & Harper (2020), para la enseñanza de literacidad, en donde la L1 es la minoritaria y la L2 la mayoritaria, existen tres modelos: (1) enseñar literacidad en la L1 y promover la oralidad en

la L2; (2) iniciar la enseñanza de literacidad en L1 con el único objetivo de transferir esos conocimientos a la L2; (3) enseñanza en doble vía: en L1 y L2 durante toda la escolarización, con separación de dominios para cada lengua. Debido a las diversas posturas de los participantes wounaan, los modelos propuestos son el 1 y el 3, con lo que se apunta a enseñar la literacidad con fines comunicativos y simbólicos, y no con el único objetivo de transferir los conocimientos de literacidad en L1 al español. En cualquier caso, para la elección del modelo se tuvo en cuenta el contexto y la toma de decisión por parte de los involucrados. Solo a través de la experiencia de implementación se conocerán las consecuencias de cada modelo y se construirán criterios para optar por uno u otro.

En la recomendación, la mención de los tejidos, *kapejem* (pintura corporal), talla de madera, dibujos, danza y cantos se sustenta en que estos artefactos culturales pueden ser concebidos como «textos» con el potencial para aprender la lectoescritura. Ello es así, porque, en una visión amplia de la literacidad, estas formas culturales de representación son recursos semióticos que, con diversas modalidades (visual, oral, gestual), representan fenómenos del mundo natural, social o simbólico (Patrick et al., 2013). La literacidad y las formas culturales de representación son productos y procesos que encierran narrativas ancladas a un contexto local. Son posibilitadores de la literacidad, ya que representan y son transmitidas a los niños mediante prácticas ya consolidadas. Además, cognitivamente la primera noción que se desarrolla en lectoescritura no es la relación letra-grafema, sino la ligada con la representación (Ferreiro, 2002). Por este camino podemos darle forma a la noción wounaan de literacidad.

Las recomendaciones 4, 5 y 6 apuntan a hacer de la lectura y la escritura una práctica. Si bien ya existe una práctica de literacidad, es necesario que sea significativa culturalmente. Para esto se requiere hacer parte del conocimiento lingüístico y cultural, estar en diversos contextos y construir patrones de uso de las lenguas escritas (Patrick et al., 2013). En esta sección, las decisiones se toman respecto del modelo de enseñanza de la literacidad, la elección de la lengua en que se la enseñará y los espacios de enseñanza y uso (Parkin & Harper, 2020; Liddicoat, 2007).

5.3. Agarradera izquierda: lectoescritura en wounmeu

Recomendación 7. Usar la lectoescritura para que no se pierda el *wounmeu* y para aumentar su valor ante los hablantes, a través de textos orales tradicionales y textos argumentativos y retóricos, orales y escritos.

Recomendación 8. Realizar actividades para transformar las reacciones de inseguridad, corrección o evasivas del *wounmeu* escrito y para cambiar la idea de que la escritura es solamente codificación y decodificación de la lengua oral.

Recomendación 9. Dar continuidad a la lectoescritura en *wounmeu* como proceso colectivo, así: (1) aceptando y reconociendo el consejo de escritura de personas con más conocimiento del *wounmeu* escrito; (2) preguntando a la persona con más experiencia o a las autoridades, en caso de dudas, y acerca de las palabras en *wounmeu*, para que no se pierda el habla ancestral con los préstamos del español a los mayores; (3) despejando dudas con los textos ya publicados (*Buk Buk, Lorit, Bau Mos*); (4) si las dudas persisten, dinamizadores y autoridades se reunirán para construir y revisar criterios de decisión y dar consejo; para ello *recomendamos* registrar las decisiones; (5) reconocer que hay palabras que se escriben de un modo y se pronuncian de otro.

Recomendación 10. Registrar los criterios con los que se elige usar algunas grafías (criterios de pronunciación de variedades orales prestigiosas, tradición, sistematicidad, etc.).

