



Photo:
Carlos Jimenez Lopez

ETNOENGLISH: TRENZANDO PALABRAS, HISTORIAS Y PROYECTOS DE VIDA DEL PUEBLO ZENÚ

[ETNOENGLISH: WEAVING WORDS, STORIES AND LIFE PROJECTS OF THE ZENÚ PEOPLE]

Diana Luz Jaraba Ramírez

holds a Bachelor's degree in Modern Languages from Corporación Universitaria de la Costa and a specialization in Education Counseling and Human Development from Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia. She currently works as an English teacher in Institución Educativa Indígena San Antonio Abad de Palmito, Sucre, Colombia.

E-mail: centro.idiomas@unisucra.edu.co

Adolfo Arrieta Carrascal

holds a Master's degree in Education from Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. He currently works as full-time professor at the Universidad de Sucre, Sincelejo, Colombia. Mailing address: Cra 28 #5-267, Sincelejo, Colombia.

E-mail: adolfo.arrieta@unisucra.edu.co

RESUMEN

Las políticas educativas colombianas de bilingüismo pretenden que se desarrollen competencias comunicativas en las instituciones educativas del país. Sin embargo, estas políticas son pocos funcionales en comunidades culturalmente diversas, como los pueblos indígenas. En la Institución Educativa Indígena San Antonio Abad, la enseñanza del inglés resultaba poco significativa debido a que los estudiantes mostraban poco interés para aprender esta lengua. Por ello se realizó un estudio etnográfico que permitió integrar los elementos identitarios de la comunidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Se encontró que el elemento cohesionador de la comunidad era el proceso de trenzado de la caña de flecha. Esto posibilitó la implementación de estrategias de enseñanza denominadas *Etnoenglish* basadas en los discursos e interacciones relacionados con las actividades artesanales del trenzado, mejorando los niveles de motivación y el aprendizaje del idioma inglés.

Palabras clave: resguardos indígenas, etnoenglish, enseñanza, motivación, aprendizaje.

ABSTRACT

Colombian bilingual educative policies aim to develop communicative competences in all schools. However, these policies are rarely functional in multicultural communities, such as indigenous communities. At The San Antonio Abad indigenous school, the teaching of English was irrelevant for the students because they never engaged with learning the language. Due to this problem, an ethnographic study was carried out. This study allows us to integrate the identitarian elements of the community to the teaching and learning process of the English language. The results showed that the cohesive element of the community was the arrow cane weaving process. This permitted the implementation of a set of strategies called *Etnoenglish*, based on the discourse and interaction patterns related to the weaving craftsmanship process. The implementations of these strategies improved the motivation and English learning among the students.

Keywords: indigenous communities, etnoenglish, teaching, motivation, learning.

Received: 03-05-11 / Reviewed: 01-09-12 / Accepted: 01-30-12 / Published: 04-01-12

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua en comunidades culturalmente diversas representa una serie de retos que convidan a realizar procesos de reflexión de las prácticas pedagógicas actuales, debido a que usualmente no responden a las condiciones particulares de los actores de estas poblaciones. De acuerdo con Cummins (2001) las escuelas no tienen en cuenta la lengua, la cultura y las experiencias previas de las minorías étnicas, convirtiendo al estudiante, cuyo saber cultural se le desconoce, en un ser invisible e inaudible. Esta situación tampoco es ajena en Colombia, en donde la enseñanza del inglés obedece a políticas internacionales y nacionales que desconocen las particularidades de las comunidades de los resguardos indígenas de nuestro país. Tal es el caso de la construcción de los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés y el Plan Nacional de Bilingüismo en los cuales se homogeniza el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país y se somete a estos grupos étnicos a choques culturales debido a la implementación de metodologías exógenas y pocos significativas a los intereses y necesidades de los estudiantes indígenas.

Todo lo anterior sirvió como insumo para generar un proyecto investigativo de tipo etnográfico denominado “Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo zenú” que valora y afirma cultural, cognitiva y lingüísticamente a los estudiantes de la Institución Educativa Indígena San Antonio Abad (INESA), del municipio de San Antonio de Palmito en Sucre, Colombia. Este proyecto canaliza los saberes propios de esta cultura para motivar a los educandos indígenas a aprender inglés, buscando aprovechar todas sus vivencias y, en especial, su artesanía como herramienta mediadora para generar discursos significativos en este idioma extranjero. Este estudio, a su vez, ha permitido reafirmar la identidad cultural, propiciar la formación de líderes indígenas capaces de enfrentar las arremetidas de la globalización y posibilitar

espacios para la inclusión social.

Estructuralmente, este trabajo responde a la siguiente secuencia: descripción de la situación-problema relacionada con el aprendizaje del inglés, exposición de los referentes teóricos y la metodología que fundamenta esta investigación, análisis y presentación de los resultados alcanzados hasta el momento y conclusión.

2. DESCRIPCIÓN E IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La identificación de la problemática partió de un proceso de observación, reflexión y análisis en torno a los comportamientos y actitudes que tienen los estudiantes indígenas de la INESA frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estos demostraban un gran desinterés por aprender el inglés, lo cual se manifestaba en ausencias constantes a las clases, poca participación oral y escrita, apatía hacia la apreciación de culturas y lenguas foráneas e incumplimiento en la realización de guías de trabajos y talleres asignados. Aspectos que se reflejaban luego en los bajos puntajes obtenidos en las pruebas de Estado-ICFES, hoy pruebas Saber 11. Además de lo anterior, presentaban dificultades en el desarrollo de sus competencias comunicativas tanto en español como en inglés, por ejemplo, los estudiantes indígenas generalmente se expresan a través de frases cortas, usan discursos elípticos y monosilábicos, pero comprensibles.

Así mismo, los estudiantes de la zona rural presentaban falencias en la creación de textos. Su discurso se caracterizaba por ser toponímico, lo cual generaba burla por parte de los estudiantes residentes en el sector urbano, quienes se consideraban *no indígenas* y cohibían a los alumnos indígenas residentes de la zona rural a participar en clase. Evidenciándose exclusión social y sectorización entre estudiantes indígenas urbanos y rurales dentro y fuera del salón de clase.

La situación anterior dio cabida a una serie de interrogantes compartidos con el resto de docentes

del área de Humanidades e Idioma extranjero alrededor de los cuales se realizaron debates: ¿Cómo lograr que los estudiantes indígenas de la INESA se interesen por aprender inglés de un modo espontáneo y efectivo? ¿Cómo aprovechar todo su acervo cultural para reconstruir una práctica pedagógica que permita jalonar procesos comunicativos significativos en inglés? ¿Cómo lograr que estos estudiantes reconozcan la importancia del idioma inglés en su vida académica a pesar de las limitaciones tecnológicas y didácticas de sus contextos rurales? ¿Cómo lograr un acercamiento entre el grupo estudiantil urbano y el grupo estudiantil rural?

Lo anteriormente descrito permitió formular un interrogante que sirviera de hilo conductor y condensara todas las necesidades, la metodología y transformaciones de la problemática: ¿Cómo aprovechar el discurso artesanal de la etnia zenú para despertar el interés en los estudiantes indígenas por aprender inglés y generar procesos pedagógicos significativos y comunicativos preservando su identidad cultural?

3. MARCO TEÓRICO

La enseñanza y el aprendizaje del inglés en contextos bilingües, multilingües y extranjeros presenta una gran cantidad de retos socioculturales, pedagógicos, metodológicos, cognitivos, académicos, metacognitivos y afectivos tanto para los estudiantes como para los profesores. De acuerdo a Skutnabb-Kangas (2000) el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera puede verse como una oportunidad o amenaza. Con relación a la primera, se considera que aprenderla posibilita un enriquecimiento cultural que permite alcanzar una visión multicultural. Con respecto a la última, el aprendizaje de una segunda lengua puede considerarse como una amenaza que aliena a la cultura y a la lengua materna. En nuestro contexto de la comunidad indígena de San Antonio de Palmito, se consideró el inglés como una herramienta que permitiera resignificar nuestra cultura zenú a través de la producción de

trenzado artesanal, historias de la comunidad y proyectos de vida de los estudiantes.

En este proyecto se consideró fundamental la integración de los aspectos más representativos de esta cultura, como la artesanía, concebida como un elemento mediador entre la comunidad educativa y la etnia zenú. Esto conllevó a generar participación activa de los estudiantes indígenas hacia el aprendizaje del inglés. En relación con este aspecto Early y Cummins (2002) en un proyecto titulado “From literacy to Multiliteracies: Designing Learning Environments for Knowledge Generation within the New Economy” señalan que el conocimiento cultural de los estudiantes inmigrantes es un recurso importante para generar aprendizaje significativo y participación académica. Esta participación se logra siempre y cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje esté mediado por artefactos materiales y simbólicos que favorezcan procesos significativos de interacción.