Recomendación 11. Respecto de los agentes de enseñanza y promoción, *recomendamos* que los padres y las madres sean los primeros responsables de enseñar la lectoescritura en *wounmeu* (si no saben escribirlo, que no dejen de hablarlo en la casa), y que los docentes de lengua sean miembros de la comunidad y tengan experiencia.

Recomendación 12. Escribir letreros en *wounmeu* en los espacios de reunión de la comunidad, para incitar al aprendizaje de la lectoescritura, que se visibilice la lengua y los espacios se apropien con la lengua oral y escrita.

Recomendación 13. Fortalecer la enseñanza de las grafías distintas al español, como las ã, vocales nasales, oclusivas aspiradas, vocales y consonantes largas. *Recomendamos:* escribir y leer sobre las prácticas culturales (gastronomía, caza y pesca); promover la lectura inferencial, identificar y desarrollar las tipologías textuales *wounmeu* y aprender el proceso formal de escritura.

Recomendación 14. En *wounmeu* se puede escribir sobre cualquier tema, pero *recomendamos* consultar con los mayores qué conocimientos se pueden divulgar, qué se puede escribir para uso interno o cuándo se debe evitar su escritura, teniendo en cuenta, por ejemplo, el uso secreto de la medicina y las plantas tradicionales.

En la recomendación 7, se reitera la enseñanza de la literacidad en *wounmeu* como forma de mantener la lengua y se demuestra que esta constituye un capital cultural en el contexto urbano, en contraste con la escritura del español, con la que se busca mejorar el rendimiento académico, el movimiento en la ciudad y una vida digna. En este punto, se recuerda que en la literatura especializada los propósitos de aprendizaje están conectados a las tipologías textuales (Parkin & Harper, 2020). Como la recomendación alude al valor cultural y al reconocimiento, se propone que se aprenda a través de textos orales tradicionales y de textos argumentativos y retóricos para formar líderes que negocien y luchan por su futuro.

La recomendación 8 es una respuesta a creencias según las cuales la escritura en *wounmeu* es «bastante difícil» y el proceso de escritura se completa al codificar y decodificar los sonidos de la lengua. En caso de que estas creencias provengan de una enseñanza del español escrito centrada en las reglas, más que en su naturaleza representativa, o provengan de una tradición de investigación lingüística de escritura en lenguas indígenas enfocada en la codificación de los fonemas, desarmar esta creencia implica conceptualizar la escritura como una práctica social y un proceso de decisión colectiva. La escritura no es meramente codificar y decodificar sonidos en grafemas, creencia persistente que simplifica la complejidad del proceso, pues la literacidad trasciende el ámbito técnico de la representación de contrastes fonológicos. Como práctica social, involucra el uso y apropiación de dicha ortografía por parte de los hablantes, la consolidación de la ortografía, la inserción de esta práctica en un contexto cultural e histórico más amplio que responde a funciones y necesidades comunicativas (Sánchez, 2014). Así, las normas, las grafías, los formatos, lo que se entiende como correcto, incorrecto o legítimo se los construye la comunidad en la práctica. Por esta razón, se propone en la recomendación 10 un registro de las decisiones, lo que les ayuda a sistematizar la escritura en la lengua, verse como agentes y transformar la creencia.

La recomendación 9 es una muestra del proceso colectivo que ha construido la comunidad para resolver las dificultades de escribir su lengua, donde se evidencia la agencia y se propone una formalización del proceso de escritura *wounaan*. Esta recomendación recupera y valoriza esta práctica. El alfabeto *wounmeu* colombiano fue propuesto en Panamá en la década de los noventa por miembros del Instituto Lingüístico de Verano y del pueblo *wounaan* en el segundo tomo de un *Vocabulario ilustrado* que décadas atrás había propuesto el alfabeto (Binder et al., 1995). Entre los profesores de las Unidades Educativas en Colombia, hay consenso en el uso de este alfabeto; sin embargo, en los materiales publicados desde entonces hay inconsistencias ortográficas. Según Sánchez (2014), estas revelan la falta de uso y apropiación del alfabeto en las comunidades, es decir, que es escasa la práctica de la literacidad en diversos ámbitos comunicativos, lo que ha impedido la consolidación del sistema. La recomendación 11 incluye la preocupación de varias mujeres por aprender a leer y escribir para enseñarles a sus hijos. Ello indica que ellas se conciben como agentes de enseñanza y consideran que en el hogar pueden propiciar estas habilidades.