En relación con lo anterior, Bransford, Brown y Cocking (2000) señalan que las condiciones básicas para promover el aprendizaje efectivo de una segunda lengua son (1) la integración de los conocimientos previos de los estudiantes a las actividades académicas, (2) la integración de los conocimientos factuales a las estructuras conceptuales más complejas que permitan comprender a profundidad las asignaturas y puedan transformarse en conocimiento útil que pueda ser transferido a otros contextos y (3) la asunción de un papel activo en el proceso de aprendizaje que conlleve a formar estudiantes autorregulados con conciencia metacognitiva que puedan planear, monitorear y evaluar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los anteriores principios sirvieron para generar unas condiciones favorables para el aprendizaje del inglés. Estas son congruentes con el modelo que para este campo específico propuso Cummins (2001), el cual permite la negociación de las identidades y el reconocimiento de una sociedad culturalmente diversa.

De acuerdo a Cummins (2001), el proceso de aprendizaje debe ser observado a través de los lentes de la afirmación de la identidad y el desarrollo activo de los procesos cognitivos. Un prerrequisito para que esto suceda es que al estudiante se le provean estrategias que le permitan activar sus conocimientos previos a los nuevos y contribuyan a que el *input* sea comprensible. Sin embargo, este primer proceso no es suficiente ya que el estudiante debe desarrollar procesos cognitivos tales como analizar, sintetizar y evaluar críticamente los contenidos académicos para que pueda desarrollar habilidades intelectuales y académicas.

Para que sea posible el aprendizaje significativo del idioma, es fundamental que el *input* sea comprensible y que el estudiante pueda interactuar significativa, social y académicamente. Con respecto al desarrollo de competencia metalingüística del idioma, el estudiante debe desarrollar conciencia lingüística crítica para que pueda identificar cómo se tejen sutilmente las relaciones de poder a través de los discursos. Todo lo anterior debe hilvanarse haciendo que los estudiantes reafirmen su identidad mediante las expresiones culturales propias como la música, el arte, la literatura, las manualidades y las artesanías. En relación con este aspecto, Cummins (2001) afirma que el idioma debe ser usado para amplificar las identidades sociales, estéticas e intelectuales de los estudiantes. En otras palabras, para que los estudiantes puedan apropiarse socialmente del idioma, es necesario que aprendan a significar en forma oral y escrita a partir de los imaginarios de su cultura. Imaginarios que se convierten en herramientas cognitivas que permiten anclar aspectos lingüísticos, funcionales y discursivos del idioma que sirven como trampolín para enfrentarse a situaciones académicas más complejas y de mayor demanda cognitiva y comunicativa.

Además de lo anterior, es necesario construir una pedagogía que le posibilite al estudiante dar a conocer su voz y que pueda facilitar la construcción de discursos intersubjetivos que validen su identidad. Es decir, se requiere de una

pedagogía humana que permita el reconocimiento intercultural de los estudiantes, que promueva el respeto y el aprecio por la diversidad. En este mismo sentido Soltis (1984) señala a la pedagogía como la actividad humana de enseñar y ayudar a otros aprender. Es una actividad en donde todos enseñamos y todos somos enseñados. Lo anterior implica un comprometimiento afectivo y cognitivo que posibilite el diálogo intersubjetivo y la construcción colaborativa de conocimiento.

4. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza del inglés no resultaba significativo para los estudiantes indígenas, fue necesario comenzar a estudiar sus características culturales. Para ello se adoptó un enfoque etnográfico que permitiera conocer las creencias, valores, perspectivas, folklor y artículos artesanales que esta comunidad producía.

Aquí se identificaron artefactos culturales materiales y no materiales que resultaron claves para hacer del aprendizaje del inglés un proceso significativo. En este proceso se adoptó una perspectiva émica que permitió conocer las formas de significar de dicha comunidad y comprender desde su visión del mundo las manifestaciones culturales y los tipos de interacciones más empleados en su lengua materna. Un elemento mediador fundamental en dichos procesos de interacción es la artesanía y su técnica de trenzado para la producción de sombreros vueltiaos, ya que esta actividad, junto con la agricultura y la ganadería, domina un alto porcentaje de las labores de la comunidad.

Igualmente, se asumió una postura ética que permitió estudiar esta etnia como un observador externo. Esto resulta relevante porque puso en perspectiva los patrones culturales de la comunidad con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés desde las políticas nacionales de bilingüismo hasta las implicaciones metodológicas y evaluativas del inglés para la Institución Educativa y la comunidad indígena del municipio de San Antonio de Palmito.

Es de señalar que desde 1999 hasta el año 2002 se realizaron acercamientos e inmersiones a esta comunidad indígena y a partir de la observación e interacción de sus actores se tomaron notas de campo, videos, fotografías, encuestas y entrevistas.

A nivel institucional, se realizaron también encuentros pedagógicos entre los estamentos educativos, autoridades indígenas y docentes de las diferentes áreas de estudio, en especial con los responsables de la enseñanza y aprendizaje del inglés, para analizar la pertinencia de los referentes pedagógicos, las estrategias de aprendizaje, las técnicas de evaluación empleadas hasta el momento y la confrontación de enfoques pedagógicos cuyos fundamentos se centraron en el aprovechamiento de los saberes culturales de esta población. Estos fundamentos permitieron jalónar procesos de formación más efectivos y coherentes a los intereses, características y condiciones de vida de estos educandos.

5. ANÁLISIS

La información resultante de las observaciones, notas de campo y entrevistas se trianguló y posibilitó realizar un análisis de tipo cualitativo a través del cual se hallaron patrones comunes que identificaban a la comunidad y que podían servir para mejorar el aprendizaje del inglés, afianzar y dar a conocer su etnia, sus historias, sus proyectos de vida, su acervo cultural e identidad como indígena zenú. De igual modo, se analizaron los siguientes aspectos: el geográfico-cultural, el comunicativo y el pedagógico.

En lo relacionado con lo geográfico-cultural, se determinó que a pesar de que los descendientes de esta etnia están ubicados en una misma entidad denominada Resguardo Indígena Zenú San Andrés de Sotavento Córdoba-Sucre, al cual pertenece el municipio de San Antonio de Palmito, y en donde se encuentra ubicada la INESA, no todos los estudiantes se autoreconocían como indígenas zenues; es decir, no se identificaban con los usos y costumbres de esta etnia, a saber: los saberes artesanales, la existencia de una división político

administrativa del municipio como son los Cabildos Indígenas, de los cuales existen dos en este sector, y de sus organizaciones gubernamentales como el Cacicazgo y el Consejo de Cabildo. Este rechazo a los usos y costumbres del pueblo zenú se hacía más evidente en los estudiantes del sector urbano, quienes inconscientemente estaban transformando su identidad cultural debido a la injerencia de comunidades aledañas más citadinas. Con relación a esto, Yunén (2004), señala que “la identidad puede ser transformada continuamente de acuerdo a las maneras como somos representados y tratados en los sistemas culturales que nos rodean”(párr. 2).

Situación inversa es la que viven los estudiantes ubicados en la zona rural quienes, además de poseer un marcado fenotipo indígena, preservan las pocas manifestaciones autóctonas de la cultura zenú, en especial la actividad artesanal, la cual es trabajada por todos los miembros del núcleo familiar, ejerciéndola el 90% de la población estudiantil que reside en esta zona. Su sustento económico va desde el cultivo de la materia prima (la palma caña flecha), pasando por el corte de las hojas, el desvaritado o extracción de las nervaduras, el corte o riplado en tirillas verticales de la nervadura, el tinturado de las riplas o las tiras de esta palma, hasta el trenzado y la costura del producto solicitado por los diversos visitantes o intermediarios que llegan a esta zona.

La falta de reconocimiento de estas transformaciones identitarias hizo que se manifestaran actitudes de rechazo y distanciamiento entre el grupo indígena urbano, quienes se autodenominaban *los de palmito*, y el grupo indígena rural, a quienes señalaban despectivamente como *indios de la región*. Actitudes que eran reproducidas al interior de la Institución Educativa, propiciando la formación de dos grupos: los estudiantes de los cabildos y los estudiantes de Palmito.