La recomendación 13 se da desde la perspectiva *wounaan*, ante las necesidades percibidas de lectoescritura, algunas relativas a su cultura (leer y escribir sobre prácticas culturales). Según Patrick et al. (2013), las necesidades en literacidad hacen parte de la historia, la experiencia y los relatos asociados con el territorio espacial, cultural y

materialmente. En este punto también se incluyen necesidades de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes de maestría; por ejemplo: concebir la escritura como un proceso formal que responde a las estructuras y tipologías textuales. La recomendación 14 alude a otra de las decisiones que se toman en la planificación de la literacidad: a quién pertenecen los conocimientos y con quién pueden compartirse (Parkin & Harper, 2020).

En esta sección, las recomendaciones apuntan a la toma de decisión sobre los propósitos (R7), actitudes (R8), prácticas (R9), variedades de habla como criterio de estandarización (R10), agentes de enseñanza (R11), actividades (R12), contenidos (lingüísticos y comunicativos) (R13) y confidencialidad (R14).

5.4. Agarradera derecha: lectoescritura en español

Recomendación 15. Tener en cuenta las razones diversas para aprender el español escrito, como: tener más posibilidades de transmitir la cosmovisión wounaan (mayores), ampliar oportunidades académicas y laborales, aprender un español correcto (jóvenes), mejorar las condiciones de vida en la ciudad (autoridades), aumentar la participación política y enseñarles español a los niños (mujeres).

Recomendación 16. Que la risa, como muestra de identificación de errores en español, pase de la interacción informal entre pares a espacios más formales que involucran la escritura. Recomendamos el aprendizaje a través del juego.

Recomendación 17. Enseñar a través de la exposición a la lengua, el contacto con hablantes nativos y la práctica de la lectoescritura.

Recomendación 18. Sobre los agentes de la enseñanza: el español *debe* ser enseñado por un wounaan que lo hable de manera fluida o un hablante nativo que conozca la cultura e historia wounaan.

Recomendación 19. Sobre variedades del español oral: el wounaan *debe* ser capaz de comprender y hablar la variedad del Pacífico colombiano, así como otras variedades del español.

Recomendación 20. Sobre los contenidos: *recomendamos* enseñar y fortalecer la concordancia de género y número entre artículos y sustantivos; la estructura de los párrafos y de los textos (encabezado, cuerpo y cierre); tildes, puntuación y mayúsculas; el uso de la <h> y de palabras técnicas, así como fortalecer el proceso formal de tipologías textuales a partir de la urgencia de comunicación con las instituciones (cartas).

La recomendación 15, además de evidenciar la multiplicidad de discursos dentro de la comunidad, demuestra que los propósitos de la literacidad en español están asociados con el acceso a la educación, el trabajo y otros espacios que han sido negados a la comunidad. Continuando con la relación entre objetivos y tipología textual, para

cumplir el propósito de los mayores y de las mujeres se requieren textos argumentativos y retóricos en español como medio para formar líderes que negocian y luchan por su futuro; y para cumplir el propósito de los jóvenes, usar textos valorados en el currículo escolar y textos que generalizan y abstraen. Estas dos últimas tipologías textuales se distancian de la experiencia textual indígena y pertenecen a los contextos educativos convencionales (Parkin & Harper, 2020). Al responder a tipologías textuales típicamente escritas en español, se genera la idea de que esta clase de textos no se pueden escribir en lenguas indígenas; sin embargo, como son las comunidades las que deciden qué textos usar y para qué, en su proceso pueden escribir tipologías textuales típicas del español. Además de esta tipología textual, se requiere una formación metalingüística, en donde el escritor ajuste sus dispositivos lingüísticos (elección de lengua y de oralidad o literacidad) para responder a las necesidades de cada situación y obtener el efecto deseado (Parkin & Harper, 2020).