Esta división afectaba el trabajo en grupo y sus buenas relaciones en la INESA, lo cual se convirtió en una gran debilidad y amenaza para la construcción y desarrollo de acciones pedagógicas desde cualquier proyecto. Sin embargo, al

implementar estrategias metodológicas que articularon el inglés con los saberes culturales de esta etnia se propiciaron acercamientos e intercambios entre estos grupos de estudiantes.

5.1 Aspecto comunicativo

El análisis del discurso de los estudiantes indígenas urbanos y de los indígenas rurales permitió identificar marcadas diferencias en su desarrollo comunicativo. Estos últimos usan un español no estándar, rico en topónimos, que si bien es comprensible para los miembros de los resguardos, resulta poco comprensible para aquellas personas que no habitan en la región, pues un gran número de sus expresiones están relacionadas con las actividades agro-artesanales que realizan en el área rural, como por ejemplo: “hay que poné la palma a cociná en un indio [*sic*]” (hay que tinturar la fibra de la palma de la caña flecha en una olla grande); “si la palma está mona tiene uno que blanquiarla con caña agria” (si la fibra de la palma de la caña flecha es de color beige, hay que utilizar el jugo de la caña agria para lograr un color blanco); “mi papá es quien desvarita la palma” (mi papá es quien le extrae la nervadura a la hoja de la palma caña flecha).

Expresiones que si bien resultan ricas cultural y lingüísticamente, sirvieron a su vez de punto de partida para generar burlas y discriminación de los estudiantes urbanos hacia los rurales, puesto que los primeros se negaban a identificarse como indígenas “porque no hablaban así”.

Sumado a lo anterior, el grupo estudiantil indígena rural tiende a caracterizarse por manifestar un cierto *mutismo selectivo*; es decir, a pesar de que tienen la capacidad para comunicarse, evitan hacerlo en contextos sociales abiertos como en la escuela.

De igual modo, los estudiantes del área rural muestran dificultades para interactuar con los del área urbana debido a que en el discurso de los primeros abunda el uso de monosílabos, muletillas y gestos, por ejemplo: *eh, este, entonces*; esto les permite mantener el canal comunicativo abierto

mientras logran organizar y concatenar sus ideas.

El discurso narrativo es el que media más los procesos comunicativos en ambas comunidades. Este se caracteriza por el uso de oraciones simples usualmente conectadas con la conjunción copulativa *y*. Este tipo de discurso es un reflejo de los adultos o padres de familia, en cuyos hogares poco se propicia el diálogo entre sus miembros, quienes acostumbran a usar frases o enunciados imperativos relacionados con sus actividades cotidianas tales como: “ve a ordeñá”, “ponte a cociná o a trenzá”, los cuales se retroalimentan con gestos de obediencia por parte de sus hijos.

No obstante, en algunos momentos, los estudiantes rurales interactúan más espontáneamente cuando sus discursos giran entorno a su trabajo artesanal, usos y costumbres. Gran parte de su competencia lexical es de alguna manera el resultado de los procesos de mediación material y física que ocurren en su contexto. En contraste, el marco experiencial de los indígenas urbanos gira más alrededor de situaciones comerciales con foráneos y de los recursos tecnológicos de información y comunicación que existen en la mayoría de los hogares de este sector. Sin embargo, es importante resaltar que en ambas zonas predomina la cultural oral.

En la zona rural, el discurso está supeditado a la artesanía y a la agricultura. El principal elemento mediador del diálogo cotidiano es el trenzado con la caña flecha, el cual se constituye en una herramienta material y simbólica que canaliza los procesos de interacción de la comunidad. De acuerdo a Larraín (2009):

[...] hombres y mujeres de todas las edades, trenzando desde el interior de sus comunidades, tejen relaciones y articulan sentidos alrededor de un objeto, como es en nuestro caso, el sombrero; generando y reforzando valores, ideas y relaciones que son interpretados y vivenciados de manera diferencial por los distintos actores que ocupan diferentes posiciones. (p. 218)

Esta interacción se desencadena desde el cultivo de la materia prima hasta la comercialización de

productos elaborados. Durante estos procesos se pudo observar que los hablantes de esta comunidad mostraban mayor fluidez en sus discursos, lo cual permitió usar la labor artesanal como herramienta pedagógica para lograr interacciones más significativas para la enseñanza y aprendizaje del inglés.