La recomendación 16 corresponde a la manera wounaan de encarar el error en español, pues reír en estas circunstancias no genera vergüenza, sino disfrute de las lenguas y de la experiencia bilingüe. Por ejemplo, después de la risa que provocó que alguien dijera «la idioma mía», esta persona se percató de su error y se corrigió, riendo también: «la lengua mía». Como este momento, hubo otros más entre los jóvenes, lo cual demuestra que existe conciencia de que los errores más frecuentes en español, posiblemente fosilizados, son de concordancia de género y número. También pone en evidencia que la camaradería en escenarios íntimos es una forma colectiva de aprendizaje, en la que marcar el error no es motivo para dejar de hablar, sino una posibilidad para corregirlo. Llevar esta actitud a otros escenarios y espacios puede facilitar el aprendizaje del español.

La recomendación 17 reivindica la experiencia wounaan bilingüe y las creencias lingüísticas; por ejemplo, que para aprender español hay que tener una novia blanca y que de ese modo sí se aprende bien. Esta explicación fue mencionada en broma por hombres en varios grupos focales; luego, era adjudicada a los mayores y a los ancestros. Además de evidenciar el buen humor wounaan, indica que a partir del contacto prolongado e intenso con los blancos mestizos se aprende una lengua de manera exitosa y que el aprendizaje se produce en la práctica. En la recomendación 19, se insinúa un interés por seguir siendo capaces de comunicarse con la variedad afro del español del Pacífico, pues desean continuar la interacción con el territorio. Algunos jóvenes mencionaron que al llegar a Bogotá habían descubierto que ni sus padres y abuelos ni los afros hablan un «español correcto» y que para ellos es importante aprender todas las formas de hablar español, incluido el español bogotano. Por último, las recomendaciones 18 y 19 obedecen a que los hombres han aprendido español saliendo de la comunidad e interactuando con

afros y mestizos. Se reitera la estrategia de aprender lenguas a través de la práctica, lo cual puede extenderse a otros miembros de la comunidad y al español escrito.

En esta sección, las decisiones conciernen a temáticas análogas a la sección anterior: propósitos (R15), actitudes ante el error (R16), prácticas de aprendizaje (R17), agentes de enseñanza (R18), variedades del español (R19) y contenidos lingüísticos y comunicativos (R20).

5.5. Sección inferior: la lectoescritura y el Proceso Educativo Comunitario

Recomendación 21. Enseñar la lectoescritura a partir de conceptualizaciones de educación (PEC), vida digna (Plan de Vida) y aprendizaje de lengua.

Recomendación 22. En la enseñanza de prácticas culturales que requieren del territorio (rogativas, bailes, caza, pesca), *recomendamos* que los dinamizadores y mayores usen primero materiales culturales (trajes, flechas, bodoqueras, canoas) y luego creen y usen materiales con ilustraciones y escritura en ambas lenguas. Y que, a futuro, organicen viajes al territorio.

Recomendación 23. Elaborar materiales didácticos multimodales y bilingües vinculados a prácticas culturales y a los contenidos del currículo y el aprendizaje de la lectoescritura, buscando desarrollar prácticas de multiliteracidad.

Recomendación 24. Formar a jóvenes wounaan y maestros externos como personas sensibles a las necesidades y formas de aprendizaje de la comunidad.

Al final quedó abierta la pregunta: «Y, tú, ¿qué recomiendas para el aprendizaje de la lectoescritura en la comunidad?».