5.2 Aspecto pedagógico

Las reflexiones y el análisis de los procesos de mediación comunicativa de esta comunidad indígena permitieron identificar las debilidades y oportunidades que se podían generar atendiendo a las características de sus actores, sus interacciones y las condiciones de sus contextos.

Resultaba paradójico que a pesar de estar laborando en una población indígena, los principios de la etnoeducación se habían escasamente tenido en cuenta en el desarrollo de los procesos pedagógicos institucionales, como por ejemplo: el reconocimiento de toda la diversidad cultural y su articulación con la vida escolar, el fomento de la interculturalidad, la promoción de ambientes bilingües y multilingües, el respeto por sus usos y costumbres, la transversalización de saberes, la construcción de mejores proyectos de vida coherentes a las nuevas exigencias de globalización, entre otros.

Existía la necesidad de reconocer y prevalecer las dimensiones históricas y los imaginarios de los estudiantes indígenas condensados en elementos tan propios como es el saber artesanal del pueblo zenú, el cual dinamiza el sentir y vivir del indígena artesano. Estos imaginarios, al ser aprovechados, podían conducir a mejorar y transformar los procesos de aprendizaje y potencializar competencias tanto afectivas como comunicativas en su lengua oficial y en inglés, cuyo proceso de adquisición en ambos contextos, urbano y rural, había sido ajeno a su realidad cultural.

El quehacer pedagógico estaba regulado por un *enfoque academicista* propio del modelo tradicional

que buscaba más la reproducción de contenidos y la aplicación de estrategias que no tenían en cuenta los intereses, características y condiciones de vida de sus actores. Además, tendía a homogenizar todos los procesos de pensamiento y hasta minimizar el desarrollo de sus competencias comunicativas en inglés a situaciones de interpretación y mecanización de estructuras formales que habían conducido a manifestaciones de apatía y temor a ambientes de bilingüismo.

Los desenvolvimientos lingüísticos en inglés de ambos actores, rurales y urbanos, eran muy diferentes, atendiendo a las particularidades comunicativas presentes en ellos y a las condiciones de vida en cada contexto. Los estudiantes indígenas rurales agudizaban su mutismo ante situaciones que convidaban al uso del inglés y solo se lograban reproducciones aisladas y mecánicas en las aulas de clase en las horas específicas, puesto que para muchos resultaban no funcionales al enfrentarse a la realidad de su entorno.

Comportamiento muy opuesto en los alumnos indígenas urbanos, quienes se apropiaban con más facilidad de todos los elementos lingüísticos y pragmáticos propios del inglés y se apoyaban en las TIC y en los medios de información masivos como la televisión por cable y radio, en los que el idioma inglés está presente.

Sin embargo, la confrontación de los modelos pedagógicos exógenos con la idiosincrasia de la comunidad indígena posibilitó la apropiación de enfoques que promovieran inicialmente el reconocimiento y el aprovechamiento de los saberes de su propia cultura. De igual modo, esta confrontación propició la construcción de una propuesta pedagógica significativa que propendiera por una liberación social a partir del reconocimiento y proyección de sus raíces culturales.

Este ejercicio coadyuvó a la toma de conciencia de los docentes para la reconstrucción de una praxis que conllevara a mejorar y transformar los procesos de formación en un accionar más dialógico entre

estas realidades y que se evidenciaran en un desarrollo de todas sus competencias, en particular, las comunicativas, pues el sujeto aprendiz requiere darse a conocer y dar a conocer todos sus valores, creencias y tradiciones a través del inglés que los conecta con el resto del mundo.

6. RESULTADOS

Teniendo en cuenta el anterior análisis, se diseñaron estrategias metodológicas que permitieran a los estudiantes aprender inglés de una manera más fácil y efectiva para enfrentar futuros escenarios académicos, sociales y laborales.

Se realizaron varios proyectos de tipo cultural y comunitario en los cuales los alumnos, padres de familia y docentes de los diferentes centros e instituciones educativas del municipio se motivaron para resaltar una de las expresiones culturales más auténticas de esta etnia: el sombrero vueltiao. Para ello se tejió a mano, colectivamente, el sombrero vueltiao más grande de Colombia: tres metros de alto y catorce metros de diámetro. Labor que duró aproximadamente seis meses (hecho en el 2009). La construcción colectiva de este sombrero permitió reconocer muchos de sus saberes propios, sus comportamientos cotidianos, su cosmovisión y, consecuentemente, reafirmar y exaltar nacionalmente sus raíces culturales.

Todo lo anterior posibilitó convalidar supuestos teóricos alrededor de la importancia de la artesanía en la pervivencia histórica del pueblo zenú, la forma como esta ha dinamizado y estimulado la comunicación, los procesos de interculturalidad entre actores locales y foráneos y la manera como ha logrado convertirse en una herramienta motivante y generadora de discursos en inglés en los estudiantes de esta comunidad educativa, cuya percepción del idioma extranjero comenzó a tener sentido desde el momento en que la concibieron como un elemento útil para darse a conocer en todas sus dimensiones y construir proyectos de vida más coherentes a las exigencias del mundo globalizado de hoy.

Así es como surge “Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo zenú”. Concebida como una experiencia pedagógica que articula los elementos propios de esta etnia con el inglés, pues su lengua nativa desapareció por la aculturación española, conservándose posiblemente algunas palabras derivadas de su quehacer artesanal, pero ninguna frase completa. (Jaramillo & Turbay, 2000).

Los estudios de observación y análisis de las prácticas pedagógicas permitieron implementar un enfoque comunicativo que combina técnicas derivadas de otros enfoques como es el de *Respuesta Física Total* (Asher, 2009) para los niños de los grados 6° y 7°, el *Lexical* (Lewis, 1997) para los grados 8° y 9°, y el de *Tareas* (D. Willis & J. Willis, 2007) para 10° y 11°. Los primeros expresaban oralmente situaciones acompañadas con gestos que representaban acciones estrechamente relacionadas con su artesanía, como por ejemplo: “raspá la palma” que representaban delante de sus compañeros quitándole el color verde de la nervadura de la hoja de la palma de la caña flecha con un cuchillo y expresando repetidamente: *scrape the palm*, lo que más tarde también demostraban a través de dibujos. Los segundos, los alumnos indígenas de 8° y 9°, resignificaban palabras y expresiones propias del artesano zenú, por ejemplo: *to rip off*, con las que luego construyeron textos cortos de tipo descriptivo sobre la cotidianidad del indígena artesano.

Este ejercicio semántico posibilitó la construcción de un diccionario étnico en el cual se escribían las palabras en inglés y sus respectivos significados dentro del mundo zenú o español no estándar y, por último, un significado en el español estándar hablado por el resto de actores exógenos a este grupo étnico. Además, la inclusión de topónimos en el diccionario le dio una connotación particular que es más entendible para los miembros de su propio contexto. Como puede apreciarse en la siguiente tabla:

ZENU DICTIONARY		
ESPAÑOL NO ESTANDAR	ESPAÑOL ESTANDAR	ETNOENGLISH
Ripiá la pagma	Cortar en tiras la nervadura de las hojas de la palma	To cut the leaf veins into strips
Desvaritá la pagma	Extraer la nervadura de las hojas de la palma	To take out the leaf veins of the arrow cane palm's leaves
Raspá la pagma	Quitarle la clorofila a la palma caña flecha	To scrape the chlorophyll from the arrow cane palm
Blanquiá la pagma	Blanquear las tiras de la palma	To whiten the palm strips
Negreá la pagma	Tinturar de negro las tiras de la palma	To dye from black the palm strips
Un pilón	Un mortero	A big indigenous mortar
Fogón	Fogón de leña y piedra	A stone stove
Arrear	Apurarse	To move quickly

Este proceso de resignificación del inglés con el acervo cultural zenú, expresado en la tabla anterior, le posibilitó, además, a los estudiantes indígenas enriquecer su español estándar luego de realizar ejercicios de confrontación de imaginarios, de sentidos literales e intenciones de hablantes locales y externos para alcanzar un mayor desenvolvimiento de este grupo estudiantil en diversas situaciones comunicativas. Así mismo, se lograron desarrollar procesos de transversalidad con áreas tan esenciales como Lengua Castellana.

Con relación al tercer enfoque, los estudiantes de los grados 10° y 11° construyeron textos de tipo narrativo basados en situaciones o historias de su cultura, las cuales representaron por medio de cua-

dernillos elaborados por ellos mismos y que luego dramatizaron a través de títeres, estimulando la producción escrita, oral y sus habilidades artísticas.