En este espacio, las recomendaciones no se enfocan solamente en la lectoescritura, sino en la educación wounaan en general. La recomendación 21 apunta a considerar los factores culturales, educativos y lingüísticos de la ecología lingüística local, de modo que se transformen las prácticas de lectoescritura de manera significativa culturalmente. La enseñanza de la lectoescritura no se puede separar de las concepciones de la lengua y la educación; solo así es posible que la comunidad cumpla los propósitos de aumentar el prestigio del *wounmeu*, al leerlo y escribirlo, como modo de defender sus derechos y acceder a espacios que se les han negado y se ligan a la escritura del español.

De esta manera, se identificaron varias situaciones. Por un lado, que los padres enseñan las prácticas culturales en el hogar, el *dichardi* y el monte y que luego los niños las realizan por su cuenta. Además, que hay momentos de observación y práctica, de juego y de perfeccionamiento de habilidades y que el aprendizaje de las lenguas se da en la interacción con hablantes de otras lenguas. También es necesario: respetar los ciclos

de aprendizaje y considerar que el aprendizaje ocurre por observación y práctica en escenarios comunitarios y se produce por curiosidad y no por imposición. Finalmente, es claro que existen diferentes formas de participación. Relacionado con ello, es importante comprender qué produce las sensaciones de incomodidad o vergüenza en el aprendizaje y qué tipo de narraciones están aceptadas, pues nada se puede dar por sentado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en comunidades indígenas (Parkin & Harper, 2020).

En la recomendación 22, se presentan como herramientas de aprendizaje los materiales culturales que involucran conocimiento, relatos y anécdotas y formas de representación, como el dibujo y la ilustración. En este punto, los mayores conciben el aprendizaje de la lectoescritura en ambas lenguas no como un fin en sí mismo, sino como otra forma de mantener las prácticas culturales en la ciudad. Sin embargo, consideran que este aprendizaje debe involucrar, al menos en un mínimo grado, la práctica, así sea a través de los materiales culturales. Para el caso de los inuit urbanos, Patrick et al. (2013) revelaron el valor en el aprendizaje de la lectoescritura de los artefactos culturales que moviliza la comunidad, gracias a su calidad de «textos» culturales y a que disparan redes individuales, familiares y colectivas de conocimiento, memoria y prácticas culturales. Esta experiencia muestra el camino hacia la construcción de multiliteracidades indígenas significativas culturalmente. Las recomendaciones 23 y 24 están dirigidas a dos de las necesidades identificadas en los grupos focales: materiales adecuados y formación de profesores en pedagogía y en cultura wounaan.

6. BALANCE

El plegable con las recomendaciones es la base para la planificación lingüística en literacidad de la comunidad, dado que propone una transformación social a través de la proyección y la representación. Según Liddicoat (2007), los documentos de planificación son de proyección porque buscan materializar los contextos futuros y las representaciones que proponen, actuando en la construcción de la noción de sujeto alfabetizado. Sin embargo, la materialización depende de los textos finales que se aprueben y de que se actúe en consecuencia con estos. Las recomendaciones no se pueden concebir como el documento final de planificación lingüística en literacidad, pues primero se requieren más socializaciones de aprobación, toda vez que el documento se seguirá construyendo a partir de la implementación y de la reflexión sobre este proceso. Con este ejercicio se está pasando de una planificación no planificada (Lo Bianco, 2018) a la toma de decisiones conscientes sobre la enseñanza de la literacidad en el contexto urbano. Independientemente de lo anterior, se observa que la planificación en la comunidad wounaan de Bogotá comienza desde que se nace, cuando mamás y abuelas ponen en los ombligos de sus hijos

cenizas de periódico, cuaderno o diccionario durante la ombligada, movidas por la noción de persona wounaan. La planificación continúa con las acciones educativas en el hogar y en los colegios, que están permitiendo la lectura y la escritura en *wounmeu* y desarrollan estas habilidades en español. Las recomendaciones concentran estas buenas prácticas y responden a dificultades experimentadas por la comunidad.