Además, la puesta en acción de proyectos creativos de tipo colectivo estimuló la participación de los padres de familia, quienes lograron reconocer la importancia del inglés en el mejoramiento de la calidad de vida del estudiante indígena a través de la realización de un festival estudiantil artesanal y bilingüe, en el cual los estudiantes simulaban la venta y compra de sus productos artesanales empleando en gran medida el inglés, permitiendo, a su vez, desarrollar procesos de inter y transculturalidad.

De igual modo, se lograron reafirmar identidades culturales estrechamente relacionadas con la artesanía zenú para fomentar la integración cultural y la competencia lexical del inglés a través del trenzado de expresiones líricas (tomadas de canciones y poemas) en lapiceros, brazaletes y cinturones; proyecto que se denominó “Weaving words”. Este ejercicio de tejer convidó a todos los educandos a volver la mirada hacia su creatividad artesanal, a compartir este saber con aquellos quienes se consideraban *no indígenas*, a acrecentar los niveles de autoestima y a aumentar los ambientes de inclusión social.

Asimismo, otro proyecto titulado “Photodreams”, posibilitó la transversalización con el área de Tecnología e Informática, lo que ayudó también a promover los artículos artesanales de esta comunidad indígena a otros escenarios foráneos a través del uso básico de algunas herramientas como Photoshop.

A la par de estos proyectos creativos, los educandos indígenas realizaron guías de trabajo escritas que potencializaron los ejes de interpretación y producción de textos, cuyas temáticas estaban estrechamente relacionadas con el saber artesanal zenú, como por ejemplo “The Colombian hat: El sombrero vuelta'o” sobre el cual realizaron comprensiones de lecturas textuales e inferenciales empleando los tipos de preguntas de las pruebas

SABER.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación ha permitido hacer más significativo el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la INESA. Los estudiantes se han involucrado activamente en el proceso de aprendizaje, evidenciándose mayores niveles de participación en clase y una actitud positiva hacia el inglés. Además, ha permitido mejorar las relaciones entre los estudiantes urbanos y rurales ya que antes del proyecto existía discriminación de los primeros para con los segundos. En la actualidad, ambos grupos trabajan colaborativamente en los proyectos en donde se puede observar compañerismo, afecto y aprecio por la actividad artesanal. De igual forma, se ha internalizado la actitud de preservar, mantener y promocionar su identidad a partir

de la actividad del trenzado y la creación de los productos artesanales. Igualmente, la realización de este proyecto ha posibilitado crear conciencia crítica con respecto a las políticas de bilingüismo nacionales que en gran medida no tienen en cuenta las particularidades de las regiones y los resguardos indígenas.

Todo lo anterior permitió crear unas estrategias pedagógicas que posibilitaron el reconocimiento de las particularidades de la comunidad y la articulación del saber cultural de los estudiantes con los enfoques y técnicas para la enseñanza del inglés. En resumen, todo acto de enseñanza-aprendizaje debe estar contextualizado a la idiosincrasia sociocultural de los estudiantes y no a la aplicación irreflexiva de directrices que no son congruentes con las realidades que enfrentamos como profesores.

REFERENCIAS

- Asher, J. (2009). *Learning another language through actions* (7th edition). California, Estados Unidos: Sky Oaks Productions, Inc.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, Estados Unidos: National Academy Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd edition). Los Angeles, Estados Unidos: California Association for Bilingual Education.
- Early, M., & Cummins, J. (2002). *From literacy to multiliteracies: Designing learning environments for knowledge generation within the new economy*. Victoria, Canadá: Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
- Jaramillo, S., & Turbay, S. (2000). *Geografía humana de Colombia, Región Andina Central* (Tomo IV, volumen III). Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Larraín, A. (2009). Patrimonialización del arte de la cultura indígena en Colombia, el caso del sombrero vueltiao. *Tellus*, 17(1), 207-229.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, Inglaterra: Language Teaching Publications
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, Estados Unidos; Londres, Inglaterra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soltis, J. (1984). On the nature of educational research. *Educational Researcher*, 13(10), 5-10.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press
- Yunén, R. (2004). *Estrategias de etnicidad y formación de identidades en el Caribe*. Recuperado de <http://www.cielonaranja.com/yunen3.htm>

How to reference this article: Jaraba, D., & Arrieta, A. (2012). Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo zenú. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(1), 95-104.