Este proceso será completado cuando se discutan otros aspectos, como: métodos, técnicas y actividades significativas en el aprendizaje del *wounmeu*; si la literacidad se enseñará de abajo hacia arriba, empezando por la correspondencia letra-fonema, seguida de la interpretación de oraciones y textos, o de arriba hacia abajo, partiendo de la interpretación de textos relevantes y desarrollando luego microhabilidades (Parkin & Harper, 2020); el tipo de programas de formación a adultos en literacidad y a padres en enseñanza de literacidad a sus hijos (Patrick et al., 2013); la elección entre transmisión o adquisición, dado que la literacidad se puede transmitir explícitamente por otros o adquirirse gracias a los atributos del estudiante (Parkin & Harper, 2020). No contamos con el tiempo suficiente en los grupos focales para discutir todos estos aspectos ni para valorar las prácticas con las que ya se enseñan la lectura y la escritura. Esperamos retomar este proceso más adelante con otras financiaciones.

La investigación con grupos focales se centró, sobre todo, en la construcción de un discurso sobre la literacidad por encima de las prácticas de uso y enseñanza de la lectoescritura. En el futuro, esperamos desarrollar investigaciones que cuenten con más recursos y tiempo, de manera que se logre mayor participación de la comunidad durante los análisis y elaboración de más conclusiones y las usen en la toma de decisiones sobre el futuro de la literacidad y de las lenguas. Asimismo, se precisa continuar creando espacios de aprendizaje de lectoescritura y toma de decisiones. Se entiende, entonces, que la planificación lingüística en literacidad en la comunidad wounaan es un proceso en curso que puede ser impulsado por una investigación comunitaria.

Si bien la investigación que acá se narra es un punto de partida, las recomendaciones se dirigen a la explicitación de prácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje de la comunidad en torno de su lengua oral y escrita desde que viven en Bogotá. Al inicio, se trata de usar la explicitación como un recurso intercultural y de política lingüística para mejorar la enseñanza práctica de la literacidad de manera pertinente para la cultura, la cosmovisión y epistemología wounaan, que son dinámicas y están en constante cambio. Además, las recomendaciones tanto para su elaboración como para el producto consolidado ya son una herramienta para docentes de español externos a la comunidad, de manera que aproximen su práctica a la política lingüística de la comunidad. Estas investigaciones inciden en las prácticas e ideologías que los participantes tienen sobre la

lengua y la lectoescritura, y pueden limitar la agencia de los miembros de la comunidad. Así que las investigaciones, por pequeñas que sean, pueden ser determinantes en la ecología lingüística de la comunidad, aunque no son el único factor de transformación de las prácticas lingüísticas de las comunidades indígenas.

Respecto de las políticas lingüísticas a nivel macro, las preocupaciones se centran en resolver el peligro de desaparición de lenguas y en el acceso permanente a una educación de calidad. Las experiencias a nivel micro pueden aportar en el direccionamiento de estas preocupaciones de una manera eficiente (Patrick et al., 2013; Liddicoat, 2018). De este modo, los agentes locales: miembros de la comunidad y docentes, pueden tener agencia en ambos niveles. En este sentido, la investigación aporta a esa discusión.

7. CONCLUSIONES

Producto de la investigación basada en la comunidad y la inclusión de la visión de mundo wounaan para orientar sus prácticas de enseñanza de la literacidad, en este documento se han hecho recomendaciones en esa dirección, acompañadas de su categorización y representación gráfica, según los ejes del PEC. En esta labor, se partió de la comprensión de la visión de mundo wounaan sobre la educación y el aprendizaje de lenguas, para orientar la construcción del PEC en cuanto a las prácticas de literacidad. Así, las discusiones en grupos focales dieron lugar a recomendaciones desde el punto de vista wounaan y aportaron a la planificación lingüística en literacidad y a la agencia de la comunidad en este proceso.

Estas recomendaciones se transformarán con el tiempo; sin embargo, son un recurso inicial que indica qué aspectos considerar durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectoescritura en la comunidad wounaan urbana, y serán útiles para las comunidades que viven en el territorio, así como para otros pueblos indígenas. Esta experiencia pueden replicarla los pueblos indígenas que están redactando su Plan de Vida, su proyecto educativo comunitario o sus políticas lingüísticas y educativas y que desean realizar un proceso intercultural con apoyo de profesionales externos. Serán los miembros de la comunidad wounaan de Bogotá quienes decidan qué incluir de este documento en el PEC. Por tanto, seguramente los que enseñan y aprenden generarán más recomendaciones y problematizarán las 24 propuestas con base en la práctica.

8. REFERENCIAS

- Ávila, A. M. (2016). *Prácticas lingüísticas y prácticas ciudadanas. La reconstrucción de la comunidad wounaan-nonam de Vista Hermosa, Bogotá*. Kipus.
- Binder, R., Lee, P., & Peña, C. (1995). *Vocabulario ilustrado: wounmeu-español-epena pedee* (t. 2). Instituto Lingüístico de Verano.
- Crowley, T. (2007). The consequences of vernacular (i)literacy in the Pacific. En Liddicoat, A. (ed.), *Issues in language planning and literacy* (pp. 164-184). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599781-012>
- Faraclas, N., Kester, E. P., & Mijts, E. (2019). *Community based research in language policy and planning: The languages of instruction in Education in Sint Eustatius*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23223-8>
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Grenoble, L., & Whaley, L. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615931>
- Gutiérrez, J. (2020). 'Para que no se queme el casabe': exploraciones en etnografía colaborativa para la revitalización del yauna en Puerto Cordillera [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia].
- Haviland, J., & Flores, J. (2007). *Bases de la documentación lingüística*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Liddicoat, A. (ed.) (2007). *Issues in language planning and literacy*. Multilingual Matters.
- Liddicoat, A. (2018). Constraints on agency in micro-language policy and planning in schools: a case study of curriculum change. En Bouchard, J., & Glasgow, G. P. (eds.), *Agency in language policy and planning: Critical issues. Routledge critical studies in multilingualism* (pp. 149-170). CRC Press/Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429455834-6>
- Lo Bianco, J. (2018). Reinvigorating language policy and planning for intergenerational language revitalization. En Hinton, L., Huss, L., & Roche, G. (eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (pp. 36-48). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315561271-5>
- López, L. E. (ed.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*. Plural/Funproeib Andes.
- Mickan, P., & Wallace, I. (eds.). (2020). *The Routledge Handbook of Language Education Curriculum Design*. Taylor & Francis Group.
- Moseley, C. (ed.) (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453>.
- Olko, J., & Sallabank, J. (eds.) (2021). *Revitalizing endangered languages: A practical guide*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108641142>

- Parkin, B., & Harper, H. (2020). Language and literacy education in remote indigenous schools: The pedagogic roundabout. En Mickan, P. & Wallace, I. (eds.), *The Routledge Handbook of Language Education Curriculum Design* (pp. 109-126). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315661032-8>
- Patrick, D., Budach, G., & Muckpaloo, I. (2013). Multiliteracies and family language policy in an urban Inuit community. *Language Policy*, 12, 47-62. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9258-3>.
- Romo, F. (2014). La gramática visual del español. *Marco ELE*, 19.
- Rubio, L. (2021). Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a indígenas eperara de la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez. [Tesis de maestría, Instituto Caro y Cuervo].
- Sánchez, C. (2014). ¿Cómo y para qué se escribe una lengua minoritaria y en peligro? Reflexiones a propósito de los idiomas indocostarricenses. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 33, 277-315.
- Shaul, D. (2014). *Linguistic ideologies of Native American language revitalization. Doing the lost language ghost dance*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05293-9_5
- Shulist, S. (2013). In the house of transformation: Language revitalization, state regulation, and indigenous identity in urban Amazonia [Tesis doctoral, The University of Western Ontario].
- Sichra, I. (2016). Language diversity and indigenous literacy in the Andes. En Street, B. & May, S. (eds.), *Literacies and language education* (pp. 339-352). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02321-2_27-1
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D., *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.

NOTAS

- 1 Los nombres de todos los participantes se encuentran en el plegable.